



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η κατανόηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα
Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου μαθητών με Ειδικές
Εκπαιδευτικές Ανάγκες»**

Πισσαδάκη Αγγελική, Α.Μ. 418

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΛΗ:

ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ- ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, ΛΕΚΤΟΡΑΣ
Π.Τ.Δ.Ε ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Πίνακας περιεχομένων

Θεωρητικό μέρος

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1^ο : Η ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου	
1.1 Λόγος – Γλώσσα και Σκέψη.....	9
1.2 Θεωρίες πρόσκτησης της Γλώσσας.....	11
1.3 Τα συστήματα της Γλώσσας.....	13
1.4 Τα στάδια της Γλωσσικής Ανάπτυξης.....	16
1.5 Η υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (critical period hypothesis).....	23
Κεφάλαιο 2^ο : Οι διαταραχές του λόγου	
2.1 Διαταραχές σε φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο.....	28
2.2 Διαταραχές σε συντακτικό-μορφολογικό.....	30
2.3 Διαταραχές σε σημασιολογικό-λεξιλογικό επίπεδο.....	31
2.4 Διαταραχές σε πραγματολογικό επίπεδο	32
Κεφάλαιο 3^ο : Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)	
3.1 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία.....	34
3.1.1 Χαρακτηριστικά του λόγου των μαθητών με Νοητική Αναπηρία	35
3.2 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	37
3.2.1 Χαρακτηριστικά του λόγου των μαθητών με ΕΓΔ.....	38
3.2.2 Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου σε μαθητές με ΕΓΔ.....	40
3.3 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	41
3.3.1 Γλωσσικές ιδιαιτερότητες στον Αυτισμό	44
3.3.2 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Φωνολογία	45
3.3.3 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Σύνταξη.....	46
3.3.4 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Σημασιολογία	46
3.3.5 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Πραγματολογία	47
3.4 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.)....	47
3.4.1 Χαρακτηριστικά γραπτού και προφορικού λόγου σε μαθητές με Μ.Δ.....	49
3.5 Μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας.....	51

3.5.1 Χαρακτηριστικά γραπτού και προφορικού λόγου σε μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας.....	52
3.6 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Δυσλεξία.....	54
3.6.1 Χαρακτηριστικά γραπτού και προφορικού λόγου σε μαθητές με Δυσλεξία.....	56
3.7 Χαρακτηριστικά προφορικού και γραπτού λόγου σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ.....	60
3.8 Χαρακτηριστικά προφορικού και γραπτού λόγου σε παιδιά με Διγλωσσία.....	64
Κεφάλαιο 4^ο : Έρευνες που σχετίζονται με την κατανόηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου σε μαθητές με ΕΕΑ.....	67

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5^ο

Εισαγωγή.....	79
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	79
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα	79
5.3 Μεθοδολογία.....	80
5.3.1 Δείγμα.....	80
5.3.2 Διαδικασία.....	85
5.3.3 Εργαλεία.....	85
5.3.4.Εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου.....	86
5.3.5 Δείκτης ανάλυσης αξιοπιστίας (Cronbach's a) του ερωτηματολογίου CCC.....	86
5.4 Αποτελέσματα	87
5.4.1 Στατιστική ανάλυση δεδομένων	87
5.4.2 Αποτελέσματα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων.....	88
5.5 Συζήτηση.....	139
5.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	148

Βιβλιογραφία

Παράρτημα

Περίληψη

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει τις δεξιότητες του προφορικού λόγου, ιδιαίτερα στο τομέα της πραγματολογίας, αλλά και του γραπτού λόγου μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Επιπλέον, έγινε προσπάθεια συσχέτισης των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με το ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν 65 ειδικοί παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με τα ατομικά τους στοιχεία και το Ερωτηματολόγιο Επικοινωνιακής Ικανότητας για 170 μαθητές με ΕΕΑ. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν 6 κατηγορίες μαθητών, 32 μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), 17 με Νοητικά Αναπηρία (Ν.Α), 64 με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.), 21 με Δυσλεξία, 23 με Προβλήματα λόγου και ομιλίας και 13 με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Ε.Γ.Δ.). Από αυτούς, τις χειρότερες επιδόσεις στον προφορικό λόγο σημείωσαν οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού, στην Ε.Γ.Δ. και στα Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Από την άλλη, στο γραπτό λόγο καλύτερες επιδόσεις εντοπίστηκαν στους μαθητές με ΔΑΦ συγκριτικά με τους μαθητές με Ε.Γ.Δ, Ν.Α. και Προβλήματα λόγου και ομιλίας, οι οποίοι αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες. Σε σύγκριση με τις παραπάνω κατηγορίες μαθητών, οι επιδόσεις των μαθητών με Μ.Δ. και Δυσλεξία φαίνεται να είναι σαφώς υψηλότερες. Τέλος, σχετικά με τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι αυτοί που προετοιμάζονται και ενημερώνονται επαρκώς, έχουν περαιτέρω σπουδές και συνεργάζονται καλά με τους γονείς των μαθητών, οι μαθητές τους εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: Ερωτηματολόγιο επικοινωνιακής ικανότητας παιδιών, προφορικός-γραπτός λόγος, ΔΑΦ, ΕΓΔ, Μ.Δ, Ν.Α, Προβλήματα λόγου & ομιλίας, Δυσλεξία, ειδικοί παιδαγωγοί

Abstract

The objective of this study is to examine the oral communication-especially of the field of pragmatics, as well as the written skills of students with Special Educational Needs (SEN). Moreover, it was attempted to link teachers' personal traits to the students' academic profiles. The sample consists of 65 primary special education teachers. Data were collected through a questionnaire, where the primary special education teachers filled out their personal information and the Children's Communication Checklist for 170 students with SEN. Specifically, 6 student categories were chosen; 32 students with Autism Spectrum Disorders (ASD), 17 students with Intellectual Disability (I.D), 64 with Learning Difficulties (L.D.), 21 with Dyslexia, 23 with Speech and Language Problems and 13 with Special Language Impairment (S.L.I.). As a result of the study, the poorest performance in the oral communication was exhibited by students who are on the autism spectrum, who have S.L.I and Speech and Language Problems. On the other hand, students with ASD exhibited a better performance in the written speech than the ones with S.L.I., I.D., and Speech and Language Problems, who instead faced serious difficulties. The rankings of students with L.D. and Dyslexia, were definitely higher. In conclusion, as far as the teachers' personal traits are concerned, it was found that those who prepare in time, are adequately informed, have further studies and corporate well with the students' parents, have students who exhibit better performance in the oral as well as in the written skills.

Keywords: Pragmatics, CCC, ASD, SLI, I.D, L.D, SLP, Dyslexia, language, reading, communication, Greek special educators

Εισαγωγή

Ο λόγος αποτελεί αιώνες τώρα ένα από τα ισχυρότερα όπλα του ανθρώπου. Με αυτόν εκφράζει τα θέλω του, τις σκέψεις του, τις ανάγκες του· όταν μάλιστα ο λόγος γίνεται συλλογικός τότε μπορεί να πετύχει τα μέγιστα για την ευημερία του. Ο γραπτός λόγος θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η συνέχεια του προφορικού, όπου μέσω αυτού ο άνθρωπος ισχυροποιεί τη γνώμη του με ποιο επίσημο τρόπο. Ο λόγος και η ομιλία ξεκινούν περί τους 12 μήνες ενός βρέφους και εξελίσσεται μέχρι τα πρώτα σχολικά χρόνια. Πάραυτα δεν είναι λίγα τα παιδιά που μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο λόγο τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει τις δυσκολίες των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο μέσω ενός ερωτηματολογίου ειδικά σχεδιασμένου για τις πτυχές του λόγου. Εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο για έξι κατηγορίες μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Η έρευνα λοιπόν θα προσπαθήσει να εντοπίσει τις τυχόν ελλείψεις του προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών με Νοητική Αναπηρία, με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, με Μαθησιακές Δυσκολίες, με Δυσλεξία, με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας και με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στα στοιχεία του λόγου, της ομιλίας και επιδιώκεται η συσχέτιση μεταξύ της γλώσσας και της σκέψης και αλλά και των θεωριών πρόσκτησης της γλώσσας έτσι όπως την διατύπωσαν γνωστοί ψυχολόγοι και γλωσσολόγοι. Στη συνέχεια, αναλύουμε τα συστήματα και τα στάδια της γλώσσας, καταλήγοντας στην υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας, όπου μερικοί μαθητές βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων προφορικού και γραπτού λόγου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια αναφορά στις διαταραχές του λόγου με βάση τα συστήματα της γλώσσας. Επικεντρωνόμαστε σε κάποια χαρακτηριστικά των μαθητών με διαταραχές του λόγου, έτσι ώστε στο τρίτο κεφάλαιο να περάσουμε στα χαρακτηριστικά του λόγου ανά αναπηρία.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι έξι κατηγορίες μαθητών που προαναφέραμε, αναλύοντας πρώτα τα βασικά γνωρίσματα κάθε αναπηρίας (Ν.Α., ΔΑΦ, Μ.Δ. κ.ο.κ.) και στη συνέχεια τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν. Επίσης, εκτός από τις έξι κατηγορίες μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, γίνεται λόγος και για τα χαρακτηριστικά του λόγου των δίγλωσσων μαθητών και των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και

Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ). Αυτό συμβαίνει καθώς πολλοί μαθητές του δείγματος εκτός από τη βασική αναπηρία που είχαν, εμφάνιζαν και αυτά τα δυο παραπάνω χαρακτηριστικά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν χρησιμοποιήσει το εργαλείο της έρευνάς μας (Children's Communication Checklist, CCC) (Bishop, 1998), με στόχο να παρουσιάσει τόσο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΕΕΑ που διδάσκουν όσο και να παρουσιάσει τα βασικότερα πορίσματα αυτών για τις δυσκολίες των μαθητών στο προφορικό και γραπτό λόγο.

Στο δεύτερο και ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία, το δείγμα, η διαδικασία, τα εργαλεία, η εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου, τα αποτελέσματα, η στατιστική ανάλυση αυτών και η συζήτηση.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο : Η ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου

1.1 Λόγος – Γλώσσα και Σκέψη

Ένα χαρακτηριστικό των έμβιων όντων αποτελεί ο λόγος και η γλώσσα. Ο όρος «λόγος» που προέρχεται από το ρήμα λέγω αναφέρεται στην ανθρώπινη ομιλία και στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνήσει με τον περιβάλλον του. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «γλώσσα» αναφέρεται στον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί η κάθε χώρα, αποτελείται από διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και μέσω αυτής αποδίδεται νόημα στις λέξεις και στην ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω των ατόμων (Στασινός, 2009). Όπως γίνεται αντιληπτό, ο λόγος είναι ένα βασικό εφόδιο του ανθρώπινου γένους όπου μέσω αυτού τα άτομα αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό πλαίσιο, ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και επικοινωνούν είτε με λεκτικό είτε με μη λεκτικό τρόπο σε διάφορες περιστάσεις (Στασινός, 2009).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα που διέπεται από γλωσσικούς κανόνες και στοχεύει στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης περιοχής (Haugen 1966: στο Στασινός, 2009). Δεν ήταν λίγοι αυτοί που ασχολήθηκαν κατά καιρούς με την γλωσσική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, εν συνεχεία θα ακολουθήσουν κάποιες βασικές θέσεις επιστημόνων για την γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά των ατόμων. Αξίζει να σημειωθεί ότι, το ενδιαφέρον των συμπεριφοριστών και μη για την ανάπτυξη της γλώσσας βασίστηκε στους μηχανισμούς της μίμησης, της ενίσχυσης και της σκέψης (Στασινός, 2009).

Ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που ασχολήθηκε με την γλωσσική ανάπτυξη είναι ο Ελβετός Jean Piaget όπου το 1952 αναφέρει ότι η γνωστική ανάπτυξη προηγείται της γλωσσικής. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι η γλώσσα και η σκέψη είναι δύο ικανότητες που σχετίζονται μεταξύ τους και το άτομο αναπτύσσει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Στασινός, 2009). Πάραυτα, πρώτα αναπτύσσονται οι γνωστικές δεξιότητες του παιδιού, οι οποίες μέσω της γλώσσας παίρνουν μορφή. Ο Piaget αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η γλώσσα δε δημιουργεί σκέψη», θέλοντας να τονίσει ότι το παιδί εξελίσσεται νοητικά μέσω του κοινωνικού και πολιτισμικού περιγυρού

του και μέσω της γλώσσας λεκτικής ή μη λεκτικής παρουσιάζει τις γνωστικές του δεξιότητες σε αυτόν (Στασινός, 2009).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι θέσεις του Vygotsky (1962), ο οποίος θεωρεί ότι «*η σκέψη και η γλώσσα έχουν μια αυτόνομη αναπτυξιακή γνωστική πορεία, όμως μια αμοιβαία σχέση μεταξύ τους*». Αναλυτικότερα, για να μπορέσει το παιδί να εκφράσει την σκέψη του πρέπει να μάθει πρώτα τις λέξεις που συντελούν αυτή τη σκέψη. Ουσιαστικά, η γλώσσα αποτελεί το εφόδιο για μια ολοκληρωμένη γνωστική ανάπτυξη και συνιστά τον διαμεσολαβητή του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον (Στασινός, 2009).

Δυο χρόνια αργότερα, ο παιδαγωγός Bruner (1964) επισημαίνει ότι, η γλώσσα είναι ένα όργανο της σκέψης με πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Επίσης, μέσω της γλώσσας το παιδί διαμορφώνει τις σκέψεις του και βρίσκει λύσεις στα εκάστοτε προβλήματα του (Στασινός, 2009).

Ο Watson (1913: στο Στασινός, 2009), αναγνωρίζει ότι η γλώσσα είναι αναγκαία για τη σκέψη, υποστηρίζοντας ότι η διεργασία της σκέψης δεν είναι ουσιαστικά τίποτα άλλο από μια εκδίπλωση κινητικών συνηθειών στο λάρυγγα του σκεπτόμενου και ομιλούντος ατόμου, και επομένως η σκέψη και η γλώσσα θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως ένα ενιαίο κατασκεύασμα.

Κατά τον Χατζιδάκι (1915: στο Τσιναρέλης, 2011), γλωσσικός και διανοητικός πλούτος εξισώνονται μεταξύ τους, με την έννοια ότι όσος είναι ο γλωσσικός πλούτος τόσοσ είναι και ο διανοητικός. Για αυτό, όπως συμπληρώνει, με τη γλώσσα εκφράζονται οι έννοιες ενός έθνους. Συνεπώς, μπορεί να πει κανείς ότι οι διάφοροι διάλεκτοι της γλώσσας που υπάρχουν σημαίνουν την έμμεση προσέγγιση του λόγου, άρα της ανθρώπινης νόησης (Τσιναρέλης, 2011). Για τον Chomsky (1975: στο Τσιναρέλης, 2011), η γλώσσα είναι ο καθρέπτης του νου, γιατί ακριβώς εκφράζει τον ανθρώπινο λόγο.

Εν κατακλείδι, βασική θέση των ειδικών επιστημόνων σήμερα είναι ότι η γλώσσα δε συνιστά απαραίτητα προϋπόθεση για τη λειτουργία της σκέψης του ανθρώπου (Στασινός, 2009). Μόνη της η γλώσσα δεν αρκεί για μια ολοκληρωμένη γνωστική ανάπτυξη, πάραυτα το άτομο που υστερεί στη γλωσσική λειτουργία υστερεί αναμφίβολα και στη γνωστική-νοητική ανάπτυξη, καθώς η γλώσσα βοηθά το άτομο να αποκτά πληροφορίες όχι μόνο από την προσωπική του ζωή και εμπειρία αλλά και

από τη συσσωρευμένη πείρα και γνώση των άλλων ατόμων από τον περίγυρό του (Πήτα, 1998).

1.2 Θεωρίες πρόσκτησης της Γλώσσας

Πολλοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της κατάκτησης του λόγου και κατά πόσο αυτό προέρχεται από βιολογικούς ή γνωστικούς παράγοντες ή είναι ζήτημα αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο. Τόσο γλωσσολόγοι όσο και ψυχολόγοι προσπαθούν να λύσουν αυτό το γρίφο, χωρίς όμως να έχει απαντηθεί ακόμη με σιγουριά αυτό το ερώτημα, πως δηλαδή κατακτάται η γλωσσική επάρκεια. Το μόνο σίγουρο είναι ότι η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, όπου η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Feldman, 2011). Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια προσέγγιση των διαφόρων μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί για την πρόσκτηση της γλώσσας.

Συμπεριφοριστική θεωρία ή θεωρία της μάθησης

Πρωτοπόροι αυτής της θεωρίας είναι επιφανείς θεωρητικοί της μάθησης, όπως οι Mowrer (1954), Skinner (1957) και Osgood (1963) και στη συνέχεια οι Braine (1971), Jenkins & Palermo (1964), Staats (1975), κ.ά. Η θεωρία αυτή βασίστηκε στις θεμελιώδεις αρχές της μάθησης όπου μέσω της κοινωνικής ενίσχυσης, της επιβολής της ποινής και των στρατηγικών της μίμησης και της άσκησης πιστεύεται ότι επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γλώσσας (Στασινός, 2009). Σύμφωνα με τον Skinner (1957) λοιπόν, το παιδί δεν έχει γνώση της γλώσσας, όμως μέσω της ενδυνάμωσης της μιμητικής του ικανότητας μαθαίνει τη γλώσσα, ιδιαίτερα σε σημασιολογικό και φωνολογικό επίπεδο (Στασινός, 2009).

Ένας άλλος μηχανισμός είναι η ενίσχυση, μέσω της οποίας το νήπιο μαθαίνει τη γλώσσα. Ειδικότερα, το παιδί προσπαθεί να προφέρει μια λέξη και ο περίγυρός του το επαινεί και το ενισχύει έτσι που αυτή η αντίδραση κάνει το παιδί να επαναλάβει τη λέξη. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται *σταδιακή διαμόρφωση*, όπου το παιδί αρθρώνει ήχους που προσεγγίζουν το λόγο λόγω της επιβράβευσης που δέχεται από το περιβάλλον του (Feldman, 2011).

Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δε φαίνεται να εξηγεί πώς το παιδί κατανοεί και χρησιμοποιεί τους κανόνες της γλώσσας, τόσο εύκολα. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά επιβραβεύονται ακόμη και όταν κάνουν λάθη. Η θεωρία της μάθησης λοιπόν

αδυνατεί να εξηγήσει πώς το παιδί μαθαίνει να μιλά σωστά. Ακόμη, το παιδί είναι ικανό να προχωρεί πέρα από προτάσεις και εκφράσεις που έχει ακούσει, και επινοεί νέες φράσεις και προτάσεις, μία ικανότητα που η θεωρία της μάθησης επίσης δεν μπορεί να εξηγήσει (Feldman, 2011).

Ψυχογλωσσική Θεωρία

Οι ελλείψεις και οι αμφιβολίες που δημιουργήθηκαν από την προηγούμενη θεωρία ήταν ο λόγος για να αναπτυχθεί μια νέα προσέγγιση, γνωστή ως γενετική θεωρία με βασικό εκφραστή το γλωσσολόγο Noam Chomsky. Η γενετική θεωρία υποστηρίζει την ύπαρξη ενός γενετικά προκαθορισμένου εγγενούς μηχανισμού, ο οποίος κατευθύνει την ανάπτυξη της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Chomsky, ο άνθρωπος γεννιέται με την εγγενή ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, η οποία εμφανίζεται, λίγο ως πολύ, αυτόματα, λόγω της ωρίμανσης (Feldman, 2011). Ο Chomsky ύστερα από συνεχή ανάλυση διαφορετικών γλωσσών, κατέδειξε ότι όλες οι γλώσσες στον κόσμο έχουν μια κοινή δομή που τις διέπει και που ο ίδιος αποκαλεί *καθολική γραμματική* (Feldman, 2011).

Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι εφοδιασμένος με ένα σύστημα, που ονομάζεται μηχανισμός κατάκτησης της γλώσσας (Language Acquisition Device – LAD). Ο μηχανισμός αυτός αφενός επιτρέπει την κατανόηση της δομής της γλώσσας και αφετέρου παρέχει στο παιδί στρατηγικές και τεχνικές εκμάθησης των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της γλώσσας, η οποία ομιλείται στο περιβάλλον του (Feldman, 2011). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η γλώσσα αποτελεί μοναδικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό που αποκτάται λόγω της γενετικής προδιάθεσης για την κατανόηση και παραγωγή λέξεων και προτάσεων (Lidz & Gleitman, 2004: στο Feldman, 2011).

Η υπόθεση του Chomsky φαίνεται να υποστηρίζεται από πρόσφατα ευρήματα, τα οποία εντόπισαν ένα συγκεκριμένο γονίδιο που σχετίζεται με την παραγωγή του λόγου. Επιπλέον, άλλες έρευνες δείχνουν ότι η γλωσσική επεξεργασία στα βρέφη εμπλέκει εγκεφαλικές δομές παρόμοιες με εκείνες των ενηλίκων, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά την επεξεργασία γλωσσικού υλικού, γεγονός που υποδηλώνει μια εξελικτική βάση στην εμφάνιση και κατάκτηση της γλώσσας (Dehaene-Lambertz, Hertz-Pannier, & Dubois, 2006: στο Feldman, 2011).

Κοινωνιογλωσσική Θεωρία ή Θεωρία της αλληλεπίδρασης

Η θεωρία αυτή όπως διαφαίνεται και εννοιολογικά ασχολείται με την κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Ειδικότερα, προσδίδει έμφαση στη χρήση ή στις λειτουργίες της γλώσσας με σημείο αναφοράς τις ασκούμενες στο παιδί περιβαλλοντικές (κοινωνικές) γλωσσικές επιδράσεις, αλλά και στο (κοινωνιογλωσσικό) ρόλο των προσώπων που το περιβάλλουν, το φροντίζουν και το ενδυναμώνουν στη γλωσσική του ανάπτυξη και παραγωγή. Με άλλα λόγια, η διαδικασία πρόσκτησης της γλώσσας ταυτίζεται με εκείνη της κοινωνικοποίησης του παιδιού (Στασινός, 2009).

Η κοινωνιογλωσσική θεωρία ή θεωρία της αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της γλώσσας επέρχεται μέσω ενός συνδυασμού γενετικά καθορισμένων προδιαθέσεων και περιβαλλοντικών συνθηκών. Η προσέγγιση αυτή αποδέχεται την ύπαρξη εγγενών παραγόντων που διαμορφώνουν το γενικό περίγραμμα της γλωσσικής ανάπτυξης. Ωστόσο, πιστεύει επίσης ότι η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης καθορίζεται από τη γλώσσα, με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί, και από την ενίσχυση που αυτό δέχεται, όταν χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο (Feldman, 2011). Γενικότερα, οι κοινωνικοί παράγοντες θεωρείται ότι παίζουν ζωτικής σημασίας ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας, καθώς τα κίνητρα που προσφέρονται στο άτομο από τη συμμετοχή του σε μια κοινωνία, και η αλληλεπίδραση με άλλα μέλη της ομάδας, οδηγούν στη χρήση της γλώσσας και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Yang, 2006· Κατή, 2009· Feldman, 2011).

1.3 Τα συστήματα της Γλώσσας

Η γλώσσα αποτελείται από πέντε βασικά συστήματα, τα οποία πρέπει να κατακτήσει το άτομο κατά τη διάρκεια της γλωσσικής του ανάπτυξης. Για την έκφραση και την επικοινωνία ενός ατόμου με τα άλλα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας απαιτείται η γνώση της δομής, του περιεχομένου και της χρήσης της γλώσσας. Στο επίπεδο δομής της γλώσσας περιλαμβάνονται τα στοιχεία που αφορούν στη φωνολογία, στη μορφολογία και στο συντακτικό, στο επίπεδο περιεχομένου τα στοιχεία που αφορούν στη σημασιολογία, και στο επίπεδο χρήσης τα στοιχεία που αφορούν στην πραγματολογία (Bloom & Lahey, 1978: στο Δράκος, 2003). Στη συνέχεια θα αναλυθούν αυτά τα συστήματα ενδελεχώς.

Φωνολογία

Η μελέτη της οργάνωσης των ήχων στο πλαίσιο κάθε γλώσσας αποκαλείται φωνολογία. Κάθε γλώσσα έχει κάποιους βασικούς ήχους, τα φωνήματα. Η φωνολογία όπως εννοιολογικά γίνεται αντιληπτό αποτελείται από φωνήματα, δηλαδή τους ήχους της γλώσσας, που άμα τους ενώσεις μεταξύ τους δημιουργούν λέξεις και προτάσεις (Feldman, 2011). Επίσης, τα φωνήματα σηματοδοτούν εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στις λέξεις (Τζουριάδου, 1995). Τέλος, ο αριθμός των φωνημάτων σε κάθε γλώσσα είναι διαφορετικός (Feldman, 2011).

Μορφολογία

Τα μορφήματα αποτελούν την μικρότερη γλωσσική – γραμματική μονάδα που έχει το δικό της εννοιολογικό περιεχόμενο. Τα μορφήματα μπορεί να είναι είτε αυτοτελείς λέξεις είτε για παράδειγμα καταλήξεις μιας λέξης, που χωρίς αυτά όμως θα χανόταν η σημασία της λέξης (Feldman, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογία ενδιαφέρεται για την εσωτερική οργάνωση των λέξεων, καθορίζει τους κανόνες σύνθεσης και δομής των μορφημάτων και κάνει κατανοητό πως τυχόν αλλαγές στα μορφήματα προκαλούν τη δημιουργία νέων λέξεων ή την τροποποίηση συστηματικά του νοήματος μιας λέξης (Ράλλη, 2008).

Σύνταξη

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Στασινός (2009) η σύνταξη βασίζεται στον συνδυασμό και την επιλογή των κατάλληλων λέξεων με βάση κάποιους γενικούς κανόνες και αρχές της γλώσσας έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια πρόταση. Η μορφή και η δομή κάθε πρότασης ορίζεται από τους συντακτικούς κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν τη σειρά των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων, την οργάνωση των προτάσεων και τις σχέσεις μεταξύ λέξεων και άλλων στοιχείων της πρότασης (Πήτα, 1998).

Σημασιολογία

Η σημασιολογία περιλαμβάνει τους κανόνες που αφορούν την εννοιολογική δομή των λέξεων και των προτάσεων. Οι κανόνες αυτοί είναι που αποδίδουν το νόημα των λέξεων και βοηθούν το παιδί να κατανοήσει τις νέες έννοιες. Η σημασιολογική γνώση λειτουργεί συσσωρευτικά· δηλαδή όσες περισσότερες λέξεις γνωρίζει ένα

παιδί τόσο πιο εύκολα εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του με νέες λέξεις (Shefelbine, 1990: στο Feldman, 2011). Η τεχνική αυτή, που αποκαλείται *ταχεία χαρτογράφηση*, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να συσχετίζει τις νέες λέξεις με το νόημά τους μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Ganger & Brent, 2004: στο Feldman, 2011).

Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο. Οι λεξικές σημασίες σχετίζονται με τις γνώσεις των ατόμων για τον κόσμο και όπως είναι λογικό η απόκτησή τους να συνεχίζεται εφ' όρου ζωής. Η ανάπτυξη των λεξικών σημασιών πέρα από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από τρία φαινόμενα: το συνεχή εμπλουτισμό των λεξικών μονάδων, τη μάθηση όλο και πιο αφηρημένων μεταφορικών λέξεων και την περίπλοκη οργάνωση των αποκτηθέντων λέξεων σε σημασιολογικά πεδία (Κατή, 2009).

Πραγματολογία

Όταν ένα άτομο χρησιμοποιεί το λόγο για να επηρεάσει τους άλλους ή για να αναμεταδώσει μια πληροφορία, τότε αυτό κάνει χρήση της πραγματολογίας. Ειδικότερα, η πραγματολογία στο γλωσσικό επίπεδο χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας για να κατορθώσει το άτομο να ενταχθεί στο κοινωνικό πλαίσιο. Απαρτίζεται από τρία βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, αναφέρεται στους τρόπους που θα εκφράσει το άτομο τις επικοινωνιακές του προθέσεις και πως θα βρει αναγνωριστικές μεθόδους για να τις φέρει εις πέρας. Δεύτερον, απαρτίζεται από τις εκάστοτε επικοινωνιακές αρχές και ρόλους μιας κοινωνίας και τρίτον αποτελείται από τα είδη ομιλίας όπως αφηγηματικό είδος, καθώς και από τα αστεία που μπορεί να υπάρχουν σε μια χώρα και πως αυτά είναι δομημένα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Owens, 2008).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η πραγματολογία περιλαμβάνει τις δεξιότητες που αφορούν γνώσεις για τη σχέση του φυσικού πλαισίου επικοινωνίας με την ίδια τη γλωσσική έκφραση. Εξετάζει τους σκοπούς-προθέσεις της ομιλίας, την ερμηνεία των σκοπών αυτών από τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία και τις συνέπειες που έχουν στη συμπεριφορά τους (Κατή, 2009). Επιπρόσθετα, μελετά τη χρήση της γλώσσας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και απαρτίζεται από διάφορα στοιχεία που αφορούν στην κατανόηση και στη χρήση αυτών όπως: α) του πλαισίου επικοινωνίας (χρόνος, χώρος, συνομιλητής)· β) των μη λεκτικών επικοινωνιακών πληροφοριών (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, χειρονομίες, κ.λπ.)· γ) των κατάλληλων γλωσσικών

δομών (σημασιολογία, μορφο-συντακτικό)· δ) των κατάλληλων παραλεκτικών πληροφοριών (ένταση/χροιά φωνής, επιτονισμός, παύσεις στη ροή της ομιλίας, κ.λπ.)· και ε) των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών (Βογινδρούκας, 2008).

Με άλλα λόγια, η πραγματολογία είναι η επιδέξια επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λέει το σωστό πράγμα, στον κατάλληλο χρόνο και τόπο και με το σωστό τρόπο, όπως αυτός ορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν τι μπορεί να δείξει και να συμπληρώσει η γλώσσα σε σχέση με αυτό στο οποίο αναφέρονται (Βογινδρούκας, 2008). Ουσιαστικά, η πραγματολογία είναι η συνολικά οργανωμένη διάσταση της γλώσσας, αφού περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της (μορφολογία, φωνολογία, σημασιολογία, σύνταξη) (Owens, 2008).

1.4 Τα στάδια της Γλωσσικής Ανάπτυξης

Στην συγκεκριμένη ενότητα γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης και ερμηνείας των τριών σταδίων που συντελούνται από τα παιδιά για την ανάπτυξη της γλώσσας. Όπως, γίνεται αντιληπτό τα στάδια αυτά είναι συνεχόμενα και το ένα συμπληρώνει το άλλο. Λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών και το όνομά τους φανερώνει τα χαρακτηριστικά του κάθε σταδίου. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Schiefelbusch & Lyle (1974: στο Κατή, 2009) η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, ακολουθεί τη συνολική βιοψυχική τους ανάπτυξη και αντιστοιχεί πλήρως στη σχέση τους με το περιβάλλον, άμεσο και έμμεσο. Βασικότερα, οι μέχρι σήμερα μελέτες και έρευνες συνηγορούν ότι η γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη είναι αποτέλεσμα βιογενετικών και κοινωνικοπολιτιστικών προϋποθέσεων (Pawlow, Luria, Vygotsky, Yule, McNeil, κ.ά.).

Εν συνεχεία, θα αναλυθούν τα τρία κύρια στάδια της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού, κατά τα οποία δομείται και αναπτύσσεται η γλώσσα, παράλληλα με τις άλλες ψυχοσωματικές του ικανότητες: 1) το προγλωσσικό στάδιο, στο οποίο πραγματοποιείται η φωνολογική ανάπτυξη, 2) το λεκτικό στάδιο, στο οποίο πραγματοποιείται η γραμματική-συντακτική ανάπτυξη, και 3) το εννοιολογικό στάδιο, όπου πραγματοποιείται η σημασιολογική ανάπτυξη (Τσιναρέλης, 2011).

Προγλωσσικό στάδιο

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης, η οποία κατά μέσο όρο περιλαμβάνει τη χρονική διάρκεια των 12 πρώτων μηνών της ζωής του παιδιού αναφέρεται σχεδόν

αποκλειστικά στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος (Πόρποδας, 1996). Σύμφωνα με τους Saffran, Senghas, & Trueswell (2001: στο Στασινός, 2009), το παιδί θα πρέπει αρχικά να ανακαλύψει τις ηχητικές μονάδες, δηλαδή τα φωνήματα της γλώσσας του. Ουσιαστικά οι πρώτοι προγλωσσικοί ήχοι που παράγει ένα παιδί δεν έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο και αποτελούνται από ψελλίσματα, κλάμα, χασμουρητό και γέλιο. Όπως αναφέρει ο Piaget, το βρέφος παράγει αυτούς τους φθόγγους χωρίς να σκοπεύει να επικοινωνήσει με το περιβάλλον, γι' αυτό τους επαναλαμβάνει και όταν είναι μόνο του (δευτερογενείς αντανακλαστικές αντιδράσεις) (Feldman, 2011).

Αναλυτικότερα, η κυριότερη φωνητική παραγωγή του βρέφους στους 3 πρώτους μήνες της ζωής του είναι οι άναρθρες κραυγές όπως αναφέρθηκε, το κλάμα. Το κλάμα αποτελεί τη μοναδική δυνατότητα έκφρασης, το μόνο μέσο που έχει το βρέφος για να επικοινωνεί με το περιβάλλον του (Δράκος, 2003). Η αμέσως επόμενη φωνητική παραγωγή του βρέφους είναι το βάβισμα ή ψέλλισμα (2-3 μήνες μέχρι 12 μήνες). Πρόκειται για παραγωγή ήχων που μοιάζουν με λόγο, αλλά στερούνται νοήματος, και αποτελεί το πιο εμφανές δείγμα προγλωσσικής επικοινωνίας (Feldman, 2011). Είναι μια εγγενής αντίδραση που σχετίζεται με τις ασκήσεις των φωνητικών οργάνων. Όταν το βρέφος βαβίζει, επαναλαμβάνει το ίδιο φωνήεν ξανά και ξανά, αλλάζοντας τον βαθμό έντασης από υψηλό σε χαμηλό. Αποτελεί καθολικό φαινόμενο και εμφανίζεται σε όλους τους ανθρώπους, οποιουδήποτε πολιτισμικού πλαισίου (Feldman, 2011).

Στην ηλικία των 4 με 7 μηνών περίπου το παιδί επιδίδεται σε ένα φωνητικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί ένα συστηματικό παιχνίδι εξάσκησης με τους ήχους, όπου την επανάληψη ενός ήχου τη διαδέχεται απροσδόκητα η επανάληψη ενός άλλου (Κατή, 2009). Μετά τους 5 μήνες, οι ήχοι του βαβίσματος προστίθενται και τα σύμφωνα και βαθμιαία αυξάνεται ο αριθμός τους. Περί τον 6ο μήνα το βάβισμα αντικατοπτρίζει πλέον τους ήχους της γλώσσας, στην οποία εκτίθεται το βρέφος (Feldman, 2011).

Προς το τέλος, της περιόδου του βαβίσματος το παιδί αρχίζει να μιμείται την ομιλία των ενηλίκων, να παράγει ήχους, εκφωνήματα που λειτουργούν σαν προσωπικό λεξιλόγιο, το οποίο ο Halliday (1975: στο Feldman, 2011) έχει αποκαλέσει πρωτολέξεις. Η γλωσσική αυτή παραγωγή ονομάζεται ηχολαλία και γίνεται κατανοητή από πρόσωπα που έρχονται σε επαφή με το παιδί. Η ικανότητα του παιδιού να μιμείται την ομιλία των μεγάλων δεν σχετίζεται μόνο με το αισθητήριο

της ακοής, αλλά και με την ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο και με την ικανότητα να παρατηρεί τις κινήσεις του προσώπου του συνομιλητή του (Δράκος, 2003), καθώς και να διακρίνει το ύψος και την ένταση της φωνής. Σε αυτό το στάδιο, τα βρέφη, ανταποκρίνονται στο όνομά τους καθώς και στις ανθρώπινες φωνές χωρίς οπτικά ερεθίσματα, στρέφοντας το κεφάλι και τα μάτια του προς το σημείο που βρίσκεται ο ομιλητής. Τέλος, το βρέφος αντιλαμβάνεται επιτυχώς το φιλικό και θυμωμένο τόνο της φωνής (Lloyd, 1998).

Λεκτικό στάδιο

Τα παιδιά κατά το πρώτο έτος της ζωής τους, βγαίνουν από το προγλωσσικό στάδιο και μπαίνουν στο λεκτικό στάδιο της νηπιακής ηλικίας, το οποίο ολοκληρώνεται μέχρι την περίοδο που το παιδί πάει στο σχολείο. Βέβαια, τα βρέφη αρχίζουν να κατανοούν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, πολλούς μήνες πριν προφέρουν τις πρώτες τους λέξεις, σε μια προσπάθεια να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους (Feldman, 2011). Συμπληρώνοντας τον 12ο μήνα το παιδί κατανοεί μεγάλο μέρος της ομιλίας. Αυτό οφείλεται στην ακουστική του αντίληψη, στη γνωστική του ικανότητα και στη δυνατότητά του να ελέγχει τα όργανα ομιλίας του (Τσιναρέλης, 2011).

Η φωνολογική παραγωγή του παιδιού την περίοδο αυτή συνίσταται σε μεμονωμένες λέξεις, σταθερές εκφράσεις, που είναι οι πρώτες λέξεις. Το πρώτο λεξιλόγιο του παιδιού αναφέρεται σε πράγματα του περιβάλλοντός του, σε κινητά αντικείμενα και σε πράξεις του ίδιου (νοητική ανάπτυξη: αισθητηριακή – κινητική κατά τον Piaget) (Δράκος, 2003). Γύρω στον 18^ο μήνα της ζωής τους, τα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως ουσιαστικά και το λεξιλόγιο τους αποτελείται περίπου από 5 μέχρι 20 λέξεις. Συνήθως αυτές οι λέξεις μπορεί να είναι ακατανόητες αλλά με συναισθηματική φόρτιση για τα παιδιά, καθώς μιμούνται την ομιλία των ενηλίκων. Ακόμη, το παιδί είναι ικανό να ακολουθήσει κάποιες οδηγίες (Lloyd, 1998).

Επιπρόσθετα, ορισμένοι ερευνητές ονομάζουν την περίοδο των μονόλεξων εκφράσεων στάδιο της ολοφραστικής ομιλίας (Rodgon, 1976: στο Δράκος, 2003). Στο ολοφραστικό στάδιο (15-18 μήνες) η γλωσσική παραγωγή ονομάζεται συγκρητικός λόγος, μονολεκτικές δηλαδή προτάσεις που αντιπροσωπεύουν μια ολόκληρη φράση, το νόημα της οποίας εξαρτάται από τις συγκεκριμένες συνθήκες στις οποίες χρησιμοποιείται (Ο' Grady & Aitchison, 2005). Χαρακτηριστικό του

λόγου των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι η κυριολεξία, η οποία παρατηρείται όταν το παιδί που μυείται στον προφορικό λόγο θεωρεί ότι μια λέξη αναφέρεται σε ένα μόνο μέρος μιας έννοιας και όχι σε όλα τα στοιχεία που τη συνθέτουν. Αντίθετη είναι η έννοια της υπεργενίκευσης, στην οποία το παιδί χρησιμοποιεί τις λέξεις με υπερβολικά γενικευμένη έννοια (Feldman, 2011).

Έχει βρεθεί ακόμη ότι το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει το είδος των πρώτων λέξεων που αρθρώνει το νήπιο. Στην ηλικία των 20 μηνών, εμφανίζονται εντυπωσιακές διαπολιτισμικές ομοιότητες στο είδος των λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Επιπλέον, ατομικές διαφορές παρατηρούνται στα είδη του λόγου που χρησιμοποιεί το παιδί (περιγραφικός και εκφραστικός λόγος), τα οποία αντανακλούν, εν μέρει, πολιτισμικούς παράγοντες (Feldman, 2011).

