

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: "Η χρήση του παραμυθιού από τις ελληνικές οικογένειες και η συμβολή του στην φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4.0-6.0 ετών"

TITLE: "The use of fairy tales in Greek families and its contribution to the phonological development of children aged 4.0-6.0 years



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Σπυροπούλου Κωνσταντίνα (Α.Μ. 1330)

Τσάπε Μαρία (Α.Μ. 1359)

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Βασιλείου Κωνσταντίνος

ΠΑΤΡΑ 2015

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. Εισαγωγή	8
2. Θεωρητικό κομμάτι	9
2.1. Γλωσσική ανάπτυξη.....	9
2.1.1. Θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας.....	9
2.1.1.1. Οι εμπειριοκρατικές θεωρίες.....	9
2.1.1.2. Οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες.....	10
2.1.1.3. Η γνωστική θεωρία.....	10
2.1.2. Τα δομικά στοιχεία της γλώσσας.....	11
2.1.2.1. Τι είναι φωνολογία.....	12
2.1.2.1.1. Αναπτυξιακά στάδια φωνολογικής ανάπτυξης.....	12
2.1.2.1.2. Ηλικίες κατάκτησης φωνημάτων.....	14
2.1.2.1.3. Ηλικίες κατάκτησης των Συμπλεγμάτων.....	15
2.1.2.1.4. Διαταραχές Φωνολογίας και Αρθρωσης.....	15
2.1.2.1.4.1. Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή.....	16
2.2. Τι είναι το παραμύθι.....	17
2.2.1. Το παραμύθι στον χρόνο.....	18
2.2.2. Λαΐκό παραμύθι.....	19
2.2.3. Σύγχρονο παραμύθι.....	19
2.2.4. Χαρακτηριστικά του παραμυθιού.....	19
2.2.5. Η αξία του παραμυθιού.....	20
2.2.5.1. Παραμύθι και γλωσσική ανάπτυξη.....	21
2.2.6. Δραστηριότητες με άξονα το παραμύθι και γλωσσική ανάπτυξη.....	22
3. Μεθοδολογία	26
3.1. Ερευνητικές υποθέσεις.....	27
3.2. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	27
3.3. Δείγμα.....	28
3.4. Περιοχές έρευνας.....	28
3.5. Όργανα μέτρησης.....	28
4. Αποτελέσματα	29
4.1. Στατιστική ανάλυση του δείγματος των γονέων και της οικογένειας.....	30
4.2. Στατιστική ανάλυση του δείγματος των παιδιών.....	35

4.3. Στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που χορηγήθηκαν μόνο στους γονείς παιδιών με φωνολογική διαταραχή	36
4.4. Στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τη χρήση του παραμυθιού σε κάθε ομάδα και σύγκριση των δύο ομάδων.....	39.
4.5. Στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τη χρήση του παραμυθιού στο σύνολο του δείγματος.....	53
5. Συζήτηση.....	61
5.1. Συμπεράσματα.....	69
5.2. Περιορισμοί.....	71
5.3. Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες.....	71
Παράρτηματα.....	73
Βιβλιογραφία.....	85

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

«Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μας κ. Κωνσταντίνο Βασιλείου, του τμήματος λογοθεραπείας ΤΕΙ Πατρών, για την καθοδήγηση, υπομονή και ανοχή του, σε όλη την περίοδο της συνεργασίας μας. Ευχαριστούμε τις οικογένειές μας για την υποστήριξή τους και κυρίως την Όλγα Σπυροπούλου για το ενδιαφέρον και πίστη που έδειξε ως προς εμάς. Οφείλουμε, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα μας, γιατί χωρίς την συνεργασία τους δεν θα ήταν εφικτή η συλλογή του δείγματος μας. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους καθηγητές μας, για τις γνώσεις που μας μετέδωσαν.»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΣΚΟΠΟΣ

Το παραμύθι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και ψυχαγωγίας στο οικογενειακό περιβάλλον, συμβάλλει σε τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας όπως στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην έκφραση. Υπάρχει ωστόσο, κενό στην βιβλιογραφία σχετικά με την συμβολή του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας 4;0- 6;0 ετών, καθώς και η χρήση του παραμυθιού στην ελληνική οικογένεια.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ως μέσο εξέτασης των ερευνητικών ερωτημάτων, μέσω χορήγησης ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 γονείς παιδιών ηλικίας 4 έως 6 ετών, το 50% του δείγματος αφορούσε γονείς παιδιών με φωνολογική διαταραχή και το άλλο 50% γονείς παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 30 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου που αφορούσαν και τις δύο ομάδες και 6 που αφορούσαν μόνο τους γονείς παιδιών με φωνολογική διαταραχή.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έδειξε ότι το ελληνικό οικογενειακό περιβάλλον κάνει χρήση του παραμυθιού, με τους περισσότερους γονείς να προχωράνε σε συζήτηση και σχολιασμό του. Η μεγαλύτερη ποικιλία παραμυθιών καθώς και η μικρότερη σε ηλικία έναρξη ενασχόλησης των παιδιών με το παραμύθι, φαίνεται ίσως να επηρεάζει την φωνολογική ανάπτυξή τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ισχυρή φαίνεται να είναι η χρήση του παραμυθιού στο ελληνικό οικογενειακό περιβάλλον, όμως φάνηκε να υπάρχει σε κάποια σημεία διαφορά στο τρόπο χρήσης του ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων. Ωστόσο, η έρευνα χρειάζεται να επεκταθεί καθώς δεν λάβαμε ακριβώς τις πληροφορίες που περιμέναμε σε σχέση με το ρόλο του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη, όμως άνοιξε ένας πολύ ενδιαφέρον δρόμος για την περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής του.

ABSTRACT

SCOPE

Storytelling is a means of communication and entertainment within the family environment, which contributes to areas of speech development in preschool children, such as the expansion of vocabulary and expression. However, there is insufficient literature on the contribution of storytelling to phonological development which forms part of speech development. Therefore, this research aims to investigate the contribution of storytelling to the phonological development in preschool children between the ages of four and six, and the use of storytelling in the Greek family.

METHODOLOGY

The quantitative method was selected in this research, as a means to review the research questions that are raised, by using a questionnaire. The research sample comprised 80 parents of children between the ages of four and six: 50% of the sample represented parents of children with phonological disorders, and 50% represented parents of children without phonological disorders. The questionnaire included 30 closed and open questions addressed to both groups, and 6 questions addressed only to the parents of children with phonological disorders.

RESULTS

The research showed that Greek families use storytelling, while most parents move on to discussing and commenting on the stories. Using greater variety of stories and introducing storytelling to children at a younger age appear to be influencing their phonological development.

CONCLUSIONS

It appears that Greek families make extensive use of storytelling; however, differences were identified in the way that the two groups of parents used storytelling. Nevertheless, the scope of research needs to be expanded, as the information obtained in relation to the role of storytelling in phonological development was not sufficient; that said, it was a first step to further investigating its contribution in the future.

Αντί προλόγου...

«Αν θέλετε τα παιδιά σας να είναι έξυπνα, διαβάστε τους παραμύθια. Αν θέλετε τα παιδιά σας να είναι περισσότερο έξυπνα, διαβάστε τους περισσότερα παραμύθια.»

Άλμπερτ Αϊνστάιν

«Στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια και του μιλούσανε για δράκους και για το πιστό σκυλί..... Μα στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια. Τώρα, τα βράδια, κάθομαι και του μιλώ, λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο. Του δείχνω με το χέρι τους κακούς, του μαθαίνω ονόματα σαν προσευχές. Α, φτάνει πια! Πρέπει να λέμε την αλήθεια στα παιδιά.»

Μ. Αναγνωστάκης, Τα ποιήματα

1. Εισαγωγή

Το παραμύθι είναι ένα πανάρχαιο λογοτεχνικό είδος, που σημαδεύει την παιδική ηλικία της ανθρωπότητας. Η επιβίωσή του στην διάρκεια των αιώνων δεν είναι τυχαία, καθώς χαϊδεύει τον νου και την ψυχή του ανθρώπου. Από την παιδική ηλικία, αποτελεί ένα ανοιχτό παράθυρο σε ένα κόσμο φανταστικό γεμάτο μαγεία, όνειρα, συναισθήματα και εικόνες. Συνοδεύει κάθε παιδί στα πρώτα του βήματα, στις πρώτες του ανακαλύψεις. Ακόμη, αποτελεί ένα οπτικο-ακουστικό ερέθισμα που συνηθίζεται να χρησιμοποιείται από την βρεφική ηλικία και καθ' όλη την διάρκεια ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα κ.α. (2008), από την γέννηση του το ανθρώπινο βρέφος έρχεται σε επαφή με έναν πλούσιο ακουστικά κόσμο, οι ήχοι του οποίου είναι ιδιαίτερης σημασίας για την ανάπτυξη του δικού του συστήματος γλωσσικής σκέψης, έκφρασης και επικοινωνίας, το οποίο θα του επιτρέψει την πλήρη συμμετοχή στην ανθρώπινη κοινωνία στην οποία γεννήθηκε. Έχει αποδειχθεί ότι η μύηση του παιδιού από μικρή ηλικία στο παραμύθι συμβάλλει στη γλωσσική του ανάπτυξη (Τσιλιμένη, 2007). Η αξιακή αναφορά του παραμυθιού είναι πολυδιάστατη, καθώς καλλιεργεί την μητρική γλώσσα με τις πρακτικές αναδιήγησης και δραματοποίησης, καλλιεργεί το διάλογο και τη γλωσσική έκφραση, διευρύνει το λεξιλόγιο και αναπτύσσει τη φαντασία. Τέλος, ασκεί τα παιδιά στην «ανάγνωση» της εικόνας και στη γνώση της «γραμματικής» της, καλλιεργώντας τη «φιλιαναγνωσία της εικόνας» (Ντούλια, 2010). Με όχημα, λοιπόν, το παραμύθι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τους τομείς της γλώσσας.

Η γλώσσα αποτελείται από τρία συστήματα, ενώ η επιτυχής χρήση της γλώσσας εμπλέκει την αλληλεπίδραση των τριών αυτών συστημάτων της: α) του γλωσσικού περιεχομένου (σημασιολογία) β) της γλωσσικής δομής (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), και γ) της γλωσσικής χρήσης (πραγματολογία). Η ανάπτυξη της γλώσσας από την γέννηση μέχρι το 5^ο ή 6^ο έτος της ζωής του παιδιού ήταν πάντα ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα. Έχει δοθεί, δε, μεγάλη έμφαση στη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης. Η πλειοψηφία των μελετών εστιάζει στην γραμματικο-συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας και μόνο ένα μικρό μέρος στην φωνολογική ανάπτυξη (Πόρποδας, 2011).

Στην παρούσα πτυχιακή έρευνα, τίθεται στο επίκεντρο η συμβολή του παραμυθιού στη γλωσσική ανάπτυξη με έμφαση στο τομέα της φωνολογίας καθώς και η χρήση του παραμυθιού από το οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα κατά την ανάπτυξη των παιδιών. Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρεται σε θεωρητικό επίπεδο στη φωνολογική ανάπτυξη και στο παραμύθι. Στο δεύτερο μέρος, αναπτύσσεται η συμβολή του παραμυθιού στη γλωσσική ανάπτυξη. Τέλος, στο τρίτο μέρος της εργασίας αποτελεί κατ' ουσίαν το ερευνητικό κομμάτι, όπου θα παρουσιαστεί η διαδικασία της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και τα συμπεράσματα της.

2. Θεωρητικό κομμάτι

2.1. Γλωσσική ανάπτυξη

2.1.1. Θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας

Η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό εργαλείο, που ορίζεται ως ένα κοινωνικά μοιραζόμενος κώδικας ή ένα συμβατό σύστημα για την αντιπροσώπευση εννοιών μέσω της χρήσης αυθαίρετων συμβόλων και συνδυασμών αυτών, οι οποίοι διέπονται από κανόνες (Anderson&Shame, 1994). Η εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να φαντάζει ένα εύκολο έργο στην πραγματικότητα όμως αποτελεί, μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία. Η πολυπλοκότητα αυτή πολλές φορές επισκιάζεται από το γεγονός ότι τα παιδιά κατορθώνουν να γίνουν ικανοί χρήστες του καινούργιου αυτού επικοινωνιακού κώδικα χωρίς να έχει προηγηθεί εκτενής και άμεση διδασκαλία, όπως στην περίπτωση του γραπτού λόγου (Βογινδρούκας κ.α. 2008).

Οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε μία κοινή άποψη, για την περιγραφή της κατάκτησης της γλώσσας. Τα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη γλωσσική μάθηση έχουν εμφανή την επίδραση διαφορετικών φιλοσοφικών τάσεων, όπως του εμπειρισμού και του ορθολογισμού. Κατά τους εμπειριστές, η απόκτηση της γλώσσας δεν οφείλεται στην ύπαρξη έμφυτων γλωσσικών δομών, αλλά είναι αποτέλεσμα μάθησης και συσσωρευμένης εμπειρίας από την επίδραση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων. Από την άλλη μεριά, οι ορθολογιστές, υποστηρίζουν ότι η δομή της γλώσσας είναι έμφυτη και κατά συνέπεια, η απόκτηση της δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την εμπειρία του παιδιού σ' ένα γλωσσικό περιβάλλον, αλλά είναι συνάρτηση της ενεργοποίησης και ωρίμανσης της έμφυτης ικανότητας του (Harley, 2001).

Με βάση τα παραπάνω, σημειώνεται πως οι κυριότερες θεωρητικές ερμηνείες της γλώσσας, που έχουν προταθεί μέχρι σήμερα και παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους, μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες :

- α . Στις εμπειριοκρατικές θεωρίες.
- β . Στις βιολογικές – γενετικές θεωρίες.
- γ . Στις νεότερες γνωστικές θεωρίες.

2.1.1.1. Οι εμπειριοκρατικές θεωρίες

Οι εμπειριοκρατικές θεωρίες, βασιζόμενες στην φιλοσοφική θεωρία του εμπειρισμού έχουν επιχειρήσει να ερμηνεύσουν τη μάθηση ή την απόκτηση της ανθρώπινης γλώσσας με βάση τις ίδιες αρχές οι οποίες είχαν αξιοποιηθεί για την ερμηνεία κάθε είδους μάθησης. Ως εκ τούτου, η μάθηση της γλώσσας θεωρείται αποτέλεσμα της δημιουργίας συνειρμών μεταξύ των γλωσσικών ερεθισμάτων και των γλωσσικών αντιδράσεων, και γενικότερα συνέπεια των επιδράσεων που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον στο οποίο ζει.

Η κυριότερη από αυτές τις θεωρίες είναι η συμπεριφοριστική θεωρία που στην περίπτωση της γλωσσικής μάθησης εκπροσωπείται κυρίως από τον B.F.Skinner. Βασισμένος στο συμπεριφοριστικό μοντέλο της μάθησης, ο Skinner, στο βιβλίο του

«Γλωσσική Συμπεριφορά» (*Verbal Behavior*)(1957), παρουσίασε μια ερμηνεία για τον τρόπο και την διαδικασία μάθησης της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση της γλώσσας από το παιδί στηρίζεται στις αρχές, με βάση τις οποίες το πειραματόζωο του Skinner μαθαίνει να εκτελεί αυτό που θέλει ο πειραματιστής προκειμένου να ανταμειφθεί με την τροφή. Συνεπώς και στην περίπτωση της μάθησης της γλώσσας από το παιδί, οι άναρθρες φωνές των πρώτων μηνών μετασχηματίζονται σε έναρθρο λόγο λίγους μήνες αργότερα, χάρη στην τροποποιητική και σχηματοποιητή επίδραση που ασκεί το ανθρώπινο (γλωσσικό) περιβάλλον στο παιδί (Skinner, 1957).

2.1.1.2. Οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές, επηρεασμένες από τη φιλοσοφία του ορθολογισμού, ουσιαστικά αποτελούν τον αντίποδα των εμπειριοκρατικών θεωριών, υποστηρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των έμφυτων παραγόντων και της βιολογικό –γνωστικής ωριμότητας στη μάθηση της γλώσσας (Harley, 2011). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται σε εργασίες διακεκριμένων μελετητών της ανθρώπινης γλώσσας, όπως του Noam Chomsky και του Jean Piaget. Ο Chomsky (1965, 1968, 1986) επεσήμανε ότι η απόκτηση της γλώσσας πρέπει να οδηγείται από εγγενείς περιορισμούς και ότι η γλώσσα αποτελεί μια ξεχωριστή ικανότητα, η οποία δεν εξαρτάται από άλλες γνωστικές ή αντιληπτικές διαδικασίες. Κατά αυτόν, η γλώσσα αποκτάται, όταν το παιδί είναι ακόμη ανίκανο για σύνθετα διανοητικά επιτεύγματα, και κατά συνέπεια, δεν μπορεί να εξαρτάται από τη νοημοσύνη, τη γνώση ή την εμπειρία. Λόγω του ότι η γλώσσα που ακούνε είναι φτωχή και εκφυλισμένη, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αποκτήσουν την γραμματική μόνο μέσω της έκθεσης στην γλώσσα. Βοήθεια παρέχεται από μια έμφυτη δομή, που ονομάζεται μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης (*language acquisition device – LAD*). Στα επόμενα χρόνια ο LAD αντικαταστάθηκε από την ιδέα της καθολικής γραμματικής. Αυτή είναι μια θεωρία θεμελιωδών αρχών και κανόνων συναγωγής συμπερασμάτων, καθιστώντας το παιδί ικανό να μάθει οποιαδήποτε φυσική γραμματική. Συμφωνά με την ορολογία του Chomsky η καθολική γραμματική αποτελεί ένα σύνολο αρχών και παραμέτρων, οι οποίες οριοθετούν την απόκτηση της γλώσσας. Για τον Chomsky η γλώσσα δεν μαθαίνεται, αλλά αναπτύσσεται (Harley, 2001).

Η ευρύτερη υποστήριξη και αποδοχή που γνώρισαν οι βιολογικές –γενετικές θεωρίες για την μάθηση ή την απόκτηση της γλώσσας, αναμφίβολα αποτελεί μια επιπλέον ένδειξη της υπεροχής τους σε σύγκριση με τις εμπειριοκρατικές θεωρίες. Όμως, αυτό δε σημαίνει ότι οι θεωρίες αυτές έδωσαν την οριστική απάντηση στο ερώτημα της γλωσσικής μάθησης και ανάπτυξης (Harley, 2001).

2.1.1.3. Η γνωστική θεωρία

Κατά την γνωστική θεωρία, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι μόνο διότι ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από το περιβάλλον, ούτε μόνο διότι έχει έμφυτη τη συντακτική δομή της γλώσσας που μαθαίνει. Αντίθετα, η μάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται διότι γενικότερες μη γλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις, που δημιουργούνται πριν από την γλωσσική ανάπτυξη, αποτελούν τη βάση για την εσωτερική αναπαραστάση της γλώσσας και τη μάθηση της. Ως εκ τούτου, κατά τη γνωστική άποψη, η γλώσσα δεν υφίσταται χωριστά από άλλες γνωστικές ικανότητες,

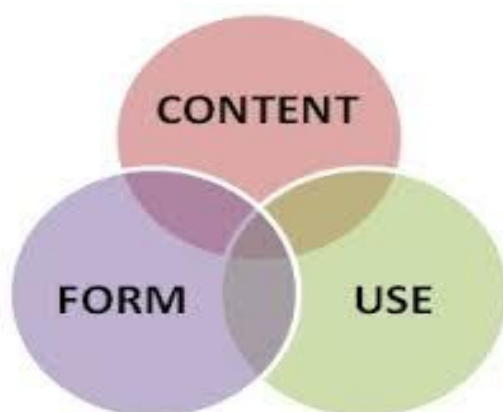
αλλά σε σχέση με τις άλλες μη-γλωσσικές γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την επεξεργασία των πληροφοριών (Reynolds&Flagg, 1977).

Ύστερα από την ανάπτυξη των βασικότερων θεωριών που έθεσαν διακριτούς άξονες για την κατάκτηση της γλώσσας, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά μας στα δομικά στοιχεία της γλώσσας.

2.1.2. Τα δομικά στοιχεία της γλώσσας

Οι Bloom και Lahey (1978) προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας στην βάση τριών παραμέτρων:

- Της γλωσσικής δομής (languageform)
- Του γλωσσικού περιεχομένου (languagecontent)
- Της γλωσσικής χρήσης (languageuse)



Σχήμα 1. Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων/ συστημάτων της γλώσσας, συμφωνά με τον Bloom και Lahey (1978).

Κάθε ένα από τα τρία συστατικά στοιχεία κυβερνάται από μια σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι οποίοι στο σύνολο τους συνθέτουν τη γλώσσα. Οι τρεις αυτοί παράμετροι συγκροτούν το δομικό στοιχείο της γλώσσας. Η παράμετρος της γλωσσικής δομής αποτελείται από ορατά χαρακτηριστικά της γλώσσας και εμπεριέχει τους συμβατικούς κανόνες που σχετίζονται με: (α) τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα (φωνολογία), (β) την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων (μορφολογία) και (γ) τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις (συντακτικό). Η δεύτερη παράμετρος του γλωσσικού περιεχομένου, σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση του κόσμου. Τέλος, η παράμετρος της γλωσσικής χρήσης περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες, οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: (α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, (β) τους διαφορετικούς

κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται για μια συγκεκριμένη περίπτωση και (γ) τη συνομιλία (Bloom&Lahey, 1978). Τομέας της γλωσσικής δομής αποτελεί η φωνολογία, που αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο, κρίνεται αναγκαίο να αναλυθεί περαιτέρω ο τομέας της φωνολογίας.

2.1.2.1. Τι είναι φωνολογία

Φωνολογία είναι ο συνδυασμός των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα. Κάθε γλώσσα έχει συγκεκριμένους ομιλητικούς ήχους ή φωνήματα και συνδυασμούς ήχων, οι οποίοι είναι χαρακτηριστικοί αυτής της γλώσσας. Τα φωνήματα, οι μικρότερες μονάδες ομιλητικού ήχου με νόημα, συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους, για να διαμορφώσουν λέξεις.

Οι φωνολογικοί κανόνες διέπουν την κατανομή και την αλληλουχία των φωνημάτων σε μια γλώσσα. Οι κανόνες κατανομής περιγράφουν ποιό ήχοι μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορες θέσεις στις λέξεις. Για παράδειγμα, ο ήχος / ɲ / ή ‘‘νχ’’ που υπάρχουν στην λέξη άγχος μπορεί να μην εμφανίζεται στην αρχή μιας λέξης (Anderson&Shames, 1994).

Οι κανόνες αλληλουχίας προσδιορίζουν ποιοι ήχοι μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό. Για παράδειγμα, η λέξη «τρένο» είναι απόλυτα αποδεκτή στα Ελληνικά. Η λέξη «τλένο» δεν είναι μια ελληνική λέξη αλλά θα ήταν αποδεκτή. Η λέξη «τπένο» δεν θα ήταν ποτέ μία αποδεκτή Ελληνική λέξη. Επιπλέον, οι κανόνες αλληλουχίας αφορούν τις τροποποιήσεις ήχων, που γίνονται, όταν δύο φωνήματα παρουσιάζονται το ένα μετά το άλλο. Οι κανόνες κατανομής και αλληλουχίας μπορεί να εφαρμόζονται μαζί. Για παράδειγμα ‘‘γμ’’ δεν θα εμφανιστεί στην αρχή μιας λέξης αλλά μπορεί να εμφανιστεί κάπου αλλού, όπως στην λέξη τάγμα (Anderson&Shames, 1994).

2.1.2.1.1. Αναπτυξιακά στάδια φωνολογικής ανάπτυξης

Η ανάπτυξη της ομιλίας είναι μια διαδικασία που ξεκινά από πολύ νωρίς, από τους πρώτους μήνες ζωής του βρέφους και ολοκληρώνεται, περίπου πριν την ηλικία των 7 ετών, ανάλογα με τις φωνολογικές ιδιαιτερότητες της ομιλούμενης γλώσσας (Βογινδρούκας κ.α, 2008).

α .Στάδια βαβίσματος

Σύμφωνα με την Πήτα (1998) οι πρώτες ηχοπαραγωγές του βρέφους μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις φυτικές λειτουργικές κραυγές δηλαδή το βήχα, το φτάρνισμα, το ρέψιμο, και τα στοματο-λαρυγγικά σχήματα, όπως οι γογγυσμοί, το γέλιο, το χασμουρητό και το κλάμα. Αυτές οι ηχοπαραγωγές δεν σχετίζονται άμεσα με την ομιλία, αν και ορισμένες (π.χ. το κλάμα) μπορεί να έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα στην βρεφική ηλικία. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει φωνητικές ηχοπαραγωγές οι οποίες θεωρούνται προδρομικά στοιχεία της ομιλίας επειδή διέπονται από βασικά χαρακτηριστικά της όπως η στοματική αντήχηση, η συλλαβική δομή και τα αναγνωρίσιμα φωνήματα (Πήτα, 1998).

Ο Oller (1980) αναφέρει τις πρώτες παραγωγές της ομιλίας με τον όρο πρώτο-φωνήματα (protophones). Και περιγράφει τα ακόλουθα στάδια φωνητικής ανάπτυξης στην βρεφική ηλικία:

α. Το στάδιο της φώνησης (0-2μηνών). Κατά την βρεφική ηλικία αρχικά τα βρέφη παράγουν ημι-φωνήεντα με κανονική για την ομιλία φώνηση αλλά ελάχιστη στοματική αντήχηση.

β. Το στάδιο της πρώιμης άρθρωσης (2-3 μηνών). Σε αυτό το στάδιο εκτός από την παραγωγή συνεχούς φώνησης τροποποιούνται για πρώτη φορά οι κοιλότητες της φωνητικής οδού από κινήσεις των αρθρώτων, με αποτέλεσμα να προκαλούνται αλλαγές αντήχησης. Τα παραγόμενα πρώτο-φωνήματα είναι στοματικοί υπερωικοί ήχοι που μοιάζουν ακουστικά με τα υπερωικά σύμφωνα και με το φωνήεν [u] (Oller, 1980).

γ. Το στάδιο της επέκτασης (4-6 μηνών). Τα βρέφη αποκτούν καλύτερο έλεγχο του κινητικού μηχανισμού. Παράγουν ολοκληρωμένους φωνητικούς πυρήνες με τις αντίστοιχες παραλλαγές αντήχησης για κάθε φωνήεν ξεχωριστά. Στο στάδιο αυτό εξερευνούν τις κινητικές δυνατότητες του μηχανισμού της ομιλίας αναπτύσσοντας το φωνητικό παιχνίδι, δηλαδή βγάζουν ποικίλα ξεφωνητά και βρυχηθμούς και παράγουν διχειλικούς παλλόμενους ήχους. Ακόμη παράγουν τις πρώτες συλλαβικές τους μορφές, εφαρμόζοντας από την κλειστή (στιγμικά σύμφωνα) στην ανοιχτή (φωνήεντα) θέση της φωνητικής οδού, φαινόμενο που αποκαλείται οριακό βάβισμα (Oller, 1980).

δ. Το αναπαραγόμενο βάβισμα (6-8μηνών) λαμβάνει χώρα μεταξύ 6-8 μηνών, ανεξάρτητα από το είδος της ομιλούμενης γλώσσας. Στο στάδιο αυτό τα ψελίσματα του βρέφους διαμορφώνονται σε μια ταχεία ηχητική ακολουθία συλλαβών, με σαφή δόμηση συμφώνου- φωνήεντος και συστηματική, επαναλαμβανόμενη παραγωγή (Oller, 1980).

ε. Το στάδιο του ποικιλόμορφου βαβίσματος (9-18 μηνών) η ηχητική ακολουθία διαφοροποιείται από συλλαβή σε συλλαβή και παράγονται συλλαβές που συνδυάζονται μεταξύ του με πρωτότυπο τρόπο το στάδιο αυτό αποτελεί (Oller, 1980).

β. Μετάβαση από το βάβισμα στην ομιλία (πρώτο-λέξεις)

Κατά την μετάβαση από το βάβισμα στην ομιλία, οι ηχοπαραγωγές του βρέφους μεταμορφώνονται σε διακριτά αρθρωμένα σύνολα με νόημα. Το βρέφος συνδέει συστηματικά τις ηχοπαραγωγές του με συγκεκριμένα νοήματα εμφανίζοντας τις πρώτες λέξεις (protowords) που πολλές φορές χαρακτηρίζονται από λεκτική ιδιομορφία (π.χ. onomatopoeic words). Η μετάβαση από το βάβισμα στις λέξεις αρχίζει κατά τη διάρκεια του βαβίσματος, πολλές φορές μάλιστα η παραγωγή των λέξεων συμπορεύεται με την παραγωγή του βαβίσματος για 4-5 μήνες (Βογινδρούκας κ.α. 2008). Το στάδιο της μετάβασης ολοκληρώνεται συνήθως, με την παραγωγή των πρώτων 50 λέξεων, δηλαδή, πριν την ραγδαία αύξηση του λεξιλογικού ρεπερτορίου (Βογινδρούκας κ.α. 2008).

γ. Ολοφραστικό στάδιο

Το ολοφραστικό στάδιο χαρακτηρίζεται από παραγωγές αρθρωτικών συνόλων ή ηχητικών ακολουθιών οι οποίες αντιστοιχούν σε μία μόνο λέξη που είναι

αναγνωρίσιμη και ανήκει στην ομιλούμενη γλώσσα (Βογινδρούκας κ.α. 2008). Το παιδί προφέρει τις λέξεις με απλοποιημένη μορφή, αλλοιώνοντας, αποκόπτοντας και αντικαθιστώντας κάποια φωνήματα τους, σύμφωνα με τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του γνωστικού τους συστήματος και των συστημάτων αντίληψης και παραγωγής. Επιμέρους παράγοντες θεωρούνται η ωρίμανση της φυσιολογίας του μηχανισμού άρθρωσης και φώνησης, ο τρόπος πρόσληψης, επεξεργασίας και τεμαχισμού του σήματος του ρέοντος λόγου και η οργάνωση των σχημάτων της ομιλίας στον εγκέφαλο (Βογινδρούκας κ.α. 2008).

Οι λεκτικές παραγωγές καθ' όλη την διάρκεια του ολοφραστικού σταδίου, αλλά και σε μετέπειτα φάσεις, χαρακτηρίζονται από ένα σύστημα δυναμικών κανόνων που το παιδί κατασκευάζει (και διασκευάζει) με βάση τους περιορισμούς της αντίληψης και της παραγωγής των ήχων της γλώσσας του και ονομάζονται φωνολογικές διεργασίες (Ingram, 1986). Αν και στο τέλος του 3^{ου} έτους της ζωής του παιδιού, το φωνολογικό σύστημα έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ, ωστόσο δεν έχει ολοκληρωθεί. Ως εκ τούτου, και μετά το 3^ο έτος της ηλικίας του, το παιδί αδυνατεί να ξεχωρίσει και να απομονώνει ένα συγκεκριμένο ήχο σε μια λέξη (Πόρποδας, 2011). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, φαίνεται η σειρά κατάκτησης των φωνημάτων στην ελληνική γλώσσα.

