



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών- Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: "Οι τρόποι αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (2 έως 5 ετών)"

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Τσιλιώτη

A.M.: 217146

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Α.Σ. Αντωνίου

Αθήνα, Μάιος 2020

Τριμελής Επιτροπή:

κ. Σταμάτης Αντωνίου Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε- Ε.Κ.Π.Α

κ. Αναστασία Αλευριάδου αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

κ. Χριστίνα Δελλή-Συριοπούλου Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Η προσχολική ηλικία	11
Κεφάλαιο 2: Γλώσσα, λόγος, επικοινωνία-εννοιολογική αποσαφήνιση	14
2.1 Γλώσσα	14
2.2 Λόγος και Ομιλία	14
2.3 Επικοινωνία	16
2.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις γλωσσικής κατάκτησης	17
2.4.1 Εμπειριοκρατικές θεωρίες	18
2.4.2 Βιολογικές – Γενετικές θεωρίες	19
2.4.3 Γνωστική θεωρία	20
2.4.4 Πραγματολογική θεωρία	21
Κεφάλαιο 3: Γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας (2 έως 5 ετών)	23
3.1 Η γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου	23
3.2 Αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων	25
3.3 Παράγοντες επίδρασης στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων	28
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην γλωσσική ανάπτυξη παιδιών νηπιακής ηλικίας	32
Κεφάλαιο 4: Διαταραχές γλωσσικής ανάπτυξης	34
4.1 Διαταραχές προφορικού λόγου	35
4.1.1 Αγνωσία - (Agnosia)	35
4.1.2 Αλαλία - (Alalia)	36
4.1.3 Αφασία (Afasia)	36
4.1.4 Δυσλαλία	37
4.1.5 Δυσφασία (Dysphasia)	38
4.1.6 Κωφαλαλία	39
4.2 Διαταραχές γραπτού λόγου	39
4.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες	39
4.2.2 Δυσλεξία (Dyslexia)	40
4.2.3 Δυσορθογραφία	41
Κεφάλαιο 5: Αξιολόγηση γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών νηπιακής ηλικίας (2 έως 5 ετών)	42
5.1 Τυπική αξιολόγηση	44
5.2 Άτυπη αξιολόγηση	44

Κεφάλαιο 6: Κριτική αποτίμηση-Στόχος- Ερευνητικά ερωτήματα-Μεθοδολογία.....	45
6.1 Κριτική αποτίμηση	45
6.2 Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα.....	46
6.3 Ερευνητική μέθοδος- αιτιολογία	47
6.3.1. Εργαλείο έρευνας και αιτιολόγηση	47
Κεφάλαιο 7: Σταθμισμένες μέθοδοι γλωσσικής αξιολόγησης	49
7.1 Σταθμισμένες δοκιμασίες γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα	50
7.2 Σταθμισμένες δοκιμασίες γλωσσικής αξιολόγησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας..	52
7.2.1 Δομημένες δοκιμασίες / σταθμισμένα τεστ	54
7.2.2 Ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων	58
7.2.3 Αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών	60
7.3 Σχολική ετοιμότητα ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών νηπιακής ηλικίας.....	61
Κεφάλαιο 8: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προσχολικής ηλικίας σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη	63
8.1 Κύπρος.....	63
8.2 Αγγλία.....	64
8.3 Γαλλία	66
8.4 Γερμανία.....	66
8.5 Σουηδία	68
Συζήτηση	70
Συμπεράσματα	75
Βιβλιογραφία	77
Ελληνόγλωσση	77
Ξενόγλωσση	85

Περίληψη

Σκοπός της ανά χείρας εργασίας είναι η μελέτη της ομαλής γλωσσικής κατάκτησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή των ηλικιών από 2 έως 5 χρόνων οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτή και οι τρόποι επίτευξής της. Μέσα από την προσεκτική και αναλυτική σταχυολόγηση και ανάλυση σύγχρονων βιβλιογραφικών αναφορών αναμένεται να παραχθεί ένα, επιστημονικά εστιασμένο, ερευνητικό πόνημα σχετικά με την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών νηπιακής ηλικίας, τους τρόπους και μεθόδους επίτευξης αυτής, καθώς και τον γλωσσικού βαθμού ετοιμότητας των νηπίων σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, μέσω της εν λόγω εργασίας παρέχεται η σαφής εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων γλώσσα, λόγος και επικοινωνία και κοινωνούνται οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη γλωσσική κατάκτηση. Έπειτα, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι που αναδεικνύεται με την παρούσα μελέτη είναι ο σπουδαίος ρόλος του εκπαιδευτικού στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων, όπως ακόμη αναλύεται ενδελεχώς η περίπτωση ύπαρξης κάποιας γλωσσικής διαταραχής ή ελλείμματος στο παιδί. Τέλος, παρατίθενται μερικές πληροφορίες σχετικές με τα ΑΠΣ προσχολικής ηλικίας άλλων ευρωπαϊκών χωρών και γίνεται συζήτηση σχετική με τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Λέξεις κλειδιά: *γλώσσα, λόγος, επικοινωνία, θεωρίες κατάκτησης, γλωσσική ανάπτυξη, εκπαιδευτικός, γλωσσική διαταραχή, αξιολόγηση, σταθμισμένες δοκιμασίες*

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of readiness for language development of preschool children, that is, ages 2 to 5 years. Through careful and detailed typing and analysis of contemporary bibliographical references, it is expected to be produced a scientifically focused research paper, related to the assessment of linguistic development of infants, the ways and methods of achieving this, as well as the degree of literacy of children for their transition to elementary school. It also provides a clear conceptual clarification of the terms language, speech and communication, and outlines the dominant theoretical approaches to language acquisition. Finally, a very important part of the present study is the important role of the teacher in the language development of infants, as is the case of a language disorder or deficiency in the child.

Keywords: *language, speech, communication, theories of acquisition, language development, teacher, language disorder, assessment, weighted tests*

Εισαγωγή

Η έννοια της γλώσσας συνιστά αναμφίβολα τον βασικότερο τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων. Η κατάκτηση και εκμάθηση της ακολουθεί μία σύνθετη εξελικτική πορεία, αρχής γενομένης της προγεννητικής περιόδου του ατόμου. Οι άνθρωποι καταλαβαίνουν τις νόρμες και τη δομή της μητρικής τους γλώσσας, έχοντας ως σκοπό *"την επικοινωνία μεταξύ των ίδιων και άλλων ανθρώπων"* (Βογινδρούκας, 2011, σ. 13).

Η γλωσσική εξέλιξη, εντασσόμενη στην εν γένει γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, συνιστά ένα σπουδαίο εχέγγυο για την ολόπλευρη *"κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου, όπως επίσης και για τη σχολική του επιτυχία"* (Βορριά, Κιοσέογλου, Ντούμα, Λιμναίου, Ιωσηφίδου, & Σκεπετάρη, 2015, σ. 324).

Οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη παρουσιάζουν σημαντικές ειδοποιούς διαφορές μεταξύ τους, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και προσδιορισμού του τρόπου κατάκτησης της γλώσσας. Ως εκ τούτου, μελετώντας το θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης διαχρονικά, έχει αποδοθεί πυρηνικός ρόλος στη γενετική (βιολογικές θεωρίες) (Chomsky, 1965; Locke, 1993), στο κοινωνικό περιβάλλον (συμπεριφοριστική θεωρία) (Bruner, 1975; Vygotsky, 1934), στις υφιστάμενες γνωστικές διεργασίες του ατόμου περιβάλλοντος (Bates, Camaioni Voltera, 1975; Piaget, 1952) ή στον συγκερασμό όλων των παραπάνω συνιστωσών.

Επιπλέον, η γλώσσα είναι ίσως η ισχυρότερη μέθοδος *"διαπροσωπικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης"* (Καρούσου, 2017, σ. 2) μεταξύ των ατόμων, ενώ παράλληλα συνιστά και ζωτικής σημασίας νοητικό εργαλείο, βάσει του οποίου το άτομο δύναται να οργανώσει, να αναπαραστήσει και, εντέλει, να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του. Επίσης, μέσω του λόγου και της γλώσσας, το άτομο μπορεί να συλλάβει γενικές και αφηρημένες έννοιες, καθώς επίσης και να επιδοθεί σε πολυεπίπεδες νοητικές και γνωστικές διεργασίες. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη αυτήν την έννοια της γλώσσας, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι ανάγεται σε ένα σπουδαίο αναπτυξιακό επίτευγμα και σε έναν επικυρωμένο δείκτη ανάδειξης της εν γένει γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Ερχόμενοι σ' επαφή με τα στάδια και τον χρόνο ανάπτυξης της γλώσσας σε ένα παιδί, εκεί μπορεί να έρθει κανείς σε επαφή με αυξημένες αποκλίσεις και ενδοατομικές διαφορές (Dale & Goodman, 2005). Ωστόσο, σε μεγάλο ποσοστό, όλα τα παιδιά ακολουθούν μία συγκεκριμένη γλωσσική πορεία, αναφορικά με την *"κατάκτηση των βασικών γλωσσικών αναπτυξιακών οροσήμων"* (Fenson, et al., 2000, σ. 325).

Τούτων λεχθέντων, τα παιδιά βρεφικής ηλικίας (12ο - 18ο μήνα), *"αρχίζουν να σχηματίζουν τις πρώτες τους λέξεις, ενώ μέχρι τον 24ο μήνα ζωής χρησιμοποιούν περισσότερες από 300 λέξεις, τις οποίες αρχίζουν να συνδυάζουν ανά ζεύγη για να φτιάξουν τις πρώτες τους απλές προτάσεις"* (Cole & Cole, 2002, σ. 146). Στη νηπιακή ηλικία (2 έως 5 ετών), περίοδος στην οποία και επικεντρώνεται η ανά χειράς εργασία, η γλωσσική πορεία των παιδιών φαίνεται να αναπτύσσεται με πολύ γοργό ρυθμό. Πιο αναλυτικά, γύρω στα 4 με 5 έτη, τα νήπια στην πλειοψηφία τους νοούνται ως *"επιδέξιοι ομιλητές της μητρικής τους γλώσσας, έχοντας αναπτύξει ένα πλούσιο λεξιλόγιο"* (Καρούσου, 2017, σ. 3). Η σχολική τους ετοιμότητα λοιπόν, για τη μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο, θεωρείται εγγυημένη, συνοδευόμενη από ένα σύνολο λεξιλογίου που αγγίζει τις 10.000-14.000 λέξεις (Νικολόπουλος, 2008). (Παπαηλιού, 2005).

Εντούτοις, υπάρχουν και τα νήπια εκείνα που αποκλίνουν ποιοτικά ή χρονικά της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης, εμφανίζοντας γλωσσικές διαταραχές ή προβλήματα λόγου. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν διαγνωστεί με γλωσσικά ελλείμματα, τα οποία οφείλονται είτε σε γενετικά - αναπτυξιακά προβλήματα είτε σε αισθητηριακή αναπηρία (Scheffler et al., 2007). Επίσης, υπάρχουν και οι περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν γλωσσική καθυστέρηση λόγω πολιτιστικών παραγόντων, με άλλα λόγια είναι δίγλωσσα ή αλλοδαπά παιδιά (Tanner, 2003).

Μιλώντας με αριθμητικά δεδομένα, σε πρόσφατη έρευνα των Guo & Eisenberg (2015) βρέθηκε ότι, σε ποσοστό 10-15% των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εμφανίζεται γλωσσική καθυστέρηση, χωρίς να υπάρχει κάποιο άλλο συνοδό γνωστικό, σωματικό ή συναισθηματικό έλλειμμα. Τα παιδιά αυτά βρέθηκε ότι, μολονότι δεν διαφέρουν νοητικά από τα υπόλοιπα ομήλικα τυπικής ανάπτυξης, ωστόσο *"μαθαίνουν νέες λέξεις με σημαντικά πιο αργό ρυθμό και καθυστερούν στην παραγωγή των πρώτων τους προτάσεων"* (Guo & Eisenberg, 2015, σ. 150). Επιπλέον, άλλη έρευνα των Rescorla & Dale (2013) αποκάλυψε ότι ο αριθμός αυτός των νηπίων που συνεχίζει να παρουσιάζει

"σημαντικά γλωσσικά ελλείμματα μέχρι και το τέλος της προσχολικής ηλικίας κυμαίνεται στο 7%" (σ. 437).

Με το παραπάνω ερευνητικό εύρημα έρχονται να συμφωνήσουν πολλές ακόμη διαχρονικές μελέτες (Bishop & Edmundson, 1987; Laing, Law, Levin, & Logan, 2002· Paul, 2000· Paul & Weismer, 2013), οι οποίες εξέτασαν τη συνέχεια της γλωσσικής καθυστέρησης σε βάθος σχολικού χρόνου. Πιο ειδικά, από τις έρευνες αυτές αναδείχθηκε ότι *"τα γλωσσικά ελλείμματα συνιστούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών"* (Paul & Weismer, 2013, σ. 208), ενώ συνάμα περικλείουν μεγάλες αναγνωστικές δυσχέρειες και προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συνεπώς, φαίνεται ότι η ύπαρξη γλωσσικών διαταραχών στην προσχολική ηλικία υποθάλλει τη γενικότερη σχολική επιτυχία των μαθητών αυτών κατά τα επόμενα χρόνια εκπαίδευσης. Σε ακραίες, αλλά όχι σπάνιες περιπτώσεις, η γλωσσική δυσχέρεια μπορεί και να συσχετιστεί με προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβική ηλικία (Cohen, Menna, Vallance, Barwick, Im & Horodezky, 1998) ή με διαταραχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κατά την ενήλικη ζωή.

Όπως είναι φυσικό, η αξιολόγηση και η πρόωμη παρέμβαση σε νήπια με γλωσσικά ελλείμματα ή διαταραχές κρίνεται επιτακτικής σημασίας. Μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας, μπορεί να εντοπιστούν τυχόν γλωσσικά προβλήματα ή δυσχέρειες του λόγου, οι οποίες υπονομεύουν την σχολική επιτυχία του ατόμου. Εμπεριστατωμένες έρευνες έχουν αναδείξει, άλλωστε, ότι *"η ένταξη των νηπίων με γλωσσική καθυστέρηση σε προγράμματα πρόωμης συστηματικής παρέμβασης μπορεί να επιφέρει ωφέλιμα αποτελέσματα στην πρόληψη πιθανών δυσμενών εξελίξεων"* (Καρούσου, 2017, σ. 4). Ειδικότερα, έχει βρεθεί (Marulis & Neuman, 2010) ότι μέσω της πρόωμης διάγνωσης οιασδήποτε γλωσσικής διαταραχής μπορεί να βελτιωθούν σημαντικά πολύ τομείς σχετιζόμενοι με τη γλωσσική ανάπτυξη, όπως η πρόσληψη, η κατανόηση και η έκφραση του λόγου.

Αναλογιζόμενοι λοιπόν όλα τα παραπάνω, συστάθηκε η ανά χειράς εργασία, θέλοντας να κάνει έκδηλη στον αναγνώστη την σπουδαιότητα της έγκαιρης και έγκυρης αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ώστε να αναδειχθούν πιθανές διαταραχές λόγου και επικοινωνίας. Η ιχνηλάτηση αυτών θα επιτρέψει τον μετριασμό του γλωσσικού προβλήματος του νηπίου και η θέσπιση

εξατομικευμένης παρέμβασης θα αποτελέσει ένα ισχυρό εχέγγυο για την σχολική του ετοιμότητα και επιτυχία, λίγο πριν τη μετάβασή του στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, δηλαδή το Δημοτικό Σχολείο.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από επτά κυρίως κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται εκτενής αναφορά για την προσχολική ηλικία, με την περιγραφή όλων εκείνων των σωματικών, γνωστικών, γλωσσικών, και συναισθηματικών αλλαγών που επιτυγχάνονται σε αυτή την ηλικιακή φάση του ατόμου. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρέχεται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός των αναλυόμενων όρων, δηλαδή περιγράφονται οι έννοιες γλώσσα, λόγος και επικοινωνία και εντοπίζονται οι ειδοποιοί διαφορές ανάμεσά τους. Το εν λόγω κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση των κυρίαρχων θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τη γλωσσική κατάκτηση.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αυτό που επικεντρώνεται και αναλύει διεξοδικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας (από 2 έως 5 ετών). Στην ενότητα αυτήν, περιγράφεται αναλυτικά η γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου, η αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη γλωσσική εξέλιξη των νηπίων, καθώς επίσης και οι παράγοντες εκείνοι που επιδρούν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το τέταρτο κεφάλαιο καταπιάνεται με τον εκτενή σχολιασμό και ανάλυση των διαταραχών γλωσσικής ανάπτυξης. Οι διαταραχές αυτές αφορούν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο.

Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, καθίσταται σαφές στον αναγνώστη με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει η αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τέλος, το έκτο κεφάλαιο αναλύει ακόμη διεξοδικότερα τους τρόπους αυτούς, παρουσιάζοντας τις σταθμισμένες μεθόδους της γλωσσικής αξιολόγησης των παιδιών νηπιακής ηλικίας, τόσο αυτές που έχουν σταθμιστεί για τον ελληνικό πληθυσμό όσο και αυτές που εντοπίζονται σε διεθνές επίπεδο.

Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο, παρέχει μία συνοπτική, αλλά ενδελεχή, περιγραφή μερικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης άλλων ευρωπαϊκών κρατών. Έπονται τα κύρια Συμπεράσματα της ανά χείρας μελέτης και η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της Βιβλιογραφίας, που χρησιμοποιήθηκε κατά τη συγγραφή.

Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι πλατφόρμες αναζήτησης Google Scholar, ScienceDirect, ERIC και PubMed.

Κεφάλαιο 1: Η προσχολική ηλικία

Προσχολική ή νηπιακή ηλικία ονομάζεται η αναπτυξιακή εκείνη περίοδος που εκτείνεται από το 2ο έως το 5ο έτος ζωής ενός παιδιού. Οι δύο όροι είναι ταυτόσημοι και, για τον λόγο αυτόν, στην ανά χείρας εργασία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Η ανάπτυξη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας *"περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, όπως τη γνωστική ανάπτυξη, την κινητική, την ανάπτυξη του λόγου, την ηθική ανάπτυξη και άλλα"* (Cole & Cole, 2001, σ. 46). Η ανάπτυξη που συντελείται σε καθέναν από τους παραπάνω τομείς δεν είναι ίδια για όλα τα νήπια, αλλά ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό εξέλιξης του καθενός. Συνεπώς, μπορεί να παρατηρήσει κανείς *"μια ταχύτερη ανάπτυξη, για παράδειγμα, του λόγου έναντι της κινητικότητας σε ένα παιδί, ενώ το αντίστροφο σε ένα άλλο"* (Berk, Κουβαράκου, & Τσορμπατζούδης, 2015, σ. 63).

Η νηπιακή ηλικία λοιπόν συνιστά ένα στάδιο ορόσημο για την ανάπτυξη του παιδιού, δεδομένου ότι συντελούνται, κατά τη διάρκεια της, ποικίλες και σημαντικές εξελικτικές αλλαγές. Οι αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται, κατά την ηλικία των 2 έως 5 ετών, αφορούν ποικίλους τομείς της ανάπτυξης του ατόμου, όπως το *"σώμα του παιδιού, τις κινήσεις του στο χώρο, τη σκέψη, την αντίληψη, τη νόηση, τη συμπεριφορά του, τη συναισθηματική του ρύθμιση, τη γλωσσική επικοινωνία του με το περιβάλλον"* (Αρίδη - Παυλίδη, 2011, σ. 14) και την κοινωνική του συμπεριφορά.

Αρχής γενομένης του βιολογικού τομέα, τα νήπια τυπικής ανάπτυξης φαίνεται ότι αναπτύσσονται γοργά και *"οι αναλογίες του σώματος τους μεταβάλλονται δραστικά, ενώ αλλαγές παρατηρούνται και σε όλα τα άλλα όργανα και λειτουργίες του σώματος"* (Cole & Cole, 2001, σ. 131). Το παιδί νηπιακής ηλικίας επίσης έχει μάθει να ελέγχει τον εαυτό και το σώμα του, ασκώντας παράλληλα τον ίδιο έλεγχο και στους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Ακόμη, η προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα. Το νήπιο, έχοντας ήδη κατακτήσει την όρθια στάση σώματος, μπορεί να βαδίζει, να περπατήσει και να τρέξει, εξερευνώντας συνάμα το περιβάλλον του. Ως εκ τούτου, *"η ψυχοκινητική ανάπτυξη από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη, από αντανακλαστική γίνεται σκόπιμη και από μαζική γίνεται μερική και εξειδικευμένη"* (Παπαντωνίου και συν., 2004, σ. 44).

Έτσι, κατά τη νηπιακή ηλικία, το παιδί μπορεί να επιτύχει τον συντονισμό πολλών κινήσεων μαζί, οι οποίες προϋποθέτουν ισορροπία, προσανατολισμό, αντίληψη του χώρου, ακρίβεια και σταθερότητα (Miller, 1999).

Εντυπωσιακές είναι ακόμη οι αλλαγές που επιτυγχάνονται στον γνωστικό τομέα του νηπίου. Έχοντας περάσει το στάδιο των αισθησιοκινητικών γνωστικών σχημάτων κατά Piaget (1954), το παιδί *"αρχίζει να παράγει εσωτερικά σύμβολα, τα οποία αντιπροσωπεύουν τα εξωτερικά αντικείμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις"* (Μιχαλοπούλου & Βάρδα, 2004, σ. 87). Γίνεται ευρεία χρήση των προ- εννοιών (Broström, 2002), δηλαδή των πρώτων ατελών σημασιών και εννοιών, και το νήπιο έχει την τάση να σχηματίζει *"μονομερείς αντιληπτικούς μηχανισμούς και αυθαίρετες γενικεύσεις"* (Kagan, 2003, σ. 91).

Κατά το εξεταζόμενο αναπτυξιακό στάδιο, το άτομο αποκτά την ικανότητα κατηγοριοποίησης των αντικειμένων, βάσει όμως των λειτουργικών και όχι των σημασιολογικών γνωρισμάτων τους. Επιπλέον, πρόκειται για το στάδιο όπου το νήπιο αρχίζει να σκέφτεται με μεταγωγικό τρόπο, με άλλα λόγια *"μεταβαίνοντας νοητικά από το μερικό στο μερικό, συχνά με αυθαίρετες προεκτάσεις της σκέψης του"* (Maxwell & Clifford, 2004, σ. 42). Το παιδί της νηπιακής ηλικίας, ακόμη, πιστεύει στην φαινομενική ερμηνεία της αιτιότητας (Piaget, 1954), δηλαδή θεωρεί ότι όλα *"όσα συμβαίνουν ταυτόχρονα, συνδέονται με αιτιώδη σχέση"* (Δροσινού και συν., 2007, σ. 104).

Αναφορικά με τη σκέψη της προσχολικής ηλικίας, αυτή είναι αμιγώς εγωκεντρική (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008), με πιο απλά λόγια το νήπιο ερμηνεύει την πραγματικότητα με σημείο αναφοράς την δική του ατομική σκοπιά. Επιπρόσθετα, ο πυρήνας του κόσμου και κάθε ενέργειας είναι ο εαυτός του. Τα νήπια επίσης έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται *"την πραγματικότητα γύρω τους κατ' αναλογία προς τα προσωπικά τους βιώματα και αποδίδουν ανθρώπινες ιδιότητες στα άψυχα αντικείμενα"* (Kagan, 2003, σ. 121). Ωστόσο, προς το τελείωμα αυτής της αναπτυξιακής περιόδου, τα χαρακτηριστικά αυτά αρχίζουν να ατονούν και να παρακμάζουν, δίνοντας τη θέση τους στη νέα εξελικτική φάση που έρχεται.

Ο τομέας της γλώσσας, στον οποίο επικεντρώνεται η ανά χείρας μελέτη, αλλάζει ριζικά κατά την προσχολική ηλικία. Πιο αναλυτικά, ο λόγος του νηπίου είναι ποιοτικώς διαφοροποιημένος και αναβαθμισμένος απ' αυτόν της βρεφικής ηλικίας, καθώς η

λεξιλογική του φαρέτρα πλουταίνει και γίνεται συντακτικώς πιο περίπλοκη. Η προφορά και η άρθρωση του παιδιού γίνονται καλύτερες και, κατά τον 4ο χρόνο, φαίνεται ότι το παιδί *"αρχίζει πλέον να χρησιμοποιεί πλήρεις προτάσεις κατά το γραμματικό πρότυπο του ενήλικου"* (Αρίδη - Παυλίδη, 2011, σ. 15). Εντούτοις, το σημασιολογικό περιεχόμενο του λόγου των νηπίων περιορίζεται σε ανάγκες και επιθυμίες τους, *"χωρίς άμεση αναφορά στις αντιδράσεις που θα προκαλέσει στον ακροατή"* (Ματσόπουλος, 2005, σ. 31). Πρόκειται λοιπόν για τον λεγόμενο εγωκεντρικό λόγο (Piaget, 1986), που διέπει τη νηπιακή ηλικία. Μολαταύτα, το είδος αυτό του λόγου αρχίζει να φθείρει στην ηλικία των έξι (6) ετών, οπότεν και τη θέση του παίρνει ο κοινωνικοποιημένος λόγος (Piaget, 1986).

Βαρύνουσας σημασίας τομέας επίσης για τη νηπιακή ηλικία είναι και ο κοινωνικο – συναισθηματικός τομέας. Το νήπιο, αυξάνοντας τις εμπειρίες του και την αλληλεπίδρασή του με τον κοινωνικό περίγυρο, αποκτά σταδιακά περισσότερους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων του. Ακόμη, απεμπολεί την πλήρη εξάρτηση από τους οικείους - γονείς, χαρακτηριστικό της βρεφικής ηλικίας, και *"αρχίζει να εξερευνά τον κόσμο γύρω του"* (Berk et al., 2015, σ. 224). Τα νήπια, άλλωστε, διαθέτουν *"απεριόριστη ποσότητα ενέργειας, την οποία διοχετεύουν σε κάθε είδους δημιουργική δράση"* (Berk et al., 2015, σ. 224).

Τούτων λεχθέντων, το νήπιο μπορεί να ξεκινήσει μία δραστηριότητα, χωρίς ουσιαστικά να νοιάζεται για την τελική της έκβαση. Το μόνο που έχει σημασία γι' αυτά λοιπόν είναι η δράση. Επίσης, ποιοτικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων του νηπίου. Η προσκόλληση στη μητέρα, που βίωσε το παιδί κατά την βρεφική περίοδο, αντικαθίσταται από ένα πολυπροσωπικό σχήμα, βάσει του οποίου η προσκόλληση του νηπίου πλέον *"επεκτείνεται σε πρόσωπα πέραν του οικογενειακού κύκλου"* (Αρίδη - Παυλίδη, 2011, σ. 15). Το άτομο λοιπόν μπορεί να προσκολληθεί σε ενήλικες (λόγου χάρη εκπαιδευτικούς) ή και ομήλικα άτομα, *"κάτι που σηματοδοτεί τις πρώτες φιλίες, που σ' αυτή την ηλικία είναι αρκετά εύθραυστες και ασταθείς"* (Cole & Cole, 2002, σ. 146).

Εν κατακλείδι, μείζονης σημασίας χαρακτηριστικό της αναλυόμενης περιόδου είναι το παιχνίδι των νηπίων. Η μορφή του παιχνιδιού τους γίνεται ολοένα και πιο σύνθετη, διαθέτοντας τώρα περισσότερους ρόλους και σκοπούς. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί

την ανάπτυξη συνεργατικότητας μεταξύ των νηπίων και την αλλαγή της υπόστασης του παιχνιδιού τους από εγωκεντρικό σε κοινωνικό – δραματικό.