Κατά την Πήτα (1998), στο διάστημα μεταξύ 18 και 20 μηνών (στάδιο της αρχής της συντακτικής δομής) παρατηρείται μία σταδιακή αύξηση στη συχνότητα παραγωγής διαφορετικών προτάσεων από το παιδί, που επιδιώκει να δηλώσει μια απλή, αλλά ολοκληρωμένη σκέψη (συνήθως περιγραφή). Πρόκειται για την εμφάνιση του τηλεγραφικού λόγου: το παιδί σχηματίζει προτάσεις με ρήμα, επίθετο και ουσιαστικό, χωρίς να χρησιμοποιεί βοηθητικές λέξεις, αλλά μόνο λέξεις που δίνουν σημασία και νόημα στο λόγο του (Δράκος, 2003). Με την κατασκευή φράσης με συνδυασμό δύο λέξεων, το παιδί προχωρά στην κατονομασία αντικειμένων στο περιβάλλον του υποδηλώνοντας επίσης και τις σχέσεις μεταξύ τους (Feldman, 2011).

Κατά τη διάρκεια του 24^{ου} μήνα της ζωής του παιδιού, το λεξιλόγιο του έχει αναπτυχθεί ραγδαία και πλέον αποτελείται από 150 μέχρι 300 λέξεις. Επίσης, το παιδί είναι πλέον σε θέση να συνδυάζει λέξεις για να σχηματίσει μια μικρή πρόταση, να χρησιμοποιεί δύο προθέσεις ή επιρρήματα συνήθως τις: σε, πάνω, κάτω αλλά και αντωνυμίες. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι τα 2/3 από αυτά που λέει το παιδί είναι κατανοητά, αν και ο ρυθμός και η ευχέρεια στην παραγωγή ομιλίας είναι περιορισμένος καθώς και η ένταση της φωνής δεν ελέγχεται καλά. Τέλος στους 24 μήνες ζωής το παιδί ανταποκρίνεται επιτυχώς στις οδηγίες των ενηλίκων όσον αφορά την ανατομία του σώματός του (Lloyd, 1998).

Μεταξύ 2ου και 3ου έτους το μήκος των προτάσεων αυξάνει με σταθερό ρυθμό και οι τρόποι που το παιδί συνδυάζει λέξεις και φράσεις για να κατασκευάσει προτάσεις (σύνταξη) διπλασιάζονται κάθε μήνα (Feldman, 2011). Περί το τέλος του 3ου έτους,

οι συνδυασμοί λέξεων και φράσεων φτάνουν τις χιλιάδες. Η πρόοδος αυτή επιτυγχάνεται μέσω της ταχείας χαρτογράφησης, μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί συσχετίζει τις νέες λέξεις με το νόημά τους μέσα σε ένα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Ganger & Brent, 2004: στο Feldman, 2011). Το παιδί είναι σε θέση να συσχετίζει τις εμπειρίες του, έτσι ώστε να έχουν μια λογική σειρά. Επίσης, τα ρήματα κυριαρχούν στην ομιλία του και πλέον είναι ικανό να λέει το όνομα, το φύλο και την ηλικία του (Lloyd, 1998).

Στα 3 έτη το παιδί αρχίζει να κατανοεί τους κανόνες της γραμματικής, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνεται τη λανθασμένη χρήση της γλώσσας. Από την αρχή της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά χρησιμοποιούν σωστά τους κανόνες της γραμματικής σε ποσοστό 90% (Guasti, 2002: στο Feldman, 2011). Ο Braine (1963: στο Feldman, 2011) υποστηρίζει ότι στα 3 έτη το παιδί μαθαίνει τη σωστή συντακτική σειρά των λέξεων, τους κανόνες δηλαδή που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να αποδώσει κατανοητά το νοητικό περιεχόμενο των σκέψεών του.

Στα 4 έτη το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει τουλάχιστον 4 προθέσεις ή επιρρήματα, να επαναλάβει 4 ψηφία ή λέξεις 4 συλλαβών όταν του δίνονται αργά. Επίσης, γνωρίζει τουλάχιστον ένα χρώμα, γνωρίζει ονόματα οικείων ζώων. Τέλος, το παιδί έχει κατακτήσει τα φωνήεντα, τους δίφθογγους και αρκετά σύμφωνα και η ομιλία του είναι εκτεταμένη κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας (Lloyd, 1998).

Σε ηλικία των 5 ετών τα παιδιά πλέον χρησιμοποιούν πολλές περιγραφικές λέξεις αυθόρμητα, επίθετα και ρήματα, έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Επιπρόσθετα, τα παιδιά είναι ικανά να επαναλαμβάνουν προτάσεις των 9 λέξεων, να ορίζουν αντικείμενα ανάλογα με την χρήση τους, να γνωρίζουν την ηλικία τους και να συνθέτουν μεγάλες σε μήκος και περίπλοκες προτάσεις. Τέλος, η ομιλία τους στο σύνολό της είναι γραμματικά σωστή.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσχολικής περιόδου των παιδιών είναι και η εμφάνιση του προσωπικού λόγου τον οποίο απευθύνει το παιδί στον εαυτό του. Κατά τον Vygotsky (1962: στο Winsler, De Leon, & Wallace, 2006), ο προσωπικός λόγος χρησιμοποιείται για να καθοδηγεί τη συμπεριφορά και τη σκέψη. Επικοινωνώντας με τον εαυτό του, μέσω του προσωπικού λόγου, το παιδί μπορεί να δοκιμάζει στην πράξη τις ιδέες του, λειτουργώντας ως αντίλαλος του δικού του λόγου. Για τον Vygotsky ο προσωπικός λόγος επιτελεί μια πολύ σημαντική

κοινωνική λειτουργία, καθώς επιτρέπει στο παιδί να επιλύει τα προβλήματα και να συζητά με τον εαυτό του τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Υποστήριξε, επίσης, ότι ο προσωπικός λόγος αποτελεί πρόδρομο του εσωτερικού διαλόγου που χρησιμοποιεί ο ενήλικας, όταν σκέφτεται. Επιπλέον, ο προσωπικός λόγος είναι ίσως ένας τρόπος εξάσκησης των πραγματολογικών δεξιοτήτων (Winsler et al., 2006).

Η προσχολική περίοδος χαρακτηρίζεται επίσης από την ανάπτυξη του κοινωνικού λόγου. Πρόκειται για το λόγο που απευθύνεται σε ένα άλλο άτομο, με σκοπό να γίνει κατανοητός από αυτόν. Ως αποτέλεσμα, το παιδί αρχίζει να προσαρμόζει το λόγο του στους άλλους, μέσω της πραγματολογίας. Ο Piaget υποστήριξε ότι το μεγαλύτερο μέρος του λόγου κατά την προενηνοβιολογική περίοδο είναι εγωκεντρικό. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά λαμβάνουν τους άλλους υπόψη περισσότερο απ' ό,τι αρχικά υπέθετε ο Piaget (Feldman, 2011).

Εννοιολογικό στάδιο

Η ανάπτυξη αυτού του σταδίου έρχεται και με την εισαγωγή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, στην ηλικία των 6 ετών. Αυτό το στάδιο για κάποιους ερευνητές τελειώνει περί τα 8 έτη ενώ για άλλους φτάνει μέχρι την εφηβεία. Είναι η περίοδος της εννοιολογικής κατάκτησης της γλώσσας και του συσχετισμού των εννοιών με τις λέξεις και μεμονωμένα και μέσα στην πρόταση (Τσιναρέλης, 2011).

Ειδικότερα, σε αυτή την ηλικία αναπτύσσεται και η λειτουργία της μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η μεταγλωσσική ικανότητα, ως μία έκφανση της μεταγνώσης, είναι η ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει και να κατανοεί τις γνώσεις που έχει σχετικά με τη δομή, τη λειτουργία και τη χρήση της γλώσσας (Bredart & Rondal, 1982: στο Στασινός, 2009). Η μεταγλωσσική επίγνωση βοηθά το παιδί να κατανοήσει το νόημα μιας πρότασης, όταν οι σχετικές πληροφορίες είναι ασαφείς ή ελλιπείς. Επιπλέον, είναι πιθανότερο να ζητήσει επεξηγήσεις για πληροφορίες που του είναι ασαφείς (Feldman, 2011).

Σε αυτή την ηλικία το παιδί ξεκινάει να αντιλαμβάνεται ότι η γλώσσα διέπεται από κανόνες και αποκτά την ικανότητα να παρατηρεί τη γλώσσα και όχι απλώς να τη χρησιμοποιεί (Feldman, 2011). Εν συνεχεία, η άρθρωση του παιδιού τελειοποιείται αν και κάποιες φορές μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες σε κάποια σύμφωνα, π.χ. το /ρ/, η ομιλία του είναι κατανοητή και κοινωνικά χρήσιμη. Επιπρόσθετα, είναι ικανό να διηγηθεί ιστορίες και φυσικά αρχίζει να διαβάζει και να γράφει. Όλα αυτά

σηματοδοτούν και την ένταξη του μαθητή στο σημασιολογικό πλαίσιο της γλώσσας, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται σημασιολογικά τις λέξεις βλέποντας και συνδυάζοντάς τις με την παρουσία πραγμάτων, προσώπων και γεγονότων του άμεσου περιβάλλοντός του (Πήτα, 1998).

Όσον αφορά την σημασιολογική ανάπτυξη αυτή ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των 8 ετών, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη των ακόλουθων επιμέρους τομέων: του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, της απόκτησης της έννοιας των λέξεων και των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων, καθώς και της συνειδητοποίησης της σημασιολογικής δομής των προτάσεων (Πόρποδας, 1996). Αυτή την περίοδο η κατάκτηση της γραμματικής βελτιώνεται και η συχνότητα χρήσης τόσο της παθητικής φωνής όσο και των υποθετικών προτάσεων αυξάνεται, ενώ, παράλληλα, αυξάνει και η κατανόηση των κανόνων της σύνταξης (Feldman, 2011). Στη σημασιολογική εξέλιξη συμβάλλει και η συντακτική ανάπτυξη, καθώς οι συντακτικοί κανόνες δομής της γλώσσας σηματοδοτούν και διευκολύνουν τη σημασιολογική κατανόηση των γλωσσικών πράξεων.

Το λεξιλόγιο εξακολουθεί να διευρύνεται κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων, με σχετικά ταχείς ρυθμούς. Στην ηλικία των 6 ετών ένα παιδί αναγνωρίζει περίπου 13.000 λέξεις, ενώ σε ηλικία 8 ετών εκτιμάται ότι γνωρίζει περίπου 28.300 λέξεις (Feldman, 2011). Η αύξηση του λεξιλογίου σηματοδοτεί και την επίτευξη ικανότητας για πλήρη επικοινωνία. Σε αυτή τη φάση εμφανίζεται εποικοδομητικά και ο ρόλος του κοινωνικού περιγύρου και του στρώματος προέλευσης του παιδιού. Παράλληλα, τώρα γίνεται το πέρασμα σε μια εσωτερικευμένη αναπαράσταση του κοινωνικού χώρου. Η χρησιμοποίηση αυτών των λέξεων άφωνα στην πραγματικότητα διαμορφώνει τη συνειδητή σκέψη του παιδιού (Τσιναρέλης, 2011). Πρόκειται για ένα είδος προσωπικού μονολόγου που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους. Γενικότερα, οι αυξανόμενες γλωσσικές δεξιότητες επιτρέπουν στο παιδί σχολικής ηλικίας να ελέγχει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του (Feldman, 2011).

Τέλος αξιοσημείωτο αποτελεί το συμπέρασμα του Menyuk (1982: στο Feldman 2011) όπου αναφέρει τρία είδη αλλαγών που συντελούνται κατά την περίοδο του εννοιολογικού σταδίου. Πρώτον, οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με στόχο να εκφράσουν τους δικούς τους στόχους, για να τους βοηθήσει να θυμηθούν και να προγραμματίσουν τις πράξεις τους. Προχωρούν από το να μιλούν δυνατά, όταν

κάνουν κάτι, στον εσωτερικό λόγο. Στην ηλικία των 7 ετών περίπου, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να ανακαλέσουν πράγματα. Δεύτερον, ο λόγος αυτή την περίοδο γίνεται λιγότερο κυριολεκτικός. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα μεταφορικά. Τα παιδιά εμφανίζουν αυτού του τύπου το λόγο μέσω της φωνολογικής επίγνωσης. Τρίτη και τελευταία αλλαγή, σχετίζεται με την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, καθώς είναι σε θέση πλέον να δημιουργήσουν σχέσεις και να αντιλαμβάνονται τη χρήση της γλώσσας σε κάθε επικοινωνία τους. Κατά μία έννοια, η πιο αποτελεσματική επικοινωνία είναι προϊόν αλληλεπίδρασης πολλών αναπτυξιακών δυνάμεων: (α) της φυσικής ανάπτυξης, όπως συμβαίνει στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, (β) της γνωστικής ανάπτυξης, όπως φαίνεται στην ικανότητα χρήσης συμβόλων και αποθήκευσής τους, και (γ) της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως διαφαίνεται στη διεύρυνση και χρήση του λεξιλογίου. Η γλώσσα για τα παιδιά έχει αποδειχθεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο προσαρμογής στο περιβάλλον, και δη στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

1.5 Η υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (critical period hypothesis)

Ένας καθοριστικός παράγοντας που ρυθμίζει την γλωσσική ανάπτυξη είναι η ηλικία, η οποία συνδέθηκε άμεσα με την υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας. Ως κρίσιμη περίοδος ορίζεται το χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου μια γλώσσα κατακτάται πλήρως, δηλαδή σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) (Τζακώστα, 2016). Η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου βρίσκει τις ρίζες της στις έρευνες των Penfield & Roberts (1959) και αργότερα του Lenneberg (1967). Τα πορίσματα στα οποία βασίστηκε η χρήση και καθιέρωση του όρου προέρχονται από τις φυσικές επιστήμες και ειδικότερα από τις νευροεπιστήμες οι οποίες μελετούν τη συμπεριφορά του εγκεφάλου όσον αφορά τη γλωσσική και γενικότερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Τζακώστα, 2016). Ειδικότερα, τόσο οι Penfield & Roberts (1959) όσο και ο Lenneberg (1967) συνέδεσαν την κρίσιμη περίοδο με τη χρονική διάρκεια η οποία απαιτείται για την πλευρίωση του εγκεφάλου (brain lateralization). Η πλευρίωση του εγκεφάλου σηματοδοτεί την απώλεια πλαστικότητας του εγκεφάλου, γεγονός που επάγεται ότι οι λειτουργίες του ανθρώπου έχουν παγιωθεί, στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια (Τζακώστα, 2016). Σε ένα μεγάλο βαθμό, το περιβάλλον καθορίζει τον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους εξελίσσεται η πλευρίωση του εγκεφάλου, βέβαια δεν είναι λίγοι αυτοί που πιστεύουν ότι η

διαδικασία αυτή έχει επέλθει πριν από τη γέννηση (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Η κρίσιμη περίοδος ως έννοια και ως θεωρητική υπόθεση ωστόσο βρήκε πρόσφορο έδαφος στο πλαίσιο της Θεωρίας της Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής (Chomsky 1959, 1965, 1975, 1981, 1986, 1995). Στο πλαίσιο αυτής της Θεωρίας, η Γενετική ή Καθολική Γραμματική είναι ένα νοητικό κατασκευάσμα ή σύστημα το οποίο συνίσταται από αρχές οι οποίες διαμορφώνουν τις ιδιότητες των γλωσσικών εκφράσεων (Τζακώστα, 2016). Η Γενετική ή Καθολική Γραμματική συχνά ταυτίζεται με τον Μηχανισμό Γλωσσικής Ανάπτυξης (Language Acquisition Device, LAD), ο οποίος διευκολύνει το παιδί να κατακτήσει τη μητρική ή μητρικές τους γλώσσες ανακαλύπτοντας μέσα από ένα ευρύ φάσμα κανόνων και δεδομένων τους κανόνες και τα δεδομένα που διέπουν και χαρακτηρίζουν τη μητρική γλώσσα (Τζακώστα, 2016). Είναι μάλλον αυτονόητο ότι η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας λαμβάνει χώρα μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο το οποίο ταυτίζεται με αυτό της κρίσιμης περιόδου.

Εν συνεχεία, ο Lennenberg (1967) έχει αποδείξει ότι η διαδικασία της εκμάθησης μιας γλώσσας είναι συνδεδεμένη με τα αναπτυξιακά στάδια νωρίς στη ζωή του ανθρώπου. Ο ίδιος μέσα από τις έρευνές του έδειξε ότι, αν ένα παιδί πάθει μία βλάβη οργανικής φύσεως πριν την ηλικία των 20 μηνών, η μελλοντική γλωσσική του ανάπτυξη δεν επηρεάζεται. Εάν όμως αυτή συμβεί στην ηλικία μεταξύ 20 μηνών και 4 ετών, το παιδί χάνει οποιαδήποτε γλωσσική ικανότητα είχε αναπτύξει μέχρι εκείνη τη στιγμή, επιστρέφει σε ένα στάδιο, όπου δε μιλάει καθαρά, και αρχίζει να μαθαίνει να μιλά ξανά από την αρχή. Εάν η βλάβη συμβεί μετά την ηλικία των 4 ετών, η γλωσσική ικανότητα του παιδιού δεν επηρεάζεται. Με βάση όλα αυτά, ο Lennenberg συμπεράινε ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός του αριστερού ημισφαίριου του εγκεφάλου λαμβάνει χώρα στην ηλικία μεταξύ 20 μηνών και 4 ετών (Lennenberg, 1967).

Κατά τον Lennenberg (1967), λοιπόν, υπάρχει ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα («κρίσιμη περίοδος») μέσα στο οποίο πρέπει να συντελεστούν κάποια συγκεκριμένα γεγονότα, συγκεκριμένες εμπειρίες μάθησης, αφού μετά την πάροδο αυτού του διαστήματος η μάθηση είναι αδύνατη εξαιτίας της ωρίμανσης του οργανισμού. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η εκμάθηση της γλώσσας κατά την κρίσιμη ηλικία. Κατά τη διάρκεια αυτής της «κρίσιμης περιόδου» ο άνθρωπος έχει την ετοιμότητα να αποκτήσει τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής

εκπαίδευσης που δέχεται από το περιβάλλον του. Η περίοδος αυτή εκτείνεται χρονικά από τα 2 έτη (όριο πλήρους ανάπτυξης των αρθρωτικών οργάνων) έως την εφηβική ηλικία (12-13 έτη) όπου έχουμε την ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων.

Βέβαια, δεν ήταν λίγοι αυτοί που αμφισβήτησαν την άποψη του Lennenberg και ανέφεραν σαν κρίσιμη περίοδο την ηλικία των 5 ετών (Krashen & Harshman, 1972; Krashen, 1973; Reynolds & Flagg, 1977; Kagan & Havemann, 1980; Πόρποδας, 1984 ; Zaidel, 1989). Πιο συγκεκριμένα, ο Blanchard (1971) αναφέρεται στην ηλικία των 5 ετών ως «κρίσιμη ηλικία» για την εξέλιξη της άρθρωσης, μιας και αποτελεί ένα στάδιο όπου μειώνεται για λίγο ο ρυθμός ανάπτυξης των παιδιών με ταυτόχρονη μείωση του ρυθμού φωνολογικής κατάκτησης. Τα παιδιά από τα 3,5 έως 4,5 χρόνια έχουν κατακτήσει ένα σημαντικό αριθμό φθόγγων με μεγάλη ταχύτητα. Γύρω στα 5 χρόνια μειώνουν πολύ την ταχύτητα της φωνολογικής τους κατάκτησης και μετά πάλι συνεχίζουν να αρθρώνουν με αυξανόμενους ρυθμούς και τα υπόλοιπα φωνήματα έως τα 7,5 έτη. Έτσι, αν ένα παιδί 6 έως 8 ετών ή και μεγαλύτερο δεν καταφέρει να ξεπεράσει το στάδιο κατάκτησης των φθόγγων που αναμένονται στα 5 έτη φυσιολογικής εξέλιξης, είναι πιθανό να μη βελτιωθεί περισσότερο (Blanchard, 1971). Οι λόγοι που μπορεί να επηρεάσουν τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού μέχρι αυτή την ηλικία ποικίλλουν, οι σημαντικότερες όμως αιτίες εστιάζονται στην έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας στην οικογένεια και στην ταύτιση των παιδιών με τους γονείς.

