



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η παιδαγωγική διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στην πρώιμη παιδική ηλικία

POST GRADUATE THESIS

The pedagogical management of selective mutism in early childhood



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Δήμητρα Ράντη

Dimitra Ranti

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ελένη Μουσένα

Eleni Mousena

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The pedagogical management of selective mutism in early childhood

DIMITRA RANTI

Αρ. Μητρώου: 22083

dimitra_ranti@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

ELENI MOUSENA

SECOND SUPERVISOR

MARETA SIDIROPOULOU

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ελένη Μουσένα	
2 ^{ος} Εξεταστής	Μαρέτα Σιδηροπούλου	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Δήμητρα Ράντη του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 22083 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Δήμητρα Ράντη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς όλους όσους με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Χωρίς την υποστήριξη και την καθοδήγηση τους δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω αυτό το σημαντικό κεφάλαιο της ακαδημαϊκής μου πορείας.

Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου εκτίμηση και ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη προς την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Ελένη Μουσένα, για την άμεση ανταπόκριση σχετικά με το θέμα της διπλωματικής μου, την ορθή καθοδήγηση και την πολύτιμη επίβλεψη κατά την εκπόνηση της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους για τη συμμετοχή τους στην έρευνά μου, που με την αμοιβαία συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων με βοήθησαν να συλλέξω σημαντικές πληροφορίες και ν' αναπτύξω τις ιδέες μου. Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη στήριξή τους και την αμέριστη κατανόησή τους κατά τη διάρκεια της πορείας.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω αυτήν τη διπλωματική εργασία στους αγαπημένους μου γονείς, που με πιστεύουν και με στηρίζουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου.

Αφιερώνω επίσης αυτή την εργασία στην αγαπημένη μου αδερφή Όλγα που είναι πηγή έμπνευσης και δύναμης σε κάθε μου προσπάθεια, υπενθυμίζοντας μου με τη στάση της να μη συμβιβάζομαι και πάντα να προσπαθώ για το καλύτερο.

Τέλος, αφιερώνω αυτή τη διπλωματική εργασία στην πρώτη μου παιδική φίλη, Ελισάβετ και την ευχαριστώ για όλες τις όμορφες παιδικές αναμνήσεις. (Ποτέ δε συνειδητοποίησα πόσο δυνατή είναι, μέχρι που το να είναι δυνατή, ήταν η μόνη της επιλογή...)

Περίληψη

Εισαγωγή: Η παιδαγωγική διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί σημαντικό θέμα στον τομέα της παιδαγωγικής και στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Η επιλεκτική αλαλία αναφέρεται στην τάση ορισμένων παιδιών να επικοινωνούν με λιγότερα λόγια, να παρουσιάζουν δυσκολίες στην έκφραση των σκέψεων τους ή να προτιμούν να μην εκφράζονται πλήρως σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τους λόγους πίσω από την επιλεκτική αλαλία και να αναγνωρίζουν ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και μπορεί να έχει διαφορετικούς λόγους για να μην επικοινωνεί πλήρως. Με την κατάλληλη παιδαγωγική διαχείριση εκ μέρους των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και να αισθανθούν πιο άνετα στο να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους.

Σκοπός: Η εργασία έχει σκοπό να διερευνηθούν οι γνώσεις των εργαζομένων παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας για την επιλεκτική αλαλία και οι τρόποι που τη διαχειρίζονται. Ειδικότερα θα διερευνηθούν τα ερωτήματα: ο τρόπος αναγνώρισης της επιλεκτικής αλαλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η συχνότητα εμφάνισης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση της κατά την άποψή τους, ο βαθμός επηρεασμού των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται για τη διαχείριση της, τα αποτελέσματα των παιδαγωγικών πρακτικών διαχείρισής της, καθώς και ο ρόλος των παιδαγωγών. Επιπλέον, η έρευνα αποσκοπεί στο να παράσχει πρακτικές προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας και την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών σε αυτή την περίοδο της ζωής τους.

Μέθοδος: Η μέθοδος που θα αξιοποιηθεί για την εργασία είναι η ποιοτική έρευνα, τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης σε εργαζόμενους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της Αττικής.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν και συνοψίστηκαν μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Περιλαμβάνουν αναλύσεις και ερμηνείες που αποκομίστηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα και αναφέρθηκαν κοινά ή όχι σημεία που βρέθηκαν στη βιβλιογραφία. Συνοπτικά, από την έρευνα βρέθηκε ότι οι παιδαγωγοί είναι σε θέση να εντοπίσουν και να διαχειριστούν την επιλεκτική αλαλία. Αναγνωρίζουν τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτή η διαταραχή και εικάζουν τις αιτίες εμφάνισής της, επιδιώκοντας να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για την αποτελεσματική της διαχείριση. Οι πρακτικές που αναφέρουν περιλαμβάνουν κυρίως την αποφυγή πίεσης στα παιδιά και τη διαμόρφωση μη λεκτικών τρόπων

επικοινωνίας. Επιπλέον μια θετική πρακτική είναι η παρακίνηση των παιδιών με μη πιεστικό τρόπο και ανάλογα με τα αποτελέσματα, η ενίσχυση αυτής της πρακτικής.

Συμπεράσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων, την υποστήριξη επίλυσης προβλημάτων, την παροχή συστάσεων και για την παραγωγή νέας γνώσης. Συνοπτικά, μπορούμε να αναφέρουμε πως οι παιδαγωγοί επιχειρούν να αντιμετωπίσουν την επιλεκτική αλαλία και είναι αποτελεσματικοί ως ένα βαθμό, λόγω της εμπειρίας τους με τη διαταραχή και την προσπάθεια τους να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις γι' αυτή. Θεωρείται απαραίτητο όμως να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση καθώς και την παροχή υποστήριξης από ειδικούς, κάτι που θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό για την υποστήριξη τους.

Λέξεις κλειδιά: Ομιλία, παιδαγωγός, περιβάλλον, άγχος, στρατηγικές, επιμόρφωση.

Abstract

Introduction: The pedagogical management of selective mutism in early childhood is an important topic in the field of pedagogy and in the development of children's language ability. Selective mutism refers to the tendency of some children to communicate with fewer words, have difficulty expressing their thoughts, or prefer not to express themselves fully in certain situations. It is important that educators understand the reasons behind selective mutism and recognize that each child is unique and may have different reasons for not fully communicating. With appropriate pedagogical management on the part of teachers, children can be helped to develop their language skills and feel more comfortable in communicating with their environment.

Purpose: The research aims to explore working early childhood educator's knowledge of selective mutism and the ways they manage it. In particular, the questions will be investigated: the way to recognize selective muteness in preschool children, the frequency of occurrence, the factors that influence its occurrence from their point of view, the degree of influence on children's relationships with peers and teachers, pedagogical approaches adopted for its management, the results of its pedagogical management practices, as well as the role of educators. In addition, the research aims to provide practical suggestions for the effective management of selective mutism and the enhancement of children's language development in this period of their lives.

Method: The method that will be used for the work is the qualitative research technique of the semi-structured interview with working preschool teachers in public and private institutions of Attica.

Results: The results of the survey were analyzed and will be summarized after the completion of the data collection process. They include analyzes and interpretations gleaned from survey participants' responses and reported commonalities or non-commonalities found in the literature. More specifically, the research found that educators are able to identify and manage selective mutism. They recognize the consequences that this disorder can have and speculate on its causes seeking to gain the necessary knowledge for effective management. The practices mentioned by the teachers are mainly not to pressure the children and to develop non-verbal ways of communicating with them. Another positive practice is that of motivating the children but in a way that is not pushy, and depending on the results, to strengthen it even more.

Discussion: Research results were used to draw conclusions, support problem solving, provide recommendations and generate new knowledge. In summary, we can state that educators attempt to deal with selective mutism and are effective to a certain extent, due to their experience with the disorder and their efforts to gain more knowledge about it. However, it is considered necessary for them to have the appropriate training as well as the provision of support from experts, something important for their support.

Key words: Speaking, educator, environment, anxiety, strategies, education.

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	ix
Συντομογραφίες.....	xii
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	5
2.1. Ιστορική αναδρομή.....	5
2.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	5
2.3. Κριτήρια εμφάνισης σύμφωνα με το DSM-5.....	6
2.4. Επισκόπηση ερευνών.....	7
2.5. Τρόποι αντιμετώπισης.....	9
Κεφάλαιο 3. Η επιλεκτική αλαλία στο σχολικό πλαίσιο.....	10
3.1. Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με επιλεκτική αλαλία.....	10
3.2. Ο ρόλος του παιδαγωγού.....	11
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας.....	12
4.1. Στόχος και σκοπός της έρευνας.....	12
4.2. Μεθοδολογία.....	12
4.3. Δείγμα έρευνας.....	13
4.4. Κανόνες δεοντολογίας.....	14
4.5. Γενικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	15
4.6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων - Συζήτηση.....	16
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	32
Αναφορές.....	34
Παράρτημα Α.....	37
Ηλεκτρονικό μήνυμα (email) πρόσκλησης συμμετοχής στην έρευνα.....	37
Παράρτημα Β.....	38
Ενδεικτικό έντυπο συγκατάθεσης.....	38
Παράρτημα Γ.....	39
Οδηγός συνέντευξης.....	39
Απομαγνητοφωνήσεις.....	40

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
SM	Selective Mutism	Επιλεκτική αλαλία (ΕΑ)
EM	Eclective Mutism	Εκλεκτική αλαλία
ICD – 10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision	Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων & σχετικών προβλημάτων υγείας – 10 ^η Έκδοση
DSM – 5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, 5 ^η Έκδοση
Ε.Δ.Η.Ε		Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας Έρευνας

Πρόλογος

Η επιλεκτική αλαλία (ΕΑ) στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί ένα σημαντικό φαινόμενο που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Το σχολείο αποτελεί παραδοσιακά το πεδίο στο οποίο εκδηλώνεται η ΕΑ, κάτι που συνεπάγεται ότι οι παιδαγωγοί είναι αυτοί που θα κληθούν να διαχειριστούν τις συνέπειες της. Η εκδήλωση της ΕΑ δεν είναι κάτι που θα πρέπει να παραβλέπεται λόγω των σημαντικών κοινωνικών και άλλων προβλημάτων που μπορεί να δημιουργήσει στα παιδιά (Sharkey & McNicholas, 2008). Τα παιδιά με ΕΑ δεν μπορούν εύκολα να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και μπορεί να βιώσουν έντονη απόρριψη από πλευράς τους (Leo, 2015). Ως αποτέλεσμα απαιτείται η ανάγκη παρεμβάσεων προκειμένου να μπορέσει το παιδί με ΕΑ να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του και να διαμορφώσει κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι η πλέον κατάλληλη αναπτυξιακή περίοδος για την αποτελεσματική διαχείριση της ΕΑ. Σε αυτή την ηλικία υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή των παιδιών με ΕΑ από τους συνομηλίκους τους και αναπτύσσονται μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις που μπορούν πιο εύκολα να ενθαρρυνθούν. Σε αντίθετη περίπτωση, η ΕΑ θα διατηρηθεί δημιουργώντας προβλήματα στην μετάβαση στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (Ψάλτη, 2004).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο του παιδαγωγού στη διαχείριση της ΕΑ. Οι παιδαγωγοί μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο λόγω της καθημερινής επαφής που έχουν με τα παιδιά και ενδεχομένως να είναι και οι πρώτοι που θα εντοπίσουν την εκδήλωση της. Ως εκ τούτου είναι και αυτοί που μπορούν να παρέχουν δεδομένα στη συνέχεια, τόσο στους γονείς όσο και στους ειδικούς, για τον τρόπο που αυτή εκδηλώνεται αλλά και για την συμπεριφορά των παιδιών. Είναι σημαντικό, συνεπώς, οι παιδαγωγοί να έχουν γνώσεις για την ΕΑ καθώς και για τη διαχείριση της. Η αναποτελεσματική στάση και συμπεριφορά του παιδαγωγού μπορεί, όχι μόνο να μην μειώσει την εκδήλωση της ΕΑ, αλλά αντίθετα να την επιδεινώσει. Αν οι παιδαγωγοί δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για τη διαταραχή, τότε μπορεί να μην εκτιμήσουν και αξιολογήσουν σωστά την κατάσταση των παιδιών καθώς και τον τρόπο που αυτά αισθάνονται (Davidson, 2012).

Η έλλειψη γνώσεων μπορεί να οδηγήσει τους παιδαγωγούς στο να μην διαχειριστούν αποτελεσματικά την ΕΑ αποδίδοντας την σε συμπεριφορά του παιδιού που είναι απόρροια της κακής ανατροφής του ή προσπάθειας του να προσελκύσει την προσοχή (Κουρκούτας & Γκίκα, 2010). Επιπλέον, η έλλειψη γνώσεων μπορεί να τους οδηγήσει σε σύγχυση για το τι

ακριβώς πρέπει να πράξουν και στο τέλος, απλώς να την αποδέχονται (Cleave, 2009; Davidson, 2012).

Η έρευνα αποτυπώνει την ύπαρξη αποτελεσματικών τρόπων και μεθόδων που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους παιδαγωγούς για να διαχειριστούν τις περιπτώσεις παιδιών με ΕΑ. Η εργασία για παράδειγμα σε μικρές ομάδες μπορεί να ενισχύσει την κοινωνικοποίηση των παιδιών μειώνοντας το άγχος τους. Επίσης, μπορούν να υιοθετηθούν μέθοδοι μη λεκτικής επικοινωνίας ή ο παιδαγωγός να προσπαθήσει να διαμορφώσει μία πιο στενή σχέση με το παιδί ώστε να νιώθει ασφάλεια με την παρουσία του (Davidson, 2012). Όλα τα παραπάνω καθιστούν κατανοητό τον λόγο για τον οποίο είναι σημαντικές οι απόψεις των παιδαγωγών για τη διαχείριση της ΕΑ, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση των γνώσεων τους.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η επιλεκτική αλαλία (ΕΑ) αποτελεί μία διαταραχή κατά την οποία το παιδί δεν εκφράζεται λεκτικά σε όλες τις περιστάσεις, χωρίς να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα που το εμποδίζει να το πράξει. Είναι μία διαταραχή που εμφανίζεται συνήθως στην πρώιμη παιδική ηλικία και δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στο παιδί λόγω των προβλημάτων που δημιουργεί στις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και στις κοινωνικές, λόγω της δυσκολίας σύναψης φιλικών σχέσεων (Μοκαϊτή κ.ά., 2017). Η ΕΑ εκδηλώνεται κυρίως στον χώρο του σχολείου, ενώ στο σπίτι το παιδί ενδέχεται να μιλάει κανονικά. Συνεπώς, οι παιδαγωγοί είναι αυτοί που καλούνται να διαχειριστούν παιδαγωγικά την ΕΑ, κάτι που δεν είναι εύκολο αν δεν είναι εξοικειωμένοι με την διαταραχή και δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Η έλλειψη ικανότητας των παιδαγωγών να διαχειριστούν παιδαγωγικά την ΕΑ μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση του παιδιού μέσω της αγνόησης των αναγκών του (Μοκαϊτή κ.ά., 2017).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις γνώσεις των παιδαγωγών για την ΕΑ καθώς και στον τρόπο που την διαχειρίζονται. Αρχικά, θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε σημαντικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη διαταραχή αναφέροντας πάντα σχετικές βιβλιογραφικές πηγές. Στη συνέχεια πρόκειται να διεξαχθεί ποιοτική έρευνα με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης σε εργαζόμενους παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της Αττικής. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, πρόκειται να απομαγνητοφωνηθούν και να αναλυθούν ώστε να προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά μας ερωτήματα.

Η δομή της έρευνας περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια, με πρώτο αυτό της παρούσας εισαγωγής. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, η ενότητα 2.1 ξεκινά με μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με τη πρώτη εμφάνιση της ΕΑ και τις αλλαγές στην ονομασία της. Στην ενότητα 2.2 περιλαμβάνονται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, όπου δίνεται ο ορισμός της ΕΑ, σημειώνεται η συχνότητα εμφάνισής της, το ποσοστό επιπολασμού καθώς και η τυπική ηλικία έναρξης όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Επίσης, αναφέρονται συνοπτικά οι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την εμφάνιση της ΕΑ στα παιδιά. Στην ενότητα 2.3 καταγράφονται τα κριτήρια εμφάνισης της ΕΑ στα παιδιά σύμφωνα με το DSM-5, διευκρινίζοντας τις περιπτώσεις στις οποίες η διαταραχή δεν πληροί τα συγκεκριμένα διαγνωστικά κριτήρια και επομένως δεν υφίσταται. Συνεχίζοντας στην ενότητα 2.4 γίνεται μια επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας και παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαταραχής. Δίνεται μια συνολική εικόνα της

κατάστασης, ενώ τονίζεται η σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης των συμπτωμάτων για την έναρξη της κατάλληλης θεραπείας στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης, με βάση τη βιβλιογραφία. Τέλος, στην ενότητα 2.5 παρατίθενται ενδεικτικοί τρόποι αντιμετώπισης της ΕΑ και στρατηγικές παρέμβασης υπογραμμίζοντας τον ενεργό ρόλο των παιδαγωγών οι οποίοι θα πρέπει να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης προκειμένου το παιδί να αισθανθεί ασφάλεια και στη συνέχεια, να ενθαρρυνθεί με στόχο να αυξηθεί η λεκτική του επικοινωνία.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην επιλεκτική αλαλία στο πλαίσιο του σχολείου. Η ενότητα 3.1 εστιάζει στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ΕΑ μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στους παράγοντες που την επηρεάζουν ανάλογα με την ηλικία. Στην ενότητα 3.2 γίνεται λόγος για τον σημαντικό και πολυδιάστατο ρόλο του παιδαγωγού, καθώς τις περισσότερες φορές είναι αυτός που καλείται να αναγνωρίσει για πρώτη φορά τα συμπτώματα της ΕΑ στα πλαίσια του σχολείου. Η επιτυχής αντιμετώπιση της διαταραχής εξαρτάται από τις κατάλληλες γνώσεις του παιδαγωγού και από την ικανότητά του να αναπτύξει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης με το παιδί.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει την μεθοδολογία που υιοθέτησε η έρευνα και χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Στην ενότητα 4.1 περιγράφονται ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας καθώς και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στην ενότητα 4.2 παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη μεθοδολογία που υιοθέτησε η έρευνα και τον τρόπο επιλογής του δείγματος. Η ενότητα 4.3 περιγράφει τα υποκείμενα της έρευνας ενώ η ενότητα 4.4 αναφέρεται στα ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας, διευκρινίζοντας τα αρχικά βήματα της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και τους τρόπους διασφάλισης της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Στην ενότητα 4.5 παρουσιάζεται συνοπτικά το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα και τέλος στην ενότητα 4.6 τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου και γίνεται σχετική συζήτηση συνδέοντας τα ευρήματα με τα αποτελέσματα ήδη υπάρχουσών ερευνών.