2.1.2.1.2. Ηλικίες κατάκτησης φωνημάτων

Η σειρά εμφάνισης των συμφώνων χαρακτηρίζεται από παγκόσμια ομοιομορφία, καθώς τα στιγμιαία, τα ρινικά και τα υγρά σύμφωνα παράγονται προγενέστερα από τα τριβόμενα, τα προστριβόμενα σύμφωνα και τα συμφωνικά συμπλέγματα. Η κατάκτηση των φωνημάτων και των συμφωνικών συμπλεγμάτων, όπως μελετήθηκε σε διάφορες γλώσσες, ολοκληρώνεται στην ηλικία των 7-8 ετών (Βογινδρούκας κ.α, 2008).

Η ανάπτυξη των φωνημάτων στην ελληνική γλώσσα έχει ερευνηθεί από έρευνα που διεξήγαγε η ερευνητική ομάδα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995) για την ανάπτυξη της δοκιμασίας της Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης, η οποία σταθμίστηκε σε δείγμα 300 παιδιών ηλικίας 2;6-6;0 ετών από την περιοχή της Αττικής (Βογινδρούκας κ.α, 2008).

Σύμφωνο	Ηλικία Κατάκτησης	Σύμφωνο	Ηλικία κατάκτησης	Σύμφωνο	Ηλικία κατάκτησης
P	2;6 – 3;0	f	3; 6-4; 0	Θ	4;0-4;6
B	2; 6-3; 0	l	3; 6-4; 0	C	2; 6-3; 0
M	2; 6-3; 0	s	4;6-5;0	J	2;6-3;6
N	2;6-3;0	Dz	4;6-5;0	Ç	3;0-3;6
T	2,6-3;0	s	3;6-4;0	J	3;0-3;6
D	3;0-3;6	z	3;6-4;0	λ	4;0-4;6
K	2;6-3;0	r	5;6-6;0	ɲ	2;6-3;0
G	2;6-3;0	v	3;0-3;6		

X	3;0-3;6	ð	4;0-4;6		
---	---------	---	---------	--	--

Ηλικία κατάκτησης των συμφώνων της Νεοελληνικής, σύμφωνα με την έρευνα του ΠΣΛ, (1995), (Πηγή: Οκαλίδου, 2008).

2.1.2.1.3. Ηλικίες κατάκτησης των Συμπλεγμάτων

Ηλικίες κατάκτησης των συμπλεγμάτων σύμφωνα με την Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης, του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών, 1995 (Πηγή: Οκαλίδου, 2008).

Ηλικία	Συμπλέγματα Συμφώνων
3;6 – 4;0	sp pl kl vl kn pn pc vγ
4;0-4;6	fl st sk sc ps ks xt tr kr dj zm mn
4;6-5;0	sf vr dr xn zy ft
5;0-5;6	γl γr str
5;6-6;0	δρθ r xtr ftc

2.1.2.1.4. Διαταραχές Φωνολογίας και Άρθρωσης

Η σύγχρονη θεώρηση περί φωνολογικών διαταραχών, υποστηρίζει ότι η αιτία εκδήλωσης διαταραχών στο φωνολογικό ή αρθρωτικό επίπεδο, οφείλεται σε ένα εκτενές φάσμα περιβαλλοντικών ή και βιολογικών παραγόντων. Επομένως, η ανομοιομορφία των αρθρωτικών και φωνολογικών διαταραχών είναι μεγάλη, καθώς είναι ανάλογη με το μεγάλο φάσμα των αιτιών που τις προκαλούν κατά τους Snowling (1995) και Stackhouse (1994).

Αίτια εκδήλωσης φωνολογικών ή και αρθρωτικών διαταραχών μπορεί να είναι κατά τον Βογινδρούκα (2011):

- Νοητική υστέρηση
- Αισθητηριακές διαταραχές
- Νευρολογικές και αναπτυξιακές διαταραχές.
- Αδυναμία άρθρωσης συγκεκριμένων φθόγγων χωρίς την ύπαρξη λειτουργικής ανωμαλίας.
- Δομικές ανωμαλίες στους αρθρωτές, για παράδειγμα υπερωοσχιστίες.
- Δυσκολίες γνωστικού τύπου που αφορούν την γλωσσική γνώση και οργάνωση των ήχων στον εγκέφαλο.

Οι φωνολογικές/αρθρωτικές διαταραχές ταξινομούνται με βάση την πηγή του προβλήματος σε τρεις ευρείες κατηγορίες διαταραχών κατά τους Beveridge, Conti Ramsden (1987). Οι κατηγορίες είναι η «αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή», «αναπτυξιακή δυσαρθρία» και «αναπτυξιακή απραξία»

- Αναπτυξιακή δυσαρθρία. Προκαλείται από ανατομικές ανωμαλίες στην διάπλαση των δομών και των οργάνων του μηχανισμού της ομιλίας είτε από την ανώμαλη νευρομυϊκή λειτουργία του.

- Αναπτυξιακή απραξία. Απορρέει από κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που αφορά στην επεξεργασία, στον προγραμματισμό και στον αλληλοδιαδοχικό συντονισμό των κινήσεων της ομιλίας.

- Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή. Ελλιπής ή λανθασμένη παραγωγή φωνημάτων της γλώσσας του παιδιού, τα οποία έχουν κατακτήσει τα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Τα φωνολογικά προβλήματα παρατηρούνται παρά την επιδειχθείσα αρτιότητα της δομής και λειτουργίας του μηχανισμού της ομιλίας.

2.1.2.1.4.1. Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή

Σύμφωνα με τον ορισμό του DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), «η αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή εκδηλώνεται ως αδυναμία στη χρήση αναπτυξιακά αναμενόμενων ήχων της ομιλίας για την ηλικία και τη διάλεκτο, και περιλαμβάνει λάθη στην παραγωγή των ήχων, στη χρήση των ήχων καθώς και στην οργάνωση και τον συμβολισμό τους, τα οποία δεν περιορίζονται σε λάθη παράλειψης ήχων ή αντικατάστασης ενός ήχου από έναν άλλο». Η φωνολογική αυτή διαταραχή δεν συνοδεύεται από προβλήματα ακοής ή άλλα γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή συμπεριφοριστικά προβλήματα.

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι η αναπτυξιακή διαταραχή μπορεί να είναι: (α) φωνητικού τύπου, καθώς επηρεάζει την παραγωγή των φωνημάτων λόγω κάποιας αδυναμίας στην άρθρωση των ήχων της ομιλίας, (β) φωνημικού τύπου, καθώς επηρεάζει την αναπαράσταση των ήχων της ομιλίας στο νοητικό λεξικό και τον τρόπο πρόσβασης και ανάκλησης. Στη δεύτερη περίπτωση η φωνολογική διαταραχή είναι γλωσσική γνωστική αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι οι δύο αυτοί τύποι μπορεί να συνυπάρχουν σε μια φωνολογική διαταραχή (Dinnsen, Chin, & Elbert, 1992. Edwards & Shriberg, 1983. Stackhouse & Wells, 1993). Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για διαταραχές λειτουργικής φύσης, αφού παρά την καλή ανατομία και φυσιολογία του μηχανισμού της ομιλίας το φωνολογικό σύστημα της παραγωγής είναι μειωμένο ή διαφορετικό από αυτό που υπαγορεύουν οι νόρμες της φωνολογικής ανάπτυξης. Στις αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές δεν ανευρίσκεται η αιτία που προκαλεί τη φωνολογική διαταραχή, διότι παρ' όλη την ποικιλομορφία των φωνολογικών προβλημάτων η διαφορική ανάλυση των λαθών δεν έχει οδηγήσει στον προσδιορισμό συγκεκριμένων ελλειμμάτων του μηχανισμού της ομιλίας (Shriberg & Kwiatkowski, 1994).

Διακρίνονται σε δύο είδη, συμφωνά με Bernthal & Bankson (1993):

- Φωνολογική καθυστέρηση στην οποία τα φωνολογικά σύστημα των παιδιών είναι περιορισμένο και ανάλογο με εκείνο των παιδιών μικρότερης ηλικίας.

- Φωνολογική διαταραχή στην οποία η φωνολογικές παραγωγές είναι αποκλίνουσες, πολλές φορές ιδιοσυγκρασιακές και δεν συναντώνται σε μικρότερα.

Οι συμπεριφορικές ενδείξεις της αναπτυξιακής φωνολογικής διαταραχής συμφωνά με τους Landis, Vander, Woude&Jongsma (2004) περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά :

- Το φωνολογικό σύστημα δεν είναι ανάλογο με αυτό που επιτάσσουν τα φυσιολογικά πρότυπα για τη δεδομένη χρονολογική ηλικία (νόρμες).
- Περισσότερες αντικαταστάσεις από αποκοπές με την πάροδο του χρόνου.
- Μείωση της αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους.
- Γνωστικό έλλειμμα στην επίγνωση των φωνολογικών χαρακτηριστικών των φθόγγων που επηρεάζει αντιδραστικά την παραγωγή των φωνημάτων.
- Μειωμένη καταληπτότητα της ομιλίας του παιδιού από μη οικεία ενήλικα πρόσωπα.
- Συστηματική δυσκολία στην παραγωγή φωνημάτων σε διάφορες θέσεις (αρχική, μεσαία, τελική) μέσα στις λέξεις και στις προτάσεις.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται μια αγαπημένη συνήθεια των παιδιών, τα παιδιά ακούνε αλλά και διαβάζουν ή αφηγούνται παραμύθια.

2.2.Τι είναι το παραμύθι

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το παραμύθι οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνονται και παρά τις επιμέρους διαφορές τους, υπογραμμίζουν τα στοιχεία του «μαγικού και υπερφυσικού, του απίθανου και απίστευτου περιεχομένου». Η λέξη παραμύθι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «*παραμύθιον*», που σήμαινε παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση και αργότερα έλαβε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας, η οποία αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα (Μαλαφάντης, 2011).

Σύμφωνα με έναν πρώτο ορισμό, το παραμύθι είναι η λαϊκή διήγηση, που μοιάζει με μεγάλο περιπετειώδη μύθο ή έχει συνδεθεί από περισσότερους πυρήνες (μοτίβα) άνθρωπο- μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε περισσότερους λαούς. Ό,τι είναι στην λογοτεχνία το μυθιστόρημα, είναι στην λαογραφία το παραμύθι. Το κείμενο του μπορεί κάποτε να κρατάει και ώρες και μέρες στην αφήγηση (Λουκάτος, 1988).

Επιπλέον, παραμύθι χαρακτηρίστηκε η λαϊκή αφήγηση (φανταστική, διδακτική, ευτράπελη) με γνωρίσματα το διηγηματικό πλάτος και την έντεχνη διήγηση. Σκοπό έχει να τέρψει και κατά τούτου διαφέρει από τον μύθο που αποσκοπεί στην διδασχή (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Τέλος, ο κορυφαίος Αμερικανός παραμυθολόγος Smith Thompson χαρακτήρισε το παραμύθι ως «μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε

πρόσωπο» (Thompson, 1946). Το παραμύθι μπορεί να θεωρηθεί ως «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης» (Lüthi, 1982), ως «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης» (Αυδίκος, 1997).

Την ποιητικότητα του παραμυθιού τονίζουν, μεταξύ άλλων, οι περίφημοι σχολιαστές των Grimm, Johannes Bolte και Georg Polivka: «Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή» (όπως αναφέρεται στον Αυδίκο, 1997).

2.2.1. Το παραμύθι στον χρόνο

Υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη παραμυθιών στην αρχαία Αίγυπτο, ήδη από τον 13ο αι. π.χ. Φαίνεται ότι το παραμύθι έχει αναπτυχθεί στο σύνολο σχεδόν των πολιτισμών. Έχει περάσει από γενιά σε γενιά, έχουν τονώσει το ενδιαφέρον και έχουν θερμάνει τις καρδιές των ανθρώπων από την αρχή της ιστορίας (Heuscher, 1963&Lubetsky, 1989). Ο Dieckmann (1997) επισήμανε τον τεράστιο όγκο των παραμυθιών που εμφανίζονται στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα διά μέσου των αιώνων και κατέληξε στη διαπίστωση ότι φαίνεται να είναι ψυχολογική αναγκαιότητα η δημιουργία παραμυθιών και απίθανων ιστοριών και η μετάδοσή τους από τη μια γενιά στην άλλη. Η διαδρομή του παραμυθιού μέσα στο χρόνο οδήγησε στο να μπορεί να περιλαμβάνει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία κάθε λαού, και ταυτόχρονα να ανάγεται σε ένα παγκόσμιο είδος που αφορά και συνδέει όλους τους λαούς και καλλιεργεί την πανανθρώπινη συνείδηση (Κανατσούλη, 2002, Αναγνωστόπουλος, 1987·&Μερακλής, 1999). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα παραμύθια παρόλο που εμφανίζονται σε τόσο διαφορετικά χρονικά και πολιτισμικά πλαίσια έχουν περισσότερες ομοιότητες μεταξύ τους, παρά διαφορές (Fitzgerald, 1978).

Αρχικά, το παραμύθι αποτέλεσε είδος προφορικής ψυχαγωγίας για τα λαϊκά στρώματα της κοινωνίας. Συνήθως, η αφήγησή τους γινόταν μέσα στο σπίτι ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας ή σε περισσότερους ανθρώπους. Με την πάροδο του χρόνου, τα παραμύθια άρχισαν να γίνονται ένα αυτόνομο και ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος, με εντελώς λαϊκά στοιχεία, που απέκτησε δικά του χαρακτηριστικά και μεταδόθηκε από γενιά σε γενιά μέσω της προφορικής παράδοσης. Ως είδος, λοιπόν, μεταβαίνει σταδιακά από το συλλογικό στο ατομικό επίπεδο και από την αγροτική κοινότητα στην αστική κοινωνία, ενώ η παραγωγή και η διάδοσή του εξυπηρετούν πλέον και εμπορικούς στόχους. Χρήσιμη ενδείκνυται, στο σημείο αυτό, μία σύντομη παρουσίαση δύο βασικών, διακριτών ειδών παραμυθιού, ώστε να καταστεί πλέον κατανοητή η εξέλιξή του μέσα στο χρόνο. Πρόκειται για το *λαϊκό* και *σύγχρονο-λόγιο* παραμύθι

2.2.2. Λαϊκό παραμύθι

Το λαϊκό παραμύθι είναι το αποτέλεσμα μία αφήγησης που έχει γίνει πάρα πολλές φορές από πρόσωπο σε πρόσωπο και αποτελεί μέρος της παράδοσης. Έχει πάντα αίσιο τέλος και μέσω αυτού το παιδί μπορεί να λάβει θετικά μηνύματα και να αποκλείσει όλους τους φόβους που δημιουργήθηκαν κατά την αφήγηση του. Το λαϊκό παραμύθι, ως είδος, διαδίδεται φυσικά ακόμα και σήμερα. Ωστόσο, στις μέρες μας, καθίσταται συχνά αντικείμενο προβληματισμού, ίσως και επίκρισης, αναφορικά με τις θεματικές προσεγγίσεις του. Η παρουσία και επίκληση δράκων, πριγκιπισσών, παλατιών και μαγισσών δεν φαίνεται να προσεγγίζουν άμεσα το παιδί του σήμερα, ενώ ενδέχεται να του δημιουργούν ακόμα και αρνητικά συναισθήματα (Petrovits, 1995).

2.2.3. Σύγχρονο παραμύθι

Από την άλλη πλευρά, το σύγχρονο, λόγιο παραμύθι αποτελεί δημιούργημα λογοτεχνών, οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν γνώση των παιδαγωγικών ιδιοτήτων του παραμυθιού και τα συγγράφουν με αυτό τον τρόπο, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών. Τα θέματα που πραγματεύεται το σύγχρονο παραμύθι διαφέρουν από αυτά του παραδοσιακού. Στο επίκεντρο τίθενται θέματα από την καθημερινή ζωή του παιδιού, όπως, ενδεικτικά, το σχολείο, τα ζώα, το δάσος, οι κανόνες υγιεινής, η προστασία του περιβάλλοντος. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό, το σύγχρονο δεν βασίζεται αποκλειστικά στο μαγικό και υπερφυσικό στοιχείο, αλλά εμπεριέχει πολλά ρεαλιστικά στοιχεία, δημιουργώντας έτσι μία ανάμειξη πραγματικότητας και φανταστικού. Δεν πρόκειται βέβαια για έναν καθαρόαιμο διδακτικό στόχο, καθώς επιδιώκεται σε κάθε περίπτωση η ψυχαγωγία και η διασκέδαση του παιδιού. Το παιδί γίνεται δέκτης ηθικών μηνυμάτων με πλέον λιτό τρόπο και ύφος, μέσω πλοκής και ανάδειξης ρεαλιστικών στοιχείων (Καπλανόγλου 2002). Καταληκτικά, ορίζεται πως οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στο λαϊκό παραμύθι (προϊόν της προφορικής παράδοσης) και στο σύγχρονο-λόγιο (προϊόν της γραπτής λογοτεχνίας) αφορούν κυρίως την παραγωγή, τη μεταβίβαση και τη λειτουργία του παραμυθιακού λόγου (Παπακώστας, 1996).

Πέρα από τις αναφερόμενες διαφορές, είναι δυνατή η ανάδειξη κάποιων βασικών, παραδοσιακών, ως επί το πλείστον, χαρακτηριστικών που ανιχνεύονται εντός του παραμυθιακού λόγου.

2.2.4. Χαρακτηριστικά του παραμυθιού

Παραδοσιακά, το παραμύθι σύμφωνα με την Petrovits, (1995), έχει τρεις γενικές αρχές αναφορικά με το χώρο, το χρόνο και τα πρόσωπα. Αυτές είναι:

1. Η αοριστία του χρόνου
2. Η αοριστία του τόπου δράσης

3. Τα πρόσωπα της δράσης είναι ανώνυμα

Σύμφωνα με τον Δανό λαογράφο, Axel Olrik, (1992) οι αφηγηματικές αρχές ή αλλιώς επικοί νόμοι του παραμυθιού, είναι οι παρακάτω:

1. Ένα παραμύθι δεν ξεκινά με το σπουδαιότερο σημείο της δράσης και δεν τελειώνει απότομα. Προηγείται μια ήρεμη εισαγωγή, ενώ η ιστορία συνεχίζεται και μετά την κορύφωση, για να κλείσει τον κύκλο σε ένα σημείο ηρεμίας και σταθερότητας.
2. Οι επαναλήψεις είναι συχνές, όχι μόνο για να δώσουν ένταση στην πλοκή, αλλά και για να προσδώσουν όγκο στην ιστορία.
3. Την ίδια στιγμή, παρόντα στο ίδιο επεισόδιο βρίσκονται συνήθως μόνο δύο πρόσωπα.
4. Οι αντίθετοι χαρακτήρες βρίσκονται αντιμέτωποι.
5. Αν εμφανίζονται στον ίδιο ρόλο δύο πρόσωπα, πρόκειται για μικρούς και αδύνατους. Συχνά είναι δίδυμοι και όταν δυναμώσουν γίνονται συχνά ανταγωνιστές.
6. Ο χειρότερος ή πλέον αδύναμος μιας ομάδας αποδεικνύεται στο τέλος ο καλύτερος.
7. Οι χαρακτηρισμοί είναι απλοί: αναφέρονται μόνο οι ιδιότητες που έχουν άμεση σχέση με την υπόθεση. Δεν υπάρχει καμία ένδειξη για τη ζωή των προσώπων εκτός πλοκής.
8. Η πλοκή είναι απλή και λέγεται μία ιστορία τη φορά. Όταν εκτυλίσσονται παράλληλα δύο ή περισσότερα επεισόδια, τότε πρόκειται για λόγοιο προϊόν.
9. Όλα θίγονται με τον απλούστερο δυνατό τρόπο. Παρόμοια αντικείμενα περιγράφονται όσο γίνεται πιο όμοια. Η ποικιλομορφία δεν επιχειρείται (Καπλάνογλου Μ., 2002,).

2.2.5. Η αξία του παραμυθιού

Η εσωτερική ανάγκη για ιστορίες είναι βαθιά ριζωμένη στη ψυχή του παιδιού και για αυτό το παραμύθι παραμένει μια μοναδική και εξαιρετική πνευματική πηγή, την οποία αξιοποιούν εκπαιδευτικοί και γονείς (Σούρλας, 1961). Επιτυγχάνονται παιδαγωγικοί, κοινωνικοί και διδακτικοί σκοποί. Τα παραμύθια εκφράζουν την ηθική τάξη του κόσμου και εισάγουν στα παιδιά τις ηθικές αλήθειες με την υποχώρηση του κακού και την θριάμβευση του καλού αγαθού, έτσι το παραμύθι δημιουργεί ηθική συνείδηση στα παιδιά. Ταυτόχρονα, προσανατολίζεται στη ψυχαγωγία και πνευματική ανάταση του παιδιού. Το παιδί όταν ακούει από τον αφηγητή την ιστορία αισθάνεται χαρά και απόλαυση (Γεωργιάδου κ.α., 2008). Ακόμη αισθάνεται ότι υπάρχει ηθική δικαιοσύνη, δέχεται αισιόδοξα μηνύματα. Τίθεται το κατάλληλο θεμέλιο από τον αφηγητή, με το οποίο θα υποστηρίξει αργότερα την αντίληψη της ζωής, τους ανθρώπους, την ηθική συνείδηση και τα κριτήρια αξιολόγησης (Kready, 2008).

Τέλος, το παραμύθι βοηθά στην ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας. Μέσα από το παραμύθι το παιδί εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, μαθαίνει να εκφράζεται και καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό ο διάλογος.

2.2.5.1. Παραμύθι και γλωσσική ανάπτυξη

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ανάπτυξη της γλώσσας δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Υπάρχει μία σειρά θεωριών που εξηγούν τον τρόπο και τη διαδικασία με την οποία το παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα. Οι περισσότερες θεωρίες συγκλίνουν στο ότι η νηπιακή και η προσχολική ηλικία αποτελούν περιόδους κατά τις οποίες το παιδί μπορεί να παρουσιάσει σημαντική γλωσσική ανάπτυξη (Καρποζήλου, 1999). Κατά τον κορυφαίο Έλληνα φιλόλογο και παιδαγωγό, Χρίστο Τσολάκη, τυχερά είναι τα παιδιά παλαιότερων εποχών, που ζούσαν σε μια ευρύτερη οικογένεια με πολυλογούδες γιαγιάδες και παραμυθάδες παππούδες, γλωσσικούς δασκάλους «στο παιδαγωγείον του Τζακιού», που δημιουργούσαν με τα παραμύθια και τις ιστορίες τους ένα πολύ πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον.

Έχει καταδειχθεί ότι η αφήγηση των παραμυθιών έχει σημαντική εκπαιδευτική αξία και ότι είναι σε θέση να παρέχει στο παιδί μαθησιακά κίνητρα (Halliwell, 1992). Αυτός είναι και ο λόγος που όλο και περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης στην Ευρώπη στο μάθημα της ιστορίας, υιοθετούν μία διδακτική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη χρήση ιστοριών αποδεικνύοντας σύνδεση, μετά από σχετικές έρευνες, ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την αφήγηση παραμυθιών που άκουσαν σε μικρή ηλικία. Ειδικότερα, έρευνες κατέδειξαν ότι η χρήση ιστοριών στο μάθημα της ιστορίας, ενισχύουν τη διαπολιτισμική συνείδηση αλλά και τη γλωσσική ανάπτυξη (Li-YuChang, 2009 Griva & Chostelidou, 2012 & Ahlquist, 2011).

Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να θυμηθούν εύκολα και αυτό σημαίνει ότι πολλές από τις νέες πληροφορίες που λαμβάνουν σύντομα δεν είναι σε θέση να τις ανακαλέσουν. Η μνήμη τους όμως βελτιώνεται, όταν οι πληροφορίες που λαμβάνουν σχετίζονται με διαδικασίες στις οποίες έχουν συμμετάσχει και τα ίδια, όπως είναι η αφήγηση παραμυθιών (Shipton, Mackenzie & Shipton, 2006).

Τα παραμύθια αποτελούν ένα σημαντικό μέσο προώθησης της μάθησης (Collins, 2010). Το παιδί όταν ακούει ένα παραμύθι, εκτός του κοινωνικού οφέλους που έχει μετέχοντας σε μία συλλογική διαδικασία, αναπτύσσει την ικανότητα ακρόασης και εξασκεί την αυτοσυγκέντρωση και την εστίαση της προσοχής του (Griva, 2008). Όταν τα παιδιά καλούνται να αφηγηθούν ένα παραμύθι θα πρέπει να ξεπεράσουν την ατομία τους ή τη δειλία τους, έτσι σταδιακά αποκτούν αυτοπεποίθηση καθώς και εξασκούνται στον προφορικό λόγο (Collins, 2010).

Το 2000 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα στο πανεπιστήμιο του Carleton στον Καναδά με σκοπό να εξετάσει την επίδραση της αφήγησης παραμυθιών στην ανάπτυξη λεξιλογίου παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και τον τρόπο που γίνεται η αφήγησή τους. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εξέτασαν 36 παιδιά προσχολικής ηλικίας με φτωχό εκφραστικό λεξιλόγιο, περίπου 13 μήνες πίσω από την χρονολογική τους ηλικία. Ακόμα, οι ερευνητές ήθελαν να μελετήσουν κατά πόσο έχει ευεργετική επίδραση στα παιδιά η ενεργητική ανάγνωση παραμυθιών, δηλαδή να συμμετέχουν

και τα ίδια, σε σχέση με την απλή ανάγνωση όπου τα παιδιά απλά ακούν τους γονείς τους. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες, 8 παιδιά σε κάθε ομάδα, όπου τους αφηγήθηκαν τα ίδια παραμύθια από δύο φορές. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι όλα τα παιδιά με φτωχό λεξιλόγιο έμαθαν νέες λέξεις μέσω των παραμυθιών. Ωστόσο, στα παιδιά που συμμετείχαν στην ενεργητική ανάγνωση των παραμυθιών, φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη βελτίωση στο λεξιλόγιό τους καθώς είχαν καλύτερη απόδοση σε αξιολογητικό εργαλείο που μετρούσε το εκφραστικό λεξιλόγιο σε σχέση με τα παιδιά που οι γονείς τους έκαναν απλή ανάγνωση παραμυθιών (Hargavea & Senechal, 2000).

Σύμφωνα και με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει αποδειχτεί πως αν ένα παιδί ακούει συχνά παραμύθια στο σπίτι του, τότε είναι εξοικειωμένο με τη διαδικασία μάθησης νέων λέξεων από το κείμενο καθώς και με τις επεξηγήσεις αυτών που δεν ξέρει. Η ακρόαση ενός παραμυθιού μπορεί να οδηγήσει τα μικρά παιδιά να αποκτήσουν νέο λεξιλόγιο σε ένα ποσοστό 30% και εάν κατά τη διάρκεια της ακρόασης γίνεται και αναλυτική επεξήγηση των άγνωστων λέξεων, τότε το ποσοστό αυτό μπορεί να φτάσει το 50% (Collins, 2010). Για να εξηγηθεί μία άγνωστη λέξη από ένα παραμύθι σε ένα μικρό παιδί χρησιμοποιούνται εικόνες, ορισμοί, χειρονομίες και συνώνυμες δράσεις. Συνεπώς με το να διαβάζονται παραμύθια σε μικρά παιδιά και να ακούγονται σπάνιες λέξεις όπου συμμετέχουν τα παιδιά στις συζητήσεις για την κατανόηση και επεξήγηση των λέξεων αυτών, συμβάλλουν σημαντικά στο να αναπτύσσουν και να εμπλουτίζουν πρώιμα το λεξιλόγιό τους, να βελτιώνουν την έκφρασή τους, έτσι ώστε ενδέχεται στη συνέχεια να έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες ανάγνωσης (Weizman & Snow, 2001). Οι παλαιότερες έρευνες υποστήριζαν ότι το λεξιλόγιο των παιδιών αναπτύσσονταν έμμεσα με την ανάγνωση των παραμυθιών και της επανάληψης της και το άκουσμα καινούργιων λέξεων. Νεότερες έρευνες όμως καταδεικνύουν ότι στην ανάπτυξη του λεξιλογίου συμβάλλει και η μεγάλη επεξήγηση των λέξεων αφού τότε τα παιδιά μπορούν να μάθουν περισσότερες λέξεις (Beck & McKeown, 2007, & Penno et al., 2002). Οι νέες λέξεις που τα παιδιά θα μάθουν τελικώς, εξαρτώνται από τη συχνότητα με την οποία τα παιδιά θα εκτεθούν σε αυτές. Για να κατακτήσει και να μάθει ένα παιδί μία νέα λέξη, θα πρέπει να την έχει συναντήσει το λιγότερο δύο φορές μέχρι έξι (Beck & McKeown, 2007 & Elley, 1989, Robbins & Ehri, 1994).

Επίσης, ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, είναι το παιδί να έχει ήδη λεξιλόγιο. Ειδικότερα, ανάλογα με το μέγεθος του λεξιλογίου που θα έχουν τα παιδιά, αντίστοιχο θα είναι και το όφελος τους στην εκμάθηση. Όσο περισσότερο λεξιλόγιο έχουν, τόσες περισσότερες νέες λέξεις θα μάθουν και αντιστρόφως (Reese & Cox, 1999, Robbins & Ehri, 1994 Sinichal et al., 1995).

2.2.5.2. Δραστηριότητες με άξονα το παραμύθι και την γλωσσική ανάπτυξη

Για να μπορέσει ένα παιδί να μάθει, θα πρέπει να ακολουθηθεί μία δημιουργική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί θα εμπλέκεται το ίδιο σε αυτή καθώς και θα είναι σε θέση να εκφράζεται και να επικοινωνεί (French, 2007). Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο η μαθησιακή διαδικασία να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργοποιεί τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση και να του προσφέρει ευκαιρίες να μάθει (Harding-Esch & Riley, 2003).

Τα παραμύθια αποτελούν ένα είδος που παιδαγωγικά περιλαμβάνει πολλές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων που μπορούν να λειτουργήσουν σε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης καθώς και σε συνδυασμούς αυτών, αποτελώντας αφετηρία για μάθηση (Gardner, 1999). Παρακάτω θα αναλυθούν οι ευεργετικές επιδράσεις των παραμυθιών μέσα από την δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων καθώς και τα θεατρικά παιχνίδια..