Γενικότερα, όλοι οι ερευνητές σήμερα συμφωνούν ότι τα 4-5 πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού αποτελούν το κυριότερο στάδιο της ανάπτυξης του, διότι κατ' αυτό πραγματοποιούνται ή θεμελιώνονται, οι βιολογικές, πνευματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές του λειτουργίες. Αναπτύσσονται με γρήγορους, αναλογικά, ρυθμούς τα επίπεδα του συνόλου των ικανοτήτων του. Πέρα από το προαναφερόμενο χρονικό όριο, η ανάπτυξη λειτουργεί με βραδύτερους ρυθμούς. Στο γενικό αυτό κανόνα υπακούει και η γλώσσα. Η περίοδος κατά την οποία είναι δυνατή η ανάπτυξη γλώσσας εντοπίζεται μεταξύ 3 και 5 ετών. Ειδικότερα, η ηλικία των 5 ετών φαίνεται να είναι καταληκτική, διότι μετά απ' αυτήν είναι πολύ δύσκολη η ανάπτυξη της γλώσσας. Στη διαπίστωση αυτή, οδήγησαν όλα τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν μετά την ηλικία των 5 ετών για την απόκτηση γλώσσας και τα οποία, είτε απέτυχαν είτε είχαν μικρή έως ελάχιστη επιτυχία (Τσιναρέλης, 2011).

Αν και η κρίσιμη περίοδος σχετίζεται άμεσα και καταρχάς με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, ο Lenneberg (1967) έκανε έμμεσες αναφορές στη σχέση κρίσιμης περιόδου και εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Χαρακτηριστικά της κρίσιμης περιόδου όσον αφορά την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι τα εξής. Πρώτον, η χρονικά οριοθετημένη αρχή και το χρονικά οριοθετημένο τέλος της περιόδου εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Δεύτερον, η μείωση του ρυθμού της εκμάθησης και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλία μετά την έξοδο από την κρίσιμη περίοδο. Τρίτον, οι σαφείς διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας από παιδιά και ενήλικες και τα διαφορετικά λάθη που κάνουν παιδιά και ενήλικες. Τέταρτον, ο καθορισμένος και προβλέψιμος βαθμός ποικιλίας των γλωσσικών δομών (Τζακώστα, 2016).

Βέβαια, υπάρχει και ένα βασικό ερώτημα που γεννάται από τα παραπάνω, αν ο μηχανισμός της γλωσσικής ανάπτυξης είναι δυνατόν να παραμένει ενεργός και στους ενήλικες. Οι έρευνες παίρνουν τρεις κατευθύνσεις όσον αφορά την απάντηση που δίνουν στο παραπάνω ερώτημα, και γενικότερα τον ρόλο της κρίσιμης ηλικίας στην διδασκαλία και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Τζακώστα, 2016). Μια κατηγορία ερευνών εξαίρει το ρόλο της ηλικίας και της κρίσιμης περιόδου, μια δεύτερη αρνείται την επίδραση της ηλικίας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ή έστω υιοθετεί την άποψη ότι η πρώτη παίζει μικρό ή μηδαμινό ρόλο, ενώ μια τρίτη κατεύθυνση υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι πολυπαραγοντική.

Ειδικότερα, όσον αφορά την τρίτη κατεύθυνση ερευνών, είναι τόσο γλωσσικοί όσο και εξωγλωσσικοί οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας και, ανάλογα με τις περιστάσεις, κάποιοι παράγοντες έχουν μεγαλύτερη επίδραση από κάποιους άλλους (Τζακώστα, 2016). Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν ως θεμελιώδεις γλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας την επίδραση της Καθολικής Γραμματικής και την τυπολογική γειννίαση της μητρικής ή των μητρικών και της δεύτερης γλώσσας υπό εκμάθηση γλώσσας. Από την άλλη μεριά, οι εξωγλωσσικοί παράγοντες αφορούν κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους οι οποίες είναι δυνατόν να επηρεάσουν τον ομιλητή της δεύτερης γλώσσας (Τζακώστα, 2016).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες υπάρχει και το μοντέλο μάθησης της ομιλίας του Flege (2003: στο Πρωτόπαπας, 2008), ο οποίος μελέτησε για δεκαετίες τις ικανότητες του

ενήλικου συστήματος φωνητικής αντίληψης να μαθαίνει νέες φωνητικές διακρίσεις από άλλες γλώσσες, το σύστημα φωνητικής αντίληψης παραμένει εύπλαστο, αλλά ο βαθμός στον οποίο μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να συμπεριλάβει νέες φωνητικές διακρίσεις περιορίζεται από την παρεμβολή της μακρόχρονης εμπειρίας του με τη μητρική γλώσσα και από τη δυσκολία στην αρχική αντίληψη των διακρίσεων.

Ο Flege (2003) αναφέρει επίσης, ότι η συνολική διάρκεια της εμπειρίας σε μια ξένη γλώσσα, δηλαδή το πόσα χρόνια και σε ποιο βαθμό ένα άτομο χρησιμοποιεί μια ξένη γλώσσα, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται της φωνητικές διακρίσεις της ξένης αυτής γλώσσας. Η εκμάθηση σε μικρή ηλικία δεν επαρκεί, διότι πρέπει να συμπληρώνεται από πολύ και συχνή χρήση. Οι μελέτες αυτές δείχνουν ότι το σύστημα φωνητικής αντίληψης δεν παγιώνεται εντελώς σε νεαρή ηλικία, παρότι το περιθώριό του για μεταβολές μειώνεται σημαντικά (Flege, 2003: στο Πρωτόπαπας, 2008). Άλλα ευρήματα υποδεικνύουν ότι και κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες επιδρούν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Hakutaetal., 2003: στο Πρωτόπαπας, 2008).

Συμπερασματικά, με βάση τα δεδομένα που συζητήθηκαν γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει μία «κρίσιμη περίοδος» για την ανάπτυξη της γλώσσας, συμπεριλαμβανόμενου και του γραπτού λόγου καθώς και της ανάγνωσης. Με τον όρο «κρίσιμη περίοδος» εννοούμε το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο εγκέφαλος παρουσιάζει αυξημένη ετοιμότητα να προσλάβει και να αφομοιώσει γλωσσικά ερεθίσματα. Παρόλο που παλαιότερα η περίοδος αυτή θεωρείτο ως αυστηρά προσδιορισμένη χρονικά (βιολογική προσέγγιση), η επιστημονική άποψη που κυριαρχεί πλέον υποστηρίζει ότι τα χρονικά πλαίσια, στα οποία είναι δυνατή η ομαλή ανάπτυξη της γλώσσας, είναι σχετικά πιο ευέλικτα και η απώλεια της ικανότητας πρόσκτησής της βαθμιαία (Πρωτόπαπας, 2008).

Εν κατακλείδι, ο προβληματισμός και η διερεύνηση της κατάλληλης χρονικής περιόδου κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν και κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μέσω αυτού θα υπάρχει αρκετός χρόνος για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, αλλά και γενικότερα των γλωσσικών διαταραχών, στα οποία θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2^ο : Οι διαταραχές του λόγου

Εισαγωγή

Η δομή του γλωσσικού συστήματος περιλαμβάνει το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν το προφίλ της γλώσσας, καθώς και την επικοινωνιακή χρήση αυτού του συστήματος. Η πρόσβαση στο γλωσσικό σύστημα για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να εδράζεται στη μελέτη και αξιολόγηση του συνόλου των επιπέδων ανάλυσης της γλώσσας, δηλαδή στο φωνολογικό, στο συντακτικό, στο σημασιολογικό και στο πραγματολογικό. Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι το καθένα από αυτά τα στοιχεία του λόγου δε λειτουργεί ανεξάρτητα, αλλά αλληλεπιδρά με τα άλλα για να διευκολύνει το όλο έργο της κατανόησης και παραγωγής του λόγου (Στασινός, 2009).

Η ανίχνευση των ενδεχόμενων δυσκολιών του παιδιού στην πορεία εκμάθησης της γλώσσας είναι απαραίτητη γιατί έτσι μπορούν να χαρτογραφηθούν οι τύποι των ελλειμμάτων, ο βαθμός σοβαρότητάς τους καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και συγκεκριμένα στα επίπεδα κατανόησης και παραγωγής του λόγου (Στασινός, 2009).

Στην προσπάθεια να ομαδοποιηθούν οι διαταραχές που αφορούν τη γλώσσα, πρώτα χωρίζονται με βάση τα επίπεδα του λόγου. Δευτερευόντως, χωρίζονται σε διαταραχές του λόγου, διαταραχές της ομιλίας, διαταραχές της επικοινωνίας και τέλος διαταραχές της φώνησης.

2.1 Διαταραχές στο φωνητικό - φωνολογικό επίπεδο

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο φωνητικό επίπεδο, συνήθως τα προβλήματά τους παρουσιάζονται στη φωνή και στην αναπνοή. Έχουν δηλαδή κάποιες ρινολαλίες ή δυσφωνίες (Γιαννετοπούλου, 2005). Ουσιαστικά οι δυσκολίες εστιάζονται στην επεξεργασία του λόγου κατά την παραγωγή, έχουν παράλληλα δυσκολία στον αρθρωτικό προγραμματισμό και σχεδιασμό για την τοποθέτηση των φθόγγων σε φωνολογική ακολουθία πριν την εκφορά. Πάραυτα δεν επηρεάζεται ο γραπτός λόγος (Γιαννετοπούλου, 2005).

Από την άλλη πλευρά, οι φωνολογικές διαταραχές χαρακτηρίζουν τις διαταραχές στην κατανόηση και οργάνωση των φωνημάτων μέσα στο σύστημα της γλώσσας. Οφείλονται σε ανεπάρκειες στο φωνημικό σύστημα ή στα φωνημικά πρότυπα. Οι

μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στη φωνητική διάκριση, φωνολογική αναγνώριση και δημιουργία σωστής φωνολογικής αναπαράστασης. Αποτέλεσμα είναι από το φωνολογικό σύστημα του παιδιού να απουσιάζουν ομάδες φωνημάτων με κοινά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Επίσης η ομιλία τους είναι δυσκατάληπτη ανάλογα με την έκταση των διαδικασιών. Επηρεάζεται ο γραπτός λόγος (Γιαννετοπούλου, 2005).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και οι αρθρωτικές διαταραχές στις οποίες το παιδί παρουσιάζει αδυναμία άρθρωσης ενός ή περισσότερων φωνημάτων. Ουσιαστικά, το παιδί δε γνωρίζει που πρέπει να τοποθετήσει τους αρθρωτές για να παράγει έναν ήχο. Με τον όρο «διαταραχή» οι δυσκολίες αυτές συνήθως αφορούν μια γενικευμένη αδυναμία άρθρωσης – παραγωγής ήχων, που μπορεί να οφείλεται σε οργανικής αιτιολογίας αίτια, όπως ελλιπής κινητικότητα της γλώσσας (Γιαννετοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τους Beveridge & Conti Ramsden (1978), οι αρθρωτικές/φωνολογικές διαταραχές ταξινομούνται σε 1) αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή, 2) αρθρωτική διαταραχή και 3) κινητικές διαταραχές ομιλίας. Όσον αφορά, την αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από ελλιπή ή λανθασμένη παραγωγή φωνημάτων της γλώσσας του παιδιού, τα οποία έχουν κατακτήσει παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Τα φωνολογικά προβλήματα παρατηρούνται παρά την επιδειχθείσα αρτιότητα της δομής και λειτουργίας του μηχανισμού της ομιλίας. Στη συνέχεια, η αρθρωτική διαταραχή προκαλείται είτε από ανατομικές ανωμαλίες στην διάπλαση των δομών και των οργάνων του μηχανισμού της ομιλίας είτε από την ανώμαλη νευρομυική λειτουργία του. Τέλος, οι κινητικές διαταραχές ομιλίας, απορρέουν από κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που αφορά στην επεξεργασία, στον προγραμματισμό και στον αλληλοδιαδοχικό συντονισμό των κινήσεων της ομιλίας (Beveridge & Conti Ramsen, 1978).

Στις φωνολογικές/αρθρωτικές διαταραχές εντάσσονται και οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι μαθητές στη ροή της ομιλίας. Μια συνηθισμένη διαταραχή στη ροή της ομιλίας είναι ο τραυλισμός, όπου το παιδί δε μπορεί να προφέρει κάποιο σύμφωνο ή φώνημα λόγω επαναλαμβανόμενων κολλημάτων, επαναλήψεων ή επιμηκύνσεων ήχων στην αρχή ή τη μέση της λέξης.

2.2 Διαταραχές στο συντακτικό-μορφολογικό επίπεδο

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η μορφή περιλαμβάνει επιμέρους το συντακτικό, τη μορφολογία και τη φωνολογία. Κάθε γλωσσικό μήνυμα που παράγεται, μεταφέρεται μέσα από μία σειρά προτάσεων συνδεδεμένων μεταξύ τους με συντακτικούς κανόνες ως προς τη θέση των λέξεων. Άρα η σύνταξη αφορά τη μελέτη της δομής της κάθε πρότασης. Μελετά την οργάνωση των λέξεων σε φράσεις ή προτάσεις. Από την άλλη η μορφολογία ασχολείται με τη μελέτη του σχηματισμού μίας λέξης και της δομής της. Μελετά τη σύνθεση των λέξεων από τα μικρότερα συστατικά τους και τους κανόνες που διέπουν τη διαδικασία αυτή. Η ανάλυση των λέξεων γίνεται σε μορφήματα που είναι οι μικρότερες μονάδες του λόγου που φέρουν σημασία (π.χ.: παίζ-ω, δί-γλωσσ-ος) (Bloom & Lahey, 1978 στο: Στασινός, 2009).

Οι διαταραχές που μπορούν να εμφανιστούν λοιπόν σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο, αφορούν ουσιαστικά στη μειωμένη – περιορισμένη κατανόηση πολύπλοκων μορφο-συντακτικών δομών. Η κύρια διαταραχή του λόγου που σχετίζεται άμεσα με το μορφολογικό-συντακτικό επίπεδο της γλώσσας ονομάζεται *δυσγραμματισμός* και αφορά στην ικανότητα σχηματισμού προτάσεων, στον προφορικό και το γραπτό λόγο, που να είναι σωστές από γραμματικής και συντακτικής άποψης, δηλαδή με σωστή τοποθέτηση των λέξεων, σωστή σύνταξη της πρότασης και σωστή κλίση των κλιτών λέξεων. Γενικά, το παιδί με τη διαταραχή αυτή έχει δυσκολία να εκφράσει τις σκέψεις του με το πρότυπο των κανόνων της γραμματικής και συντακτικής δομής της μητρικής του γλώσσας. Ο δυσγραμματισμός συνδέεται τόσο με την κωδικοποίηση όσο και με την αποκωδικοποίηση της γλώσσας. Στη διαδικασία της κωδικοποίησης ο δυσγραμματισμός εμποδίζει τη μετάδοση ενός ολοκληρωμένου μηνύματος, έτσι που ο συνομιλητής να χάνει κάποιο μέρος των πληροφοριών που θέλει να του μεταδώσει ο άλλος. Στη διαδικασία πάλι της αποκωδικοποίησης ο δυσγραμματισμός δε βοηθά στην αποκρυπτογράφηση και κατανόηση των μηνυμάτων με αρνητικές συνέπειες στην οικειοποίηση των μορφοσυντακτικών κανόνων της γλώσσας (Παπάνης κ.ά., 2009).

2.3 Διαταραχές στο σημασιολογικό-λεξιλογικό επίπεδο

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις, όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση. Στη σημασιολογία χρειάζεται να περιέχουν τα μηνύματα συγκεκριμένο θέμα ή θέματα τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο μεταδίδοντας έτσι το νόημα του μηνύματος σωστά. Για να εμπλουτιστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των μηνυμάτων απαραίτητο είναι το κατάλληλο λεξιλόγιο (Bloom & Lahey, 1978).

Οι διαταραχές που εμφανίζονται σε αυτό το επίπεδο αφορούν προβλήματα στην επικοινωνία και στο «Παθητικό» λεξιλόγιο, δηλαδή στο λεξιλόγιο που είναι ποιοτικά διαφοροποιημένο και ποσοτικά περιορισμένο (Γιαννετοπούλου, 2005). Μια από τις διαταραχές αυτού του επιπέδου είναι η «*Ειδική Γλωσσική Διαταραχή*» (ΕΓΔ). Ακολουθως, σύμφωνα με την Πρώιου (2008), υπάρχουν παιδιά που εμφανίζουν μια μορφή αντιληπτικής γλωσσολογική διαταραχής, γνωστή ως *ηχολαλία*, κατά την οποία τα παιδιά επαναλαμβάνουν σωστά και ορθά τις λέξεις, χωρίς να αντιλαμβάνονται το νόημά τους.

Άλλα παιδιά παρουσιάζουν *δυσκατονομασία*, δηλαδή ανεπάρκεια στην ικανότητα αναπαραγωγής εξειδικευμένων λέξεων. Το παιδί ουσιαστικά δεν θυμάται τον εξειδικευμένο όρο και προσπαθεί να τον αντικαταστήσει με έναν άλλον. Πολλοί χαρακτηρίζουν την δυσκατονομασία ως έντονη χρήση περιφράσεων. Αδυνατεί λοιπόν να κατονομάσει ένα αντικείμενο και έτσι καταλήγει να χρησιμοποιεί πολλές περιφράσεις (Πρώιου, 2008).

Μια διαταραχή επικοινωνίας που συναντάται τόσο σε ενήλικες, όσο και σε παιδιά είναι η *απραξία ή δυσπραξία*. Σε αυτήν τα παιδιά και οι ενήλικοι θυμούνται τη λέξη και τους ήχους που την διέπουν, αλλά δεν μπορούν να ελέγξουν εκούσια τους μυς της ομιλίας ώστε να παράγουν σωστά τους ήχους (Πρώιου, 2008). Ουσιαστικά, πρόκειται για δυσκολία στον προγραμματισμό και στον συντονισμό των απαιτούμενων για την ομιλία αρθρωτικών κινήσεων χωρίς όμως να υπάρχει παράλυση ή κινητική βλάβη στα αρθρωτικά όργανα (Πρώιου, 2008). Όπως και να χει, τόσο για τις παραπάνω διαταραχές επικοινωνίας όσο και για άλλες που υπάρχουν απαιτείται κατάλληλη παρέμβαση από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον για την άμεση αντιμετώπιση ή την καλυτέρευση αυτών.

2.4 Διαταραχές στο πραγματολογικό επίπεδο

Η πραγματολογική αναπαράσταση της γλώσσας αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο ακροατής ή ο αναγνώστης προσπαθεί να ερμηνεύσει τις προθέσεις του ομιλητή ή του συγγραφέα ενός κειμένου. Γενικότερα, η πραγματολογική διάσταση της γλώσσας αναφέρεται στη διασύνδεση του γλωσσικού συστήματος με τους σκοπούς που διέπουν την ανθρώπινη επικοινωνία (Στασινός, 2009).

Τα προβλήματα πραγματολογικού χαρακτήρα της γλώσσας συνυφαίνονται με δυσκολίες του ανθρώπου να χειρίζεται το λόγο στην πραγματική εννοιολογική του διάσταση (Bishop & Rosenbloom, 1987: στο Στασινός, 2009) ή με έλλειμμα στον επικοινωνιακό λόγο (Condi-Ramsden & Gunn, 1986: στο Στασινός, 2009). Τα παιδιά που παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες έχουν αποκτήσει τις τυπικές δεξιότητες χρήσης της γλώσσας. Διαφέρουν, ωστόσο, στον τρόπο με τον οποίο αυτά συνομιλούν. Δηλαδή, δεν έχουν ομαλή ροή του λόγου (εκφράζονται άστοχα ή παράδοξα και παράγουν απρόσμενους φθόγγους) και δεν ακολουθούν ή αγνοούν ταυτόχρονα τους κοινά παραδεκτούς κανόνες διεξαγωγής μιας συνομιλίας μεταξύ ανθρώπων (Στασινός, 2009).