Η έρευνα ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 5, το οποίο περιλαμβάνει συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, περιέχει προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και ακολουθούν οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της εργασίας. Στο παράρτημα περιλαμβάνονται το ηλεκτρονικό μήνυμα πρόσκλησης για τη συμμετοχή στην έρευνα, ένα ενδεικτικό έντυπο συγκατάθεσης των συμμετεχόντων καθώς και ο οδηγός συνέντευξης. Τέλος, περιλαμβάνεται μια ενδεικτική απομαγνητοφώνηση συνέντευξης, ως παράδειγμα.

Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Ιστορική αναδρομή

Στα τέλη του 19ου αιώνα, ο Γερμανός γιατρός Adolph Kussmaul (1877) περιέγραψε για πρώτη φορά μια κλινική διαταραχή την οποία ονόμασε *aphasia voluntaria*, σε μετάφραση *εθελοντική αφασία*, για να τονίσει την απουσία παραγωγής λεκτικής ομιλίας από παιδιά, χωρίς να υπάρχει κάποια άλλη διαταραχή στην άρθρωση ή στην ομιλία. Αυτά τα παιδιά, δηλαδή, επέλεγαν με τη θέλησή τους να μη μιλήσουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Μερικά χρόνια αργότερα, ο Ελβετός παιδοψυχίατρος Moritz Tramer, ύστερα από έρευνα σε παιδί 8 ετών, εισήγαγε το νέο όρο *elective mutism* (*εκλεκτική αλαλία*) συμφωνώντας με τις προηγούμενες έρευνες όσον αφορά στην εκούσια επιλογή της μη παραγωγής ομιλίας. Λίγο αργότερα, ο Salfeld (1950) ύστερα από έρευνα που διεξήγαγε ανέφερε τρεις άλλες κατηγορίες τις οποίες συνέδεε με ψυχογενή αλαλία: την *υστερική αλαλία*, την *επιλεκτική αλαλία* και την *ιδιοπαθή*. (Andres G. Viana, 2009).

Ο όρος «*elective mutism*» (εκλεκτική αλαλία) έχει διατηρηθεί στο ICD-10 μέχρι και σήμερα, ενώ στο DSM- 5 έχει αλλάξει σε «*επιλεκτική αλαλία (EA)*» (*selective mutism (SM)*). Στην πρόσφατη ανανεωμένη έκδοση του DSM-5 η διαταραχή υπάρχει ως υποκατηγορία στις αγχώδεις διαταραχές με την ονομασία «*επιλεκτική βωβότητα*». Η νέα έκδοση συμφωνεί με την παλιά ως προς τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαταραχής, επισημαίνοντας όμως πως τα άτομα με επιλεκτική αλαλία ή βωβότητα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επίτευξη επικοινωνίας σε ακαδημαϊκά ή κοινωνικά πλαίσια.

2.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η επιλεκτική αλαλία (EA) είναι μια σπάνια διαταραχή κατά την οποία τα παιδιά που πάσχουν από αυτή μιλούν κανονικά σε ένα οικείο περιβάλλον (συνήθως στο σπίτι) και δεν μιλούν σε άλλα περιβάλλοντα, όπως στο σχολείο. Η συχνότητα εμφάνισης στον γενικό πληθυσμό είναι τόσο χαμηλή που οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι γιατροί και άλλοι θεραπευτές μπορεί να γνωρίζουν ελάχιστα για τη διαταραχή ή να μην έχουν ποτέ την ευκαιρία να εργαστούν με παιδιά με EA.

Πρόκειται για μια αγχώδη διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τη συνεχή αποτυχία του παιδιού να μιλήσει σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα παρά την ομιλία σε άλλες καταστάσεις, όπως ήδη αναφέρθηκε. Η τυπική ηλικία έναρξης είναι η πρώιμη παιδική ηλικία και συγκεκριμένα από 2 έως 5 ετών, καθώς τα συμπτώματα εκδηλώνονται όταν το

παιδί εκτίθεται σε νέα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως ένα νέο σχολείο (Muris & Ollendick, 2015). Διάφορες μελέτες εκτιμούν ποσοστό επιπολασμού από 0,18% έως 1,90% (Muris & Ollendick, 2015).

Πολλοί συγγραφείς, έχουν εντοπίσει οικογενειακό ιστορικό ψυχιατρικών καταστάσεων ή συμπεριφορικής αναστολής συμπεριφοράς σε αυτά τα παιδιά, υποδηλώνοντας ότι οι γενετικοί παράγοντες παίζουν ρόλο. Τα αναδυόμενα δεδομένα για γονίδια ευαισθησίας ενισχύουν τη σύνδεση αυτή με την ΕΑ (Chavira et al., 2007; Stein et al., 2011). Η μετανάστευση και η διγλωσσία περιγράφονται επίσης ως περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου για ΕΑ, με ανίχνευση τετραπλάσιας αύξησης του επιπολασμού της σε οικογένειες μεταναστών (Viana et al., 2009).

2.3. Κριτήρια εμφάνισης σύμφωνα με το DSM-5

Τα κριτήρια και το βασικό χαρακτηριστικό της ΕΑ σύμφωνα με το DSM 5, είναι η επίμονη αποτυχία του παιδιού να μιλήσει σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, όπου αναμένεται να το κάνει και την ίδια στιγμή, να μιλάει σε άλλες (American Psychiatric Association, 2013). Επομένως, το πρόβλημά τους είναι «επιλεκτικό» και ασυνεπές ανάμεσα στα διάφορα περιβάλλοντα, γεγονός που καθιστά τη διάγνωση δύσκολη. Αντί να επικοινωνούν με την τυπική λεκτική έκφραση τα παιδιά με ΕΑ μπορεί να χρησιμοποιούν χειρονομίες, νεύματα, κουνήματα κεφαλιού, τράβηγμα ή σπρώξιμο ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, σύντομες μονολεκτικές ή μονότονες εκφωνήσεις ή αλλαγμένη φωνή. Ως αποτέλεσμα, η ΕΑ συχνά επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις και την κοινωνική αλληλεπίδραση ή προσαρμογή.

Το DSM-5 ορίζει ότι η ΕΑ πρέπει να διαρκέσει για τουλάχιστον ένα μήνα, αλλά δεν περιορίζεται στον πρώτο μήνα του σχολείου. Επίσης, δεν υπάρχει ΕΑ εάν η αποτυχία του παιδιού να μιλήσει οφείλεται αποκλειστικά σε έλλειψη γνώσης ή δυσφορία με την προφορική γλώσσα που απαιτείται σε μια κοινωνική κατάσταση (American Psychiatric Association, 2013). Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει ΕΑ εάν η διαταραχή οφείλεται σε αμηχανία που σχετίζεται με διαταραχή γλώσσας ή επικοινωνίας ή εάν εμφανίζεται αποκλειστικά με την παρουσία διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, σχιζοφρένειας ή άλλης ψυχωτικής διαταραχής (American Psychiatric Association, 2013).

2.4. Επισκόπηση ερευνών

Η έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση της ΕΑ στην προσχολική ηλικία μπορεί να έχει βαθιά επίδραση στην πρόγνωση. Οι Wright et al. (1985) αναφέρουν ότι η πρόωμη παρέμβαση είναι πολύ αποτελεσματική, μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη πρόγνωση και μπορεί να αποτρέψει δευτερογενή ελλείμματα. Επίσης, η χορήγηση θεραπείας σχετικά σύντομα μετά την έναρξη των συμπτωμάτων και σε νεαρή ηλικία διαπιστώθηκε ότι οδηγεί σε ισχυρότερα θετικά αποτελέσματα (Stone et al., 2002). Τέλος, οι Oerbeck et al. (2014) επιβεβαίωσαν αυτό το εύρημα στην παρέμβασή τους σε μία τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή, όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που η θεραπεία ήταν αποτελεσματική για παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών, υπήρξε σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση σε νεότερη ηλικιακή ομάδα.

Ένας πρωταρχικός τρόπος για να μειωθεί ο χρόνος καθυστέρησης στη θεραπεία είναι οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν πιο γρήγορα τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα ΕΑ και να επικοινωνούν αυτή τη δυσκολία τους στους γονείς. Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αναγνωρίζουν παιδιά που έχουν χαρακτηριστικά ΕΑ, επειδή αυτά τείνουν να αναμιγνύονται πολύ καλά στην τάξη, συχνά δεν είναι ενοχλητικά, είναι ευφυή και συμμορφώνονται με τις υποδείξεις και τις οδηγίες (Viana et al., 2009). Στην πραγματικότητα όμως, ο εντοπισμός των παιδιών που έχουν ΕΑ είναι, από πολλές απόψεις, πολύ εύκολος. Τα παιδιά με ΕΑ συχνά δεν μιλούν ή έχουν εξαιρετικά περιορισμένη ομιλία, ή χρησιμοποιούν έναν ψίθυρο για να μιλήσουν στην τάξη ή και στο σχολείο, και μπορούν να χρησιμοποιήσουν μη λεκτικές χειρονομίες για επικοινωνία. Επίσης, ένα κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με ΕΑ είναι να μπορούν να μιλάνε καλά και εύκολα όταν νιώθουν άνετα. Τα παιδιά με άλλες διαταραχές που βασίζονται στη γλώσσα βιώνουν γλωσσική εξασθένηση σε όλα τα περιβάλλοντα και δεν είναι περιστασιακή. Για παράδειγμα, τα παιδιά με αυτισμό ή διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές έχουν τυπικά γλωσσική εξασθένηση τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο παρουσιάζοντας συνέπεια σε όλα τα περιβάλλοντα (Muris & Ollendick, 2015).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν ήρεμη ή ντροπαλή συμπεριφορά κατά την είσοδο στο σχολείο και αυτό δεν πρέπει να συγχέεται με την ΕΑ. Η ήρεμη ή ανασταλτική συμπεριφορά που δεν είναι συνεχής ή παρεμποδίζει την καθημερινή λειτουργία μπορεί να θεωρηθεί εντός φυσιολογικών ορίων. Οι Muris & Ollendick (2015) επισημαίνουν ότι πολλά μικρά παιδιά ανησυχούν όταν έρχονται αντιμέτωπα με μια νέα κατάσταση, όπως η είσοδος στο σχολείο και εκφράζουν έναν ορισμένο βαθμό

επιφυλακτικότητας που μπορεί να εκδηλωθεί ως έλλειψη λόγου ή αδυναμία ομιλίας, αλλά μπορεί να θεωρηθεί φυσιολογικός από αναπτυξιακή άποψη. Ακόμη, το άγχος, και ιδιαίτερα το κοινωνικό, είναι ένα εξέχον χαρακτηριστικό των παιδιών με ΕΑ (Muris & Ollendick, 2015).

Η Kotrba (2015) περιέγραψε τα παιδιά που έχουν ΕΑ ότι παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) παρουσιάζουν δυσκολία να ανταποκριθούν και να ξεκινήσουν λεκτική επικοινωνία, (β) έχουν δυσκολία στη μη λεκτική επικοινωνία, (γ) έχουν τυπικά μέτρια έως άνω του μέσου όρου νοημοσύνη, (δ) είναι οξυδερκή και ευαίσθητα, (ε) μπορεί να παγώνουν και/ή να κάνουν άβολες κινήσεις όταν είναι ανήσυχα, και (στ) να επιδεικνύουν κακή οπτική επαφή. Όταν εξετάζεται εάν ένα παιδί εμφανίζει συμπτώματα ΕΑ, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι η παρουσίαση της διαφέρει από παιδί σε παιδί τόσο ως προς τον βαθμό βλάβης (σοβαρότητα των συμπτωμάτων) όσο και ως προς την παρουσίαση τους. Για παράδειγμα, μερικά παιδιά δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μη λεκτικά ενώ άλλα παιδιά παρά τη σιωπηλή συμπεριφορά επιδεικνύουν προκοινωνικές επικοινωνιακές συμπεριφορές όπως να κουνούν καταφατικά το κεφάλι, να χαμογελούν και γελάνε όταν βολεύονται (Viana et al., 2009). Αυτά τα παιδιά φαίνονται σαν να μιλούν επειδή διασκεδάζουν πολύ όταν συναναστρέφονται με άλλα παιδιά.

Μια τελευταία σκέψη για τον προσδιορισμό του εάν ένα παιδί εμφανίζει συμπτώματα που σχετίζονται με την ΕΑ είναι εάν μαθαίνει ή όχι μία δεύτερη γλώσσα. Τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν ΕΑ (Muris & Ollendick, 2015). Όταν τα παιδιά μαθαίνουν για πρώτη φορά μια δεύτερη γλώσσα, μια σιωπηλή περίοδος μπορεί να είναι φυσιολογική. Η Elizalde-Utnick (2007) προτείνει ότι για να γίνει διάκριση μεταξύ των παιδιών που διανύουν μια σιωπηλή περίοδο και εκείνων που διατρέχουν κίνδυνο για ΕΑ, πρέπει να εξετάζεται εάν η σιωπηλή συμπεριφορά εμφανίζεται ή όχι τόσο στη μητρική όσο και στη γλώσσα κατάκτησης. Η Elizalde-Utnick (2007) προτείνει ότι για να γίνει διαφοροποίηση μεταξύ σιωπηλής περιόδου και επιλεκτικής αλαλίας, είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι τα παιδιά που αποκτούν μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να σταματήσουν να μιλούν στο περιβάλλον όπου αυτή ομιλείται. Ωστόσο, θα συνεχίσουν να μιλούν σε όλα τα άλλα περιβάλλοντα όπου ομιλείται η μητρική γλώσσα τους.

2.5. Τρόποι αντιμετώπισης

Δεδομένου ότι το σχέδιο θεραπείας για ένα παιδί με ΕΑ επωφελείται από μια διεπιστημονική ομάδα με εκπαιδευτικούς στην πρώτη γραμμή, είναι επιτακτική ανάγκη αυτοί να έχουν ευρεία κατανόηση των κατάλληλων μεθόδων και τρόπων βοήθειας στην τάξη. Ένας κύριος στόχος της αντιμετώπισης της ΕΑ είναι η αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας, η αύξηση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής λειτουργικότητας, η μείωση της αποφυγής και η μείωση της αγωνίας που σχετίζεται με την ομιλία (Bergman, 2013).

Οι πιο αποτελεσματικές θεραπείες βασίζονται σε συμπεριφορικές ή γνωστικές συμπεριφορικές θεωρίες (Bergman et al., 2002; Kehle et al., 2012; Muris & Ollendick, 2015; Viana et al., 2009). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν αξιοποιήσει μία μεθοδολογία συμπεριφορικής θεραπείας και μείωσαν σημαντικά τα συμπτώματα της ΕΑ και αύξησαν την ομιλία. Η αποτελεσματική συμπεριφορική παρέμβαση που χρησιμοποιείται για τη θεραπεία της ΕΑ περιλαμβάνει έναν συνδυασμό συμπεριφορικών στρατηγικών όπως διαχείριση έκτακτης ανάγκης, εξασθένιση, έκθεση in vivo και αυτο-μοντελοποίηση (Cornacchio et al., 2019; Muris & Ollendick, 2015; Viana et al., 2009).

Κάποιες από αυτές τις τεχνικές μπορούν να αξιοποιηθούν και μέσα στην τάξη. Η διαχείριση εκτάκτου ανάγκης περιλαμβάνει την χορήγηση θετικής ενίσχυσης για την επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς προσέγγισης και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων κατά τη διάρκεια κάθε συνάντησης, με σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία των στόχων (π.χ. συνομιλία με τον εκπαιδευτικό). Ένα παράδειγμα περιλαμβάνει αρχικά την παροχή ενίσχυσης για μη λεκτική συμπεριφορά, όπως κατάδειξη/κούνημα του κεφαλιού, και στη συνέχεια παροχή ενίσχυσης για μεγαλύτερες λεκτικές εργασίες όπως μονολεκτικές απαντήσεις, στη συνέχεια σύντομες φράσεις, μετά ολοκληρωμένες προτάσεις, κ.λπ. (Viana et al., 2009).

Σημαντικό είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα ζεστό και υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στην τάξη, και να ωθούν το παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες που του αρέσουν, όπως για παράδειγμα να διακοσμήσει κάτι. Σταδιακά, θα πρέπει να ενσωματώνουν λεκτική επικοινωνία σε αυτές τις δραστηριότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν ενθάρρυνση και να επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά μέσω ανατροφοδοτικών και επιβραβευτικών φράσεων (Carpenter et al., 2014).

Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να απαιτούν άμεσα την λεκτική επικοινωνία στις περιπτώσεις της επιλεκτικής αλαλίας. Αρχικά θα πρέπει να αποδέχονται και να ενισχύσουν την μη λεκτική επικοινωνία και σταδιακά να οδηγούνται σε λεκτικές απαιτήσεις. Θετικές

πρακτικές είναι επίσης οι ερωτήσεις που απαιτούν καθορισμένες απαντήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις η λεκτική επικοινωνία μπορεί να ξεκινήσει με την παροχή μονολεκτικών απαντήσεων μέχρι το παιδί σταδιακά να μπορέσει να παρέχει μεγαλύτερες απαντήσεις σε ανοικτές ερωτήσεις. Επίσης όταν ο εκπαιδευτικός κάνει μία ερώτηση δεν θα πρέπει να βιάζεται και να παρέχει στο παιδί τον διαθέσιμο χρόνο για να απαντήσει (Muris & Ollendick, 2015).