α. Δραματοποίηση

Τα κίνητρα για μάθηση στα παιδιά γεννιούνται μέσω των ευχάριστων δραστηριοτήτων γιατί με αυτό τον τρόπο δεν τις ξεχνούν και τις θεωρούν επιτυχημένες (Phillips, 1993). Τα δύο αυτά συστατικά, δηλαδή την αίσθηση ότι η δραστηριότητα είναι ευχάριστη και επιτυχημένη, δημιουργεί η δραματοποίηση των παραμυθιών. Με τη δραματοποίηση, τα παιδιά είναι σε θέση να ανοιχτούν, να πειραματιστούν, να αισθανθούν άνετα και χαλαρά και όχι συναισθηματικά πιεσμένα ή ανασφαλή. Είναι η ιδανική μέθοδος ώστε το παιδί να αυτοσχεδιάσει και παράλληλα να υιοθετήσει νέες συμπεριφορές και ιδέες. Μέσω της δραματοποίησης, το παιδί έχει την ευκαιρία να αναπτύξει πολλές και διαφορετικές δεξιότητες όπως να καταλαβαίνει τη θέση των άλλων, να μάθει να συνεργάζεται αρμονικά, να αναπτύξει τις δημιουργικές και κριτικές διαστάσεις της σκέψης του ενώ παράλληλα αναπτύσσει τις γλωσσικές και μη γλωσσικές του δεξιότητες. Σίγουρα, ένα από τα πιο βασικά συστατικά της δραματοποίησης είναι το σώμα των παιδιών. Με οδηγό αυτό, μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά μαθαίνουν ποιες δυνατότητες το σώμα τους έχει αλλά παράλληλα μαθαίνουν το σωστό χειρισμό του τόπου και του χρόνου, αποκτούν εμπειρίες μέσω της βίωσης τους, και πολύ σημαντικό είναι ότι εκτονώνονται και χαίρονται. Τα παραμύθια λοιπόν μπορούν να ζωντανέψουν μέσα από την κίνηση των παιδιών ως πυρήνα αυτής της διαδικασίας (Li-Yu Chang, 2009).

Θα πρέπει να τονισθεί ότι στη δραματοποίηση των παραμυθιών, τα παιδιά επιτελούν μεν διάφορες σωματικές δραστηριότητες, καλύπτοντας τις κινητικές τους ανάγκες, παράλληλα, όμως, αρχίζουν να κατανοήσουν τα μη λεκτικά γλωσσικά στοιχεία. Το παραμύθι αποτελεί ένα κείμενο που όταν δραματοποιείται, ο γραπτός λόγος του παίρνει ζωή.

Με τη δραματοποίηση τα παιδιά καταλαβαίνουν τα χαρακτηριστικά της ομιλίας και παράλληλα τα γλωσσικά και τα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά. Μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά πειραματίζονται και εξερευνούν τη δική τους φωνητική έκφραση με διάφορους τρόπους, προσπαθούν να υιοθετήσουν γλωσσικά και φωνητικά στοιχεία των χαρακτήρων ώστε να τους αναπαραστήσουν, παρέχουν και αξιοποιούν τις φωνητικές τους δυνατότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ρόλων (Li-Yu Chang, 2009).

Η δραματοποίηση των παραμυθιών, λοιπόν, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να μάθουν να μιλούν καλύτερα σε επίπεδο άρθρωσης και συντονισμού καθώς και με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη φωνή τους με τον κατάλληλο τρόπο για τη μετάδοση διαφορετικών συναισθημάτων (Almond, 2005). Η δραματοποίηση των παραμυθιών βοηθά τα παιδιά να εξασκήσουν και τις μη λεκτικές τεχνικές επικοινωνίας. Χειρονομίες, νεύματα, οπτική επαφή, εκφράσεις προσώπου, στάση και κίνηση σώματος, αποτελούν κάποια από τα μέσα που τα παιδιά χρησιμοποιούν για την επίτευξη επικοινωνίας. Κάθε ένα από αυτά υιοθετεί ένα ρόλο που του παρέχει την συναισθηματική «κάλυψη» να πειραματιστεί σε πολλαπλά επίπεδα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Από έρευνες έχει προκύψει ότι τα παιδιά αρέσκονται τόσο να ακούν παραμύθια όσο και να τα αφηγούνται. Η δραματοποίηση μπορεί να περιλαμβάνει τέτοιες δραστηριότητες βοηθώντας τα παιδιά να αναπτυχθούν περισσότερο προσωπικά όσο και κοινωνικά. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις διαφορετικές μορφές που μπορεί ο προφορικός λόγος να έχει και να γνωρίσουν διαφορετικές μορφές επικοινωνίας. Βασικό είναι επίσης ότι το άγχος και η ένταση μειώνονται κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης και έτσι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν μπροστά σε άλλα άτομα, κάτι που δεν είναι εύκολο κανονικά (Allström, 2010).

Επιπρόσθετα, η ανάγνωση με δυνατή φωνή παραμυθιών αποτελεί αν όχι την πιο σημαντική, μία από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες που προωθούν τον γραμματισμό

(International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children, 1998). Η ανάγνωση παραμυθιών βοηθά τα μικρά παιδιά να αποκτούν γνώσεις γενικά, αλλά, παράλληλα, να κατανοούν με ποιό τρόπο κινείται ο γραπτός λόγος και ποιές συμβάσεις περιλαμβάνει (Newman, 1999). Συνεπώς, η γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων συνδέεται με την ανάγνωση των παραμυθιών σε μεγάλο βαθμό και αυτό έχει καταδειχθεί και σε ερευνητικό επίπεδο (McNeill & Fowler, 1999, Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

β. Παιχνίδια ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων ή αλλιώς, προσποίησης, είναι η αναπαράσταση που επιχειρούν τα παιδιά προσποιούμενα διάφορους ρόλους, χρησιμοποιώντας ψυχολογικά ή σωματικά μέσα, προκειμένου να πραγματοποιήσουν την αναπαράσταση.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να πραγματοποιήσουν το παιχνίδι προσποίησης συνεννοούνται για τους ρόλους και με ποιό τρόπο θα εκτελεστεί η προσποίηση. Εκφράζουν την άποψη που έχουν για την έννοια και το ρόλο που θα υποδυθούν και με αυτό τον τρόπο ανακαλύπτουν αν έχουν ίδια άποψη. Αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις, κάποια από αυτά αλλάζουν την αρχική τους άποψη και ιδέα προκειμένου να συμφωνήσουν με τα άλλα για να πραγματοποιηθεί το παιχνίδι. Αυτό απαιτεί γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά που θα πρέπει να την επιτελέσουν προκειμένου να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν το παιχνίδι τους (Goncü, 1999). Το παιχνίδι προσποίησης και ο τρόπος που τα παιδιά αντιδρούν και εκφράζονται μέσω αυτού είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Η διυποκειμενικότητα ορίζεται, ως η κοινή αντίληψη ανάμεσα σε αυτούς που μετέχουν σε μία δραστηριότητα. Η επίτευξη της πραγματοποιείται μέσα από το παιχνίδι προσποίησης. Εκπορεύεται μέσω της επικοινωνίας, η οποία είναι απαραίτητη ώστε να βρεθεί το κοινό σημείο που θα επικεντρωθεί η προσοχή. Αυτό το κοινό σημείο χρησιμεύει ως σημείο εκκίνησης για την δραστηριότητα που θα συμμετέχουν όλοι (Goncü, 1999). Αποδέχονται, δηλαδή, τις διαφορετικές κατηγορίες δραστηριότητας και τον τρόπο επικοινωνίας που τους αναλογεί. Για να μπορέσει, όμως, η διυποκειμενικότητα να επιτευχθεί είναι απαραίτητο να λειτουργήσει η διεργασία της πρόληψης, η οποία συμπεριλαμβάνει δύο βασικές αρχές:

- Την προϋπόθεση ότι ο διάλογος που θα λάβει χώρα μεταξύ των συμμετεχόντων θα είναι ειλικρινής, ώστε να εκφραστεί η επιθυμία κατανόησης του ενός από τον άλλο.

- Ο ομιλητής κατά τη διαδικασία του διαλόγου θα πρέπει να έχει κάποια γνώση επί του θέματος, ώστε όταν εκφραστεί και ο ακροατής συμπληρώσει τα κενά ή προβεί σε διορθώσεις, το τελικό αποτέλεσμα να καταλήγει στην υιοθέτηση της άποψης του ομιλητή. Σ' αυτή τη περίπτωση η επικοινωνία που έχει διεξαχθεί θεωρείται επιτυχημένη (Goncu, 1999).

Συμπερασματικά, τα παιχνίδια ρόλων που έχουν ως κύριο άξονα το παραμύθι, αποτελούν μία αφετηρία για τα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες με διαφορετικούς τρόπους. Βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα που θεωρείται κατάλληλη και να εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους μέσω της παρατήρησης των άλλων παιδιών. Σε ένα παιχνίδι ρόλων, ακόμα και αν οι δραστηριότητες είναι απλώς σωματικές, τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με γλωσσικές εμπειρίες μέσα από τις οδηγίες και τους κανόνες που θα ακούσουν για τη συμμετοχή τους. Το ίδιο θα συμβεί και όταν τα ίδια θα θέλουν να ρωτήσουν κάτι ή όταν θα προσπαθούν μεταξύ τους τα παιδιά να εξηγήσουν το ένα στο άλλο τι πρέπει να γίνει ή να καθοδηγήσουν κάποιο παιδί που δεν έχει καταλάβει (Griva & Chostelidou, 2012). Επιπλέον τα παραμύθια και οι δραστηριότητες που τα συνοδεύουν μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά μία πιο ευχάριστη συμμετοχή, χωρίς άγχος και ανασφάλεια, αποκτούν το θάρρος να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν γλωσσικά χωρίς να φοβούνται ότι είναι ανεπαρκή και χρησιμοποιούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο τις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει και που θα οδηγήσει σε σημαντικά γλωσσικά οφέλη (Li-YuChang, 2009 , & Somers, 1994). Ακόμα και όταν είναι σε μικρή ηλικία και έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, τα παιδιά επικοινωνούν λεκτικά και αναπτύσσουν ακόμα περισσότερο τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Desiatova, 2009). Παράλληλα, το γεγονός ότι συμμετέχουν ενεργά και συνεπώς εμπλέκονται και τα ίδια, τα βοηθά πιο εύκολα να ανακαλέσουν και να χρησιμοποιήσουν μία νέα πληροφορία ή μία νέα λέξη (Culham, 2002).

γ. Θεατρικά παιχνίδια

Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελούν τα θεατρικά παιχνίδια που έχουν ως κύριο άξονα το παραμύθι. Εκτός όμως από τη θεατρική αγωγή που προσφέρει στο παιδί, συμβάλλει ουσιαστικά στη γλωσσική του εξέλιξη, αφού η βελτίωση της γίνεται μέσω της ίδιας της δραστηριότητας του ατόμου, χωρίς εξωτερικές πιέσεις, και με αυτό τον τρόπο η άρθρωση του και το λεξιλόγιο του βελτιώνονται αβίαστα. Στο θέμα της γλώσσας, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει το παιδί να:

- Ξεπεράσει γλωσσικές δυσκολίες που μπορεί να έχει τόσο στην επικοινωνία όσο και στον προφορικό λόγο.
- Κατανοήσει τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τον ψυχισμό τους καθώς και τα συναισθήματα τους.
- Ασκηθεί στο πώς μπορεί να παράγει προφορικά κείμενα (Δανασσής & Αφεντάκης, 1997).

Όλα αυτά επιτελούνται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, διότι το παιδί καλείται να επικοινωνήσει, να εκφραστεί με λέξεις και να εκφράσει τα συναισθήματα του, τις γνώσεις του, τις κινήσεις του, καθώς επίσης να γνωρίσει καλύτερα το σώμα του και να μάθει να λειτουργεί στο χώρο σε σχέση με αυτό. Του δίνεται επίσης η ευκαιρία να ασκηθεί στην παραγωγή κειμένων, προφορικών και γραπτών (Δανασσής & Αφεντάκης, 1997).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως το παραμύθι είναι η πρώτιστη μορφή με την οποία το παιδί μαθαίνει να διαβάζει το μυαλό του με την γλώσσα των εικόνων-συμβόλων, τη μόνη γλώσσα που επιτρέπει την κατανόηση πριν επιτευχθεί η νοητική ωριμότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Campbell (2001), το λαϊκό παραμύθι είναι το αλφαβητάρι της εικόνας της ψυχής. Η κατανόηση της δυναμικής που παρουσιάζεται στο ταξίδι που αναλαμβάνει ο ήρωας/η ηρώιδα του παραμυθιού και τυπικά οδηγεί από την δυστυχία στην υψηλότερη ολοκλήρωση, μπορεί να μας αποκαλύψει διάφορους τρόπους για να βοηθήσουμε, ως θεραπευτές και παιδαγωγοί, τα παιδιά, αλλά συχνά και τους ενήλικες, στην ανηφορική πορεία της ζωής τους. Η ιδιαίτερη συμβολή των παραμυθιών στην ψυχοκοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, αναδύεται στο διαχρονικό μήνυμα που αυτά μεταφέρουν: οι δυσκολίες, συχνά απρόοπτες και άδικες, συνοδεύουν αναπόφευκτα την ανθρώπινη πορεία, αν όμως κανείς τις αντιμετωπίσει με θάρρος, τότε κυριαρχεί στα εμπόδια και ανακηρύσσεται νικητής. Ο γονέας είναι χρήσιμο να θυμάται πως καμία τεχνική ή μέθοδος δεν μπορεί να απαντήσει ολόπλευρα στις πολυδιάστατες ανάγκες των παιδιών, συναισθηματικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, γνωστικές, βιολογικές. Ως εκ τούτου, τα παραμύθια έρχονται να λειτουργήσουν επικουρικά και συμπληρωματικά στο φάσμα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε ένα ψυχοπαιδαγωγικό ή θεραπευτικό πλαίσιο παρέμβασης.

Στην πτυχιακή μας, ένας από τους στόχους που τέθηκε ήταν να αναδείξει, μέσα από τις διαδρομές ενός σύντομου ταξιδιού, τον πλούσιο κόσμο των παραμυθιών και τις θεραπευτικές λειτουργίες που μπορούν αυτά να επιτελέσουν σε ένα ειδικό ψυχοεκπαιδευτικό πλαίσιο. Έχοντας αυτά κατά νου, και κυρίως την ισχυρή διασύνδεση του παραμυθιού με τη γλωσσική ανάπτυξη, στα επόμενα κεφάλαια της πτυχιακής μας, θα επιχειρήσουμε να πάμε αυτήν την πολύτιμη σχέση παραμυθιού και γλωσσικής ανάπτυξης ένα βήμα παραπέρα. Το παραμύθι είναι το επίκεντρο θέμα σε αρκετές μελέτες όσο αφορά την συμβολή του στην γλωσσική ανάπτυξη. Η απουσία θεωρητικών μελετών και ερευνών στην κατεύθυνση της διασύνδεσης του παραμυθιού προς την φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών, αποτέλεσε το εφιαλτήριο, αφητηριακό σημείο και συνεχές σημείο επαναφοράς της συγκεκριμένης πτυχιακής. Ερευνάται, λοιπόν, καταρχάς, εάν το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο προς την ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η συμπεριφορά και η σχέση της ελληνικής οικογένειας προς τον παραμυθιακό λόγο. Διατηρεί το παραμύθι στις μέρες μας περίοπτη θέση στα μάτια των γονέων ή έχει αντικατασταθεί από την ευκολία της εικόνας και των ηλεκτρονικών μέσων και παιχνιδιών;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ερευνητικές υποθέσεις

Το παραμύθι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και ψυχαγωγίας στο οικογενειακό περιβάλλον και όπως έχει ήδη αναφερθεί συμβάλλει στους γοργούς ρυθμούς γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα από τις μέχρι τώρα έρευνες αντιλαμβανόμαστε πως η χρήση του παραμυθιού συμβάλλει ιδιαίτερα στη ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην έκφραση, τον εγγραματισμό και στην επικοινωνία. Υπάρχει ωστόσο κενό στην

βιβλιογραφία σχετικά με την συμβολή του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το παραμύθι είναι ένα ακουστικό ερέθισμα για τα μικρά παιδιά με το οποίο έρχονται σε επαφή από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, σχεδιάσαμε μία έρευνα ώστε να εξετασθεί εάν επηρεάζει την φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας 4;0- 6;0 ετών, καθώς και η χρήση του παραμυθιού από το οικογενειακό περιβάλλον στη Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις που θα εξεταστούν σε αυτό το μέρος της ερευνητικής εργασίας διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν εξαχθεί από ήδη τετελεσμένες έρευνες σε άλλους τομείς της γλώσσας και ανάγονται στις εξής:

- Οι γονείς των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή αναμένεται να κάνουν συχνότερη και μεγαλύτερη σε διάρκεια χρήση των παραμυθιών σε σχέση με του γονείς των παιδιών που παρουσίαζαν φωνολογική διαταραχή.
- Αναμένεται να παρατηρηθεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα κάνει συχνή χρήση του παραμυθιού κατά την διάρκεια ανάπτυξης των παιδιών στις ηλικίες 4;0-6;0 ετών, αλλά θα υπάρχει διαφορά στο τρόπο χρήσης του, περισσότερο παθητική από ενεργητική η αφήγησή του.

3.1.Ερευνητικός σχεδιασμός

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία ως μέσο εξέτασης των ερευνητικών ερωτημάτων. Καθώς θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος, δεδομένου ότι με την χρήση ποσοτικών μεθόδων η έρευνα δεν επηρεάζεται από προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις του ερευνητή. Ενώ τα τελικά αποτελέσματα προκύπτουν από τη μελέτη του συγκεκριμένου δείγματος των γονέων που αποτελεί και την ομάδα-στόχο της έρευνας (Matveev, 2002).

3.2.Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 γονείς παιδιών ηλικίας 4 έως 6 ετών. Σημειώνεται πως το 50% του δείγματος (40) αφορούσε γονείς παιδιών τυπικά αναπτυσσόμενου πληθυσμού και το υπολειπόμενο 50% (40) αναφερόταν σε γονείς παιδιών που παρουσίαζαν φωνολογική διαταραχή στο άμεσο παρελθόν ή βρίσκονται ακόμη υπό λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Η επιλογή των γονέων ήταν τυχαία ως προς το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το εισόδημα και την οικογενειακή κατάσταση. Αποκλείστηκαν, ωστόσο, γονείς δίγλωσσων παιδιών ή παιδιών που δεν είχαν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Παράλληλα, εξαιρέθηκαν όσα παιδιά παρουσίαζαν προβλήματα ακοής και όρασης. Επίσης κριτήριο αποκλεισμού ήταν και άλλες διαταραχές λόγου και επικοινωνίας. Τα πιθανά προαναφερθέντα προβλήματα εξακριβώθηκαν και αποκλείστηκαν μέσω δηλώσεων των γονέων ή των θεραπευτών, ή ανατρέχοντας στο ιστορικό των κέντρων που πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση των ερευνητριών.

3.3.Περιοχές Έρευνας

Στην έρευνα επιλέχθηκαν γονείς παιδιών που διαμένουν τόσο σε αστικό κέντρο, και συγκεκριμένα στην περιοχή του Αλίμου Αττικής, όσο και στην περιφέρεια Ελλάδας, και πιο συγκεκριμένα στην πόλη της Ηγουμενίτσας του νομού Θεσπρωτίας.

3.4. Όργανα μέτρησης

Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω χορήγησης ενός ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από τις ερευνήτριες σε συνεργασία με τον επόπτη εκπαιδευτικό χορηγήθηκε στις δύο πληθυσμιακές ομάδες (βλ. Παράρτημα1).

Το σύνολο των ερωτήσεων ανέρχονταν σε τριάντα έξι για τους γονείς των παιδιών με φωνολογική διαταραχή. Οι έξι ερωτήσεις ήταν λογοθεραπευτικού περιεχομένου, ώστε να τεθεί στο επίκεντρο η έκταση της εκάστοτε φωνολογικής διαταραχής καθώς και η πορεία της λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Από την άλλη, για τους γονείς των φυσιολογικών παιδιών το σύνολο των ερωτήσεων ανέρχονταν στις 30 καθώς δεν απαντώνται οι έξι ερωτήσεις λογοθεραπευτικού περιεχομένου.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε συνδυασμός ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου περιλάμβαναν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ οι ανοικτού τύπου ήταν σύντομης διατύπωσης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πέραν των πρώτων που στόχευαν στη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων, εστίαζαν στον τρόπο χρήσης των παραμυθιών από τους γονείς, καθώς και στη συχνότητα και τη διάρκεια.

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου είχαν σχεδιαστεί από τις ερευνήτριες, έτσι ώστε να φανερώσουν αν πραγματοποιούνταν ισχυρή ή ασθενής χρήση του παραμυθιού. Η αναφορά του γονέα ότι κάνει χρήση του παραμυθιού δεν μπορεί να είναι αρκετή, για τον λόγο αυτό μέσω των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου τίθεται σαν στόχος να διαπιστωθεί ο τρόπος που διαχειρίζεται ένας γονέας το παραμύθι. Επιπλέον εξετάζεται η συχνότητα και η διάρκεια της ενασχόλησης με το παραμύθι. Οι απαντήσεις είναι διαμορφωμένες, ώστε να φανερώσουν ασθενή χρήση ή ισχυρή χρήση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ποιοτική.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να ερευνηθεί κατά πόσο το παραμύθι μπορεί να συμβάλει στη φωνολογική ανάπτυξη έγινε χορήγηση του ερωτηματολογίου στις δύο ομάδες. Μετά την χορήγηση του ερωτηματολογίου, γίνεται σύγκριση των δύο ομάδων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορετική προσέγγιση ως προς τον τρόπο χρήσης, τη συχνότητα και τη διάρκεια του παραμυθιού, το οποίο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί ένα πλούσιο ακουστικό ερέθισμα. Επιπλέον για την διερεύνηση της χρήσης του παραμυθιού από το οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα λαμβάνονται υπ' όψη οι αποκρίσεις και των δύο ομάδων σαν σύνολο, αυτό όμως συμβαίνει μόνο στις ερωτήσεις που δεν υπήρχε στατικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο ομάδων. Οι ερωτήσεις στις οποίες παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων γονέων δεν εξετάστηκαν σαν σύνολο καθώς υπήρχε ανομοιογένεια στο δείγμα.

3.5.Διαδικασία μέτρησης

Η διαδικασία συλλογής πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015. Μετά από σχετική άδεια από τους φορείς που οι ερευνήτριες

πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους γονείς των παιδιών που παρουσίαζαν φωνολογική διαταραχή ή βρίσκονταν στο τέλος της λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Σχετικά με το υπόλοιπο δείγμα, δηλαδή τους γονείς των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης των ερωτηματολογίων διανεμήθηκαν τυχαία σε οικογένειες που δέχθηκαν να συμμετάσχουν από τις περιοχές της έρευνας.

Κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι ερευνήτριες παρέμεναν στον ίδιο χώρο με τους συμμετέχοντες σε περίπτωση που εκείνοι είχαν ανάγκη για περαιτέρω διευκρινήσεις. Πριν την έναρξη της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διασφαλίστηκε στους συμμετέχοντες πως η ταυτότητα τους θα παραμείνει ανώνυμη και πως συμμετέχουν σε έρευνα για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμμετείχε με προθυμία και ευχάριστη διάθεση στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Βέβαια, αρκετοί εξέφρασαν απορίες κυρίως ως προς το παραμύθι σχετικά με το αν συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών και πώς μπορούν να κάνουν την διαδικασία της ανάγνωσης ακόμη πιο ευχάριστη. Μετά τη συλλογή των δεδομένων και από τις δύο ομάδες που συμμετείχαν, τα δεδομένα αυτά καταχωρήθηκαν στο SPSS (version 17) στατιστικό πρόγραμμα.

4. Αποτελέσματα

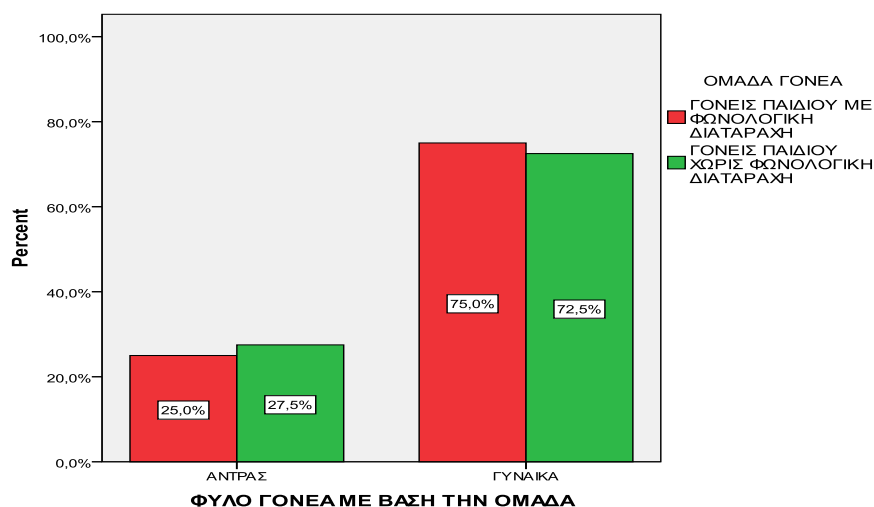
Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (version 17). Οι μεταβλητές (ποιοτικές) του ερωτηματολογίου περιγράφηκαν με κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών. Ο έλεγχος για το αν υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών (παιδιά με φωνολογική διαταραχή και παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή) έγινε με το Chi-squareTest (χ^2 τεστ) και επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05\%$. Τα αποτελέσματα χωρίζονται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται η στατιστική ανάλυση του δείγματος των γονέων και της οικογένειας όπου παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία. Στο δεύτερο μέρος η στατιστική ανάλυση του δείγματος των παιδιών όπου και πάλι παρατίθενται δημογραφικά στοιχεία, συγκεκριμένα η ηλικία, το φύλο του παιδιού και οι τάξεις που έχει παρακολουθήσει. Στο τρίτο μέρος παρατίθεται η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων λογοθεραπευτικού περιεχομένου που αφορούσαν τους γονείς παιδιών με φωνολογική διαταραχή, οι ερωτήσεις εστιάζουν στην διάρκεια και συχνότητα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης και στον αριθμό των φωνημάτων που δεν παρήγαγε το παιδί. Το τέταρτο μέρος το οποίο, αποτελείται από δύο μέρη α) η στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τη χρήση του παραμυθιού στις δύο ομάδες καθώς και σύγκριση των ομάδων αυτών και β) η στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τη χρήση του παραμυθιού στο σύνολο του δείγματος. Οι ερωτήσεις στο τέταρτο μέρος εστιάζουν στο τρόπο που γίνεται η χρήση του παραμυθιού στην διάρκεια ενασχόλησης καθώς και στην συχνότητα.

4.1. Στατιστική ανάλυση του δείγματος των γονέων και της οικογένειας

Φύλο γονέα

Από τους 40 γονείς με παιδιά με φωνολογική διαταραχή, οι 10 (ποσοστό 25%) είναι άντρες και οι 30 (ποσοστό 75%) είναι γυναίκες. Από τους 40 γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή, οι 11 είναι άντρες (ποσοστό 27,5%) και οι 29 (ποσοστό 72,5%) είναι γυναίκες (Διάγραμμα 1).

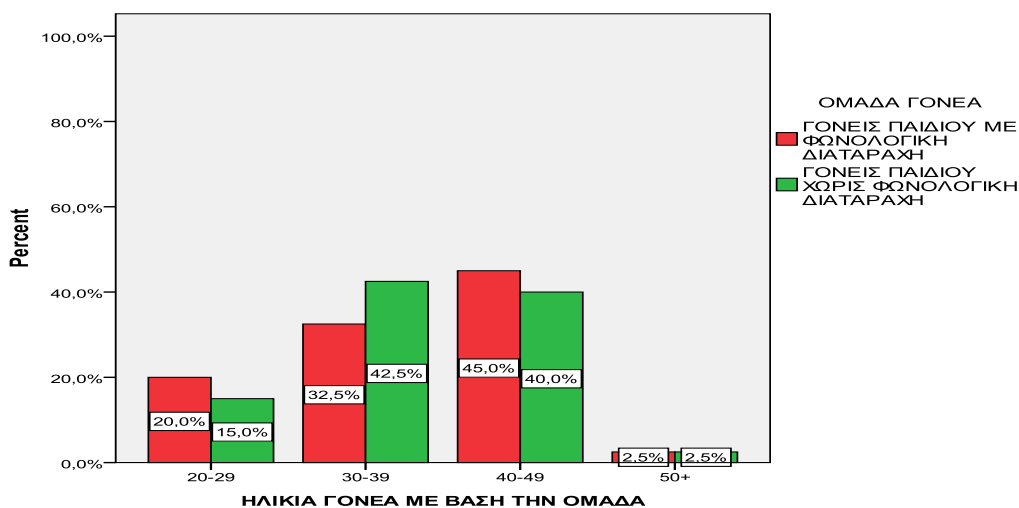
Διάγραμμα 1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο γονέα σε κάθε ομάδα



Ηλικία γονέα

Η μεταβλητή της ηλικίας προς διευκόλυνση, χωρίστηκε σε 4 κατηγορίες, 20-29 ετών, 30-39 ετών, 40-49 ετών και 50 ετών και πάνω. Στο σύνολο του δείγματος, οι 14 είναι ηλικίας 20-29 ετών (ποσοστό 17,5%), οι 30 είναι ηλικίας 30-39 ετών (ποσοστό 37,5%), οι 34 είναι ηλικίας 40-49 ετών (ποσοστό 42,5%) και τέλος 2 είναι πάνω από 50 ετών (ποσοστό 2,5%).

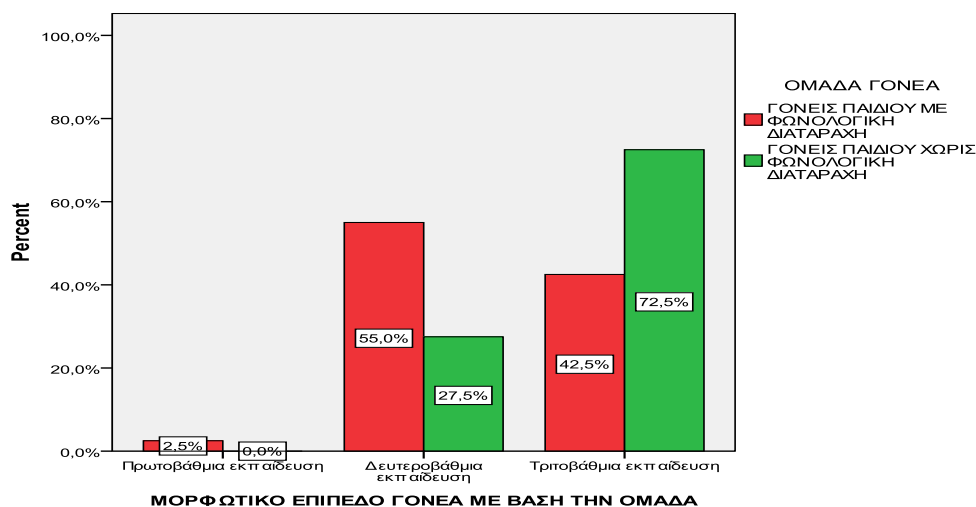
Διάγραμμα 2. Κατανομή δείγματος ανά ηλικία γονέα με βάση την ηλικία



Μορφωτικό επίπεδο γονέα

Από τους 40 γονείς με παιδιά με φωνολογική διαταραχή, το 2,5 % έχουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ κανένας δεν έχει πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τους γονείς των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή, το 55 % των γονιών των παιδιών με φωνολογική διαταραχή έχει δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ το 27,5% των γονιών με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή έχει δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ τέλος το 42,5% έναντι του 72,5 % είναι τα αντίστοιχα ποσοστά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Διάγραμμα 3).