Τα τελευταία χρόνια η επικρατούσα άποψη για τις πραγματολογικές διαταραχές φαίνεται να υποστηρίζει ότι αποτελούν σύμπτωμα που συνυπάρχει κυρίως με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμό, σύνδρομο Asperger κ.λπ.) και ότι δεν είναι αυτόνομη διαγνωστική κατηγορία (Barret, Prior, & Manjiviona, 2004: στο Βογινδρούκας, 2008). Παρόλ' αυτά οι πραγματολογικές διαταραχές αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, τον χειρισμό της συζήτησης, την προϋποτιθέμενη γνώση της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή, το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, την κατανόηση και χρήση μη λεκτικών επικοινωνιακών ικανοτήτων, τους τομείς αφηρημένης σκέψης, τις κειμενικές γνώσεις και τις κοινωνικές γνώσεις (MacKay & Anderson, 2002: στο Βογινδρούκας, 2008). Ακόμη, οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες συνοδεύονται από εμμονές, ιδιοσυγκρασιακό στυλ, έλλειψη ευγένειας, ντροπαλότητα, μη ευελιξία, έλλειψη συνεργασίας, απουσία ενσυναίσθησης, έλλειψη γνώσεων για τη θέση και το ρόλο κάποιου, έλλειψη σεβασμού, αδιαλλαξία, δυσπιστία, επιθετικότητα, δειλία, ροπή στο πείραγμα, ζήλια και υπερβολική εξάρτηση (MacKay & Anderson, 2002: στο Βογινδρούκας, 2008).

Επιπλέον, οι πραγματολογικές δυσκολίες, όπως προαναφέρθηκε μπορεί να συνυπάρχουν με αναπτυξιακές διαταραχές, νευρολογικές ασθένειες ψυχιατρικές καταστάσεις καθώς και γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες (Βογινδρούκας, 2008). Σύμφωνα με τους MacKay & Anderson, 2002 οι πραγματολογικές διαταραχές διακρίνονται σε 3 κατηγορίες αναλόγως τον βαθμό της σοβαρότητας.

- 1) *Σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες*, που εμφανίζονται στην αυτιστική διαταραχή και στις σοβαρές ψυχώσεις.
- 2) *Μέτριες πραγματολογικές δυσκολίες*, οι οποίες συνυπάρχουν με τις διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και συναντώνται σε περιπτώσεις ιδρυματοποίησης, στις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές και σε εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξί ημισφαίριο.
- 3) *Ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες*, που μπορεί να εμφανιστούν σε τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα.

Κεφάλαιο 3^ο : Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο αυτό το κεφάλαιο, θα αναπτυχθούν τα διάφορα προβλήματα λόγου και ομιλίας σε έξι κατηγορίες μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι έξι κατηγορίες καθορίστηκαν με βάση το δείγμα της έρευνας μας, όπως αυτή θα παρουσιαστεί στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας. Ειδικότερα, μαθητές με Νοητική Αναπηρία, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες και εν γένει Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας αποτελούν τις έξι κατηγορίες. Πάραυτα, θα γίνει και αναφορά σε δίγλωσσους μαθητές και παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα.

3.1 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του DSM 5 τον Μάιο του 2013 από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association, APA) ο όρος νοητική υστέρηση έχει αντικατασταθεί από τον όρο «νοητική αναπηρία» (intellectual disability), δηλαδή μια πνευματική αναπτυξιακή διαταραχή (intellectual developmental disorder) που ξεκινάει κατά τη διάρκεια της περιόδου της ανάπτυξης. Περιλαμβάνει βλάβες στις γενικές νοητικές ικανότητες που επηρεάζουν την προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου σε τρεις τομείς, ή περιοχές- στο γνωστικό, κοινωνικό και πρακτικό επίπεδο (APA, 2013, σελ. 33).

Τόσο το DSM 5 όσο και η Αμερικανική Ένωση για Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) αναφέρουν ως διαγνωστικούς παράγοντες τα εξής:

1. Ελλείμματα στις διανοητικές λειτουργίες, όπως η λογική, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο σχεδιασμός, η αφηρημένη σκέψη, η κρίση, η ακαδημαϊκή μάθηση και η μάθηση από την εμπειρία, τα οποία επιβεβαιώνονται τόσο από την κλινική αξιολόγηση- παρατήρηση όσο και από τα σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση της νοημοσύνης.
2. Ελλείμματα στην προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου, που το οδηγούν σε αδυναμία να ανταποκριθεί στα αναπτυξιακά και κοινωνικά πολιτιστικά πρότυπα όσον αφορά στην προσωπική ανεξαρτησία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Χωρίς συνεχή υποστήριξη τα ελλείμματα αυτά μειώνουν τη λειτουργικότητα του ατόμου σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες στην καθημερινή του ζωή, όπως είναι η επικοινωνία, η κοινωνική συμμετοχή, καθώς και η ανεξάρτητη διαβίωση σε πολλαπλά περιβάλλοντα, όπως το σπίτι, το σχολείο, η εργασία και η κοινότητα.
3. Η έναρξη των ελλειμμάτων στις διανοητικές λειτουργίες και στην προσαρμοστικότητα του ατόμου θα πρέπει να εντοπίζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου (APA, 2013, σελ. 33) (<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WHjlUFOLRdg>).

Για να διαγνωσθεί ένα άτομο με νοητική αναπηρία θα πρέπει να του έχει χορηγηθεί ένα τεστ νοημοσύνης έτσι ώστε να ενταχθεί στα διάφορα επίπεδα νοητικής αναπηρίας, τα οποία αναλύονται ακολούθως.

1^ο επίπεδο: Οριακή Νοημοσύνη (Δ.Ν. 70-84)

Τα άτομα που βρίσκονται σε αυτό το επίπεδο δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και κινητική ανάπτυξη. Δείχνουν να έχουν μια φυσιολογική ανάπτυξη και συνήθως οι διάφορες δυσκολίες εμφανίζονται στον γνωστικό τομέα, όπου και χρειάζονται περαιτέρω βοήθεια. Τα άτομα αυτά στην ενήλικη ζωή τους είναι αυτάρκη (APA, 2013).

2^ο επίπεδο: Ελαφρά Νοητική Αναπηρία (Δ.Ν. 55-69)

Τα άτομα αυτά είναι ικανά να αναπτύξουν ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Καταφέρνουν να ζουν σχετικά ανεξάρτητα και να εργάζονται μετά από ειδική εκπαίδευση (APA, 2013).

3^ο επίπεδο: Μέτρια Νοητική Αναπηρία (Δ.Ν. 40-54)

Οι γνωστικές ικανότητες των ατόμων αυτών περιορίζονται στο επίπεδο νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού. Μαθαίνουν βασική ανάγνωση, ωστόσο χρειάζονται υποστήριξη και επίβλεψη στις δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής και αργότερα στην εργασία τους (μέσα στην οικογένεια ή σε προστατευμένο περιβάλλον εργασιών με αμοιβή) (APA, 2013).

4^ο επίπεδο: Βαριά Νοητική Αναπηρία (Δ.Ν. κάτω του 25)

Τα άτομα αυτά έχουν περιορισμένες ικανότητες σε όλους τους τομείς (APA, 2013).

3.1.1 Χαρακτηριστικά του λόγου των μαθητών με Νοητική Αναπηρία

Όπως γίνεται αντιληπτό οι μαθητές με νοητική αναπηρία (Ν.Α.) παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στον λόγο τους σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η εμφανής διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων γίνεται ευδιάκριτη στην ηλικία των δέκα ετών όπου οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν αναπτύξει πλήρως όλες τις πτυχές του λόγου, ενώ οι μαθητές με Ν.Α. φαίνεται να έχουν αργό ρυθμό, να κάνουν μικρές προτάσεις και τις περισσότερες φορές να εμφανίζουν ηχολαλία. Τα χαρακτηριστικά του λόγου των μαθητών με Ν.Α. μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, πραγματολογικά και σημασιολογικά (Roseberry–McKibbin, 2007).

Οι μαθητές με Ν.Α. φαίνεται να παρουσιάζουν *φωνολογικές ελλείψεις*, καθώς αντικαταστούν και στρεβλώνουν διάφορα συμφωνικά συμπλέγματα, ενώ άλλες φορές είτε τα απλοποιούν είτε τα διαγράφουν εντελώς από τον λόγο τους. Επιπλέον, όσον

αφορά το *μορφολογικό κομμάτι*, οι μαθητές με Ν.Α. αναπτύσσουν με την ίδια αλληλουχία μορφήματα, όπως οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές αλλά με πολύ πιο βραδύ ρυθμό. Επίσης, παραλείπουν βασικά μορφήματα, όπως καταλήξεις ρημάτων ή πληθυντικού αριθμού. Συντακτικά, διατηρούν ένα βασικό επίπεδο σαν αυτό των μαθητών με τυπική ανάπτυξη (Τ.Α.). Η δομή των προτάσεών τους είναι απλοποιημένη και σπάνια χρησιμοποιούν σύνθετο ή πολύπλοκο λεξιλόγιο. Τις περισσότερες φορές έχουν τηλεγραφικό λόγο, παραλείποντας συντακτικές δομές της πρότασης, ενώ μένουν στο βασικό περιεχόμενο της πρότασης που θέλουν να επικοινωνήσουν. Γενικότερα, οι μαθητές με Ν.Α. αντιμετωπίζουν *δυσκολίες στην σύνταξη* και γι' αυτόν τον λόγο αδυνατούν να κατανοήσουν μακροσκελείς και περίπλοκες προτάσεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στις ελλείψεις που παρουσιάζουν στην εργαζόμενη μνήμη (Roseberry– McKibbin, 2007).

Ακόμη, σημασιολογικά το *λεξιλόγιο* των μαθητών με Ν.Α. είναι πιο μικρό και ασαφές σε σχέση με το πλούσιο και εκτενές λεξιλόγιο των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Παρουσιάζουν δυσκολίες στις αφηρημένες έννοιες, πράγμα που έχει βασικές επιπτώσεις στην παρέμβαση, καθώς ο ρυθμός μάθησης αυτών των εννοιών είναι αργός. Επιπλέον, χρησιμοποιούν στον λόγο τους περισσότερα ουσιαστικά σε σχέση με ρήματα και επίθετα. Ωστόσο, μαθαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία το λεξιλόγιο σε σχέση με τη σύνταξη των προτάσεων (Roseberry–McKibbin, 2007).

Τέλος, αναφορικά με τα *πραγματολογικά χαρακτηριστικά* του λόγου των μαθητών με Ν.Α., υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τομέα της αποκριτικότητας (responsiveness) και της αυτοπεποίθησης-δυναμισμού (assertiveness). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί έχουν μια τάση να είναι παθητικοί, καθώς πολλές φορές δεν μπορούν να συμμετέχουν σε μια συζήτηση και να προσθέσουν περαιτέρω πληροφορίες. Επίσης, έχουν δυσκολίες να ζητήσουν από κάποιον ομιλητή επιπλέον διευκρινήσεις ή άλλες φορές εμμένουν να μιλούν υπερβολικά για ένα θέμα που έχει απασχολήσει ή είναι ακατάλληλο. Βασικό πρόβλημα των μαθητών με Ν.Α. είναι ότι δεν κατανοούν τους μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας και τις διάφορες εκφράσεις του προσώπου με συνέπεια να μην μπορούν να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τον συνομιλητή τους (Roseberry–McKibbin, 2007).

3.2 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ)

Με τον όρο «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» περιγράφεται η σημαντικά χαμηλότερου επιπέδου, για την ηλικία του, γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού στον προφορικό λόγο (Bishop, 1997). Η ΕΓΔ συνιστά μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή η οποία δεν οφείλεται σε νευρολογικές, αισθητικοκινητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές/ψυχολογικές βλάβες και εκδηλώνεται παρά το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης (APA, 2013). Διακρίνεται σε: (α) ειδική διαταραχή της άρθρωσης, (β) διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης, (γ) αντιληπτική γλωσσική διαταραχή και (δ) επίκτητη αφασία συνοδευόμενη από επιληψία [(Σύνδρομο Landau-Kleffner) (WHO, 2015)]. Οφείλεται σε ανωριμότητα ή διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ενδεχομένως κληρονομικής (γονιδιακό υπόβαθρο) ή περιγεννητικής αιτίας (Bishop, 2002, 2006).

Είναι ευρέως γνωστό, ότι τα παιδιά με ΕΓΔ δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, καθώς άλλα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν προβλήματα έκφρασης/παραγωγής και άλλα δυσκολίες στη φωνολογία, σημασιολογία, πραγματολογία και λεξιλόγιο (Μαρίνης, 2008). Σύμφωνα με τους Rapin & Allen (1987), η ΕΓΔ χωρίζεται σε 6 υποκατηρίες: γλωσσική ακουστική αγνωσία, λεκτική δυσπραξία, σύνδρομο διαταραχής φωνολογικού προγράμματος, σύνδρομο φωνολογικής-συντακτικής διαταραχής, σύνδρομο λεξικής-συντακτικής διαταραχής και σύνδρομο σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής.

Τα παιδιά με *Γλωσσική ακουστική αγνωσία* παρουσιάζουν προβλήματα στη γλωσσική κατανόηση αλλά και στην κατανόηση των χειρονομιών. Έχουν πολύ περιορισμένη παραγωγή και πολλά προβλήματα άρθρωσης (Rapin & Allen, 1987: στο Μαρίνης, 2008).

Όσον αφορά τους μαθητές με *Λεκτική δυσπραξία*, αυτοί ενώ έχουν επαρκή κατανόηση παρουσιάζουν πολύ περιορισμένη ομιλία. Επιπρόσθετα, έχουν προβλήματα στην παραγωγή γλωσσικών ήχων. Κάνουν χρήση προτάσεων μικρού μήκους. Τέλος, έχουν στοματοκινητική δυσπραξία (Rapin & Allen, 1987: στο Μαρίνης, 2008).

Τα παιδιά με *Σύνδρομο διαταραχής φωνολογικού προγράμματος* παρουσιάζουν επαρκή κατανόηση, ευχέρεια στην ομιλία και κάνουν χρήση προτάσεων μεγάλου μήκους. Παρόλο που μπορεί να μιλούν γρήγορα, η ομιλία τους είναι δυσνόητη (Rapin & Allen, 1987: στο Μαρίνης, 2008).

Από την άλλη πλευρά, στο Σύνδρομο *φωνολογικής-συντακτικής διαταραχής*, οι μαθητές έχουν πολλά φωνολογικά και μορφοσυντακτικά προβλήματα. Έχουν έλλειψη στην ευχέρεια ομιλίας και κάνουν χρήση μικρού μήκους προτάσεων. Κάνουν πολλά γραμματικά λάθη. Επιπλέον, παραλείπουν λέξεις που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες και καταλήξεων μορφολογίας. Τέλος, αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης σε πολύπλοκες προτάσεις (Rapin & Allen, 1987: στο Μαρίνης, 2008).

Στο Σύνδρομο *λεξικής-συντακτικής διαταραχής*, οι μαθητές με ΕΓΔ παρόλο που έχουν φυσιολογική φωνολογία, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανεύρεση λέξεων καθώς και στη χρήση της γλώσσας μέσα σε μορφή διαλόγου και διήγησης. Ακόμη, έχουν μετρίου βαθμού προβλήματα στη σύνταξη και καλύτερη κατανόηση του εδώ και τώρα παρά των αφηρημένων εννοιών (Rapin & Allen, 1987: στο Μαρίνης, 2008).

Τέλος, η έκτη υποκατηγορία της ΕΓΔ είναι το Σύνδρομο *σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής* όπου σε αυτό οι μαθητές έχουν φυσιολογική άρθρωση και ευχέρεια λόγου. Δεν κάνουν γραμματικά λάθη αλλά χρησιμοποιούν περίεργο περιεχόμενο προτάσεων. Κάνουν χρήση ηχολαλίας και αποστηθισμένων εκφράσεων. Επίσης, έχουν δυσκολίες στην κατανόηση μεταφορικών εννοιών, στη χρήση διαλόγου αλλά και στη διατήρηση ομιλίας για ένα συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, κάνουν χρήση λέξεων που δεν κατανοούν (Rapin & Allen, 1987: στο Μαρίνης, 2008).

3.2.1 Χαρακτηριστικά του λόγου των μαθητών με ΕΓΔ

Σύμφωνα με την Bishop, (2006) τα συμπτώματα της ΕΓΔ είναι τα εξής:

- 1) καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας μέχρι 2 ετών ή και αργότερα,
- 2) ανώριμη ή αποκλίνουσα παραγωγή ήχων του λόγου, ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας,
- 3) χρήση απλουστευμένων γραμματικών δομών και λάθη καταλήξεων και ρηματικών τύπων,
- 4) περιορισμένο λεξιλόγιο στην έκφραση και στην κατανόηση,
- 5) ασθενής λεκτική βραχύχρονη μνήμη σε έργα που απαιτούν επανάληψη λέξεων ή προτάσεων,
- 6) δυσκολίες στην κατανόηση σύνθετης γλώσσας, ειδικά όταν ο ομιλητής μιλά γρήγορα.

Τα παιδιά με ΕΓΔ εμφανίζουν προβλήματα στην έκφραση του λόγου ή/ και στην κατανόηση. Παρατηρείται χρονολογική, ψυχοκινητική και γραφοκινητική καθυστέρηση στην απόκτηση των γλωσσικών ορόσημων και διαφοροποίηση στη σοβαρότητα και στη διάρκεια του προβλήματος (Μουτσινάς, 2015). Οι *διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη* αφορούν κυρίως τον τομέα της μορφοσύνταξης (Stavrakaki, 2006; Stavrakaki & Van der Lely, 2010), αλλά και το χειρισμό πολύπλοκων δομικών αναπαραστάσεων σε επίπεδο σύνταξης, μορφολογίας και φωνολογίας, όπως είναι οι αναπαραστάσεις που σχετίζονται με τη συντακτική μετακίνηση (Marshall & Van der Lely, 2006; Van der Lely, 2005).

Οι καταγεγραμμένες *διαταραχές στη φωνολογία* περιλαμβάνουν: (i) ανώριμη ή διαταραγμένη φωνολογία (απλοποίηση ή μη διαφοροποίηση φθόγγων, όπως /φ/ - /β/). (ii) δυσκολίες προγραμματισμού της εκφοράς των ήχων της γλώσσας. (iii) λάθη άρθρωσης: αποκοπή, αντικατάσταση, αλλοίωση (συλλαβών, συμφώνων και φωνηέντων). (iv) χρήση εξελικτικά πρώιμων φωνολογικών διεργασιών, αφενός δομικών απλοποιήσεων (απλούστευση συμφωνικού συμπλέγματος, αποβολή φωνήματος ή συλλαβής, αναδιπλασιασμός, αρμονία συμφώνων και φωνηέντων) και αφετέρου συστημικών απλοποιήσεων (εμπροσθοποίηση, οπισθοποίηση, στιγμικοποίηση, ρινικοποίηση κ.λπ.) (Chondrogianni et al., 2010; Conti-Ramsden, 2008).

Οι *διαταραχές στη σύνταξη και στη μορφολογία* έγκεινται σε: (i) απλουστευμένη γραμματική και υπεργενίκευση γραμματικών κανόνων, (ii) δυσκολία στους χρόνους και στις ρηματικές καταλήξεις, (iii) απουσία λειτουργικών λέξεων (π.χ. και, να, με, κλπ.), (iv) τηλεγραφική δομή πρότασης (Y-P-A), (v) στερεοτυπικές φράσεις, (vi) δυσκολίες στην εύρεση λέξεων και στη χρήση τους για το σχηματισμό συντακτικά ορθών φράσεων, (vii) διαταραχές στη μορφολογία (παράλειψη άρθρων, συνδέσμων, προθέσεων, παράλειψη και λανθασμένη χρήση καταλήξεων), (viii) χρήση μόνο ενεστώτα, (x) σύγχυση ενεργητικής-παθητικής φωνής. (xi) λανθασμένη διατύπωση ή απουσία ερωτήσεων, (xii) άτακτη προτασιακή τοποθέτηση λέξεων (Kateri et al., 2005; Stavrakaki, 2005).