Κεφάλαιο 2: Γλώσσα, λόγος, επικοινωνία-εννοιολογική αποσαφήνιση

2.1 Γλώσσα

Σύμφωνα με τη θεωρία του Δαρβίνου (1858), οι ζωικοί οργανισμοί παρουσιάζουν κοινά δομικά και προσαρμοστικά γνωρίσματα. Εντούτοις, αυτό που διαχωρίζει το ανθρώπινο είδος είναι *"η ικανότητα του να δημιουργήσει ένα μοναδικό, πολυσήμαντο και πολύπλοκο συμβολικό σύστημα επικοινωνίας, το οποίο δεν συμβάλλει μόνο στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών του, αλλά συμβάλλει και στη διανοητική του δημιουργία"* (Οκαλίδου, & Kampanaros, 2001, σ. 491). Το εν λόγω λοιπόν επικοινωνιακό σύστημα των ανθρώπων ονομάζεται 'γλώσσα' (Πόρποδας 1999). Η γλώσσα είναι πολύ σημαντική για το άτομο, καθώς μέσω αυτής συνδιαλέγεται, εκφράζεται και αφηγείται τη δράση του.

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία συναντά κανείς ποικίλους ορισμούς της γλώσσας, οι οποίοι τη διαχωρίζουν από τις έννοιες 'λόγος', 'ομιλία' και 'επικοινωνία'. Πιο αναλυτικά, ο Sapir (1921) σημείωσε πως *"η γλώσσα είναι αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδης μέθοδος για να μεταδίδουμε ιδέες, συγκινήσεις και επιθυμίες με τη βοήθεια συμβόλων εκούσιων παραγομένων"* (Lyons, 1992, σ. 25). Ακολούθως, ο σπουδαίος γλωσσολόγος Chomsky (1957) υποστήριξε ότι *"η γλώσσα είναι ένα σύνολο (πεπερασμένων ή μη) προτάσεων, καθεμία από τις οποίες είναι πεπερασμένη σε έκταση και κατασκευασμένη από πεπερασμένο σύνολο στοιχείων"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 15).

Συνοψίζοντας λοιπόν θα έλεγε κανείς ότι η γλώσσα *"είναι ένα σύνθετο σύστημα, το οποίο αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία συνδέονται με κανόνες δομής και μεταφέρουν πλήρη μηνύματα"* (Βογινδρούκας 2002, σ. 10). Βάσει αυτών, η γλώσσα συνιστά ένα πολύτιμο κοινωνικό εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι δύνανται να επικοινωνήσουν.

2.2 Λόγος και Ομιλία

Η γλώσσα συνιστά μία γενική εννοιολογική ομπρέλα κάτω από την οποία υπάρχουν οι όροι 'λόγος' και 'ομιλία'. Μολονότι οι δύο προαναφερθείσες έννοιες συγχέονται συχνά

και θεωρούνται ταυτόσημες, εντούτοις παρουσιάζουν σημαντικές ειδοποιούς διαφορές.

Σύμφωνα με την Κάτη (1999), η γλώσσα νοείται ως λόγος όταν πρόκειται για *"το κοινό σύστημα ήχων και εννοιών που κάθε ανθρώπινη κοινότητα χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει"* (σ. 18), ενώ η γλώσσα παίρνει την έννοια της ομιλίας, κάθε φορά που γίνεται *"χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας"* (Κάτη, 2000, σ. 24).

Μία ακόμη διαφορά των δύο εννοιών αφορά τη λειτουργία του λόγου και της ομιλίας. Από την μια πλευρά λοιπόν στον όρο του λόγου περικλείονται *"η κατανόηση, η μορφοποίηση και η μετάδοση ιδεών και συναισθημάτων μέσω της χρήσης τυποποιημένων λεκτικών συμβόλων, δεικτών, ήχων και χειρονομιών και της αλληλοδιάδοχης παρουσίασης τους, σύμφωνα με τους αποδεκτούς κανόνες της γραμματικής"* (Δράκος, 1999, σ. 42). Από την άλλη, ο όρος της ομιλίας σχετίζεται περισσότερο με την άρθρωση, τη φώνηση και την προφορά ενός ατόμου.

Επιπλέον, η έννοια του λόγου διαθέτει ένα περίπλοκο, κοινωνικό και εκλεπτυσμένο περιεχόμενο. Ο λόγος, άλλωστε, αποτελεί την *"υψηλότερη μορφή μιας ικανότητας που ανήκει στο ανθρώπινο είδος, της ικανότητας συμβολισμού"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 25). Πιο ειδικά λοιπόν, η ύπαρξη και η θέση του ατόμου μέσα στον κόσμο *"οφείλεται, πάνω απ' όλα, στην ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης, που είναι η κοινή πηγή της σκέψης, της γλώσσας και της κοινωνίας"* (Φραγκουδάκη 1987, σ. 13-14).

Τούτων λεχθέντων, η ομαλή και ορθή ανάπτυξη του λόγου προϋποθέτει *"την ακεραιότητα ορισμένων οργανικών παραγόντων και την παρουσία κοινωνικών καταστάσεων"* (Αθανασίου, 1998, σ. 67). Ως οργανικοί παράγοντες λογίζονται η ακοή και η στοματο- φωνητική συσκευή, στοιχεία επιτακτικά για την κατανόηση, αντίληψη και έκφραση του λόγου. Σαν κοινωνικές καταστάσεις θεωρούνται όλα εκείνα τα πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσεται ο λόγος, όπως για παράδειγμα η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες, κ.ο.κ. (Μεντενόπουλος, 2003).

Από την άλλη, αναφορικά με την ομιλία, αυτή συνιστά τον ανθρώπινο έναρθρο λόγο. Με άλλα λόγια, *"οι συγκεκριμένες γλωσσικές εκφορές κάθε ομιλητή μιας γλωσσικής κοινότητας που βασίζεται στο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν όλοι οι ανήκοντες σε αυτή"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 29). Απαραίτητη προϋπόθεση ύπαρξης της ομιλίας είναι

ο πομπός, δηλαδή το ομιλόν άτομο. Η ομιλία σχετίζεται "με το νευρομυϊκό συντονισμό του συστήματος άρθρωσης και φώνησης του ατόμου, τον απαραίτητο για την παραγωγή των ήχων και των γλωσσικών μονάδων που ονομάζονται φωνήματα" (Κάτη, 1999, σ. 40).

Οι λειτουργίες που σχετίζονται με την ομιλία είναι διαφορετικές από εκείνες του λόγου. Η πρώτη είναι "η παραγωγή ή η φωνητική απόδοση, η οποία σχετίζεται με την ενεργοποίηση, την επιλογή, το σχηματισμό και την τακτοποίηση των εννοιών, σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες" (Μεντενόπουλος, 2003, σ. 72). Η άλλη λειτουργία της ομιλίας είναι "η αντίληψη, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη της αλληλουχίας των ήχων και την επανασύνδεση τους σε ενότητες με νόημα" (Βογινδρούκας, 2002, σ. 10).

Τέλος, η διαδικασία παραγωγής της ομιλίας είναι απλή και διαδομένη, αν και λαμβάνουν μέρος πολλά όργανα και λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος. Πιο ειδικά, ο εκπνεόμενος αέρας μεταφέρεται από τους πνεύμονες στην τραχεία. Η δίοδος του εν λόγω αέρα κλείνει για μικρό διάστημα, ενόσω οι φωνητικές χορδές συγκλίνουν. "Η αντοχή των φωνητικών χορδών καταβάλλεται και ένα κύμα αέρα απελευθερώνεται. Ο αέρας δονεί τις φωνητικές χορδές και παράγεται ήχος. Ο ήχος αντηχεί στην στοματική κοιλότητα και διαμορφώνεται σε ήχους της ομιλίας από τους αρθρωτές" (Paulette & Fairy, 1999, σ. 55).

2.3 Επικοινωνία

Σε γενικές γραμμές, η έννοια επικοινωνία προσδιορίζει "μια κατάσταση, κατά την οποία μια μορφή ενέργειας μεταβιβάζεται από ένα σημείο σε άλλο" (Ζακοπούλου, 2009, σ. 32). Άλλος ερευνητής επίσης σημειώνει ότι "η επικοινωνία είναι μια συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα – κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα όλων των ειδών" (Κάτη 2000, σ. 24).

Ως εκ τούτου, η επικοινωνία συνιστά τη βασική λειτουργία της γλώσσας και είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα μόνον των ανθρώπων. Είναι γεγονός ότι υφίστανται ποικίλα είδη επικοινωνίας. Ως πρώτος τρόπος επικοινωνίας λοιπόν ορίζεται το φωνητικό - ακουστικό κανάλι, "στο οποίο βασίζεται η ομιλία και κατανόηση του προφορικού λόγου" (Δράκος, 1999, σ. 58).

Το δεύτερο είδος επικοινωνίας είναι το οπτικό. Έτσι, "ο συνδυασμός του οπτικού με το φωνητικό – ακουστικό κανάλι αποτελεί τη βάση του γραπτού λόγου, δηλαδή της

ανάγνωσης και της γραφής" (Δράκος, 1999, σ. 60). Εντέλει, το τρίτο είδος είναι αυτό που καθορίζεται από το απτικό σύστημα του ανθρώπου. Με τον όρο αυτόν νοούνται όλες εκείνες οι χειρονομίες ή οι χειραψίες, στις οποίες μπορεί να προβεί ένας άνθρωπος για να επικοινωνήσει.

Έχει υποστηριχθεί ότι η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μέσω επτά βημάτων (Πόρποδας, 1999, σ. 36). Τα στάδια αυτά δίνονται σχηματικά παρακάτω (Πόρποδας, 1999):

- 1) Η πηγή της πληροφορίας (άνθρωπος, ζώο ή μηχανή) διαθέτει εσωτερικές ιδιότητες και σχηματίζει ένα μήνυμα
- 2) Η κωδικοποίηση του μηνύματος, ώστε να γίνει αντιληπτό
- 3) Η παραγωγή του μηνύματος
- 4) Η μετάδοση του μηνύματος
- 5) Η πρόσληψη από το δέκτη ή το σύστημα.
- 6) Η αποκωδικοποίηση του μηνύματος
- 7) Ο τελικός προορισμός και η αξιολόγηση του μηνύματος

Εν κατακλείδι, η γλωσσική επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανθρώπινη κοινωνία, δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό μεταφέρονται πληροφορίες, σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα. Όπως είναι φυσικό, τέλος, για την ομαλή επίτευξη της γλωσσικής επικοινωνίας είναι απαραίτητος τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης. Ο ρόλος του καθενός είναι διακριτός. Ο πομπός (ομιλητής) *"κωδικοποιεί το μήνυμα και το άλλο πρόσωπο, ο δέκτης (ακροατής), προσλαμβάνει το μήνυμα και το αποκωδικοποιεί"* (Μεντενόπουλος, 2003, σ. 60).

2.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις γλωσσικής κατάκτησης

Η γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου είναι η απόρροια μιας εξελικτικής διαδικασίας, με σημείο εκκίνησης τη γέννηση του παιδιού και σημείο ολοκλήρωσης το πέρας της παιδικής του ηλικίας. Η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας εδράζεται σε τρία βασικά στοιχεία, *"το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 31). Τα τρία αυτά κυρίαρχα συστήματα της γλώσσας σχετίζονται άμεσα με την εν γένει

γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και προσδιορίζει την ταυτότητα γλώσσας του κάθε παιδιού.

Υπάρχουν ποικίλες θεωρίες που προορίζουν την επίτευξη της γλωσσικής κατάκτησης. Έκαστη εξ' αυτών *"προσπαθεί να ερμηνεύσει το γεγονός της απόκτησης της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, η οποία επιτυγχάνεται σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα"* (Δροσινού και συν., 2007, σ. 48). Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν διεξοδικά τέσσερις κυρίαρχες θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις επιχειρούν να *"απαντήσουν στο ερώτημα «πώς αποκτά και μαθαίνει το παιδί τη γλώσσα του»"* (Πόρποδας, 1999, σ. 53).

2.4.1 Εμπειριοκρατικές θεωρίες

Η πρώτη θεωρία που θα εξεταστεί από την ανά χείρας μελέτη είναι η εμπειριοκρατική. Η εν λόγω προσέγγιση κατάκτησης της γλώσσας εδράζεται στην εμπειρική φιλοσοφική, που κυριαρχούσε τον 17ο και 18ο αιώνα, η οποία ερμηνεύει *"τη μάθηση ως αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων γλωσσικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων και, γενικότερα, της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο διαβιεί και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει"* (Κατή, 2000, σ. 94). Οι θιασώτες της εμπειρικής θεωρίας υποστηρίζουν, μεταξύ άλλων, ότι η γλωσσική κατάκτηση δεν στηρίζεται στην ύπαρξη προκατασκευασμένων ατομικών γλωσσικών δομών, αλλά συνιστά το προϊόν της συσσωρευμένης εμπειρίας του κάθε παιδιού, βάσει της επαφής του με το περιβάλλον.

Στην ομάδα των εμπειριοκρατικών θεωριών, ίσως η πιο διαδεδομένη προσέγγιση είναι ο Συμπεριφορισμός, αλλιώς Μπιχεβιορισμός (Behaviorism). Ο κύριος εισηγητής της εν λόγω θεωρίας είναι ο ερευνητής Skinner (Πόρποδας, 1999). Ο συγκεκριμένος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με *"τη μελέτη της συμπεριφοράς του ατόμου σε αυστηρά πειραματικές συμπεριφορές"* (Γκίζα, 2002, σ. 79). Πιο αναλυτικά, έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο δίπολο δράσης - αντίδρασης, με το οποίο αιτιολογείται η ύπαρξη ανταμοιβής ή τιμωρίας στη συμπεριφορά ενός ατόμου. Πρόκειται λοιπόν για μία προσέγγιση ποσοτικά εκτεταμένη και ποιοτικά δύσκολη (Ευσταθίου 1981).

Στον Συμπεριφορισμό στηριζόταν η εξήγηση της γλωσσικής κατάκτησης έως και τη δεκαετία του 60'. Η γλωσσική ανάπτυξη αιτιολογήθηκε λοιπόν βάσει πειραμάτων σε ζώα, όπου η συντελεστική συμπεριφορά μπορούσε να τροποποιηθεί με τη μάθηση. Επομένως, οι μπιχεβιοριστές διατείνονται ότι *"η ανθρώπινη γλωσσική μάθηση είναι αποτέλεσμα τόσο της δημιουργίας συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα, που δέχεται*

το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά, όσο και της σχηματοποίησης της γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου" (Kagan, 2003, σ. 104).

Ο ίδιος ο Skinner (1957) παρουσίασε βήμα - βήμα τη θεωρία του σχετικά με τον σχηματισμό και κατάκτηση της γλώσσας. Το άτομο συνεπώς, βγάζοντας στην αρχή μόνον άναρθρες κραυγές, χρησιμοποιεί τον μηχανισμό της μίμησης, της άσκησης και της σχηματοποίησης για να μιλήσει. Επιπλέον, ο Skinner (1957) απέδωσε μεγάλη σημασία στον ρόλο των γονέων και άλλων σημαντικών ατόμων, αναφορικά με τη γλωσσική κατάκτηση του παιδιού. Υποστήριξε ότι οι γονείς είναι αυτοί που *"παρέχουν το κατάλληλο μοντέλο έκφρασης που καθίσταται αντικείμενο μίμησης και κατοπινής χρήσης"* (Πόρποδας, 1999, σ. 99). Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν ορθά και δομημένα τη γλώσσα και να κατανοούν τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται (Βογινδρούκας 2002).

Ωστόσο, η εν λόγω θεωρία κατάκτησης της γλώσσας δέχθηκε και αρκετές επικρίσεις. Τα μειονεκτήματα του μιμητισμού έχουν να κάνουν κυρίως με την εξήγηση της μάθησης μεμονωμένων λέξεων και με την ερμηνεία *"του περιεχομένου μιας πρότασης, που δεν είναι απλά το σύνολο των εννοιών των επιμέρους λέξεων"* (Γκίτζα, 2002, σ. 94). Εν κατακλείδι, τίθεται υπό αμφισβήτηση και η συμβολή του μηχανισμού της μίμησης στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, καθώς έτσι παραβλέπεται *"το στοιχείο της δημιουργικότητας στην παιδική γλώσσα"* (Πόρποδας, 1999, σ. 97).

2.4.2 Βιολογικές – Γενετικές Θεωρίες

Σε αντιδιαστολή της προηγούμενης θεωρίας έρχονται οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης. Οι εν λόγω θεωρίες βασίζονται στη φιλοσοφία του ορθολογισμού, κατά τον οποίο *"η δομή της γλώσσας είναι έμφυτη και, κατά συνέπεια, η απόκτηση της δεν εξαρτάται από την εμπειρία του παιδιού σε ένα γλωσσικό περιβάλλον, αλλά είναι συνάρτηση της ενεργοποίησης της έμφυτης ικανότητας του"* (Lyons, 2002, σ. 72). Κύριοι εκφραστές της προσέγγισης αυτής υπήρξαν ο Noam Chomsky (1973) και ο Eric Lenneberg (1968). Οι συγκεκριμένοι μελετητές εργάστηκαν πάνω στην ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού, στη δομή της γλώσσας και στο βιολογικό της υπόβαθρο. Βάσει αυτών, *"συμπέραναν ότι ο άνθρωπος έχει έμφυτα καθορισμένη τη δυνατότητα απόκτησης της γλώσσας και ότι η μάθησή της υποβοηθείται από το περιβάλλον στο οποίο αυτός ζει"* (Lyons, 2002, σ. 73).

Ο Eric Lenneberg (1967) έκανε ένα βήμα παραπάνω στην εξήγηση της γλωσσικής κατάκτησης, τονίζοντας τον συσχετισμό ανάμεσα στην ανάπτυξη της γλωσσικής ανάπτυξης και στην ανάπτυξη και άλλων έμφυτων δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, ο ίδιος ερευνητής υποστήριξε ότι *"η γλωσσική ικανότητα του παιδιού βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με την ιδιαιτερότητα της δομής και της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκέφαλου"* (Okalidou & Kampanaros, 2001, σ. 497). Η εγκεφαλική αυτή δομή καθιστά ικανό το άτομο να αντιλαμβάνεται, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί σύνθετα ή αφηρημένα γλωσσικά σύμβολα. Τέλος, οι βιολογικές θεωρίες αποτινάσσουν τελείως τη σημασία του κοινωνικού παράγοντα στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Θεωρούν, αντίθετα, ότι *"η γλωσσική μάθηση ρυθμίζεται από μία διαδικασία γενικής ωρίμανσης του οργανισμού"* (Κατή, 2000, σ. 109).

2.4.3 Γνωστική θεωρία

Μία ακόμη θεωρία που σχετίζεται με την γλωσσική κατάκτηση είναι η γνωστική, η οποία σχηματίστηκε από τις αντιθέσεις των εμπειριοκρατικών και βιολογικών προσεγγίσεων. Βάσει της γνωστικής προσέγγισης, *"τα παιδιά δεν μαθαίνουν τη γλώσσα γιατί ενισχύονται θετικά ή αρνητικά, όπως υποστηρίζεται από την εμπειριοκρατική θεωρία, αλλά ούτε γιατί έχουν έμφυτη τη συντακτική δομή της γλώσσας, όπως υποστηρίζεται από τις βιολογικές- γενετικές θεωρίες, αλλά γιατί κάποιες μη γλωσσικές εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις, οι οποίες δημιουργούνται πριν από τη γλωσσική ανάπτυξη, αποτελούν τη βάση για την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και τη μάθηση της"* (Βογινδρούκας, 2002, σ. 146). Ως εκ τούτου, η γλώσσα φαίνεται να μη διαχωρίζεται από τις υπόλοιπες ανθρώπινες γνωστικές ικανότητες.

Κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής προσέγγισης είναι ο Βιολόγος Jean Piaget (1951), ο οποίος εργάστηκε εντατικά και διεξοδικά, πάνω στα δικά του παιδιά, για την απόδειξη της θεωρίας του. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, *"το παιδί στο προγλωσσικό στάδιο (1ο έτος ζωής), πριν ακόμη αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του, γνωρίζει αρκετά για το γύρω κόσμο του. Ως επακόλουθο, η μάθηση της γλώσσας, η οποία έπεται, είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί"* (Cole & Cole, 2002, σ. 117).

Βαρύνουσας σημασίας έννοιας, κατά τον Piaget (1954), είναι η μονιμότητα των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, καθώς επίσης και η κατάκτηση της ιδέας *"ότι οι λέξεις αναφέρονται και αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, έννοιες κ.ο.κ."*

(Berk et al., 2015, σ. 108). Η γνωστική θεωρία παρέχει λοιπόν ένα μοτίβο εξέλιξης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Στην προγλωσσική περίοδο (1ο έτος), το βρέφος αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, επενεργώντας πάνω στα αντικείμενα του περιβάλλοντος του. Κατόπιν, στον 2ο χρόνο (24 μήνες) η αποκτημένη κοινωνική γνώση του βρέφους καταφέρνει και εκδηλώνεται γλωσσικά. Τούτων λεχθέντων, το βρέφος, κατά το προγλωσσικό στάδιο, μαθαίνει *"να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές"* (Cole & Cole, 2002, σ. 149).

Ως εκ τούτου, όταν το παιδί περάσει στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης, δηλαδή τη νηπιακή ηλικία (2 έως 5 ετών), μπορούν να παρατηρηθούν δυο σημαντικές γλωσσικές εξελίξεις. Η μία σχετίζεται με την ανάπτυξη, εκ μέρους του νηπίου, τύπων με τους οποίους θα εκφράζεται καλύτερα και πληρέστερα η γνώμη του. Η άλλη γλωσσική εξέλιξη έχει να κάνει με τη διαμόρφωση και ανάπτυξη καινούριων *"σημασιολογικών εννοιών και σχέσεων για το νήπιο, που έχουν στο μεταξύ πραγματοποιηθεί"* (Μπαγάκης & Σία, 2006, σ. 39).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, *"η γλώσσα είναι ένα κωδικοποιημένο σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί προκειμένου να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του και τις σχέσεις του παιδιού με τον έξω κόσμο"* (World Health Organization, 2007, σ. 529). Η κατάκτηση του κωδικοποιημένου αυτού συστήματος από το νήπιο εδράζεται πάνω σε δύο έννοιες, αυτή της μονιμότητας και της σχέσης των αντικειμένων, που ήδη έχει αποκτήσει το παιδί κατά το βρεφικό στάδιο (DelCarmen, 2004).

Τέλος, οι κριτικές που δέχθηκε η εν λόγω θεωρία σχετίζονται κυρίως με την ανεπαρκή εξήγηση του τρόπου κατάκτησης της γλώσσας (Βογινδρούκας, 2002) και *"την περιθωριοποίηση των γλωσσικών πληροφοριών που αντλεί το παιδί από το περιβάλλον του"* (Berk et al., 2015, σ. 143). Ακόμη, ο παραμερισμός *"της συμμετοχής της κοινωνικής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης των παιδιών"* (Cole & Cole, 2002, σ. 149) στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, έτσι όπως εκφράζεται από τη γνωστική θεωρία, παραμένει έως σήμερα ένα ζήτημα προβληματισμού ανάμεσα στους επιστημονικούς κύκλους.

2.4.4 Πραγματολογική θεωρία

Η εργασία αυτή θα κάνει επίσης μνεία στην πραγματολογική θεωρία κατάκτησης της γλώσσας. Πρόκειται για την προσέγγιση που βασίζεται στην ιδέα του *"κοινωνικού*

πλαίσιου ανάπτυξης και της επικοινωνιακής πρόθεσης" (Bishop, 2000, σ. 79). Πιο αναλυτικά, ο Bruner (1974), κύριος εκφραστής της εν λόγω θεωρίας, υποστήριξε ότι *"τα παιδιά αποκτούν τον λόγο ακολουθώντας την αρχή της κοινωνικοποίησης και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του άλλου"* (Bishop, 2000, σ. 81).

Η πραγματολογική θεωρία έχει συγκεκριμένες αρχές και αξιώματα, βάσει των οποίων εξηγείται και η διαδικασία γλωσσικής κατάκτησης εκ μέρους ενός νηπίου. Σύμφωνα με τους Lean & Snuyder (1978), ένα νήπιο μαθαίνει να μιλάει, εφόσον έχει κάποιο συγκεκριμένο λόγο να το κάνει. Με τον τρόπο αυτόν, συνειδητοποιεί ότι ο λόγος του ενδέχεται *"να επηρεάσει το περιβάλλον του μέσω της αναπτυσσόμενης επικοινωνίας"* (Sawyer et. al., 2001, σ. 809).

Βασική αρχή επίσης της πραγματολογικής θεωρίας είναι ότι η γλώσσα προηγείται της μάθησης ενός νηπίου. Πιο ειδικά, το παιδί μαθαίνει να μιλάει, πολύ πριν κατακτήσει τη γνώση της σημασίας των επικοινωνιακών λειτουργιών. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Vygotsky (1971), *"ο λόγος γίνεται αντικείμενο μάθησης στο πλαίσιο της δυναμικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή με τη βοήθεια που δέχεται το παιδί από τον ώριμο χρήστη της γλώσσας στο περιβάλλον του"* (Cole & Cole, 2002, σ. 156). Με πιο απλά λόγια, το παιδί προσχολικής ηλικίας δέχεται την απαιτούμενη βοήθεια από τους ενήλικες και, διαθέτοντας ήδη την κατάλληλη συμπεριφορά, μαθαίνει να χειρίζεται τη γλώσσα.

Από την σταχυολόγηση και ενδελεχή ανάλυση των παραπάνω θεωριών κατάκτησης της γλώσσας, έγινε σαφές ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί από το κράμα και σύνθεση των προσεγγίσεων που υφίστανται. Μολονότι κάθε μία προσέγγιση από τις παραπάνω εξηγεί βάσει συγκεκριμένων βημάτων την κατάκτηση της γλώσσας, θα ήταν ανεπαρκής η χρήση μόνο μίας θεωρίας ως ολοκληρωτικά ορθής για την ερμηνεία του υπό εξέταση φαινομένου. Ωστόσο, ο συνδυασμός των στοιχείων των προσεγγίσεων αυτών μπορεί να προσφέρει μία πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη περιγραφή για το θέμα της γλωσσικής κατάκτησης.

Κάνοντας λοιπόν την σύνθεση των παραπάνω στοιχείων είναι σημαντικό να αναφερθούν οι σημαντικότεροι παράγοντες που επενεργούν στη γλωσσική κατάκτηση. Απαραίτητες προϋποθέσεις λοιπόν ανάπτυξης του λόγου σ' ένα άτομο είναι *"ο μηχανισμός της κοινωνικότητας που δημιουργεί την ανάγκη για επικοινωνία, το υποστηρικτικό περιβάλλον του παιδιού, τα μοντέλα ομιλίας και χρήσης του λόγου και οι βιολογικοί μηχανισμοί που υποστηρίζουν την ανάπτυξή του"* (Μπαγάκης & Σια, 2006,

σ. 91). Εξάλλου, ο λόγος συνιστά ένα πολυμορφικό μοντέλο διαδικασιών, "που αναπτύσσεται τόσο σε βιολογική βάση, όσο και σε κατάλληλο κοινωνικό περιβάλλον" (Βογινδρούκας, 2002, σ. 69).