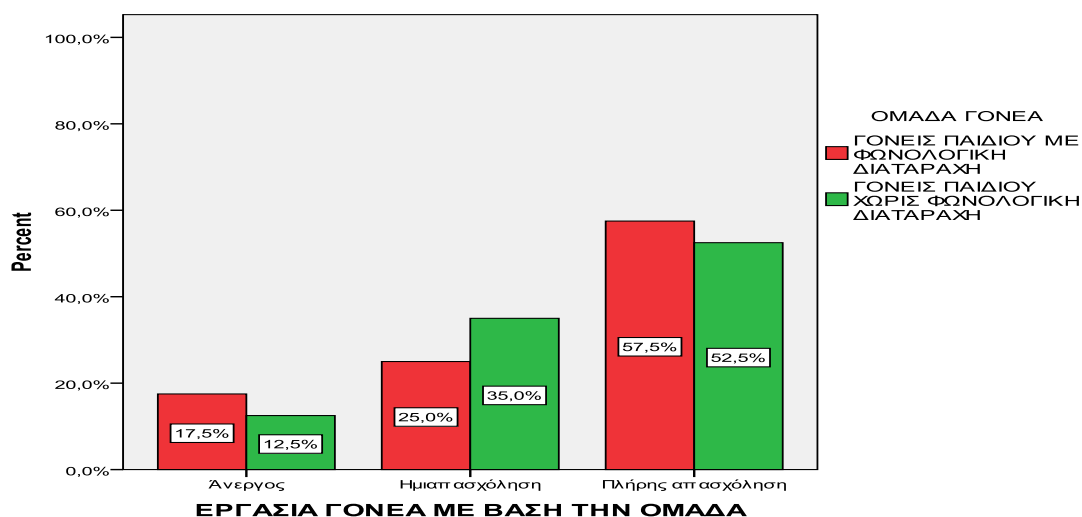
Διάγραμμα 3. Κατανομή δείγματος ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα σε κάθε ομάδα



Εργασία γονέα

Τα μεγαλύτερα ποσοστά αφορούν την πλήρη απασχόληση τόσο στους γονείς παιδιών με φωνολογική διαταραχή όσο και στους γονείς παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή (57,5% και 52,5 % αντίστοιχα) ενώ τα μικρότερα ποσοστά αφορούν τους ανέργους (17,5 % και 12,5 % αντίστοιχα) (Διάγραμμα 4).

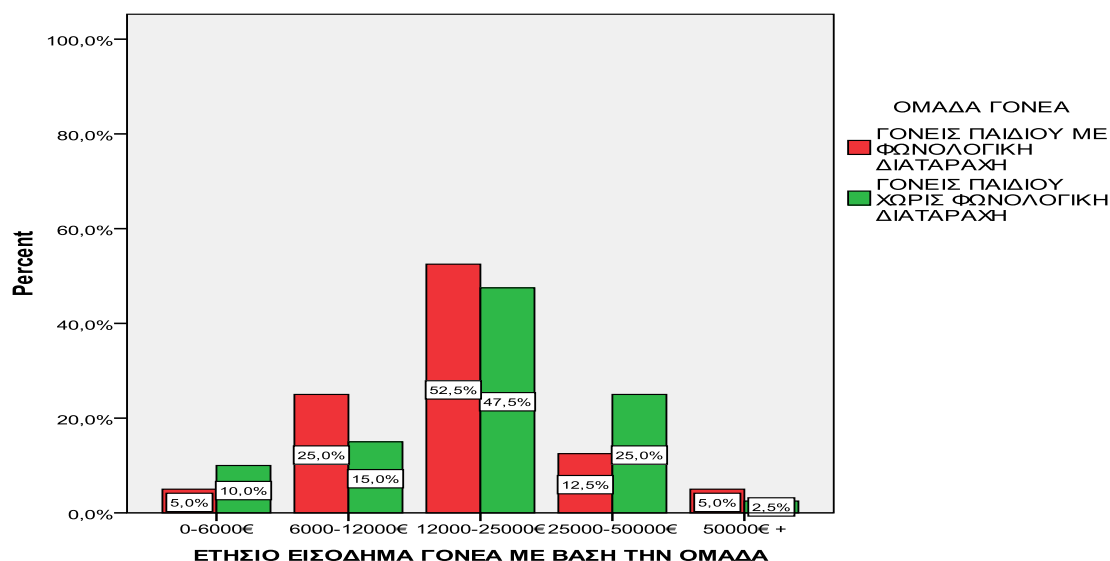
Διάγραμμα 4. Κατανομή δείγματος ανά εργασία γονέα σε κάθε ομάδα



Ετήσιο εισόδημα γονέα

Παρατηρούμε ότι το εισόδημα 12.000-25.000€ έχει τα μεγαλύτερα ποσοστά και στις δύο ομάδες με μικρή διαφορά. Και το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (25%) είναι το εισόδημα 6.000-12.000€ για τους γονείς με παιδιά με φωνολογική διαταραχή και το εισόδημα 25.000-50.000€ για τα γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή(διάγραμμα 5).

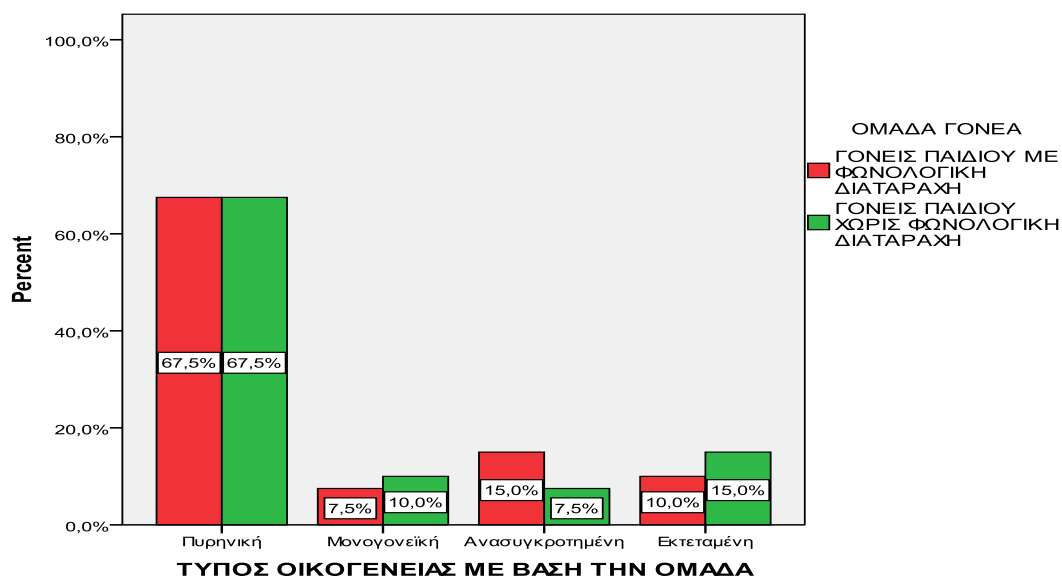
Διάγραμμα 5. Κατανομή δείγματος ανά ετήσιο εισόδημα με βάση την ηλικία



Τύπος Οικογένειας

Παρακάτω, βλέπουμε τα ποσοστά της μεταβλητής «τύπος οικογένειας» με βάση την ομάδα (φωνολογική διαταραχή ή χωρίς φωνολογική διαταραχή). Παρατηρούμε, ότι το ποσοστό της πυρηνικής οικογένειας που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, είναι ίδιο για τις δύο ομάδες. Επίσης, για τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό είναι η ανασυγκροτημένη οικογένεια (15%), ενώ για τα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή είναι η εκτεταμένη οικογένεια (ποσοστό 15%) (διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 6. Κατανομή δείγματος ανά τύπο οικογένειας με βάση την ομάδα

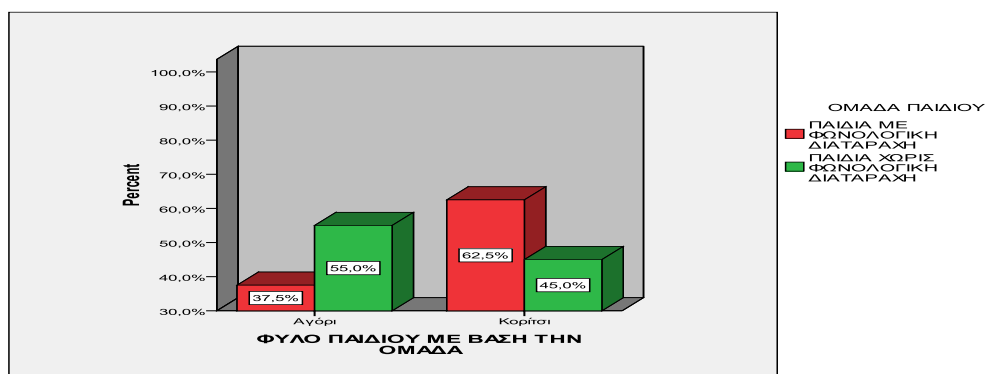


4.2. Στατιστική ανάλυση του δείγματος των παιδιών

Φύλο παιδιού

Από τα 40 παιδιά με φωνολογική διαταραχή, τα 15 (ποσοστό 37,5%) είναι αγόρια και τα 25 (ποσοστό 62,5%) είναι κορίτσια. Από τα 40 παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή, τα 22 είναι αγόρια (ποσοστό 55%) και τα 18 (ποσοστό 45%) είναι κορίτσια (διάγραμμα 7).

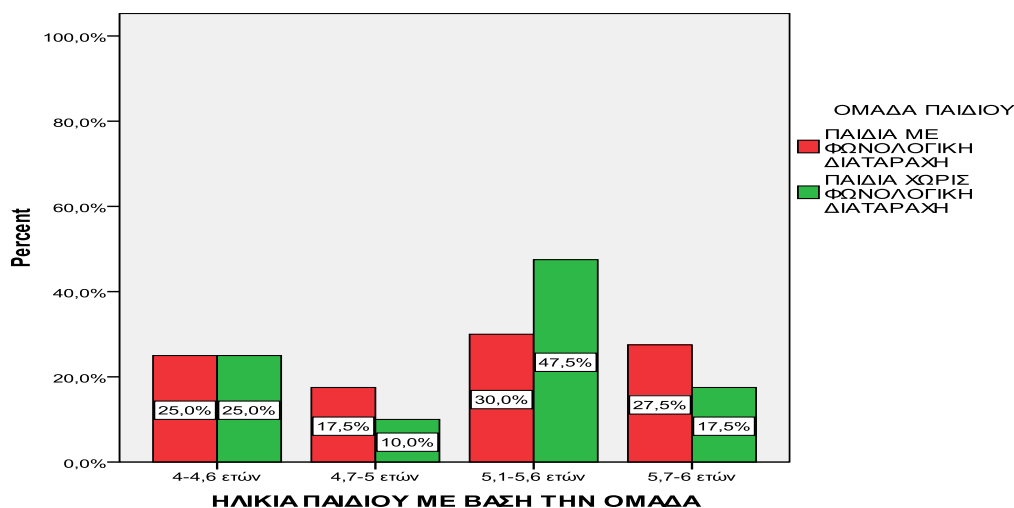
Διάγραμμα 7. Κατανομή δείγματος ανά φύλο παιδιού σε κάθε ομάδα



Ηλικία παιδιού

Η μεταβλητή της ηλικίας προς διευκόλυνση, χωρίστηκε σε 4 κατηγορίες, 4-4,6 ετών, 4,7 -5 ετών, 5- 5,6 ετών και 5,7 -6 ετών. Στο διάγραμμα 8 φαίνεται η κατανομή της ηλικίας με βάση την ομάδα παιδιού. Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη συγκέντρωση και στις 2 ομάδες αφορούν τις ηλικιακές ομάδες 5,1-5,6 ετών. Μικρές είναι οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών όσον αφορά την ηλικιακή τους κατάταξη (διάγραμμα 8).

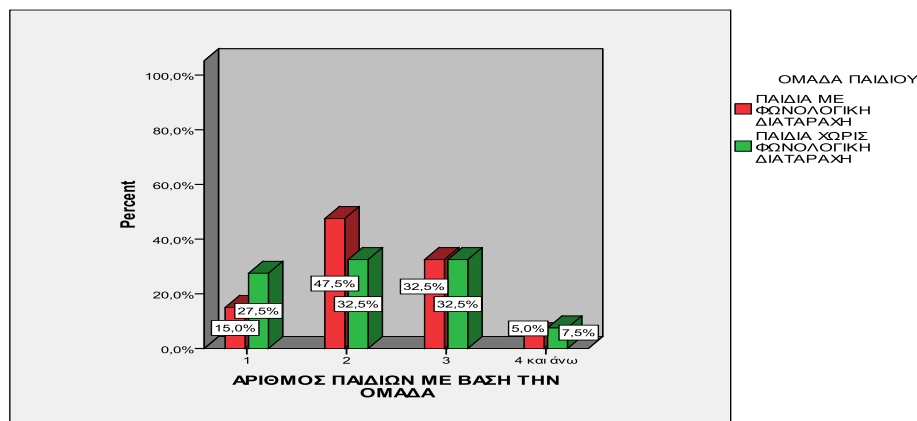
Διάγραμμα 8. Κατανομή δείγματος ανά ηλικία παιδιού με βάση την ηλικία



Αριθμός παιδιών

Παρακάτω, βλέπουμε τα ποσοστά της μεταβλητής «αριθμός παιδιών» με βάση την ομάδα (φωνολογική διαταραχή ή χωρίς φωνολογική διαταραχή). Παρατηρούμε, ότι το 47,5% των οικογενειών που έχουν παιδί με φωνολογική διαταραχή έχει συνολικά 2 παιδιά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις οικογένειες που δεν έχουν παιδί με φωνολογική διαταραχή είναι 32,5%. Ίδια είναι τα ποσοστά των οικογενειών που έχουν 3 παιδιά είτε έχουν είτε δεν έχουν παιδί με φωνολογική διαταραχή. Μικρότερα είναι τα ποσοστά για 4 παιδιά και άνω και στις δύο ομάδες (διάγραμμα 9).

Διάγραμμα 9. Κατανομή δείγματος ανά αριθμό παιδιών στην οικογένεια με βάση την ηλικία.



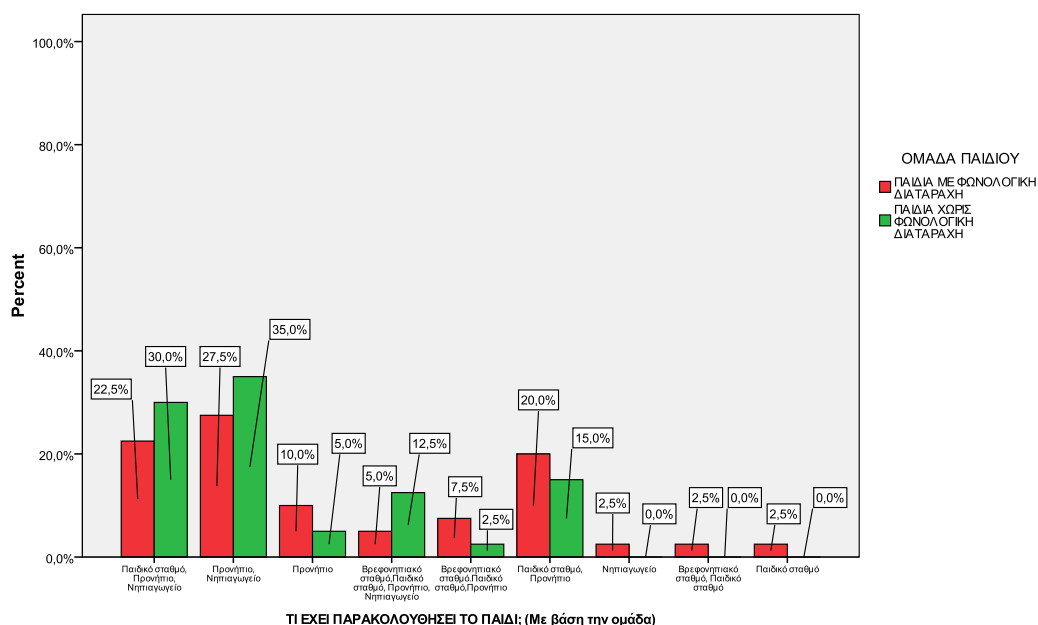
Τι έχει παρακολουθήσει το παιδί

Παρακάτω φαίνεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι έχει παρακολουθήσει το παιδί» σε κάθε ομάδα παιδιού. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών (πίνακας 1, διάγραμμα 10).

Πίνακας 1. Τι έχει παρακολουθήσει το παιδί (σε κάθε ομάδα)

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΤΙ ΕΧΕΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ;	Παιδικό σταθμό, Προνήπιο, Νηπιαγωγείο	Count	9	12	21
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	22,5%	30,0%	26,3%
	Προνήπιο, Νηπιαγωγείο	Count	11	14	25
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	27,5%	35,0%	31,3%
	Προνήπιο	Count	4	2	6
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	10,0%	5,0%	7,5%
	Βρεφονηπιακό σταθμό, Παιδικό σταθμό, Προνήπιο, Νηπιαγωγείο	Count	2	5	7
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	5,0%	12,5%	8,8%
	Βρεφονηπιακό σταθμό, Παιδικό σταθμό, Προνήπιο	Count	3	1	4
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	7,5%	2,5%	5,0%
Παιδικό σταθμό, Προνήπιο	Count	8	6	14	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	20,0%	15,0%	17,5%	
Νηπιαγωγείο	Count	1	0	1	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	2,5%	,0%	1,3%	
Βρεφονηπιακό σταθμό, Παιδικό σταθμό	Count	1	0	1	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	2,5%	,0%	1,3%	
Παιδικό σταθμό	Count	1	0	1	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	2,5%	,0%	1,3%	
Total	Count	40	40	80	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Διάγραμμα 10. Τι έχει παρακολουθήσει το παιδί (σε κάθε ομάδα)

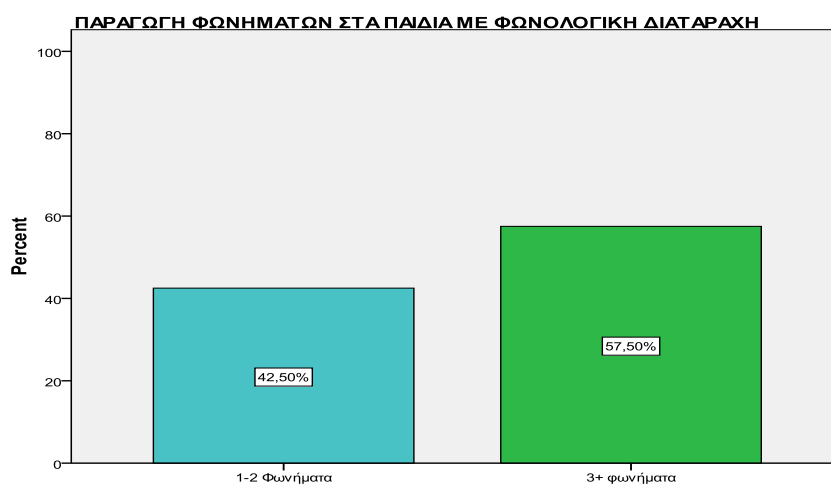


4.3. Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων που χορηγήθηκαν μόνο στους γονείς παιδιών με φωνολογική διαταραχή.

Πόσα φωνήματα δεν παρήγαγε το παιδί σας

Όπως παρατηρούμε παρακάτω το 42,5% από τα 40 παιδιά με φωνολογική διαταραχή δεν παρήγαγε 1-2 φωνήματα, ενώ το 57,5% δεν παρήγαγε πάνω από 3 φωνήματα (διάγραμμα 11).

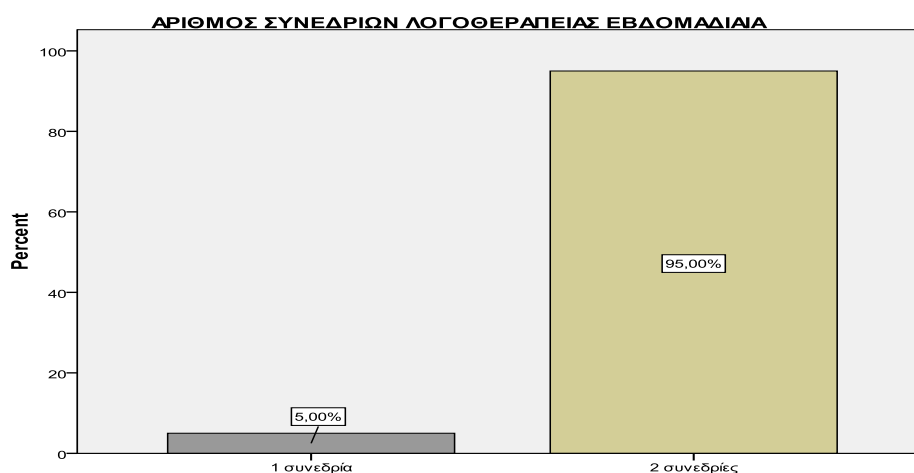
Διάγραμμα 11. Παραγωγή φωνημάτων στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή



Πόσες συνεδρίες λογοθεραπείας πραγματοποιούνται εβδομαδιαία;

Η μεταβλητή για τις συνεδρίες εβδομαδιαία χωρίστηκε σε 3 κατηγορίες, 1 συνεδρία την εβδομάδα, 2 συνεδρίες την εβδομάδα, και τέλος 3 συνεδρίες και πάνω την εβδομάδα. Όπως βλέπουμε, το 5% των 40 παιδιών με φωνολογική διαταραχή παρακολουθεί 1 συνεδρία την εβδομάδα, το 95% παρακολουθεί 2 συνεδρίες, ενώ κανένα παιδί δεν παρακολουθεί 3 συνεδρίες και πάνω την εβδομάδα (διάγραμμα 12).

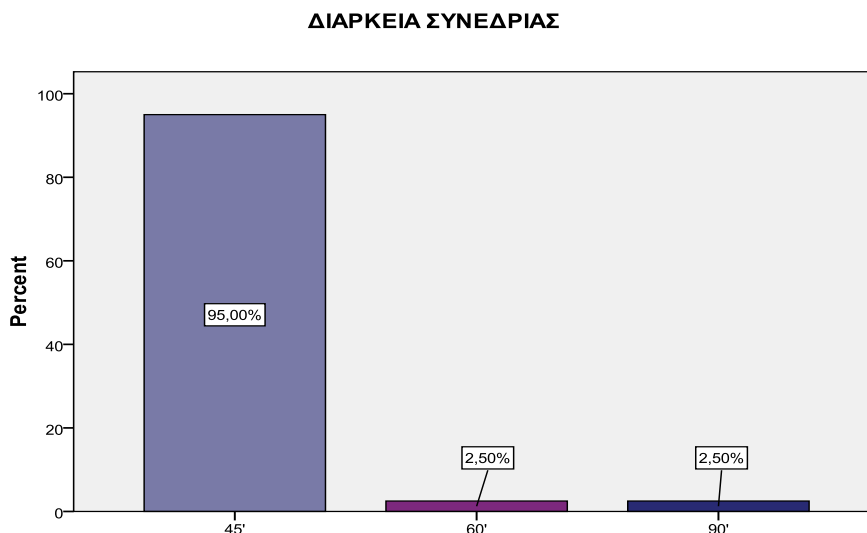
Διάγραμμα 12. Αριθμός συνεδριών λογοθεραπείας εβδομαδιαία



Πόση διάρκεια είχε η συνεδρία;

Η μεταβλητή για την διάρκεια συνεδρίας χωρίστηκε σε 4 κατηγορίες, 30' λεπτά, 45' λεπτά, 60' λεπτά και τέλος 90' λεπτά. Όπως βλέπουμε, κανένας δεν απάντησε 30' λεπτά συνεδρία, το 95% των 40 παιδιών με φωνολογική διαταραχή παρακολούθει συνεδρία 45' λεπτών, το 2,5% 60' λεπτών και επίσης το 2,5% συνεδρία 90 λεπτών (διάγραμμα13).

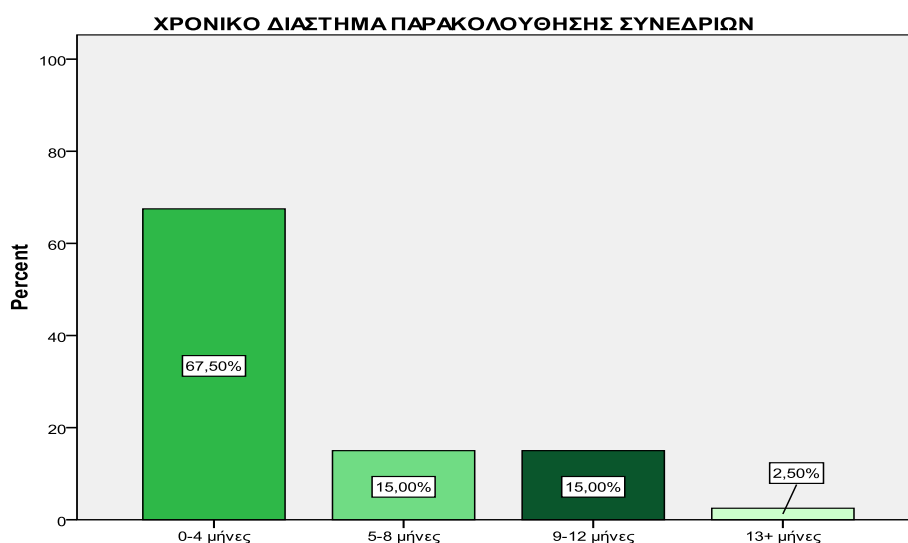
Διάγραμμα 13. Διάρκεια συνεδρίας



Πόσο χρονικό διάστημα παρακολούθησε/παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας το παιδί;

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα και το διάγραμμα, το 67,5% των παιδιών παρακολούθησε/παρακολουθεί 0-4 μήνες συνεδρίες λογοθεραπείας, 15% 5-8 μήνες, 15% 9-12 μήνες, και 2,5% πάνω από 13 μήνες (διάγραμμα 14).

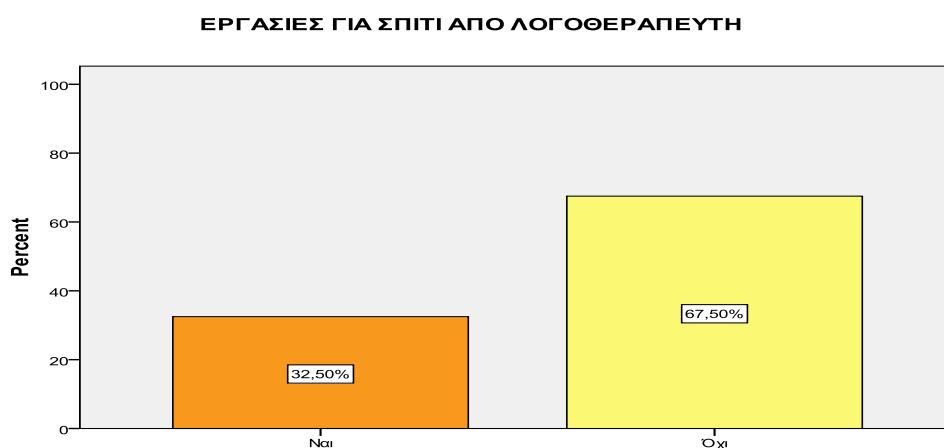
Διάγραμμα 14. Χρονικό διάστημα παρακολούθησης συνεδριών



Ο λογοθεραπευτής έδινε/δίνει συνήθως υλικό/εργασίες για το σπίτι:

Το 32,5% (13 στους 40) των γονιών που έχουν παιδιά με φωνολογική διαταραχή απαντά πως ο λογοθεραπευτής έδινε/δίνει εργασίες για το σπίτι ενώ το 67,5% (27 στους 40) πως δεν έδινε/δίνει εργασίες για το σπίτι (διάγραμμα 15).

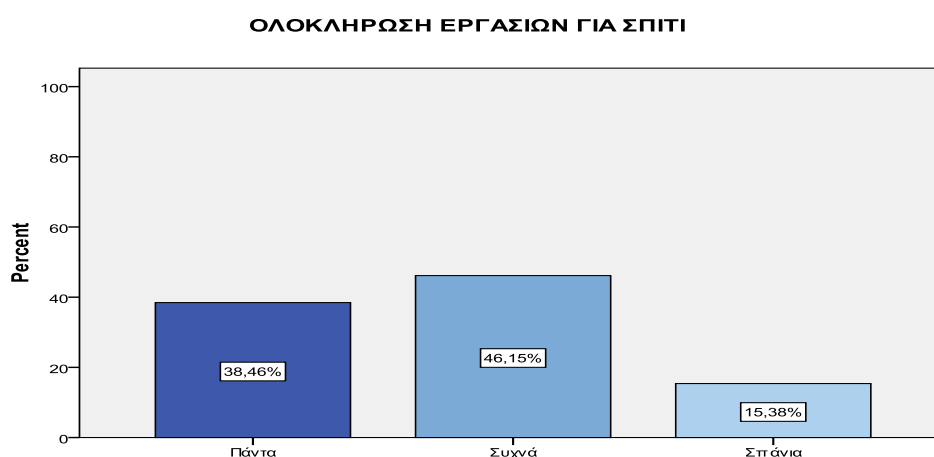
Διάγραμμα 15. Εργασίες για το σπίτι από τον λογοθεραπευτή



Αν ναι, ολοκληρώνονταν οι εργασίες:

Από τους 13 γονείς που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι ναι τους έδινε/δίνει ο λογοθεραπευτής εργασία για το σπίτι, οι 5 (ποσοστό 12,5%) απάντησαν ότι πάντα ολοκληρώνονταν οι εργασίες, 6 ότι συχνά ολοκληρώνονταν (ποσοστό 15%), 2 ότι σπάνια ολοκληρώνονταν (ποσοστό 5%), ενώ κανένας δεν απάντησε ότι ποτέ δεν ολοκληρώνονταν οι εργασίες στο σπίτι (διάγραμμα 16).

Διάγραμμα 16. Ολοκλήρωση εργασιών για το σπίτι



4.4. Στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τη χρήση του παραμυθιού σε κάθε ομάδα και σύγκριση των δύο ομάδων.