Οι *διαταραχές στη σημασιολογία* περιλαμβάνουν: (i) παραφασίες (αντικατάσταση λέξεων). (ii) αναφορά μόνο στο παρόν και σε γεγονότα που συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή. (iii) χρήση λιγότερων κατηγοριών περιεχομένου και προτίμηση φράσεων που δηλώνουν ύπαρξη ή πράξη. (iv) καθυστέρηση παραγωγής των πρώτων λέξεων. (v)

καθυστέρηση ανάπτυξης του λεξιλογίου· (vi) περιορισμένο, φτωχό λεξιλόγιο· (vii) δυσκολία στην εκμάθηση νέων εννοιών και λέξεων· (viii) δυσκολία χρήσης αφηρημένων εννοιών· (x) ελλείψεις σε συγκεκριμένες κατηγορίες λέξεων (τοπικοί, χρονικοί, τροπικοί προσδιορισμοί, χρήση προσωπικών/κτητικών αντωνυμιών, κλπ.)· (xi) προβλήματα στην ανάκληση λέξεων (C.F. Norbury & Chiat, 2000).

Οι *διαταραχές στην πραγματολογία* έγκεινται σε: (i) μη χρήση και μη απάντηση σε ερωτήσεις ή παροχή ακατάλληλων απαντήσεων (εκτός θέματος)· (ii) χρήση πρώιμων μηχανισμών αποσαφήνισης του λόγου (επανάληψη αντί περίφραση)· (iii) ηχολαλία· (iv) μη κατανόηση και μη χρήση όρων ευγενείας· (v) μη λήψη πρωτοβουλιών στη συζήτηση· (vi) χρήση ελλιπών συμφραζόμενων για την εξαγωγή νοήματος· (vii) μη κατανόηση της έννοιας της μεταφοράς, της αμφισημίας, του έμμεσου μηνύματος, των αστείων και των ανέκδοτων (Spanoudis, Natsopoulos, & Panayiotou, 2007).

Η ΕΓΔ δεν περιορίζεται στη γλώσσα, αλλά ενδέχεται να συνυπάρχει με ψυχογλωσσικές και γνωστικές διαταραχές, όπως: (i) διαταραχές στη μνήμη (ακουστική μνήμη, φωνολογική βραχύχρονη μνήμη), (ii) διαταραχές στην ταχύτητα επεξεργασίας και αποθήκευσης πληροφοριών (π.χ. αναγνώριση λέξεων και εκμάθηση νέων λέξεων), (iii) διαταραχές στην προσοχή, (iv) προβλήματα ταχείας κατονομασίας (v) διαταραχές στην ακουστική αντίληψη [(ακουστική επεξεργασία γλωσσικών και μη γλωσσικών ήχων, διαδοχή ακουστικών ερεθισμάτων) (Henry, Messer, & Nash, 2012)] (Μουτσινάς, 2015).

3.2.2 Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου σε μαθητές με ΕΓΔ

Παρόλο που αρχικά υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά με ΕΓΔ δεν παρουσίαζαν μεταγενέστερα προβλήματα ανάγνωσης (Richman et al., 1982; Share & Silva, 1987: στο Μουτσινάς, 2015), πιο πρόσφατες έρευνες διαπιστώνουν ότι είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν αντίστοιχες δυσχέρειες όχι μόνο στην κατανόηση, αλλά και στην αποκωδικοποίηση (Bird, Bishop, & Freeman, 1995; Catts, 1993; Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Falcaro et al., 2008; Snowling, Bishop, & Stothard, 2000). Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι (α) τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν προβλήματα στη φωνολογική ανάλυση και στη φωνολογική μνήμη και (β) οι μειωμένες ικανότητες που διαθέτουν για εξαγωγή νοήματος από τα συμφραζόμενα και για αναγνώριση λέξεων, λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου, δυσκολεύουν την ανάγνωση (Bishop & Snowling, 2004).

Έχει παρατηρηθεί ότι το 50% των παιδιών με ΕΓΔ συναντά σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες σε ηλικία 7 έως 9 ετών. Τα υπόλοιπα τείνουν να γίνουν ανεπαρκείς αναγνώστες (McArthur et al., 2000). Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν τις προκείμενες δυσχέρειες λόγω ανεπαρκών δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης (Boada & Pennington, 2006; Briscoe et al., 2001). Μάλιστα, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση στις φωνολογικές ικανότητες βοηθά στην αποφυγή δυσκολιών στην ανάγνωση (Mann et al., 1984; Lundberg et al., 1980; Wagner & Torgesen, 1987; στο Μουτσινάς, 2015). Ωστόσο, δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά με ΕΓΔ φωνολογικές διαταραχές, ούτε όλα τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές παρουσιάζουν τις τυπικές για την ΕΓΔ διαταραχές στη σύνταξη και στη μορφολογία (Ramus, 2003; Shriberg et al. 1999; Norbury et al. 2001; Gathercole et al. 2005).

3.3 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με το φαινόμενο του αυτισμού ήταν ο Leo Kanner το 1938 όπου παρατήρησε ότι ορισμένα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως ψυχωτικά διέφεραν με έντονο και μοναδικό τρόπο από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Εν συνεχεία, διαπίστωσε ότι τα προβλήματα που παρουσίαζαν ήταν εμφανή από τις πρώτες κιόλας μέρες της ζωής τους. Για να προσδιορίσει το φαινόμενο αυτό, χρησιμοποίησε τον όρο **Αυτισμός**.

Από το 1938 και μετά πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί και ασχολείται συνεχώς με το φαινόμενο του αυτισμού, καθώς πολλές πτυχές αυτής της αναπηρίας μένουν ακόμη άγνωστες και είναι μη διαγνωσμένες. Τα τελευταία δεδομένα των επιστημονικών ερευνών όσον αφορά τον ορισμό του αυτισμού, έτσι όπως αποδόθηκαν από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, στην τελευταία έκδοση του DSM το Μάιο του 2013, αναφέρουν ότι, τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού διακατέχονται από διαταραχές στην: κοινωνική επικοινωνία, στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα (APA, 2013). Όπως γίνεται αντιληπτό, τα άτομα αυτά υστερούν στο τομέας της κοινωνικοποίησης αλλά και γενικότερα των κανόνων κοινωνικής συναναστροφής σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα. Για το λόγο αυτό, όλο και περισσότεροι

ερευνητές, εκπαιδευτικοί και γονείς προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες τεχνικές έτσι ώστε τα άτομα με αυτισμό να εντάσσονται ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο.

Η εκδήλωση των συμπτωμάτων γίνεται αντιληπτή στην ηλικία των 3 ετών (άλλα λειτουργικά προβλήματα μπορεί να εμφανιστούν αργότερα) και καθίσταται έγκυρη όταν έχουν αποκλεισθεί άλλα είδη αναπηρίας, όπως νοητική υστέρηση (APA, 2013).

Η κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων γίνεται με βάση την βαρύτητα εκδήλωσης αυτών:

- Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία).
- Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες).
- Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω).

Επιπλέον, σύμφωνα με την «Διεθνή Ταξινόμηση των Νόσων» του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για να διαγνωσθεί ένα παιδί με αυτισμό θα πρέπει να έχει τα εξής κριτήρια:

- Διαταραχή στην επικοινωνία.
- Διαταραχή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντίσταση στην αλλαγή.

Συνεπώς, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες και ελλείψεις σε δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, αμοιβαιότητας και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Οι δεξιότητες αυτές είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχοκοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ατόμου. Τα άτομα με αυτισμό σύμφωνα με το DSM-5, τείνουν να έχουν βασικά ελλείμματα στην επικοινωνία, όπως α) καθυστερημένη ή ανύπαρκτη ομιλία που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αναπλήρωσης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας όπως χειρονομίες και παντομίμα, β) λανθασμένη ερμηνεία μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων και γ) δυσκολία στην ανάπτυξη φιλίας, όπως αναμένεται από άτομα της ηλικίας τους (APA,2013).

Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό μπορεί να εξαρτώνται στενά από τις ρουτίνες, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις αλλαγές στο περιβάλλον τους και εστιάζουν έντονα σε ακατάλληλα σημεία.

Κυρίαρχη θέση στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) καταλαμβάνουν οι δυσλειτουργίες που παρατηρούνται στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης και συναλλαγής με τους άλλους. Συνήθως τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην βλεμματική επαφή, στη χρησιμοποίηση των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής. Το παιδί με αυτισμό συχνά αποφεύγει να κοιτάζει τον άλλο στα μάτια και δείχνει ελάχιστη ή υπερβολική ενασχόληση με ορισμένα αντικείμενα (Γενά, 2002). Επιπλέον, δεν δείχνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους και δεν έχουν την ικανότητα να μοιραστούν συναισθήματα και ενδιαφέροντα (Χριστιανόπουλος, 2012). Ακόμη κι αν υπάρξει εξέλιξη στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ, συνεχίζουν να υπάρχουν ποιοτικές ανεπάρκειες στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αμοιβαιότητας και συναλλαγής.

Ειδικότερα, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις στην κοινωνικότητα και την κοινωνική κατανόηση. Η μείωση αυτή εμφανίζεται με τη φαινομενική αδιαφορία για τους άλλους ανθρώπους, με τη δυσκολία να κατανοήσουν τι πραγματικά σκέφτονται οι άλλοι, τι αισθάνονται, τι επιθυμούν, τι προσδοκούν. Κατά συνέπεια δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις, να ενταχθούν σε μια ομάδα και να καταλάβουν πόσο σημαντικός είναι ο άνθρωπος για το συνάνθρωπό του (Χριστιανόπουλος, 2012). Οι σχέσεις με τους συνομήλικους φαίνεται πως είναι διαταραγμένες. Το παιδί φαίνεται να μη θέλει ή να μη ξέρει πως να παίζει με τα άλλα παιδιά. Επίσης, όταν προσεγγίζουν άλλα παιδιά, το κάνουν με μη κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους ή το κάνουν για να καλύψουν κάποια ανάγκη. Συνήθως, τα παιδιά αυτά προτιμούν να συναλλάσσονται με παιδιά μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας παρά με συνομήλικα (Χριστιανόπουλος, 2012).

Ένας άλλος τομέας στον οποίο παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες στην ΔΑΦ είναι η επικοινωνία, όπου διαπιστώνονται ποιοτικές εκπτώσεις τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση (λεκτική ή μη). Η απουσία ομιλίας είναι συνήθως το πρώτο σύμπτωμα που αναγνωρίζεται από τους γονείς και από τους επαγγελματίες και σηματοδοτεί ότι το παιδί χρειάζεται βοήθεια (Kuhl, Coffey-Corina, Paden, Munson, Estes, & Dawson, 2013). Πιο αναλυτικά, το άτομο με αυτισμό μπορεί να μην έχει ομιλία ή να μη χρησιμοποιεί οποιαδήποτε χειρονομία, μπορεί να είναι μόνο με ηχολαλία ή μπορεί να έχει ευχερή αλλά περίεργα χρησιμοποιούμενη γλώσσα (Happe, 2003). Επιπλέον, μπορεί το παιδί με αυτισμό να μη μιλάει καθόλου αλλά να δείχνει

αυτό που θέλει ή να χρησιμοποιεί νοήματα ή εικόνες, γιατί έχει εκπαιδευτεί σε διάφορα συστήματα (π.χ. PECS) (Δροσίνου, 2000).

3.3.1 Γλωσσικές ιδιαιτερότητες στον Αυτισμό

Οι πιο χαρακτηριστικές γλωσσικές ιδιαιτερότητες των παιδιών – ατόμων με αυτισμό είναι η ηχολαλία, η αντιστροφή των αντωνυμιών «εγώ» – «εσύ» και ο λεγόμενος μεταφορικός λόγος (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας και παρουσιάζουν κυριολεκτικό τρόπο σκέψης γεγονός που συνδέεται με την περιορισμένη νοητική τους ευκαμψία. Ως αποτέλεσμα, αποδίδουν στις λέξεις μόνο την κυριολεκτική τους σημασία και δεν επεξεργάζονται τους ιδιωτισμούς, το χιούμορ τον σαρκασμό (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να κατακτήσουν λέξεις που ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες π.χ. προσδιορισμούς, ή ρήματα που «συσχετίζονται» π.χ. «μικρό - μεγάλο» λέξεις δηλαδή που αντλούν το νόημά τους από το περιβάλλον του παιδιού (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Συχνά, τα άτομα με αυτισμό επινοούν δικά τους ονόματα για διαφορετικά αντικείμενα που στην πραγματικότητα είναι ίδια ή κάνουν παράδοξα «ιδιοσυγκρασιακά» σχόλια (σχόλια που βασίζονται σε μοναδικές συσχετίσεις και δεν αναφέρονται σε ευρύτερες εμπειρίες που είναι προσιτές και στον ομιλητή και στον ακροατή). Η ιδιοσυγκρασιακή ομιλία υποδηλώνει έλλειψη ενδιαφέροντος ή ανάγκης να μοιραστούν με τον ακροατή ένα γενικότερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης στο οποίο εμπλέκονται ενεργά και οι δυο. Η έλλειψη αυτή, φανερώνει μια αδυναμία να εκτιμήσουν την κατανόηση των ακροατών. Συνεπώς, τα στοιχεία που μεταφέρουν παραμένουν λεπτομερή και αυτόνομα κομμάτια που δεν ανήκουν σε ένα ευρύτερο, συνεκτικό πρότυπο (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003; Bishop, Maybery, Wong, Maley, & Hallmayer, 2006).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σωστά το «εγώ» και το «εσύ». Για τον εαυτό τους μπορεί να χρησιμοποιήσουν το «εσύ», «αυτός», «αυτή» ή το όνομά τους σαν αντανάκλαση του πώς ακούν ότι απευθύνονται οι άλλοι σε αυτά. Η ερμηνεία της ανάλυσης των αντωνυμικών λαθών σχετίζεται με τη λεγόμενη δεικτική λειτουργία των προσωπικών αντωνυμιών. Οι αντωνυμίες χρησιμοποιούνται διαφορετικά ανάλογα με την πρόθεση του ομιλητή. Τα παιδιά με

αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες και με τους χρόνους για παρόμοιους λόγους. Η δυσκολία δεν αποτελεί γραμματικό πρόβλημα αλλά πρόβλημα γνώσης του κατάλληλου τρόπου χρήσης των χρόνων (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Καθώς, δυσκολεύονται στην κατανόηση του λόγου συχνά παρουσιάζουν το χαρακτηριστικό της ηχολαλίας, της χωρίς κατανόηση κυριολεκτικής επανάληψης λέξεων ή φράσεων που έχει πει κάποιος άλλος (άμεση ηχολαλία) ή που άκουσαν σε ανύποπτο χρόνο (ετεροχρονισμένη ηχολαλία). Η ηχολαλία μπορεί να θεωρηθεί ως προσπάθεια επικοινωνίας ή ως παιχνίδι με τη γλώσσα. Συχνά η ηχολαλία άμεση ή ετεροχρονισμένη δεν αποτελεί μόνο μια χρήση της γλώσσας που στερείται νοήματος όπως πιστευόταν κάποτε αλλά μια προσπάθεια ελέγχου της κατάστασης με περιορισμένα διαθέσιμα μέσα. Καταφεύγουν αδιάκριτα στη χρήση εκφράσεων και προτάσεων που έχουν μάθει απ' έξω από άλλους χωρίς να τις αναλύουν ως προς το νόημά τους ή να τις «μεταφράζουν» (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

3.3.2 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Φωνολογία

Η φωνολογική ανάπτυξη στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία που παρατηρείται στα φυσιολογικά παιδιά παρά την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας.

Τα υπερτεμαχικά όμως χαρακτηριστικά της ομιλίας όπως ο τονισμός, ο ρυθμός, η προσωδία, το ύψος της φωνής, παρουσιάζουν απόκλιση από το φυσιολογικό. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαίτερη ποιότητα φωνής και συχνά μιλούν μονότονα. Επίσης, ο τόνος και το ύψος της φωνής τους παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα καθώς μπορεί να μην συνοδεύουν κατάλληλα το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας πρότασης ή μιας κατάστασης (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003; You, Serniclaes, Rider, & Chabane, 2017).

Οι δυσκολίες στο φωνολογικό επίπεδο μπορούν να εξηγηθούν από τη δυσκολία που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό να επεξεργαστούν ή και να χρησιμοποιήσουν τα προσωδιακά στοιχεία του περιβάλλοντος (You et al., 2017).

3.3.3 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Σύνταξη

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης η οποία συνδέεται με τη γενικότερή τους αναπτυξιακή καθυστέρηση και μοιάζει με τη δυσκολία που παρατηρείται στα παιδιά με άλλες διαταραχές (π.χ. δυσφασία). Γενικά τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην χρήση ή στον χειρισμό

ορισμένων γλωσσικών τύπων (π.χ. παράλειψη μικρών γραμματικών λέξεων, όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, η δυσκολία με τη χρήση των καταλήξεων των ρημάτων, όπως ο αόριστος ή ο παρατατικός) επειδή δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασιολογία τους. Για να γίνουν κατανοητές οι δομικές /συντακτικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό θα πρέπει να παρατηρηθεί εάν και πώς η δομή της γλώσσας τους αλλάζει στα πλαίσια διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

3.3.4 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Σημασιολογία

Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν μικρότερο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές της ηλικίας τους (Charman et al., 2003; Fulton & D'Entremont, 2013; Kover et al., 2013; Luyster et al., 2007; Luyster et al., 2008; Miniscalco et al., 2012; Sandercock, 2013; Stone & Yoder, 2001). Γενικότερα, δυσκολεύονται να μεταφράσουν ή να μετατρέψουν σε γλώσσα και γλωσσικές έννοιες τις εμπειρίες που συλλέγουν από την καθημερινότητα. Εμφανίζουν σημασιολογικές δυσκολίες καθώς δεν μπορούν να καταλάβουν πώς τα αντικείμενα είναι λειτουργικά συνδεδεμένα. Έτσι, η σημασιολογική ανάπτυξη μπορεί να παρουσιάζεται περιορισμένη σε συγκεκριμένες σημασιολογικές χρήσεις ή κατηγορίες (π.χ. πιο πολλά αντικείμενα παρά ενέργειες) που τις πιο πολλές φορές είναι οι πιο σημαντικές για το παιδί (π.χ. ονόματα συνδεδεμένα με το φαγητό) (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003)..

3.3.5 Διαταραχές των ατόμων με ΔΑΦ στη Πραγματολογία

Έχει καταστεί σαφές ότι η δυσκολία στον τομέα της πραγματολογίας αποτελεί παγκόσμιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του Αυτισμού (Whitehouse, Barry, & Bishop, 2007). Όσο υψηλό και αν είναι το επίπεδο των συντακτικών ή σημασιολογικών δεξιοτήτων – και σε μερικούς ανθρώπους είναι αρκετά υψηλό – το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων θα είναι χαμηλότερο. Έτσι, τα άτομα με αυτισμό ακόμα και όταν έχουν αναπτύξει το λόγο σε ικανοποιητικό επίπεδο συνεχίζουν να παρουσιάζουν σοβαρές επικοινωνιακές μειονεξίες (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Όπως ήδη αναφέρθηκε το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς. Γενικά τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν τα παρακάτω πραγματολογικά προβλήματα σε μη -λεκτικό επίπεδο:

- I. Δεν αναπτύσσουν εύρος επικοινωνιακών λειτουργιών και προθέσεων.
- II. Δεν αναπτύσσουν την ικανότητα να επικοινωνούν ή να αλληλεπιδρούν με το βλέμμα (οπτική επαφή).
- III. Δεν αναπτύσσουν ικανότητες προσοχής και συνδυασμένης προσοχής.
- IV. Δεν αναπτύσσουν ικανότητες εναλλαγής σειράς ή αμοιβαιότητας κατά το παιχνίδι.
- V. Δεν αναπτύσσουν κινήσεις ή χειρονομίες και μίμηση για επικοινωνία (άκαμπτη στάση σώματος) (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003; Βογινδρούκας, 2005α; Bishop, 2006; Ghahari, Hassani, & Purmofrad, 2016).