Κεφάλαιο 3: Γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας (2 έως 5 ετών)

3.1 Η γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου

Εδώ και πολλές δεκαετίες, το ενδιαφέρον του παιδαγωγικού και ψυχολογικού κόσμου έχει συγκεντρωθεί γύρω από τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία εντάσσεται στην εν γένει γνωστική του εξελικτική πορεία. Πολλοί ερευνητές και μελέτες έχουν εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη διδακτική της γλώσσας, την ηλικία και τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, το περιεχόμενο του λόγου των παιδιών και τον αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας της στις σχολικές μονάδες.

Τα παιδιά, από τη γέννησή τους ακόμη, εντάσσονται μέσα σε ένα καθορισμένο φυσικό πλαίσιο, το οποίο διέπεται και ορίζεται από τον προφορικό και γραπτό λόγο. Πιο ειδικά, ακούνε "τους οικείους του να τους μιλούν, βλέπουν εικόνες με στοιχεία γραφής στο ευρύτερο περιβάλλον" (Τζουριάδου, 1994, σ. 11), ενώ πολύ σύντομα νιώθουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν, ώστε να γίνουν κατανοητές οι εκάστοτε επιθυμίες τους. Συνεπώς, τα παιδιά, από πολύ νωρίς, "προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους" (Τάφα, 2008, σ. 17)

Βάσει των παραπάνω, είναι εύλογο να συμπεράνει κανείς ότι η εξέλιξη της γλώσσας και του λόγου ενός μικρού παιδιού είναι απόρροια ψυχολογικών, κοινωνικών και ενδοατομικών παραγόντων (Βοσνιάδου, 1992). Ως ενδοατομικοί παράγοντες νοούνται εκείνες οι συνιστώσες που σχετίζονται με το γλωσσικό και νοητικό δυναμικό του κάθε παιδιού και με την καλή λειτουργία των κύριων οργάνων ομιλίας. Από την άλλη, στους ψυχολογικούς παράγοντες συγκαταλέγονται όλα εκείνα τα ψυχικά και συναισθηματικά στοιχεία που ωθούν ένα παιδί να μιλήσει και να εκφράσει τις κατά τόπους ανάγκες και επιθυμίες του. Τέλος, οι κοινωνικοί παράγοντες ανάπτυξης της γλώσσας ενός παιδιού έχουν να κάνουν με το οικείο περιβάλλον του, δηλαδή την οικογένεια και το σχολείο του, και με "τα προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας που εφαρμόζονται στους σχολικούς χώρους" (Hatano & Inagaki, 1999, σ. 321).

Συνεπώς, το Νηπιαγωγείο, σχολική βαθμίδα με την οποία καταπιάνεται η ανά χείρας θεματική, είναι ο πρωταρχικός χώρος εκπαίδευσης *"που θα συντελέσει και θα βοηθήσει, σε πρώτη φάση, τα παιδιά στην ανάπτυξη του λόγου τους"* (Σαλαγκούδη, 2019, σ. 15). Εντούτοις, τα νήπια, ερχόμενα να φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο, έχουν ήδη συσσωρεύσει γλωσσικές εμπειρίες από ποικίλα κοινωνικά πλαίσια (οικογένεια, φίλοι, παιχνίδια, αθλητικές δραστηριότητες) και έχουν *"κατακτήσει, σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, ορισμένα από τα στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας"* (Χατζησαββίδης, 2002, σ. 17). Έτσι, ο συλλογισμός του Μήτση (1996) ότι *"το άτομο συμπεριφέρεται σα να εφευρίσκει τη γλώσσα του κάθε στιγμή που τη μιλάει, με το να τη χειρίζεται δημιουργικά"* (σ. 41), επιβεβαιώνεται.

Η Τάφα (2008) υποστηρίζει ότι *"η γλώσσα είναι ένα μέσο έκφρασης και ανάπτυξης της σκέψης, που συγκαταλέγεται στις πιο ουσιώδεις κατακτήσεις του ανθρώπου"* (σ. 33). Προς συμπλήρωση αυτού, η Πικροδημήτρη (2004) σημειώνει ότι για τη γλωσσική ανάπτυξη *"απαραίτητη προϋπόθεση είναι η θετική σχέση του παιδιού με τον προφορικό λόγο"* (σ. 21). Οπότε, είναι πρόδηλη η αμοιβαία σχέση ανάμεσα σε γλώσσα και σκέψη, ώστε να επιτευχθεί η γνώση του παιδιού και να επέλθει η διαμόρφωση της ολόπλευρης και πολυσχιδούς προσωπικότητάς του.

Είναι φανερό ότι *"η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής από τα παιδιά ξεκινά, όταν αυτά αλληλεπιδρούν με τον λόγο"* (Goodman, 1986 όπως αναφέρεται στο Τάφα, 2008, σ. 38). Για παράδειγμα, το παιδί μαθαίνει όταν διαβάζει ένα βιβλίο ή ακούει ένα παραμύθι από τους γονείς του, όταν επικοινωνεί με τους φίλους του παίζοντας ή όταν προσπαθεί να αποκρυπτογραφήσει τις ετικέτες των προϊόντων. Όλα αυτά τα παραδείγματα συνιστούν καθημερινές και *"αυθεντικές πράξεις του παιδιού και υποδηλώνουν τις πρώτες γνώσεις του"* (Γιαννικοπούλου, 1998, σ. 62). Οι πρώτες γνώσεις του κάθε παιδιού λοιπόν συνιστούν *"πρωτο-αναγνωστικές και πρωτο-γραφικές γνώσεις"* (Korpenhaver, Coleman, Kalman, & Yoder, 1991, στο Τάφα, 2008, σ. 27).

Οι πρώτες αυτές γλωσσικές γνώσεις κατακτούνται στη νηπιακή ηλικία του ατόμου. Κατά την περίοδο αυτή, *"η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από εξελικτικά στάδια που εναλλάσσονται με ραγδαίους ρυθμούς"* (Τάφα, 2008, σ. 35). Εντούτοις, η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού δεν περιορίζεται στενά μόνο σε αυτή την αναπτυξιακή φάση του ατόμου, αλλά επιτυγχάνεται καθόλη τη διάρκεια ζωής του. Μία γλαφυρή περιγραφή της γλωσσικής πορείας του νηπίου περιγράφεται από τον Pumfrey

(1991), όπου η διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης και γραφής παρομοιάζεται με αναρρίχηση σ' ένα βουνό. Χαρακτηριστικά ο μελετητής σημειώνει ότι "*... οι δρόμοι για την κορυφή είναι πολλοί, και ο καθένας έχει τη δυνατότητα να επιλέξει αυτόν που του ταιριάζει. Έτσι και στην περίπτωση της ανάγνωσης και γραφής, το κάθε παιδί οφείλει να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό για την κατάκτησή τους*" (Pumfrey, 1991, σ. 247).

Σκοπός λοιπόν του παρόντος πυρηνικού κεφαλαίου είναι η ενδεδειγμένη περιγραφή του τρόπου με τον οποίον τα νήπια χρησιμοποιούν τον λόγο και αντιλαμβάνονται τη σημασία του, καθώς επίσης και η αναλυτική ανάδειξη των κυρίαρχων σταδίων που ακολουθεί η αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τέλος, παρατίθεται ένα εξίσου σημαντικό υποκεφάλαιο, που αφορά τους παράγοντες επίδρασης στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας.

3.2 Αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (2 έως 5 ετών) σημειώνουν ραγδαία πρόοδο στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων και βρίσκονται "*σε θέση να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο, να την προσδιορίζουν, ανάλογα με τις συνθήκες, και να επικοινωνούν αποτελεσματικά και γόνιμα με τους συνομιλητές τους*" (Δογάνης, 2008, σ. 25). Η παραδοχή αυτή έρχεται σε πλήρη αντίθεση και αναιρεί προηγούμενες πεποιθήσεις που υποστήριζαν ότι "*το παιδί είναι σε θέση να δεχθεί την ανάγνωση και τη γραφή κατά τη πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου*" (Gibson, 1989, σ. 136). Έτσι, βάσει της άποψης αυτής, κανένα νήπιο δεν δύναται να αναπτύξει γλωσσικές ικανότητες, πριν την ηλικία των έξι ετών, όταν δηλαδή ξεκινά η φοίτηση στη δημοτική βαθμίδα εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό υπονομεύονταν, έστω και σε θεωρητικό επίπεδο, όλες εκείνες οι μαθησιακές και γνωστικές δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου (Hall, 1987, στο Τάφα, 2008).

Για πρώτη φορά το 1925, στο «Εικοστό Τέταρτο Ετήσιο Βιβλίο της Εθνικής Επιτροπής για τη Μελέτη της Εκπαίδευσης» (Twenty-fourth Year Book of the National Society for the Study of Education) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, γίνεται μνεία για την έννοια της γλωσσικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Downing & Thackray, 1975). Το εν λόγω επιστημονικό πόνημα, δρώντας μέσα σε μία εποχή που απορρίπτονταν κάθε άλλη άποψη περί νηπιακών γλωσσικών επιτευγμάτων, "*άσκησε μεγάλη επιρροή στους ειδικούς που ασχολούνταν με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας*" (Τάφα, 2008, σ. 35) και τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, ως γλωσσική

ετοιμότητα των παιδιών νηπιακής ηλικίας, ορίζεται *"το στάδιο ανάπτυξης, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να μιλάει, να διαβάζει, να γράφει και να επικοινωνεί εύκολα και αποδοτικά"* (Νημά, 2004, σ. 29).

Κατόπιν της θεσμοθέτησης της έννοιας 'γλωσσική ετοιμότητα' των νηπίων, αναζητήθηκαν τα κριτήρια και οι τρόποι βάσει των οποίων θα γινόταν ο έλεγχος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό θα καταστήσει εμφανές το γλωσσικό, και εν γένει γνωστικό, προφίλ των νηπίων, την πορεία εξέλιξης της γλώσσας τους και ο βαθμός ετοιμότητας τους για την είσοδο στη Δημοτική Εκπαίδευση. Μολαταύτα, ο παραπάνω συλλογισμός δεν υπολογίζει, σε μεγάλο βαθμό, την διαχρονικότητα της γλώσσας, την εμφάνισή της από τη γέννηση κιόλας ενός παιδιού, καθώς ακόμη και τις προ γλωσσικές εμπειρίες που αποκτά το άτομο κατά τη βρεφική του ηλικία. Με απλά λόγια, η γλώσσα είναι μία αέναη διαδικασία μάθησης και σύγκλισης βιολογικών και εμπειρικών δεδομένων και *"εξαρτάται, κατά μεγάλο βαθμό, από ένα σύνολο γνωστικών λειτουργιών"* (Καψάλης, 2006, σ. 41).

Ακολουθεί η ενδελεχής περιγραφή της πορείας ανάπτυξης της γλώσσας, που αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (2 έως 5 ετών). Προτού όμως γίνει η αναλυτική περιγραφή των σταδίων γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους είναι επιτακτικό να γίνει αναφορά στην πρώτη γλωσσική εξέλιξη της βρεφικής ηλικίας, δηλαδή στην περίοδο από 12 έως 24 μηνών. Η αναδρομή αυτή κρίνεται χρήσιμη, δεδομένου ότι έτσι ο αναγνώστης θα μπορέσει να κάνει σύγκριση ανάμεσα στα γλωσσικά επιτεύγματα της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας και να έρθει εγγύτερα στην πορεία εξέλιξης της γλώσσας του ατόμου.

Γλωσσική εξέλιξη παιδιών ηλικίας 12 έως 24 μηνών

Στη βρεφική ηλικία (12 έως 24 μηνών), το άτομο *"αναπτύσσεται ιδιαίτερα στον φωνολογικό τομέα, με μία μικρή χρονική καθυστέρηση στο συντακτικό και στη σημασιολογία, τομείς που αναπτύσσονται αργότερα"* (Δημητρακόπουλος & Νατσιοπούλου, 1998, σ. 24). Στην αναπτυξιακή αυτή περίοδο, υφίσταται έντονα το φαινόμενο της ηχολαλίας, με άλλα λόγια *"της επανάληψης του συνδυασμού συμφώνων και φωνηέντων όπως «μπα-μπα», «μα-μα»"* (Νημά, 2004, σ. 50).

Κατόπιν, το βρέφος παράγει τις πρώτες του λέξεις, "οι οποίες διαμορφώνουν ολοκληρωμένο ή κάποιο νόημα, κι αυτό γιατί συχνά το παιδί χρησιμοποιεί μία ή δύο λέξεις ή τμήμα αυτών" (Μότσιου, 2014, σ. 32). Για παράδειγμα, το βρέφος λέγοντας "άτα", εννοεί «θέλω να βγω βόλτα». Στη βρεφική λοιπόν ηλικία, υπάρχει ο λεγόμενος τηλεγραφικός λόγος του παιδιού, που διέπεται από μικρές φράσεις ή μεμονωμένες λέξεις (Κακαβούλης, 1993).

Όταν το βρέφος παρέλθει τον δεύτερο χρόνο ζωής (24 μηνών), δύναται να διαμορφώνει, περισσότερο ολοκληρωμένες και με νόημα, προτάσεις αποτελούμενες από περισσότερες λέξεις ή φράσεις. Στο λόγο των παιδιών 24 μηνών κυριαρχούν τα ουσιαστικά και τα ρήματα, ενώ παράλληλα γίνεται χρήση των πρώτων προσωπικών αντωνυμιών, σαν το 'εγώ', 'εμένα', κ.ο.κ. Το λεξιλόγιο των παιδιών, που διανύουν τον δεύτερο χρόνο, λοιπόν, παρατηρείται ότι αυξάνεται σημαντικά και "αυτά που λένε, κατά το μεγαλύτερό τους μέρος, γίνονται αντιληπτά" (Κοκκίδου, 2014, σ. 46).

Γλωσσική εξέλιξη παιδιών ηλικίας 3-4 ετών

Μπαίνοντας στην αμιγώς φάση της νηπιακής περιόδου, το λεξιλόγιο του νηπίου έχει αυξηθεί σημαντικά, γνωρίζοντας και κατέχοντας περίπου χίλιες λέξεις, "ενώ σημειώνεται η δυνατότητα κατάκτησης ακόμα περισσότερων" (Glazer, 1989, στο Τάφα, 2008, σ. 56). Το νήπιο λοιπόν καθίσταται ικανό να διαμορφώνει μεγαλύτερες και πιο σύνθετες προτάσεις (Τζουριάδου, 1995), χρησιμοποιώντας σωστά τις προσωπικές αντωνυμίες, αλλά και προθέσεις ή επιρρήματα (Μανωλίτσης, 2012).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εφαρμόζουν αυθαίρετα την ίδια αρχή σε ουσιαστικά και ρήματα, αλλά σχηματίζουν λάθος συνήθως τους ανώμαλους γραμματικούς τύπους. Για παράδειγμα, μπορεί να πουν «τα «πράγματα - το πράγματο», σχηματίζοντας λάθος τον ενικό αριθμού του εν λόγω ουσιαστικού.

Γλωσσική εξέλιξη παιδιών ηλικίας ανώτερη των 5 ετών

Μόλις το νήπιο φθάσει στην ηλικία των πέντε χρόνων, έχει ήδη κατακτήσει τις τυπικές λεκτικές εκφράσεις επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα καλημέρα, καληνύχτα, γεια, ευχαριστώ, παρακαλώ, αντίο (Μανωλίτσης, 2012). Ακόμη, το παιδί προσχολικής ηλικίας κάνει χρήση πλουσιότερου λεξιλογίου και είναι σε θέση να σχηματίζει ακόμη πιο περίπλοκες προτάσεις και περιόδους λόγου. Τις περισσότερες φορές μάλιστα κάνει ορθή χρήση του συντακτικού και της ορθογραφίας, ακολουθώντας συχνά σωστούς

γραμματικούς κανόνες (Τάφα, 2008). Ο συνολικός αριθμός των λέξεων, που χρησιμοποιεί πλέον, είναι κατά προσέγγιση δύο χιλιάδες πεντακόσιες (Γώτη και συν., 2006), *"ενώ η πρωτογενής λεξιλογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται κατά την είσοδό του στο Νηπιαγωγείο"* (Γρίβα & Σέμογλου, 2013, σ. 43).

Στο νήπιο, ηλικίας άνω των 5 ετών επίσης, πληθαίνουν οι ορθά δομημένες προτάσεις, που στηρίζονται σε συντακτικές και γραμματικές νόρμες. Το νήπιο δύναται να σχηματίζει λοιπόν *"αναφορικές, αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις αλλά και την παθητική φωνή των ρημάτων"* (Καψάλης, 2006, σ. 51). Εντούτοις, το νήπιο δεν μπορεί να καταλάβει ακόμη το σχήμα της αλληγορίας, της μεταφοράς και της προσωποποίησης (Νημά, 2004).

Επιπλέον, πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι η εξέλιξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και η προσαρμογή του λόγου τους ανάλογα με την, κάθε φορά, περίπτωση επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά, το νήπιο αναζητεί και εφαρμόζει *"τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του συνομιλητή του (π.χ. ηλικία) και τις εκάστοτε συνθήκες (π.χ. τοποθεσία που πραγματοποιείται η επικοινωνία)"* (Μότσιου, 2014, σ. 33). Βαρύνουσας σημασίας επίσης είναι και η διδαχή, που το νήπιο παίρνει από το Νηπιαγωγείο, να μη *"διακόπτει τον συνομιλητή του, αν δεν υπάρχει σοβαρή αιτία"* (Νημά, 2004, σ. 46). Τέλος, πολύ σημαντικό στοιχείο αυτής της περιόδου, είναι ότι το νήπιο μπορεί να σκεφτεί και να κρίνει πότε πρέπει να εκφραστεί αρνητικά και πότε θετικά, αναπτύσσοντας ένα πρώιμο είδος κριτικής γλωσσικής ικανότητας.

3.3 Παράγοντες επίδρασης στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων

Η διεργασία της γλωσσικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα σημαντική και σύνθετη, ιδίως όταν αναφέρεται στην προσχολική ηλικία. Για να καταστεί η επικοινωνία ενός νηπίου με το περιβάλλον του εφικτή, πρέπει πρώτα το ίδιο να έχει κατακτήσει, υιοθετήσει και χρησιμοποιήσει σωστά έναν συγκεκριμένο κώδικα επικοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί η ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων. Αυτοί οι επικοινωνιακοί κώδικες αποκτούνται βάσει του εκάστοτε περιβάλλοντος ζωής του νηπίου, δηλαδή είναι συνάρτηση του κοινωνικού του πλαισίου. Συνεπώς, ως κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες επίδρασης της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων μπορεί κανείς να αναφέρει πλαίσια όπως *"η οικογένεια και το στενό συγγενικό περιβάλλον, ο κοινωνικός*

περίγυρος, το σχολείο, η κοινωνική και εθνική προέλευση, η ηλικία, οι συνθήκες επικοινωνίας" (Μότσιου, 2014, σ. 86).

Εξετάζοντας αναλυτικά καθένα κοινωνικό πλαίσιο από τα προαναφερθέντα, θα έλεγε κανείς ότι η οικογένεια και η γλώσσα είναι βιολογικώς καθορισμένα και είναι στοιχεία με τα οποία ένα νήπιο γεννιέται. Πιο ειδικά, *"οι γονείς είναι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους το νήπιο έρχεται σε επαφή, και σταδιακά χτίζει διαύλους επικοινωνίας μαζί τους"* (Κοκκίδου, 2014, σ. 79). Οι γονείς λοιπόν, πέραν της μετάδοσης της ομιλούμενης γλώσσας στο παιδί τους, μεριμνούν και για την *"καλλιέργεια ενός μορφωτικού κεφαλαίου, ώστε να δημιουργηθεί ένα ακέραιος χαρακτήρας που θα συντροφεύει το παιδί στη σύναψη σχέσεων με τον κοινωνικό του περίγυρο"* (Νημά, 2004, σ. 27). Συνεπώς, η συμβολή των γονέων στη διάπλαση του χαρακτήρα και τη μετάδοση της μάθησης του νηπίου είναι τεράστιας σημασίας, γεγονός που οδηγεί τόσο τους παλαιότερους όσο και πιο σύγχρονους ερευνητές να μελετούν τον ρόλο τους στη διαμόρφωση του γλωσσικού προφίλ των παιδιών αυτών.

Αναφορικά με το κριτήριο της μητρικής γλώσσας των νηπίων, αυτή δεν είναι εξολοκλήρου γνώριμη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι *"οι γονείς τους τούς μιλούν με διαφορετικό τρόπο από εκείνον που χρησιμοποιούν για την επικοινωνία τους με τους ενήλικους"* (Hewes, 2007, σ. 121). Όπως είναι φυσικό, οι γονείς μιλούν στα νήπια με τον απλούστερο τρόπο, ώστε να γίνονται κατανοητοί. Πιο αναλυτικά, προβαίνουν σε περικοπή του λόγου, σχηματίζοντας μικρές προτάσεις και απλή σύνταξη, με πλήρη απουσία προσδιοριστικών ή άλλων καλωπιστικών στοιχείων του λόγου. Επιπλέον, κοινότητα είναι μία πιο *"μωρουδίστικη ομιλία"* (Τζουριάδου, 1995) εκ μέρους των γονέων, επιτονίζοντας λέξεις γνώριμες στα νήπια ή επαναλαμβάνοντας τα λάθη τους.

Πολύ σημαντική επίσης, για τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων, είναι η συμβολή των γονέων στην εξέλιξη των ικανοτήτων τους γραφής και ανάγνωσης (Τάφα, 2008). Στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, σε καθημερινή βάση η οικογένεια πραγματοποιεί δραστηριότητες με στοιχεία γραφής και ανάγνωσης. Ωστόσο, δεν είναι επιβεβαιωμένο *"ότι μια οικογένεια θα εκδηλώνει καθημερινά τον ζήλο και το ενδιαφέρον για την ενασχόληση των παιδιών με πρακτικές του λόγου"* (Παπαπασχάλη, 2018, σ. 12). Αναλυτικότερα, σύγχρονες μελέτες (Plewis, Mooney, & Creeser, 1990; Purcell-Gates, 1996; Leseman & De Jong, 1998; Μήτση, 1996; Νήμα, 2000; Πικροδημήτρη, 2004)

έχουν ανακαλύψει ότι γονείς, που δίνουν καθημερινά στα παιδιά τους, νηπιακής ηλικίας, γλωσσικές και πολιτισμικά εμπλουτισμένες εμπειρίες, επιταχύνουν την ομαλή τους μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο και λειτουργούν θετικά στη σχολική τους ετοιμότητα. Η οικογένεια, εντούτοις που δεν προσφέρει στο νήπιο αυτόν τον καθημερινό γλωσσικό πλούτο, προδιαγράφει τη συνέχιση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο, η οποία ενδέχεται να εμφανίζει γλωσσικές ελλείψεις και μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή (Τάφα, 2008).

Συνοψίζοντας, η οικογένεια και οι σημαντικοί άλλοι της προσχολικής ηλικίας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ομαλή γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου. Το παιδί στην ηλικία των 2 έως 5 ετών καλό θα είναι να συνδιαλέγεται με άτομα που συνεισφέρουν θετικά στην εξέλιξη της γλώσσας του, τόσο σε επίπεδο επικοινωνίας όσο και σε επίπεδο ποιοτικής αύξησης του λεξιλογίου. Οι γονείς, από την άλλη, οφείλουν να βρίσκονται εκεί και να προσπαθούν να διορθώσουν, συμπληρώσουν και αναπλαισιώνουν τα λεγόμενά του, χρησιμοποιώντας κάθε φορά το κατάλληλο λεξιλόγιο. Με τον τρόπο αυτόν, μπορεί να υποχωρήσει ο εγωκεντρικός λόγος (Piaget, 1984) και η υπεργενίκευση (Μανωλίτσης, 2012) των νηπίων, με παράλληλο εμπλουτισμό του γλωσσικού υποβάθρου τους και αύξηση της λεξιλογικής τους φαρέτρας.

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος επίδρασης της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκει η οικογένειά του (Τεμπρίδου & Μουρατίδης, 2007). Ειδικότερα, η παλαιότερη έρευνα του Bernstein (1971), όπου μελετούνταν οικογένειες όλων των κοινωνικών στρωμάτων, φανέρωσε ότι οι γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο "*επικοινωνούν με το παιδί τους με περιορισμένο, ανεπεξέργαστο κώδικα (restricted code), ... ενώ εκείνες που προέρχονται από ανώτερα στρώματα χρησιμοποιούν επιτηδευμένο επεξεργασμένο κώδικα (elaborated code)*" (Τζουριάδου, 1995, σ. 79-80). Με τον όρο 'ανεπεξέργαστος κώδικας', νοείται ο λόγος εκείνος που είναι λεξιλογικά φτωχός και δομικά απλός και σύντομος. Αντίθετα, ο 'επεξεργασμένος κώδικας' αφορά τον λόγο που είναι πλούσιος και σύνθετος, από άποψη τόσο περιεχομένου όσο και δομής. Επίσης, αυτού του είδους ο λόγος χαρακτηρίζεται από "*συντακτική πληρότητα, μεγαλύτερη χωροχρονική διάσταση και προσωπικό χαρακτήρα*" (Τζουριάδου, 1995, σ. 83).

Η τρίτη κατηγορία νηπίων που μελετήθηκε, στην ίδια έρευνα του Bernstein (1971), είναι αυτή που προέρχεται από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Για τα παιδιά αυτά

διατυπώθηκε ότι βρίσκονται σε επαφή και με τους δύο προαναφερθέντες γλωσσικούς κώδικες και, άρα, δύναται να τους χρησιμοποιήσουν αμφότερους (Τεμπρίδου & Μουρατίδης, 2007). Συνεπώς, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ένταξης της οικογένειας του νηπίου, υφίστανται και ποικίλες γλωσσικές διαφοροποιήσεις, τόσο αναφορικά με το λεξιλόγιο όσο και με τη δομή του λόγου τους. Ο ισχυρισμός αυτός δεν έχει γενετικό έρεισμα, δηλαδή ότι η μία ομάδα νηπίων είναι ευφυέστερη από την άλλη, αλλά στηρίζεται στην πληθώρα κινήτρων που προσφέρουν οι γονείς υψηλότερων κοινωνικά στρωμάτων έναντι των άλλων.

Ο επόμενος σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση του Νηπιαγωγείου. Το σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ, 2007), ειδικά για την εκμάθηση της γλώσσας θέτει ως πρωταρχικό σκοπό την ολόπλευρη, πολυεπίπεδη και καθολική έκθεση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε γλωσσικά ερεθίσματα, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την προστιθέμενη αξία κάθε χρόνου φοίτησης στην Προσχολική Εκπαίδευση, αναφορικά με το κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου. Βάσει αυτών το Νηπιαγωγείο συνιστά μία σημαντικότερη και *"ύψιστη βαθμίδα πρώτης επαφής των νηπίων με τη γλώσσα"* (Παπαπασχάλη, 2018, σ. 50).

Η μελέτη των Σηφάκη & Σελιμά (2007) επιβεβαίωσε ότι, βάσει της παρεχόμενης προσχολικής Εκπαίδευσης που έχουν τα παιδιά στην Ελλάδα, στην πρώτη τάξη του Δημοτικού οι περισσότεροι μαθητές δύναται να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν τους μηχανισμούς της ανάγνωσης και γραφής, *"στάδιο από το οποίο έχουν περάσει τα παιδιά που φοιτούν στη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και τα οποία φάνηκε να είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη γλώσσα"* (Σηφάκη & Σελιμά, 2007, σ. 383). Εντούτοις, το συμπέρασμα αυτό δεν είναι καθολικό, δεδομένου ότι υφίστανται γλωσσικές και γνωστικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται ακόμη και σε νήπια προσχολικής αγωγής.