Διαβάζετε παραμύθια στα παιδιά σας;

Τόσο στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή όσο και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή, το 90% των γονιών (36 γονείς στους 40, αντίστοιχα) απάντησε ότι του διαβάζει παραμύθια, ενώ το 10 % (4 γονείς στους 40, αντίστοιχα) ότι δεν τους διαβάζει παραμύθια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Διαβάζετε παραμύθια στο παιδί σας;»

Crosstabulation

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΑΣ;	Ναι	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	36 90,0%	36 90,0%	72 90,0%
	Όχι	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	4 10,0%	4 10,0%	8 10,0%
Total		Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	40 100,0%	40 100,0%	80 100,0%

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 0,0001, p-value =1,000>sig=0,05, βλ. Test 1-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Αν δεν διαβάζετε παραμύθια, γιατί κυρίως συμβαίνει αυτό;

Από τους 4 γονείς με παιδιά με φωνολογική διαταραχή 25% απάντησε ότι πραγματοποιεί πιο ευχάριστες δραστηριότητες, το 25% απάντησε ότι δεν το επιθυμεί το παιδί και το 50% ότι δεν έχει ελεύθερο χρόνο. Από τους 4 γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή, το 50% απάντησε ότι πραγματοποιεί πιο ευχάριστες δραστηριότητες και το άλλο 50% ότι δεν το επιθυμεί το παιδί. Κανένας από τους γονείς δεν απάντησε ότι θεωρεί τα παραμύθια ξεπερασμένα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Αν δεν διαβάζετε παραμύθια, γιατί κυρίως συμβαίνει αυτό;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΑΝ ΟΧΙ, ΠΑΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΑΥΤΟ;	Πραγματοποιείτε πιο ευχάριστες δραστηριότητες	Count	1	2	3
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	25,0%	50,0%	37,5%
	Δεν το επιθυμεί το παιδί	Count	1	2	3
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	25,0%	50,0%	37,5%
	Δεν έχετε ελεύθερο χρόνο	Count	2	0	2
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	50,0%	,0%	25,0%
Total		Count	4	4	8
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 2,667, p-value =0,264>sig=0,05, βλ. Test 2-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Αν διαβάζετε παραμύθια, επιλέγετε συνήθως το παραμύθι με βάση

Από τους 36 γονείς με παιδιά με φωνολογική διαταραχή που τους διαβάζουν παραμύθια το μεγαλύτερο ποσοστό (47,2%) επιλέγει χωρίς κριτήριο/στην τύχη τα παραμύθια, το 33,3% με κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο και το 19,4% δεν το επιλέγει ο γονιός αλλά το παιδί. Από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονιών με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή επιλέγει με βάση κάποιο κριτήριο (50%), το 33,3 % χωρίς κριτήριο και το 16,7 % το επιλέγει το παιδί (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Αν διαβάζετε παραμύθια, επιλέγετε συνήθως το παραμύθι με βάση»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΑΝ ΝΑΙ ΕΠΙΛΕΓΕΤΕ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΒΑΣΗ	Κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο	Count	12	18	30
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	33,3%	50,0%	41,7%
	Χωρίς κριτήριο στην τύχη	Count	17	12	29
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	47,2%	33,3%	40,3%
	Δεν το επιλέγω εγώ, το επιλέγει το παιδί	Count	7	6	13
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	19,4%	16,7%	18,1%
Total		Count	36	36	72
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 2,139, p-value =0,343>sig=0,05, βλ. Test 3-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Όταν το παραμύθι επιλέγεται με κάποιο κριτήριο. Η επιλογή του περιεχομένου γίνεται με βάση

Από τους 36 γονείς με παιδιά με φωνολογική διαταραχή που τους διαβάζουν παραμύθια το μεγαλύτερο ποσοστό (50%) επιλέγει τα παραμύθια με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού, το 19,4% επιλέγει παραμύθια που δεν έχουν διαβαστεί, το 16,7% επιλέγει με βάση εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τέλος το μικρότερο ποσοστό με βάση το ηθικό δίδαγμα. Οι γονείς παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή επιλέγουν με ποσοστό 41,7% το περιεχόμενο με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού, το 25% με βάση το ηθικό δίδαγμα και με 16,7% με βάση το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τα παραμύθια που έχουν διαβαστεί (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Η επιλογή του περιεχομένου γίνεται με βάση»

Crosstabulation					
			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ	Ηθικό δίδαγμα	Count	5	9	14
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	13,9%	25,0%	19,4%
	Εκπαιδευτικό περιεχόμενο	Count	6	6	12
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	16,7%	16,7%	16,7%
Ενδιαφέροντα του παιδιού	Count	18	15	33	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	50,0%	41,7%	45,8%	
Παραμύθια που δεν έχουν διαβαστεί	Count	7	6	13	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	19,4%	16,7%	18,1%	
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 1,493, p-value =0,684>sig=0,05, βλ. Test 4-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Από που κυρίως αντλείτε τα παραμύθια:

Το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων και στις δύο ομάδες παιδιών αντλεί τα παραμύθια από τα βιβλιοπωλεία/Εκθέσεις βιβλίων (41,7% για τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και 44,4% για τα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή), στην συνέχεια οι γονείς προτιμούν να αντλούν τα παραμύθια από την μνήμη τους (27,8% για τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και 38,9% για τα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή) και μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν το ίντερνετ και τα ένθετα των εφημερίδων όπως βλέπουμε στον Πίνακα6).

Πίνακας 6. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Από που αντλείτε τα παραμύθια;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΑΠΟ ΠΟΥ ΑΝΤΛΕΙΤΕ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ;	Βιβλιοπωλείο/Εκδόσεις βιβλίων	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	15 41,7%	16 44,4%	31 43,1%
	Ίντερνετ	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	7 19,4%	3 8,3%	10 13,9%
	Παραμύθια που έχουν χαραχτεί στην μνήμη σας	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	10 27,8%	14 38,9%	24 33,3%
	Ένθετα από περιοδικά/εφημερίδες	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	4 11,1%	3 8,3%	7 9,7%
Total	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	36 100,0%	36 100,0%	72 100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 2,442, p-value =0,486>sig=0,05, βλ. Test 5-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Από ποιά ηλικία ασχολείται το παιδί σας με το παραμύθι;

Όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 7 υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών όσον αφορά την ηλικία ενασχόλησης τους με το παραμύθι. Τα μεγαλύτερα ποσοστά των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή ασχολούνται ξεκινούν την ενασχόληση τους με το παραμύθι σε ηλικία 2-3 ετών και 0-1 έτους (ποσοστά 38,9% και 36,1% αντίστοιχα), ενώ τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή ξεκινούν την ενασχόληση τους με το παραμύθι σε ηλικία 1-2 ετών και 2-3 ετών και 3 ετών και άνω (ποσοστά 36,1% ,22,2%, 22,2% αντίστοιχα). Στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή το μικρότερο ποσοστό αφορά την ηλικία 3 ετών και άνω,ενώ για τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή το 0-1 έτος.

Πίνακας 7. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Από ποιά ηλικία ασχολείται το παιδί σας με το παραμύθι;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΑΠΟ ΠΟΙΑ ΗΛΙΚΙΑ ΑΣΧΟΛΕΙΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ;	0-1 έτους	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	7 19,4%	13 36,1%	20 27,8%
	1-2 ετών	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	13 36,1%	8 22,2%	21 29,2%
	2-3 ετών	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	8 22,2%	14 38,9%	22 30,6%
	3 ετών και άνω	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	8 22,2%	1 2,8%	9 12,5%
	Total	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	36 100,0%	36 100,0%	72 100,0%

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην ηλικία που ξεκινούν να ασχολούνται με το παραμύθι τα παιδιά και την ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) που όπως φαίνεται και από το χ^2 τεστ είναι στατιστικώς σημαντική αυτή η σχέση (Pearson Chi-square= 10,071). Το p-value =0,018<sig=0,05 άρα απορρίπτουμε την υπόθεση H_0 (δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές) και δεχόμαστε την υπόθεση H_1 (υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές).

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,071	3	,018
Likelihood Ratio	10,885	3	,012
Fisher's Exact Test	9,963		
N of Valid Cases	72		

Πόσα παραμύθια διαβάζετε κατά μέσο όρο την εβδομάδα;

Το μεγαλύτερο ποσοστό και στις δύο ομάδες απάντησε ότι διαβάζει κατά μέσο όρο 3-4 παραμύθια την εβδομάδα, στην συνέχεια 1-2 παραμύθια την εβδομάδα και μικρότερα ποσοστά έχει το 5 παραμύθια και πάνω (Πίνακας 8)

Πίνακας 8. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Πόσα παραμύθια διαβάζετε κατά μέσο όρο την εβδομάδα;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΠΟΣΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ;	Άνω των 5	Count	7	9	16
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	19,4%	25,0%	22,2%
	3-4	Count	15	18	33
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	41,7%	50,0%	45,8%
	1-2	Count	14	9	23
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	38,9%	25,0%	31,9%
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 1,610, p-value =0,447>sig=0,05, βλ. Test 6-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Πόση ώρα διαρκεί η ενασχόληση με το παραμύθι κάθε φορά;

Παρακάτω βλέπουμε την διάρκεια ενασχόλησης με το παραμύθι και στις δύο ομάδες. Μικρές είναι οι διαφορές στα ποσοστά ανάμεσα στις δύο ομάδες σε αυτή την ερώτηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό και για τις δύο ομάδες είναι 6-10 λεπτά και στην

συνέχεια τα 11-15 λεπτά, τα 1-5 λεπτά και τα μικρότερα ποσοστά τα έχουν τα 16-20 λεπτά (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Πόση ώρα διαρκεί η ενασχόληση σας με το παραμύθι κάθε φορά;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΘΕ ΦΟΡΑ	1-5' λεπτά	Count	6	7	13
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	16,7%	19,4%	18,1%
	6-10' λεπτά	Count	18	13	31
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	50,0%	36,1%	43,1%
	11-15' λεπτά	Count	9	12	21
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	25,0%	33,3%	29,2%	
	16-20' λεπτά	Count	3	4	7
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	8,3%	11,1%	9,7%	
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 1,455, p-value =0,693>sig=0,05, βλ. Test 7-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Η χρήση παραμυθιού γίνεται κατά μέσο όρο;

Το μεγαλύτερο ποσοστό (36,1%) των παιδιών με φωνολογική διαταραχή κάνει χρήση 1-2 φορές την εβδομάδα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (38,9%) για τα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή κάνει χρήση του παραμυθιού 3-4 φορές την εβδομάδα. Ενώ τα μικρότερα ποσοστά και για τις δύο ομάδες κάνουν χρήση παραμυθιού λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Η χρήση παραμυθιού γίνεται κατά μέσο όρο;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΧΡΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΚΑΤΑ ΜΕΣΟ ΟΡΟ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	Περισσότερο από 5 φορές της εβδομάδα	Count	8	10	18
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	22,2%	27,8%	25,0%
	3-4 φορές την εβδομάδα	Count	11	14	25
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	30,6%	38,9%	34,7%
	1-2 φορές την εβδομάδα	Count	13	11	24
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	36,1%	30,6%	33,3%	
	Λιγότερο από 1 φορά την εβδομάδα	Count	4	1	5
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	11,1%	2,8%	6,9%	
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 2,549, p-value =0,467>sig=0,05, βλ. Test 8-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Γίνεται συχνά επανάληψη των ίδιων παραμυθιών;

Βλέπουμε ότι υπάρχει μια διαφορά στις απαντήσεις για την επανάληψη των ίδιων παραμυθιών ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών. Το 80,6% των παιδιών με φωνολογική διαταραχή κάνει συχνά επανάληψη των ίδιων παραμυθιών, ενώ μόλις το 19,4% της ίδιας ομάδας δεν κάνει επανάληψη των ίδιων παραμυθιών. Πιο μοιρασμένα είναι τα ποσοστά στην ομάδα των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή, το 52,8% κάνει επανάληψη των ίδιων παραμυθιών, ενώ το 47,2% δεν κάνει επανάληψη των ίδιων παραμυθιών (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Γίνεται συχνά επανάληψη των ίδιων παραμυθιών;»

		Crosstabulation			
		ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total	
		ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ		
ΓΙΝΕΤΑΙ ΣΥΧΝΑ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ;	Ναι	Count	29	19	48
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	80,6%	52,8%	66,7%
	Όχι	Count	7	17	24
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	19,4%	47,2%	33,3%
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην επανάληψη των ίδιων παραμυθιών και την ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) που όπως φαίνεται και από το χ^2 τεστ είναι στατιστικώς σημαντική αυτή η σχέση (PearsonChisquare= 6,250). Το p-value =0,012<sig=0,05 άρα απορρίπτουμε την υπόθεση H_0 (δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές) και δεχόμαστε την υπόθεση H_1 (υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές).

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,250	1	,012
Continuity Correction	5,063	1	,024
Likelihood Ratio	6,395	1	,011
N of Valid Cases	72		

Επιλέγετε συνήθως παραμύθια (έκταση παραμυθιού)

Όπως παρατηρούμε παρακάτω και στις δύο ομάδες παιδιών τα ποσοστά επιλογής έκτασης παραμυθιού δεν έχουν μεγάλες διαφορές. Και στις δύο ομάδες, το μεγαλύτερο ποσοστό επιλέγει μεσαίας έκτασης παραμύθια, στην συνέχεια μεγάλης έκτασης και τέλος μικρής έκτασης (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Επιλέγετε συνήθως παραμύθια;»

Crosstabulation

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΕΠΙΛΕΓΕΤΕ ΣΥΝΗΘΩΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ	Μικρά σε έκταση	Count	4	5	9
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	11,1%	13,9%	12,5%
	Μεσαία σε έκταση	Count	17	18	35
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	47,2%	50,0%	48,6%
	Μεγάλα σε έκταση	Count	15	13	28
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	41,7%	36,1%	38,9%
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 0,283, p-value =0,868>sig=0,05, βλ. Test 9 – ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2)

Με ποιο κίνητρο κυρίως επιλέγετε την ενασχόληση με τα παραμύθια

Το 36,1% των γονιών με παιδιά με φωνολογική διαταραχή επιλέγει το παραμύθι για να γεμίσει τον κενό χρόνο, ενώ στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή το αντίστοιχο ποσοστό είναι 19,4% . Το 33,3% και στις δύο ομάδες παιδιών επιλέγει το παραμύθι γιατί είναι η αγαπημένη ασχολία του παιδιού. (Πίνακας 13).

2 Πίνακας 13. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Με ποιο κίνητρο επιλέγετε την ενασχόληση με τα παραμύθια;»

Crosstabulation

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΜΕ ΠΟΙΟ ΚΙΝΗΤΡΟ ΕΠΙΛΕΓΕΤΕ ΤΗΝ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ;	Αγαπημένη ασχολία του παιδιού	Count	12	12	24
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	33,3%	33,3%	33,3%
	Για εκπαιδευτικούς λόγους	Count	7	10	17
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	19,4%	27,8%	23,6%
Μετά από παρότρυνση ειδικού	Count	4	7	11	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	11,1%	19,4%	15,3%	
Για να γεμίσω τον κενό χρόνο	Count	13	7	20	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	36,1%	19,4%	27,8%	
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 3,148, p-value =0,369>sig=0,05, βλ. Test 10- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Με ποιό τρόπο συνήθως διαβάζετε το παραμύθι στο παιδί σας;

Το 36,1% των γονιών με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή διαβάζει το παραμύθι μεγαλόφωνα, ενώ το 30,6% των γονιών με παιδιά με φωνολογική διαταραχή χρησιμοποιεί την παρατήρηση και τον σχολιασμό εικόνων. Τα μικρότερα ποσοστά και για τις δύο ομάδες αφορούν την προφορική αφήγηση (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Με ποιο κίνητρο επιλέγετε την ενασχόληση με τα παραμύθια;»

Crosstabulation

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ	Διαδραστική ανάγνωση	Count	9	7	16
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	25,0%	19,4%	22,2%
	Παρατήρηση και σχολιασμός εικόνων	Count	11	10	21
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	30,6%	27,8%	29,2%
	Μεγαλόφωνη ανάγνωση	Count	10	13	23
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	27,8%	36,1%	31,9%
	Προφορική αφήγηση	Count	6	6	12
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	16,7%	16,7%	16,7%
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 0,689, p-value =0,876>sig=0,05, βλ. Test 11-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού, παρατηρείτε συνήθως το παιδί να

Σε αυτή την ερώτηση μικρές είναι οι διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις στις δύο ομάδες παιδιών (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Κατά την διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού, παρατηρείται συνήθως το παιδί;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΕ ΣΥΝΗΘΩΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ	Συμμετέχει ενεργά	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	14 38,9%	9 25,0%	23 31,9%
	Παραμένει σιωπηλό προσηλωμένο	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	11 30,6%	14 38,9%	25 34,7%
	Χάνει ανά στιγμές το ενδιαφέρον του	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	11 30,6%	13 36,1%	24 33,3%
Total		Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	36 100,0%	36 100,0%	72 100,0%

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 1,614, p-value =0,446>sig=0,05, βλ. Test 12-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Μετά την αφήγηση του παραμυθιού γίνεται συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού;

Το 66,7% των γονιών με παιδιά με φωνολογική διαταραχή απαντούν ότι συχνά γίνεται συζήτηση, ενώ το 52,8% απάντα συχνά από τους γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή. Το 19,4% των γονιών με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή απαντά σπάνια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή είναι 30,6%. (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Μετά την αφήγηση γίνεται συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΓΙΝΕΤΕ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ;	Πάντα	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	5 13,9%	5 13,9%	10 13,9%
	Συχνά	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	24 66,7%	19 52,8%	43 59,7%
	Σπάνια	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	7 19,4%	11 30,6%	18 25,0%
	Ποτέ	Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	0 ,0%	1 2,8%	1 1,4%
Total		Count % within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	36 100,0%	36 100,0%	72 100,0%

Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 2,470, p-value =0,481>sig=0,05, βλ. Test 13-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Αν γίνεται συζήτηση, με ποιόν τρόπο πραγματοποιείται;

Βλέπουμε ότι υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις για το πώς γίνεται η συζήτηση των παραμυθιών. Το 47,2% των παιδιών με φωνολογική διαταραχή συζητά τα παραμύθια με ερωτήσεις του παιδιού προς τον γονέα, ενώ το 41,7% των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή συζητά τα παραμύθια με αλληλεπίδραση παιδιού γονέα (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Αν γίνεται συζήτηση, με ποιόν τρόπο πραγματοποιείται;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΑΝ ΓΙΝΕΤΕ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΕΙΤΑΙ;	Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού	Count	5	15	20
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	13,9%	41,7%	27,8%
	Μ ερωτήσεις του παιδιού προς τον γονέα	Count	17	13	30
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	47,2%	36,1%	41,7%
	Με ερωτήσεις του γονέα προς το παιδί	Count	14	8	22
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	38,9%	22,2%	30,6%
Total		Count	36	36	72
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η συζήτηση των παραμυθιών και την ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) που όπως φαίνεται και από το χ^2 τεστ είναι στατιστικώς σημαντική αυτή η σχέση (PearsonChi-square= 7,170). Το p-value =0,028<sig=0,05 άρα απορρίπτουμε την υπόθεση H_0 (δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές) και δεχόμαστε την υπόθεση H_1 (υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές).

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,170	2	,028
Likelihood Ratio	7,425	2	,024
Fisher's Exact Test	7,113		
N of Valid Cases	72		

Το παιδί ασχολείται/διαβάζει μόνο του παραμύθια;

Το 61,1% των παιδιών με φωνολογική διαταραχή διαβάζει σπάνια μόνο του παραμύθια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή είναι 47,2%. Το 33,3% και στις δύο ομάδες παιδιών απαντά ότι συχνά διαβάζει το παιδί μόνο του παραμύθια, ενώ πάντα απαντά το 19,4% των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή, ενώ κανένα δεν απαντά πάντα από τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή (Πίνακας 17).

Πίνακας 18. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Το παιδί ασχολείται/διαβάζει μόνο του παραμύθια;»

		ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
		ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ;	Πάντα	Count	0	7
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	,0%	19,4%
	Συχνά	Count	12	12
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	33,3%	33,3%
	Σπάνια	Count	22	17
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	61,1%	47,2%
	Ποτέ	Count	2	0
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	5,6%	,0%
Total	Count	36	36	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	

Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στον ανασχολείται μόνο του το παιδί με τα παραμύθια και την ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) που όπως φαίνεται και από το χ^2 τεστ είναι στατιστικώς σημαντική (PearsonChisquare= 9,641). Το p-value =0,022<sig=0,05 άρα απορρίπτουμε την υπόθεση H_0 (δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές) και δεχόμαστε την υπόθεση H_1 (υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές).

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,641	3	,022
Likelihood Ratio	13,119	3	,004
Fisher's Exact Test	9,588		
N of Valid Cases	72		

Παροτρύνεται το παιδί σας να έρθει σε επαφή με τα παραμύθια;

Το 47,2% των γονιών με παιδιά με φωνολογική διαταραχή σπάνια μόνο του παροτρύνει το παιδί του να ασχοληθεί με το παραμύθι, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή είναι 27,8%. Το 52,8% των γονιών με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή απαντά ότι συχνά παροτρύνει το παιδί του. Από 19,4% έχει η απάντηση πάντα και ποτέ για τους γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή και τους γονείς με παιδιά με φωνολογική διαταραχή αντίστοιχα (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Παροτρύνετε το παιδί σας να έρθει σε επαφή με τα παραμύθια;»

Crosstabulation

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ ΝΑ ΕΡΘΕΙ ΣΕ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ	Πάντα	Count	0	7	7
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	,0%	19,4%	9,7%
	Συχνά	Count	12	19	31
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	33,3%	52,8%	43,1%
	Σπάνια	Count	17	10	27
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	47,2%	27,8%	37,5%
	Ποτέ	Count	7	0	7
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	19,4%	,0%	9,7%
	Total	Count	36	36	72
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%

Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στον αν ο γονιός παροτρύνει το παιδί του να έρθει σε επαφή με τα παραμύθια και την ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) που όπως φαίνεται και από το χ^2 τεστ είναι στατιστικώς σημαντική αυτή η σχέση (PearsonChisquare= 17,395). Το p-value =0,001<sig=0,05 άρα απορρίπτουμε την υπόθεση H_0 (δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές) και δεχόμαστε την υπόθεση H_1 (υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,395	3	,001
Likelihood Ratio	22,838	3	,000
Fisher's Exact Test	17,952		
N of Valid Cases	72		

Όταν το παιδί έρχεται μόνο του σε επαφή με τα παραμύθια, διαβάζει συνήθως;

Τα μεγαλύτερα ποσοστά των παιδιών με φωνολογική διαταραχή παρατηρούν και σχολιάζουν τις εικόνες ή παρατηρούν απλά τις εικόνες, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή παρατηρούν απλά τις εικόνες ή διαβάζουν μεγαλόφωνα (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Όταν το παιδί έρχεται μόνο του σε επαφή με τα παραμύθια, διαβάζει συνήθως;»

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
ΟΤΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΡΧΕΤΑΙ ΣΕ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΔΙΑΒΑΖΕΙ	Μεγαλόφωνα	Count	2	9	11
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	5,6%	25,0%	15,3%
	Σιωπηλά	Count	3	6	9
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	8,3%	16,7%	12,5%
	Παρατηρεί απλά τις εικόνες (δεν γωρίζει ανάγνωση)	Count	15	14	29
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	41,7%	38,9%	40,3%	
	Παρατηρεί και σχολιάζει τις εικόνες (δεν γωρίζει ανάγνωση)	Count	16	7	23
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	44,4%	19,4%	31,9%	
Total	Count	36	36	72	
	% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%	

Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στον πώς διαβάζει μόνο του το παιδί τα παραμύθια και την ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) που όπως φαίνεται και από το χ^2 τεστ είναι στατιστικώς σημαντική αυτή η σχέση (PearsonChisquare= 9,011). Το p-value =0,029<sig=0,05 άρα απορρίπτουμε την υπόθεση H_0 (δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές) και δεχόμαστε την υπόθεση H_1 (υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές).

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,011	3	,029
Likelihood Ratio	9,490	3	,023
Fisher's Exact Test	8,873		
N of Valid Cases	72		

Παρατηρείτε το παιδί σας να κάνει αναφορά/αναπαράγει σκηνές/ιδέες/διαλόγους που έχει αντλήσει από παραμύθια στην καθημερινή του επικοινωνία του ή το παιχνίδι;

Σε αυτή την ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο ομάδων απάντησε «Ναι», και μικρότερο ποσοστό απάντησε πως «Όχι» (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Παρατηρείτε το παιδί σας να κάνει αναφορά/αναπαράγει σκηνές/ιδέες/διαλόγους που έχει αντλήσει από παραμύθια στην καθημερινή του επικοινωνία του ή το παιχνίδι;»

Crosstabulation

			ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ		Total
			ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΑΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	
▶ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΑΝΑΦΟΡΑ/ΑΝΑΠΑΡΑΓΕΙ ΕΙΚΟΝΕΣ/ΙΔΕΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Ή ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ;	Ναι	Count	32	28	60
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	88,9%	77,8%	83,3%
	Όχι	Count	4	8	12
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	11,1%	22,2%	16,7%
Total		Count	36	36	72
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	100,0%	100,0%	100,0%

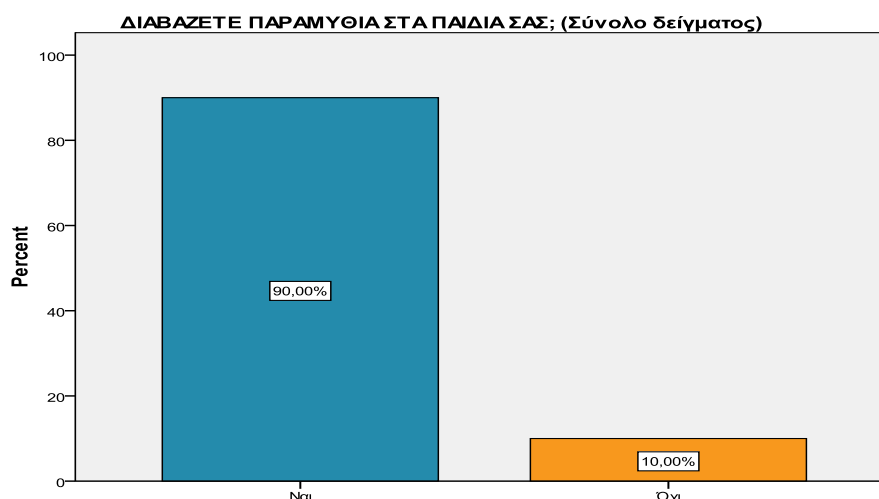
Δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση στην ομάδα των παιδιών (φωνολογική ή μη φωνολογική διαταραχή) σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνεται από το χ^2 τεστ (Pearson Chi square= 1,600, p-value =0,206>sig=0,05, βλ. Test 14-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

4.5. Στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν τη χρήση του παραμυθιού στο σύνολο του δείγματος

Διαβάζετε παραμύθια στα παιδιά σας;

Από τους 80 γονείς το 90% απάντησαν πως διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά τους ενώ το 10% δεν διαβάζουν (Διάγραμμα 17).

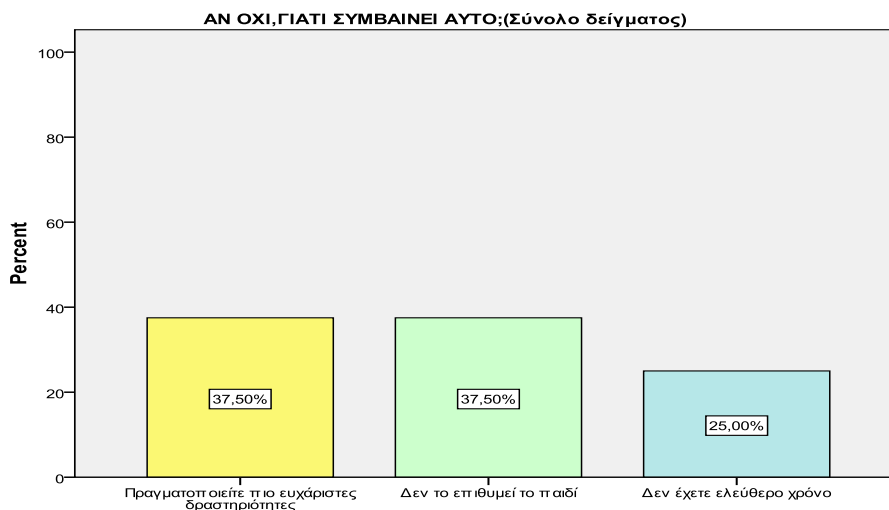
Διάγραμμα 17. Κατανομή δείγματος με βάση το αν διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά στο σύνολο του δείγματος



Αν δεν διαβάζετε παραμύθια, γιατί κυρίως συμβαίνει αυτό;

Από τους γονείς που δεν διαβάζουν το 37,5% πραγματοποιεί πιο ευχάριστες δραστηριότητες, το 37,5% δεν διαβάζουν γιατί δεν το επιθυμεί το παιδί και 25% δεν έχει ελεύθερο χρόνο(Διάγραμμα 18.)

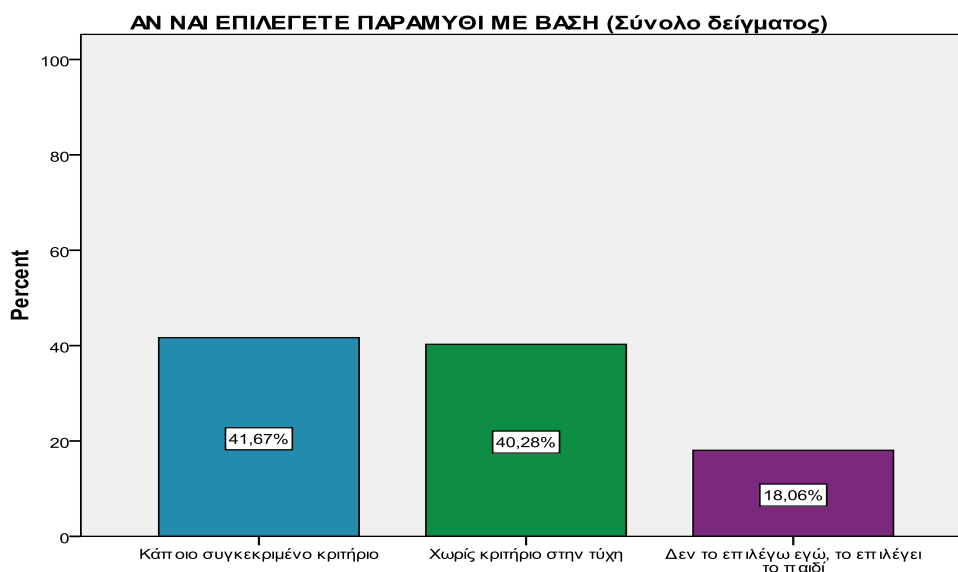
Διάγραμμα 18. Κατανομή δείγματος γιατί δεν διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά στο σύνολο του δείγματος



Αν διαβάζετε παραμύθια ,επιλέγετε συνήθως το παραμύθι με βάση

Από τους 72 γονείς που διαβάζουν παραμύθια το 41,67% επιλέγουν το παραμύθι με βάση κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο, το 40,28% δεν επιλέγουν το παραμύθι με κάποιο κριτήριο η επιλογή είναι τυχαία και το 18,06% δεν επιλέγει τα παραμύθια, η επιλογή των παραμυθιών γίνεται από τα παιδιά(Διάγραμμα 19).