Οι πραγματολογικές δυσκολίες σε λεκτικό επίπεδο αφορούν την ουσία της επικοινωνίας, π.χ. την επάρκεια για συζήτηση. Το άτομο με αυτισμό μπορεί είτε να μην έχει συναίσθηση ή γνώση του ρόλου του σαν ομιλητή ή ακροατή είτε να μην ανταποκρίνεται κατάλληλα στον διάλογο είτε σαν ομιλητής (π.χ. έναρξη συζήτησης, εισαγωγή στο θέμα) ή σαν ακροατής (π.χ. δυσκολία να δώσει ανατροφοδότηση σχετικά με το αν το μήνυμα του άλλου έγινε αντιληπτό) (Βογινδρούκας, 2005α).

3.4 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.)

Οι Μ.Δ. μέχρι το 1960 δεν είχαν απασχολήσει συστηματικά την εκπαίδευση. Η γενίκευση, όμως, και η διεύρυνση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η μελέτη του φαινομένου της σχολικής διαρροής, καθώς και η ανάπτυξη του γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου οδήγησαν στην κατασκευή της νέας ταξινομητικής κατασκευής των Μ.Δ. (Τζουριάδου, 2011).

Εισηγητής του όρου «Μαθησιακή Δυσκολία» θεωρείται ο ψυχολόγος και ειδικός παιδαγωγός Samuel A. Kirk (1962: στο Lyon et al., 2001), ο οποίος όρισε τις Μ.Δ. (learning disabilities) ως *«μία καθυστέρηση, διαταραχή ή επιβράδυνση στην ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες από τις διαδικασίες λόγου, γλώσσας, ανάγνωσης, ορθογραφίας ή αριθμητικής που είναι αποτέλεσμα πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή/και διαταραχές συναισθηματικές ή συμπεριφορές, και δεν είναι το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακών προβλημάτων, πολιτισμικών παραγόντων και παραγόντων διδασκαλίας»*.

Ένας από τους πιο αποδεκτούς επιστημονικά ορισμούς των Μ.Δ. (Αγαλιώτης, 2000; Μπότσας & Παντελιάδου, 2007; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009; Παντελιάδου,

2011) είναι αυτός του Εθνικού Συμβουλίου για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee of Learning Disabilities, NJCLD) των Η.Π.Α., ο οποίος αναφέρει τα εξής:

«Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990a, σσ. 352-358).

Ο ορισμός αυτός θεωρείται πλήρης, καθώς είναι σαφής και περιγραφικός και επιτρέπει την διεπιστημονική προσέγγιση των Μ.Δ. (Μάτη-Ζήση, 2004, σ. 162). Παρέχει μία ευρύτερη θεώρηση των Μ.Δ. και αναφέρεται στους αιτιολογικούς παράγοντες που τις προκαλούν. Τονίζει τον πρωτογενή χαρακτήρα των Μ.Δ., καθώς επισημαίνει ότι οι Μ.Δ. δεν προκύπτουν από άλλες διαταραχές (Πολυχρόνη κ.ά. 2006, σ. 24). Επίσης, διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις και αναπηρίες (Σακκάς, 2002, σ. 31). Γίνεται αναφορά στον επίμονο χαρακτήρα των Μ.Δ., οι οποίες μπορεί να εντοπίζονται σε όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου, καθώς και στην περιορισμένη επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εμφάνισή τους (Δόικου, 2002, σ. 19).

Γενικά, θεωρείται πως οι Μ.Δ. αναφέρονται σε διαταραχές που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου, όπως αυτές που αφορούν την ανάγνωση (Πολυχρόνη κ.ά., 2006, σ.17). Η Παντελιάδου (2011) επισημαίνει πως, σύμφωνα με τον προηγούμενο ορισμό, ένα ακόμη στοιχείο που διαφοροποιεί τους μαθητές με Μ.Δ. από τους τυπικούς συμμαθητές τους είναι ότι οι Μ.Δ. εμφανίζονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στην μάθηση, με αποτέλεσμα τον εντοπισμό των μαθητών αυτών αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολείο. Ένας μαθητής θεωρείται ότι αντιμετωπίζει Μ.Δ. όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη τουλάχιστον κατά

δύο έτη από την αναμενόμενη. Στο διάστημα αυτό των δύο ετών σχολικής αποτυχίας το ειδικό πρόβλημα του παιδιού γενικεύεται και επεκτείνεται και σε άλλους τομείς, ενώ παράλληλα η καθυστέρηση αυτή στην διάγνωση των Μ.Δ. έχει σημαντικές συνέπειες στην ψυχολογία του παιδιού και στην αυτοπεποίθησή του (Παντελιάδου, 2011).

3.4.1 Χαρακτηριστικά γραπτού και προφορικού λόγου σε μαθητές με Μ.Δ.

Η επιστημονική έρευνα στον τομέα των Μ.Δ. έχει αναδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών. Τα χαρακτηριστικά αυτά, κατά την Παντελιάδου (2011), σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η αντίληψη (οπτική και ακουστική), η μνήμη, η προσοχή και η συγκέντρωση, η μεταγνώση, η αυτορρύθμιση και η γλώσσα. Σε σχετικές μελέτες αναφέρονται συχνά και άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων με Μ.Δ., όπως είναι η μειωμένη ανάπτυξη κινήτρων, καθώς και οι δυσκολίες στη συμπεριφορά, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συναισθηματική εξέλιξη (Αγαλιώτης, 2000; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Παντελιάδου, 2011). Τα χαρακτηριστικά αυτά, αν και συνδέονται στενά με την ύπαρξη Μ.Δ., φαίνεται να είναι απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη, τις οποίες ανατροφοδοτούν άμεσα, και όχι συστατικό τους στοιχείο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Παντελιάδου, 2011).

Τα βασικότερα όμως χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στους μαθητές είναι τα παρακάτω. Οι μαθητές έχουν αργή και διστακτική ανάγνωση, δυσκολίες στην αναγνώριση γραμμάτων καθώς και συλλαβιστή, μονότονη ανάγνωση. Πολλές φορές, χάνουν τη σειρά στη οποία διαβάζουν, παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν φράσεις και λέξεις, διαπιστώνεται παρατονισμός των λέξεων, αγνοούν τα σημεία στίξης και δεν δίνουν έμφαση σε αυτά. Ακόμη, δυσκολεύονται στις πολυσύλλαβες λέξεις, αντικαταστούν λέξεις με άλλες βλέποντας μόνο το πρώτο αρχικό γράμμα ή χρησιμοποιώντας συνώνυμες λέξεις. Προσθέτουν συλλαβές στις λέξεις, δυσκολεύονται στα συμπλέγματα συμφώνων, παραλείπουν μικρές λέξεις όπως και, να, το, κάνουν καθρεφτική ανάγνωση των μικρών λέξεων, προφέρουν λάθος τα φωνήεντα και τέλος αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων (Αναστασίου 1998).

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων σε παιδιά με Μ.Δ., μας οδηγεί στην διατύπωση δύο υποθέσεων για την αιτιακή τους σχέση, την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος και την υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος (Stanovich, 1988: στο Παντελιάδου, 2011), οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση, δηλαδή δυσκολεύονται να χωρίσουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά. Το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης εμφανίζεται σε μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, και εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μ.Δ. και σε μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή (Κωτούλας, 2003).

Σύμφωνα με την υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 2000: στο Παντελιάδου, 2011), οι Μ.Δ. στην ανάγνωση και γραφή έχουν ως πυρήνα τους το φωνολογικό και ένα έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Έτσι, οι μαθητές κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες: α) σε μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) σε μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων, και γ) σε μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων (Παντελιάδου, 2011). Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες (Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000: στο Παντελιάδου, 2011). Γενικά, η Μ.Δ. στην ανάγνωση έχουν συνδεθεί με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, πράγμα που υποδηλώνει την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2011).

Εκτός από τις παραπάνω γενικότερες και βασικότερες μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, υπάρχει εξειδίκευση των δυσκολιών ως προς την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων, τις ορθογραφικές δυσκολίες και τις δυσκολίες στο προφορικό λόγο.

Όπως είναι γνωστό, η βασική αναγνωστική λειτουργία γίνεται μέσω της αποκωδικοποίησης των συμβόλων. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε αυτή τη λειτουργία συνήθως δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν κάποια γράμματα. Αυτά συνήθως είναι το ζ-ξ, β-δ, θ-φ. Προσπαθώντας λοιπόν να διαβάσουν, καταλήγουν να μαντεύουν τη λέξη εστιάζοντας στο πρώτο ή το τελευταίο γράμμα ή επηρεάζονται από εικόνες και τα συμφραζόμενα ενός κειμένου. Η ανάγνωσή τους είναι πολύ αργή και αδύναμη και κάνουν πολλά αναγνωστικά λάθη. Αυτά είναι τα βασικότερα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στους μαθητές ως προς την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμβόλων (Πόρποδας, ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006).

Παράλληλα, οι μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στη κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμβόλων παρουσιάζουν προβλήματα και στην ορθογραφία. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι σε θέση να συγκρατήσουν και να ανακαλέσουν την ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων και έτσι καταλήγουν να κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, ειδικότερα σε λέξεις υψηλής συχνότητας (Πόρποδας, ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006).

Εν κατακλείδι, μπορούν να εμφανιστούν δυσκολίες και στο προφορικό λόγο. Συνήθως, αυτές οι δυσκολίες αναφέρονται στην άρθρωση ή τη κατανόηση του προφορικού λόγου, έχουν φτωχό λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους αλλά και οι γραμματικές τους δεξιότητες έχουν μείνει σε μικρότερο ηλικιακό όριο. Οι δυσκολίες στο προφορικό λόγο εμφανίζονται σε μικρή ηλικία, τα παιδιά αργούν να μιλήσουν και το λεξιλόγιο τους είναι περιορισμένο. Υπάρχει βέβαια η δυνατότητα να αντιμετωπιστούν πριν ακόμα το παιδί φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο (Πόρποδας, ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006).

3.5 Μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται σαφές ότι όλα τα προβλήματα λόγου και ομιλίας επηρεάζονται από τη συναισθηματική οργάνωση του ατόμου, από το κοινωνικό-οικονομικό και το σχολικό-παιδαγωγικό πλαίσιο του μαθητή. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνεπώς επηρεάζουν τη συναισθηματική οργάνωση του παιδιού, τις σχολικές του επιδόσεις, τις δεξιότητες του καθώς και τη συμπεριφορά του (Αστέρη, 2005).

Όπως αναφέρθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο τα προβλήματα λόγου και ομιλίας χωρίζονται σε διάφορες διαταραχές. Αρχικά, υπάρχει η φωνολογική διαταραχή που σε αυτήν εντάσσεται η δυσφωνία και η αφωνία. Εν συνεχεία, υπάρχουν οι διαταραχές στην άρθρωση, όπου υπάγονται οι δυσλαλίες, δυσαρθρίες ή και η αναρθρία. Διαταραχές εμφανίζονται και στη ροή της ομιλίας με πιο γνωστή δυσκολία τον τραυλισμό. Ακόμη, είναι δυνατόν στους μαθητές να εμφανίζονται προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη και πιο συγκεκριμένα διαταραχές στο γραμματολογικό, πραγματολογικό, σημασιολογικό μέρος του λόγου. Σε αυτά τα γλωσσικά προβλήματα υπάγονται το σύνδρομο Asperger, η ελλιπής φωνολογική επίγνωση καθώς και η δυσφασία (Αστέρη, 2005)

Παράλληλα, ένας μαθητής μπορεί να εμφανίσει διαταραχές στην επικοινωνία αλλά και διαταραχή στη γλωσσική έκφραση (Expressive Language Disorder). Δεν είναι σπάνιο ένα παιδί να έχει Μεικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Πρόσληψης κι Έκφρασης. Άλλα προβλήματα που μπορεί να έχει ένας μαθητής είναι Αγνωσία, Δυσγνωσία, Αφασία, Αλαλία, Επιλεκτική αλαλία, Ψυχωσικός μονόλογος (Αστέρη, 2005). Τέλος, είναι πιθανό ο μαθητής με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας να εμφανίσει και Προβλήματα στο Γραπτό Λόγο, όπως Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Δυσλεξία, Δυσγραφία και Δυσορθογραφία (Bishop & Adams, 1990; Tallal, Curtiss, & Kaplan, 1989: στο Catts, 1993).

Όλα τα παραπάνω, αποτελούν δυσκολίες που επηρεάζουν τη σχολική απόδοση στις επιμέρους ή γενικές δεξιότητες, την επικοινωνία, την κοινωνικότητα, τις φιλίες, τη συναισθηματική κατάσταση και ωριμότητα, το μαθησιακό στυλ ή γνωστικό ύφος των παιδιών με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας

3.5.1 Χαρακτηριστικά γραπτού και προφορικού λόγου σε μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας

Πριν αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας καθίσταται αναγκαίο να διευκρινίσουμε ότι ένα παιδί διατρέχει «κίνδυνο» όταν στα περισσότερα πεδία γλωσσικής εξέλιξης, υπάρχει μια αναπτυξιακή καθυστέρηση άνω των 2 ετών.

Αυτή τη γλωσσική εξέλιξη την διακρίνουν πρώτα οι γονείς όταν το παιδί δεν έχει αναπτύξει λόγο μέχρι τα 2 έτη. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο εστιάζουν στο επίπεδο ανάπτυξης των παρακάτω δεξιοτήτων: λεπτή κινητικότητα,

λεξιλόγιο, ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες και να τηρεί ρουτίνες, ικανότητες στο παιχνίδι, μνήμη (βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη). Στη συνέχεια, στο δημοτικό εστιάζουν στις θεμελιώδεις ακαδημαϊκές ικανότητες: στη φωνολογική επίγνωση, στην ανάπτυξη του σημασιολογικού και του πραγματολογικού μέρους του λόγου, στην έκταση και στο βάθος των συντακτικών δομών, στην ανακλητική ικανότητα και σε όλες τις σχολικές δεξιότητες ανάγνωσης, ορθογραφίας, αρίθμησης (Αστέρη, 2005).

Ειδικότερα, η γλωσσική συμπεριφορά του μαθητή με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας, διαφαίνεται όταν το παιδί μιλά λίγο ή πολύ, καταναλώνει πολλή ενέργεια για να μιλήσει, δεν εκδηλώνει περιέργεια, δεν θέτει ερωτήματα, έχει μειωμένο ενεργητικό λεξιλόγιο (ενίοτε και παθητικό) αλλά και αναπτυξιακή ανωριμότητα ως προς τις φάσεις γλωσσικής εξέλιξης (Δράκος, 2003).

Σύμφωνα με Συνθήκη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες των Η.Π.Α, (IDEA, Individual's with Disabilities Education Act, 2004) αλλά και την Αμερικανική Ένωση Ομιλίας, Λόγου και Ακοής (ASHA- American Speech-Language Hearing Association) το ακαδημαϊκό προφίλ του μαθητή με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Αγωνία και ιδιαίτερη προσπάθεια κατά την ομιλία (τραυλισμός, επιλεκτική αλαλία): κοκκίνισμα, ιδρώμα, άτακτη αναπνοή, πολλές διακοπές.
2. Συναισθηματική ένταση -θυμός- εκρήξεις κλάματος Απόσυρση- αφηρημάδα.
3. Επιθετικότητα –αντιδραστικότητα.
4. Δυσκολία να ακούει και να σημειώνει ταυτόχρονα.
5. Αδυναμία να διατυπώσει ένα ερώτημα για να πάρει συγκεκριμένη απάντηση.
6. Κακή προσωδία κατά την ομιλία και ιδιαίτερα κατά την ανάγνωση.
7. Δεν καταλαβαίνει τα αστεία, δεν έχει χιούμορ.
8. Δεν καταλαβαίνει τους ιδιωτισμούς.
9. Εκλαμβάνει τα πάντα με απόλυτο τρόπο.
10. Νομίζει ότι το κοροϊδεύουν.
11. Δεν γελά στα ανέκδοτα, δεν καταλαβαίνει τη μεταφορά, το υπονοούμενο.
12. Όταν παρέχεται οπτικό και προφορικό ερέθισμα εστιάζει μόνο στο οπτικό (π.χ. εικόνα και περιγραφή, οδηγίες και εργαλείο).
13. Ηχολαλεί (επαναλαμβάνει την ερώτηση ή τη πρόταση).
14. Υιοθετεί την παπαγαλία χωρίς να καταλαβαίνει το νόημα.

15. Επιλεκτική προσοχή και ακρόαση.
16. Φτωχό λεξιλόγιο -ανώριμος προφορικός λόγος.
17. Αδύναμη ανακλητική ικανότητα.
18. Λιτό συντακτικό για την ηλικία του ή λάθος συντακτικές δομές.
19. Ζητά συχνά να επαναλάβουμε τι είπε.
20. Δεν μπορεί να εκφράσει λεκτικά τα συναισθήματα του.
21. Δίνει άστοχες απαντήσεις.
22. Παρορμητική και εστιασμένη σε λεπτομέρειες απάντηση (πετάγεται).
23. Δυσνόητη ομιλία (ταχυλαλία, δυσαρθρίες).
24. Σύντομες φράσεις, μονολεκτικές απαντήσεις.
25. Δυσκολία περιγραφής δεδομένων περιστατικών ή παραστάσεων.
26. Δείχνει να μην ακούει όταν του μιλάμε.
27. Κουνάει τα χείλη του καθώς μιλάμε (σα να επαναλαμβάνει ότι λέμε).
28. Δεν ολοκληρώνει τις προτάσεις του.
29. Έντονη κινητικότητα κατά την ομιλία

3.6 Προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με Δυσλεξία

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την έννοια της δυσλεξίας και διάφοροι ορισμοί έχουν προκύψει ύστερα από πολυετείς μελέτες. Παρακάτω θα αναφερθούν μερικοί απ' τους πιο γνωστούς ορισμούς που αποδόθηκαν τόσο στο ελλαδικό όσο και στο παγκόσμιο πλαίσιο. Αρχικά, ο όρος «δυσλεξία» ετυμολογικά αναφέρεται σε «δυσκολία με τις λέξεις». Η δυσλεξία δεν αποτελεί κατά βάση μία διαταραχή του προφορικού λόγου, αφού ο προφορικός λόγος των δυσλεξικών παιδιών είναι φυσιολογικός, αν και συχνά είναι φτωχός και λακωνικός. Το γραπτό σύστημα της γλώσσας με τα σύμβολα και τους κανόνες του είναι εκείνο που προκαλεί προβλήματα στα δυσλεξικά παιδιά (Δράκος, 2003).

Εν συνεχεία και σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001), η δυσλεξία είναι μία διαταραχή που παρουσιάζεται στα παιδιά και χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και δεν οφείλεται στη νοητική ή συναισθηματική τους κατάσταση, σε αισθητηριακή βλάβη ή πολιτισμική αποστέρηση. Επιπλέον, το παιδί μπορεί να έχει πρόβλημα σε έναν μόνο από τους παραπάνω τομείς ή σε όλους. Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται κυρίως στην ανάγνωση σε επίπεδο λέξης (Shaywitz, 2004: στο Παντελιάδου, 2011).

Ο Διεθνής Οργανισμός για την Δυσλεξία (International Dyslexia Association, 2002) και το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού και Ανθρώπινης Ανάπτυξης (National Institute of Child Health and Human Development U.S, 2003) αναφέρουν ότι «η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής αιτιολογίας. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση λέξεων και από περιορισμένες ικανότητες ορθογραφημένης γραφής και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά προέρχονται από μία μειονεξία στο φωνολογικό τομέα της γλώσσας, που είναι συχνά ασύμβατη με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες ή την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, κάτι το οποίο μπορεί να παρεμποδίσει τη βελτίωση του λεξιλογίου και της αποκτώμενης γνώσης». Στον συγκεκριμένο ορισμό ο χαρακτηρισμός «ειδική» αποδίδεται προκειμένου να καταδείξει τη μη ταύτιση της διαταραχής με την απουσία φυσιολογικής νοητικής ικανότητας στο άτομο (Τζουριάδου, 2011).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο, δυσλεξία θεωρείται ότι παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές, οι οποίοι, ενώ έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, εμφανίζουν ειδικές δυσκολίες που αφορούν κυρίως την ανάγνωση και την γραφή, ενώ τονίζεται και η ανάγκη λήψης ειδικών μέτρων κυρίως κατά τη διαδικασία εξέτασης των μαθητών αυτών (Χατζηχρήστου, 2004).