Άλλη μία τεχνική είναι το παιδί με ΕΑ να δημιουργήσει ζευγάρι με ένα άλλο παιδί, έναν φίλο που θα του παρέχει υποστήριξη για το πως θα επικοινωνήσει λεκτικά με τους άλλους, χωρίς όμως να μιλά εκ μέρους του. Επίσης, στην περίπτωση που το παιδί αναπτύξει λεκτική επικοινωνία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να μην επιτρέπει σε άλλους να απαντήσουν πριν αυτό, επιτρέποντας του να σκεφτεί προκειμένου να δώσει μία απάντηση (Muris & Ollendick, 2015).

Κεφάλαιο 3. Η επιλεκτική αλαλία στο σχολικό πλαίσιο

3.1. Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με επιλεκτική αλαλία

Η ΕΑ συναντάται κυρίως όταν τα παιδιά πάνε για πρώτη φορά σχολείο. Συνήθως εμφανίζεται σαν αντίδραση προσαρμογής και τα παιδιά αυτά δεν επικοινωνούν λεκτικά ή δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν λεκτική επικοινωνία. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων με τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο και ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν εύκολα φίλιες λόγω της απόρριψης που βιώνουν από τους συνομηλίκους τους. Οι συμμαθητές τους μπορεί να τα απομονώνουν ή να τα αγνοούν λόγω της αδυναμίας να επικοινωνήσουν μαζί τους λεκτικά (Μοκαϊτη κ.ά., 2017).

Τα παιδιά με ΕΑ μπορεί να αποφεύγουν να προσεγγίσουν τα άλλα παιδιά λόγω του άγχους που νιώθουν όταν αυτά μιλάνε. Αυτό, μπορεί να οδηγήσει τους συνομηλίκους τους να πιστεύουν ότι δεν ενδιαφέρονται για παιχνίδι δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο που ενισχύει την ΕΑ. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά με ΕΑ δεν μπορούν να έχουν φίλους. Αν και μπορεί να δυσκολεύονται να κάνουν νέες φιλιές στο σχολείο, μπορούν να διατηρήσουν στενές σχέσεις με τους υπάρχοντες φίλους τους. (Μοκαϊτη κ.ά., 2017).

Τα παιδιά με ΕΑ στο σχολείο μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και επαφές, κάτι που δεν σημαίνει απαραίτητα ότι εκφοβίζονται, αλλά περιθωριοποιούνται. Συνήθως όμως αυτό, καθώς και τα άλλα προβλήματα που προαναφέρθηκαν, αφορά τα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά

μικρότερης ηλικίας αποδέχονται περισσότερο τα παιδιά με ΕΑ και παρόλο που δεν έχουν λεκτική επικοινωνία, εξακολουθούν να μπορούν να αλληλοεπιδρούν μαζί τους (Μοκαϊτη κ.ά., 2017). Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι στις μικρότερες ηλικίες δεν είναι πάντα απαραίτητη η λεκτική επικοινωνία και τα παιδιά βρίσκουν άλλους τρόπους να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να συμμετέχουν από κοινού στις δραστηριότητες.

3.2. Ο ρόλος του παιδαγωγού

Οι παιδαγωγοί συνήθως έρχονται πρώτοι αντιμέτωποι με την ΕΑ μέσω των συμπτωμάτων της και είναι αυτοί που μπορούν να ενημερώσουν τους γονείς ή τους ειδικούς και να παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Ωστόσο η αντιμετώπιση του παιδιού με ΕΑ εξαρτάται από τις γνώσεις τους, οι οποίες σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ενδέχεται να είναι περιορισμένες. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα τους να αναγνωρίσουν την ύπαρξη της ακόμα και αν παρουσιάζονται κάποια συμπτώματα (Μοκαϊτη κ.ά., 2017).

Όταν οι παιδαγωγοί έρχονται σε επαφή με παιδιά που έχουν ΕΑ η αναμενόμενη αντίδραση τους είναι συνήθως παρόμοια με αυτή που έχουν και οι γονείς τους. Εκφράζουν, δηλαδή, ανησυχία για το παιδί αφού χωρίς λεκτική επικοινωνία δεν μπορούν να κατανοήσουν άμεσα τι αισθάνεται, ενώ την ίδια στιγμή νιώθουν άγχος και απογοήτευση μην γνωρίζοντας πως μπορούν να το προσεγγίσουν και να το υποστηρίξουν. Αυτά τα συναισθήματα ενισχύονται όταν αποτυγχάνουν οι απόπειρες και οι προσπάθειες που κάνουν να επικοινωνήσουν με το παιδί και μερικοί από αυτούς εγκαταλείπουν τις προσπάθειες, θεωρώντας ότι η συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται σε κακή συμπεριφορά (Μοκαϊτη κ.ά., 2017).

Προκειμένου να προσεγγίσει το παιδί με ΕΑ ο παιδαγωγός θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να νιώσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δοκιμής διάφορων μεθόδων προκειμένου να εντοπίσει την κατάλληλη προσέγγιση για κάθε περίπτωση. Είναι σημαντικό να μην ασκεί πίεση στο παιδί και να το παροτρύνει να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες ακόμα και αν δεν χρησιμοποιεί την λεκτική επικοινωνία. Στόχος θα πρέπει να είναι το παιδί να μην νιώθει φόβο ή άγχος και να μπορέσει να αλληλοεπιδράσει τόσο μαζί του όσο και με τους συνομηλίκους του. Επιπλέον, είναι σημαντικό να φροντίζει ώστε το παιδί να μην απομονώνεται ή περιθωριοποιείται από τα άλλα παιδιά, ενώ η συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς είναι ουσιώδης για την αποτελεσματική διαχείριση κάθε κατάστασης (Μοκαϊτη κ.ά., 2017).

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Στόχος και σκοπός της έρευνας.

Κάθε ερευνητική προσπάθεια έχει ως αφετηρία αφενός την περιέργεια και ερευνητική ανησυχία του ίδιου του ερευνητή και αφετέρου την επιθυμία κάποιου (φορέα, ατόμου, οργανισμού κτλ.) να ερευνήσει κάτι, προκειμένου να λυθεί κάποιο πρόβλημα ή να εξεταστεί ένα φαινόμενο. Υπάρχουν, λοιπόν, κάποια ερωτήματα ή κάποιοι αρχικοί προβληματισμοί που σηματοδοτούν την ανάγκη για αναζήτηση απάντησης ή λύσης. Όταν θέτονται τα αρχικά ερωτήματα, διαμορφώνονται προϋποθέσεις έρευνας και αποφασίζεται η διερεύνηση με επίσημες ερευνητικές διαδικασίες, ο ερευνητής προχωρά στη διατύπωση σκοπών της έρευνας ή και των υποθέσεων αυτής (Δημητρόπουλος, 2004)..

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διερευνηθούν οι γνώσεις των εργαζομένων παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας για την ΕΑ και οι τρόποι που τη διαχειρίζονται. Για σκοπό αυτό τέθηκαν ορισμένα συγκριμένα ερωτήματα, όπως:

- Πώς αναγνωρίζουν οι παιδαγωγοί την ΕΑ και ποια είναι η συχνότητα εμφάνισής της στα παιδιά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία;
- Ποιοι παράγοντες κατά την άποψη των παιδαγωγών επηρεάζουν την εμφάνιση της;
- Πόσο επηρεάζει η ΕΑ τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους καθώς και με τους παιδαγωγούς;
- Ποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις υιοθετούν οι παιδαγωγοί για τη διαχείριση της ΕΑ;

Από τα δεδομένα που θα συλλεχθούν πρόκειται να αποκομιστούν σημαντικές πληροφορίες από την μέχρι τώρα εμπειρία των παιδαγωγών αποτυπώνοντας τις απόψεις και τις γνώσεις τους σχετικά με το συγκριμένο θέμα. Με βάση αυτές τις πληροφορίες θα προταθούν πρακτικές προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση της ΕΑ και την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.

4.2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία. Η ποιοτική μεθοδολογία θεωρείται κατάλληλη για την διεξαγωγή ερευνών σε πεδία όπως αυτό της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας, κ.λπ. Η ποιοτική μεθοδολογία είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των υποκειμένων που ερευνώνται παρέχοντας μέσω αυτής την δική τους οπτική και προσέγγιση (Glesne, 2018).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις συνιστούν ένα εργαλείο που διευκολύνει τα υποκείμενα μίας έρευνας να εκφραστούν ελεύθερα περιγράφοντας τα βιώματα και τις εμπειρίες καθώς και τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Παρέχουν στα υποκείμενα την ευκαιρία να μιλήσουν ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς και όρια, στις ανοιχτές ερωτήσεις που τους τίθενται κατά τη διάρκεια της έρευνας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξάγονται μέσω ανοιχτών ερωτήσεων, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα, οι οποίες όμως δεν είναι αυθαίρετες. Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ένας οδηγός με ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές, ανάλογα με την ροή της συνέντευξης, προσαρμόστηκαν προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα. Αυτό είναι και ένα μεγάλο πλεονέκτημα του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης λόγω της ευελιξίας που προσφέρει σε μία έρευνα και επιτρέποντας την προσαρμογή εκ μέρους του ερευνητή ανάλογα με τον συμμετέχοντα και τα δεδομένα που αυτός προσφέρει (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.3. Δείγμα έρευνας

Σε μια έρευνα, όπως και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες, είναι επιθυμητό να μελετηθεί η συμπεριφορά μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ατόμων που τα ενώνει ένα συγκεκριμένο κοινό χαρακτηριστικό. Αυτή η κατηγορία ατόμων αποτελεί το *πλήθος* της έρευνας. Αν το πλήθος της έρευνας είναι περιορισμένο σε αριθμό, τότε ο ερευνητής μπορεί να απευθυνθεί σε όλα τα μέλη. Αν όμως το πλήθος είναι μεγάλο σε αριθμό ο ερευνητής καλείται να επιλέξει ένα *δείγμα* από αυτό το πλήθος, ένα υποσύνολο δηλαδή το οποίο όμως να αποτελεί μια μικρογραφία του. Η διαδικασία με την οποία επιλέγεται ένα δείγμα ονομάζεται *δειγματοληψία* και κατά τη διαδικασία επιλέγεται ένα δείγμα που είναι ή τουλάχιστον που μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πλήθους από το οποίο προέρχεται. Ο ερευνητής θα εργαστεί με το δείγμα αυτό και στη συνέχεια θα προσπαθήσει να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τη συμπεριφορά ή με τα χαρακτηριστικά του πλήθους (Δημητρόπουλος, 2004).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε σκόπιμα από τον ερευνητή (*σκόπιμη δειγματοληψία*), προκειμένου να ενταχθούν με οποιοδήποτε τρόπο μέσα στο δείγμα αντιπροσωπευτικά μέλη της κάθε ομάδας του πλήθους (Δημητρόπουλος, 2004). Το δείγμα αποτέλεσαν 11 παιδαγωγοί που εργάζονται σε δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς

βρεφονηπιακούς σταθμούς και επιλέχθηκε με βάση το επάγγελμα (παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας), την εμπειρία τους και τη γνώση τους επί του θέματος.

Ξεκινώντας από ένα μικρό αριθμό αρχικών συμμετεχόντων που ήταν εύκολο να εντοπιστούν στο ευρύτερο περιβάλλον, ακολούθησε η *τεχνική της χιονοστιβάδας* όπου οι αρχικοί συμμετέχοντες πρότειναν άλλους συναδέλφους, που μπορεί να ενδιαφέρονται για συμμετοχή στην έρευνα ή να έχουν σχετική εμπειρία. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται συνήθως όταν υπάρχει δυσκολία να εντοπιστούν τα μέλη ενός συγκεκριμένου πληθυσμού ή όταν ο ερευνητής δεν γνωρίζει ποιος έχει τις πληροφορίες που είναι σημαντικές για τη μελέτη του. Ο όρος «χιονοστιβάδα» αναφέρεται στη διαδικασία της συσσώρευσης, καθώς κάθε άτομο συστήνει άλλα άτομα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η διαδικασία συνεχίστηκε μέχρι να φτάσουμε σε έναν αντιπροσωπευτικό αριθμό των 11 συνεντεύξεων.

4.4. Κανόνες δεοντολογίας.

Η διεξαγωγή μίας έρευνας απαιτεί και την τήρηση της σχετικής δεοντολογίας προκειμένου να οδηγήσει σε δεδομένα που είναι έγκυρα και αξιόπιστα αλλά και να παρέχει προστασία στους συμμετέχοντες. Προκειμένου να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα συστάθηκε ένα πλήρες ερευνητικό πρωτόκολλο, συλλέχθηκαν και συμπληρώθηκαν λοιπά απαιτούμενα έγγραφα και δικαιολογητικά και κατατέθηκε σχετική αίτηση υποβολής άδειας προς την Ε.Η.Δ.Ε, η οποία και εγκρίθηκε την 1/ 5/2024.

Κατά την προετοιμασία της ερευνητικής διαδικασίας των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες έλαβαν ενημερωτικό ηλεκτρονικό μήνυμα (email) με το θέμα της έρευνας καθώς και έγγραφες λεπτομέρειες σχετικά με τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Έλαβαν επίσης το σχετικό έντυπο συγκατάθεσης και καλέστηκαν να προβούν σε σύμφωνη δήλωση συγκατάθεσης, για να βεβαιωθούν ότι πρόκειται να τηρηθούν όλα τα μέτρα για την προστασία της ιδιωτικότητας και για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων σύμφωνα με το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων - ΓΚΠΔ (General Data Protection Regulation / GDPR) και τον πρόσφατο εθνικό νόμο 4624/2019. Το ενημερωτικό μήνυμα καθώς και η ενδεικτική δήλωση συγκατάθεσης παρατίθενται στο παράρτημα (βλ. Παράρτημα Α, Β).

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τις συμμετέχουσες στην έρευνα έγινε μέσα σε διάστημα μιας εβδομάδας και συγκεκριμένα από τις 2/5/ 2024 έως τις 8/5/2024 , σε ιδιωτικό χώρο μέσω βιντεοκλήσης viber ή Microsoft Teams σε ημερομηνία και ώρα που είχε συμφωνηθεί από κοινού. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων οι συμμετέχουσες

ενημερώνονταν ξανά ότι η κλήση ηχογραφείται και ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη βοήθεια Η/Υ μέσω της εφαρμογής Sound Recorder με την συναίνεση των συμμετεχουσών και στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί προκειμένου η ερευνήτρια να μπορέσει να τις επεξεργαστεί καλύτερα. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2014).

Προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχουσών στο ονοματεπώνυμο δόθηκε κωδική ονομασία και η επεξεργασία των δεδομένων τους καθώς και η παράθεση τους έγινε με την χρήση κωδικών (Σ1, Σ2, κ.λπ.) ενώ επίσης δεν έγινε καμία αναφορά σε δεδομένα που μπορεί να αποκάλυπταν την ταυτότητα τους όπως για παράδειγμα ο σταθμός που εργάζονταν. Επιπλέον, οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν πως ανά πάσα στιγμή το επιθυμούσαν μπορούσαν να αποχωρήσουν από την έρευνα ενώ δεν ήταν υποχρεωμένες να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν ήθελαν (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα αρχεία αποθηκεύτηκαν σε αρχείο σε Η/Υ με κωδικό ασφαλείας. Ο Η/Υ βρίσκεται σε φυσικό ιδιωτικό χώρο όπου έχει πρόσβαση μόνο ο ερευνητής- συγγραφέας και θα κρατηθούν μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας η οποία προβλέπεται να είναι περί τις 10 Ιουνίου του 2024. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας τα αρχεία με τα προσωπικά και ηχητικά δεδομένα πρόκειται να διαγραφούν.

4.5. Γενικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Η συνέντευξη ξεκίνησε με ευχαριστήριο μήνυμα και γρήγορη ενημέρωση ότι η κλήση ηχογραφείται και ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Ακολούθησαν τέσσερις ερωτήσεις για τη δημιουργία συνοπτικού προφίλ των συμμετεχόντων.

Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν έντεκα γυναίκες παιδαγωγοί οι οποίες εργάζονται σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της Αττικής. Συγκεκριμένα, επτά από αυτές είναι απόφοιτες του τμήματος Βρεφονηπιοκομίας ή Προσχολικής αγωγής, μία από αυτές είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών, ενώ οι υπόλοιπες 3 είναι απόφοιτες ιδιωτικής σχολής.

Εννιά από αυτές εργάζονται σε δημόσιο φορέα, με δύο από αυτές να έχουν μόνιμη σχέση εργασίας, ενώ μια εκτελεί και χρέη προϊσταμένης. Οι υπόλοιπες δύο εργάζονται σε ιδιωτικό φορέα. Η ηλικία των συμμετεχουσών κυμαίνεται από 36 έως 62 έτη και όλες έχουν εργασιακή εμπειρία που κυμαίνεται από πέντε έως τριάντα τρία χρόνια.

Πέντε από τις συμμετέχουσες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στα παιδαγωγικά ενώ η μια από αυτές έχει λάβει ιδιωτική επιμόρφωση ως εμπυυχώτρια διδακτικής ύλης.