Επιπλέον, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας καθορισμού της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων είναι το σχολικό περιβάλλον του εκάστοτε Νηπιαγωγείου, όπου φοιτούν. Η προσχολική βαθμίδα πρέπει να λειτουργεί ως το κοινωνικό εκείνο πλαίσιο που είναι εμπλουτισμένο με γλωσσικά ερεθίσματα και επικοινωνιακές εμπειρίες. Μέσω των προσχολικών δραστηριοτήτων λοιπόν πρέπει να παρέχονται οι συνθήκες εκείνες που

θα εξασκήσουν τα νήπια στην καθημερινή ομιλία και θα τα εισαγάγουν στον σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας. Συνεπώς, μολονότι στο Νηπιαγωγείο το μάθημα της Γλώσσας δεν έχει τη μορφή που εμφανίζει στο Δημοτικό ως υποχρεωτικό μάθημα, πρέπει να *"δημιουργούνται τέτοιες συγκυρίες που να προωθούν συνθήκες επικοινωνίας που συναντώνται καθημερινά στη ζωή"* (Τάφα, 2008, σ. 21).

Ακόμη και για τα νήπια που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και κουλτούρες, πρέπει να παρέχονται στο Νηπιαγωγείο οι κατάλληλες γλωσσικές συνθήκες για την ένταξη τους στο κράτος διαβίωσης και για την εξοικείωση τους με την επίσημη γλώσσα του κράτους (Τεμπρίδου & Μουρατίδης, 2007). Στη διαδικασία αυτή, ζωτικής σημασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού - Νηπιαγωγού. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι ο καθήλγη υπεύθυνος γι' αυτή τη διεργασία, χρησιμοποιώντας έγκυρες πρακτικές και μεθόδους εκμάθησης της γλώσσας. Ωστόσο, σε μία προσπάθεια γνωριμίας των νηπίων με τους άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα και να παρουσιάζει *"στοιχεία που αφορούν τους αλλόγλωσσους μαθητές του"* (Γρίβα & Σέμογλου, 2013, σ. 108).

Με αυτόν τον τρόπο, η κατάκτηση της γλώσσας διέπεται από χαρά και προσμονή, συγκεντρώνοντας το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, ακόμη και αυτών που γλωσσικά ή πολιτισμικά διαφέρουν. Η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε πηγή χαράς (Ματσαγγούρας, 2005) και τα νήπια φθάνουν συντομότερα στον επιθυμητό στόχο της πλήρους γλωσσικής ανάπτυξης.

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην γλωσσική ανάπτυξη παιδιών νηπιακής ηλικίας

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικής σημασίας για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μολονότι δεν υπάρχουν οδηγίες - πανάκεια σχετικά με τη συμπεριφορά και τις γλωσσικές δραστηριότητες που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του στο Νηπιαγωγείο, ο Dörnyei (2001) προτείνει κάποιες στρατηγικές για την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Οι προτάσεις του συνοψίζονται σχηματικά παρακάτω (Dörnyei, 2001):

- ✓ Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάσκει με ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα και όχι μονότονα, ενεργοποιώντας έτσι τις *"βασικές γλωσσικές δεξιότητες, μέσα από*

πολλά κανάλια επικοινωνίας, διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης και ενδιαφέρον μαθησιακό υλικό" (Γρίβα & Σέμογλου, 2013, σ. 113).

- ✓ Επίσης, οι εκάστοτε δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου πρέπει να χαρακτηρίζονται από ζωντάνια, φαντασία, πλούσια θεματολογία και να έχουν περιεχόμενο προσαρμοσμένο στις καθημερινές συνθήκες επικοινωνίας των ανθρώπων
- ✓ Ο εκπαιδευτικός, τέλος, πρέπει να διαμορφώνει τέτοιες μαθησιακές εμπειρίες που να προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή όλων, ανεξαιρέτως, των νηπίων, χωρίς αναχαιτίζει την όλη διαδικασία το διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο τους.

Η γλώσσα του εκπαιδευτικού επίσης πρέπει να είναι κατανοητή, απλή και προσιτή σε όλους τους μαθητές του Νηπιαγωγείου. Το λεξιλόγιο που επιστρατεύεται θα πρέπει να είναι βατό, αλλά και πλούσιο, χαρίζοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές για γλωσσική επέκταση των ήδη υπάρχουσών γνώσεών τους. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός καλείται να θέτει ερωτήματα που προωθούν και αναπτύσσουν περαιτέρω τη δημιουργική σκέψη του νηπίου (Fontana, 1996), "*καθώς και τη δυνατότητα να απαντά πρωτότυπα*" (Μανωλίτσης, 2012, σ. 85).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός, όπως προαναφέρθηκε, οφείλει να προστατεύει τις ποικίλες γλώσσες, κουλτούρες ή και διαλέκτους των εκάστοτε μαθητών του, ανάγοντας το διαφορετικό σε πηγή γνώσης και εμπλουτισμού των γλωσσικών εμπειριών. Συνεπώς, μέσα από την προφύλαξη και ανάδειξη της γλωσσικής διαφορετικότητας των νηπίων, η προσχολική εκπαίδευση θα μπορέσει να προωθήσει τη νόρμα του σχολικού λόγου και την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (Fontana, 1996). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα αναπτυχθούν πλήρως γλωσσικά και "*θα είναι ικανά να κρίνουν τα ίδια την κάθε ξεχωριστή περίπτωση επικοινωνίας*" (Μανωλίτσης, 2012, σ. 109).

Κεφάλαιο 4: Διαταραχές γλωσσικής ανάπτυξης

Με τον όρο "γλωσσικές διαταραχές" (Ζακοπούλου, 2009) νοείται η ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων στην πρόσκτηση, κατανόηση και χρήση του γλωσσικού συστήματος, είτε εν γένει είτε σε συγκεκριμένα σημεία, *"και στην εκδήλωση δυσκολιών επικοινωνίας με κοινωνικο-συναισθηματικές απόρροιες"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 58). Για την μεγαλύτερη κατανόηση των γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι επιτακτική η σύγκριση του βαθμού γλωσσικής ανάπτυξης των ατόμων αυτών με ομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ώστε να οριστούν με ευκολία τα ειδικά στοιχεία που χρήζουν προσοχής και να προσδιοριστούν οι αιτίες των γλωσσικών προβλημάτων.

Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι ομαδοποίησης των διαταραχών του λόγου. Τούτων λεχθέντων, οι γλωσσικές διαταραχές των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, βάσει της αιτιολογίας τους, σε *"κινητικές διαταραχές, αισθητηριακά ελλείμματα, βλάβη των κεντρικών νευρικών συστημάτων, σοβαρές συναισθηματικές-κοινωνικές δυσλειτουργίες και γνωστικές διαταραχές"* (Εξαρχάκος, 2001, σ. 14). Από την άλλη, οι ίδιες διαταραχές βάσει της αναπτυξιακής του πορείας μπορούν να διακριθούν σε *"δυσκολίες στην εκμάθηση της μορφής της γλώσσας, δυσκολίες στην εκμάθηση του περιεχομένου της, δυσκολίες στην χρήση της γλώσσας, δυσκολίες στη μορφή το περιεχόμενο και τη χρήση και σε καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη"* (Καμπάναρου 2007, σ. 26).

Μία τρίτη σημαντική κατηγοριοποίηση είναι εκείνη που διαχωρίζει τις γλωσσικές διαταραχές βάσει του χρόνου εμφάνισης του γλωσσικού ελλείμματος. Έτσι, υφίστανται οι εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές, *"οι οποίες αφορούν στην καθυστέρηση ή στην επιβράδυνση στην ανάπτυξη της γλώσσας από τα πρώτα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά διατηρείται και στην ενήλικη γλωσσική συμπεριφορά"* (Παντελιάδου, 2011, σ. 38) και οι επίκτητες γλωσσικές διαταραχές, οι οποίες αφορούν σε μεταγενέστερες διαταραχές της γλώσσας, οι οποίες προκλήθηκαν λόγω κάποιου ατυχήματος, χτυπήματος, ασθενείας ή και συναισθηματικής βλάβης (Ζακοπούλου 2003).

Η παρούσα επιστημονική μελέτη υιοθετεί το σύστημα ταξινόμησης γλωσσικών διαταραχών του Αναγνωστόπουλου (2001), σύμφωνα με τον οποίο υπάρχουν διακριτές κατηγορίες γλωσσικών ελλειμμάτων που αφορούν τον *"προφορικό, γραπτό λόγο, την ποιότητα της φωνής, τη δομή και τη ροή του λόγου και την άρθρωση ή την προφορά"* (σ.

27). Η σχηματική απεικόνιση των προαναφερθεισών ομάδων προσφέρεται παρακάτω. Τέλος, στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει η συστηματική και ενδεδειγμένη παρουσίαση των διαταραχών προφορικού και γραπτού λόγου, δεδομένου ότι πρόκειται για τα γλωσσικά ελλείμματα με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στον μαθητικό πληθυσμό νηπιακής ηλικίας (Read, 1991).

Γλωσσικές Διαταραχές	
Διαταραχές του προφορικού λόγου	Αγνωσία, Αλαλία, Αφασία, Δυσλαλία, Δυσφασία, Κωφαλαλία.
Διαταραχές ανάγνωσης – γραφής	Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία, Δυσορθογραφία.
Διαταραχές φωνής	Αφωνία, Δυσφωνία, Βραχνάδα
Διαταραχές στη ροή και τη δομή του λόγου	Αγραμματισμός ή Δυσγραμματισμός, Τραυλισμός και Βατταρισμός
Διαταραχές στην άρθρωση και την προφορά	Αναρθρία-Δυσαρθρία, Ψευδισμός και Ρινολαλία
Νοητική Καθυστέρηση	
Διάχυτη Διαταραχή της Ανάπτυξης	

Πηγή: Γκίζα (2002)

4.1 Διαταραχές προφορικού λόγου

4.1.1 Αγνωσία - (Agnosia)

Ένα πρώτο παράδειγμα γλωσσικής διαταραχής του προφορικού λόγου είναι η λεγόμενη 'Αγνωσία'. Ο εν λόγω όρος συνιστά "περιφερική διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από την αδυναμία αναγνώρισης και χειρισμού αισθητήριων πληροφοριών, παρόλο που δεν υπάρχει βλάβη στα αισθητήρια όργανα" (Νικολόπουλος 2008, σ. 395). Ωστόσο, η Αγνωσία είναι μία διαταραχή σχετικά σπάνια, με μικρό ποσοστό εκδήλωσης στις εξεταζόμενες ηλικίες (2 έως 5 ετών), δηλαδή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

4.1.2 Αλαλία - (Alalia)

Η Αλαλία συνιστά τη σοβαρότερη μορφή καθυστέρησης του λόγου (Εξαρχάκος, 2001). Η Αλαλία διαγιγνώσκεται στην νηπιακή ηλικία, με πιο απλά λόγια όταν το παιδί φθάσει 4 ή 5 ετών και δεν έχει καταφέρει ακόμη να μιλήσει. Η επικοινωνία των παιδιών αυτών γίνεται κυρίως με χειρονομίες και νοήματα, ενώ ενδέχεται να γνωρίζει ελάχιστες βασικές λέξεις (για παράδειγμα μαμά - μπαμπά). Η αιτιολογία της Αλαλίας μπορεί να είναι είτε οργανική, είτε κοινωνική, είτε συναισθηματική. Συνήθως, η βιολογική Αλαλία παρουσιάζει ως συνοδά προβλήματα *"πλήρη κώφωση, σοβαρή νοητική υστέρηση και αυτισμό"* (Γκίζα 2002, σ. 76). Από την άλλη, η συναισθηματική ή ψυχική Αλαλία συνδέεται με τραυματικές εμπειρίες, που βίωσε το παιδί. Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις της πάθησης, όπου υπάρχει κατανόηση της ομιλίας, ενώ σε άλλες όχι (Γκίζα 2002).

Ως βασικότερα αίτια για την ύπαρξη της Αλαλίας έχουν σημειωθεί *"η μεγάλη βαρηκοΐα ή κώφωση, η μεγάλη νοητική καθυστέρηση (0-35%), η αφασία (δυσφασία), ορισμένες ψυχώσεις, η βαριάς μορφής δυσλαλία και δυσαρθρία κι η ανωριμότητα του εγκεφάλου"* (Εξαρχάκος, 2001, σ. 67). Εντούτοις, σήμερα, για πολλές περιπτώσεις παιδιών, η αιτιολογία της αλαλίας τους παραμένει ακόμη άγνωστη (Κωνσταντίνου 2008).

4.1.3 Αφασία (Afasia)

Η έννοια της αφασίας περιγράφει μία γλωσσική διαταραχή του προφορικού λόγου, προερχόμενη από το αρχαιοελληνικό ρήμα φημί (δηλαδή λέγω). Ο εν λόγω όρος είναι σύγχρονος και χρησιμοποιείται από τους επιστήμονες των προηγμένων δυτικών χωρών. Η δυσχέρεια της επικοινωνίας *"αποτελεί το κατεξοχήν πρόβλημα των αφασιών"* (Watzlawick et. al., 1990, σ. 109). Κατά τους ίδιους ερευνητές επίσης *"στην αφασία εμπεριέχονται ένα πλήθος παθολογικών καταστάσεων"* (Watzlawick et. al., 1990, σ. 109). Άλλοι ερευνητές, όπως ο Brookshire (1983), ορίζουν την εν λόγω διαταραχή ως έλλειμμα *"ικανότητας του ασθενούς να επεξεργάζεται σύμβολα (κώδικες) τόσο σε εκφραστικό όσο και σε αντιληπτικό επίπεδο"* (σ. 58).

Στην αφασία εντοπίζονται ελλείμματα σε πολλά επίπεδα, όπως στο φωνολογικό, στο συντακτικό, στο σημασιολογικό και στο πραγματολογικό. Όταν λοιπόν πληγεί ένας από τους παραπάνω τομείς της γλώσσας, το άτομο αδυνατεί να επικοινωνήσει και να

συνδιαλέγει. Ο Pollow (1988) ξεχώρισε κάποιους συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να λειτουργούν δυσμενώς στην επικοινωνία των αφασικών παιδιών. Οι παράγοντες αυτοί είναι *"οι παραφασίες, τα προβλήματα κατανόησης και κατονομασίας, η εκφραστική υπερπληροφόρηση, η δυσκολία διατήρησης ενός θέματος στη συζήτηση, οι δυσκολίες στην αλλαγή των ρόλων ακροατή – ομιλητή και οι εσφαλμένες αντιδράσεις λόγω λανθασμένης κατανόησης"* (Pollow, 1988, σ. 296).

4.1.4 Δυσλαλία

Έχει αποδειχθεί ότι η δυσλαλία είναι η πιο συνήθης διαταραχή λόγου κατά την προσχολική ηλικία (Quill, 2000). Με την έννοια δυσλαλία προσδιορίζεται η διαταραχή εκείνη όπου *"ένα ή περισσότερα φωνήματα ή συνδυασμοί φωνημάτων της μητρικής γλώσσας ενός ατόμου δεν μπορούν να σχηματιστούν σωστά"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 59). Η αδυναμία προφοράς λοιπόν φωνημάτων ή και λέξεων γίνεται έκδηλη με παραλείψεις, με λεξιλογικές αντικαταστάσεις ή και με γλωσσικές/ φωνημικές προσθήκες (Κωνσταντίνου, 2008).

Δεδομένου ότι με την δυσλαλία προσβάλλεται η δημιουργία των φωνημάτων της γλώσσας, μπορεί κανείς να ταυτίσει τον υπό εξέταση όρο με την έννοια των φωνητικών ή των φωνολογικών διαταραχών. Οι δύο όροι διαφέρουν σημασιολογικά, κυρίως λόγω της αιτιολογίας διαταραχής. Ενώ λοιπόν οι φωνητικές διαταραχές σχετίζονται με βιολογικούς παράγοντες, όπως η κληρονομικότητα, η ανωριμότητα του νηπίου, βλάβη στην ακοή ή στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η φωνολογική διαταραχή έχει να κάνει καθαρά με την αντίληψη του ατόμου. Με πιο απλά λόγια, το άτομο με φωνολογική διαταραχή, μολονότι μπορεί με ευκολία να σχηματίσει φωνήματα, αδυνατεί να αντιληφθεί *"τις μικρές εκείνες διαφορές του ενός φωνήματος από τα άλλα"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 61).

Επιπλέον, η δυσλαλία ομαδοποιείται σε τρεις βασικές κατηγορίες, ανάλογα με τον βαθμό της κατά περίπτωση εκδήλωσης της. Έτσι, οι ερευνητές έχουν διακρίνει την *"μερική δυσλαλία, την πολλαπλή δυσλαλία και την καθολική δυσλαλία"* (Hammill, Mather, & Roberts, σ. 31)

4.1.5 Δυσφασία (Dysphasia)

Εδώ και λίγες δεκαετίες, η πάθηση της αφασίας, που μελετήθηκε παραπάνω, διερευνάται σε ένα άλλο επίπεδο. Πρόκειται πλέον για την δυσφασία (Craig, Hancock, Tran, Graig, & Peters, 2002), ή αλλιώς “ειδική γλωσσική διαταραχή”, όρος ιδιαίτερα διαδεδομένος στις δυτικές ανεπτυγμένες χώρες. Σχετικά με την υπό εξέταση έννοια έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί. Εντούτοις, η ανά χείρας μελέτη υιοθετεί εκείνη την ερμηνεία του Mazeau (2000) όπου αναφέρεται πως *"η δυσφασία αφορά όλες τις διαταραχές που εκδηλώνονται κατά τη γέννηση, ή τουλάχιστον πριν τους 12 – 18 μήνες: πρόκειται για μια πολύ πρόωμη βλάβη στις εγκεφαλικές δομές που ευθύνονται για την επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών"* (σ. 36).

Ένα παιδί με δυσφασία μπορεί να διαφέρει σημαντικά από τα ομήλικα τυπικής ανάπτυξης ως προς τα επίπεδα του λόγου, με άλλα λόγια την παραγωγή, έκφραση, πρόσληψη και κατανόηση, και τους γλωσσικούς τομείς, για παράδειγμα τη φωνολογία, το περιεχόμενο και τη σύνταξη (Leonard 1998). Βάσει αυτών, το παιδί με δυσφασία χαρακτηρίζεται ως άτομο που παρουσιάζει *"καθυστέρηση ή και διαταραχή στη γλωσσική ανάπτυξη του λόγου, όσον αφορά στην ομιλία, στην εκπομπή του προφορικού λόγου, στη δημιουργία δομικών λόγων και σε έλλειψη συντονισμού και αδυναμία τοποθέτησης των λ έξεων στη σωστή σειρά"* (Πήτα, 1998, σ. 80).

Η αιτιολογία της παιδικής δυσφασίας μπορεί να προσδιοριστεί από *"διάφορους παράγοντες, όπως εγκεφαλικές βλάβες οργανικής, αγγειακής, τραυματικής ή χωροκατακτητικής φύσεως"* (Καρπαθίου 1993, σ. 93). Πολλές πιθανές αιτίες επίσης εμφάνισης της παιδικής δυσφασίας είναι ορισμένες λοιμώξεις, για παράδειγμα μηνιγγίτιδα, οστρακιά κ.ο.κ., ή ακόμη και δυσλειτουργία στον κροταφικό λοβό.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που εμφανίζουν δυσφασία, έχουν συγκεντρωθεί από τους ερευνητές (Καρπαθίου 1993). Μία συνοπτική παρουσίαση αυτών γίνεται παρακάτω (Mazeau 2000, σ. 35):.

- ✓ *"Ελλιπής εκφραστική ικανότητα"*
- ✓ *"Αργή ανάπτυξη στο λόγο"*
- ✓ Το επίπεδο ομιλίας δεν είναι αντίστοιχο της ηλικίας του παιδιού
- ✓ Απουσία αυθόρμητου λόγου
- ✓ Μη απόκριση σε τιθέμενα ερωτήματα

- ✓ Δυσκολίες στην άρθρωση
- ✓ "Οι εκφράσεις τους είναι μικρές με φτωχή σύνταξη"
- ✓ Διαταραγμένος γραπτός λόγος και δυσχέρεια ανάγνωσης
- ✓ Καλή κοινωνική συμπεριφορά
- ✓ Χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας
- ✓ "Η ακοή βρίσκεται σε φυσιολογικά πλαίσια, αν και μπορεί να πάσχουν από κάποιας ελαφριάς μορφής βαρηκοΐας, κυρίως στις υψηλές συχνότητες"

4.1.6 Κωφλαλία

Η Κωφλαλία θεωρείται συνοδό πρόβλημα της κώφωσης, η οποία συνιστά *"μία πάθηση που, ανάλογα με την ηλικία εμφάνισης, μετουσιώνεται σε μια σοβαρή αναπηρία για το άτομο"* (Πολυχρονοπούλου, 2007, σ. 66). Ιδίως, για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, *"η άρτια λειτουργία της ακοής συμβάλει καθοριστικά τόσο στην ανάπτυξη του λόγου, όσο και στην ψυχική εξέλιξή τους"* (Πολυχρονοπούλου, 2007, σ. 67).

Το σύνδρομο της Κωφλαλίας λοιπόν οφείλεται συνήθως σε δυσλειτουργία *"του έξω ακουστικού πόρου, ή σε κάκωση ή αρρώστια του τυμπάνου, σε ωτοσκλήρυνση, σε νευρίτιδα του ακουστικού νεύρου, ή σε ατροφία του ακουστικού νεύρου, ή σε διάφορες αρρώστιες των εγκεφαλικών ακουστικών κέντρων"* (Quill, 2000, σ. 89). Η Κωφλαλία, τέλος, μπορεί να διακριθεί σε συγγενής ή επίκτητη. Στην πρώτη περίπτωση, η διαταραχή του ακουστικού μηχανισμού (κωφλαλία) συντελείται από την κύηση του παιδιού, δηλαδή στην ενδομήτρια περίοδο, ενώ στην δεύτερη (επίκτητη κωφλαλία), το πρόβλημα εμφανίζεται μεταγεννητικά.

4.2 Διαταραχές γραπτού λόγου

4.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες

Στις διαταραχές γραπτού λόγου εντάσσονται οι δυσκολίες στην γραφή και η αναγνωστική δυσχέρεια των μαθητών. Τούτων λεχθέντων, υπάρχει υποκατηγορίες προβλημάτων, οι οποίες τοποθετούνται στο σύνολό τους στον γενικό όρο των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011). Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών, στο εξής ΜΔ, είναι πολυχρησιμοποιούμενος και απαντάται, σε καθημερινή βάση πλέον, στο σύνολο των σχολικών τάξεων.

Σήμερα, ο όρος ειδικές ΜΔ, σύμφωνα με τη National Join Committee on Learning Disabilities (1993) στις Η.Π.Α., ορίζεται *"ως ένα σύνολο διαταραχών σε μία ή*

περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που σχετίζονται με την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, ως και των βασικών σχολικών δεξιοτήτων" (σ. 129). Έτσι, το κοινό γνώρισμα των παιδιών, που ανήκουν στις ΜΔ, είναι ότι, ανεξαρτήτου διαταραχής, εμφανίζουν δυσχέρεια *"στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ακόμα, και μαθηματικών ικανοτήτων"* (Κουράκης, 1997, σ. 36).

Οι διάφορες διαταραχές, που εντάσσονται στη γενικότερη ομπρέλα των ΜΔ λοιπόν, μπορούν να εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους ή συμπτώματα. Για παράδειγμα, μπορεί κάποια παιδιά να εμφανίζουν αδυναμία στην ανάγνωση, άλλα στην ορθογραφία, ενώ άλλα στην αποτύπωση αριθμών. Βαρύνουσας σημασίας αποτελεί το γεγονός ότι στην ομάδα των ΜΔ δεν εντάσσονται παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου (δίγλωσσα), ούτε άτομα *"με δυσκολίες όρασης, ακοής ή κινητικές αναπηρίες, διανοητική καθυστέρηση, ή συναισθηματικές διαταραχές"* (Παντελιάδου, 2011, σ. 13).

Οι πιθανές αιτίες εμφάνισης ΜΔ σ' ένα παιδί χωρίζονται σε τρεις βασικές ομάδες, στις σωματικές οι οποίες έχουν βιολογικό υπόστρωμα, στις ψυχολογικές, με συνήθη ψυχικά προβλήματα και στις κοινωνικές, όπου εκεί παρεμβαίνουν περιβαλλοντικά προβλήματα (Μιχελογιάννης & Τζενάκη 2000). Τα διάφορα είδη αιτιών εμφάνισης των ΜΔ ενδέχεται να συνοδεύονται από άλλες διαταραχές, όπως αυτή της *"πρόσληψης, νοημοσύνης, σωματικές αναπηρίες, διαταραχές προσοχής και συγκέντρωσης, ψυχώσεις, διαταραχές μνήμης, ψυχολογικά αίτια και άγνωστες αιτίες"* (Μιχελογιάννης & Τζενάκη 2000, σ. 41).

4.2.2 Δυσλεξία (Dyslexia)

Η συνηθέστερη κατηγορία ΜΔ, με μεγάλο ποσοστό εμφάνισης και στην προσχολική ηλικία (Μαδιανός, 2005), είναι η δυσλεξία. Τα δυσλεκτικά παιδιά μπορούν αν εντοπιστούν είτε πρωτογενώς είτε δευτερογενώς, καθώς παράλληλη με την εν λόγω πάθηση εκδηλώνονται και *"συμπτώματα υπερκινητικότητας, προβλήματα αντιληπτικής δυσλειτουργίας και εξελικτικής ανεπάρκειας"* (Εξαρχάκος, 2001, σ. 77).

Σύμφωνα με την παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία (2001), η δυσλεξία συνιστά *"μια μαθησιακή δυσκολία στην επεξεργασία του λόγου, που εκδηλώνεται κυρίως στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία"* (σ. 311). Στο κανονιστικό πλαίσιο εμφάνισης της δυσλεξίας εντάσσονται παιδιά τα οποία διαθέτουν *"φυσιολογική ευφυΐα,*

κανονικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και καλή εκπαίδευση, αλλά δυσκολεύονται υπερβολικά στην ανάγνωση και στην γραφή" (Κασσέρης, 2002, σ. 54). Η εξεταζόμενη μαθησιακή δυσκολία είναι συνηθέστερη στα αγόρια, παρά στα κορίτσια. Επιπλέον, απαντάται *"σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή γλώσσα και τα αίτια της είναι οργανικά, περίπου το 85%, είναι κληρονομικά"* (Μάρκου, 1998, σ. 14).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας είναι τα αναγνωστικά λάθη, η καθρεπτική γραφή, οι επαναλήψεις γραμμάτων ή συλλαβών, οι γλωσσικές αντικαταστάσεις, η προφορά και ο σχηματισμός ψευδολέξεων, η απουσία σημείων στίξεων, η αρρυθμία, η κακογραφία, η διενέργεια πολλών ορθογραφικών λαθών, κ.ο.κ. (Miles, 1994). Τα χαρακτηριστικά αυτά πλαισιώνουν και ποικίλα συμπεριφοριστικά γνωρίσματα, που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Μερικά από αυτά είναι *"το προκαταβολικό άγχος, η τάση αποφυγής του γραψίματος, η συχνή διάσπαση προσοχής, η δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου, η συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ονειροπόληση, η συναισθηματική απομόνωση και ο ιδιαίτερος τρόπος σκέψης"* (Μαυρομάτη, 2004, σ. 51).