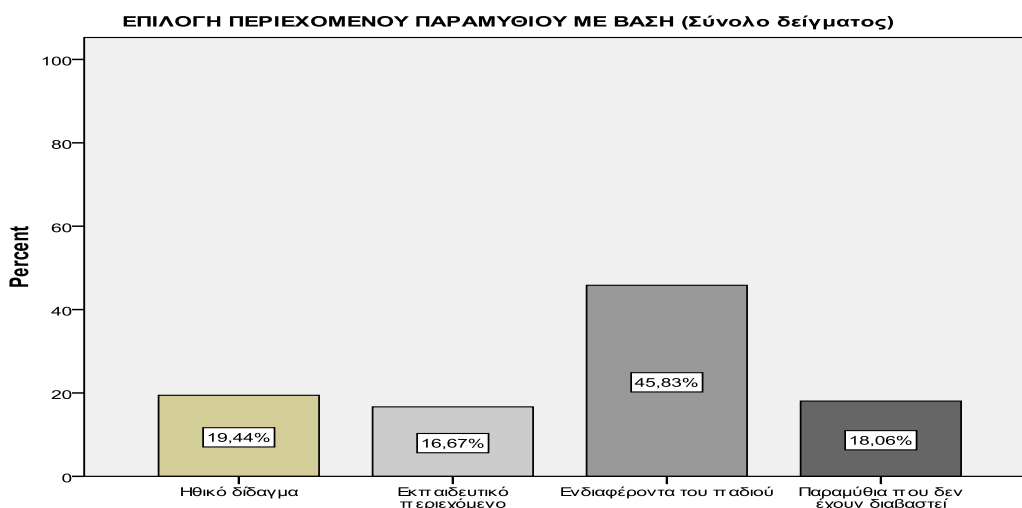
Διάγραμμα 19. Κατανομή δείγματος με βάση την επιλογή των παραμυθιών στο σύνολο του δείγματος



Όταν το παραμύθι επιλέγεται με κάποιο κριτήριο. Η επιλογή του περιεχομένου γίνεται με βάση

Από τους 72 γονείς που διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά τους όταν επιλέγουν το παραμύθι με βάση κάποιο κριτήριο το 45,83% έχει ως κριτήριο τα ενδιαφέροντα του παιδιού, το 19,44% το ηθικό δίδαγμα το 16,67% το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και το 18,06% παραμύθια που δεν έχουν διαβαστεί (Διάγραμμα 20).

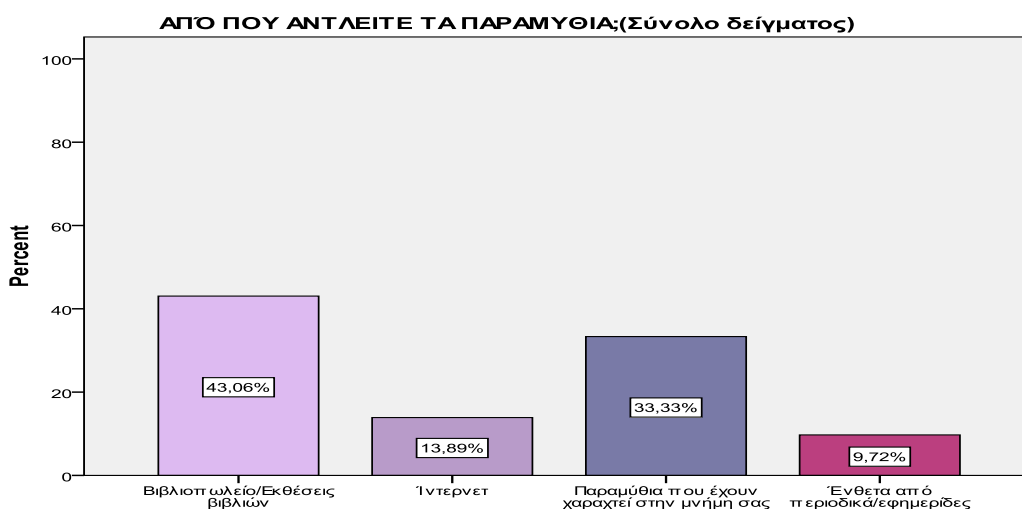
Διάγραμμα 20. Κατανομή δείγματος με βάση το κριτήριο επιλογής του περιεχομένου των παραμυθιών στο σύνολο του δείγματος



Από που κυρίως αντλείτε τα παραμύθια;

Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνεται πως οι γονείς με ποσοστό 43,06% αντλούν τα παραμύθια από βιβλιοπωλεία και εκθέσεις βιβλίων, το 13,89% έχει ως πηγή το ίντερνέτ, το 33,33% αντλούν τα παραμύθια από την μνήμη τους και το 9,72% από ένθετα, περιοδικά και εφημερίδες (Διάγραμμα 21).

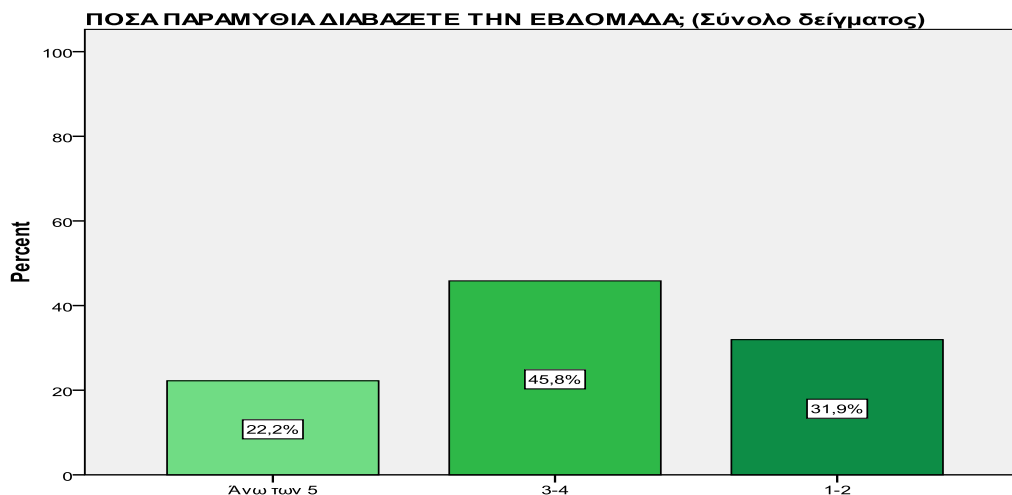
Διάγραμμα 21. Κατανομή δείγματος με βάση το από που αντλούνται τα παραμύθια στο σύνολο του δείγματος



Πόσα παραμύθια διαβάζετε κατά μέσο όρο την εβδομάδα;

Στην ερώτηση πόσα παραμύθια διαβάζονται κατά μέσο όρο την εβδομάδα το 45,8% αποκρίθηκε πως διαβάζουν 3-4 παραμύθια, το 22,2% διαβάζουν άνω των 5 και το 31,9% διαβάζουν 1-2 παραμύθια.

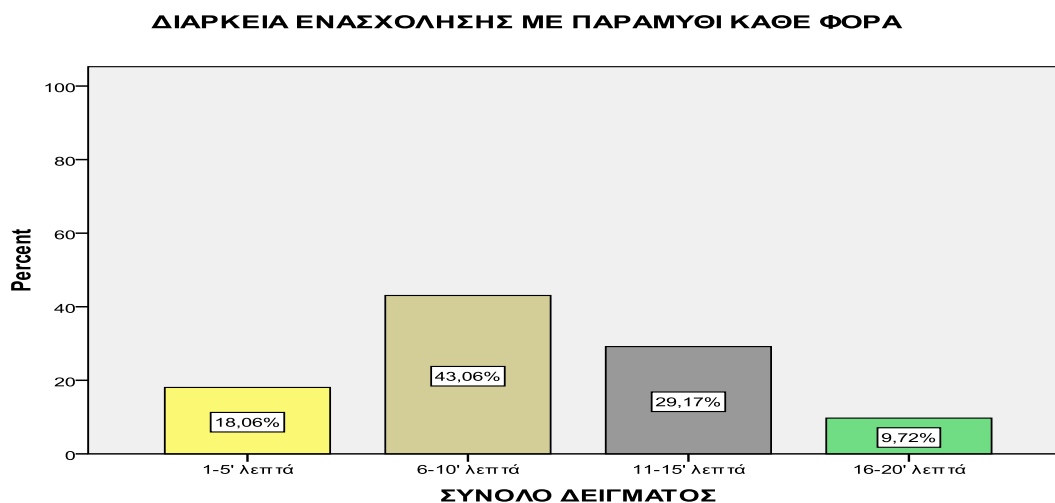
Διάγραμμα 22. Κατανομή δείγματος με βάση τα παραμύθια που διαβάζονται εβδομαδιαία στο σύνολο του δείγματος



Πόση ώρα διαρκεί η ενασχόληση με το παραμύθι κάθε φορά;

Η διάρκεια ενασχόλησης με το παραμύθι κάθε φορά είναι από 1-5 λεπτά για το 18,06%, 6-10 λεπτά για το 43,06%, 11-15 λεπτά για το 29,17% και τέλος για το 9,72% ενασχόληση με το παραμύθι μπορεί να διαρκεί 16-20 λεπτά (Διάγραμμα 23).

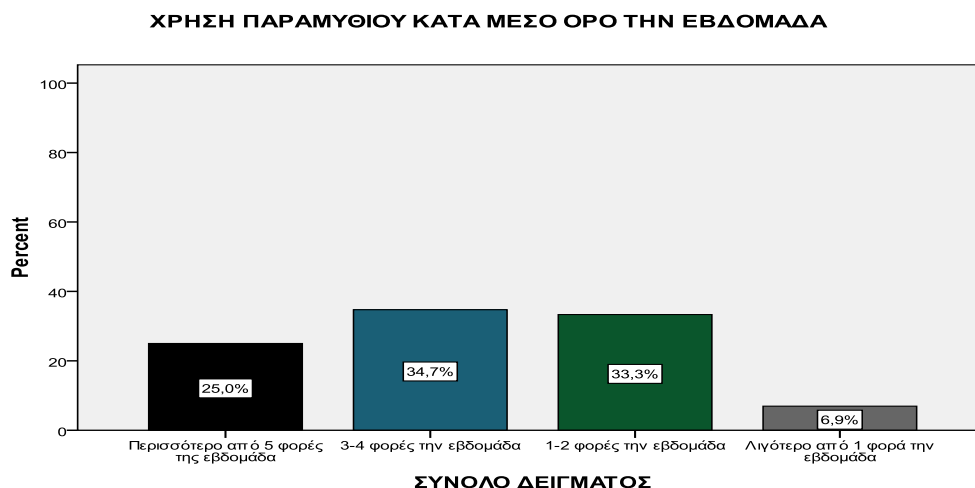
Διάγραμμα 23. Κατανομή δείγματος με βάση την διάρκεια ενασχόλησης με το παραμύθι κάθε φορά στο σύνολο του δείγματος



Η χρήση παραμυθιού γίνεται κατά μέσο όρο την εβδομάδα;

Οι γονείς με ποσοστό 25% χρησιμοποιούν το παραμύθι περισσότερες από 5 φορές την εβδομάδα, το 34,7% κάνουν χρήση του παραμυθιού 3-4 φορές την εβδομάδα, το 33,3% 1-2 φορές την εβδομάδα και το 6,9% λιγότερο από 1 φορά τη εβδομάδα (διάγραμμα 24).

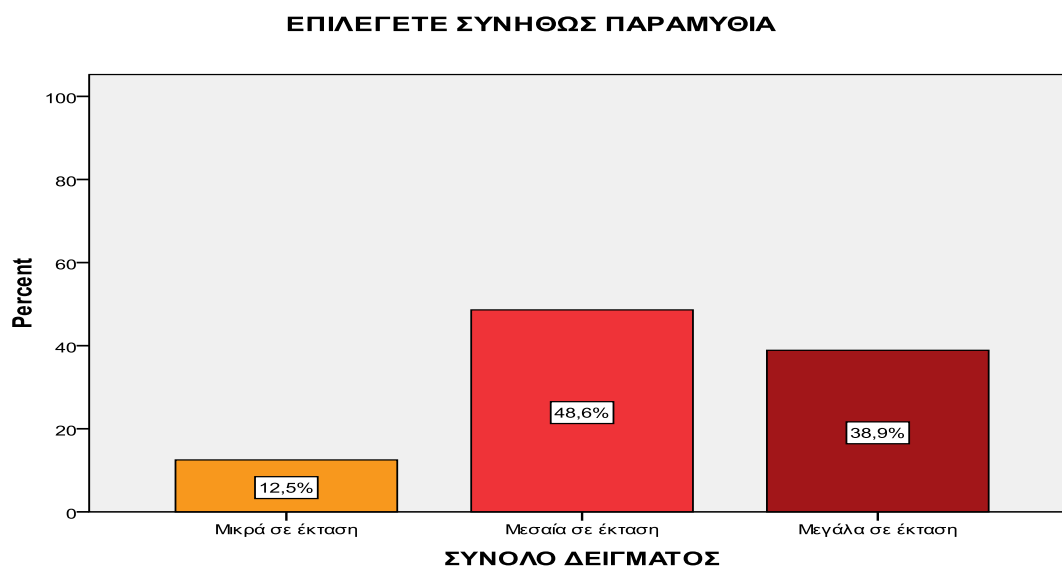
Διάγραμμα 24. Κατανομή δείγματος με βάση την χρήση παραμυθιών κατά μέσο όρο την εβδομάδα στο σύνολο του δείγματος



Επιλέγετε συνήθως παραμύθια (έκταση παραμυθιού)

Το μεγαλύτερο ποσοστό επιλέγει μεσαίας έκτασης παραμύθια, στην συνέχεια μεγάλης έκτασης και τέλος μικρής έκτασης (Διάγραμμα 25).

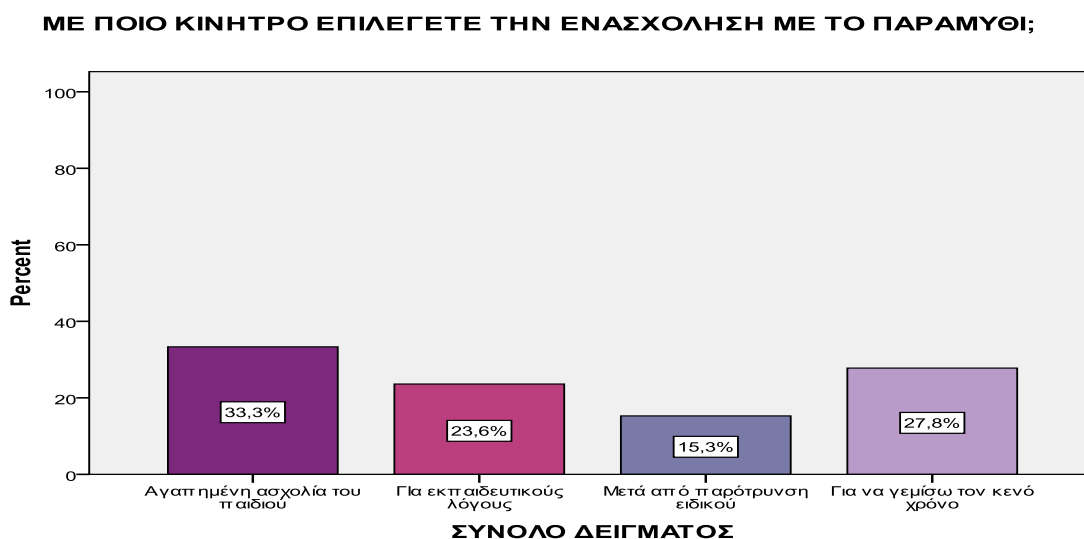
Διάγραμμα 25. Κατανομή απάντησης ανά ομάδα στην ερώτηση «Επιλέγετε συνήθως παραμύθια»



Με ποιο κίνητρο κυρίως επιλέγετε την ενασχόληση με τα παραμύθια:

Η ενασχόληση με τα παραμύθια γίνεται σε ποσοστό 33,3% με κίνητρο το ότι είναι αγαπημένη ασχολία των παιδιών, ενώ το 27,8% το κάνουν για να γεμίζουν το κενό χρόνο λιγότεροι γονείς το επιλέγουν για εκπαιδευτικούς λόγους με ποσοστό 23,6% ενώ το 15,3% το χρησιμοποιεί μετά από παρότρυνση ειδικού (Διάγραμμα 26).

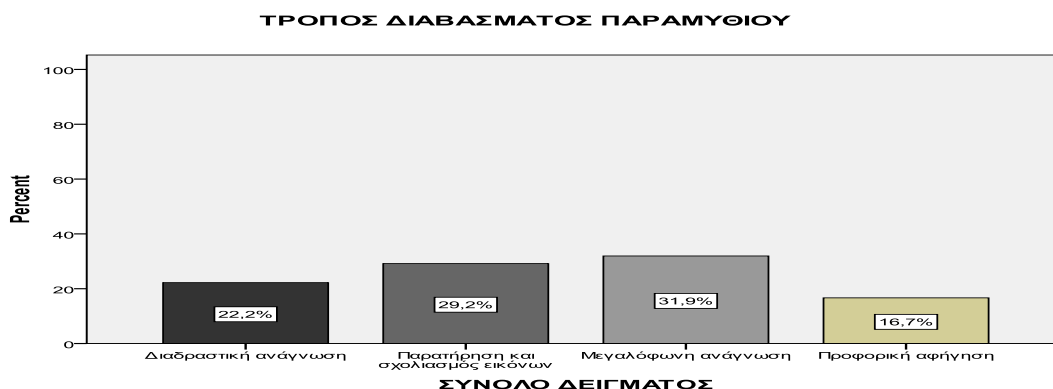
Διάγραμμα 26. Κατανομή δείγματος με βάση το κίνητρο ενασχόλησης με τα παραμύθια στο σύνολο του δείγματος



Με ποιά τρόπο συνήθως διαβάζετε το παραμύθι στο παιδί σας;

Οι γονείς διαβάζουν συνήθως παραμύθια στα παιδιά τους με μεγαλόφωνη ανάγνωση που αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό με 31,9%, το 29,2% πραγματοποιεί παρατήρηση και σχολιασμό εικόνων, το 22% πραγματοποιεί διαδραστική ανάγνωση και τέλος λιγότεροι γονείς αφηγούνται προφορικά παραμύθια στα παιδιά τους με ποσοστό 16,7% (Διάγραμμα 27)

Διάγραμμα 27. Κατανομή δείγματος με βάση τον τρόπο που διαβάζετε το παραμύθια στα παιδιά στο σύνολο του δείγματος

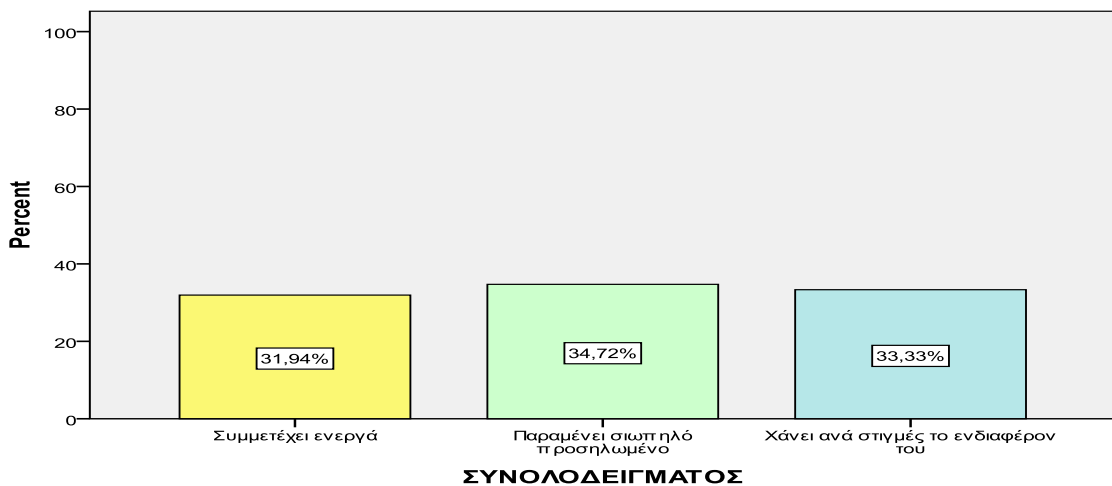


Κατά τη διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού, παρατηρείτε συνήθως το παιδί να:

Οι περισσότεροι γονείς 34,72% αναφέρουν πως το παιδί παραμένει σιωπηλά προσηλωμένο κατά την διάρκεια της αφήγησης, το 33,33% χάνει ανά στιγμές το ενδιαφέρον του ενώ το 31,94% συμμετέχει ενεργά(Διάγραμμα 28).

Διάγραμμα 28. Κατανομή δείγματος με βάση την συμπεριφορά του παιδιού κατά την διάρκεια της αφήγησης στο σύνολο του δείγματος.

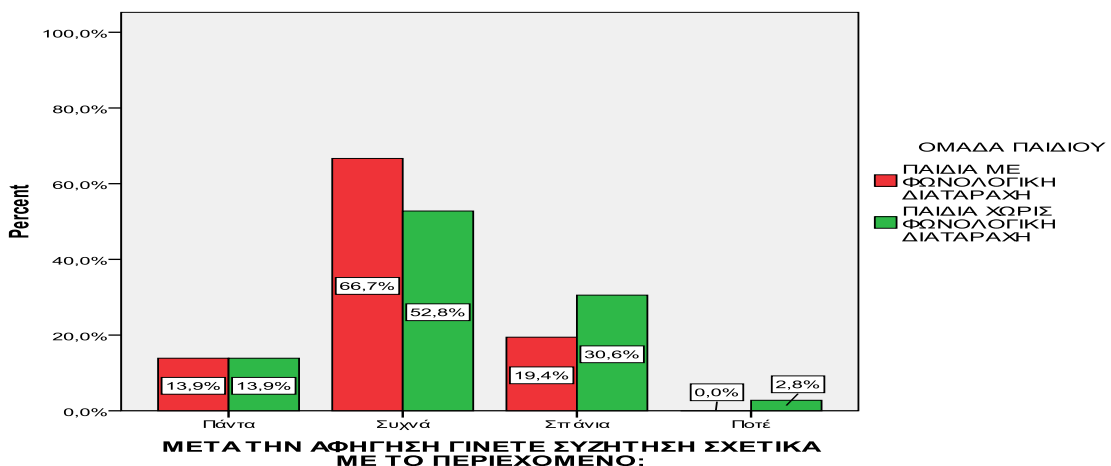
ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΕΪΤΕ ΣΥΝΗΘΩΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ



Μετά την αφήγηση του παραμυθιού γίνεται συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού:

Το 66,7% των γονιών με παιδιά με φωνολογική διαταραχή απαντούν ότι συχνά γίνεται συζήτηση, ενώ το 52,8% απάντα συχνά από τους γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή. Το 19,4% των γονιών με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή απαντά σπάνια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους γονείς με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή είναι 30,6% (Διάγραμμα 29).

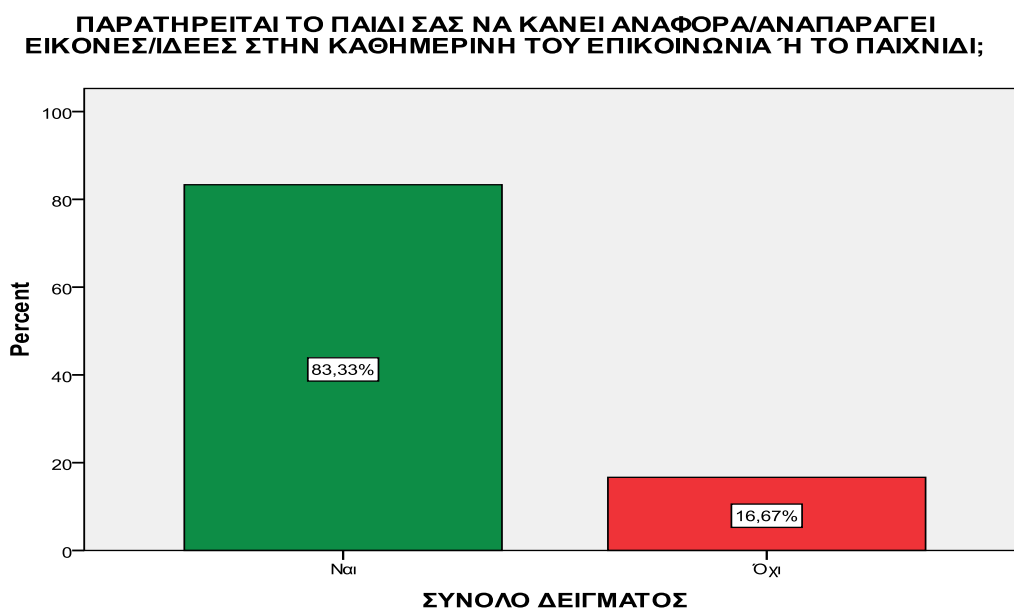
Διάγραμμα 29. Κατανομή δείγματος με βάση το αν γίνεται συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού στο σύνολο του δείγματος.



Παρατηρείτε το παιδί σας να κάνει αναφορά/αναπαράγει σκηνές/ιδέες/διαλόγους που έχει αντλήσει από παραμύθια στην καθημερινή του επικοινωνία του ή το παιχνίδι;

Η πλειοψηφία των γονέων με ποσοστό 83,33% διαπιστώνουν πως τα παιδιά τους κάνουν αναφορά/αναπαράγουν σκηνές, ιδέας και διαλόγους από τα παραμύθια στην καθημερινότητα τους, ενώ το 16,67 % αναφέρει πως δεν έχει παρατηρήσει κάτι τέτοιο.

Διάγραμμα 30. Κατανομή δείγματος με βάση το διαπιστώνεται γενίκευση των παραμυθιών στο σύνολο του δείγματος.



5.Συζήτηση

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να εξετάσουμε: α) αν το παραμύθι συμβάλει στην φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών και β) ποια είναι η χρήση του παραμυθιού στο οικογενειακό περιβάλλον της Ελλάδας.

Για να μπορέσουμε να αποδείξουμε τι ισχύει στο πρώτο σκέλος της εργασίας μας, ερευνήσαμε με βάση την υπόθεση, ότι οι γονείς των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή κάνουν συχνότερη και ποιοτικότερη χρήση των παραμυθιών σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν φωνολογική διαταραχή. Για την απόδειξη του δεύτερου σκέλους της εργασίας μας, ερευνήσαμε με βάση την υπόθεση, ότι το οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα κάνει ενεργή χρήση του παραμυθιού κατά την διάρκεια της προσχολικής ανάπτυξης των παιδιών, δηλαδή παιδιών ηλικίας 4 - 6 ετών. Μελετώντας διαδοχικά το κάθε ερώτημα, προκύπτουν τα εξής :

A. Η χρήση του παραμυθιού από το οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα.

Στην ερευνά μας, από τους 80 γονείς που συμμετείχαν, η πλειοψηφία με ποσοστό 90% κάνουν χρήση του παραμυθιού, ενώ το 10% απάντησαν πως δεν διαβάζουν παραμύθια. Διαπιστώνουμε λοιπόν, συντριπτικό το ποσοστό των οικογενειών που κάνουν χρήση του παραμυθιού στην Ελλάδα, καταδεικνύοντας ότι το παραμύθι είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας στην Ελληνική κοινωνία.

Το 10% που δεν κάνει χρήση του παραμυθιού, υποστήριξε πως πραγματοποιεί πιο ευχάριστες δραστηριότητες σε ποσοστό 37,5%, το άλλο 37,5% ανέφερε πως δεν το επιθυμεί το ίδιο το παιδί, ενώ το 25% των γονέων δεν έχουν ελεύθερο χρόνο για ανάγνωση παραμυθιού.

A.1. Επιλογή παραμυθιού

Από την έρευνα μας, προέκυψε, ότι η επιλογή του παραμυθιού από τους γονείς γίνεται με βάση:

- α) Έχοντας κάποιο κριτήριο, σε ποσοστό 41,67%.
- β) Επιλέγουν τυχαία το παραμύθι, σε ποσοστό 40,28%
- γ) Αφήνουν την επιλογή του παραμυθιού στο ίδιο το παιδί

Η επιλογή του παραμυθιού με κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο, δηλώνει “ενεργητική προσέγγιση” του παραμυθιού από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι, οι ίδιοι οι γονείς μπαίνουν στην διαδικασία να επιλέξουν το παραμύθι με βάση τις ανάγκες και προτιμήσεις των παιδιών τους, κερδίζοντας με αυτόν τον τρόπο ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον και την προσοχή τους.

Όλη αυτή η πρωτοβουλία από τους γονείς δείχνει πολύ σημαντικά πράγματα για τη σχέση γονέων και παιδιών, αφού αντικατοπτρίζει την ψυχοδυναμική της οικογένειας, γενικότερα. Αυτός ο τύπος γονέων θα μπορούσε να πει κανείς, ότι θυμίζει τον τύπο των “στοργικών – φιλικών γονέων” που περιγράφει και ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος (1985), “οι γονείς αυτοί δείχνουν ελευθερότερα και πιο έκδηλα την αγάπη τους στα παιδιά τους. Επιδιοκιμάζουν το παιδί τους και το ενισχύουν ψυχολογικά. Αποκομίζουν ευχαρίστηση από τη συντροφιά του. Συμμετέχουν στα παιχνίδια και τις ασχολίες του. , του παρέχουν ηθική συμπαράσταση στα σφάλματα και στις δυσκολίες του, κλπ”. Άρα λοιπόν, οι γονείς που θα διαλέξουν κάποιο παραμύθι οι ίδιοι για το παιδί τους (ενεργητική προσέγγιση) με κάποιο κριτήριο, θα το χρησιμοποιήσουν όχι μόνο ως μέσο διασκέδασης και επικοινωνίας με τα παιδιά τους, αλλά και ως μέσο για να τα βοηθήσουν, είτε για να καταλάβουν τα σφάλματα τους (π.χ επιθετικότητα), είτε για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους (π.χ φόβο για το σκοτάδι, ένα διαζύγιο κλπ).

Επίσης ενεργητική προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί η επιλογή του παραμυθιού από το ίδιο το παιδί, διότι εκείνο επιλέγει με βάση τα δικά του ενδιαφέροντα, οπότε αναμένουμε να ασχοληθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι αν του παρουσίαζαν κάποιο άλλο παραμύθι. Εδώ θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η επιλογή του παραμυθιού από το ίδιο το παιδί, πάλι υποδηλώνει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και την ψυχοδυναμική της οικογένειας, πράγματα που αναλύθηκαν παραπάνω, τα οποία και αντικατοπτρίζονται μέσα από το ίδιο το παιδί και τις επιλογές του.

Όσον αφορά τους γονείς που επιλέγουν τυχαία παραμύθια χωρίς να θέτουν κάποιο κριτήριο, η στάση τους αυτή μπορεί να υποδηλώνει μια “παθητική προσέγγιση”, δηλαδή, έλλειψη συμμετοχής των γονέων στα εξωτερικά ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί τους. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως φανερώνει, είτε το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι οποίοι λόγω άγνοιας των κριτηρίων για τη σωστή επιλογή ενός βιβλίου (πλοκή, ηθικό δίδαγμα, κατανοητή γλώσσα αναλόγως την ηλικία, όμορφη εικονογράφηση, ωραίο και ανθεκτικό εξώφυλλο κλπ) διαλέγουν τυχαία είτε φανερώνει τον ψυχικό καταναγκασμό των γονέων στο να αφιερώσουν χρόνο για την έρευνα και αγορά ενός καλού βιβλίου για τα παιδιά τους, λόγω αδιαφορίας, ή ακόμα και έλλειψης χρόνου.