4.6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Όπως φαίνεται από την έρευνα, όλες οι παιδαγωγοί στη πορεία των χρόνων της εμπειρίας τους αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν περιστατικά παιδιών με ΕΑ αρκετά συχνά. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων βέβαια, η ΕΑ ήταν συμπέρασμα των παιδαγωγών δεδομένου ότι δεν υπήρχε επίσημη διάγνωση για τα περισσότερα παιδιά, εκτός από δύο μεμονωμένες περιπτώσεις που είτε ήταν γνωστό το πρόβλημα στους γονείς είτε υπήρξε διάγνωση από ειδικό:

«Έχω συναντήσει 3 φορές στη ζωή μου. Η πρώτη ήταν από στενό συγγενικό εεε περιβάλλον, όπου ήταν ένα κοριτσάκι στην ηλικία των 3 χρόνων και παρουσίασε αλαλία κυρίως προς το πρόσωπο των ανδρών, διότι εκείνη την περίοδο υπήρχε, υπήρχαν δύο δυσάρεστα γεγονότα. Το ένα ήταν ο θάνατος του παππού του, με το οποίο ήταν πάρα πολύ κοντά σχεδόν καθημερινά και το άλλο γεγονός ήταν οοο, η ασθένεια του πατέρα του με καρκίνο, οπότε παρουσίασε εκείνη την περίοδο εεε, δυσαρέσκεια να μιλάει στους άνδρες κυρίως. Εεε και η μητέρα μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το διερεύνησε πηγαίνοντας σε ψυχολογικό κέντρο και έκανε το παιδί θεραπείες». (Σ1)

«Δεν θέλω να πέσω σε λάθος και να πω ότι έχω συναντήσει, γιατί ουδέποτε μας έχει αναφέρει γονιός διάγνωση. Υπήρξε όμως, υπήρξαν 2- 3 περιπτώσεις σε όλη μου την καριέρα ως τώρα, που θεωρώ ότι τα παιδάκια είχαν με μια.. Μια μορφή επιλεκτικής αλαλίας. Χωρίς όμως να υπάρχει επίσημη διάγνωση». (Σ2)

«Εε κοιτάζτε. Την πρώτη φορά που μου συνέβη επειδή και εγώ ακόμη δεν είχα εμπειριστεί και δεν είχα επιμορφωθεί για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Δεν, στην αρχή δεν το είχα πολυκαταλάβει, ότι πρόκειται για επιλεκτική αλαλία. Στη συνέχεια νόμιζα στην αρχή δηλαδή, ότι το παιδί απλά ντρέπεται και ότι θέλει να περάσει ένας καιρός προσαρμογής για να μου μιλήσει. Αφού πέρασε λοιπόν η προσαρμογή και είδα ότι και τα άλλα παιδιά έχουν αρχίσει και μου μιλάνε, νιώθουν λίγο πιο άνετα και τα λοιπά μαζί μου, το συγκεκριμένο παιδάκι δεν, συνέχιζε να μη μου μιλάει. Ούτε σε μένα, ούτε στη συνάδελφο δασκάλα που ήμασταν μαζί, οπότε εκεί απευθυνθήκαμε στους γονείς. Ενημερώσαμε ότι συμβαίνει αυτό και τα λοιπά, μιλήσαμε και με την παιδοψυχολόγο του σχολείου. Μας είπαν οι γονείς ότι συμβαίνει και σε άλλα περιβάλλοντα, δηλαδή, όπως όταν πηγαίνουν στις κούνιες, όταν βρίσκονται σε μια γιορτή

ή σε γενέθλια. Συμβαίνει συνήθως με τους ενήλικες και όχι τόσο με τους συνομηλίκους του παιδιού. Αυτή ήταν η πρώτη έτσι φορά. Τώρα στο συγγενικό περιβάλλον που τυχαίνει να υπάρχει ένα τέτοιο παιδάκι, μπορώ να πω ότι εγώ πρώτη το διαπίστωσα, δηλαδή είδα ότι κάτι δεν πάει καλά με το ότι δεν μας μιλάει καθόλου. Ενημέρωσα τη μαμά, η μαμά ενημερώθηκε και από τις δασκάλες του παιδιού και στη συνέχεια προέβη στα επόμενα βήματα». (Σ4)

«Το κοριτσάκι όταν πρωτομπήκε στη σύνταξη, φαινόταν πάρα πολύ ντροπαλό. Δεν μιλούσε. Όσο πέρναγαν οι μέρες δεν μίλαγε καθόλου ούτε σε μένα, ούτε στα παιδιά ή σε κάποια άλλη συνάδελφο και θεώρησα μήπως είχε θέματα ομιλίας. Οι γονείς όμως με διαβεβαίωσαν ότι στο σπίτι μίλαγε πάρα πολύ καλά για την ηλικία του, καθαρά και με πλούσιο λεξιλόγιο. Οπότε σιγά σιγά άρχισα να παρατηρώ τη συμπεριφορά του παιδιού και το συζητήσαμε και με την ψυχολόγο. Όπου, εκείνη διέγινωσε την επιλεκτική αλαλία και μ' ενημέρωσε». (Σ5)

Λόγω της έλλειψης επίσημης διάγνωσης τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται και μία δυσκολία στον αρχικό εντοπισμό της ΕΑ από τις παιδαγωγούς οι οποίες μπορεί να ασχολούνται με τα παιδιά θεωρώντας εσφαλμένα ότι για την έλλειψη ομιλίας τους ευθύνεται η δειλία τους. Αυτό είναι κάτι σύνηθες λόγω της διαφορετικής συμπεριφοράς που τα παιδιά έχουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (American Psychiatric Association, 2013). Οι παιδαγωγοί επιχειρούν αρχικά να ενημερώσουν και να ενημερωθούν από τους γονείς, σταδιακά όμως οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν ότι κάτι άλλο συμβαίνει όταν καταλαβαίνουν ότι δεν είναι απλώς θέμα προσαρμογής:

«Όχι, όχι, δεν είχα, δεν έχω, δεν είχα ενημερωθεί, εε γιατί στο σπίτι τα παιδιά παρουσίαζαν άλλη συμπεριφορά. Δηλαδή μιλούσαν στο σπίτι. Αυτό ξέρω από τους γονείς. Γιατί φυσικά είχα τη διάθεση να ρωτήσω για ποιο λόγο το παιδάκι αυτό δεν μιλούσε Και μου είπαν ότι δεν μιλάει πουθενά έξω, αλλά στο σπίτι μιλάει». (Σ2)

«Η ενημέρωση από τους γονείς συνήθως είναι ότι τα παιδιά αυτά μιλάνε κανονικά στο σπίτι και απλώς δυσκολεύονται να εκφραστούν με αυτόν τον τρόπο στην τάξη. Κάτι που το βλέπουμε και εμείς, δηλαδή όταν έρχονται και τα παίρνουν οι γονείς συνήθως ξεδιπλώνονται και αρχίζουν και μιλάνε στους γονείς, βγαίνοντας από την τάξη». (Σ7)

«Συνήθως, οι γονείς δεν ενημερώνουν γιατί ίσως δεν αντιλαμβάνονται ότι το παιδί φέρεται διαφορετικά στο σχολείο από ότι στο σπίτι. Νομίζουν ότι όπως μιλάει στο σπίτι σε κείνους ότι έτσι μιλάει και στο σχολείο, στις δασκάλες. Όμως, καμιά φορά το υποπευδόμεστε επειδή περνάει ο καιρός και το παιδί αδυνατεί να επικοινωνήσει και ρωτώντας τους γονείς αν μιλάει στο σπίτι, για να διασταυρώσουμε αν πράγματι μιλάει, τότε οι γονείς αποκαλύπτουν ότι πολλές φορές είναι ντροπαλό με άλλα παιδάκια σε άλλους χώρους, σε παιδικές χαρές ή σε πάρτυ που έχει έρθει σε επαφή με άλλα παιδιά». (Σ11).

Οι παιδαγωγοί περιγράφουν γενικά τα παιδιά με ΕΑ ως ήρεμα και εσωστρεφή, ευαίσθητα και ανασφαλής που επιλέγουν να μην μιλήσουν αν και διαφοροποιούνται ανά περίπτωση. Τονίζουν ότι έχουν κάποιες κοινές συμπεριφορές, ωστόσο όμως ενδέχεται και να διαφοροποιούνται σε κάποιους τομείς. Η συμπεριφορά αυτή. Αρχικά εκλαμβάνεται από τις παιδαγωγούς ότι οφείλεται στο ότι τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον και είναι ήρεμα και συνεσταλμένα αρχικά, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Muris & Ollendick, 2015) :

«Την περιγράφω σαν συνειδητή άρνηση των παιδιών αυτών να επικοινωνήσουν με το λόγο. Έχουν μια ντροπαλότητα, μια ευαισθησία. Ανασφάλεια και εσωστρέφεια θα έλεγα». (Σ2)

«Εεε ήταν παιδάκια, τα οποία μέσα στην, στο προσχολικό πρόγραμμα στη καθημερινότητα ποτέ δεν είχα ακούσει καν τη φωνή τους. Εε διαφορετικές περιπτώσεις το καθένα, διαφορετικοί χαρακτήρες. Δηλαδή οι 3 περιπτώσεις τώρα μου έρχονται στο μυαλό. Δεν είχαν δηλαδή κοινά χαρακτηριστικά ο χαρακτήρας τους σαφώς. Είχαν όμως κάποιες συμπεριφορές κοινές. Ήτανε πολύ ντροπαλά. Το ένα από τα 3 που τυχαίνει να ήταν και κοριτσάκι, ωστόσο όμως ήταν πολύ κοινωνικό. Κέρδιζε πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι, διότι ήταν πολύ χαμογελαστή, έπαιζε με τα άλλα παιδάκια πολύ, ήταν ευχάριστη. Οι άλλες δύο περιπτώσεις που έχω κατά νου ήταν αγόρια και ήταν λίγο πιο, κοινωνικά πιο μόνα τους και λίγο πιο απομονωμένα. Ναι αυτό». (Σ3)

«Ωραία. Λοιπόν, δεν μιλάει, δεν απευθύνεται σε εμένα, ενώ με τα παιδιά είναι λαλίστατη. Όταν απευθύνεται στους ενήλικες, μιλάει πολύ σιγανά, σχεδόν ψιθυριστά ή καθόλου (Σ6).

«Είναι η κατάσταση κατά την οποία ένα παιδάκι επιλέγει να μην μιλάει μέσα στην τάξη, στο χώρο της τάξης». (Σ7)

«Θα σας πω. Επειδή ήταν και τα 2, είχαν κοινά χαρακτηριστικά. Είχαν την ικανότητα λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, απλά επέλεξαν να μην μιλάνε. Επομένως, παρουσίαζαν δυσκολίες, με την έννοια ότι υπήρχε ανεπάρκεια στις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και στο να δημιουργούν φιλικές σχέσεις. Είχαν και οι 2 χαμηλή αυτοπεποίθηση, υπήρχε έλλειψη πρωτοβουλιών και όταν απευθυνόμασταν σε αυτά χαμηλώναν το βλέμμα συνήθως με συστολή, ενώ ήταν αρκετές οι φορές που εμφάνιζαν τρέμουλο, όταν ένιωθαν ιδιαίτερα έτσι έντονο άγχος, πονόκοιλο και ξεσπούσαν σε κλάματα». (Σ10)

«Θα την περιέγραφα ως την αδυναμία των παιδιών να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα εκτός του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος, λόγω ντροπής, λόγω άγχους». (Σ11)

Οι παιδαγωγοί αποδίδουν την ΕΑ των παιδιών σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Για κάποιες εξ αυτών μπορεί να είναι απόρροια τραυματικών γεγονότων που βιώνουν τα παιδιά:

«Έχω συναντήσει 3 φορές στη ζωή μου. Η πρώτη ήταν από στενό συγγενικό εεε περιβάλλον, όπου ήταν ένα κοριτσάκι στην ηλικία των 3 χρόνων και παρουσίασε αλαλία κυρίως προς το πρόσωπο των ανδρών, διότι εκείνη την περίοδο υπήρχε, υπήρχαν δύο δυσάρεστα γεγονότα. Το ένα ήταν ο θάνατος του παππού του, με το οποίο ήταν πάρα πολύ κοντά σχεδόν καθημερινά και το άλλο γεγονός ήταν οοο, η ασθένεια του πατέρα του με καρκίνο, οπότε παρουσίασε εκείνη την περίοδο εεε, δυσαρέσκεια να μιλάει στους άνδρες κυρίως. Εεε και η μητέρα μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το διερεύνησε πηγαίνοντας σε ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο και έκανε το παιδί θεραπείες». (Σ1).

«Σίγουρα θεωρώ, όχι θεωρώ. Ξέρω ότι έχει να κάνει και με κληρονομικότητα, ίσως πιθανότατα. επίκτητες καταστάσεις, αλλά και από το σπίτι κάποια γεγονότα μπορεί να έχουν κλονίσει έτσι λίγο κάποιες στιγμές δηλαδή να το πω επίπνοες για το παιδί. Πένθους, κάποια απώλεια, κάποιο τραύμα, όχι πάντα απαραίτητα βέβαια, αλλά μπορεί να συμβαίνουν και τέτοια γεγονότα». (Σ3)

«Όχι σε άλλους χώρους είναι λαλίστατη. Βέβαια, το πρόβλημα είναι ότι μητέρα έχει άλλο ένα παιδί με πολύ σοβαρό σύνδρομο. Η ίδια δεν υποψιάζεται καν ότι μπορεί το παιδί της να έχει κάτι τέτοιο, επιλεκτική αλαλία και θα έλεγα ότι είναι και πολύ αρνητικοί στο να ζητήσει οτιδήποτε παραπάνω για το συγκεκριμένο παιδί» (Σ6).

Για κάποιες άλλες παιδαγωγούς η ΕΑ οφείλεται στο οικογενειακό και υπερπροστατευτικό περιβάλλον και στην πίεση που ασκεί στο παιδί με αποτέλεσμα να εκδηλώνει ανασφάλεια και άγχος που τα εκφράζει με αυτό τον τρόπο:

«Θεωρώ ότι επηρεάζουνε σίγουρα η ψυχοσυναισθηματικοί λόγοι. Ενδεχομένως ανωριμότητα στον κοινωνικό τομέα. Δεν ξέρω αν υπάρχει και βιολογική εξήγηση στο φαινόμενο αυτό. Θεωρώ ότι είναι καθαρά συναισθηματικού περιεχομένου και ότι προέ, πηγάζει από είτε την αδυναμία του να επικοινωνήσουν γιατί δεν έχουν ερεθίσματα με άλλα παιδάκια επειδή είναι και πολύ μικρές οι ηλικίες και οι πρώτες χρονιές που μπαίνουμε σε ένα σχολικό πλαίσιο, εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είτε γιατί δεν έχουνε ενθαρρυνθεί ή έχουν καπελωθεί, ας το πω έτσι, από τους γονείς. Δηλαδή όταν ο γονιός προσφέρει τη λύση ή την απάντηση σε όλα, δεν χρειάζεται πολλές φορές το παιδάκι να επικοινωνήσει για να πάρει αυτό που θέλει». (Σ2)

«Έγινε λοιπόν διάγνωση από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας. Η αιτιολογία που είπανε στη μητέρα και στο μπαμπά για την επιλεκτική αλαλία του παιδιού, είναι ότι η μητέρα έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην οικογένεια σε πολύ μεγάλο βαθμό. Δηλαδή τόσο χειριστικό και τόσο συγκεντρωτικό ρόλο, που δεν άφηνε χώρο και περιθώρια στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν όπως θα έπρεπε. Οπότε όλο αυτό δημιούργησε και στο παιδί ένα άγχος

και μια ανασφάλεια για το πώς θα επικοινωνήσει με τους εξωτερικά ενήλικους. Από τη στιγμή που δεν μπορούσε να το κάνει μέσα στο σπίτι. Πώς θα μπορούσε και έξω;» (Σ4)

«Θα μπορούσε να είναι ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον ή μια σοβαρή αλλαγή. Για παράδειγμα, μια απώλεια προσώπου, αλλαγή, χώρου διαμονής. Θα μπορούσε να είναι έλλειψη επικοινωνίας από το σπίτι τους ή ιδιοσυγκρασιακά. Υπάρχουν παιδιά που έχουν υπερβολικό και μη διαχειρίσιμο άγχος σε κάθε νέα αλλαγή. Οπότε θεωρώ αυτούς τους παράγοντες ως κυριότερους». (Σ10)

Η εμφάνιση της ΕΑ σε οικογένειες μεταναστών και με δίγλωσσο γλωσσικό περιβάλλον είναι κάτι που εντοπίζεται και στη βιβλιογραφία (Viana et al., 2009) όπως χαρακτηριστικά το αναφέρουν και κάποιοι παιδαγωγοί ως παράγοντα που επηρεάζει την εμφάνιση της ΕΑ στα παιδιά:

«Σίγουρα η οικογένεια θα έλεγα. Το σπίτι στο οποίο ζουν, το περιβάλλον. Στα αυτά τα παιδάκια που έχω συναντήσει εγώ με επιλεκτική αλαλία πολλές φορές ήταν από άλλη χώρα, όπως στο σπίτι τους μιλούσαν μια ξένη γλώσσα. Οπότε δυσκολευόταν με την ξένη γλώσσα και με τα ελληνικά στο σχολείο και όλο αυτό τους μπλόκαρε και λόγω ντροπής σταματούσαν. Ίσως επειδή δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα. Είχα έχω, είχα βρει και παιδάκια που πολλές φορές καταλάβαινες από τις, από την επικοινωνία με τους γονείς, ότι ήταν ιδιαίτερα αγχωτικοί. Κάπως υπερπροστατευτικοί, πιεστικοί και ίσως αυτό το άγχος τους το μετέφεραν και στα παιδιά και το έκαναν και αυτά αγχώδη». (Σ11)

Το άγχος είναι ένας παράγοντας σημαντικός για αρκετές παιδαγωγούς (Muris & Ollendick, 2015), που αναγνωρίζεται ότι μπορεί να οδηγήσει στην ΕΑ, γεγονός που συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία:

«Νομίζω ότι πρέπει να ήτανε υπερβολικό άγχος. Ή να ένιωθε έτσι ντροπή, δεν ένιωθε οικεία. Όταν δεν ένιωθε οικεία σε έναν χώρο, κλεινόταν στον εαυτό της. Αυτό θεωρούσα ότι συνέβαινε και από τις κουβέντες που είχαμε στις συναντήσεις γονέων με τους γονείς. Μάλλον να αυτό υπήρχε στο παιδί, αυτή η κατάσταση». (Σ5)