4.2.3 Δυσορθογραφία

Η δυσορθογραφία αποτελεί την ειδική εκείνη μαθησιακή δυσκολία, κατά την οποία τα παιδιά δυσκολεύονται να κατακτήσουν την έννοια της ορθογραφίας και κάνουν πολύ συχνά ορθογραφικά λάθη (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη 2000). Πρόκειται για μία *"έντονη και επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της δεξιοτήτας για ορθογραφημένη γραφή, τη στιγμή που η δεξιότητα για σωστή γραφή και ευχερή ανάγνωση αναπτύσσονται κανονικά"* (Μαυρομάτη 2004, σ. 63). Τα παιδιά που εμφανίζουν δυσορθογραφία έχουν έλλειμμα στην μνημονική τους ικανότητα και, γι' αυτό τον λόγο, αδυνατούν να αποστηθίσουν ορθογραφικούς κανόνες.

Η δυσορθογραφία είναι συνυφασμένη διαταραχή με τη γλώσσα, δεδομένου ότι υποδηλώνει την ύπαρξη μιας οπτικοαντιληπτικής ή ακουστικοαντιληπτικής δυσλειτουργίας (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη 2000). Τέλος, η εν λόγω διαταραχή μπορεί να είναι είτε κληρονομική είτε επίκτητη. Με άλλα λόγια, η δυσορθογραφία μπορεί να οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες, όπως *"εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου"* (Κασσέρη, 2002, σ. 71), είτε να έχει συγγενή αιτιολογία.

Κεφάλαιο 5: Αξιολόγηση γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών νηπιακής ηλικίας (2 έως 5 ετών)

Στις μέρες μας, η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (2έως 5 ετών) μπορεί να αξιολογηθεί με ακρίβεια, είτε με τυπικές διαδικασίες είτε με άτυπες. Προτού όμως γίνει αναφορά και στα δύο είδη αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων, κρίνεται απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου 'αξιολόγηση', η περιγραφή των κύριων χαρακτηριστικών της και ο σκοπός εφαρμογής της.

Η αξιολόγηση συνιστά την διεργασία εκείνη *"κατά την οποία εξετάζονται και καθορίζονται τα χαρακτηριστικά, οι ικανότητες και οι παρούσες ανάγκες ενός ατόμου"* (Οικονομίδης, 2003α). Στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης, η αξιολόγηση έρχεται να εντοπίσει τυχόν γλωσσικά προβλήματα και αδυναμίες στην επικοινωνία ή τον λόγο του ατόμου, δηλαδή να υποδείξει πιθανή ύπαρξη γλωσσικής διαταραχής. Στην περίπτωση ύπαρξης λοιπόν μιας γλωσσικής διαταραχής, με τη χρήση της αξιολόγησης μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια *"η φύση και το μέγεθος της, καθώς επίσης οι επιπτώσεις που φέρει στη ζωή του ατόμου"* (Κουκουρικού και συν., 2005, σ. 74).

Η αξιολόγηση συνεισφέρει και σε έναν ακόμη πολύ σημαντικό τομέα. Μέσω αυτής, μπορούν να καθοριστούν στο άτομο οι κατάλληλες θεραπευτικές διαδικασίες και να τεθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, ώστε να μετριαστεί ή και να εξαλειφθεί το γλωσσικό πρόβλημα. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση, σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, *"είναι η διαδικασία συλλογής δεδομένων προκειμένου να ληφθεί μία κλινική απόφαση, σχετικά με κάποιο γλωσσικό ζήτημα ή έλλειμμα λόγου"* (Καμπάναρου, 2007, σ. 16). Επίσης, η διεργασία της αξιολόγησης *"ποικίλει ανάλογα με τη διαταραχή, τον πελάτη και τον λογοθεραπευτή"* (Καμπάναρου, 2007, σ. 17). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Φίστα (2000), η αξιολόγηση έχει ως σκοπό την *"ανίχνευση/ εκτίμηση γλωσσικής διαταραχής, ώστε να προκύψει μία αξιολόγηση εις βάθος, και τη διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση κατά την οποία κατονομάζεται το πρόβλημα ή διαχωρίζεται από άλλες διαταραχές με παρόμοια συμπτώματα"* (σ. 91).

Η Καμπάναρου (2007) συνοψίζει τις βασικές περιοχές, που εξετάζονται τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, ώστε να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα λόγου - επικοινωνίας ή γλωσσικά ελλείμματα. Οι περιοχές αυτές δίνονται αναλυτικά παρακάτω (Καμπάναρου, 2007, σ. 57 - 59):

- ✓ Γλώσσα/ Λόγος: η περιοχή αυτή εξετάζει τομείς της γλώσσας του παιδιού, δηλαδή τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη γραμματική, τη φωνολογία και το περιεχόμενο της γλώσσας
- ✓ Ομιλία: εξετάζεται η καταληπτότητα της ομιλίας του νηπίου, η οποία αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.
- ✓ Ροή του λόγου: εξετάζεται η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου και γίνεται εκτίμηση των υπολοίπων συνοδών σωματικών ή ψυχικών χαρακτηριστικών.
- ✓ Φωνή: αξιολογείται το ύψος, η ένταση, η αντήχηση, η σταθερότητα της φωνής και η διάρκεια της αναπνοής του νηπίου.
- ✓ Ακοή: εξετάζεται η κανονική λειτουργία ή μη της ακοής του παιδιού
- ✓ Κατάποση του νηπίου
- ✓ Μη λεκτική επικοινωνία του παιδιού: αξιολογούνται οι προσφιλέστεροι τρόποι μη λεκτικής επικοινωνίας, που χρησιμοποιεί το νήπιο, για παράδειγμα η βλεμματική του επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου και οι στάσεις του σώματος, οι κινήσεις χεριών, κ.ο.κ.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης ενός νηπίου περιλαμβάνει την εκτίμηση της νοητικής ικανότητας του ατόμου, τη δεξιότητα ανάγνωσης και γραφής, όπως επίσης *"και ο κοινωνικός/ συναισθηματικός/ συμπεριφορικός τομέας και η κινητικότητα του"* (Βογινδρούκας και συν., 2010, σ. 119).

Τέλος, τα κύρια χαρακτηριστικά της διαδικασίας αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων είναι πολύ συγκεκριμένα (Ζακοπούλου, 2003). Ένα από αυτά είναι η επισκόπηση του ιστορικού της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και *"ο συγχρονισμός εξέλιξης και αλληλεπίδρασης αναπτυξιακών μηχανισμών και συστημάτων"* (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001, σ. 139). Ένα ακόμη γνώρισμα της αξιολόγησης είναι η σύγκριση των νηπίων με γλωσσικές διαταραχές με ομήλικα άτομα τυπικής ανάπτυξης, δηλαδή με φυσιολογικό λόγο. Εντέλει, βασικό χαρακτηριστικό της όλης διαδικασίας είναι *"ο συγκερασμός, και όχι η τμηματοποίηση, του είδους των γλωσσικών διαταραχών"* (Παπαηλιού, 2005, σ. 66).

5.1 Τυπική αξιολόγηση

Το πρώτο είδος αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας γίνεται μέσα από τυπικές διαδικασίες. Τούτων λεχθέντων, *"η τυπική αξιολόγηση γίνεται με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών, τεστ ή ψυχομετρικών δοκιμασιών"* (Γκουγκούρη, 2018, σ. 20). Η όλη διεργασία τυπικής αξιολόγησης συνίσταται σε μία σταθερή και καλά δομημένη *"διαδικασία, κατά την οποία ο εξεταστής θέτει στον εξεταζόμενο μία καθορισμένη σειρά ερωτήσεων και εκτιμά τις γραπτές ή προφορικές απαντήσεις του, σύμφωνα με ένα δεδομένο πρότυπο"* (Αλεξόπουλος, 2004, σ. 14). Οι κλίμακες των εν λόγω ψυχομετρικών τεστ μπορεί να εμφανίζονται είτε με τη μορφή ερωτήσεων, είτε με τη μορφή προβλημάτων, είτε ως έργα για εκτέλεση από το εκάστοτε παιδί.

Οι τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικές διότι συνεισφέρουν στον προσδιορισμό του βαθμού *"της αντιληπτικής και εκφραστικής ικανότητας του νηπίου"* (Οικονομίδης, 2003α, σ. 99). Επιπλέον, η τυπική αξιολόγηση βοηθάει στον καθορισμό *"του εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου ενός νηπίου"* (Οικονομίδης, 2003α, σ. 99), όπως επίσης και την ανάδειξη της ανάπτυξης των γραμματικοσυντακτικών δομών του. Εν κατακλείδι, μέσω της τυπικής αξιολόγησης, γίνεται κατανοητό το επίπεδο *"κατανόησης του αφηγηματικού λόγου των νηπίων, των πραγματολογικών τους ικανοτήτων και των μη λεκτικών τους ικανοτήτων"* (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005, σ. 112).

5.2 Άτυπη αξιολόγηση

Από την άλλη, η αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων μπορεί να επιτευχθεί και μέσω άτυπων διαδικασιών. Πιο αναλυτικά, με τον όρο άτυπη αξιολόγηση νοείται *"η αξιολόγηση του λόγου του νηπίου μέσα από τη συζήτηση ή τη χρήση υλικών, τα οποία δεν είναι προσαρμοσμένα και σταθμισμένα στο γενικό πληθυσμό"* (Ζακοπούλου, 2009, σ. 58). Ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες άτυπης αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας περιγράφονται σχηματικά παρακάτω (Ζακοπούλου 2003):

- ✓ Αναγνώριση αντικειμένων ή εικόνων και περιγραφή των ονομάτων τους
- ✓ Ανταπόκριση του νηπίου σε παράγοντες δράσης.
- ✓ Προφορική ομαδοποίηση αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους.
- ✓ Ενασχόληση με αριθμητικές δραστηριότητες.

- ✓ Δραστηριότητες χωροχρονικών εννοιών και ακολουθιών.
- ✓ Μίμηση και έκφραση.
- ✓ Επισκόπηση μνημονικής ικανότητας του παιδιού (λέξεις, προτάσεις, εικόνες).
- ✓ Εξέταση Οπτικό-κινητικής αντιληπτικής διαδικασίας του νηπίου.

Κεφάλαιο 6: Κριτική αποτίμηση-Στόχος- Ερευνητικά ερωτήματα-Μεθοδολογία

6.1 Κριτική αποτίμηση

Συνοψίζοντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε πως υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον των μελετητών για την εκπαίδευση και την σχολική ετοιμότητα των παιδιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Όλοι όσοι ασχολούνται με θέματα αξιολόγησης γενικότερα διαπιστώνουν την αδυναμία να τεθούν κριτήρια και μοντέλα αξιολόγησης ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα και τα αποτελέσματα προς όφελος των μαθητών. Η συγκριτική εκπαίδευση ή αλλιώς συγκριτική παιδαγωγική αποτελεί έναν ξεχωριστό κλάδο στον χώρο της εκπαίδευσης όπου μέσω της σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών στον κόσμο προσπαθεί να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές και να εξάγει συμπεράσματα για την εκπαιδευτική πολιτική. Δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή και παρατήρηση του κάθε συστήματος αλλά επιδιώκει τον κριτικό σχολιασμό, την αναλυτική περιγραφή των δεδομένων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να διασαφηνιστούν με σαφήνεια και πληρότητα τα πλαίσια αναφοράς και να δανειστεί όσα στοιχεία κρίνονται ευεργετικά για την εκπαίδευση (Ηλιού, 1990).

Οι συγκριτικές μελέτες έχουν ως στόχο τον εμπλουτισμό και τη διερεύνηση της σχολικής πραγματικότητας κάθε χώρας μέσα από τα αποτελέσματα που ανάγονται σε εθνικό επίπεδο. Τροφοδοτούν επιπλέον τόσο με εμπειρικές πληροφορίες όσο και με συγκριτικά επιχειρήματα τους αρμόδιους φορείς ώστε να σχεδιάζουν, να προγραμματίζουν και να υλοποιούν τελικά προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπρόσθετα, δημιουργούν μια βάση πολύτιμων δεδομένων για εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων με σκοπό την ορθότητα, την συνέπεια, την πληρότητα και την αποτελεσματικότητα αποφάσεων για τη δημιουργία και την εφαρμογή μέσων και μεθόδων αξιολόγησης των συστημάτων εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Επομένως είναι δικαιολογημένο το αμείωτο ενδιαφέρον διεθνών οργανισμών και φορέων για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους

τρόπους αξιολόγησης ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Συνεπώς η γνωριμία και η σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών και η αξιοποίηση των εμπειριών αυτών των χωρών θεωρείται όχι μόνο απλά χρήσιμη αλλά αναγκαία.

Κρίνεται σκόπιμο επομένως να εξεταστούν διεθνείς τάσεις και προγράμματα που ακολουθούνται σε άλλες χώρες με διαφορετική κουλτούρα, παράδοση και κοινωνικό συγκείμενο ώστε να αναδειχθούν στοιχεία και πληροφορίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εφαρμόσιμου μοντέλου αξιολόγησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς τη γλωσσική ανάπτυξή τους με το οποίο θα διαπιστώνεται η σχολική ετοιμότητα τους για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν η Κύπρος, η Αγγλία, η Γαλλία, η Γερμανία και η Σουηδία, χώρες με διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι ώστε να εξασφαλίζεται μια πολύπλευρη και ουσιαστική συγκριτική μελέτη.

6.2 Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα

Έντονο συνεχίζει να είναι το ενδιαφέρον όπως και η ανησυχία για τους τρόπους αξιολόγησης όλων των παραγόντων που επηρεάζουν και συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο από τους μελετητές αλλά και από την κοινή γνώμη. Δημιουργούνται διάφορες αντίθετες απόψεις ως προς το είδος της αξιολόγησης, την ασάφεια των στόχων και των σκοπών και την έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων για την πραγματοποίησή της. Κρίνεται επομένως σκόπιμο να αναλυθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και να αναλυθούν οι μέθοδοι αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στις εν λόγω χώρες. Θα εντοπιστούν διαφορές και ομοιότητες μέσα από τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχέση πάντα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τις μεθόδους, τις μορφές και τους σκοπούς ως προς το βαθμό σχολικής ετοιμότητας της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων.

Πιο συγκεκριμένα στην εν λόγω μελέτη θα τεθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι τα αντικείμενα που διδάσκονται στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης των υπό μελέτη χωρών σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα τους;
- Ποιοι είναι οι σκοποί στο κάθε αναλυτικό πρόγραμμα ως προς την ανάπτυξη των νηπίων;

- Ποια είναι τα διαγνωστικά τεστ αξιολόγησης που πραγματοποιούνται για την γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων;
- Ποια διαγνωστικά τεστ αξιολόγησης εφαρμόζει η Ελλάδα για την σχολική ετοιμότητα των νηπίων ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη τους;

6.3 Ερευνητική μέθοδος- αιτιολογία

Η παρούσα μελέτη θα είναι μια βιβλιογραφική μελέτη, η οποία θα περιλαμβάνει μια εικόνα των τρόπων αξιολόγησης και των τεχνικών που εφαρμόζονται στις επιλεγμένες χώρες, των παραγόντων που επηρεάζουν την αξιολόγηση, των τεστ που αξιοποιούνται και θα εστιάσουμε όπως είναι λογικό στην εικόνα των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών - content analysis- (Neuendorf, 2002). Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, βασισμένη σε πηγές εθνικού και διεθνούς ενδιαφέροντος –discourse analysis policy- (Wodak & Krzyzanowski, 2008), όπως άρθρα, νομοθετήματα και στατιστικά στοιχεία.

Οι πηγές που θα αξιοποιηθούν είναι έγκυρες και αξιόλογες, ώστε να συμβάλουν στον εντοπισμό των σημαντικότερων στοιχείων των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς την αξιολόγηση των νηπίων για τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η σύνθεση και η ανάλυση των υπό μελέτη θεμάτων αφού σύμφωνα με τον Einster τέτοιου είδους έρευνα δίνει την απαραίτητη προσοχή σε ειδικές πληροφορίες, στοιχεία και συμπεριφορές, εστιάζει σε συγκεκριμένους τομείς όπως σχολικές τάξεις και κατανοεί σε βάθος τα ερευνητικά θέματα (Αθανασίου, 2007).

6.3.1. Εργαλείο έρευνας και αιτιολόγηση

Το μεθοδολογικό εργαλείο που αξιοποιηθεί στην παρούσα μελέτη είναι η ανάλυση περιεχομένου, αφού θεωρείται μια από τις πιο αξιόλογες και έγκυρες τεχνικές που εφαρμόζεται στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, όπως ψυχολογία, γλωσσολογία, παιδαγωγική). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική τεχνική, η οποία επιτυγχάνει τη συστηματική ποιοτική και ποσοτική ανάλυση δεδομένων, καθώς μπορεί να μελετηθεί οποιαδήποτε μορφή λεκτικής, προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, όπως πρακτικά, άρθρα περιοδικών, βιβλίων, μελέτες, ντοκουμέντα, εγκυκλίους εκθέσεις και νόμους (Βάμβουκας, 2007).

Κατά τον Αθανασίου (2007) αρχικό μέλημα του ερευνητή είναι ο σαφής προσδιορισμός του θέματος, των στόχων και των ερωτημάτων. Στην συνέχεια διευκρινίζονται οι κατηγορίες που

θα διερευνηθούν, οι οποίες μπορούν να είναι μία λέξη, αξία, ή ένα πρόσωπο. Η επιλογή γίνεται πάντα με βάση τον στόχο και τα ερωτήματα που έχουν τεθεί. Επομένως στην συγκεκριμένη έρευνα ως κατηγορίες ανάλυσης θα τεθούν οι μορφές αξιολόγησης, τα διαγνωστικά τεστ και οι μέθοδοι αξιολόγησης και η σχολική ετοιμότητα της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων, κατηγορίες που συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της μελέτης.

Κεφάλαιο 7: Σταθμισμένες μέθοδοι γλωσσικής αξιολόγησης

Σε μία σταθμισμένη διαδικασία γλωσσικής αξιολόγησης συμμετέχει μία πλειάδα ειδικών επιστημόνων, όπως *"λογοθεραπευτές, σχολικοί ψυχολόγοι, παιδοψυχίατροι, παιδίατροι, νευρολόγοι, νευροψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης"* (Καρούσου, 2017, σ. 5). Οι ειδικές αυτές κατηγορίες επαγγελματιών είναι επιφορτισμένες με το σημαντικό έργο της αξιολόγησης του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών, για διαφορετικό κάθε φορά, ανάλογα με την περίπτωση, σκοπό.

Στο κεφάλαιο αυτό, ο αναγνώστης μπορεί να έρθει σε επαφή και να γίνει κοινωνός πολύ σημαντικών σταθμισμένων δοκιμασιών ανίχνευσης του βαθμούς της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, είτε πρόκειται για άτομα προσχολικής ηλικίας είτε για μεγαλύτερους μαθητές. Ορισμένες από αυτές τις επιστημονικές δοκιμασίες έχουν σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό, επομένως χρησιμοποιούνται ευρεία και από Έλληνες επιστήμονες που εμπίπτουν στις παραπάνω επαγγελματικές κατηγορίες.

Επίσης, πριν την σχολαστική παράθεση αυτών των δοκιμασιών, είναι επιτακτικό να σχολιαστούν πολύ συνοπτικά οι κύριοι σκοποί για τους οποίους πραγματοποιείται συνήθως η αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης. Πιο ειδικά, μία σταθμισμένη δοκιμασία γλωσσικής αξιολόγησης μπορεί να λάβει μέρος, ώστε να επιτευχθεί *"ο προσυμπτωματικός ανιχνευτικός έλεγχος"* (Dale & Goodman, 2005, σ. 42), το λεγόμενο screening. Ο έλεγχος αυτός αφορά τους μαθητές κάθε σχολικής βαθμίδας και συντελείται *"είτε στα πλαίσια της τακτικής παρακολούθησης της γενικότερης ανάπτυξής τους, είτε σε περιόδους μετάβασης από μία εκπαιδευτική βαθμίδα σε άλλη"* (Dunn, & Dunn, 2007, σ. 37).

Ένας ακόμη σημαντικός σκοπός, που εξυπηρετείται μέσω της επίτευξης δοκιμασίας γλωσσικής αξιολόγησης, είναι η έγκυρη και *"εμπεριστατωμένη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών που παρουσιάζουν ενδείξεις γλωσσικής (ή γενικότερης) καθυστέρησης ή παράγοντες υψηλού κινδύνου εμφάνισης γλωσσικής διαταραχής"* (Feldman & Messick, 2008, σ. 8). Η διάγνωση αυτή θα φέρει στο φως πιθανούς ανασταλτικούς παράγοντες γλωσσικής ανάπτυξης, για παράδειγμα προωρότητα βρέφους, μειωμένο βάρος γέννησης, γενετικό ιστορικό γλωσσικής δυσχέρειας, και θα ιχνηλατηθούν τα κυριότερα προβλήματα λόγου ή οι υπάρχουσες γλωσσικές διαταραχές.

Τέλος, η δοκιμασία γλωσσικής αξιολόγησης πραγματοποιείται για έναν ακόμη βαρυσήμαντο σκοπό. Μέσω αυτής της σταθμισμένης διαδικασίας, δύναται να καταρτιστούν τα κατάλληλα εκείνα προγράμματα γλωσσικής παρέμβασης, τα οποία είναι προσαρμοσμένα *"στις ειδικές δυσκολίες ή ανάγκες κάθε παιδιού"* (Guo & Eisenberg, 2015, σ. 150). Από τους ειδικούς, εντέλει, προβλέπεται η συστηματική επαναξιολόγηση των μαθητών μέσω των σταθμισμένων δοκιμασιών γλωσσικής ανάπτυξης. Η διεργασία αυτή είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένου ότι παρακολουθούνται, σε τακτική βάση, τα αποτελέσματα και η γλωσσική εξέλιξη που προέρχονται από τα προγράμματα παρέμβασης του κάθε μαθητή, όπως επίσης και εκτιμάται η ανάγκη επανασχεδιασμού τους (Καρούσου, 2017).

7.1 Σταθμισμένες δοκιμασίες γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα

Υπάρχουν ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία που έχουν σταθμιστεί σε ελληνικό δείγμα και έτσι έχουν προσαρμοστεί για χρήση σε ελληνικό πληθυσμό. Ιδίως στην Ελλάδα, γίνονται συστηματικές προσπάθειες ενδεδειγμένης ιχνηλάτησης της ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας, που αφορούν και τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά και αποκλίνοντα. Σε εξέλιξη επίσης, υφίστανται κάποιες προσπάθειες για την στάθμιση περισσότερων ψυχομετρικών εργαλείων *"και κριτηρίων αξιολόγησης, προσαρμοσμένων στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας"* (Καρούσου, 2017, σ. 18). Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά τα πιο δημοφιλή ψυχομετρικά τεστ, περιγράφεται ο κύριος στόχος τους, καθώς και το περιεχόμενό τους.

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

Το εν λόγω σταθμισμένο τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την γλωσσική αξιολόγηση όλων των ανθρώπων, καθώς καλύπτει ένα ηλικιακό εύρος από 2,5 έως 99 ετών. Μέσω αυτού του εργαλείου μπορεί να γίνει η εκτίμηση του προσκτητικού λεξιλογίου, δηλαδή να αναδειχθεί η κατανόηση του ατόμου σχετικά με μεμονωμένες λέξεις. Η χορήγηση γίνεται μέσω της παράθεσης εικόνων ανά τέσσερεις, από τις οποίες το άτομο διαλέγει εκείνη που αντιστοιχεί στη λέξη εκφοράς του εξεταστή. Η προγενέστερη εκδοχή του εν λόγω τεστ (PPVT-R) έχει χορηγηθεί σε Έλληνες μαθητές Δημοτικού (Simos, Sideridis, Protopappas, & Mouzaki, 2011).

✓ **Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)**

Το εν λόγω τεστ μπορεί να εφαρμοστεί σε άτομα ηλικίας 3 έως 8 ετών. Είναι εκείνο το ψυχομετρικό εργαλείο που αξιολογεί "το εκφραστικό λεξιλόγιο, μέσω της κατονομασίας μεμονωμένων εικόνων" (Καρούσου, 2017, σ. 11). Στην Ελλάδα το εν λόγω τεστ ονομάζεται «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, 2009) και η πρώτη του χορήγηση σε ελληνικό δείγμα αφορούσε σε ηλικίες 4-8 ετών.

✓ **Action Picture Test (Revised Edition) (Renfrew, 2010)**

Αναφορικά με την αξιολόγηση των γραμματικών γνώσεων των ατόμων ηλικίας 3 έως 8 ετών, η χρήση του εξεταζόμενου σταθμισμένου τεστ θεωρείται πολύ σημαντική. Μέσω αυτού, ο λόγος των ατόμων αξιολογείται με βάση τις γραμματικές νόρμες και κανόνες. Καλύπτονται θεματικοί τομείς όπως, χρόνοι των ρημάτων, σχηματισμός ανώμαλων μορφών, εξέταση πληθυντικού αριθμού και παθητική φωνή. Η πρώτη έκδοση του συγκεκριμένου τεστ ήταν αυτή που σταθμίστηκε στον ελληνικό πληθυσμό. Στην Ελλάδα, διατίθεται με το όνομα «Εικόνες δράσης» (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σταυρακάκη, 2011).

✓ **Épreuves de repérage des troubles du langage (4 ans) (ERTL4) (Roy, Maeder & Alla, 1992)**

Η σταθμισμένη αυτή δοκιμασία αναφέρεται στις ηλικίες από 3,9 – 4,6 ετών. Είναι ένα βραχείας εφαρμογής τεστ, το οποίο αξιολογεί "την ομιλία, τον λόγο, τη φωνή και τη ροή της ομιλίας του ατόμου" (Καρούσου, 2017, σ. 11). Ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοθεραπευτών έχει προσαρμόσει το εργαλείο αυτό στα ελληνικά δεδομένα και ο καθένας μπορεί να το εντοπίσει πλέον με το όνομα "Τεστ Ανίχνευσης Διαταραχών Ομιλίας και Λόγου για παιδιά 4 χρόνων (Αν.Ομι.Λο 4)".

✓ **Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας («Τεστ Λόγου και Ομιλίας») (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, & Βαρλόκωστα 2007).**

Αναφέρεται σε ηλικίες 3 έως 6 ετών και συνιστά ένα διαγνωστικό τεστ με 3 κλίμακες. Η πρώτη είναι η Κλίμακα Αφήγησης (χρησιμοποιείται κουκλόσπιτο για παιδιά 3 ετών

και εικόνες για παιδιά 4-6 ετών), η δεύτερη η Κλίμακα Κατονομασίας (που αφορά την κατονομασία αντικειμένων και εικόνων) και η τρίτη είναι η Κλίμακα Κατανόησης, όπου επιτυγχάνεται η κατανόηση αντικειμένων και εικόνων. Και αυτή η κλίμακα έχει σταθμιστεί σε ελληνικό δείγμα.

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

Αφορά τις ηλικίες 3,5 έως 6,5 ετών. Είναι ένα ψυχομετρικό τεστ που καταμετρά "την ανάπτυξη διαφόρων γλωσσικών διαστάσεων του ατόμου, όπως το εκφραστικό λεξιλόγιο, την ανάπτυξη μορφοσύνταξης (κατανόηση και παραγωγή), την επανάληψη προτάσεων και την κατανόηση μεταγλωσσικών εννοιών" (Καρούσου, 2017, σ. 12). Η στάθμιση της εν λόγω κλίμακας σε ελληνικό πληθυσμό είναι γεγονός.