A.2 Όσον αφορά, την επιλογή του περιεχομένου του παραμυθιού, αυτή γίνεται με βάση :

- α) Τα ενδιαφέροντα του παιδιού, σε ποσοστό 45,83%.
- β) Το ηθικό δίδαγμα, σε ποσοστό 19,44%.
- γ) Να μην έχει διαβαστεί ξανά πριν, σε ποσοστό 18,06%.
- δ) Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, σε ποσοστό 16,67%.

Η επιλογή των παραμυθιών έχοντας ως κριτήριο τα ενδιαφέροντα του παιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενισχύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών κατά την ανάγνωση, καθώς το θέμα είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντα τους.

Οι γονείς που επιλέγουν το παραμύθι με κριτήριο να μην έχει διαβαστεί ξανά πριν, μπαίνουν στη διαδικασία εύρεσης νέων παραμυθιών, κάτι που δίνει στα παιδιά τους διαρκώς νέα ερεθίσματα και τους εξάπτει τη δημιουργικότητα και την φαντασία. Αξίζει ωστόσο, να σημειωθεί πως η επανάληψη ενός παραμυθιού ξανά και ξανά σε

αυτή την ηλικία κρίνεται σκόπιμη, καθώς, τα παιδιά αν και μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, μόνο όμως με την επανάληψη έρχονται στη θέση να κατανοούν κάθε φορά όλο και περισσότερο όσα ειπώνονται (Σακελλαρίου, 2003).

Τέλος, υπάρχουν και οι γονείς που επιλέγουν το παραμύθι με κριτήριο το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ή το ηθικό του δίδαγμα. Ένα παραμύθι μπορεί να έχει γραφτεί αποκλειστικά και μόνο για να διασκεδάσει το παιδί, να το κάνει να κινηθεί, να χορέψει και να μην έχει ηθικό δίδαγμα, να είναι δηλαδή πάρα πολύ ανάλαφρο. Στην περίπτωση όμως, που ένα παραμύθι έχει ηθικό δίδαγμα, οι γονείς θα πρέπει να προσέξουν: α) την ψυχονοητική κατάσταση του μικρού παιδιού, δηλαδή στο κατά πόσο θα μπορεί να αντιληφθεί το ηθικό δίδαγμα και β) το πως το ηθικό δίδαγμα περνάει στο παιδί μέσω του παραμυθιού. Γι' αυτό οι γονείς, καλό θα ήταν να ελέγχουν και την πλοκή μέσα από την οποία περνάει το ηθικό δίδαγμα, αλλά και την γλώσσα της συγγραφής (Μιχ. Ι. Μαραθεύτης, 1990).

A.3. Από που προμηθεύονται οι γονείς τα παραμύθια;

- α) Βιβλιοπωλεία και εκθέσεις βιβλίων, σε ποσοστό, 43,06%
- β) Πηγή άντλησης των παραμυθιών η μνήμη του γονέα, σε ποσοστό, 33,33%
- γ) Το ιντερνέτ, σε ποσοστό, 13,89%
- δ) Περιοδικά και εφημερίδες, σε ποσοστό, 9,72%.

Παρά την εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο που υπάρχει στις μέρες μας, οι περισσότεροι γονείς, συνεχίζουν να παραμένουν πιστοί στην αγορά παραμυθιών από βιβλιοπωλεία και εκθέσεις βιβλίων. Η στάση αυτή των γονέων, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί “λειτουργική”. Και αυτό, γιατί αποτελεί τον συνδετικό κρίκο των παιδιών με τα βιβλία, μέσα στα βιβλιοπωλεία υπάρχουν ωραία παραμύθια που δελεάζουν τα παιδιά, ώστε να τα ανοίξουν και να τα αγαπήσουν ανακαλύπτοντας τα. Η Σακελλαρίου (2003), αναφέρει πως, «πρέπει να έρθει το βιβλίο κοντά στο παιδί, για να γίνει δυνατό αργότερα να πάει το παιδί κοντά στο βιβλίο».

Ακολουθεί, ως πηγή άντλησης των παραμυθιών η μνήμη. Πιο συγκεκριμένα εδώ, ο ίδιος ο γονέας προσπαθεί να ανακαλέσει στη μνήμη του, παραμύθια που έχουν χαραχτεί σε αυτή, ίσως και από τα παιδικά του χρόνια. Πολύ σημαντικό ρόλο στην πετυχημένη απόδοση του παραμυθιού, παίζει η φαντασία του γονέα, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, καθώς και ο τρόπος που αφηγείται το παραμύθι. Αν υποθέσουμε, ότι ο γονέας δεν θυμάται καλά το παραμύθι που αφηγείται και πάλι θα μπορούσε να δημιουργήσει τη συνέχεια αυτού που θυμάται, μαζί με το ίδιο το παιδί, ενώ η αφήγηση του παραμυθιού θα μπορούσε να εμπεριέχει διαλόγους, αλλαγή φωνών, ακουστικά εφέ, ακόμα και ψυχοκινητική συμμετοχή. Με αυτό τον όμορφο τρόπο, η ίδια η οικογένεια δημιουργεί το δικό της παραμύθι.

A.4. Πόσο συχνά διαβάζουν οι γονείς παραμύθια στα παιδιά τους;

α) Η πλειοψηφία των γονέων, διαβάζουν 3-4 παραμύθια την εβδομάδα με ποσοστό 45,8%, κάτι που υποδηλώνει ενεργητική στάση των γονέων απέναντι στο παραμύθι.

β) Ακολουθούν, οι γονείς που διαβάζουν 1-2 παραμύθια την εβδομάδα με ποσοστό 31,9%, δηλαδή το 1/3 των γονέων, κάτι που φανερώνει μια παθητική χρήση του παραμυθιού.

γ) Ενώ, μόνο το 22,2% των γονέων, διαβάζει πάνω από 5 παραμύθια εβδομαδιαία, το οποίο είναι και το ιδανικότερο, αλλά μόνο μια μικρή μερίδα του πληθυσμού φάνηκε να το κάνει.

A.5. Πόση ώρα διαθέτουν οι γονείς για παραμύθι;

α) Η διάρκεια ενασχόλησης με το παραμύθι, σε ποσοστό 43,06%, είναι 6-10 λεπτά.

β) Ένα ποσοστό γονέων 29,17%, ασχολείται 11-15 λεπτά.

γ) Ακολουθούν, με ποσοστό 18,06% οι γονείς που ασχολούνται με το παραμύθι 1-5 λεπτά.

δ) Λίγοι είναι οι γονείς που ασχολούνται με το παραμύθι 16-20 λεπτά, σε ποσοστό 9,72%.

Στο σύνολο των γονέων, ο χρόνος ενασχόλησής τους με το παραμύθι, φαίνεται να είναι χαμηλός, θεωρώντας ότι πέρα από την αφήγηση, η λειτουργική χρήση του παραμυθιού θα έπρεπε να περιλαμβάνει τον σχολιασμό, επεξήγηση, ανάλυση και αλληλεπίδραση γονέων με τα παιδιά τους.

A.6. Ποιά είναι το μέγεθος των παραμυθιών που επιλέγεται συνήθως από τους γονείς;

α) Τα μεσαία σε έκταση παραμύθια, σε ποσοστό 48,6%

β) Τα μεγάλα σε έκταση παραμύθια, σε ποσοστό 38,9%

γ) Τα μικρά σε έκταση παραμύθια, σε ποσοστό 12,5%

Στις ηλικίες 3 έως 5 ετών, υπερτερεί η εικόνα έναντι του κειμένου, το οποίο έχει κυρίως συμβατικό χαρακτήρα, αφού τα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάζουν. Ενώ, στις ηλικίες 5 έως 6 ετών, το παραμύθι μπορεί να είναι λίγο μεγαλύτερο σε έκταση. Όσον αφορά, την εικονογράφηση, υπερέχουν πλέον οι παραστάσεις με δράση, γιατί το φανταστικό δίνει σιγά σιγά τη θέση του στο πραγματικό. Να τονίσουμε, ότι είναι πολύ σημαντικό, η εικόνα και ο λόγος ενός παραμυθιού να έχουν άμεση σχέση με την ηλικία του παιδιού. Όσο μεγαλώνει το παιδί, πρέπει να μειώνεται σταδιακά η εικόνα και να διευρύνεται το κείμενο. Δηλαδή, ο λόγος να είναι ανάλογος και η εικόνα αντιστρόφως ανάλογη προς την ηλικία του παιδιού (Παπαντωνάκης, Δ. Γεώργιος, 2009).

A.7. Με βάση ποιο κίνητρο οι γονείς ενασχολούνται με το παραμύθι;

- α) Αποτελεί αγαπημένη ασχολία των παιδιών, σε ποσοστό 33,3
- β) Για εκπαιδευτικούς λόγους, σε ποσοστό 23,6%.
- γ) Να γεμίσουν τον κενό χρόνο, σε ποσοστό 27,8%
- δ) Μετά από παρότρυνση του ειδικού, σε ποσοστό 15,3%

Το ποσοστό των γονέων, όπου ενασχολούνται με το παραμύθι, έχοντας ως κίνητρο το ότι αποτελεί αγαπημένη ασχολία των παιδιών, θεωρούμε ότι είναι σχετικά μικρό, αν λάβουμε υπόψη μας, το ότι η διάθεση του παιδιού, ο ενθουσιασμός του, το ενδιαφέρον του, το κίνητρο του για το αντικείμενο μελέτης, είναι αποφασιστικοί παράγοντες για να μάθει.

Τόσο οι γονείς που επιλέγουν την ενασχόληση με το παραμύθι για εκπαιδευτικούς λόγους, όσο και οι γονείς που το επιλέγουν έχοντας ως κίνητρο το ότι αποτελεί αγαπημένη ασχολία των παιδιών λειτουργούν πιο ενεργητικά. Από την άλλη, στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, οι γονείς φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα του παραμυθιού, φανερώνοντας μια πιο παθητική στάση απέναντι στο παραμύθι.

A.8. Ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν οι γονείς τα παραμύθια;

- α) Η ανάγνωση με δυνατή φωνή, σε ποσοστό 31,9%
- β) Πραγματοποιούν παρατήρηση και σχολιασμό εικόνων, σε ποσοστό 29,2%.
- γ) Αφηγούνται προφορικά παραμύθι, σε ποσοστό 16,7%

Η ανάγνωση με δυνατή φωνή παραμυθιών αποτελεί αν όχι την πιο σημαντική, μία από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες που προωθούν τον γραμματισμό (International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children, 1998).

Είναι σημαντικό να γίνεται σχολιασμός του παραμυθιού, καθώς επίσης, το παιδί να συμμετέχει στην ανάγνωση, να λύνει απορίες, να εκφράζεται και να κάνει διάλογο και αυτό μπορεί να προκύψει, όταν οι γονείς δεν αρκούνται στην απλή ανάγνωση ή αφήγηση του παραμυθιού. Η αφήγηση των παραμυθιών είναι σκόπιμο να γίνεται τμηματικά και παράλληλα να εμπλουτίζεται με διάφορους δημιουργικούς τρόπους, όπως εικονική αφήγηση, κόμικς, εκφραστικές τέχνες, δράμα, κουκλοθέατρο κ.ά. (Martinovich, 2006)

A.9. Οι γονείς πέραν από την αφήγηση του παραμυθιού φαίνεται ότι:

- α) Προχωρούν συχνά σε συζήτηση, σε ποσοστό 59,7%
- β) Σπάνια πραγματοποιεί συζήτηση το 25%
- γ) Πραγματοποιεί πάντα συζήτηση το 13,9%

δ) Δεν κάνει ποτέ συζήτηση το 1,4%

Οι περισσότεροι γονείς ισχυρίστηκαν ότι περνάνε συχνά σε συζήτηση του παραμυθιού αλλά όχι πάντα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό γονέων, φάνηκε να περνάει πάντα σε συζήτηση με τα παιδιά για το περιεχόμενο του παραμυθιού, διαχειρίζοντας πιο λειτουργικά το παραμύθι και πραγματοποιώντας ισχυρή χρήση του.

Το παραμύθι, όπως έχει περιγραφεί εκτενώς στην μελέτη μας, συμβάλει στην ψυχοσυναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτό και οι γονείς, θα πρέπει να ενσωματώνουν όπως συμβαίνει με όλα τους τα καθήκοντα, την ώρα του παραμυθιού στη δύσκολη καθημερινότητα τους, έτσι ώστε, πάντα με χαρά και αβίαστα να διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά τους, προκειμένου να το κάνουν σωστά και ολοκληρωμένα, για να μπορέσει έτσι το παραμύθι να επιτελέσει τους αμέτρητους σκοπούς του, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού.

A.10. Αναγνωρίζουν οι γονείς τις επιρροές του παραμυθιού στην καθημερινότητά του παιδιού τους;

Η πλειοψηφία των γονέων με ποσοστό 83,33%, παρατηρούν τα παιδιά τους να κάνουν αναφορά ή να αναπαράγουν σκηνές, ιδέες, διαλόγους, όπου έχουν αντλήσει από τα παραμύθια, στην καθημερινή τους επικοινωνία και στο παιχνίδι τους. Απ' την άλλη, το 16,67%, υποστηρίζει πως δεν έχει παρατηρήσει κάτι τέτοιο.

Συμπερασματικά, μέσα από το κομμάτι της στατιστικής ανάλυσης που αφορούσε την χρήση του παραμυθιού στο σύνολο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι και οι δύο ομάδες γονέων αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα του παραμυθιού στην ανατροφή των παιδιών τους. Φροντίζουν να επιλέγουν τα παραμύθια θέτοντας κριτήρια, κυρίως με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού και έχοντας ως κύριο κίνητρο ενασχόλησης μαζί του, το ότι αποτελεί αγαπημένη ασχολία των παιδιών τους.

Παρακάτω, αναλύεται το κομμάτι της στατιστικής ανάλυσης που αφορά την σύγκριση των δύο πληθυσμιακών ομάδων. Κρίναμε άξια σχολιασμού, μόνο τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που έδειξαν στατιστικώς σημαντική διαφορά, καθώς στις υπόλοιπες απαντήσεις δεν παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στους δύο ελεγχόμενους πληθυσμούς.

B. Συμβολή του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη.

B.1. Ηλικία έναρξης ενασχόλησης των παιδιών με το παραμύθι

Μεταξύ των δύο ομάδων, παρατηρήθηκε διαφορά στην ηλικία που αρχίζουν τα παιδιά να ασχολούνται με το παραμύθι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή φάνηκε να έρχονται σε επαφή με το παραμύθι πιο μικρά από ότι τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρούμε ότι είναι ένα σημαντικό εύρημα και χρήζει περαιτέρω έρευνας, καθώς, όπως αναφέρει και ο Πόρποδας (2011) στην περίπτωση της μάθησης της γλώσσας από το παιδί, οι

άναρθρες φωνές των πρώτων μηνών μετασχηματίζονται σε έναρθρο λόγο λίγους μήνες αργότερα, χάρη στην τροποποιητική και σχηματοποιητή επίδραση που ασκεί το ανθρώπινο γλωσσικό περιβάλλον στο παιδί. Το παιδί όταν έρχεται σε επαφή με το παραμύθι, δοκιμάζεται λεκτικά ενώ παράλληλα βρίσκεται σε μία μόνιμη ακουστική διάκριση των ήχων της ομιλίας που ακούει. Συνεπώς, θεωρώντας πως το παραμύθι αποτελεί μέρος του γλωσσικού περιβάλλοντος του παιδιού προσχολικής ηλικίας, οι γονείς που καθυστερούν να φέρουν σε επαφή τα παιδιά τους με αυτό, θα μπορούσε να αποτελούν τροχοπέδη στην γρήγορη κατάκτηση των φωνημάτων από τα παιδιά τους.

B.2 Η σημασία της αλληλεπίδρασης γονέων - παιδιών

Επιπλέον, στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που γίνεται η συζήτηση των παραμυθιών με τα παιδιά, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή συζητά με αλληλεπίδραση, δηλαδή, με ερωτήσεις του παιδιού προς τον γονέα αλλά και του γονέα προς το παιδί.

Η ομάδα των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή φαίνεται να διαχειρίζεται με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το παραμύθι, καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση και ερωτήσεις από την πλευρά του παιδιού προς τον γονέα, συμμετέχοντας και οι δύο πλευρές (γονέας-παιδί) ουσιαστικότερα στην επεξήγηση, κατανόηση και σχολιασμό του παραμυθιού. Η αφήγηση του παραμυθιού, που αποτελεί μέρος του γλωσσικού περιβάλλοντος του παιδιού, δίνει αφορμή για ευχάριστη κουβέντα και άρα εξάσκηση του λόγου του παιδιού, μέσω της αλληλεπίδρασης παιδιών - γονέων. Η απλή ανάγνωση παραμυθιών, η οποία καθιστά τα παιδιά απλούς παθητικούς δέκτες, έχει λιγότερα οφέλη στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

B.3 Η σημασία της Ποικιλίας των Παραμυθιών

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή, γίνεται πιο συχνά επανάληψη των ίδιων παραμυθιών από ότι στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή. Αυτό, είναι ένα αποτέλεσμα που δεν περιμέναμε να εξαχθεί βάσει της στατιστικής ανάλυσης, καθώς η επανάληψη αποτελεί μητέρα της μαθήσεως. Ακόμα, βάσει των προαναφερθέντων ερευνών, οι νέες λέξεις που τα παιδιά θα μάθουν τελικώς, εξαρτώνται από τη συχνότητα με την οποία τα παιδιά θα εκτεθούν σε αυτές. Για να κατακτήσει και να μάθει ένα παιδί μία νέα λέξη, θα πρέπει να την έχει συναντήσει το λιγότερο δύο μέχρι έξι φορές (Beck & McKeown, 2007• Elley, 1989• Robbins & Ehri, 1994). Αναμέναμε λοιπόν, η επανάληψη πέραν από το περιεχόμενο να λειτουργεί αντίστοιχα και στην φωνολογία.

Από την άλλη, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έρχονται σε επαφή με σπάνιες λέξεις και ακολουθεί συζήτηση γι' αυτές, εκτός από τη βελτίωση του λεξιλογίου τους, ενδέχεται στη συνέχεια να έχουν και ανεπτυγμένες ικανότητες ανάγνωσης (Weizman & Snow, 2001). Ειδικά στα νήπια, το διάβασμα των παραμυθιών τα βοηθά να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο αλλά παράλληλα να βελτιώνουν και τη δική τους έκφραση (Wasik & Bond, 2001• Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Φέρεται λοιπόν, ότι η ανάγνωση μεγαλύτερης ποικιλίας καινούργιων λέξεων που

παρέχονται από τα παραμύθια και η αποτύπωση τους από τα παιδιά, καθώς και τα καινούργια φωνητικά παιχνίδια οδηγούν σε περαιτέρω εξάσκηση του λόγου, με συνέπεια την πιθανή φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Επίσης, η έκθεση των παιδιών στα ίδια παραμύθια, ίσως μειώνει το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών. Αντίθετα, το καινούριο και το ανεξερεύνητο αποτελεί μια πρόκληση για αυτά, όπως και για τους γονείς, οι οποίοι και εκείνοι δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη διάθεση όταν προσεγγίζουν ένα καινούριο παραμύθι.

B.4 Η παρότρυνση των γονέων στα παιδιά, για την ενασχόληση τους με το παραμύθι.

Όταν οι γονείς ερωτήθηκαν για το αν παροτρύνουν το παιδί τους να έρθει σε επαφή με το παραμύθι, δόθηκαν διαφορετικές απαντήσεις, σε κάθε ομάδα. Ποιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων με παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή παρότρυναν συχνά το παιδί τους να ασχοληθεί με το παραμύθι. Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων που είχαν παιδιά με φωνολογική διαταραχή, παρότρυναν σπάνια το παιδί τους να ασχοληθεί με το παραμύθι.

Διαφορά υπάρχει και στην ενασχόληση χωρίς παρότρυνση του παιδιού με το παραμύθι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή φαίνεται να «διαβάζουν» σπάνια παραμύθια, ενώ τα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή «διαβάζουν» πιο συχνά. Η στάση τους αυτή, απέναντι στο παιδικό βιβλίο μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη της φιλιαναγνωσίας. Δηλαδή, οι γονείς των παιδιών αυτών, δεν τα παρότρυναν από νωρίς και σε μεγάλο βαθμό, ώστε να έρθουν σε επαρκή επαφή με το βιβλίο και άρα και με το παραμύθι, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μην ενδιαφέρονται για το βιβλίο και το περιεχόμενο του. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η φιλιαναγνωσία δεν αποτελεί μια έμφυτη λειτουργία του ατόμου, αλλά, είναι κάτι που καλλιεργείται μέσα από την οικογένεια αρχικά, και μετά μέσα από το σχολείο.

Αναμφιβόλως, ζούμε στην εποχή της εικόνας, οπότε η τηλεόραση έχει αντικαταστήσει σε μεγάλο βαθμό την αφήγηση ή το διάβασμα των παραμυθιών. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά να γίνονται παθητικοί δέκτες χωρίς την δυνατότητα συμμετοχής στα ερεθίσματα που λαμβάνουν, γι' αυτό και τα ίδια δεν εξασκούν την ομιλία και τον λόγο τους.

B.5 Διαφορές στο τρόπο που “διαβάζουν” τα παιδιά των δύο ομάδων τα παραμύθια;

Διαφορά υπάρχει και στον τρόπο που «διαβάζουν» τα παιδιά των δύο ομάδων τα παραμύθια. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή παρατηρούν απλά τις εικόνες και ίσως μπορεί να τις σχολιάζουν ή όχι. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή παρατηρούν τις εικόνες, ενώ ταυτόχρονα, σχολιάζουν μεγάλοφωνα. Αυτή τους η συμπεριφορά, (η μεγάλοφωνη εκφώνηση των παραμυθιών), επιδεικνύει μία αυτοπεποίθηση, η οποία πιθανόν να απορρέει από την φωνολογική κατάκτηση της γλώσσας, την οποία γνωρίζουν ότι έχουν.

Ακόμα, πρέπει να κάνουμε γνωστό, ότι όταν τα παιδιά διαβάσουν πολλές φορές ένα παραμύθι και το κατανοήσουν καλά, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς, τότε το *οικειοποιούνται*, δηλαδή το μαθαίνουν τόσο καλά που το κάνουν “δικό

τους”. Τότε λοιπόν είναι που μπορεί να κάνουν “αυτοσχέδια” δραματοποίηση του παραμυθιού, δηλαδή, να “παίζουν” το παραμύθι. Αυτό σημαίνει, ότι θα έχουν ένα ρόλο με τους αντίστοιχους διαλόγους, τους οποίους όμως, θα σκέφτονται εκείνη τη στιγμή, αφού έχουν πια οικειοποιηθεί το παραμύθι. Πρόκειται, για μια εξαιρετική εξάσκηση και για τις δύο ομάδες παιδιών, ειδικότερα όμως για τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή, αφού μέσω αυτής, τα παιδιά εναλλάσσουν λεξιλόγιο, εξερευνούν τη δική τους φωνητική έκφραση με διάφορους τρόπους, ενώ μαθαίνουν να μιλούν καλύτερα και σε επίπεδο άρθρωσης, αλλά και σε επίπεδο συντονισμού. Έτσι, αποκτούν την πολυπόθητη αυτοπεποίθηση που αναφέραμε παραπάνω, η οποία, είναι πολύ σημαντική για τη ψυχική ανάπτυξη ενός παιδιού, μέσα από όλο αυτό το “παιχνίδι”, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη φωνή τους με τον πιο κατάλληλο τρόπο για την μετάδοση διαφορετικών συναισθημάτων (Almond, 2005). Τέλος, χρησιμοποιώντας αυτές τις δραστηριότητες με άξονα το παραμύθι και την γλωσσική ανάπτυξη, τα παιδιά καταλαβαίνουν τα χαρακτηριστικά της ομιλίας και παράλληλα τα γλωσσικά και τα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά. Μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά πειραματίζονται και εξερευνούν τη δική τους φωνητική έκφραση με διάφορους τρόπους, προσπαθούν να υιοθετήσουν γλωσσικά και φωνητικά στοιχεία των χαρακτήρων ώστε να τους αναπαραστήσουν, παρέχουν και αξιοποιούν τις φωνητικές τους δυνατότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ρόλων (Li-Yu Chang, 2009).

B.6 Μορφωτικό επίπεδο και φωνολογική ανάπτυξη

Τέλος, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, φαίνεται να παίζει ρόλο στην ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών και συγκεκριμένα, από την μελέτη μας στην φωνολογική τους ανάπτυξη. Η έρευνα των Farkas και Beron (2004) έδειξε, ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, είχαν πλουσιότερο λεξιλόγιο και περισσότερο ανεπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες. Στις μέρες μας, είναι πολλοί οι γονείς που συμερίζονται την άποψη ότι η εμπλοκή των παιδιών σε αναγνωστικές δραστηριότητες, πριν ακόμη ξεκινήσουν το σχολείο, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην οικοδόμηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, γι’ αυτό και πλήθος αυτών αναφέρουν ότι μοιράζονται συχνά αναγνωστικές εμπειρίες με τα παιδιά τους (Γιαννικοπούλου, 1998, Weigel et al. 2006).

5.1 Συμπεράσματα

Η έρευνα που διεξήχθη, ήταν η πρώτη στην Ελλάδα με στόχο να διερευνήσει μέσα από τις διαδρομές ενός σύντομου ταξιδιού στον πλούσιο κόσμο των παραμυθιών, τις θεραπευτικές λειτουργίες που μπορούν αυτά να επιτελέσουν, σε ένα ειδικό ψυχοεκπαιδευτικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα, την συμβολή του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη, καθώς και την χρήση του παραμυθιού από το οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα. Το δείγμα του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε, αν και περιορισμένο, ήταν ικανό όμως να εξάγει συμπεράσματα, σε ποιοτικό επίπεδο και να αναδείξει την χρήση του παραμυθιού, από το Ελληνικό οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και κάποιες διαφορές στον τρόπο χορήγησης του παραμυθιού από τους γονείς των παιδιών με φωνολογική διαταραχή και από τους γονείς των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή.

Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε, ότι το ελληνικό οικογενειακό περιβάλλον κάνει χρήση του παραμυθιού, καταδεικνύοντας ότι το παραμύθι παραμένει ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας της ελληνικής οικογένειας.

Όσο αφορά, τον τρόπο χρήσης του παραμυθιού, οι περισσότεροι γονείς και των δύο ομάδων ισχυρίστηκαν ότι προχωρούν πέρα από την αφήγηση του παραμυθιού σε συζήτηση και σχολιασμό του. Αυτό, πραγματικά μας προκάλεσε έκπληξη, γιατί, περιμέναμε οι γονείς παιδιών με φωνολογική διαταραχή, να σχολιάζουν και να συζητούν το παραμύθι σε λιγότερο βαθμό, σε σχέση με τους γονείς παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή. Γι' αυτό και παραθέτουμε τους παρακάτω ενδοιασμούς:

α) Κατά πόσο ειλικρινείς είναι οι γονείς με τις απαντήσεις τους; Έκαναν όντως χρήση του παραμυθιού; και αν ναι,

β) Κατά πόσο σωστά έγινε αυτή η χρήση; Καθώς, στην έρευνα μας, φάνηκε σημαντική διαφορά στον τρόπο που γίνεται η αφήγηση των παραμυθιών μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών με τους γονείς τους.

Πιο συγκεκριμένα, στη πρώτη ομάδα φάνηκε, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών χωρίς φωνολογική διαταραχή, αλληλεπιδρούσε με τον γονιό του κατά τη διάρκεια του παραμυθιού, δηλαδή συζητούσε. Μ' άλλα λόγια, γονιός και παιδί συζητούσαν αμοιβαία μεταξύ τους για τη πλοκή, λυνόντουσαν απορίες, και γενικά το παραμύθι σχολιάζονταν, όποτε αυτό απαιτούνταν, με στόχο, την ολοκληρωτική κατανόηση του παραμυθιού από το παιδί, κάτι που δεν γινόταν από την άλλη ομάδα παιδιών με τους γονείς τους. Θίγεται λοιπόν, στην ερευνά μας, το πόσο σημαντικός είναι ο τρόπος αφήγησης του παραμυθιού από τον γονέα ως προς το παιδί, για την πιθανή περαιτέρω φωνολογική του ανάπτυξη.

Είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε, ότι η μεγαλύτερη ποικιλία παραμυθιών, καθώς και η μικρότερη σε ηλικία έναρξη ενασχόλησης των παιδιών με το παραμύθι, φάνηκε να βοηθάει στην φωνολογική ανάπτυξή τους.

Μετά το πέρας της έρευνας μας, αυτό που συμπεραίνουμε και θα μπορούσε να μείνει στους γονείς, είναι ότι, η γρήγορη έναρξη ήδη από πολύ μικρή ηλικία, όπως φάνηκε και στην ερευνά μας, παρέχει και τα μέγιστα, καλύτερα αποτελέσματα, τα οποία η έρευνα έδειξε ότι επηρεάζονται πάρα πολύ σημαντικά, από:

α) το χρόνο που διαθέτουν οι γονείς για τα παιδιά τους

β) το μορφωτικό τους επίπεδο,

γ) τις τεχνικές διήγησης και τέλος

δ) τον σχολιασμό του παραμυθιού, όπου το α, γ και δ καταδεικνύουν, μεταξύ άλλων και τη διάθεση του γονέα σε αυτό που κάνει

Ακόμα, ένα άλλο θέμα που θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι γονείς, ίσως και των δύο ομάδων, είναι ότι, θα πρέπει να προσπαθούν να τους παρέχουν συνεχώς ένα υγιές οικογενειακό, γλωσσικό, περιβάλλον.

Βασιζόμενοι, στην εξαιρετική παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, υποθέτουμε ότι το παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο εκπαιδευτικά, αλλά λυτρωτικά και προστατευτικά για το παιδί, αφού λειτουργεί ως μέσο "απόδρασης" από τη δύσκολη καθημερινότητά του, καταδεικνύοντας έτσι για ακόμη μια φορά την υπέροχη παιδαγωγική αξία του παραμυθιού.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι τα αποτελέσματα που προκύψανε από την έρευνα μας, άνοιξαν έναν πολύ ενδιαφέρον δρόμο, για περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού. Το παραμύθι έχει διττές λειτουργίες στην ανάπτυξη των παιδιών, λειτουργεί θεραπευτικά, αλλά και προληπτικά. Ειδικά, σε περιπτώσεις παιδιών, που χρήζουν και τη βοήθεια εκπαιδευτικού ή λογοθεραπευτή, με την ορθή χρήση του παραμυθιού, που λειτουργεί επικουρικά και συμπληρωματικά στο φάσμα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε ένα ψυχοπαιδαγωγικό ή θεραπευτικό πλαίσιο παρέμβασης, μπορεί να επέλθουν πολύ καλά αποτελέσματα.