«Φαντάζομαι ότι μπορεί να είναι αρκετοί. Νομίζω ότι είναι κυρίως το άγχος, το ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον εκτός του σπιτιού. Πολλά παιδάκια είναι και η πρώτη τους φορά, ίσως που έρχονται στον παιδικό σταθμό και τους αγχώνει όλο αυτό το ξένο περιβάλλον ότι θα βρεθούνε μαζί με παιδιά που δεν τα γνωρίζουν, με δασκάλες που δεν τις γνωρίζουν. Κάποιες φορές, ίσως και στο σπίτι υπάρχουν πράγματα. Ένα διαζύγιο έχει τύχει, ας πούμε, μου έχει τύχει τέτοια περίπτωση, ή το ότι μπορεί να περιμένουν ένα αδερφάκι παίζει πολλές φορές ρόλο. Θεωρώ. (Σ6)

«Θεωρώ ότι απλά αγχώνονται γιατί φεύγουν από το σπίτι, μπαίνουν σε ένα άλλο περιβάλλον, στο σχολικό περιβάλλον που βλέπω εγώ. Δεν ξέρω πώς είναι έξω. Και στην αρχή παρατηρούνε πως είναι αυτοί οι άνθρωποι, αυτές οι κυρίες που είναι εκεί πέρα, πως είναι τα άλλα παιδιά. Άλλα παιδιά μιλάνε πάρα πολύ, άλλα κινούνται πάρα πολύ και όλο αυτό τους αγχώνει. Σιγά σιγά ίσως χαλαρώνουν τα παιδιά, αλλά θέλουν το χρόνο τους». (Σ8)

Οι παιδαγωγοί επισημαίνουν επίσης ότι μπορεί η ΕΑ να αποτελεί και μία αντίδραση στην προσαρμογή που απαιτείται στο νέο περιβάλλον με την μετάβαση στο σχολείο, κάτι που επίσης συμφωνεί με τη βιβλιογραφία : (American Psychiatric Association, 2013):

«Πιστεύω ότι έχει να κάνει πιθανόν με κάποιο τραυματικό γεγονός, ίσως στην οικογένεια ακόμα και με την αλλαγή του περιβάλλοντος, δηλαδή του σχολείου ας πούμε, που είναι ένα καινούργιο περιβάλλον για τα παιδιά. Νομίζω ότι αυτοί οι δύο είναι οι πιο βασικοί λόγοι. Δεν ξέρω κάτι άλλο, δεν έχω ασχοληθεί κιόλας σε θεωρητικό, πλαίσιο». (Σ6)

«Φαντάζομαι ότι μπορεί να είναι αρκετοί. Νομίζω ότι είναι κυρίως το άγχος, το ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον εκτός του σπιτιού. Πολλά παιδάκια είναι και η πρώτη τους φορά, ίσως που έρχονται στον παιδικό σταθμό και τους αγχώνει όλο αυτό το ξένο περιβάλλον ότι θα βρεθούνε μαζί με παιδιά που δεν τα γνωρίζουν, με δασκάλες που δεν τις γνωρίζουν. Κάποιες φορές, ίσως και στο σπίτι υπάρχουν πράγματα. Ένα διαζύγιο έχει τύχει, ας πούμε, μου έχει τύχει τέτοια περίπτωση, ή το ότι μπορεί να περιμένουν ένα αδερφάκι παίζει πολλές φορές ρόλο. Θεωρώ». (Σ7).

Ακόμη μια παιδαγωγός ανέφερε πως ίσως αυτά τα παιδιά να λειτουργούσαν διαφορετικά σε μικρότερες ομάδες τονίζοντας τις συνθήκες που επικρατούν στις τάξεις αυτής της ηλικίας:

«Θεωρώ ότι είναι ψυχολογικοί, κυρίως λόγοι. Ίσως αυτά τα παιδιά να λειτουργούσαν καλύτερα σε μικρές ομάδες, γιατί στο.. Πολύ πιθανό να δυσκολεύονται στις αλλαγές, στο νέο περιβάλλον, στις δασκάλες, στους συμμαθητές. Στους παιδικούς σταθμούς τώρα από 3 από 3 χρονών και πάνω είναι 2 δασκάλες με 25 παιδιά, συνήθως οπότε χάνονται μέσα στο πλήθος. Οπότε πιστεύω ότι αν ήταν μικρότερα τμήματα και είχαν το χρόνο να, να έχουν περισσότερο χρόνο, να έχει περισσότερο χρόνο η δασκάλα μαζί τους αλλά και τα παιδιά να αλληλοεπιδρούν, θα αλληλοεπιδρούσαν καλύτερα». (Σ9)

Αναφορικά με το αν τα παιδιά με ΕΑ επικοινωνούν με τα άλλα παιδιά και αν υπάρχουν αντιδράσεις από αυτά οι απόψεις των παιδαγωγών δίστανται. Υπάρχουν παιδαγωγοί που αναφέρουν ότι η ΕΑ περιθωριοποιεί τα παιδιά διότι δεν μπορούν να

επικοινωνήσουν εύκολα με τα υπόλοιπα και θεωρούν την συμπεριφορά τους διαφορετική (Μοκαϊτη κ.ά., 2017):

«Εεε τις περισσότερες φορές όχι. Υπήρχε όμως αντίδραση από τα άλλα παιδιά, ειδικά σε δραστηριότητες, λεκτικές, μουσικές και μουσικοκινητικές, όπου τα άλλα παιδιά μέσα στα πλαίσια της ομάδας έλεγαν ότι το παιδί αυτό δεν μιλάει καθόλου. «Κυρία δεν θα σας μιλήσει , «Κυρία δεν μιλάει καθόλου». Εεε, οπότε ήταν και μια μορφή αντίδρασης αυτή. Και προς τα παιδιά και προς το σύνολο της τάξης». (Σ1).

«Ναι, νομίζω ότι τα επηρέαζε γιατί θεωρώ ότι ήτανε, δεν ήτανε πολύ μέσα στην ομάδα, δεν ήταν τα δημοφιλή παιδιά. Δεν ήταν τα παιδιά που επέλεγαν οι συμμαθητές για να παίζουν μαζί. Τα πιο κλειστά παιδιά όποτε ήτανε θα πω, τολμώ να πω εκτός ομάδας σε κάποιες περιπτώσεις». (Σ2)

«Ναι, βέβαια την επηρέασε γιατί τα παιδιά δεν καταλάβαιναν τι ήθελε, δεν ήξεραν αν της αρέσει αυτό που προσπαθούσαν να την βάλουν στο παιχνίδι, οπότε και εκείνη αισθανόταν άσχημα και τα παιδιά δεν καταλάβαιναν ακριβώς τι συμβαίνει». (Σ5)

«Κάποιες φορές ναι. Ίσως λίγο τα απομακρύνουν, τα αφήνουν έτσι σε ένα περιθώριο γιατί δεν μπορούν να επικοινωνήσουν τόσο καλά όσο με άλλα παιδιά. Αυτό θα έλεγα κυρίως, αλλά όχι πάντα. Υπάρχουν παιδάκια που το αντιμετωπίζουν έτσι και υπάρχουν παιδάκια που όχι, δεν, δεν θα έλεγα ότι επηρεάζονται ιδιαίτερα». (Σ6)

«Θα σας πω. Παρόλο που τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες έχουν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και συνεννόησης, η συμπεριφορά των συγκεκριμένων παιδιών ήταν αποτρεπτική για να ενταχθούν στο σύνολο του σχολείου μας. Ε προσπαθήσαμε αρκετά. Η δική μας στάση ήταν ενισχυτική, προσπαθήσαμε πολύ να τα εντάξουμε στην ομάδα, κάτι που πήρε σχεδόν όλους τους μήνες της σχολικής χρονιάς. Όμως τα υπόλοιπα παιδιά κουράστηκαν γρήγορα και δεν ασχολήθηκαν άλλο ειδικά προς το τέλος». (Σ9)

Υπάρχουν όμως και παιδαγωγοί που αναφέρουν ότι η ύπαρξη της λεκτικής αλαλίας δεν δημιουργεί πάντα αντιδράσεις από τα άλλα παιδιά γιατί έχουν άλλες μορφές επικοινωνίας μεταξύ τους και γιατί λόγω της ηλικίας τους, και μην έχοντας αναπτύξει πλήρως τις γλωσσικές τους δεξιότητες, δεν δημιουργεί πάντα απορίες το να μην μιλάει κάποιο παιδί ή να μην μιλάει καλά (Μοκαϊτη κ.ά., 2017):

«Λοιπόν, στα άλλα δύο παιδιά, τα οποία παρουσίαζαν αλαλία που ήτανε στο χώρο του σχολείου. Το ένα ήταν αγοράκι και το άλλο ήταν κοριτσάκι. Εεε τα δύο αυτά σπάνια επικοινωνούσαν λεκτικά με τους συμμαθητές τους. Εεε συνήθως έπαιζαν μαζί και εντός του σχολικού χώρου και εκτός, στον κήπο. Εεμ και επικοινωνούσαν κυρίως μόνο μέσω των

παιχνιδιών και της ζωγραφικής. Λεκτικά δεν επικοινωνούσαν εκείνα τα δύο, που ήταν στην ίδια ηλικία, 3 με τρεισήμισι». (Σ1).

«Τα βάζανε ναι, τα βάζανε. Τα βάζανε γιατί ηλικίες τώρα στον παιδικό σταθμό είναι μικρές. Ούτως ή άλλως υπάρχουν και παιδιά που ακόμα δεν έχουν πολύ καθαρή άρθρωση και δεν έχουν κατακτήσει και πολλά ορθώς το λόγο ακόμα και δεν διαφοροποιούσαν δηλαδή αυτά τα παιδάκια. Το παιχνίδι τους ούτως ή άλλως ήτανε το μέσο επικοινωνίας τους». (Σ3)

«Δεν αλλάζει η συμπεριφορά των παιδιών γιατί στις τάξεις αυτές που δουλεύουμε εμείς που είναι δυόμισι 3 χρόνων είναι συνηθισμένο να μην έχει ξεκινήσει ή να είναι στην αρχή, να προσπαθεί να μιλήσει κάποιο παιδάκι. Οπότε δεν τους φαινόταν περίεργο κάποιος να μη μιλάει. Κι άλλα παιδάκια δε μιλάνε χωρίς να έχουν εκπληκτική αλαλία. Σίγουρα όμως δεν ήταν από τα πιο δημοφιλή παιδάκια, γιατί δυσκολευόταν να κοινωνικοποιηθούν και να μπουν σε ομάδες λόγω της αδυναμίας έκφρασης. Οπότε δε τους φαινόταν περίεργο αλλά δεν τα προσέγγιζαν και ιδιαίτερα. Ήταν σαν να τα αγνούσαν». (Σ10)

Η ΕΑ συνιστά για τις παιδαγωγούς μία κατάσταση που μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες και στις ίδιες λόγω του πλαισίου στο οποίο εργάζονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι ίδιες, ο μικρός αριθμός των παιδαγωγών και ο μεγάλος αριθμός παιδιών που πρέπει να διαχειριστούν, δεν τους αφήνει συχνά περιθώριο να μπορέσουν να ασχοληθούν εξατομικευμένα με αυτές τις περιπτώσεις, ενώ δεν είναι εύκολο να ανιχνεύσουν τις ανάγκες τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις να μην δίνεται στα παιδιά αυτά ηρέπυσα σημασία (Μοκαϊτή κ.ά., 2017):

«Ήταν δύσκολο στο να κατανοήσουμε το τι θέλει το παιδί, εε να το βοηθήσουμε όταν χρειάζεται βοήθεια, να το βοηθήσουμε να ενταχθεί μέσα στην υπόλοιπη ομάδα, να γίνει μέλος της. Εε και κυρίως να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το ίδιο το παιδί, τι ζητάει εκείνη τη στιγμή και τι θέλει. Ήταν αρκετά δύσκολο». (Σ1)

«Επηρεάζεται γιατί αναγκάζεται ο δάσκαλος να δουλέψει ατομικά, είναι και στενά τα χρονικά πλαίσια του σχολείου, όπως καταλαβαίνετε, με τα παιδιά αυτά που έχουν περισσότερο ανάγκη και ίσως η υπόλοιπη ομάδα να μην έχει και χρόνο που της αναλογεί». (Σ9)

«Θεωρώ ότι την επηρεάζει σε πολύ μεγάλο, σε σημαντικό βαθμό και αυτό είναι γιατί ξέρετε πολύ καλά ότι στη ροή μιας τάξης, καμιά φορά δεν υπάρχει χρόνος να ασχοληθούμε ατομικά με ένα παιδί μεμονωμένο. Και ειδικά τώρα που οι ηλικίες έχουν μικρύνει στις τάξεις των 25 26 παιδιών και είναι 2 παιδαγωγοί που αν το ωράριο είναι πρωινή και απογευματινή αντίστοιχα, μένει μια παιδαγωγός με 26 παιδιά που έχει να αλλάξει και πάνες, να τακτοποιήσει εε δεν αυτοεξυπηρετούνται. Θεωρώ ότι επηρεάζει γιατί η παιδαγωγός αναγκαστικά επικοινωνεί με όλα τα παιδιά και συνεχίζει με τα παιδιά να κάνει αλληλεπίδραση, περισσότερο

αλληλοεπιδρά με τα παιδιά που επικοινωνούν. Χωρίς να σημαίνει ότι παιδαγωγικά επιτρέπεται να παραγκωνίσουμε ένα τέτοιο παιδί. Αυτό αυτοπαραγκωνίζεται, θέλω να πω γιατί μένει λίγο πιο πίσω, χάνει από την επικοινωνία. Εφόσον δεν έχει το χρόνο ή δασκάλα να να περάσει πολύ χρόνο μαζί του ατομικό». (Σ2)

«Για εμάς είναι λίγο δύσκολο ως προς την κατανόηση του τι συμβαίνει, τι θέλει που δεν μπορεί να εκφράσει αυτό που μπορεί να συμβαίνει εκείνη τη στιγμή, που δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε δηλαδή μαζί του και ειδικά τους στον πρώτο καιρό της προσαρμογής που προσπαθούμε να έρθουμε κοντά στα παιδάκια, ώστε να μας γνωρίσουν και να νιώσουν οικεία, είναι λίγο δύσκολο. Ωστόσο όμως αυτό δεν συμβαίνει μόνο και στα παιδιά που μπορεί να χαρακτηρίζονται από επιλεκτική αλαλία. Πολλές φορές συμβαίνει και παιδάκια κατά την περίοδο της προσαρμογής τους να μην μας μιλάνε ενώ ξέρουμε ότι έχουν κατακτήσει το λόγο και μετά από λίγο καιρό που νιώθουνε άνετα βλέπουμε ότι είναι λαλίστατα. Εεεμ...». (Σ3)

«Εεεε με δυσκολεύει από την άποψη ότι υπάρχει μια τάξη, η οποία έχει 25 παιδιά με 2 ανθρώπους, 3 χρονών παιδιά με 2 ανθρώπους. Αυτό από μόνο του είναι ούτως ή άλλως κάτι που είναι μία πρόκληση και μία, έχει από μόνο του μια δυσκολία. Πόσο μάλλον το να πρέπει να ασχοληθείς λίγο περισσότερο χρόνο, να ασχοληθείς λίγη περισσότερη ώρα με κάποιο συγκεκριμένο παιδί. Δηλαδή να αφιερώσεις χρόνο για όλο αυτό. Εγώ όταν μου έτυχε το παιδί που είχε τέλος πάντων αυτή τη διαταραχή, έπρεπε να του, χρησιμοποιούσα κάρτες, εικόνες, σημειώματα, έκανα χειρονομίες για πιο αποτελεσματική επικοινωνία. Προσπαθούσα να το εντάξω μέσα στην παρέα των συνομηλίκων, να μη νιώθει ότι ξεχωρίζει. Προσπαθούσαν να μην, γιατί το κάνανε πολύ συχνά τα παιδιά αυτό, όταν ήμασταν στον κύκλο και ρώταγα κάτι το συγκεκριμένο παιδί απαντούσαν τα άλλα παιδιά για εκείνον. Για να το βοηθήσουν στην ουσία, αλλά αυτό ήταν κάτι που κατά τη γνώμη μου δεν θα έπρεπε να γίνεται. Δεν θα έπρεπε δηλαδή να μιλάμε εκ μέρους του παιδιού για εκείνο. Και προσπαθούσα και αυτό ήταν λίγο δύσκολο να δημιουργήσω κάποιες συγκεκριμένες ρουτίνες για το παιδί, για την καθημερινότητά του, ώστε να αισθάνεται ασφάλεια. Οπότε και αυτό λίγο δυσκόλευε. Γιατί όταν έχεις μια ομάδα και θέλεις να γίνεις και λίγο πιο αυθόρμητος να κάνεις κάτι καινούριο, να πας με την ημέρα, το πως και σήμερα και ανάλογα με την ημέρα να κινηθεί. Αυτό δυσκόλευε το παιδί. Οπότε προσπαθούσα να ακολουθώ μια συγκεκριμένη ρουτίνα σε ότι έκανα». (Σ4)

«Εεε την επηρεάζει στο βαθμό που δεν κατανοείς ακριβώς πως νιώθει το παιδί. Ειδικά στην αρχή που η επικοινωνία είναι έτσι ακόμα πιο δύσκολη. Πριν ανοιχτεί θέλω να πω το παιδί. Εμένα αυτό που με στεναχωρούσε ή έτσι με επηρεάζε ήταν ότι δεν ήξερα ανά πάσα στιγμή τι ένιωθε. Δηλαδή συνέβαινε κάτι, ένας διαπληκτισμός με ένα παιδάκι και μπορεί να έκλαιγε και δεν μου εξηγούσε τι ακριβώς είχε συμβεί ή το πώς ένιωθε κυρίως. Οπότε ήτανε δύσκολη, όπως

και με την επικοινωνία της με τα άλλα παιδιά, ακριβώς το ίδιο και τα παιδιά δεν ήξεραν τι θέλει και τι νιώθει κάθε φορά». (Σ5)

Οι παιδαγωγοί δεν έχουν κάποια κατάρτιση αναφορικά με το πως πρέπει να προσεγγίσουν αρχικά τα παιδιά με ΕΑ (Davidson, 2012). Οι περισσότερες το κάνουν βάσει του ενστίκτου και της εμπειρίας τους και προσπαθούν αρχικά να κάνουν τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και να τις εμπιστευτούν ενώ προσπαθούν να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας ενισχύοντας την αλληλεπίδραση μαζί τους (Davidson, 2012):