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

Το Λογόμετρο αξιολογεί παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών. Πρόκειται για μία πολυσύνθετη δοκιμασία αξιολόγησης ποικίλων διαστάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι υποκλίμακες που περιέχει είναι η "Φωνολογική Επίγνωση & Επεξεργασία, η Ακουστική Κατανόηση Οδηγιών, το Προσληπτικό Λεξιλόγιο, η Κατανομασία Εικόνων, ο Ορισμός Λέξεων, ο Αφηγηματικός Λόγος (Αναδιήγηση, Ελεύθερη αφήγηση και ερωτήσεις κατανόησης), η Πραγματολογική Επάρκεια, η Μορφολογική Επίγνωση, η Αναγνώριση Γραμμάτων, η Γνώση Φθόγγων, η Γραφή Ονόματος και η Επινοημένη Γραφή/ Γραφή Πρότασης" (Mouzaki, Ralli, Antoniou, & Papaioannou, 2015, σ. 48- 52). Η στάθμιση του εν λόγω εργαλείου σε ελληνικό δείγμα έχει ήδη επιτευχθεί από τους ίδιους τους κατασκευαστές του τεστ (Mouzaki, Ralli, Antoniou, & Papaioannou, 2015).

7.2 Σταθμισμένες δοκιμασίες γλωσσικής αξιολόγησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η διάγνωση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας ενέχει πολλές δυσκολίες. Οι δυσχέρειες αυτές σχετίζονται αφενός με την εν γένει "διαδικασία συλλογής των γλωσσικών δεδομένων" (Καρούσου, 2017, σ. 6), δηλαδή με την

απόκτηση της πρώτης ύλης αξιολόγησης, και αφετέρου με την "*ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων αυτών*" (Καρούσου, 2017, σ. 6).

Οι δυσκολίες της πρώτης κατηγορίας αφορούν συνήθως την απρόβλεπτη και μη συστηματική "*εμφάνιση των αναδιδόμενων γλωσσικών συμπεριφορών στο λόγο των νηπίων*" (Carrow-Woolfolk, 2011, σ. 49), τη συνήθη απροθυμία των παιδιών αυτών για συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες και τη μη συμμόρφωση σε προκαθορισμένες νόρμες που περιέχονται σε τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης. Στα προβλήματα της δεύτερης κατηγορίας εμπίπτουν συνήθως η προϋπόθεση ύπαρξης εξειδικευμένων γνώσεων των επιστημόνων για την αξιολόγηση των γλωσσικών δειγμάτων και "*οι δυσκολίες διάκρισης μεταξύ τυπικής και μη τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων*" (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009, σ. 30). Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να οφείλονται είτε σε μεγάλες ενδοατομικές διαφορές είτε σε κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες.

Βάσει των προαναφερθέντων, είναι προφανές ότι δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη διαδικασία ως πανάκεια για τη γλωσσική αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Άλλωστε, για τη χρησιμοποίηση της καταλληλότερης μεθοδολογίας ανίχνευσης της γλωσσικής ανάπτυξης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη "*η ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κάθε νηπίου, και ο σκοπός της εκάστοτε αξιολόγησης*" (Feldman & Messick, 2008, σ. 13). Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, προτείνεται ο συγκερασμός ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να δημιουργηθεί "*η όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των ειδικών δυσκολιών κάθε παιδιού σε πολλά επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης*" (Καρούσου, 2017, σ. 19).

Ως εκ τούτου, οι σημερινές επιστημονικές προσεγγίσεις της γλωσσικής αξιολόγησης, αναφορικά με την προσχολική ηλικία, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές ομάδες. Η πρώτη αφορά τη χρήση δομημένων δοκιμασιών, τα λεγόμενα σταθμισμένα τεστ (structured / standardized tests), η δεύτερη έχει να κάνει με την αξιοποίηση γλωσσικών δειγμάτων (language sample analysis) και η τρίτη ομάδα σχετίζεται με τη χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων, συμπληρωμένα από γονείς ή εκπαιδευτικούς νηπίων (parent-reports/ teacher-reports) (Gillon & Schwarz, 1998). Η παρούσα εργασία αναλύει διεξοδικά στη συνέχεια καθεμία από τις προαναφερθείσες ομάδες, αναφέροντας παράλληλα τα πλεονεκτήματα και τους ενδεχόμενους περιορισμούς που περικλείουν.

7.2.1 Δομημένες δοκιμασίες / σταθμισμένα τεστ

Η πρώτη αναλυόμενη μεθοδολογική προσέγγιση για τη γλωσσική αξιολόγηση είναι αυτή που πραγματοποιείται μέσω δομημένων δοκιμασιών, ή αλλιώς σταθμισμένων τεστ/ κλιμάκων. Είναι ίσως, η περισσότερο προσφιλή μέθοδος γλωσσικής αξιολόγησης *"τόσο σε κλινικά, όσο και σε εκπαιδευτικά πλαίσια"* (Καρούσου, 2017, σ. 7). Οι εν λόγω σταθμισμένες κλίμακες αξιολόγησης συνιστούν *"δοκιμασίες με τυποποιημένες διαδικασίες χορήγησης και βαθμολόγησης"* (Long, 2012, σ. 31).

Οι κυριότερες προϋποθέσεις για την ορθή χρήση τους είναι ο έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς τους και η στάθμιση *"σε αντιπροσωπευτικό πληθυσμό μαθητών νηπιακής ηλικίας και στη συγκεκριμένη γλώσσα της οποίας την ανάπτυξη αξιολογούν"* (Καρούσου, 2017, σ. 7). Η χορήγηση αυτών των δοκιμασιών γίνεται σε ατομικό επίπεδο στο κάθε νήπιο και έχουν ως στόχο να εκμαιεύσουν λεκτικές ή και μη αποκρίσεις αυτών σε ειδικά γλωσσικά ερεθίσματα και συμπεριφορές, για παράδειγμα στην παραγωγή λεξιλογίου, στην κατανόηση κειμένων, στη μορφοσυντακτική δομή, στη γραμματική, κ.ο.κ.

Τα πλεονεκτήματα των σταθμισμένων τεστ είναι πολλά. Ένα απ' αυτά είναι ότι *"επιτρέπουν την άμεση σύγκριση της επίδοσης του νηπίου με αυτή των υπολοίπων ομηλικών τυπικής ανάπτυξης με βάση συγκεκριμένα/ κοινά έργα"* (Martin & Brownell, 2010). Μέσω λοιπόν των σταθμισμένων δοκιμασιών συγκεντρώνονται πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη και ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και εντοπίζεται, σε περίπτωση γλωσσικής διαταραχής, ο βαθμός απόκλισης από το φυσιολογικό/ τυπικό.

Εντούτοις, οι εν λόγω δομημένες δοκιμασίες, πολύ συχνά, *"υστερούν ως προς τη λεπτομέρεια με την οποία μπορούν να προσδιορίσουν την πολυπλοκότητα των υφιστάμενων προβλημάτων γλωσσικής παραγωγής ή κατανόησης"* (Νικολόπουλος, 2008, σ. 76). Μολονότι λοιπόν οι δομημένες δοκιμασίες προτείνονται για τον εντοπισμό των νηπίων με γλωσσικές διαταραχές και την άμεση παραπομπή τους σε αρμόδιους φορείς ή υπηρεσίες, ο βαθμός της εκάστοτε γλωσσικής δυσχέρειας και η χάραξη εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης πρέπει να εδράζεται πάνω στον συγκερασμό των σταθμισμένων τεστ με άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναφερθεί η υψηλή δαπάνη αγορά των εν λόγω τεστ και οι

εξειδικευμένες γνώσεις των επιστημόνων που το χρησιμοποιούν (Brassard & Boehm, 2007).

Επίσης, η χορήγηση ενός δομημένου τεστ "*απαιτεί τη συνεργασία του νηπίου με κάποιο άτομο μη οικείο, καθώς και τη συγκέντρωσή της προσοχής του σε απαιτητικές δοκιμασίες για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα*" (Καρούσου, 2017, σ. 8). Ωστόσο, τα παιδιά προσχολική ηλικίας, και ιδίως αυτά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές διαταραχές, αδυνατούν, σε μεγάλο βαθμό, να ακολουθήσουν συγκεκριμένες νόρμες και πλαίσια και να "*παραμείνουν συγκεντρωμένα για εκτεταμένα χρονικά διαστήματα*" (Miller & Charman, 2008, σ. 88). Ακόμη, σημαντικός περιορισμός χορήγησης των δομημένων δοκιμασιών είναι η ντροπαλότητα και αμηχανία, που συχνά συντροφεύει τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, και που ενδέχεται να εκδηλωθεί κατά τη διαδικασία γλωσσικής αξιολόγησης. Τέλος, άξιο αναφοράς είναι η προσοχή που πρέπει να δίνεται στην ερμηνεία και εκτίμηση των ευρημάτων που εκπορεύονται από νήπια διαφορετικού γλωσσικού ή πολιτισμικού υποβάθρου. Οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις, που θα προκύψουν από την αξιολόγηση τέτοιων νηπίων, είναι αναμενόμενες, "*τόσο στον βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στις συγκεκριμένες δοκιμασίες/διαδικασίες, όσο και στις επιδόσεις τους*" (Gutierrez-Clellen, 1996, σ. 50).

Συνοψίζοντας, και προτού περιγραφούν αναλυτικά οι εν λόγω δομημένες δοκιμασίες, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι τα σταθμισμένα τεστ συνιστούν πολύτιμους δείκτες γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών νηπιακής ηλικίας, ενώ συνάμα προωθούν "*ένα αντικειμενικό κριτήριο για τη λήψη αποφάσεων, σχετικών με την παραπομπή τους σε ειδικές δομές στήριξης*" (Καρούσου, 2017, σ. 9).

Σταθμισμένα τεστ/ Δομημένες δοκιμασίες γλωσσικής αξιολόγησης παιδιών νηπιακής ηλικίας

- ✓ **British Picture Vocabulary Scale 3rd Edition (BPVS-3) (Dunn, Dunn, Styles, & Sewell, 2009)**

Το εν λόγω σταθμισμένο τεστ είναι σχεδιασμένο για ηλικίες από 3 ετών (νηπιακή ηλικία) έως 16 ετών (εφηβική ηλικία). Μέσω αυτού, μπορεί να γίνει εκτίμηση και αξιολόγηση του προσληπτικού λεξιλόγιου του νηπίου, δηλαδή το επίπεδο κατανόησης μεμονωμένων λέξεων. Η χορήγηση του τεστ γίνεται μέσω παρουσίασης εικόνων ανά τέσσερεις, όπου το νήπιο διαλέγει εκείνη που αντιστοιχεί στην εκφερόμενη, από τον

εξεταστή, λέξη. Το τεστ αυτό δεν έχει σταθμιστεί ακόμη στον ελληνικό νηπιακό πληθυσμό.

✓ **Receptive One-Word Picture Vocabulary Test – 4th Edition (ROWPVT-4) (Martin and Brownell, 2010)**

Οι ηλικίες εφαρμογής της εν λόγω δομημένης δοκιμασίας είναι από 2 έως 80+ ετών. Πρόκειται και αυτή για δοκιμασία εκτίμησης της πρόσκτησης του λεξιλογίου των νηπίων. Και εδώ, προσκομίζονται στο παιδί εικόνες ανά τέσσερις, απ' όπου το ίδιο επιλέγει αυτή που ακούει, κάθε φορά, από τον επιστήμονα. Αν και μία προγενέστερη εκδοχή του ROWPVT έχει προσαρμοστεί στα Ελληνικά (Okalidou, Syrika, Beckman, & Edwards, 2011), η στάθμισή του στον νηπιακό πληθυσμό εκκρεμεί ακόμη.

✓ **Expressive One-Word Picture Vocabulary Test– 4th Edition (EOWPVT-4) (Martin and Brownell, 2010)**

Το τεστ αυτό μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και είναι επιφορτισμένο με τον σκοπό της ανίχνευσης του εκφραστικού λεξιλογίου των ατόμων αυτών, δηλαδή εκτιμά την παραγωγή μεμονωμένων λέξεων του νηπίου. Πιο αναλυτικά, το άτομο καλείται να ονοματίσει τα διάφορα αντικείμενα, ενέργειες και ιδιότητες, που του παρουσιάζονται μέσω συγκεκριμένων εικόνων. Το εν λόγω τεστ δεν έχει σταθμιστεί ακόμη στον ελληνικό πληθυσμό.

✓ **Test of Early Language Development – 3rd Edition (TELD-III) (Hresko, Reid, & Hammill, 1999)**

Πρόκειται για δομημένη δοκιμασία που περιέχει δύο υποκλίμακες, μία "για την κατανόηση λέξεων και εκφράσεων και μία για την αξιολόγηση του εκφραστικού λόγου" (Καρούσου, 2017, σ. 10). Το εν λόγω τεστ εφαρμόζεται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, αλλά δεν έχει σταθμιστεί ακόμη στον ελληνικό πληθυσμό.

✓ **Preschool Language Scale – 5th Edition (PLS-5) (Zimmerman, Steiner, and Pond, 2011)**

Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολόγησης αναφέρεται σε παιδιά από 0 έως 8 ετών. Εκτιμά ποικίλες γλωσσικές διαστάσεις, όπως την "προγλωσσική επικοινωνία, το λεξιλόγιο, την μορφολογία, τη σύνταξη, τη γλωσσική αλληλεπίδραση, και τον πρώιμο γραμματισμό"

(Zimmerman, Steiner, & Pond, 2011, σ. 109) των νηπίων. Η συγκεκριμένη κλίμακα δεν έχει σταθμιστεί ακόμη σε ελληνικά δεδομένα.

✓ **Comprehensive assessment of spoken language (CASL) (Carrow-Woolfolk, 1999)**

Το συγκεκριμένο σταθμισμένο τεστ χορηγείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (από 3 ετών) και εμπεριέχει ποικίλες κλίμακες και υποκλίμακες. Χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση διαστάσεων του προφορικού λόγου των νηπίων. Πιο ειδικά, για τις νηπιακές ηλικίες 3 έως 5 χρόνων, η αξιολόγηση ανιχνεύει την *"κατανόηση βασικών εννοιών, την ορθή ολοκλήρωση προτάσεων, τη σύνταξη, την κατανόηση παραγράφου και την πραγματολογική κρίση"* (Καρούσου, 2017, σ. 11). Η κλίμακα δεν έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα.

✓ **Oral and Written Language Scales Listening Comprehension and Oral Expression (OWLS) (Carrow-Woolfolk, 2011)**

Η δομημένη αυτή δοκιμασία χορηγείται σε μικρά παιδιά (από 3 - 22) και περιέχει 4 συγκεκριμένες κλίμακες. Δύο από αυτές εκτιμούν τον προφορικό λόγο (ακουστική κατανόηση και προφορική έκφραση), ενώ οι υπολειπόμενες αξιολογούν τον γραπτό λόγο (αναγνωστική κατανόηση και γραπτή έκφραση) του νηπίου. Ούτε αυτή η κλίμακα δεν μπορεί να χορηγηθεί ακόμη στη χώρα μας, καθώς δεν έχει επέλθει η στάθμισή της.

✓ **Boehm-3 Preschool (Boehm, 2001)**

Η κλίμακα αυτή αφορά καθαρά και μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας (από 3 – 5 ετών). Αξιολογεί 26 βασικούς όρους που σχετίζονται *"με τον χώρο, την ποσότητα, το μέγεθος, τη θέση, την κατεύθυνση, τον χρόνο, τις αισθήσεις"* (Boehm, 2001, σ. 127). Εντούτοις, ούτε αυτό το διαγνωστικό τεστ έχει σταθμιστεί ακόμη στα ελληνικά δεδομένα.

✓ **Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) -Preschool- 2 (Semel, Wiig, & Secord, 2004).**

Η δοκιμασία αυτή απευθύνεται σε μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα ανιχνευτικό εργαλείο, που αξιολογεί τις απαντήσεις των νηπίων κατά την παρουσίαση μιας συγκεκριμένης εικόνας. και εκτιμά διάφορες διαστάσεις της

γλώσσας, όπως η γλωσσική κατανόηση και παραγωγή, το περιεχόμενο και η δομή λόγου. Το τεστ αυτό δεν έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό.

✓ **Test for Reception of Grammar, 2nd Edition (TROG-2) (Bishop, 2003a)**

Πρόκειται για το διαγνωστικό εκείνο τεστ που ανιχνεύει την κατανόηση και εμπέδωση γραμματικών κανόνων, από παιδιά νηπιακής ηλικίας (4 ετών και πάνω). Τα φαινόμενα που αξιολογούνται είναι 20 στο σύνολο και έχουν όλα γραμματικής φύσεως περιεχόμενο. Πιο αναλυτικά, στο νήπιο παρουσιάζονται εικόνες ανά τέσσερις και καλείται να επιλέξει αυτή που ανταποκρίνεται στον λόγο του εξεταστή. Ούτε αυτό το τεστ έχει σταθμιστεί στη χώρα μας.

Η παραπάνω παρουσίαση κάνει ξεκάθαρο τον υφιστάμενο περιορισμό χορήγησης των δοκιμασιών αυτών στην ελληνική κοινωνία, καθώς κανένα από τα προαναφερθέντα τεστ δεν έχουν σταθμιστεί ακόμη σε ελληνικό νηπιακό δείγμα. Επίσης, σχεδόν όλα από τα παραπάνω τεστ δεν είναι εμπορικά διαθέσιμα ακόμη στην Ελλάδα. Η κατάσταση αυτή συνιστά *"σημαντικό εμπόδιο για την αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και για την έγκυρη διάγνωση ενδεχόμενων γλωσσικών διαταραχών"* (Καρούσου, 2017, σ. 12).

7.2.2 Ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων

Το δεύτερο είδος μεθοδολογικής προσέγγισης της γλωσσικής αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται μέσω της ανάλυσης γλωσσικών δειγμάτων. Πρόκειται για έναν μεθοδολογικό τρόπο που δύναται να *"παρέχει τις πιο λεπτομερειακές πληροφορίες σχετικά με όλες σχεδόν τις διαστάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων"* (Καρούσου, 2017, σ. 13). Η μέθοδος αυτή έχει στόχο τη διαμόρφωση απαραίτητων συνθηκών που κινητοποιούν το νήπιο να εκφράζει τον λόγο του ελεύθερα και αβίαστα, προκειμένου να συγκεντρωθεί *"ένα επαρκές και αντιπροσωπευτικό γλωσσικό δείγμα προς ανάλυση και αξιολόγηση"* (Dunn & Dunn, 2007, σ. 135). Ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα θεωρείται αυτό που συγκροτείται από τουλάχιστον 100 παιδιά, μολονότι πιο σύγχρονες μελέτες (Guo & Eisenberg, 2015) έχουν υποδείξει μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων (περί των 50 ατόμων).

Βάσει των παραπάνω, η ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων των νηπίων ανάγεται στην επιστημονική μέθοδο με την ευρύτερη οικολογική εγκυρότητα, εν αντιθέσει με τα

προηγουμένως αναλυόμενα σταθμισμένα τεστ (Hadley, 1998). Ένα ακόμη θετικό στοιχείο αυτής της μεθόδου γλωσσικής αξιολόγησης είναι ότι δύναται να εκτιμήσει τον βαθμό επίδρασης *"που ασκεί η εκάστοτε γλωσσική διαταραχή στην πραγματική καθημερινή επικοινωνία του παιδιού"* (Καρούσου, 2017, σ. 13). Με τον τρόπο αυτόν, η οργάνωση και εφαρμογή της εκάστοτε εξειδικευμένης παρέμβασης κρίνεται περισσότερο αποτελεσματική.

Μολαταύτα, στα αρνητικά στοιχεία της εξεταζόμενης μεθόδου εμπεριέχονται *"η εξειδίκευση κι η εμπειρία που απαιτείται για τη μεταγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των γλωσσικών δεδομένων που συγκεντρώνονται"* (Dale & Goodman, 2005, σ. 71), καθώς και η έλλειψη σταθμισμένων συγκριτικών κριτηρίων βάσει της ηλικίας ή της γλώσσας των νηπίων. Επίσης, ένας ακόμη σοβαρός περιορισμός αυτής της μεθόδου είναι το μεγάλο χρονικό πλαίσιο που απαιτείται τόσο για την συγκέντρωση των γλωσσικών δειγμάτων όσο και για την ανάλυσή τους (Heilmann, 2010).

Αναφορικά με τις τεχνικές που επιστρατεύονται στην εν λόγω μέθοδο γλωσσικής αξιολόγησης, αυτές είναι συνήθως το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών συνδυαστικά με ελεύθερη ή ημιδομημένη συζήτηση, η περιγραφή εικόνων ή καθημερινών ενεργειών του νηπίου και η αφήγηση ιστοριών, συχνά βάσει κάποιου βιβλίου (Westerveld, 2011). Επιπλέον, πολύ σημαντικό σ' αυτήν τη μέθοδο είναι και το πλαίσιο εκμαίευσης των πληροφοριών από τα εξεταζόμενα παιδιά, δηλαδή ο χώρος συζήτησης ή παρατήρησης των γλωσσικών συμπεριφορών του. Η σημαντικότητα του πλαισίου αυτού επιβεβαιώνεται από την σπουδαία του επίδραση *"στο είδος του λόγου που καλείται το παιδί να παράγει και συνεπώς στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που θέτει στο παιδί"* (Καρούσου, 2017, σ. 14). Τούτων λεχθέντων, βάσει του χώρου εκμαίευσης και του μεγέθους του συλλεχθέντος δείγματος, αναμένονται *"διαφοροποιήσεις ως προς τις τιμές των αναπτυξιακών δεικτών, που θα προκύψουν από την ανάλυση των δεδομένων"* (Guo & Eisenberg, 2015, σ. 152 Atkins & Cartwright, 1982· Bacchini, Kuiken, & Schoonen, 1995· Guo & Eisenberg, 2015· Southwood & Russell, 2004· Wagner, Nettelbladt, Sahlen, & Nilholm, 2000).

Αφού γίνει η συγκέντρωση του γλωσσικού δείγματος και μεταγραφούν οι πληροφορίες, επέρχεται και η ανάλυσή του με την χρήση συγκεκριμένων λογισμικών προγραμμάτων. Τα πιο δημοφιλή προγράμματα διεθνώς, για την ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων, είναι το CLAN (MacWhinney, 2000), το CP - Computerized Profiling

(www.computerizedprofiling.org) (Long, 2012) και το SALT – Systematic Analysis of Language (www.saltsoftware.com) (Miller & Chapman, 2008). Μέσω των προγραμμάτων αυτών και της παρεχόμενης ανάλυσής τους επιτυγχάνεται "ο αυτοματοποιημένος υπολογισμός κάποιων βασικών δεικτών που αφορούν σε πολλά επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης" (Καρούσου, 2017, σ. 15) των νηπίων.

Για να προσδιοριστούν οι γλωσσικές διαταραχές ενός νηπίου βάσει της ανάλυσης δειγμάτων, πρέπει να γίνει η σύγκριση των τιμών των γλωσσικών δεικτών του εξεταζόμενου παιδιού "με σταθμισμένα κριτήρια αναφοράς που έχουν προκύψει από τα δεδομένα μεγάλου αριθμού παιδιών της εκάστοτε γλώσσας" (Long, 2012, σ. 318). Δυστυχώς, στην Ελλάδα, δεν είναι ακόμη διαθέσιμα τέτοια δεδομένα για την ελληνική γλώσσα, οπότε η, κατά περίπτωση, απόφαση παίρνεται βάσει της κλινικής και προσωπικής εμπειρίας του εκάστοτε επιστήμονα (Καρούσου, 2017).

Εν κατακλείδι, είναι επιτακτικό να σημειωθεί ότι οι γλωσσικοί δείκτες που αναφέρθηκαν παραπάνω συνιστούν ένα ζωτικής σημασίας εργαλείο ώστε να παρακολουθείται διαχρονικά η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Heilmann, Miller, & Nockerts, 2010) και το κατά πόσο ανταποκρίνονται στο εκάστοτε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης τους.

7.2.3 Αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών

Το τελευταίο είδος γλωσσικής αξιολόγησης είναι αυτό που πραγματοποιείται μέσω αναφορών των γονέων και των εκπαιδευτικών των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όπως είναι φυσικό, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται σε καθημερινή επαφή και επικοινωνία με τους μαθητές, συνιστούν τις γονιμότερες και πιο πλούσιες πηγές πληροφόρησης σχετικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Ιδίως, οι σταθμισμένες αναφορές ή τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια που απαντώνται από γονείς και εκπαιδευτικούς συνιστούν "εκτενείς καταλόγους επικοινωνιακών και γλωσσικών συμπεριφορών, όπου οι δύο ομάδες αναγνωρίζουν και σημειώνουν αυτές που το νήπιο χρησιμοποιεί στον καθημερινό του λόγο" (Καρούσου, 2017, σ. 16). Εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών δεν προϋποθέτουν τη μαθητική συμμετοχή. Η συμπλήρωσή τους δηλαδή είναι αποκλειστική ευθύνη των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Αυτό το μεθοδολογικό είδος γλωσσικής αξιολόγησης διαθέτει πολλά πλεονεκτήματα. Το πιο σημαντικό ίσως είναι η αντιπροσωπευτικότητα και η αξιοπιστία του δείγματος, καθώς τα ερωτηματολόγια χορηγούνται με εντελώς τυχαίο τρόπο. Ακόμη, μπορούν να εξερευνήσουν τη γλωσσική συμπεριφορά των νηπίων σε διαφορετικά καθημερινά πλαίσια επικοινωνίας (Crais, 1995, 1996). Λόγω όλων αυτών, χαρακτηρίζονται από ευρεία οικολογική εγκυρότητα εν συγκρίσει *"με τις σύντομες παρατηρήσεις των παιδιών στο σπίτι ή στο εργαστήριο ή με τα αποτελέσματα των δομημένων τεστ"* (Bishop, 1998, σ. 883).

Ένα ακόμη βασικό πλεονέκτημα των ερωτηματολογίων, που συμπληρώνονται από γονείς και εκπαιδευτικούς, είναι ότι επιτρέπουν τη σύγκριση του γλωσσικού επιπέδου του εξεταζόμενου νηπίου με άλλα ομήλικα άτομα. Επίσης, αυτού του είδους τα ερωτηματολόγια δύναται να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με άλλες μεθόδους γλωσσικής αξιολόγησης, αφού καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων και τομέων. Το μεγαλύτερο ίσως όφελος από την ύπαρξη της εν λόγω μεθόδου είναι ότι δεν προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις εφαρμογής, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από *"μη ειδικούς στην αξιολόγηση της πρώιμης επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης, όπως εκπαιδευτικούς ή παιδιάτρους"* (Zimmerman et al., 2011, σ. 125).

Εντούτοις, υπάρχουν και ποικίλοι περιορισμοί. Οι σημαντικότεροι *"έγκεινται στο είδος και τη λεπτομέρεια των πληροφοριών που μπορούν να συλλεχθούν αξιόπιστα μέσω της χορήγησής τους στους γονείς"* (Καρούσου, 2017, σ. 17). Πιο ειδικά, οι πληροφορίες που μπορούν να συγκεντρωθούν *"περιορίζονται στις συμπεριφορές που έχει σημειωθεί ότι οι γονείς μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναφέρουν με έγκυρο τρόπο"* (Feldman, et al., 2000, σ. 98). Εντούτοις, έχει τεκμηριωθεί (Tomasello & Mervis, 1994) ότι οι γονείς αποτελούν έναν βαρυσήμαντο πυλώνα πληροφόρησης σχετικά με τις αναδυόμενες γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι οι καθήλην αρμόδιοι για την περιγραφή των υπαρχουσών γλωσσικών συμπεριφορών των μαθητών τους.