“Τα παραμύθια χρησιμεύουν στα μαθηματικά, όπως τα μαθηματικά χρησιμεύουν στα παραμύθια. Χρησιμεύουν στην ποίηση, στην ουτοπία, στην πολιτικοποίηση, κοντολογίς στο σωστό άνθρωπο, όχι μόνο στο φαντασιόκοπο. Χρησιμεύουν ακριβώς επειδή φαινομενικά δε χρησιμεύουν σε τίποτα, όπως συμβαίνει με τη μουσική και την ποίηση, όπως το θέατρο και τα спор. Χρησιμεύουν στον ολοκληρωμένο άνθρωπο”Rodari(1985).

5.2. Περιορισμοί

Σκοπός της έρευνας ήταν, να διερευνηθεί η συμβολή του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας 4;0-6;0 ετών, καθώς και η χρήση του παραμυθιού από το οικογενειακό περιβάλλον στην Ελλάδα.

Ο πληθυσμός που εξετάστηκε ήταν σχετικά μικρός, σε σύνολο 80 γονείς, επίσης η έρευνα απέκλεισε γονείς δίγλωσσων παιδιών ή παιδιών που δεν είχαν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, καθώς και παιδιά με προβλήματα ακοής ή όρασης ή άλλα προβλήματα λόγου, ομιλίας και επικοινωνίας. Δεν μπορούμε να βγάλουμε λοιπόν, ασφαλές συμπεράσματα για την συμβολή του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών στην ελληνική κοινωνία.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας βασίζονται στις απαντήσεις που έχουν δώσει οι γονείς, πράγμα το οποίο, δεν μπορεί να είναι αντικειμενικό, αφού δεν γνωρίζουμε κατά πόσο ήταν ειλικρινείς στις απαντήσεις τους, καθώς σε κάποιες ερωτήσεις, φάνηκαν αντιφάσεις και αποκλίσεις. Αυτό, θα τολμούσαμε να πούμε ότι κρύβει μια ενοχική στάση των γονέων, αλλά και μια τάση να ωραιοποιούν τις απαντήσεις τους.

Τέλος, δεν μελετήθηκε η αμιγής επιρροή του παραμυθιού στην φωνολογική ανάπτυξη του εκάστοτε παιδιού, οπότε και η πτυχιακή δεν μπόρεσε να δώσει καθοριστικές απαντήσεις, παρά μόνο έμμεσες ή έστω τάσεις για φωνολογική ανάπτυξη, μέσω της χρήσης του παραμυθιού.

5.3 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες

Προκειμένου, να ελεγχτεί σε βάθος η σωστή χρήση του παραμυθιού από την ελληνική οικογένεια, η έρευνα θα πρέπει να επεκταθεί και σε άλλες λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά της οικογένειας γενικότερα. Δηλαδή, να φανούν τα ψυχολογικά στοιχεία των παιδιών και γονιών, τα στοιχεία του χαρακτήρα τους, καθώς και των συνθηκών του οικογενειακού περιβάλλοντος (οικονομική κατάσταση, κοινωνική κατάσταση, άλλα κοινωνικά προβλήματα όπως πχ ασθένεια μέλους της οικογένειας

κλπ). Γενικότερα, θα πρέπει να αναζητηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που συμβάλουν στην υγιή ανάπτυξη ενός παιδιού, που όταν εκείνοι απουσιάζουν, λογικό θα είναι να απουσιάζει ίσως και το παραμύθι. Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκαν κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες στα πλαίσια των δημογραφικών ερωτήσεων, όμως, με τυχαία επιλογή του δείγματος ως προς αυτούς. Είδαμε λοιπόν, στατιστική διαφορά στο μορφωτικό επίπεδο μεταξύ των γονέων των δύο ομάδων. Θα μπορούσε να εξετασθεί σε περαιτέρω μελέτη, πιο στοχευμένα η σχέση του μορφωτικού επιπέδου με τον τρόπο χρήσης του παραμυθιού και την φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Επίσης, η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και παρόλο που αφορούσε, τόσο τους γονείς που βρίσκονταν σε μεγάλα αστικά κέντρα, όσο και στην επαρχία, δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει την ελληνική οικογένεια. Θα μπορούσε λοιπόν, σε μία μελλοντική έρευνα να ερωτηθούν οι γονείς από περισσότερα σημεία της Ελλάδος.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να εξετασθεί περαιτέρω ηθεματολογία των παραμυθιών σε σχέση με την φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα παραμύθια που εστιάζουν στα φωνήματα. Καθώς επίσης, θα ήταν σκόπιμο να απευθυνόταν το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς και λογοθεραπευτές, για το πόσο συχνά κάνουν χρήση παραμυθιών και κατά πόσο η χρήση αυτή και ο τρόπος της, βοήθησε παιδιά με φωνολογικές διαταραχές.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο

Η χρήση του παραμυθιού και η συμβολή του στην φωνολογική ανάπτυξη

"Στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια και του μιλούσανε για δράκους και για το πιστό σκυλί. Μα στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια. Τώρα, τα βράδια, κάθομαι και του μιλώ, λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο. Του δείχνω με το χέρι τους κακούς, του μαθαίνω ονόματα σαν προσευχές. Α, φτάνει πια! Πρέπει να λέμε την αλήθεια στα παιδιά."

Μ. Αναγνωστάκης, «Τα ποιήματα»

«Αν θέλετε τα παιδιά σας να είναι έξυπνα, διαβάστε τους παραμύθια. Αν θέλετε τα παιδιά σας να είναι περισσότερο έξυπνα, διαβάστε τους περισσότερα παραμύθια.»

Άλμπερτ Αϊνστάϊν

Αγαπητοί γονείς παραπάνω παρατίθενται αλληγορικά απόψεις σχετικά με το παραμύθι . Η επαφή του παιδιού από την πολύ μικρή του ηλικία με το παραμύθι δείχνει να συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην ψυχική ωρίμανση και στην γλωσσική του ανάπτυξη.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος έρευνας στην επιστήμη της Λογοθεραπείας , και ερευνά κατά πόσο η χρήση του παραμυθιού συμβάλει στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία!

1. Φύλο Γονέα :

- α. Άντρας
- β. Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα:

- α. 20-29
- β. 30-39
- γ. 40-49
- δ. 50+

3. Μορφωτικό επίπεδο :

- α. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- β. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- γ. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

4. Εργασία :

- α. Άνεργος
- β. Ημιαπασχόληση
- γ. Πλήρης απασχόληση

5. Το ετήσιο εισόδημα σας είναι :

- α. 0 - 6.000 €
- β. 6.000 - 12.000 €
- γ. 12.000 - 25.000 €
- δ. 25.000 - 50.000 €
- ε. 50.000 + €

6. Τύπος οικογένειας:

- α. Πυρηνική
- β. Μονογονεϊκή
- γ. Ανασυγκροτημένη (έχετε κάνει δεύτερο γάμο έπειτα από διαζύγιο ή το θάνατο του συντρόφου σας)
- δ. Εκτεταμένη (συγκατοικείτε μαζί με άλλα μέλη της οικογένειας π.χ:παππούδες)

7. Φύλο παιδιού :

- α. Αγόρι
- β. Κορίτσι

8. Ηλικία παιδιού :

- α. 4.0 - 4.6 ετών
- β. 4.7 - 5.0 ετών
- γ. 5.1- 5.6 ετών
- δ. 5.7 - 6.0 ετών

9. Αριθμός παιδιών :

- α. 1
- β. 2
- γ. 3
- δ. 4 και άνω

10. . Κυκλώστε ποιά από τα παρακάτω έχει παρακολουθήσει το παιδί σας.

- α. Βρεφονηπιακό σταθμό
- β. Παιδικό σταθμό
- γ. Προνήπιο
- δ. Νηπιαγωγείο

11. Ποιά -ά φωνήματα (γράμματα) δεν παρήγαγε το παιδί σας;

12. Πόσες συνεδρίες λογοθεραπείας πραγματοποιούνται εβδομαδιαία ;

- α. 1 συνεδρία
- β. 2 συνεδρίες
- γ. 3 συνεδρίες και άνω

13. Πόση διάρκεια είχε κάθε συνεδρία;

- α. 30´
- β. 45'
- γ. 60´
- δ. 90´

14. Πόσο χρονικό διάστημα παρακολούθησε/παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας το παιδί;

15. Ο λογοθεραπευτής έδινε/ δίνει συνήθως υλικό/εργασίες για το σπίτι;

- α. Ναι
- β. Όχι

16. Αν ναι, ολοκληρώνονταν πάντα οι εργασίες;

- α. Πάντα
- β. Συχνά
- γ. Σπάνια
- δ. Ποτέ

17. Διαβάζετε παραμύθια στα παιδιά σας;

- α. Ναι
- β. Όχι

18. Αν όχι, γιατί κυρίως συμβαίνει αυτό;

- α. Θεωρείτε τα παραμύθια ξεπερασμένα
- β. Πραγματοποιείτε πιο ευχάριστες δραστηριότητες
- γ. Δεν το επιθυμεί το παιδί
- δ. Δεν έχετε ελεύθερο χρόνο

19. Αν ναι, επιλέγετε συνήθως το παραμύθι με βάση :

- α. Κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο
- β. Χωρίς κριτήριο / στην τύχη
- γ. Δεν το επιλέγω εγώ, το επιλέγει το παιδί

20. Όταν το παραμύθι επιλέγεται με κάποιο κριτήριο. Η επιλογή του περιεχομένου γίνεται συνήθως με βάση:

- α. Ηθικό δίδαγμα
- β. Εκπαιδευτικό περιεχόμενο
- γ. Ενδιαφέροντα του παιδιού
- δ. Παραμύθια που δεν έχουν διαβαστεί

21. Από που κυρίως αντλείτε τα παραμύθια;

- α. Βιβλιοπωλεία / Εκθέσεις βιβλίων
- β. Ίντερνετ
- γ. Παραμύθια που έχουν χαραχτεί στην μνήμη σας
- δ. Ένθετα από περιοδικά/ εφημερίδες

22. Από ποιά ηλικία ασχολείται το παιδί με το παραμύθι ;

- α. 0-1 έτους
- β. 1-2 ετών
- γ. 2-3 ετών
- δ. 3 ετών και άνω

23. Σε μια τυπική εβδομάδα πόσα παραμύθια διαβάζετε κατά μέσο όρο ;

- α. άνω των 5
- β. 3-4
- γ. 1-2

24. Πόση ώρα διαρκεί περίπου η ενασχόληση με το παραμύθι κάθε φορά ;

25. Η χρήση παραμυθιού γίνεται κατά μέσο όρο:

- α.Περισσότερο από 5 φορές την εβδομάδα
- β.3-4 φορές την εβδομάδα
- γ.1-2 φορές την εβδομάδα
- δ.Λιγότερο από 1 φορά την εβδομάδα

26. Γίνεται συχνά επανάληψη των ίδιων παραμυθιών;

- α. Ναι
- β. Όχι

27. Επιλέγετε συνήθως παραμύθια:

- α. Μικρά σε έκταση
- β.Μεσαία σε έκταση
- γ.Μικρά σε έκταση

28. Με ποιο κίνητρο κυρίως επιλέγετε την ενασχόληση με τα παραμύθια;

- α. Αποτελεί αγαπημένη ασχολία του παιδιού
- β. Για εκπαιδευτικούς λόγους
- γ. Μετά από παρότρυνση ειδικού (π.χ. λογοθεραπευτή, παιδαγωγού)
- δ. Για να γεμίσω τον κενό χρόνο

29. Με ποιον τρόπο συνηθίζετε να “διαβάζετε” το παραμύθι στο παιδί σας;

- α. Διαδραστική ανάγνωση (το παιδί συμμετέχει κατά την διάρκεια της ανάγνωσης)
- β. Παρατήρηση και σχολιασμός εικόνων (από την πλευρά του γονέα προς το παιδί)
- γ. Μεγαλόφωνη ανάγνωση (το διαβάζετε εσείς)
- δ. Προφορική αφήγηση (το λέτε ο ίδιος αντί να το διαβάζετε)

30. Κατά την διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού, παρατηρείτε συνήθως το παιδί να:

- α. Συμμετέχει ενεργά(σχολιάζει,κάνει ερωτήσεις)
- β. Παραμένει σιωπηλά προσηλωμένο
- γ. Χάνει ανά στιγμές το ενδιαφέρον του

- δ. Είναι αδιάφορο

31. Μετά την αφήγηση του παραμυθιού γίνεται συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού;

- α. Πάντα
 β. Συχνά
 γ. Σπάνια
 δ. Ποτέ

32. Αν γίνεται συζήτηση, με ποιο τρόπο πραγματοποιείται;

- α. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα-παιδιού (κατά την διάρκεια ή στο τέλος της αφήγησης)
 β. Με μορφή ερωτήσεων κατά την διάρκεια ή στο τέλος της αφήγησης από το παιδί σε εσάς
 γ. Με μορφή ερωτήσεων κατά την διάρκεια ή στο τέλος της αφήγησης από εσάς στο παιδί

33. Το παιδί ασχολείται/ διαβάζει μόνο του παραμύθια;

- α. Πάντα
 β. Συχνά
 γ. Σπάνια
 δ. Ποτέ

34. Παροτρύνεται το παιδί σας να έρθει σε επαφή με τα παραμύθια;

- α. Πάντα
 β. Συχνά
 γ. Σπάνια
 δ. Ποτέ

35. Όταν το παιδί έρχεται μόνο του σε επαφή με τα παραμύθια, διαβάζει συνήθως :

- α. Μεγαλόφωνα
 β. Σιωπηλά
 γ. Παρατηρεί απλά τις εικόνες (δεν γνωρίζει ανάγνωση)
 δ. Παρατηρεί και σχολιάζει τις εικόνες (δεν γνωρίζει ανάγνωση)

36. Παρατηρείτε το παιδί σας να κάνει αναφορά/αναπαράγει σκηνές/ιδέες/διαλόγους που έχει αντλήσει από παραμύθια, στην καθημερινή του επικοινωνία ή το παιχνίδι του;

- α. Ναι

β. Όχι

Παράρτημα 2

Test 1 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Διαβάζετε παραμύθια στα παιδιά σας;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,000	1	1,000
Continuity Correction	,000	1	1,000
Likelihood Ratio	,000	1	1,000
N of Valid Cases	80		

Test 2: Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Αν δεν διαβάζετε παραμύθια γιατί κυρίως συμβαίνει αυτό;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,667	2	,264
Likelihood Ratio	3,452	2	,178
Fisher's Exact Test	2,388		
N of Valid Cases	8		

Test 3 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Αν διαβάζετε παραμύθια, επιλέγετε τα παραμύθια με βάση»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,139	2	,343
Likelihood Ratio	2,152	2	,341
Fisher's Exact Test	2,142		
N of Valid Cases	72		

Test 4 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Η επιλογή του περιεχομένου γίνεται με βάση»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,493	3	,684
Likelihood Ratio	1,509	3	,680
Fisher's Exact Test	1,538		
N of Valid Cases	72		

Test 5 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Από που αντλείτε τα παραμύθια;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,442	3	,486
Likelihood Ratio	2,491	3	,477
Fisher's Exact Test	2,433		
N of Valid Cases	72		

Test 6 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Πόσα παραμύθια διαβάζετε κατά μέσο όρο την εβδομάδα;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,610	2	,447
Likelihood Ratio	1,619	2	,445
Fisher's Exact Test	1,610		
N of Valid Cases	72		

Test 7 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Πόση ώρα διαρκεί η ενασχόληση σας με το παραμύθι κάθε φορά;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,455	3	,693
Likelihood Ratio	1,460	3	,691
Fisher's Exact Test	1,533		
N of Valid Cases	72		

Test 8 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Η χρήση παραμυθιού γίνεται κατά μέσο όρο;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,549	3	,467
Likelihood Ratio	2,678	3	,444
Fisher's Exact Test	2,431		
N of Valid Cases	72		

Test 9 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Επιλέγετε συνήθως παραμύθια έκτασης»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,283	2	,868
Likelihood Ratio	,283	2	,868
Fisher's Exact Test	,346		
N of Valid Cases	72		

Test 10 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Με ποιό κίνητρο κυρίως επιλέγετε την ενασχόληση με τα παραμύθια;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,148	3	,369
Likelihood Ratio	3,189	3	,363
Fisher's Exact Test	3,109		
N of Valid Cases	72		

Test 11 : Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Με ποιόν τρόπο συνηθίζετε να διαβάζετε τα παραμύθια στο παιδί σας;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,689	3	,876
Likelihood Ratio	,691	3	,875
Fisher's Exact Test	,768		
N of Valid Cases	72		

Test 12: Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Κατά την διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού, παρατηρείται συνήθως το παιδί;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,614	2	,446
Likelihood Ratio	1,623	2	,444
Fisher's Exact Test	1,611		
N of Valid Cases	72		

Test 13: Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Μετά την αφήγηση γίνεται συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού;»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,470	3	,481
Likelihood Ratio	2,865	3	,413
Fisher's Exact Test	2,434		
N of Valid Cases	72		

Test 14: Chisquaretest για έλεγχο σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και στα παιδιά χωρίς φωνολογική διαταραχή στην ερώτηση «Παρατηρείτε το παιδί σας να κάνει αναφορά/αναπαράγει σκηνές/ιδέες/διαλόγους που έχει αντλήσει από παραμύθια στην καθημερινή του επικοινωνία του ή το παιχνίδι;»

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,600	1	,206
Continuity Correction	,900	1	,343
Likelihood Ratio	1,626	1	,202
Linear-by-Linear Association	1,578	1	,209
N of Valid Cases	72		

Βιβλιογραφία

- Ahlquist, S. (2011). *The Impact of the Storyline Approach on the Young Language Learner Classroom: a Case Study in Sweden*. Thesis, Kristianstad University, Sweden.
- Almond, M. (2005). *Teaching English with drama: How to use drama and plays when teaching*. London: Modern English Publishing.
- Allström, M. (2010). *Drama som Metod i Engelska*. In Estling Vannestål, M. & Lundberg, G. (eds). *Engelska för Yngre Åldrar*. Lund: Studentlitteratur (Using Drama to Teach English, English for the Younger Years).
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – IVth ed. (DSM-IV)*. Washington, DC: APA.
- Αναγνωστόπουλος Β., Δ., (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Α' Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστοπούλου Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Anderson, N. B & Shames, G. H (1994) *Human Communication Disorders An Introduction* (8th ed). New Jersey :Pearson. Τρίμης, Ν. & Ζιάβρα, Ν. (επιμ) (2013)*Εισαγωγή στις Διαταραχές Επικοινωνίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Πασχαλίδης
- Aram, D., & Levin, I. (2001). *Mother–child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy*. *Cognitive Development*, 16, 831–852.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... Αλλά, μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθιάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Beals, D. E. (1997). *Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes*. *Journal of Child Language*, 24, 673–694.
- Beck, I., & McKeown, M. (2007). *Increasing young low-income children's oral vocabulary repertories through rich and focused instruction*. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251–271.

- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity?. *The Educational Forum*, 69, 254-263.
- Benthal, J. E. & Bankson, N. W. (1993). *Articulation and phonological disorders* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice –Hall.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York, NY: Knopf.
- Beveridge, M. & Conti-Ramsden, G. (1987). *Children with language disabilities*. Philadelphia: Open University Press.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). *An effective method for building meaning vocabulary in primary grades*. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–57.
- Blamires, D. A. (1979). *The challenge of fairytales to literary studies*. *Critical Quarterly*, 21, 33-40.
- Bloom, L & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Βογινδρούκας, Ι. , Μαρίνης, Θ. , Νικολόπουλος, Δ. , Νικολόπουλος, Θ.Π. , Οκαλίδου , Α. , Παπαδημητρίου , Ν. Δ. , κ.α. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα : Εκδόσεις Τόπος.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassimos, D. (2011). “*Fairy tales: a compass for children's healthy development—a qualitative study in a Greek island*”. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 266-272.
- Γεωργιάδου Ε., Παντελίδης Χ. & Αποστολίδου Μ, (2008). Δημιουργικές Τέχνες
- Chen, C., Bernard, J., & Hsu, K. (2005). *An empirical study of industrial engineering and management curriculum reform in fostering students' creativity*. *European Journal of Engineering Education*, 30, 191-202.
- Cheung, R. H. P. (2013). *Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach*. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.
- Chomsky, N. (1959). *Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N., (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. N. York: Harper & Row.
- Chomsky, N (1986) *Knowledge of language*. New York: Praeger Special Studies.
- Collins, M., (2010). *ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading*. *Early Childhood Research Quarterly* 25 84–97.

- Craft, A., McConnon, L., & Matthews, A. (2012). *Child-initiated play and professional creativity: Enable four-year-olds' possibility thinking. Thinking Skills and Creativity*, 7, 48-61.
- Culham, R. (2002). *Coping with obstacles in drama-based ESL teaching: A non-verbal approach*. In G. Bräuer (Ed.), *Body and language: Intercultural learning through drama* (pp. 95-112). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). *Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*. *Developmental Psychology*, 5, 111–123.
- Δανασής-Αφεντάκης Α. Κ. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική-Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου.
- Daniel J. Weigel*, Jennifer L. Lowman and Sally S. Martin University of Nevada, Reno, USA. *Language development in the years before school: a comparison of developmental assets in home and child care settings*, *Early Child Development and Care* Vol. 177, Nos 6 & 7, August 2007, pp. 719–734
- Deford, D. E. (1991). "Using reading and writing to support the reader" Στο D. E. Deford, C. A. Lyons & G. S. Pinnell, *Bridges to literacy – learning from Reading Recovery*, Heinemann Portsmouth, NH, σσ. 77-95.
- DeTemple, J. M., & Snow, C. E. (2003). *Learning words from books*. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Teachers and parents* (pp. 16–36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dieckmann, H. (1997). "Fairy-tales in psychotherapy". *The Journal of Analytical Psychology*, 42, 253–268.
- Dinnsen, D. A, Chin, S. B., & Elbert, M (1992) *On the lawfulness of change in phonetic inventories*. *Lingua*, 86, 207-222.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μεικτές τάξεις Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ), Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ.67-85) Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.*
- DunnJ. (1999). *Η αντίληψη των μικρών παιδιών για τους άλλους: Στοιχεία από παρατηρήσεις μέσα στην οικογένεια. Στο Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Τόμος Α, Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. Πάτρα: ΕΑΠ.*
- Edwards, M. L. & Shriberg, L. D. (1983). *Phonology: Applications in communicative disorders*. San Diego: College - Hill.
- Eller, R., Pappas, C., & Brown, E. (1988). *The lexical development of kindergartners: Learning from written context*. *Journal of Reading Behavior*, 20, 5–24.
- Elley, W. (1989). *Vocabulary acquisition from listening to stories*. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174–187.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). *The design and implementation of a physical education program*

to promote children's creativity in the early years. International Journal of Early Years Education, 14, 279-294.

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: *A shared picture book reading intervention for preschoolers.* In S. Stahl, A. Kleeck, & E. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fernandez, S., (2008). *Teaching and learning languages other than english in Victoria schools. Department of Education and early Childhood Development* (14) 1-24.

Fielding, M., (1996). *Why and how learning styles matter: Valuing difference in teachers and learners.* In S. Hart (Ed.), *Differentiation and the secondary curriculum: Debates and dilemmas* (pp. 81-103). London: Routledge.

Fitzgerald, M. J. (1978). "*Fairy tales and folk stories: the significance of multicultural elements in children's literature*". Reading, 12, 10-21.

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind.* New York: Simon & Schuster.

Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach.* New York: Basic Books.

Gianni Rodari (1985). *Γραμματική της Φαντασίας* (μτφρ. Μ. Βερτσώνη και Λ. Αγγουρίδου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

GoncuA. (1999). «*Η εξέλιξη της διυποκειμενικότητας στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης*». Στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Τόμος Α, Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2012). *Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten.*

Griva, E. (2008). *An alternative story-based teaching framework for a primary school classroom.* American Journal of Teaching English FORUM, 45, 26-31.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom.* London: Longman.

Harley, Trevor (2001). *The Phychology of Language. From Data to Theory.* East Sussex :Psychology Press. Πήτα, Ρ. (επιμ) (2008) *Η ψυχολογία της γλώσσας. Από την πράξη στην Θεωρία.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Heuscher, J. E. (1963). *A psychiatric study of fairy tales: Their origin, meaning, and usefulness.* Springfield: Charles C. Thomas.

Ingram, D. (1986). Phonological development: Production. In P. F letcher & M. Garman (Ends.), *Language acquisition: Studies in first langyage development* (2nd ed.). Cambridge University Press.

International Reading Association and National Association for the Education of Young Children (1998). Joint position statement of the IRA and NAEYC: *Learning to read and write—developmentally appropriate practices for young children.* The Reading Teacher, 52, 193–216.

- Κανατσούλη, Μ., (2002). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω.
- Καπλάνογλου Μ., 2002, *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα, μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων*, Πατάκης: Αθήνα
- Καρπόζηλου Μ. (1999). *Το παιδί στη γλώσσα των βιβλίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Karweit, N., & Wasik, B. (1996). *The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers*. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 319–348.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2012). *Bridging theory and practice: How creative ideas flourish through personal and academic literacy practices*. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2, 61-70.
- Kready, L., F., (2008). A study of fairytales (E-book). Available from: www.forgottenbooks.com.
- Korat, O., Bachar, E., & Snapir, M. (2003). *Functional–social and cognitive aspects in emergent literacy: Relations to SES and to reading–writing acquisition in first grade*. *Megamoth*, 42, 195–218.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2011). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή, Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1989). «*Δημιουργικότητα*». Στο *Παιδαγωγική–Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, τόμ. 3ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ladefoged, P. (2006) *A Course in Phonetics* (5th ed). Boston: Thomson Corporation. Μπαλτατζάνη, Μ. (επιμ) (2007) *Εισαγωγή στην Φωνητική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Li-Yu Chang, S., (2009). *Acting it out: children learning english through story-based drama*. University of Warwick.
- Λουκάτος, Δ.Σ. (1988). *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*. 3^{ος} τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Lubetsky, M. J. (1989). “*The magic of fairy tales: psychodynamic and developmental perspectives*”. *Child Psychiatry and Human Development*, 19, 245-255.
- Lüthi, M. (1982). *The European folktale: Form and nature* (trans. John D. Niles). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Landis, K. , Vander Woude, J. & Jongsma, A. E. (2004). *The speech language pathology treatment planner*. New Jersey : Hoboken. Ταφιάφης, Δ. & Ψωμόπουλος, Δ. (επιμ) (2010) *Οδηγός σχεδιασμού λογοθεραπευτικής παρέμβασης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ρόδων.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (1996). *Το παραμύθι στο Δημοτικό Σχολείο*. *Διαβάζω*, 363, 107-109.

- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνία*. Νέα Παιδεία, 119, 64-78.
- Malafantis, K. & Ntoulia, A. (2011). "Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom" [online paper] Extravio. Revista electronica de literatura comparada, núm. 6. Universitat de València. Available at: <http://www.uv.es/extravio>.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση
- Μαλέτσκος, Αθ., Αγαπίδου, Ε., Μπλιούμη, Ε., Ραππά, Ε. Ζίκος, Ζ. & Πενέκελης, Κ. (2011). *Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών ως γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α. & Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., Αθήνα 6-8 Μαΐου 2011, τόμ. Α΄.
- Μαραθεύτης, Ι. Μιχ. *Δοκίμια για την Παιδική Λογοτεχνία*, Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων, Αθήνα 1990.
- Matveev, A. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research. *Bulletin of Russian Communication Association*. 1 (1), 59-67.
- McNeill, J. H., & Fowler, S. A. (1999). *Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading*. *Journal of Early Intervention*, 22, 51-69.
- McVey, D. (2008). *Why all writing is creative writing*. *Innovations in Education & Teaching International*, 45, 289-294.
- Μερακλής, Γ., (1999) *Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Neuman, S. B. (1999). *Books make a difference: A study of access to literacy*. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ντούλια, Αθ. (2010). «Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- Οκαλίδου, Α. (2008). Ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής. Στο: Νικολόπουλος, Δ. (επιμ.) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος
- Oller, D. K (1980). *The emergence of sounds of speech in infancy*. In G.H. Yeni-Komshian, J. F. Kavanagh & C.A. Ferguson (Eds), *Child Phonology*, Volo1: Production. New York: Academic Press.
- Παπακόστας, Γ., 1996, «Πρώτες προσπάθειες συγκέντρωσης παραμυθιών. Η περίπτωση του Νικολάου Πολίτη», στο *Από το Παραμύθι στα Κόμικς*, Οδυσσέας: Αθήνα

- Παπαντωνάκης, Δ. Γεώργιος, (2009), *Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα : Εκδόσεις ιδίου.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). *Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?* *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23–33.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (2002). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinker, S (1995) *The Language Instinct- The new science of the language and mind*. Καλοκαιρινός, Α. (επιμ) (2000) *Το Γλωσσικό Ένστικτο – Πως ο νους δημιουργεί την γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2011), *Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση- Γνωστική Ανάλυση Δυσκολίες – Εφαρμογές* . Πάτρα : Εκδόσεις Ιδίου
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). *Quality of adult book reading affects children's emergent literacy*. *Developmental Psychology*, 35(1), 20–28.
- Reynolds, A.G. & Flagg, P.W. (1977). *Cognitive Psychology*. Cambridge, Mass: Winthrop Publ.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). *Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words*. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54–64.
- Sak, U. (2004). *About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom*. *Roeper Review*, 26, 216-222.
- Scarborough, H. (2002). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities*. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 97–110). New York: Guilford.
- Σουρλάς Ε. (1961). *Η διδακτική των παραμυθιών*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shin, S. J. (2006). *High-stakes testing and heritage language maintenance*. In Kondo-Brown, K. (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants* (pp. 127-144). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Shriberg, L. & Kwiatkowski, J. (1994). *Developmental disorder 1: A clinical profile*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(5), 1100-1126.
- Skinner, B. F (1957) *Verbal Behavior*. New York: Applet-Century-Crofts.
- Somers, J., (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

- Sinichal, M., Thomas, E., & Monker, J. (1995). *Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading*. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218–229.
- Sinichal, M. (1997). *The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary*. *Journal of Child Language*, 24, 123–138.
- Snowling, M. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research and Reading*, 18, 132-138.
- Snowling, M., Goulandris, A., & Stackhouse, J. (1994). Phonological constraints on learning to read: Evidence from single-case studies of reading difficulty. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Stackhouse, J. & Wells, B. (1993). Psycholinguistic assessment of developmental speech disorders. *European Journal of Disorders of Communication*, 28, 331-348
- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandiver, R. J. (1991). *Learning vocabulary through listening: A sixth-grade replication*. In J. Zutell, & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction*. Fortieth yearbook of the National Reading Conference (pp. 185–192). Chicago, IL: National Reading Conference. 110.
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–401.
- Sternberg, R. J., & Powell, J. S. (1983). *Comprehending verbal comprehension*. *American Psychologist*, 38, 878–893.
- Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: *Fertile ground for creativity*. *Reading Teacher*, 61, 411-414.
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. New York: The Dryden Press.
- Τσιλιμένη Τ.(2007). Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και Απόψεις, Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wasik, B., & Bond, M. (2001). *Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms*. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.
- Wasik, B., Bond, M., & Hindman, A. (2006). *The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*. *Developmental Psychology*, 37(2), 265–279.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 11–29). New York: Guilford.