«Επειδή αυτό το παιδάκι δεν ήτανε.. Τώρα θα σας μιλήσω για την τελευταία περίπτωση και πιο πρόσφατη, την οποία και θυμάμαι καλύτερα από τις προηγούμενες. Εεε η τελευταία λοιπόν περίπτωση. δεν ήταν παιδάκι του τμήματός μου. Εεε.. Ήτανε, είμαι υπεύθυνη στο βρεφονηπιακό σταθμό. Ήταν παιδάκι ενός άλλου τμήματος. Το εντόπισα όμως γιατί έχω επαφή με όλες τις τάξεις στον χρόνο που βγαίνω για το γραφείο. Οπότε το προσέγγισα αρχικά για να το κάνω να νιώσει μεγαλύτερη ασφάλεια δίπλα μου, εε για να.. γιατί ήτανε ακόμα η αρχή της χρονιάς, οπότε θεώρησα ότι δεν μιλάει γιατί είναι θέμα προσαρμογής, ανασφάλειας, φόβου». (Σ2)

«Αρχικά δούλεψα ενστικτωδώς, το αντιμετώπισα. Δηλαδή, με μια προσέγγιση, όπως είπα καθησυχαστική, ήρεμη, έδωσα χρόνο στο παιδί να μην να μην απαιτώ εγώ κάποια πράγματα, όπως να μιλήσει, να μου απαντήσει έστω και με μορφασμό, με νοήματα σε κάτι που το ρωτώ. Άφηνα την ίδια στο χρόνο που ήθελε και με τον τρόπο που ήθελε. Επίσης, είχα δει ότι όταν την κοίταγα στα μάτια, όταν τη ρωτούσα κάτι κατέβαζε τα μάτια της, δεν ήθελε βλεμματική επαφή και το σεβάστηκα αυτό και στην πορεία βέβαια διαβάζοντας και συζητώντας και με την ψυχολόγο είδα τελικά ότι όλα αυτά ήταν χρήσιμα για τη, έτσι για την προσέγγισή μου στο παιδί». (Σ5)

«Προσπαθώ να μην τα πιέζω να μιλήσουνε. Και να τους δείχνω άλλους τρόπους να εκφραστούν με έναν νεύμα, κουνώντας το κεφάλι τους ή να μου δείξουν κάτι σε ένα ταμπλό. Για παράδειγμα, την ώρα του κύκλου. Κάπως έτσι, χωρίς όμως να τα να τα πιέζω, να μιλήσουν». (Σ6)

«Η αρχική μου προσέγγιση, όπως και με όλα τα παιδιά, ανάλογα με το τι ιδιαιτερότητες υπάρχουν ήτανε να είναι ήπια, καθησυχαστική γιατί καταλάβαινα ότι ντροπέταν ή ότι είχε άγχος. Ότι για κάποιο λόγο συνέβαινε αυτή η συμπεριφορά γιατί πέραν του ότι στην αρχή εγώ κατάλαβα ότι μπορεί να μη μιλούσε, φαινόταν και πολύ ντροπαλή και εσωστρεφής. Έτσι λοιπόν προσπάθησα να δημιουργήσω ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και ασφάλειας, να με εμπιστευτεί ώστε σιγά σιγά να αρχίσει να ανοίγει». (Σ5)

«Νομίζω ότι οφείλει να αποδεχθεί το παιδί εκείνη τη στιγμή έτσι όπως είναι, να το διευκολύνει γενικά μέσα στην τάξη. Εεε να το κάνει να νιώθει ασφάλεια, να είναι χαρούμενο.. Εεε και αν μπορεί να υπάρχει η καθοδήγηση των γονιών και η καθοδήγηση του δάσκαλο, του παιδαγωγού μέσα στην τάξη από κάποιον πιο ειδικό από αυτόν, που έχει ασχοληθεί και γνωρίζει την αιτία που παρουσίασε το παιδί αυτή τη συμπεριφορά, να μπορεί να βοηθήσει ώστε να βοηθήσει πολύ περισσότερο και ο ίδιος, το ίδιο το παιδί μέσα στην τάξη». (Σ1)

«Όχι. Εξειδικευμένα όχι. Εε το μόνο στο οποίο εστιάζουν πολλοί ψυχολόγοι που μας λένε μέσα στην τάξη, είναι ένα να δείχνουμε αγάπη, χαρά, εμπιστοσύνη σε αυτά τα παιδιά. Εε να τους συμπεριφερόμαστε όπως τους συμπεριφερόμασταν πάντα και αν θέλουν τα ίδια να μας εμπιστευτούν και να μας μιλήσουν, θα μας μιλήσουν, όπως και έχει συμβεί και με μερικά παιδιά από αυτά. Αλλά όχι συνεχόμενα, αποσπασματικά». (Σ1)

«Λοιπόν στο παιδάκι που είχα κατά νου την αρχή της κουβέντας μας, ήταν ένα κοριτσάκι στο βρεφικό τμήμα ηλικίας όμως 2 και, και βρεφικό τμήμα, αλλά μέχρι τα δύομισι τα λέμε βρεφάκια, οπότε ήταν 2 χρονών. Είχαμε ενημέρωση από τους γονείς ότι το παιδάκι αυτό μιλούσε και μάλιστα στην ήτανε είναι παιδί, είναι παιδί δύο γιατρών. Και έχει σημασία, γιατί η συνάδελφος ανέφερε τη λέξη «επιλεκτική αλαλία», αλλά οι γονείς το αντέκρουσαν και είπαν ότι μιλάει πάρα πολύ στο σπίτι και σε κείνους. Μας έδειξαν μάλιστα και βίντεο που τραγουδούσε τα τραγούδια του παιδικού σταθμού για να μας αποδείξουν ότι το παιδάκι δεν έχει επιλεκτική αλαλία. Ωστόσο εμείς μέχρι το μήνα Δεκέμβρη δεν είχαμε ακούσει τη φωνή του παρά μόνο στο βίντεο που οι γονείς μας έβαλαν να ακούσουμε. Οπότε, λοιπόν εγώ, πήγαινα κάθε μέρα στην τάξη για ένα μισάωρο και αφιέρωνα χρόνο κυρίως σ' αυτό το παιδάκι. Πολύ ντροπαλό, είδα όμως ότι έπαιρνε μωρά κούκλες να παίζει. Οπότε έχουμε ένα, είχαμε ένα καθρέφτη στην τάξη αυτή χαμηλό, οπότε κοντά στον καθρέφτη έβαλα μαξιλάρι, κάθισα κάτω και έκανα αστείες γκριμάτσες. Έκανα συμβολικό παιχνίδι με τις κούκλες, μια κοιτώντας το κοριτσάκι, μια κοιτώντας τον καθρέφτη. Και το κοριτσάκι το βρήκε πάρα πολύ κωμικό και μετά από κάποιες ώρες, κάποια λεπτά παιχνιδιού όχι την ίδια μέρα, μου μίλησε. Μάλιστα βγάλαμε κι ένα βίντεο, η δασκάλα του έπαθε σοκ, και είπε.. και από εκείνη την περίοδο και μετά ξεκίνησε να μιλάει και στο σχολείο. Κάτι σαν να το ξεκλείδωσε. Αναφέρω και πάλι ότι δεν ξέρω αν είναι επιλεκτική αλαλία, αλλά αν ήταν από επιλεκτική αλαλία το διάστημα που δεν μας μιλούσε, αλλά μετά εξομαλύνθηκε η κατάσταση». (Σ2)

«Για να βοηθήσουμε ένα παιδάκι με εκπληκτική παραλία, πιστεύω ότι θα πρέπει να δημιουργήσουμε ένα στενό δεσμό μαζί του για να μας εμπιστεύεται και να νιώθει οικειότητα. Να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθησή του για να αποβάλλει σιγά σιγά το άγχος. Να το βοηθήσουμε ενταχθεί στην ομάδα, να έρθει πιο κοντά με κάποια με τα άλλα παιδάκια, να

κάνεις φιλίες, να κοινωνικοποιηθεί και πιστεύω ότι όλα αυτά είναι εξίσου σημαντικά για να τα χρησιμοποιούμε και τα έχω χρησιμοποιήσει και εγώ». (Σ10)

«Και στις 3 περιπτώσεις προσπαθούσα μέσα στην ημέρα να αφιερώνω λίγο χρόνο ατομικά με το κάθε παιδί. Κάποιες φορές μέσα στην ημέρα τύχαινε να έρθω δηλαδή πιο κοντά του ώστε να αισθανθεί κι αυτό, να με διαισθανθεί και να νιώσει πιο άνετα και ώστε να το προκαλέσω όσο γινότανε να με εμπιστευτεί αρχικά, και να μπορέσω να επικοινωνήσω μαζί του με απλές φράσεις. Οτι θες νερό, θες να παίζουμε αυτό, ποιο χρώμα είναι εκείνο; Ξέρω γω διαφορά κολπάκια εν πάση περίπτωση και αστεϊάκια, εεε περισσότερο για να έρθω πιο κοντά του. Να νιώσει ασφάλεια, να μπορεί τουλάχιστον να νιώθει ότι έχει έναν άνθρωπο που μπορεί να βασιστεί. Αρχικά αυτό». (Σ3)

«Όχι. Κανένα από αυτές τις περιπτώσεις που σας λέω, ίσως το ένα αγοράκι κάποιες φορές του ξέφευγαν κάποιες κουβέντες, αλλά στο παιχνίδι επάνω. Το κοριτσάκι επίσης έχω να σας πω ότι μέσα στη χρονιά παρατηρούσα ότι όντως το κερδίσαμε με τη συμπεριφορά μας και οι 2 συνάδελφοί που ήμασταν, και στο τέλος της χρονιάς παρατηρούσαμε το εξής. Όταν έπαιζε ή όταν επίσης τραγουδούσαμε τραγουδάκια, της άρεσε πάρα πολύ και γενικά ήτανε πάρα πολύ καλή και στη λεπτή της κινητικότητα. Ζωγράφιζε πάρα πολύ καλά για την ηλικία της τότε και λοιπόν επανέρχομαι ότι στο τραγούδι και στο παιχνίδι της ξέφευγαν κάποιες λέξεις, όμως ο λόγος της δεν ήταν καθαρός, δεν μπορούσαμε να καταλάβουμε τι έλεγε. Καταλαβαίναμε όμως ότι αυτό είχε να κάνει με το παιχνίδι που ασχολούταν εκείνη τη στιγμή, κάποιες κούκλες και στα τραγουδάκια, δηλαδή την καταλαβαίναμε γιατί σιγομουρμούραγε το ρυθμό του τραγουδιού και εκεί καταλαβαίναμε ότι επρόκειτο για τραγούδι. Διαφορετικά δηλαδή δεν καταλαβαίναμε τις λεξούλες. Η άρθρωσή της δεν ήτανε καθαρή». (Σ3)

«Ναι, ακριβώς προσπάθησα να το ενθαρρύνω με κάθε έκφραση και χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας. Μέσα από την ζωγραφική. Δηλαδή, ένα παράδειγμα, λέμε μετά τα Χριστούγεννα, τι δώρο μας έφερε ο Άγιος Βασίλης. Το παιδάκι δεν απαντούσε ποτέ έτσι, δηλαδή σε τίποτα που το ρώταγα. Προσπάθησα λοιπόν μέσα από τη ζωγραφική να το βοηθήσω να μου ζωγραφίσει αυτό που του έφερε ο Άη Βασίλης. Υπήρχε ανταπόκριση. Επίσης, άφηνα χρόνο στο παιδί. Ένα παιδί που δεν έχει αυτό το, τέλος πάντων, το άγχος ας το πω έτσι του να μιλήσει, απαντάει πολύ πιο γρήγορα. Ένα παιδί που αντιμετωπίζει αυτό το άγχος μέσα του, Πιστεύω ότι χρειάζεται και περισσότερο χρόνο να σου απαντήσει. Θέλει χρόνο, θέλει να του αφιερώσεις λίγο περισσότερη ώρα. Έκανα και κάτι κολπάκια. Απαντούσα λανθασμένα, δηλαδή ας πούμε τι χρώμα είναι το αγαπημένο σου; Είναι σίγουρα το μπλε! Έτσι ώστε λίγο να το ιντριγκάρω μπας και μου απαντήσει το σωστό». (Σ4)

«Σημαντικός, σημαντικότερος. Απλά πρέπει να εφεύρεις τρόπους και στρατηγικές ώστε να χτίσεις μια σχέση εμπιστοσύνης δασκάλου- μαθητή, να νιώσει το παιδί ότι είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς να κρίνεται και ο δάσκαλος πρέπει πάντα να δουλεύει εξατομικευμένα όταν υπάρχει δυνατότητα για βελτίωση και διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών». (Σ9)

«Στην αρχή προσπαθούμε να ρωτήσουμε αν θέλουν αγκαλιά, αν θέλουνε να μας μιλήσουνε, εκείνα τι επιθυμούνε και μετά σιγά σιγά παρακολουθούμε εμείς πώς τα ίδια θέλουν. Θέλουνε να τραγουδήσουνε; Θέλουν να μας κοιτάξουν και να απαντήσουν με κάποιο νεύμα, με κούνημα κεφαλιού, οτιδήποτε και εάν δούμε ότι υπάρχει κάποια επικοινωνία, αρχίζουμε και ζητάμε παραπάνω. Θεσ να μου πεις ένα; Ναι ή ένα όχι; Θεσ να κάνουμε κάτι μαζί; Μέχρι εκεί που το παιδί δέχεται». (Σ7)

Σημαντικό είναι επίσης για τις παιδαγωγούς να μην ασκούν πίεση στο παιδί προκειμένου να μην κλειστεί ακόμα περισσότερο στον εαυτό του και να του δίνουν χρ'ονο ή να το προσεγγίζουν με πιο θετική και χιουμοριστική διάθεση: (Μοκαϊτή κ.ά., 2017):

«Λοιπόν, εγώ αυτό που κάνω σαν Ε. (λέει το όνομα της), πιστεύω ότι καταρχάς δεν πρέπει να πιέζουμε το παιδί καθόλου, ούτε να λέμε συνέχεια ερωτήσεις γιατί δεν μιλάς, μίλα μου, πες το μου, σε παρακαλώ δηλαδή να του δημιουργούμε ένα συνεχόμενο άγχος, να μιλήσει. Πιστεύω ότι πρέπει να το αντιμετωπίζουμε τελείως απλά και το πρώτο που ήθελα να κάνω, διαβάζοντας και λίγο μαθαίνοντας για αυτή τη διαταραχή, ήταν να κάνω το παιδί να νιώσει όσο πιο ασφαλές γίνεται. Δηλαδή μπήκα λίγο στη θέση του και σκέφτηκα πως ότι υπάρχει λόγος που το κάνει όλο αυτό. Έχει άγχος, φοβάται. Οπότε το πρώτο που ήθελα να νιώσει ήταν η ασφάλεια, να νιώσει ότι όπως φεύγει από το οικογενειακό περιβάλλον, που είναι ένα περιβάλλον που νιώθει ασφάλεια και γι' αυτό μπορεί και μιλάει και νιώθει άνετα και οικεία, έτσι να νιώσει και με μένα. Να νιώσει δηλαδή ότι είμαι ένα μέλος πολύ κοντινό του που το αγαπάει, που το φροντίζει. Αυτό ήταν το πρώτο που σκέφτηκα ότι θα έπρεπε να κάνω. Να νιώσει ασφάλεια το παιδί. Από κει και πέρα, το προσέγγισα και με άλλους τρόπους». (Σ4)

«Προσπαθώ να μην πιέζω αυτά τα παιδάκια γιατί ξέρω ότι όταν δέχονται πίεση, τότε θα είναι, θα λειτουργήσει αντίθετα σ' αυτά. Δεν τα πιέζω να μιλήσουν. Προσπαθώ να τα ενθαρρύνω. Κάνοντας καμιά φορά ότι δεν καταλαβαίνω τι μου ζητάνε ώστε να, με τις κινήσεις που μου δείχνουν συνήθως, γιατί συνήθως επικοινωνούν με κινήσεις όταν πιεστούν, αλλά ότι περιμένω να ακούσω από αυτά αυτό που θέλουν να μου πουν». (Σ10)

«Αρχικά δίνω χρόνο για να δω μήπως είναι λίγο, μήπως είναι λόγω προσαρμογής. Δε το πιέζω να απαντήσει σ αυτό που ρωτάω, προσπαθώ να καταλάβει, να καταλάβω τι θέλει, για να μπορέσω να του ικανοποιήσω οποιαδήποτε ανάγκη. Το παρατηρώ λίγο πολύ περισσότερο, τι

του αρέσει, τι όχι. Και στις 2 περιπτώσεις, μπορώ να, φτάνουμε να μπορούμε να συνεννοηθούμε με νοήματα, με τα μάτια. Κάπως έτσι». (Σ8)

Οι παιδαγωγοί θεωρούν σημαντική την χρήση της τεχνολογίας προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά με ΕΑ και να τα παρακινήσουν να επικοινωνήσουν λεκτικά:

«Ίσως θα ήταν ένας τρόπος εκτόνωσης του συναισθήματος τους και να τα βοηθήσει. Εε, αντί να εκφραστούν στις δύσκολες στιγμές λεκτικά, να τις, να πουν αυτό που θέλουν με την τεχνολογία. Μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, μέσω της ζωγραφικής, μέσω πολλών εφαρμογών που υπάρχουν για παιδιά». (Σ1)