7.3 Σχολική ετοιμότητα ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών νηπιακής ηλικίας

Με τον όρο σχολική ετοιμότητα, αλλιώς ωριμότητα, νοείται η πραγμάτωση ενός συγκεκριμένου επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού, περικλείοντας τόσο σωματικές -

βιολογικές, όσο και πνευματικές αλλαγές (Maxwell & Clifford, 2004). Η σχολική ετοιμότητα, λοιπόν, διαχωρίζεται θεωρητικά σε κοινωνικο -συναισθηματική και πνευματική. Η δεύτερη ομάδα, σημείο επικέντρωσης της παρούσας μελέτης, αφορά την πρακτική επιδεξιότητα, τη γλώσσα, την σκέψη, την γραφή και την αριθμητική. Συνεπώς, ο τομέας μελέτης της εν λόγω εργασίας, δηλαδή η γλώσσα, εντάσσεται κάτω από την εννοιολογική ομπρέλα της πνευματικής ετοιμότητας του παιδιού.

Συνοψίζοντας λοιπόν τις βιβλιογραφικές πληροφορίες που αναλύθηκαν διεξοδικά στο εν λόγω κεφάλαιο, θα μπορούσε κανείς να ορίσει το τι συνιστά την γλωσσική ετοιμότητα για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Αναφορικά με την γλώσσα λοιπόν, για την σχολική ετοιμότητα των νηπίων είναι σημαντική η κατάκτηση των ικανοτήτων προανάγνωσης και προγραφής. Πιο αναλυτικά, το νήπιο καλείται να ακούει και να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο του εκφερόμενου λόγου, *"να μιλάει και να επικοινωνεί, να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφάβητου σαν ήχο και σαν μορφή"* (Margettes, 2002, σ. 119).

Το νήπιο επίσης είναι σημαντικό να ξέρει να συσχετίζει τους ήχους με γράμματα ή φωνήματα. Βαρύνουσας σημασίας ακόμη είναι και η ανάπτυξη του επικοινωνιακού του λόγου, δηλαδή της ικανότητας να συνδιαλέγεται με ομήλικα ή άλλης ηλικίας άτομα, ακολουθώντας τους κώδικες και τις νόρμες επικοινωνίας. Το λεξιλόγιο του, επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να είναι αυξημένο και να το χρησιμοποιεί *"με ευχέρεια για να εκφράσει τις σκέψεις του"* (Kagan, 2003, σ. 59). Εν κατακλείδι, σημαντικό σημάδι σχολικής ωριμότητας, για τη μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, θεωρείται το γεγονός το νήπιο να δύναται να γράφει ανεξάρτητα το ονοματεπώνυμό του και να *"αντιδράει σε παραμύθια, ποιήματα και ιστορίες"* (Margettes, 2002, σ. 120).

Κεφάλαιο 8: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προσχολικής ηλικίας σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη

8.1 Κύπρος

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου θεωρείται πρόσφατα αναθεωρημένο (2011) και η αναθεώρηση αυτή αφορούσε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πιο ειδικά, το Πρόγραμμα Σπουδών που εξειδικεύεται στην Προσχολική Εκπαίδευση απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας από 3 έως 6 ετών. Μέσα στο Πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνονται διεξοδικά ο σκοπός, οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αρχές που το διέπουν, οι βασικές μορφές οργάνωσης της μάθησης, το ωρολόγιο πρόγραμμα των δομών προσχολικής εκπαίδευσης, ο προγραμματισμός του κύριου εκπαιδευτικού έργου σε ιστογράμματα, ο ουσιώδης ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο Νηπιαγωγός, η θέση της τεχνολογίας μέσα στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο, η προτεινόμενη μορφή αξιολόγησης όπως επίσης και οι συγκεκριμένοι στόχοι ανάπτυξης και τα γνωστικά αντικείμενα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011).

Αναλυτικότερα, ως βασικός σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο τίθεται η ενίσχυση *"της εικόνας ενός ικανού, δυναμικού, αποφασιστικού και αισιόδοξου παιδιού, ενός παιδιού που έχει την ικανότητα να αναπτύσσει σχέσεις, που θέλει να το σέβονται και να σέβεται, που είναι περίεργο και ανοιχτό προς πολλές εμπειρίες, που είναι δημιουργικό και αντιμετωπίζει τα προβλήματα ως πρόκληση"* (Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2011, σ. 4).

Επίσης, οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος αυτού *"αναφέρονται στην αναγνώριση της αξίας της πρώτης σχολικής ηλικίας, η οποία δομείται κοινωνικο-πολιτιστικά και συμβάλλει στην εξέλιξη των μετέπειτα χρόνων του παιδιού"* (Πετρέση, 2013, σ. 39). Σημαντική ακόμη θεωρείται η ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε μαθητή, ο οποίος χαρακτηρίζεται από προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και μάθησης, καθώς και η προαγωγή του αυταπόδεικτου δικαιώματος συμμετοχής του στη λήψη αποφάσεων, που τον αφορούν. Προωθούνται αξίες όπως η συνεργασία, η βιωματική και ενεργητική μάθηση μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι και το διάλογο (Χρυσafiδης, 2004). Το σύνολο των προαναφερθέντων αρχών στοχεύει στην πολυεπίπεδη και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, δεδομένης της μαθησιακής του

ικανότητας. ότι το κάθε παιδί είναι ικανό για μάθηση (Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2011).

8.2 Αγγλία

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας (UK legislation, 2012) περιγράφει τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες είναι δύο η πρωτοβάθμια (primary) και η δευτεροβάθμια (secondary). Το αγγλικό Πρόγραμμα Σπουδών διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά στάδια (Key Stages), βάσει της ηλικίας των μαθητών. Πιο αναλυτικά, ως Key Stage 1 αναφέρονται τα παιδιά της ηλικιακής γκάμας από 5 έως 7 ετών, ως Key Stage 2 τα παιδιά ηλικίας 7 έως 11 ετών, ως Key Stage 3 μαθητές με ηλικία από 11 έως 14 ετών και τέλος ως Key Stage 4 τα παιδιά που είναι από 14 έως 16 ετών). Όπως είναι φυσικό, η Προσχολική εκπαίδευση εντάσσεται στην πρώτη βαθμίδα από τις προαναφερθείσες, δηλαδή στο Key Stage 1 (UK legislation, 2012).

Σε καθένα από τις παραπάνω βαθμίδες εκπαίδευσης, για κάθε μάθημα ξεχωριστά, υπάρχει και ένα Πρόγραμμα Σπουδών, βάσει του οποίου καθορίζονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι και τα διδακτικά αντικείμενα για κάθε ηλικιακή ομάδα (Pitts, 2012). Εντούτοις, στην Αγγλία, η κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο οργάνωσης του σχολικού της προγράμματος, συμπεριλαμβάνοντας και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο (About the school curriculum, 2012).

Επιπλέον, βασική αρχή του αγγλικού Προγράμματος Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι η εδραίωση ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές νηπιακής ηλικίας, ανεξαρτήτου *"κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου ή διαφορετικών ικανοτήτων"* (Suthers, 2008, σ. 58), η συμμετοχή όλων στο παρεχόμενο σύστημα γνώσεων και η εν γένει ανάπτυξη τους. Οι συνιστώσες αυτές θα συμβάλουν καθοριστικά στην επιτυχημένη κοινωνική, συναισθηματική και μαθησιακή τους πορεία, οδηγώντας τους στην αυτονομία και την υπευθυνότητα ως μετέπειτα Άγγλοι πολίτες (Vella, 2003).

Επιπροσθέτως, το Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Αγγλίας διέπεται από *"συνέχεια, συνάφεια, συνεκτικότητα, ευελιξία και ισορροπία, προωθώντας τη δια βίου μάθηση και επιτρέποντας στα παιδιά να έχουν ομαλή μετάβαση μεταξύ των εκπαιδευτικών σταδίων"* (UK legislation, 2012, σ. 215). Ακόμη, δίνει μεγάλη βαρύτητα, από μικρή ηλικία ακόμη, στη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων, δηλαδή Γλώσσα,

Μαθηματικά και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), δεδομένου ότι έτσι πιστεύεται ότι θα διαμορφωθεί θετική προδιάθεση για τη μάθηση αυτών στους μαθητές στις επόμενες βαθμίδες (The primary curriculum for England at key stages 1 and 2, Aims, values and purposes, 2011).

Αναφορικά με τους στόχους που τίθενται για την Προσχολική Εκπαίδευση στην Αγγλία, αυτοί αναφέρονται κυρίως στην σχολική προετοιμασία των μαθητών, ώστε να είναι ομαλή η μετάβασή τους στα επόμενα εκπαιδευτικά στάδια μάθησης. Ως εκ τούτου, έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, στη βελτίωση της δημιουργικότητας και στη σταδιακή κατάκτηση ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Στην Αγγλία ακόμη, το λάθος σηματοδοτεί μεγάλο εφιαλτήριο για ένα παιδί νηπιακής ηλικίας, καθώς έτσι πιστεύεται ότι μαθαίνει, αναπτύσσεται περαιτέρω (Young, 2010) και είναι σε θέση να καλλιεργήσει ικανότητες διαχωρισμού του σωστού από το λάθος.

Το αγγλικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης διέπεται από συγκεκριμένες αρχές, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη διαμόρφωση των κατάλληλων μαθησιακών προκλήσεων στα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Μία ακόμη αρχή είναι η ανταπόκριση *"στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε παιδιού και η προσπέλαση ενδεχόμενων εμποδίων μάθησης και αξιολόγησης της σχολικής ομάδας ή του κάθε παιδιού χωριστά"* (The primary curriculum for England at key stages 1 and 2, 2011, σ. 118).

Εν κατακλείδι, η αγγλική εκπαιδευτική ηγεσία ανάγει σε θέμα μείζονος σημασίας την πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας (The National Curriculum, The school curriculum, 2012). Πιο αναλυτικά, με τον όρο πνευματική ανάπτυξη νοείται η καλλιέργεια *"της αίσθησης του εαυτού, των γνώσεων, των δεξιοτήτων, της κατανόησης και των συμπεριφορών, που χρειάζεται το παιδί, ώστε να αναπτυχθεί ομαλά"* (Pitts, 2012, σ. 127). Από την άλλη, η ηθική ανάπτυξη σχετίζεται με την απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων, με σκοπό την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, παραδοχής της ευθύνης και διαχωρισμού του ορθού από το εσφαλμένο (The National Curriculum, The school curriculum, 2012).

8.3 Γαλλία

Η Προσχολική Εκπαίδευση στη Γαλλία (ISCED 0) απευθύνεται σε παιδιά ηλικία 2 έως 6 ετών και είναι δωρεάν. Επίσης, η φοίτηση σε μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι προαιρετική, αφού δεν υπάρχει Νόμος που να κατοχυρώνει την υποχρεωτική φύση της (Eduscol, 2018). Επίσης, η φοίτηση των παιδιών νηπιακής ηλικίας μπορεί να επιτευχθεί είτε σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά Νηπιαγωγεία, τα οποία εμπίπτουν όμως σε δημόσιο έλεγχο.

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Γαλλίας, άρα και η Προσχολική, εντάσσεται διοικητικά στον εκάστοτε δήμο υπαγωγής των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Σε ένα γαλλικό Νηπιαγωγείο λοιπόν υπάρχουν ο/η Διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, το Σχολικό συμβούλιο, καθώς και ο Εθνικός Επιθεωρητής Εκπαίδευσης (European Commission, 2018).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης, στη Γαλλία, εδράζεται πάνω στις θεμελιώδεις αρχές του γαλλικού Συντάγματος (Πλατανίτη, 2019). Πιο αναλυτικά, οι αρχές που διέπουν το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών αντανακλούν τις αξίες της εν γένει γαλλικής κοινωνίας. Τούτων λεχθέντων, οι βασικές αρχές που πρεσβεύονται είναι *"ο σεβασμός στις αρχές της δημοκρατίας, της ισονομίας και της ισότητας, της ελεύθερης επιλογής και της δωρεάν πρόσβασης, της θρησκευτικής και ιδεολογικής ουδετερότητας"* (European Commission, 2018, σ. 303). Επίσης, η γαλλική Προσχολική Εκπαίδευση θέλει να εξασφαλίσει, σε όσα παιδιά φοιτούν σε αυτή, *"την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε βασικά γνωστικά αντικείμενα και σε στοιχεία του γαλλικού πολιτισμού"* (Πλατανίτη, 2019, σ. 73).

8.4 Γερμανία

Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας διαθέτει τελείως διαφορετική οργάνωση και δομή εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο ειδικά, κάθε πολιτεία (στα γερμανικά Länder) αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διαχείριση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, σύμφωνα όμως πάντα βάσει των κατευθυντήριων οδηγιών που ορίζονται από το γερμανικό Σύνταγμα (Federal Ministry of Education and Research, 2018). Ως εκ τούτου, σήμερα στη Γερμανία υφίστανται δεκαέξι (16) εκπαιδευτικά συστήματα, σαφώς διαφοροποιημένα μεταξύ τους είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό

(European Commission, 2018). Εντούτοις, οι γενικές αρχές και αξίες που διέπουν σύσσωμο το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξαρτήτου βαθμίδας εκπαίδευσης, ορίζονται από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Τεχνών της Γερμανίας (Kultusminister Konferenz, 2018).

Στην Γερμανία, η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά στην ηλικία των έξι (6) ετών, γεγονός που καθιστά την φοίτηση σε τάξη προσχολικής ηλικίας προαιρετική. Επίσης, παρόμοια με τη Γαλλία, το γερμανικό κράτος παρέχει στους γονείς τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε δημόσιο και ιδιωτικό Νηπιαγωγείο (European Commission, 2018). Στην περίπτωση που οι γονείς επιλέξουν δημόσιο Νηπιαγωγείο για τα παιδιά τους, δεν είναι υποχρεωμένοι να προσφέρουν δίδακτρα "ή να συνεισφέρουν στο κόστος του εκπαιδευτικού υλικού" (Πλατανίτη, 2019, σ. 75). Επίσης, στις γερμανικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης συναντά κανείς μία ποικιλία τύπων εκπαίδευσης, η οποία εξαρτάται και καθορίζεται από το εκάστοτε άτομο ηγεσίας (Kultusminister Konferenz, 2018).

Βασική επιδίωξη των γερμανικών Νηπιαγωγείων είναι η ενίσχυση και η ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως φαντασία, δημιουργικότητα και συνεργασία, συνιστά πρωταρχικό σκοπό για την γερμανική Προσχολική Εκπαίδευση. Η επιτυχία επίτευξης των παραπάνω στόχων και επιδιώξεων αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 95% των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Γερμανία επιλέγει να φοιτά κανονικά στο Νηπιαγωγείο (European Commission, 2018).

Επιπρόσθετα, σε όλα τα Νηπιαγωγεία της Γερμανίας, υπάρχει ειδική μέριμνα για την προετοιμασία των νηπίων, ώστε να μεταβούν ομαλά στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή στο Δημοτικό σχολείο. Μερικά από τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται είναι η γερμανική γλώσσα, αριθμητική, φυσική αγωγή και εικαστικά (Federal Ministry of Education and Research, 2018). Τέλος, βαρύνουσας σημασίας στο γερμανικό Νηπιαγωγείο θεωρείται το ομαδικό παιχνίδι και οι συνεργατικές δραστηριότητες των παιδιών, καθώς τους προετοιμάζουν για την σχολική και κοινωνική τους εξέλιξη (Kultusminister Konferenz, 2018).

8.5 Σουηδία

Στην Σουηδία, η Προσχολική Εκπαίδευση (ISCED 0) εντάσσεται στη μη υποχρεωτική εκπαίδευση (Swedish National Agency for Education, 2019). Συντελείται κυρίως στο Νηπιαγωγείο (förskolan), αλλά και σε άλλους χώρους, όπως σε Κέντρα ψυχαγωγίας (fritidshem), αποτελώντας εναλλακτικές μορφές προσχολικής φροντίδας (Πλατανίτη, 2019). Εντούτοις, από το 2018 βάσει Νόμου, έγινε υποχρεωτική η μονοετής φοίτηση των παιδιών ηλικίας 6 ετών σε τάξη Προσχολικής ηλικίας (förskoleklassen), πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο (Πλατανίτη, 2018). Το σουηδικό Νηπιαγωγείο διαθέτει το δικό του ξεχωριστό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά η υποχρεωτική Προσχολική τάξη και τα Κέντρα αναψυχής εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών του υποχρεωτικού σχολείου (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011).

Η δομή των σουηδικών Νηπιαγωγείων ποικίλλει ανάλογα με τους τιθέμενους, κάθε φορά, στόχους που τίθενται από την εκάστοτε σχολική μονάδα, από την χρηματοδότηση του δήμου στον οποίο υπάγονται και από την μέθοδο οργάνωσης των εκάστοτε διευθυντών και εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, ένα τυπικό σουηδικό Νηπιαγωγείο συγκροτείται συνήθως από 4 τάξεις, με παιδιά διαφορετικής ηλικίας σε καθεμιά από αυτές -1 ετών έως 2,5 ετών, 2,5 ετών έως 3,5 ετών, 3,5 ετών έως 4,5 ετών και 4,5 ετών έως 5,5 ετών- (Eurydice Sweden, 2018). Ωστόσο δεν λείπουν και οι νηπιακές τάξεις με σύνθεση από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Ακόμη, κάθε τάξη Προσχολικής Εκπαίδευσης διαθέτει συνήθως έναν Νηπιαγωγό (förskollärare) και δύο βρεφονηπιοκόμους (barnskötare) σε ρόλο βοηθών (Swedish National Agency for Education, 2019). Οι Νηπιαγωγοί είναι επιφορτισμένοι με το έργο της τάξης, ομαλής ροής της καθημερινότητας και διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης. Ο ρόλος τους, επομένως, αφορά κυρίως το παιδαγωγικό κομμάτι. Από την άλλη, οι βοηθοί Νηπιαγωγοί είναι υπεύθυνοι για την ανατροφή των μαθητών, καθώς και για την διεκπεραίωση των φυσικών αναγκών τους, όπως φαγητό, τουαλέτα, ρουχισμός. Επίσης, οι βοηθοί μπορούν να συμβάλουν στην δημιουργική απασχόληση των παιδιών (Eurydice Sweden, 2018). Μολαταύτα, ο διαχωρισμός αυτός των

καθηκόντων δεν είναι καθολικός, δεδομένου ότι το κάθε Νηπιαγωγείο ακολουθεί δική του πορεία ανάλογα με τη δομή και τον τρόπο οργάνωσής του.

Σε επίπεδο καθαρά νομοθετικό, η εκπαιδευτική πολιτική των σουηδικών μονάδων Προσχολικής Εκπαίδευσης ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών (Swedish National Agency for Education, 2019). Το εν λόγω Υπουργείο καθορίζει ακόμη *"τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις κατευθυντήριες γραμμές και το δημοσιονομικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου"* (Πλατανίτη, 2019, σ. 86). Ο κάθε δήμος της Σουηδίας είναι αρμόδιος για την σωστή και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Νηπιαγωγείων, χρησιμοποιώντας κρατικές επιδοτήσεις και δημοτικούς φόρους.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σουηδικών Νηπιαγωγείων συγκροτείται κυρίως από παιδαγωγικές δραστηριότητες για παιδιά ηλικίας 1 έως 6 ετών. Οι δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου έχουν, κατά βάση, παιγνιώδη χαρακτήρα, προωθώντας το ελεύθερο παιχνίδι και την ύπαρξη ερεθισμάτων ανάλογων με τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Σημαντική πρωτοτυπία του σουηδικού προτύπου, για την Προσχολική Εκπαίδευση, είναι η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων καθημερινά σε εξωτερικούς φυσικούς χώρους, πέραν των καιρικών συνθηκών (Eurydice Sweden, 2018). Τέλος, οι κυριότερες αρχές, που προσβέονται από την σουηδική Προσχολική Εκπαίδευση, είναι η συνεργασία, η μάθηση σε ομάδες, η ισότητα των φύλων, οι δημοκρατικές διαδικασίες και ο σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον (Eurydice Sweden, 2018).

Συζήτηση

Μέσα από την κριτική θεώρηση των παραπάνω προγραμμάτων διαπιστώνονται ουσιαστικές ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές στις προαναφερθείσες χώρες. Κύριος αρωγός μάθησης και εκπαίδευσης λοιπόν, για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και για όλες τις χώρες που εξετάστηκαν είναι το ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011), αφού έχει βρεθεί ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη *"της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της διερεύνησης και του πειραματισμού του παιδιού"* (Χατζηγεωργίου, 2004, σ. 75). Βαρύνουσας σημασίας ακόμη είναι και οι δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες με τη σειρά τους, *"προάγουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τον διάλογο και την επικοινωνία σε όλες τις γνωστικές περιοχές"* (Φλουρής, 2008, σ. 109). Κεντρική θέση επίσης στο κυπριακό, στο αγγλικό, σουηδικό και ελληνικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης κατέχει η μέθοδος project, αλλιώς σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας, 2009). Μέσω αυτής της μεθόδου επιτυγχάνεται η εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος από τους μαθητές, διευρύνοντας παράλληλα τη συνεργασία, την πρωτοβουλία και τα ενδιαφέροντά τους.

Αναφορικά με τους προσδιοριζόμενους τομείς ανάπτυξης των παιδιών νηπιακής ηλικίας, το κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών ορίζει πρωταρχικά δύο, την Προσωπική και την Κοινωνική Συνειδητοποίηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011). Οι δύο αυτοί άξονες αφορούν *"την ανάπτυξη της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας, της προσωπικής ταυτότητας, της συνεργασίας και της προσωπικής υγείας του παιδιού"* (σ. 15). Ένας ακόμη τομέας ανάπτυξης, που ορίζει από το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών, είναι η Συναισθηματική Ισορροπία και η Γνωστική Ανάπτυξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011). Η πρώτη σχετίζεται με την καλλιέργεια αλληλεπιδραστικών σχέσεων και την ανάπτυξη του αισθήματος ενσυναίσθησης στους μαθητές, ενώ η δεύτερη *"αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, δημιουργικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, αναστοχασμού και αυτοελέγχου του παιδιού"* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011, σ. 23).

Κύριο μέλημα επίσης και του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, για την προσχολική εκπαίδευση, είναι η συγκρότηση υπεύθυνων αυριανών πολιτών, που θα είναι ικανοί να συνεισφέρουν κοινωνικά και οικονομικά. Συνεπώς, κύριες αξίες, από πολύ μικρή ηλικία, τίθενται η συνεργασία με τους άλλους, ο σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή άλλων κουλτούρων ή παραδόσεων (The primary curriculum for England at key stages 1 and 2, Aims, values and purposes, 2011). Δεν είναι καθόλου τυχαίο,

άλλωστε, το γεγονός ότι, από την Προσχολική ακόμη Εκπαίδευση, οι αντανακλώμενες αξίες του Προγράμματος Σπουδών πηγάζουν και ταυτίζονται απόλυτα με τις αξίες της εν γένει αγγλικής κοινωνίας (UK legislation, 2012). Αυτές, μεταξύ άλλων, είναι "*η προσωπική ανάπτυξη, η ισότητα ευκαιριών, η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η τιμιότητα και η αίσθηση του καθήκοντος*" (Young, 2010, σ. 23). Βαρύνουσας σημασίας ακόμη, για τη γαλλική Προσχολική Εκπαίδευση, είναι η λειτουργία των Νηπιαγωγείων σύμφωνα με τις σημαντικές αξίες της συνεργασίας, της καλλιέργειας της φαντασίας και της ανάπτυξης της ηθικής κουλτούρας εκ μέρους των παιδιών (Eduscol, 2018).

Αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στην Προσχολική βαθμίδα Εκπαίδευσης της Κύπρου, αυτά είναι "*η Μουσική Αγωγή, οι Εικαστικές Τέχνες, οι Κοινωνικές Σπουδές, η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες και η Φυσική Αγωγή*" (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011, σ. 31). Το σύνολο αυτών των γνωστικών αντικειμένων, άλλωστε, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην "*ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας*" (Πετρέση, 2013, σ. 41).

Πιο εξειδικευμένα, για την Προσχολική Εκπαίδευση που εξετάζεται με την ανά χειράς εργασία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθορίζεται βάσει του άρθρου 84, του εκπαιδευτικού νόμου του 2002 (Education Act, 2002). Συνεπώς, τα καθοριζόμενα, για την αγγλική προσχολική εκπαίδευση, γνωστικά αντικείμενα είναι "*η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η τεχνολογία, η γεωγραφία, η ιστορία, η φυσική εκπαίδευση αλλά και η μουσική*" (Πετρέση, 2013, σ. 56).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στις Γερμανίας δεν είναι ενιαίο και καθολικό για όλα τα Νηπιαγωγεία που υπάρχουν στα Ομόσπονδα Κρατίδια της. Επιπλέον, για τη σύσταση του Προγράμματος Σπουδών του εκάστοτε γερμανικού Νηπιαγωγείου λαμβάνονται υπόψη οι ξεχωριστές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και των γονιών τους (Πλατανίτη, 2019). Οπότε μιλάμε για εξατομικευμένη διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό. Η προσχολική εκπαίδευση στην Γερμανία μπορεί να προαχθεί από ποικίλα εκπαιδευτικά ιδρύματα της επικράτειας, σε παιδιά ηλικίας από 3 ετών (Πλατανίτη, 2019). Η φοίτηση τους στην προσχολική βαθμίδα είναι προαιρετική, ωστόσο όλα τα νήπια "*έχουν το νόμιμο δικαίωμα για θέση στο γερμανικό Νηπιαγωγείο*" (Kultusminister Konferenz, 2018, σ. 1), μια ουσιαστική διαφορά με άλλες χώρες όπως η Ελλάδα και η Αγγλία που θεωρεί τη φοίτηση αναγκαία για την μετέπειτα εξέλιξη της σχολικής ζωής των παιδιών, για αυτό και είναι υποχρεωτική.

Ωστόσο, η Προσχολική Εκπαίδευση στη Σουηδία διαφοροποιείται ως προς τους στόχους των περισσότερων προγραμμάτων και θέτει ως προτεραιότητα κυρίως τη σωστή ανατροφή των παιδιών αντί της εκπαίδευσής τους, εξυπηρετώντας έτσι τους εργαζόμενους γονείς. Επίσης, το σουηδικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης προάγει ιδιαίτερα το κομμάτι της ανεξαρτησίας των παιδιών, "*καθώς βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι τα παιδιά να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και αυτονομία*" (Πλατανίτη, 2019, σ. 87).

Ως προς τα σταθμισμένα τεστ που εφαρμόζονται και αξιοποιούνται στην Ελλάδα για την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

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

Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)

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

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

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

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

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

Εντούτοις, στην Ελλάδα, χρησιμοποιείται σωρεία άλλων ψυχομετρικών εργαλείων, τα οποία όμως δεν έχουν "*ελεγχθεί διεξοδικώς ως προς την εγκυρότητά τους ως διαγνωστικά εργαλεία γλωσσικών διαταραχών*" (Καρούσου, 2017, σ. 13). Τέτοια εργαλεία μπορεί να είναι η κλίμακα εκτίμησης του Προσληπτικού Λεξιλογίου και Κατονομασίας Εικόνων (Weschler, 2003/ 2015) ή το ΑθηνάΤεστ (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011). Η χρήση, πάντως, των συγκεκριμένων κλιμάκων θεωρείται ελλιπής, αν δεν συνοδεύεται από την λεπτομερή εκτίμηση της γενικότερης γνωστικής ανάπτυξης των εξεταζόμενων, κάθε φορά, παιδιών.