«Όντως το διδαχθήκαμε και εγώ έκανα μαθήματα. Θεωρώ βέβαια ότι πλέον οι ΤΠΕ επειδή τα παιδιά αυτής της γενιάς και στις προηγούμενες, ακόμα και εμείς, είναι παιδιά των οθονών, σαν μέσο είναι πολύ δελεαστικό. Βέβαια από το να φτάσει από την από το ατομικό παιχνίδι με ατομική ενασχόληση με το αντικείμενο, να βοηθήσει στο ομαδικό.. δεν ξέρω με ποιο πρόγραμμα δεν έχω κατά νου κάτι που θα μπορούσε να βοηθήσει. Δεν θα βοηθούσε τόσο όσο βοηθάει το θεατρικό παιχνίδι, ας πούμε. Η γενικά οι δια ζώσης, εκείνες που έχουν, οι δραστηριότητες που έχουν αλληλεπίδραση με την παιδαγωγό. Αλλά δεν το αποκλείω ότι θα μπορούσε να βάλει το λιθαράκι του, ενδεχομένως με κάποιο μουσικοκινητικού, με κάποια μουσική και με κάποιες επαναληπτικές επαναλαμβανόμενες λέξεις που να ωθήσει το παιδί να το δελεάσει να τις επαναλάβει. Έτσι το φαντάζομαι κάπως». (Σ2)

«Βέβαια, σίγουρα, σιγούρα βλέπουμε και τεχνολογία πια έχει μπει, ειδικά και τα τελευταία χρόνια, εννοώ με το Κόβιντ που ζήσαμε και είδαμε να τις τάξεις να γίνονται μέσα στα σπίτια μας, εννοείται. Και είναι και ένας τρόπος που πλέον όλα τα παιδιά έχονε καλώς ή κακώς μεγαλώνουν με οθόνες και τάμπλετ, υπολογιστές και όλα αυτά τα μέσα που σίγουρα θα τους βοηθούσε. Θα τους τραβούσε το βλέμμα θα ήταν πιο εύκολα, θα το έβλεπαν σαν παιχνίδι ή θα μπορούσαν να ασχοληθούν πιο εποικοδομητικά. Εννοείται, θεωρώ ότι θα ήταν και πολύ βοηθητικό. Και φυσικά προς τους γονείς, κάτι τέτοιο». (Σ3)

«Νομίζω πως πάρα πολύ. Γιατί εγώ στο δημόσιο σχολείο που είμαι δεν έχει ενταχθεί πάρα πολύ, αλλά επειδή έχει τύχει και έχω δουλέψει και σε άλλα σχολεία ιδιωτικά, τα οποία υπήρχε διαδραστικός πίνακας, υπήρχε υπολογιστής, υπήρχε έτσι ένα πολύ μεγάλο ηχητικό σύστημα, το οποίο το χρησιμοποιούσαν και τα παιδιά. Νομίζω ότι όλο αυτό επειδή δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία και υπάρχει επικοινωνία μέσω άλλων τρόπων, είναι περίπου αυτό που λέγαμε πριν. Πώς να δείξεις μια κάρτα δηλαδή στο διαδραστικό πίνακα όταν θέλεις να ρωτήσεις το παιδί, τι χρώμα είναι το μπαλόνι; Δεν χρειάζεται να σου απαντήσει. Στο διαδραστικό πίνακα, απλά θα πάει και θα πατήσει το χεράκι που πάνω στο μπλε μπαλόνι. Οπότε εκεί αμέσως λύνεις

τα χέρια στο παιδάκι που έχει επιλεκτική αλαλία, δηλαδή το κάνεις να νιώθει ότι απαντάει κανονικά. Δεν δεν διαφέρει σε τίποτα από όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Οπότε πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ η τεχνολογία, εννοείται». (Σ4)

«Πιστεύω πως ναι. Βέβαια με πολύ συγκεκριμένα προγράμματα, σε χρονικό πλαίσιο συγκεκριμένο. Επειδή ακριβώς τα παιδιά αυτά είναι εσωστρεφή, υπάρχει, με αυτό το μέσον τα παιδιά μπορούν να πάρουν πληροφορίες ή και κάποια παιχνίδια για να διασκεδάσουν, να χαλαρώσουν. Αλλά όλα θέλουν το μέτρο τους. Γιατί πιστεύω ότι υπάρχει και ο κίνδυνος ακριβώς επειδή είναι εσωστρεφή αυτά τα παιδιά να θελήσουν αυτό το μέσον μόνο και να μην χρειάζονται την επικοινωνία. Να μην θέλουν να επικοινωνήσουν με τα άλλα τα παιδιά. Για αυτό οτιδήποτε χρειάζεται μέτρο για να λειτουργήσει». (Σ5)

Καθοριστική θεωρείται επίσης για τις παιδαγωγούς η επιμόρφωση τους αναφορικά με την ΕΑ προκειμένου να μάθουν πρακτικές, τεχνικές και μεθόδους που θα συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των παιδιών:

«Εεε σίγουρα με την βοήθεια στους παιδαγωγούς, με την ενημέρωσή τους, από ειδικούς. Ε και βοηθώντας τους να μάθουν τεχνικές διαχείρισης τέτοιων, τέτοιων περιστατικών μέσα στην τάξη». (Σ1)

«Με επιπλέον επιμόρφωση, σεμινάρια, συνεργασία με τους γονείς. Φέτος έχουμε τη δυνατότητα στο δήμο που δουλεύω να συνεργαζόμαστε με ειδικό παιδαγωγό και λογοθεραπευτή και ψυχολόγο. Μιλάμε μαζί τους τους ενημερώνουμε, έρχονται και εκείνοι σε επαφή με την οικογένεια και προσπαθούμε όλοι μαζί όσο μπορούμε και όσο είναι εφικτό να βοηθήσουμε το παιδί». (Σ8)

«Ωραία. Επειδή ο ρόλος του δασκάλου είναι πολυπαραγοντικός και πολυδιάστατος και επειδή από εκείνον εξαρτάται αν θα υπάρχει αλληλεπίδραση αρνητική ή θετική, θα πρέπει να δημιουργούμε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε να διευκολύνουμε την κοινωνική άνεση και να βελτιώνουμε την επικοινωνία. Σίγουρα θα, σημαντικό είναι η κατάλληλη επιμόρφωση και εξέλιξη των παιδαγωγών. Γιατί μην ξεχνάμε ότι η προσχολική ηλικία είναι μια κομβική ηλικία, όπου γίνονται πιο γρήγορες και οι σημαντικές αλλαγές για την ανάπτυξη του παιδιού». (Σ9)

«Νομίζω ότι χρειάζονται σεμινάρια ώστε να επιμορφωθούν οι παιδαγωγοί για να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα, να μην τα αποδίδουν, όπως κάνουν και οι γονείς πολλές φορές, ότι είναι ντροπαλό το παιδί και για αυτό δεν μιλάει. Να ενημερωθούν για τον τρόπο που θα πρέπει να χειρίζονται τα παιδιά ή τις μεθόδους που βοηθούν να αντιμετωπίσουν την επιλεκτική αλαλία». (Σ10)

«Με τι άλλο παρά με την κατάρτιση. Και αυτό πέρα από την ατομική προσπάθεια της κάθε παιδαγωγού με οδηγίες με σεμινάρια. Όπως ακούστηκε τελευταία ότι τα παιδιά, πάω σε ένα άλλο όμως θέμα ειδικής αγωγής, θα βοηθηθούν και θα υπάρχει και πρόωμη παρέμβαση από στους παιδικούς σταθμούς. Θα μπορούσε να γίνει να γίνονται ενημερώσεις τέτοιες ώστε να βοηθούν τις παιδαγωγούς σε διαχείριση αυτών των περιστατικών». (Σ2)

«Πώς πιστεύω. Καταρχάς πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπήρχε μια εκπαίδευση σεμιναριακού τύπου προς όλους τους εκπαιδευτικούς για το τι ακριβώς είναι η επιλεκτική αλαλία και για όλες τις τεχνικές και τις μεθόδους που θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε μέσα στην τάξη για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά. Νομίζω ότι αυτό είναι η αρχή και το τέλος των πάντων. Το να υπήρξε μια επιμόρφωση από ειδικούς ανθρώπους, οι οποίοι έχουν εξειδικευτεί και που έχουν μελετήσει πάνω στην επιλεκτική αλαλία και να μας ενημέρωνε για το πώς μπορούμε να το διαχειριστούμε, και τους γονείς πώς μπορούμε να διαχειριστούμε, αλλά και τα παιδιά. Δηλαδή είναι πολύ σημαντικό το ότι εγώ έκατσα και διάβασα, ρώτησα, μίλησα με την παιδοψυχολόγο, πήρα πάρα πολλά πράγματα από λοστό. Αν όμως ήμουν κάποιος άλλος ο οποίος δεν θα ήθελε να μπει σε αυτή τη διαδικασία, δεν θα τα είχα βοηθήσει καθόλου αυτά τα παιδιά». (Σ4)

Τέλος, οι παιδαγωγοί επισημαίνουν την ανάγκη υποστήριξης τους από ειδικούς στη διαχείριση των περιπτώσεων παιδιών με ΕΑ:

«Εγώ θα ήθελα να υπάρχει ένας λογοθεραπευτής να μας βοηθάει να μας λέει είναι, δεν είναι, μέχρι πού πρέπει να ζορίζουμε, πως πρέπει να το διαχειριστούμε το κάθε παιδάκι. Εγώ θα ήθελα μια βοήθεια». (Σ7)

«Έχουμε ναι και κοινωνική λειτουργό και ψυχολόγο που ανήκουν στο δήμο και που όποτε τους χρειαστούμε, είτε εμείς είτε οι γονείς μπορούμε να είμαστε σε επικοινωνία. Να τους καλέσουμε να παρακολουθήσουν τα παιδάκια, να μας συμβουλέψουν το οτιδήποτε χρειάζεται». (Σ10)

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όπως προκύπτει από την έρευνα, η ΕΑ στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια σύνθετη και πολύ παραγωγική διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά την εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης και τις κατάλληλες παρεμβάσεις από τους παιδαγωγούς και τους γονείς προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που σχετίζονται με αυτή τη διαταραχή. Η χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων με παιδαγωγούς προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τις εμπειρίες και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στην πράξη. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδαγωγών, καθώς και τη συνεργασία με ειδικούς και τις οικογένειες, ώστε να διασφαλιστεί η ολιστική προσέγγιση στην αντιμετώπιση της ΕΑ.

Οι παιδαγωγοί, αν και καθυστερημένα, μπορούν να εντοπίσουν και να διαχειριστούν την ΕΑ. Παρά το γεγονός ότι δεν έχουν δεχτεί κάποια επιμόρφωση, εμπειρικά επιδιώκουν να διαχειριστούν τα περιστατικά παιδιών με ΕΑ. Οι περιορισμένες γνώσεις που έχουν αποκτήσει μέσω δικής τους πρωτοβουλίας και της εμπειρίας τους, τους οδηγεί να μην αγνοούν την ΕΑ προσπαθώντας να εφαρμόσουν τις πρακτικές που οι ίδιοι θεωρούν πιο αποτελεσματικές και ανάλογα με τα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν (Cleave, 2009; Davidson, 2012). Οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τις συνέπειες που μπορεί να έχει η ΕΑ, ενώ παράλληλα οι αιτίες στις οποίες αποδίδουν την εμφάνιση της όπως για παράδειγμα το άγχος, το οποίο συνάδει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Muris & Ollendick, 2015), δείχνει ότι προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στη συνέχεια στη διαχείριση της. Οι πρακτικές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως να μην πιέζουν τα παιδιά και να διαμορφώνουν μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας μαζί τους (Viana et al., 2009). Μία θετική ακόμα πρακτική είναι αυτή της παρακίνησης των παιδιών αλλά με τρόπο που δεν είναι πιεστικός, και ανάλογα με τα αποτελέσματα, να την ενισχύουν ακόμα περισσότερο (Carpenter et al., 2014). Επιχειρούν με αυτό τον τρόπο το παιδί να τους εμπιστευτεί ώστε να νιώσει την ασφάλεια που χρειάζεται και να αρχίσει σταδιακά να επικοινωνεί και λεκτικά (Μοκαϊτη κ.ά., 2017).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι οι παιδαγωγοί επιχειρούν να αντιμετωπίσουν την ΕΑ και είναι αποτελεσματικοί, ως ένα βαθμό, λόγω της εμπειρίας τους με τη διαταραχή και την προσπάθεια τους να αποκτήσουν γνώσεις γι' αυτή. Είναι απαραίτητο όμως να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση καθώς και την παροχή υποστήριξης ειδικούς, κάτι σημαντικό για την υποστήριξη τους όπως αναφέρουν.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έδειξαν πόσο σημαντική είναι η στάση και η διαχείριση της ΕΑ από τους παιδαγωγούς. Τυχόν θετικά αποτελέσματα όμως προέρχονται μόνο από την δική τους προσπάθεια η οποία είναι καθαρά εμπειρική. Είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν προγράμματα επιμόρφωσης προκειμένου οι παιδαγωγοί να μπορούν να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα περιστατικά ΕΑ. Επίσης, άλλη μία πρόταση που διατυπώνεται στην παρούσα μελέτη είναι η υποστήριξη των παιδαγωγών από ειδικούς, ένα αίτημα που διατυπώνεται και από τις ίδιες. Οι ειδικοί θα μπορέσουν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πιο υποστηρικτικού πλαισίου και παράλληλα θα μπορέσουν να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν και τους γονείς για το τι συνιστά η ΕΑ και πως μπορεί να αντιμετωπιστεί.

Προτείνοντας επόμενες έρευνες, θα μπορούσε να γίνει μια διεύρυνση του δείγματος ώστε να συμπεριλάβει παιδαγωγούς και από άλλες περιοχές της Ελλάδας, ώστε να συγκριθούν οι εμπειρίες και οι προκλήσεις μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον η διεξαγωγή μακροχρόνιων μελετών για να παρακολουθηθεί η εξέλιξη των παιδιών με ΕΑ από την προσχολική ηλικία μέχρι την εφηβεία, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η πορεία και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της διαταραχής. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει έρευνα για τις εργασιακές συνθήκες στους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, εξετάζοντας πως αυτές επηρεάζουν την απόδοση, την ικανοποίηση από την εργασία και την επαγγελματική εξέλιξη των παιδαγωγών.

Αναφορές

- Andres G. Viana, D. C. (2009 February). Selective mutism: A review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review*, 1(29), σσ. 57-67
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.)*. Arlington, (Morrissey, 2018)VA: American Psychiatric Publishing.
- Bergman, R. L. (2013). *Treatment for children with selective mutism: An integrative behavioral approach*. USA: Oxford University Press.
- Bergman, R. L., Piacentini, J., & McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 938-946.
- Carpenter, A. L., Puliafico, A. C., Kurtz, S. M., Pincus, D. B., & Comer, J. S. (2014). Extending parent-child interaction therapy for early childhood internalizing problems: New advances for an overlooked population. *Clinical child and family psychology review*, 17, 340-356.
- Chavira, D. A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., Cohan, S., & Stein, M. B. (2007). Selective mutism and social anxiety disorder: all in the family?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(11), 1464-1472.
- Cleave, H. (2009). Too anxious to speak? The implications of current research into Selective Mutism for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 233-246.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Conn, B. M., & Coyne, L. W. (2014). Selective mutism in early childhood: Assessment and treatment of an African American preschool boy. *Clinical Case Studies*, 13(6), 487-500.
- Cornacchio, D., Furr, J. M., Sanchez, A. L., Hong, N., Feinberg, L. K., Tenenbaum, R., ... & Comer, J. S. (2019). Intensive group behavioral treatment (IGBT) for children with selective mutism: A preliminary randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 87(8), 720.

- Davidson, M. (2012). *Selective mutism: Exploring the knowledge and needs of teachers a dissertation submitted to the faculty*. Unpublished master thesis, The State University of New Jersey, New Brunswick, USA.
- Elizalde-Utnick, G. (2007). Young selectively mute English language learners: School-based intervention strategies. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 3, 141-162.
- Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kehle, T. J., Bray, M. A., Byer-Alcorace, G. F., Theodore, L. A., & Kovac, L. M. (2012). Augmented self-modeling as an intervention for selective mutism. *Psychology in the Schools*, 49(1), 93-103.
- Leo, M. (2015). Quality of peer relationships among children with selective Mutism. *McNair Research Journal*, 7, 206-215.
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2015). Children who are anxious in silence: a review on selective mutism, the new anxiety disorder in DSM-5. *Clinical child and family psychology review*, 18, 151-169.
- Oerbeck, B., Stein, M. B., Wentzel-Larsen, T., Langsrud, Ø., & Kristensen, H. (2014). A randomized controlled trial of a home and school-based intervention for selective mutism—defocused communication and behavioural techniques. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 192-198.
- Sharkey, L., & McNicholas, F. (2008). ‘More than 100 years of silence’, elective mutism: A review of the literature. *European child & adolescent psychiatry*, 17, 255-263.
- Stein, M. B., Yang, B. Z., Chavira, D. A., Hitchcock, C. A., Sung, S. C., Shipon-Blum, E., & Gelernter, J. (2011). A common genetic variant in the neurexin superfamily member CNTNAP2 is associated with increased risk for selective mutism and social anxiety-related traits. *Biological psychiatry*, 69(9), 825-831.
- Stone, B. P., Kratochwill, T. R., Sladeczek, I., & Serlin, R. C. (2002). Treatment of selective mutism: A best-evidence synthesis. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 168.
- Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Selective mutism: A review and integration of the last 15 years. *Clinical psychology review*, 29(1), 57-67.

- Wright, H. H., Miller, M. D., COOK, M. A., & Littmann, J. R. (1985). Early identification and intervention with children who refuse to speak. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(6), 739-746.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κουρκούτας, Η., & Γκίκα, Κ. (2010). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μια περίπτωση εκλεκτικής αλαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μία ψυχοδυναμική συστημική προσέγγιση. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή, 8-10 Οκτωβρίου 2010* (σσ. 273-287). Μυτιλήνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μοκαϊτη, Φ., Ρεκαλίδου, Γ. & Καρούσου, Αλ. (2017). Επιλεκτική αλαλία στο σχολείο. Σχέσεις και αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: Μία μελέτη περίπτωσης. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), 27-64.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ψάλτη, Α. (2004). Παιδιά με εκλεκτική αλαλία: η «σιωπηλή» μειονότητα της σχολικής τάξης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 86-102.

Παράρτημα Α

Ηλεκτρονικό μήνυμα (email) πρόσκλησης συμμετοχής στην έρευνα

Καλησπέρα σας,

Ονομάζομαι Δήμητρα Ράντη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Διατμηματικού Προγράμματος Σπουδών, του τμήματος «Επιστήμες της αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών & Βιοϊατρικών προσεγγίσεων» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγεται έρευνα με θέμα «Η παιδαγωγική διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στην πρόιμη παιδική ηλικία» με στόχο να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Μας ενδιαφέρει η γνώμη σας με βάση την εμπειρία σας γι' αυτό θα θέλαμε να σας προσκαλέσουμε να λάβετε μέρος στην έρευνά μας μέσω μιας συνέντευξης. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και οποιαδήποτε προσωπικά δεδομένα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Ο απαραίτητος χρόνος αναμένεται ότι θα είναι περίπου μισή ώρα και η συζήτηση θα επικεντρωθεί σε θέματα όπως ο τρόπος αναγνώρισης της επιλεκτικής αλαλίας και η συχνότητα εμφάνισής της, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνισή της κατά την άποψη σας και ο βαθμός επηρεασμού των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς.

Σας παραθέτουμε επισυναπτόμενα το ερευνητικό πρωτόκολλο το οποίο περιέχει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα και την διαδικασία των συνεντεύξεων καθώς και την ενδεικτική δήλωση συγκατάθεσης για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Σας επισυνάπτουμε επίσης τον οδηγό της συνέντευξης σχετικά με τις ερωτήσεις που πρόκειται να ακολουθήσουν.

Αν έχετε οποιοσδήποτε απορίες ή αν θέλετε να κανονίσετε ένα ραντεβού, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας στην παρακάτω διεύθυνση email ή τον αριθμό τηλεφώνου.

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σας και το ενδιαφέρον σας να λάβετε μέρος στην έρευνά μας.

Με εκτίμηση,

Δήμητρα Ράντη


Email: dimitra_ranti@hotmail.com

Κιν. 6946852246

Παράρτημα Β

Ενδεικτικό έντυπο συγκατάθεσης

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ		Ναι	Όχι
[να προσαρμοστεί ανάλογα με το περιεχόμενο της έρευνας]			
Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία των προσωπικών μου δεδομένων. Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων. Έχω ενημερωθεί ότι μπορώ να ανακαλέσω την συγκατάθεσή μου οποιαδήποτε στιγμή.		X	
Συμφωνώ να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης/συμμετοχής μου		X	
Συμφωνώ να γίνει βιντεοσκόπηση της συνέντευξης/συμμετοχής μου		X	
Συμφωνώ στη χρήση ανώνυμων αποσπασμάτων της συνέντευξής μου σε δημοσιεύσεις		X	
Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος ατόμου:			
Ημερομηνία:			
Υπογραφή:			

Κωδικός συμμετέχοντα/-ουσας:	Ομιλητής (X)
Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας:	Δήμητρα Ράντη
Ημερομηνία:	2/ 5/ 2025
Υπογραφή ερευνήτριας:	

Παράρτημα Γ

Οδηγός συνέντευξης

1. Έχετε συναντήσει περιπτώσεις παιδιών με επιλεκτική αλαλία στη προσχολική ηλικία;

Πόσο συχνά; Πως την περιγράφετε;

2. Πως διαπιστώσατε ότι επρόκειτο για επιλεκτική αλαλία; Ενημερωθήκατε από τους γονείς αν συμβαίνει στο σπίτι ή και σε άλλους χώρους; Προσδιορίστε.

3. Ποια είναι η αρχική προσέγγιση σας στα παιδιά που εμφανίζουν επιλεκτική αλαλία; Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία μιλούσαν σε σας όταν χρειαζόταν; Σε ποιες περιπτώσεις; Ενθαρρύνετε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας; Περιγράψτε.

5. Παρατηρήσατε αν τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία μιλούσαν στους συμμαθητές τους και σε ποιες περιπτώσεις; Το ότι δεν μιλούσαν επηρέαζε τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών;

6. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας επηρεάζουν την εμφάνισή της επιλεκτικής αλαλίας στα παιδιά;

7. Πώς και κατά πόσο επηρεάζει η επιλεκτική αλαλία την εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνία σας με τα παιδιά με βάση την εμπειρία σας;

8. Ποιος είναι, κατά την άποψή σας, ο ρόλος του παιδαγωγού στη διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στην προσχολική ηλικία;

9. Γνωρίζετε τεχνικές παρέμβασης για την επιλεκτική αλαλία; Ποιες από αυτές έχετε χρησιμοποιήσει; Ποια από αυτές θεωρείτε πιο σημαντική;

10. Ποια αποτελέσματα είχατε από την παρέμβαση σας στα παιδιά με επιλεκτική αλαλία; Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε;

11. Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιωθεί η υποστήριξη και η διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στη προσχολική ηλικία;

12. Πιστεύετε ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια θα βοηθούσε τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία; Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε σε σχετικά σεμινάρια επιμόρφωσης;

Απομαγνητοφωνήσεις

🚦 Συνέντευξη 10^η

Συνεντευξιαστής

Σας ευχαριστώ που δεχτήκατε να λάβετε μέρος στην έρευνα για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω από την αρχή ότι το όνομά σας θα παραμείνει ανώνυμο, δίνοντας μια κωδική ονομασία και ότι οποιαδήποτε προσωπικά δεδομένα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η κλήση ηχογραφείται και η συνέντευξη αναμένεται να διαρκέσει περίπου μισή ώρα. Θα θέλατε να ξεκινήσουμε;

Ομιλητής 10

Βεβαίως.

Συνεντευξιαστής

Θα ήθελα να σας ρωτήσω αρχικά ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Ομιλητής 10

Μεταπτυχιακές σπουδές στα παιδαγωγικά.

Συνεντευξιαστής

Εργάζεστε αυτή την περίοδο;

Ομιλητής 10

Ναι, εργάζομαι σε ένα ιδιωτικό παιδικό σταθμό τα τελευταία 12 χρόνια περίπου.

Συνεντευξιαστής

Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά;

Ομιλητής 10

Εεε γύρω στα 21 χρόνια εργάζομαι.

Συνεντευξιαστής

Και τι ηλικία έχετε;

Ομιλητής 10

44 χρονών.

Συνεντευξιαστής

Έχετε συναντήσει περιπτώσεις παιδιών με επιλεκτική αλαλία στην προσχολική αγωγή όλα αυτά τα χρόνια;

Ομιλητής 10

Έχω συναντήσει, αν και όχι πολύ συχνά. Όμως το πιο πρόσφατο ήταν 2 αγοράκια στην περσινή χρονιά στην τάξη μου.

Συνεντευξιαστής

Πώς την περιγράφετε; Τι χαρακτηριστικά είχαν αυτά τα παιδάκια;

Ομιλητής 10

Θα σας πω. Επειδή ήταν και τα 2, είχαν κοινά χαρακτηριστικά. Είχαν την ικανότητα λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, απλά επέλεγαν να μην μιλάνε. Επομένως, παρουσίαζαν δυσκολίες, με την έννοια ότι υπήρχε ανεπάρκεια στις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και στο να δημιουργούν φιλικές σχέσεις. Είχαν και οι 2 χαμηλή αυτοπεποίθηση, υπήρχε έλλειψη πρωτοβουλιών και όταν απευθυνόμασταν σε αυτά χαμήλωναν το βλέμμα συνήθως με συστολή, ενώ ήταν αρκετές οι φορές που εμφάνιζαν τρέμουλο, όταν ένιωθαν ιδιαίτερα έτσι έντονο άγχος, πονόκοιλο και ξεσπούσαν σε κλάματα.

Συνεντευξιαστής

Μάλιστα. Πως διαπιστώσατε ότι πρόκειται για επιλεκτική αλαλία; Ενημερωθήκατε από τους γονείς αν συμβαίνει και σε άλλους χώρους ή αν συμβαίνει το ίδιο και στο σπίτι;

Ομιλητής 10

Θα σας πω. Αρχικά, θεωρήσαμε ότι στα πλαίσια της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, πρόκειται για ντροπαλά και συνεσταλμένα παιδιά. Έπειτα, το διάστημα αυτό μεγάλωνε, οι μήνες περνούσαν και τα παιδιά αρνούσανται πεισματικά να μιλήσουν. Οι γονείς κατόπιν δικής μας κλήσης αρκέστηκαν να μας πουν ότι είναι απλώς ντροπαλά παιδιά και αυτό το συνηθίζουν σε άλλους χώρους εκτός του σπιτιού τους φυσικά.

Συνεντευξιαστής

Μάλιστα. Ποια είναι η αρχική σας προσέγγιση στα παιδιά που εμφανίζουν επιλεκτική αλαλία;

Ομιλητής 10

Συνήθως δεν ασκώ πίεση προκειμένου να μιλήσουν. Τα ενθαρρύνω να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους, συνήθως μέσω παιχνιδιών στα οποία δεν απαιτούνται χρήσεις ομιλίας και δεν επικεντρώνομαι στο ότι είναι σιωπηλά. Προσπαθούσα να τα εντάξω μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να διατηρηθεί η επαφή μαζί τους.

Συνεντευξιαστής

Ωραία. Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία μιλούσαν σε σας όταν χρειαζότανε σε ποιες περιπτώσεις;

Ομιλητής 10

Όχι, δεν μιλούσαν καθόλου, δεν υπήρχε επικοινωνία, όχι.

Συνεντευξιαστής

Αλλά όπως μας είπατε πριν τα ενθαρρύνετε να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Ομιλητής 10

Σωστά.

Συνεντευξιαστής

Πολύ ωραία. Παρατηρήσατε αν τα παιδιά μου πληκτική αλαλία μιλούσαν στους συμμαθητές τους και σε ποιες περιπτώσεις;

Ομιλητής 10

Θα σας πω. Παρόλο που τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες έχουν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και συνεννόησης, η συμπεριφορά των συγκεκριμένων παιδιών ήταν αποτρεπτική για να ενταχθούν στο σύνολο του σχολείου μας. Ε προσπαθήσαμε αρκετά. Η δική μας στάση ήταν ενισχυτική, προσπαθήσαμε πολύ να τα εντάξουμε στην ομάδα, κάτι που πήρε σχεδόν όλους τους μήνες της σχολικής χρονιάς. Όμως τα υπόλοιπα παιδιά κουράστηκαν γρήγορα και δεν ασχολήθηκαν άλλο ειδικά προς το τέλος.

Συνεντευξιαστής

Το ότι δεν μιλούσαν θεωρείτε επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών, τα απομόνωναν δηλαδή;

Ομιλητής 10

Σίγουρα. Σίγουρα προς το τέλος σε ειδικά ναι. Ενώ στην αρχή προσπαθούσαμε να τα εντάξουμε όλα μαζί, εφόσον υπήρχε η απουσία λόγου ήτανε συχνές οι φορές που τα απομόνωναν πιά.

Συνεντευξιαστής

Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας επηρεάζουν την εμφάνιση της επιλεκτικής αλαλίας στα παιδιά;

Ομιλητής 10

Θα μπορούσε να είναι ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον ή μια σοβαρή αλλαγή. Για παράδειγμα, μια απώλεια προσώπου, αλλαγή, χώρου διαμονής. Θα μπορούσε να είναι έλλειψη επικοινωνίας από το σπίτι τους ή ιδιοσυγκρασιακά. Υπάρχουν παιδιά που έχουν υπερβολικό και μη διαχειρίσιμο άγχος σε κάθε νέα αλλαγή. Οπότε θεωρώ αυτούς τους παράγοντες ως κυριότερους.

Συνεντευξιαστής

Ψυχολογικοί και συναισθηματικοί, δηλαδή λόγοι.

Ομιλητής 10

Ναι κυρίως ναι.

Συνεντευξιαστής

Πολύ ωραία. Πώς και κατά πόσο επηρεάζει η επιλεκτική αλαλία την εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνία σας με τα παιδιά αυτά; Με βάση την εμπειρία σας;

Ομιλητής 10

Επηρεάζεται γιατί αναγκάζεται ο δάσκαλος να δουλέψει ατομικά, είναι και στενά τα χρονικά πλαίσια του σχολείου, όπως καταλαβαίνετε, με τα παιδιά αυτά που έχουν περισσότερο ανάγκη και ίσως η υπόλοιπη ομάδα να μην έχει και χρόνο που της αναλογεί.

Συνεντευξιαστής

Λόγο ότι και τα τμήματα φαντάζομαι είναι πολυάριθμα και η αντιστοιχία των παιδαγωγών πολύ λίγη.

Ομιλητής 10

Σίγουρα μέσα δεν υπάρχουν. Χρόνος, δεν υπάρχει απαιτούμενος, οπότε όλα αυτά συνάδουν στο να το κάνει αρκετά πιο δύσκολο.

Συνεντευξιαστής

Κατάλαβα. Ποιος είναι κατά την άποψή σας ο ρόλος του παιδαγωγού στη διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στην προσχολική ηλικία;

Ομιλητής 10

Σημαντικός, σημαντικότερος. Απλά πρέπει να εφεύρεις τρόπους και στρατηγικές ώστε να χτίσεις μια σχέση εμπιστοσύνης δασκάλου- μαθητή, να νιώσει το παιδί ότι είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς να κρίνεται και ο δάσκαλος πρέπει πάντα να δουλεύει εξατομικευμένα όταν υπάρχει δυνατότητα για βελτίωση και διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών.

Συνεντευξιαστής

Γνωρίζετε κάποιες τεχνικές παρεμβάσης για την επιλεκτική αλαλία; Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια από αυτές;

Ομιλητής 10

Θα σας πω. Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις θα πρέπει να είναι εξατομικευμένες, όπως είπαμε και να υπάρχει συνδυασμός εάν γίνεται. Αρχικά θα μπορούσαμε με τεχνικές ενίσχυσης να κατανοήσουμε το άγχος που βιώνει το παιδί και να το εισάγουμε σιγά σιγά στο κοινωνικό περιβάλλον. Σε μια μικρή ομάδα παιδιών. Ίσως και μαζί με τους γονείς τους για κάποιες ώρες. Το δεύτερο που θα πρότεινα είναι παιγνιοθεραπεία, η οποία είναι χρήσιμη και όλη η πίεση για ομιλία αποσύρεται με αυτή. Τρίτον, θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε την

αυτοπεποίθησή τους, δίνοντας έμφαση στις θετικές δεξιότητές τους .Και τέλος, μπορούμε να αναπτύξουμε την κοινωνικοποίηση του παιδιού, να το ενθαρρύνουμε με συχνές συνεντεύξεις που το ίδιο γνωρίζει καλά ώστε να αυξήσουμε την πιθανότητα λόγου από μέρους του.

Συνεντευξιαστής

Ποια από αυτές θεωρείτε πιο σημαντική;

Ομιλητής 10

Νομίζω ότι τη παιγνιοθεραπεία.

Συνεντευξιαστής

Ωραία.

Ομιλητής 10

Δεν αναγκάζεται το παιδί να μιλήσει, το δείχνει με τον τρόπο που μπορεί. Χωρίς να πιεστεί.

Συνεντευξιαστής

Πολύ ωραία. Ποια αποτελέσματα είχατε από ενδεχόμενη παρέμβαση σας στα παιδιά με επιλεκτική αλαλία;

Ομιλητής 10

Ναι. Με προσπάθεια όλη τη χρονιά κατορθώσαμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ρουτίνας ασφαλές για τα παιδιά αυτά και φτάσαμε να έχουμε λόγο τυπικό και ένα στοιχειώδη διάλογο στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η μεγαλύτερη δυσκολία βέβαια ήταν να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους, που συναντήσαμε.

Συνεντευξιαστής

Φυσικά. Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιωθεί η υποστήριξη και η διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στην προσχολική ηλικία;

Ομιλητής 10

Ωραία. Επειδή ο ρόλος του δασκάλου είναι πολυπαραγοντικός και πολυδιάστατος και επειδή από εκείνον εξαρτάται αν θα υπάρξει αλληλεπίδραση αρνητική ή θετική, θα πρέπει να δημιουργούμε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε να διευκολύνουμε την κοινωνική άνεση και να βελτιώνουμε την επικοινωνία. Σίγουρα θα, σημαντικό είναι η κατάλληλη επιμόρφωση και εξέλιξη των παιδαγωγών. Γιατί μην ξεχνάμε ότι η προσχολική ηλικία είναι μια κομβική ηλικία, όπου γίνονται πιο γρήγορες και οι σημαντικές αλλαγές για την ανάπτυξη του παιδιού.

Συνεντευξιαστής

Πιστεύετε ότι η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας που έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία θα βοηθούσε αυτά τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία;

Ομιλητής 10

Σίγουρα θα βοηθούσε. Όπου με την αρμόζουσα καθοδήγηση συμβάλλουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων του κάθε παιδιού, όπου γίνονται φυσικά, γιατί υπάρχει έλλειψη χρόνου και λοιπών μέσων, όπως ξαναείπαμε. Οπότε σίγουρα ναι, νομίζω ναι. Θα βοηθούσε πολύ.

Συνεντευξιαστής

Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε σε σχετικά σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με το θέμα;

Ομιλητής 10

Σαφέστατα. Ώστε να επαναπροσδιορίσω και εγώ κάποιες τεχνικές παρέμβασης και να εξελιχθώ γιατί η έγκαιρη διάγνωση και η πρόληψη μόνο χρήσιμη έχει αποδειχτεί. Οπότε ναι.

Συνεντευξιαστής

Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο; Υπάρχει κάτι που δεν καλύφθηκε από τη συνέντευξη;

Ομιλητής 10

Τελειώνοντας να προσθέσω ότι οφείλουμε να είμαστε δίπλα στα παιδιά και όχι μπροστά τους. Μόνο έτσι θα τα βοηθήσουμε. Ευχαριστώ πολύ.

Συνεντευξιαστής

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας, τις ενδιαφέρουσες απόψεις σας και την πολύτιμη συμβολή σας στην έρευνα.

Ομιλητής 10

Ευχαριστώ και εγώ.

Συνεντευξιαστής

Να είστε καλά. Καλό βράδυ,

Ομιλητής 10

Επίσης.