Πέρα όμως από τα τεστ που έχουν σταθμιστεί στην Ελλάδα υπάρχουν και άλλα τεστ που εφαρμόζονται με μεγάλη επιτυχία σε άλλες χώρες για την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών και είναι τα εξής:

British Picture Vocabulary Scale 3rd Edition (BPVS-3) (Dunn, Dunn, Styles, & Sewell, 2009)

Receptive One-Word Picture Vocabulary Test – 4th Edition (ROWPVT-4) (Martin and Brownell, 2010)

Expressive One-Word Picture Vocabulary Test– 4th Edition (EOWPVT-4) (Martin and Brownell, 2010)

Test of Early Language Development – 3rd Edition (TELD-III) (Hresko, Reid, & Hammill, 1999)

Preschool Language Scale – 5th Edition (PLS-5) (Zimmerman, Steiner, and Pond, 2011)

Comprehensive assessment of spoken language (CASL) (Carrow-Woolfolk, 1999)

Oral and Written Language Scales Listening Comprehension and Oral Expression (OWLS) (Carrow-Woolfolk, 2011)

Boehm-3 Preschool (Boehm, 2001)

Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) -Preschool- 2 (Semel, Wiig, & Secord, 2004).

Test for Reception of Grammar, 2nd Edition (TROG-2) (Bishop, 2003a)

Υπάρχει μία πληθώρα σταθμισμένων ερωτηματολογίων που δίνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς, τόσο σε διεθνές όσο και ελληνικό επίπεδο. Μερικά από αυτά είναι το 'Children's Communication Checklist, 2nd edition (CCC-2)' (Bishop, 2003b), το 'MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDI)' (Fenson et al., 2007), το 'Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile (CSBS DP)' (Wetherby & Prizant, 2002), το 'Language Development Survey (LDS)' (Achenbach & Rescorla, 2000), το 'Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (TEA)' (Καρούσου & Πετρογιάννης, υπό έκδοση) και το 'Teacher Rating of Oral Language

and Literacy: TROLL' (Dickinson, McCabe, & Sprague, 2001), που προορίζεται για τους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, τα τελευταία χρόνια, γίνεται μία συστηματική προσπάθεια "ανάπτυξης και στάθμισης ψυχομετρικών εργαλείων που βασίζονται σε αναφορές εκπαιδευτικών" (Καρούσου, 2017, σ. 18). Με άλλα λόγια, επιχειρείται η διατήρηση ειδικών καταλόγων επικοινωνιακών και γλωσσικών συμπεριφορών, οι οποίοι και θα συμπληρώνονται εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου και θα εδράζονται στην καθημερινή παρατήρηση των νηπίων μέσα στον σχολικό χώρο. Μέσω αυτού του εργαλείου, θα μπορεί να ελέγχεται η γλωσσική εξέλιξη των νηπίων σε καθημερινή βάση, πληροφορία ιδιαίτερα χρήσιμη για την είσοδο και μετάβαση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να συνδράμει επιστημονικά στη μελέτη, περιγραφή και ανάλυση των τρόπων αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η γλώσσα και η ανάπτυξή της λοιπόν τέθηκαν στο επίκεντρο μελέτης και προσδιορίστηκε ο βαθμός κατάκτησής της από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Επίσης, σταχυολογήθηκαν και παρατέθηκαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις ενδεχόμενες γλωσσικές διαταραχές, που μπορεί να εμφανίσει ένα παιδί, και οι τρόποι με τον οποίο μπορούν να ανιχνευθούν.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε κατανοητό ότι η νηπιακή ηλικία διέπεται από ραγδαίες γλωσσικές εξελίξεις, ανάγοντας την γλώσσα και τον λόγο στο καθήλυν αρμόδιο κανάλι επικοινωνίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η επικοινωνία μάλιστα αυτή γίνεται αρτιότερη όταν ακολουθούνται γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες από τα παιδιά. Ωστόσο, η εν γένει επικοινωνιακή διαδικασία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τη φύση του παιδιού, τον εκπαιδευτικό, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του. Από το κανονιστικό αυτό πλαίσιο ορίζεται και ένας σημαντικός σκοπός της Προσχολικής Εκπαίδευσης, δηλαδή η εκμάθηση, η κατανόηση και η χρησιμοποίηση σωστών επικοινωνιακών μοντέλων και νορμών ώστε το παιδί να αναπτύξει τις γλωσσικές του ικανότητες (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Μέσω του Νηπιαγωγείου λοιπόν επιδιώκεται η πλήρης, πολυεπίπεδη και ολόπλευρη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Επιμέρους στόχοι θεωρούνται ο εμπλουτισμός της λεξιλογικής φαρέτρας του νηπίου, η σύνταξη ορθών και κατανοητών, η υιοθέτηση των σωστών γραμματικών και συντακτικών κανόνων και η χρήση της γλώσσας *"ως όργανο σκέψης, με το οποίο θα επιτευχθεί η ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου"* (Νημά, 2004, σ. 11). Για όλους αυτούς τους λόγους, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα τέτοιο πλαίσιο διδασκαλίας που θα κινητοποιεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα αναπτύσσει τη σκέψη και τη γλώσσα τους δημιουργικά και θα είναι εμπλουτισμένο με στοιχεία φαντασίας, ζωντανίας και συνεργατικότητας (Σέμογλου & Γρίβα, 2013).

Στην ανά χείρας μελέτη, επίσης, αναλύθηκε εκτενώς ο όρος της γλωσσικής αξιολόγησης, ο οποίος αποτελεί σημαντική δείκτη ανίχνευσης της σχολικής ετοιμότητας των νηπίων. Η έννοια της γλωσσικής αξιολόγησης σηματοδοτεί *"τη βασική συνιστώσα της αναπτυξιακής αξιολόγησης των νηπίων"* (Καρούσου, 2017, σ.

18). Ο λόγος που αιτιολογεί την σπουδαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας εδράζεται αφενός στον εντοπισμό τυχών γλωσσικών διαταραχών και αφετέρου στη θέσπιση εξατομικευμένης πρώιμης παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας που αντιμετωπίζουν γλωσσικά ελλείμματα. Οι τρόποι αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης που μελετήθηκαν είναι ποικίλοι, ώστε ο καθένας να επιλέγεται και να χορηγείται ανάλογα την, κάθε φορά, περίπτωση. Ωστόσο, όλες οι μέθοδοι γλωσσικής αξιολόγησης αποτελούν εχέγγυο διερεύνησης της σχολικής ετοιμότητας των νηπίων, βασικό στοιχείο για να διασφαλιστεί η ομαλή και αρμονική μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου., Γ. (1998). *Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Β' έκδοση. Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αλεξόπουλος. Δ. (2004). *Ψυχομετρία: Ιστορία, Θεωρίες και Γενικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστόπουλος. Β. (2001). *Γνωστικό υλικό για το νηπιαγωγείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αρίδη - Παυλίδη, Ι. (2011). "*Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη σχολική ετοιμότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας*". Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βογινδρούκας, Ι. (2002). *Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και σοβαρές διαταραχές επικοινωνίας*. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, ΦΠΨ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Βογινδρούκας, Ι. (2011). *Δυσκολίες στην επικοινωνία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Βογινρούκας, Ι. & Sherratt (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: «Ταξιδευτής».

Βογινδρούκας Ι. , Οκαλίδου Α., & Σταυρακάκη Σ. (2010). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, από τη έρευνα στην κλινική πράξη*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.

Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg. Γκίτσα. Ε. (2002). *Σημειώσεις μαθήματος «Γλωσσική Ανάπτυξη» Α' Εξαμήνου*. Ιωάννινα, Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Βορριά, Π., Κιοσέογλου, Γ., Ντούμα, Μ., Λιμναίου, Ν., Ιωσηφίδου, Β., & Σκεπετάρη, Σ. (2015). Η γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ερευνητικά δεδομένα από τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* 43.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γκουγκούρη, Μ. (2018). *"Σημασιολογικό Προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας και ο ρόλος του γονέα στην αξιολόγηση"*. Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Διαταραχές της Επικοινωνίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Γώτη, Ε., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό (Inquiries in Sport & Physical Education)* , 4 (3), σσ. 371-378.

Δημητρακόπουλος, Δ., & Νατσιοπούλου, Τ. (1998). *Πρόγραμμα Καθημερινών Δραστηριοτήτων Προνηπιακής και Νηπιακής Ηλικίας (Τεχνογνωσία και Πρακτική Εφαρμογή)* (Β εκδ.). Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.

Δογάνης, Γ. (2008). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Φυσική Αγωγή. Εξάμηνο Σπουδών Α'. *Σημειώσεις Μαθήματος: Εισαγωγή στην Επιστήμη της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη.

Δράκος, Δ. Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» & Ατραπός.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2007). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα – Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική οργάνωση. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.

Εξαρχάκος, Γ. (2001). *Φυσιοπαθολογία της φωνής*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.

Ζακοπούλου, Β. (2003). *Σημειώσεις μαθήματος «Γλωσσικές Διαταραχές Στη Σχολική Ηλικία – Μαθησιακές Δυσκολίες», Θεωρία & Εργαστήριο, Γ' Εξαμήνου*. Ιωάννινα. Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Ζακοπούλου, Β. (2009). "School Readiness Assessment: Πιλοτική Χορήγηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Κύπρο". Πτυχιακή Εργασία. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Λογοθεραπείας. ΑΤΕΙ Ηπείρου.

Ηλιού, Μ. (1990). Επιστήμες της αγωγής. Παραγωγή και πρόσληψη εννοιών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 78(78), 7-31.

Καμπάναρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην.

Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρούσου, Α. (2017). Η γλωσσική αξιολόγηση κατά τη βρεφική και την προσχολική ηλικία, στο Παληκαρά, Ο. & Ράλλη, Α. (Επιμ., 2017). *Γλωσσικές Διαταραχές στα Παιδιά και τους Εφήβους: Θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης*. Εκδόσεις: Gutenberg

Καρούσου, Α. & Νικολαΐδου, Κ. (2015). Οι γονείς ως πηγή πληροφοριών για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους: μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (ΤΕΑ). *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 30-53.

Καρπαθίου. Χ. (1993). *Κλινική νευροψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.

Κασσέρης. Χ. (2002). *Η δυσλεξία. Θεωρητικές προσεγγίσεις – παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτη. Δ. (1999). *Ψυχολογία και γλώσσα. Γλώσσα και νόηση. Επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.

Κάτη. Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία* (4η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία - μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagottobooks-Νίκος Θερμός.

Κουκουρίκου, Α., Δαυίδου, Ε., Ζαπρούδης, Ζ., Καρακατσάνη, Π., Κουτσιαντζή, Ε., Τσακνάκη, Φ., Τσιάπου, Π. & Χριστοδουλίδης, Μ. (2005). *Αξιολόγηση της δομής, του περιεχομένου και του λεξιλογίου αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων Β, Γ και Δ τάξεων δημοτικού σχολείου*. Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα «Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση», Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2005.

Μαδιανός. Μ.Γ. (2005). *Ψυχιατρική και αποκατάσταση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μανωλίτσης, Γ. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας. Ενότητα 9: Γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και εφαρμογές στην Προσχολική Αγωγή: γλώσσα και προσχολική αγωγή*. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στο <https://opencourses.uoc.gr>.

Μάρκου. Σ.Ν., (1998). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία. Κινητική. Αδεξιότητα Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη. Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

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

Μιχαλοπούλου, Κ., & Βάρδα, Α. (2004). *Ιδέες και αναπαραστάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την παιδαγωγική σχέση και την παιδαγωγική διαδικασία*. Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Δ.Π.Θ. και Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης, 85-95.

Μεντενόπουλος. Γ. (2003). *Αφασίες – Αγνωσίες – Απραξίες και οι σχέσεις τους με τη μνήμη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μιχελογιάννης. Ι. & Τζενάκη. Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μότσιου, Ε. (2014). *Γλωσσική ανάπτυξη και κατευθύνσεις για τη διδακτική πράξη. Η παρουσίαση αναπτύχθηκε για την ψηφιακή πλατφόρμα "Ταξίδι στον γραμματισμό"* .

Μπαγάκης, Γ. & Σία (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νημά, Ε. (2004, 04). Γλωσσική Ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα* (3), σσ. 15-29.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

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

Οικονόμου, Αλ. Μπεζεβέγκης, Ηλ., Μυλωνάς, Κ., & Βαρλοκώστα, Σπ. (2007). *Οδηγός Εξεταστή για το Τεστ Λόγου και Ομιλίας*. Ε.Κ.Π.Α., ΕΠΕΑΕΚ, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης. *Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα*. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*.

Παΐζη, Χ. & Καβουκόπουλος, Π. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Παπαηλιού, Χριστίνα. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. 48-67 , 93-167.

Παπαντωνίου Α., Καλογιαννίδου Α., Κολιπέτρη Ζ., Τοκμακίδου Ε., & Δερμεντζόγλου, Μ. (2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, *Μακεδών*, 13, 43- 56.

Παπασυχάλη, Ε. (2018). "Η γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και η συμβολή του παιχνιδιού ως μέσου ψυχοκινητικής αγωγής".

Πτυχιακή Εργασία. Τμήμα Νηπιαγωγών. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.

Πετρέση, Χ. (2013). «*Σύγκριση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης Ελλάδας, Κύπρου και Αγγλίας ως προς τη μαθησιακή περιοχή της Μουσικής*». Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Πήτα. Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πικροδημήτρη, Μ. (2004). Τα σχέδια εργασίας στην ανάπτυξη της γλώσσας - εγγραμμτισμού στο Νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (9), σσ. 53-61.

Πλατανίτη, Γ. (2019). «*Συγκριτική θεώρηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού μοντέλου, στην προώθηση ευρωπαϊκών πολιτικών για τη σχολική εκπαίδευση*». Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πειραιά. Πειραιάς.

Πόρποδας, Δ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία: Θέματα Ψυχολογίας της γλώσσας – Λύση προβλημάτων. Τόμος 2*. Αθήνα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σαλαγκούδη, Π. (2019). "*Σημαιολογική Ανάπτυξη και Ποικιλομορφία σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 1.5 έως 4 ετών*". Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες των Διαταραχών Επικοινωνίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Σηφάκη, Α., & Σελιμά, Ν. (2007). Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών Α' και Β' Δημοτικού. Μια εμπειρική έρευνα. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ.: *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. (σσ. 375-385). Πάτρα.

Σιβροπούλου, Ρ. (2008). *Διδακτική Πράξη και Θεωρία. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.

Τάφα, Ε. (2008). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τεμπρίδου, Α.-Ε., & Μουρατίδης, Χ. (2007). Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του προφορικού λόγου. Συμπεράσματα από μελέτη περίπτωσης. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ.: *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, (σσ. 394-405). Πάτρα.

Τζουριάδου, Μ. (1994). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

ΥΠΕΠΘ. (2007). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Φ.Ε.Κ., Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2, Αρ. Φύλλου 304 (Β), 4306-4335.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 15-04-2020 από: http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/proscholiki_ekpaidefsi/analytiko_programma.html

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Ανακτήθηκε στις 15-04-2020 από: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html

Φίστα, Γ.Ι. (2000). *Η γλωσσική ικανότητα. Κοινωνικοί και γεωγραφικοί παράγοντες*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Φλουρής, Γ. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός

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

Χρυσοφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., ... & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of child language* 21 (1), 85-123.

Berk, L. E. (2002). *Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων*. Αθήνα: Ίων.

Bishop, D. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879-91.

Bishop D. V. M. & Leonard L. B. (Eds.) (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. New York, NY: Psychology Press.

Bishop, D. (2003a). *Test for reception of grammar, 2nd Edition (TROG-2)*. London: Harcourt Assessment.

Boehm, A. E. (2001). *Boehm-3: Preschool, Boehm Test of Basic Concepts (Third Edition)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Brassard, M.R., & Boehm, A.E. (2007). *Preschool Assessment*. N.Y.: The Guilford Press.

Brookshire, R.H. (1983). *Aphasie Eine Einführung in die nevrologischen Grundlagen, Untersuchungs- und Behandlungsmethoden*. Stuttgart: Gustav Fisher Verlag.

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Στο: H. Fabian & A.W.Dunlop (Ed): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer,52-63.

Carrow-Woolfolk, E. (2011). *Oral and Written Language Scales, Second Edition (OWLS-II)*. Torrance, CA: Western Psychological Services.

Cohen, N.J., Barwick, M.A., Horodezky, N., Vallance, D.D., & Im, N. (1998). Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 865-877.

Cohen, N.J., Menna, R., Vallance, D.D., Barwick, M.A., Im, N., & Horodezky, N. (1998). Language, social cognitive processing, and behavioral characteristics of psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 853-864.

Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Graig, M. & Peters, K. (2002). *Epidemiology of stuttering in the community across the entire life span*. *Journal of speech, Language and Hearing Research*, 45, 1097 – 1105.

Dale, P., & Goodman, J.C. (2005). Commonality and individual differences in vocabulary growth. In M. Tomasello & D.I. Slobin (Eds.), *Beyond nature–nurture*.

Essays in honor of Elizabeth Bates (pp. 41–78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DelCarmen R. (2004). *Handbook of Infant, Toddler and Preschool, mental Health Assessment*. London: Oxford University Press.

Dickinson, D, McCabe, A. & Sprague, K. (2001). *Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL)*. CIERA Report Nr. 3016. Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education Limited.

Downing, J., & Thackray, D. (1975). *Reading readiness*. London: Hodder & Stoughton.

Dunn, M., & Dunn, L. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-4*. Circle Pines, MN: AGS.

Dunn, L., Dunn, M., Styles B., & Sewell, J. (2009). *British Picture Vocabulary Scale, 3rd Edition. (BPVS-III)*. London: GL Assessment.

European Commission/ Eurydice. Germany: 2.1 Fundamental Principles and National Policies. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-andnational-policies-31_en (access at 20/104/2020).

European Commission, EACEA National Policies Platform, Eurydice. Sweden: 1.2 Main Executive and Legislative Bodies. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/main-executive-and-legislative-bodies-80_en (access at 20/04/2020).

Feldman, H.M., Dollaghan, C.A., Campbell, T.F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J.E., & Paradise, J.L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communication

Development Inventories at ages one and two years. *Child Development*, 71(2), 310-322.

Feldman, H.M., & Messick, C. (2008) Language & Speech Disorders. In: M.L.Wolriach, P.H. Dworkin, D.D. Drotar and E.C. Perrin, *Developmental Behavioral Pediatrics : Evidence and Practice* (pp. 1-16). Philadelphia: Elsevier.

Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J.S., & Thal, D. (2000). Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger. Comment on Feldman et al. *Child Development*, 71, 323-328.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. (Μ. Λώμη, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.

Gibson, L. (1989). *Literacy learning in the early years: through children's eyes*. London: Cassell.

Gillon, G., & Schwarz, I. (1998). *Effective provision and resourcing of speech and language services for Special Education 2000. Resourcing speech and language needs in Special Education: Database and best practice validation*. Wellington, NZ: Ministry of Education.

Guo, L., & Eisenberg, S. (2015). Sample Length Affects the Reliability of Language Sample Measures in 3-Year-Olds: Evidence From Parent-Elicited Conversational Samples. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46, 141-153.

Gutierrez-Clellen, V.F. (1996). Language diversity: Implications for assessment. In S. F. Warren & J. Reichle (Series eds.), & K.N. Cole, P.S. Dale, & D.J. Thal (Vol. eds.). *Communication and language intervention series: Vol. 6. Advances in assessment of communication and language* (pp. 29-56). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Hadley, P.A. (1998). Language Sampling Protocols for Eliciting Text-Level Discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 132-147.

Hammill, D., Mather, N. & Roberts, R. (2001). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA-3)*. Administration: Individual.

Hatano, G., & Inagaki, K. (1999). Συμμετοχή στη γνώση με τη συλλογική δραστηριότητα αντίληψης ή κατανόησης. Στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (τομ. Β)*. Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη (Α. Παυλογεωργάτου, Μεταφρ., σσ. 312-330). Πάτρα: ΕΑΠ.

Heilmann, J. J. (2010). Myths and Realities of Language Sample Analysis. *Perspectives on Language Learning and Education SIG1*, 17, 4-8.

Hewes, J. (2007). *The value of play in early learning: towards a pedagogy*. Στο T. Jambor, & J. v. Gils, *Several reflections on children's play* (σσ. 119-132). Antwerp-Apeldoorn: Garant.

Hresko W.P., Reid D.K., & Hammill D.D. (1999). *Test of Early Language Development (TELD) Third Edition*. Austin:Texas, PRO-ED.

Kagan, S. (2003): *Readying Schools for Young Children. Polemics and Priorities. Kappan Professional Journal*.

Kultusminister Konferenz, The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK). Available at: <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english/standingconference.html> (access at 21/04/2020).

Laing, G. J., Law, J., Levin, A., & Logan, S. (2002). Evaluation of a structured test and a parent led method for screening for speech and language problems: Prospective population based study. *British Medical Journal*, 325, 1152.

Leseman, P., & De Jong, P. (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), σσ. 294-318.

Locke, J. L. (1993). *The child's path to spoken language*. Harvard University Press.

Long, S. (2012). 'Computerized Profiling' of Clinical Language Samples and the Issue of Time. In: Martin Ball, David Crystal, Paul Fletcher (Eds.). *Assessing Grammar: The Languages of LARSP* (pp. 29-42). Bristol: Multilingual Matters (Channel View Publications).

Lyons. J. (2002). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκη.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd. Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Margettes, K. (2002): Planning transition programmes. H. Fabian & A.W.Dunlop (Ed): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer, 111-122.

Martin A., & Brownell, R. (2010). *Expressive One Word Picture Vocabulary Test (4th Edition)*. Torrance, CA: Western Psychological Services.

Martin A., & Brownell, R. (2010). *Receptive One Word Picture Vocabulary Test (4th Edition)*. Torrance, CA: Western Psychological Services.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010) The effects of vocabulary intervention on young children's word-learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80, 300-335.

Maxwell, K. & Clifford R. (2004). Research in review: school readiness assessment. *Young Children*, 59 (1), 42-46.

Mazeau. M. (2000). *Το παιδί της δυσφασίας. Πρακτικά 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συλλόγου λογοπαιδικών*: Ελληνικά Γράμματα.

Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods. International Toy Research Association. Studying toys and play: Methods*. London.

- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA.
- Miles, T. R. (1994). *Skills and development in children with dyslexia*. Hemel Hemstead: Harvestr Wheatsheaf.
- Miller, J.F, & Chapman, R.S. (2008). *Systematic analysis of language transcripts (SALT software) 8th edition*. Madison: University of Wisconsin Language Analysis Laboratory.
- Miller, H.P., (1999). *Theories of developmental psychology*. (3th ed). Usa W.H. Freeman & Company.
- Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2015). Standardization of a new battery for the assessment of language development in preschool and first grade children. *International Association of Logopedics and Phoniatics Conference: Language and Literacy Challenges in Diverse Populations*. Thessaloniki 26-27 Ιουβίου.
- National Join Committee on Learning Disabilities (1993). *Providing Appropriate Education for Students with Learning Disabilities in Regular Education Classrooms*. *Journal of Learning Disabilities*. Vol.24. No 5. Pp. 330-332.
- Okalidou. A. & Kampanaros. M., (2001). Teacher perception of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(4), 489-502.
- Paul, R. & Ellis Weismer, S. (2013). Late Talking in Context: The Clinical Implications of Delayed Language Development. In Rescorla, L. A. & Dale, P. S. (Eds.) *Late Talkers: Language Development, Interventions, and Outcomes* (pp.203-217). Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Paul, R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications. In D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in*

children: Causes, characteristics, intervention and outcome (pp. 195-210). Philadelphia: Taylor & Francis.

Paulette. T.J. & Fairy. G.F., (1999). *Deleting and Correcting special needs*. Boston/ London/ Sydney/ Toronto: Ally and Bacon.

Piaget, J. (1954). *Η ψυχολογία του παιδιού* (Μτφ. Ζαχαρόπουλος, Ι.). Αθήνα: Δαίδαλος.

Pitts, S. (2012). *Chances and Choices. Exploring the Impact of Music Education*. New York.: Oxford University Press.

Plewis, I., Mooney, A., & Creeser, R. (1990, 11). Time on educational activities at home and educational progress in infant school. *British Journal of Educational Psychology*, 60 (3), σσ. 330-337.

Pollow. T. (1988). *Probleme ihrer Diagnostik bei mentalen Retardierungen, Entwicklungsdysphasien und Aphasien*. Heidelberg: Edition Schindele, 281 -305.

Pumfrey, P. D. (1991). Η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση: ζητήματα και λύσεις. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα, 18-20 Ιανουαρίου.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4), σσ. 406-428.

Quill. K. A. (2000). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά*. χ.τ.: Έλλην.

Read. P. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence Assessment & Intervention*. London: Mosby.

Renfrew, C. E. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. Bicester: Winslow.

Renfrew, C. E. (2010). *Action Picture Test Revised Edition*. London: Speechmark Publishing.

Rescorla, L.A., & Dale, P.S. (2013). *Late talkers: Language Development, Interventions and Outcomes*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.

Rutter. M. (1990). *Νηπιακός αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sawyer, M. G., Arney, F. M., Baghurst, P. A., Clark, J. J., Graetz, B. W., Kosky, R. J. et al. (2001). The mental health of young people in Australia: Key findings from the child and adolescent component of the National Survey of Mental Health and Well-Being. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 806-814.

Schroeder & Gordon (2002). *Assessment and Treatment of Childhood Problems*. The Guilford Press. New York.

Simos, P., Sideridis, G.D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric Evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek Elementary Students. *Assessment for Effective Intervention*, 37, 34-49.

Skolverket. Swedish National Agency for Education. Available at: <https://www.skolverket.se/andrasprak-other-languages/english-engelska> (access at 21/04/2020).

Suthers, L. (2008). Early Childhood Music Education in Australia: A Snapshot. *Arts Education Policy Review*, 109(3), 55-61.

UK Legislation (2012). *Education act 2002 section 84* ανακτήθηκε στις 15-04-2020 από: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/section/84>

Vella, R. (2003). *Sounds in Space, Sounds in Time*. London: Boosey & Howkes.

Vygotsky, S. L. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Watzlawick. P., Beavin. J. & Jackson. D.D. (1990). *Menschliche Communication. Formen, Storunger, Paradoxien*. Bern: Verlag Hans Huber.

Westerveld, M. (2011). Sampling and analysis of children's spontaneous language: From research to practice. *Journal of Clinical Practice in Speech-Language Pathology*, 13, 83-87.

Wetherby, A., & Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile First Normed Edition*. Baltimore: Brookes.

Wodak, R., & Krzyzanowski, M. (2008). *Qualitative discourse analysis in the Social Sciences*. Palgrave Macmillan.

World Health Organisation (2007). *Mental health: strengthening mental health promotion*.

Young, S. (2010). Early Childhood Music Education in England: Changes, Choises and Challenges. *Arts Education Policy Review*, 109(2), 19-26

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης*. (Α. Καμπάς, Επιμ., Ι. Θεοδώρου, & Π. Ξανθή, Μεταφρ.) Αθλότοπο.

Zimmerman, I.L., Steiner, V.G., Pond, R.E. (2011). *Preschool language scale (5th ed.)*. San Antonio, TX: Pearson.