Χαρακτηριστικός είναι και ο ορισμός της Αμερικάνικης Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society το 1994, όπου: «η δυσλεξία είναι μια νευρολογική φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου, ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση». (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα που εξέδωσε η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, καταργεί τον όρο «Δυσλεξία», αντικαθιστώντας τον με τον όρο «Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή». Συνεπώς, με βάση το DSM-V, *«Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις.»* (APA, 2013).

Πάραυτα, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία διατηρεί τον όρο Αναπτυξιακή Δυσλεξία (Developmental Dyslexia) και αναφέρει πως η συγκεκριμένη αναπηρία χαρακτηρίζεται από μη φυσιολογική ταυτοποίηση λέξεων και αδύναμη ορθογραφική απόδοση που δεν απορρέει από αισθητηριακές διαταραχές, χαμηλή νοημοσύνη ή ανεπαρκή εκπαιδευτική εμπειρία (APA, 2013). Σύμφωνα, με μελέτες έχει εντοπιστεί ένα πρωτογενές φωνολογικό έλλειμμα στα παιδιά και δυσκολία χαρτογράφησης του ήχου σε σύμβολα (βλ. Ramus & Ahissar, 2012). Προκειμένου λοιπόν να διαβάσουν με επιτυχία τα στοιχεία του φωνολογικού κώδικα πρέπει να μεταφράσουν τα στοιχεία ομιλίας και τις φωνητικές μονάδες σε προφορικές λέξεις (Schiff & Saiegh-Haddad, 2016)

3.6.1 Χαρακτηριστικά γραπτού και προφορικού λόγου σε μαθητές με Δυσλεξία

Στην βιβλιογραφία περιγράφονται τρία στάδια στην ανάπτυξη της ανάγνωσης λέξεων: η φάση ακριβείας, η φάση αυτόματης λειτουργίας και η φάση ταχύτητας (Ehri, 1998; Shany, Bar-On, & Katzir, 2012). Αυτό σημαίνει ότι, στα πρώιμα στάδια της ανάγνωσης, η ταυτοποίηση λέξεων βασίζεται περισσότερο στις υπο-λεξικές διεργασίες φωνολογικής καταγραφής παρά στην άμεση λεξική πρόσβαση (Schiff & Saiegh-Haddad, 2016). Συνεπώς, οι καλοί αναγνώστες προσεγγίζουν ένα κείμενο,

έχοντας στη διάθεσή τους μια πληθώρα ορθογραφικών αναπαραστάσεων, οι οποίες επιτρέπουν έναν μηχανισμό αυτοδιδασκαλίας (Share, 2008).

Συνοπτικά, είναι γνωστό ότι ένα φωνολογικό έλλειμμα είναι καθολικό στη δυσλεξία και ότι τα ελλείμματα στις φωνολογικές διεργασίες εκδηλώνονται ως κύρια πηγή δυσλεξίας σε όλες τις γλώσσες τόσο σε παιδιά όσο και ενήλικες με δυσλεξία (Primor, Pierce, & Katzir, 2011)

Εν συνεχεία, οι βασικότερες μειονεξίες των δυσλεκτικών εστιάζονται κυρίως στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και την αυτοματοποιημένη ανάκληση αυτών κατά την διάρκεια αποκωδικοποίησης ενός κειμένου (Νικολόπουλος, 2007). Τα ερευνητικά στοιχεία αποκαλύπτουν πως οι αποκωδικοποιητικές δυσκολίες των δυσλεκτικών οφείλονται, κυρίως, σε μειονεξίες του φωνολογικού συστήματος (Cabbage, Hogan, & Carrell, 2016). Οι Thomson, Richardman και Goswami (2005), κατά τη διάρκεια της διερεύνησής τους σε παιδιά με δυσλεξία, απέδωσαν την εσφαλμένη τους διείσδυση στις πραγματικές λέξεις κατά τη διάρκεια της μη ανάκλησης των λέξεων ως απόδειξη ότι αυτά τα παιδιά έχουν λιγότερο καλά καθορισμένες φωνολογικές παραστάσεις για να αξιοποιήσουν τις ψευδολέξεις.

Τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν φωνολογικά λάθη σε ορθογραφικές δοκιμασίες, με συνέπεια όταν διαβάζονται οι γραμμένες λέξεις να ακούγονται διαφορετικά από τις σωστές. Αυτό το έλλειμμα στην ικανότητα φωνολογικής γραφής των δυσλεξικών παιδιών εμποδίζει το σχηματισμό του νοητικού ορθογραφικού λεξικού και οδηγεί στην δυσκολία ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Ακόμη, φαίνεται ότι το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στη φωνολογική και ορθογραφημένη γραφή επηρεάζεται από το ορθογραφικό σύστημα στο οποίο μαθαίνουν να γράφουν (Schiff & Saiegh-Haddad, 2016). Τα παιδιά με δυσλεξία που μαθαίνουν να γράφουν στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα έχουν κάποιες δυσκολίες στη φωνολογική γραφή, όμως σε μεγαλύτερο βαθμό έχουν έλλειμμα στην ορθογραφική και μορφολογική γνώση που είναι αναγκαία για την εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής (Diamanti, Goulondris, Cambell, & Stuart, 2005: στο Διαμάντη, 2010). Συχνά τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες πιο σοβαρές από τις αναγνωστικές στην ορθογραφημένη γραφή (Διαμαντή, 2010).

Τα δεδομένα από τις υπάρχουσες επιστημονικές μελέτες στην ελληνική γλώσσα αποκαλύπτουν πως ο υψηλός βαθμός της ορθογραφικής διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος επηρεάζει θετικά τους δυσλεκτικούς αναγνώστες,

επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν, έστω και με κάποια καθυστέρηση, τις βασικές αλφαβητικές τους ικανότητες, σε τέτοιο σημείο, ώστε σε αρκετές περιπτώσεις να διαβάζουν ορθά έναν αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων, αλλά με μεταβαλλόμενο βαθμό ευκολίας, ευκρίνειας και ταχύτητας (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003: στο Νικολόπουλος, 2007). Ταυτόχρονα, κατά τον Νικολόπουλο (2007), το γεγονός αυτό συνιστά έναν από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους οι Έλληνες δυσλεκτικοί διατρέχουν τον κίνδυνο να περάσουν «απαρατήρητοι» μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα όταν αυτοί βρίσκονται σε μεγάλες ηλικίες και έχουν αποκτήσει μία σχετική εμπειρία και επάρκεια με βασικές αλφαβητικές γνώσεις και δεξιότητες.

Ειδικότερα, τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία είναι τα παρακάτω. Όσον αφορά την **ανάγνωση**, τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να εμφανίσουν μια σειρά από συμπτώματα στη μορφή της γραφής και ορθογραφίας και στην συμπεριφορά. Στην ανάγνωση, έχουν αργό ρυθμό ανάγνωσης και καθρεφτική ανάγνωση (πχ ε - 3, άλλο - όλα). Επίσης, έχουν δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που έχουν τα ίδια γράμματα (πχ μόνος - νόμος) αλλά και στην προφορά ασυνήθιστων και πολυσύλλαβων λέξεων. Ενδέχεται να κάνουν αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες παρόμοιας σημασίας (πχ βράδυ - νύχτα). Ακόμη, κάνουν γραμματικά λάθη και έχουν δυσκολίες στην άρθρωση. Δυσκολεύονται στη διατήρηση της συνέχειας του κειμένου που διαβάζουν και έχουν ελλιπή αναγνωστική κατανόηση. Κάνουν λάθη στην προφορά φωνηέντων και συμφώνων. Τέλος, στις μεγαλύτερες τάξεις διαβάζουν με λιγότερα λάθη αποκωδικοποίησης αλλά με πολλά κομπιάσματα, δισταγμό ή/και σχεδόν συλλαβιστά μερικές φορές. Έχουν παρόμοιες δυσκολίες και στις ξένες γλώσσες. (Τζιβινίκου, 2015).

Στην **Γραφή** και στην **Ορθογραφία** οι περισσότεροι δυσλεκτικοί μαθητές έχουν ακατάστατη, δυσανάγνωστη και καθρεφτική γραφή (ρ - 9). Κάνουν αντικαταστάσεις, παραλείψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων. Κάνουν υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη. Έχουν απροθυμία για γράψιμο και το γραπτό τους είναι γεμάτο μουντζούρες. Δυσκολεύονται να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους. Κάνουν πολλά λάθη στη γραφή μεγάλων λέξεων. Σπάνια χρησιμοποιούν σημεία στίξεως και έχουν πολύ αργό ρυθμό γραφής. Μένουν ανορθόγραφοι ως την ενήλικη ζωή εκτός αν διδαχθούν με ειδική μέθοδο και τέλος νιώθουν ανασφάλεια όταν πρέπει να γράψουν κάτι με συνέπεια να το αποφεύγουν (Τζιβινίκου, 2015).

Παρουσιάζουν προβλήματα και στο **προφορικού λόγο**. Πολλές φορές καθυστερούν να μιλήσουν. Κάνουν παρόμοια λάθη κατά τη διάρκεια στον προφορικό λόγο και τον γραπτό λόγο. Περίπου το 50% των δυσλεξικών παρουσιάζουν προβλήματα με τον προφορικό λόγο (Τζιβινίκου, 2015). Γενικά, πολλές μελέτες παρείχαν ισχυρά στοιχεία μεταξύ των προφορικών και γραπτών γλωσσικών δυσκολιών των παιδιών που βρίσκονται σε οικογένειες υψηλού κινδύνου, αναφέροντας ότι γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών είναι αργή στη προσχολική ηλικία (Byrne, Fielding-Barnsley; Ashley & Larsen, 1997; Gallagher, Frith & Snowling, 2000; Lefly & Pennington 1996; Locke et. al., 1997; Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund & Lyytinen, 2001: στο Bishop & Snowling, 2004).

Όσον αφορά τη **μνήμη** των δυσλεκτικών μαθητών αυτοί δε θυμούνται εύκολα ημερομηνίες, αριθμούς τηλεφώνων, διευθύνσεις, ονόματα περιοχών, τα επαγγέλματα των γονέων ή των γνωστών τους (με την σωστή ορολογία), χρησιμοποιούν πολλά μη λεκτικά σήματα (π.χ. χειρονομίες, ύφος) αντί για λόγια. Επίσης, δεν μαθαίνουν εύκολα ποιήματα και κείμενα, προτιμούν να κοιτάζουν βιβλία με εικόνες από το να διαβάζουν, δεν αγαπούν το σχολείο και τα μαθήματα και δεν διαβάζουν από ευχαρίστηση εξωσχολικά βιβλία. Χρειάζονται πολλή ώρα για να ετοιμάσουν τα μαθήματά τους, και αποσπάται συχνά η προσοχή τους. Μπορεί να ξεχνούν τις εργασίες τους και τις υποχρεώσεις τους (Τάνος, 2004, Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005, Τρίγκα & Μερτικά, 2010).

Βασικό έλλειμμα αποτελεί και η δυσκολία τους να εκφράσουν με σωστά λόγια τις ιδέες τους. Επιπρόσθετα, δε προγραμματίζουν καλά το χρόνο τους. Συνήθως, αισθάνονται ντροπή και απογοήτευση για τις αδυναμίες τους, απογοητεύονται εύκολα και παραιτούνται. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Τάνος, 2004, Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005, Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο χαρακτηρισμός της δυσλεξίας χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις εκείνες όπου η πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων είναι ικανοποιητική αλλά η αποκωδικοποιητική ικανότητα του αναγνώστη ιδιαίτερα φτωχή (Νικολόπουλος, 2007). Στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες οι διαταραχές επηρεάζουν και το φωνολογικό σύστημα του ατόμου και μία σειρά από γλωσσικές ικανότητες με αποτέλεσμα οι αναγνωστικές δυσκολίες να καλύπτουν και το πεδίο της αποκωδικοποίησης αλλά και κατανόησης, τότε κανείς θα πρέπει να κάνει χρήση του όρου «ευρύτερες αναγνωστικές δυσκολίες» (Stanovich, 1988: στο Νικολόπουλος,

2007), και όχι του χαρακτηρισμού της δυσλεξίας. Τέλος, στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο αναγνώστης βιώνει ιδιαίτερες δυσκολίες σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο τότε κανείς θα πρέπει να κάνει τη χρήση του κλινικού όρου της σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής (Adams, 2001: στο Νικολόπουλος, 2007).

3.7 Χαρακτηριστικά προφορικού και γραπτού λόγου σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ) κατά DSM-V (attention deficit hyperactivity disorder, ADHD) ή υπερκινητική διαταραχή κατά ICD-10 (hyperkinetic disorder, HD), αποτελεί μια συχνή και σαφώς αναγνωρισμένη διαγνωστική οντότητα στον τομέα της Παιδοψυχιατρικής. Η ΔΕΠ/Υ είναι μια από τις πιο συχνές συμπεριφορικές διαταραχές και η συχνότερη νευροαναπτυξιακή διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Η ΔΕΠ/Υ μέχρι πρόσφατα θεωρείτο ως μια διαταραχή, η οποία κατά κύριο λόγο φθίνει στη διάρκεια της εφηβείας. Ωστόσο, τα τελευταία δεδομένα δείχνουν ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων επιμένει και στην ενήλικη ζωή, με κλινικές και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις. Η ηλικία εμφάνισης συμπτωμάτων απροσεξίας ή υπερκινητικότητας / παρορμητικότητας αλλάζει από τα 7 έτη στα 12 έτη. Η αλλαγή στην ηλικία εμφάνισης υποδηλώνει καταρχήν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα συμπτώματα της ΔΕΠ/Υ δεν είναι δυνατόν να εξακριβωθούν με σαφήνεια μέχρι τα πρώτα εφηβικά χρόνια. Η αλλαγή στον ελάχιστο απαιτούμενο αριθμό των συμπτωμάτων για τους ενήλικες αναγνωρίζει την εξελικτική πορεία της διαταραχής με την ηλικία. Τέλος, η ΔΕΠ/Υ έχει επιπτώσεις στη γνωστική, οικογενειακή, κοινωνική, συναισθηματική, συμπεριφορική και ακαδημαϊκή σφαίρα (APA, 2013, ICD-10).

Χωρίζεται σε τρεις τύπους με βάση τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. ΔΕΠ/Υ: υπότυπος Ελλειμματικής Προσοχής
2. ΔΕΠ/Υ: υπότυπος Υπερκινητικότητας/Παρορμητικότητας
3. ΔΕΠ/Υ: συνδυασμένος υπότυπος

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΑΠΡΟΣΕΞΙΑΣ όπως αναφέρονται στο DSM – 5:

1. Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, τη δουλειά ή άλλες δραστηριότητες.

2. Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι.
3. Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν.
4. Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει σχολικές εργασίες, δουλειές που του ανατίθενται ή καθήκοντα στον χώρο εργασίας (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αδυναμία κατανόησης των οδηγιών).
5. Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει δουλειές και δραστηριότητες.
6. Συχνά αποφεύγει ή αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να εμπλακεί σε δουλειές που απαιτούν αδιάπτωτη πνευματική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι).
7. Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για δουλειές ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, μολύβια, βιβλία, εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι).
8. Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
9. Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ /ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Υπερκινητικότητα

1. Συχνά κινεί τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του.
2. Συχνά αφήνει τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος.
3. Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας).
4. Συχνά δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα (APA, 2013).
5. Συχνά κάνει θορύβους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή δεν μπορεί να συμμετέχει ήσυχα στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (ICD-10).
6. Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή» (APA, 2013).

7. Επιδεικνύει ένα σταθερό μοντέλο υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας το οποίο δεν τροποποιείται ουσιαστικά ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες ή απαιτήσεις (ICD-10).
8. Συχνά μιλάει υπερβολικά (APA, 2013).

Παρορμητικότητα

1. Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση.
2. Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.
3. Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια).
4. Συχνά μιλάει υπερβολικά, δυσανάλογα με την απαίτηση του κοινωνικού πλαισίου (ICD-10).

Ειδικότερα, όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες των ατόμων με ΔΕΠ/Υ πολλές είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με αυτό το ερευνητικό αντικείμενο. Από αυτές, γίνεται σύγκριση της αναπηρίας ΔΕΠ/Υ με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο Αυτισμός και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Rutter (1987 στο: Refaat El Sady, Abdel-Salam Nabeih, Mohamed Mostafa, & Sadek, 2013), η σημαντική καθυστέρηση της συνολικής γλωσσικής ηλικίας, της ηλικίας πρόσληψης της γλώσσας, αλλά και της σημασιολογικής και πραγματολογικής ηλικίας εξηγούνται από το γεγονός ότι η ΔΕΠ/Υ είναι μια διαταραχή που επηρεάζει την προσοχή, τη σκέψη, τη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού στο τομέα ανάπτυξης της γλώσσας. Τα συμπτώματα της ελλειμματικής προσοχής και της Υπερκινητικότητας συνήθως συνυπάρχουν με χαμηλές ικανότητες επικοινωνίας (Geurts, 2008; Green et al. 2014, στο: Hawkins, Gathercole, Astle, Holmes, & Holmes, 2016) και χαμηλά επίπεδα αλφαριθμητισμού (Loe & Feldman, 2007; Zentall, 2007 στο: Hawkins et al., 2016) σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ.

Οι Cohen et al. (1998 στο: Bignell & Cain, 2007) αναφέρουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικές δυσκολίες. Πάραυτα, τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζονται στο πραγματολογικό στάδιο. Τα παιδιά με ελλειμματική προσοχή έδειξαν στοιχεία αδύναμων δεξιοτήτων επικοινωνίας ενώ τα παιδιά με υψηλή υπερκινητικότητα αλλά καλή προσοχή δεν έδειξαν σημάδια επικοινωνιακών προβλημάτων (Bignell & Cain, 2007). Το σημαντικότερο εύρημα

από την έρευνα των Bignell & Cain (2007) ήταν ότι τα κύρια συμπεριφορικά ελλείμματα της ΔΕΠ/Υ, η χαμηλή προσοχή και η αυξημένη υπερδραστηριότητα, συνδέονταν με διαταραχές στις πραγματολογικές πτυχές της επικοινωνίας και της κατανόησης της γλώσσας.

Εν συνεχεία, αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μειωμένες γνωστικές λειτουργίες που περιλαμβάνουν τη μνήμη εργασίας, τον σχεδιασμό και την αυτοσυγκράτηση συνδέονται με τους μαθητές που παρουσιάζουν απροσεξία (Hawkins et al., 2016). Ενώ οι υψηλές συναισθηματικές διεργασίες σχετίζονται με τις παρορμητικές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΕΠ/Υ (Castellanos, 2006 στο: Hawkins et al., 2016). Η αποτελεσματική πραγματολογική επικοινωνία μπορεί επίσης να βασίζεται και στα δύο παραπάνω συστήματα. Μπορεί δηλαδή, να απαιτούνται μειωμένες γνωστικές λειτουργίες για τη διατήρηση πληροφοριών σχετικά με το θέμα της συζήτησης και για την παραγωγή συνεκτικής, καλά σχεδιασμένης και κατάλληλης συνομιλίας από τους μαθητές με ΔΕΠ/Υ (Engelhardt et al. 2009; Tannock & Schachar, 1996 στο: Hawkins et al., 2016), ενώ μπορεί να απαιτηθούν καλές συναισθηματικές διεργασίες για την κατάλληλη εναλλαγή συζητήσεων και να περιοριστεί η υπερβολική συζήτηση από τους ίδιους (Martin et al., 2003 στο: Hawkins et al., 2016). Τα ελλείμματα σε μία ή και στις δύο αυτές διαστάσεις μπορεί συνεπώς να βλάψουν την πραγματολογική επικοινωνία και να προκαλέσουν προβλήματα με τις κοινωνικές και τις ισότιμες σχέσεις των μαθητών με ΔΕΠ/Υ (Camarata & Gibson, 1999; Leonard et al., 2011 στο: Hawkins et al., 2016).

Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες των μαθητών με ΔΕΠ/Υ μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί έχουν μειωμένη συμπεριφορική αυτοσυγκράτηση και δεν μπορούν να ελέγξουν τις διάφορες εκτελεστικές λειτουργίες λόγω της παρορμητικότητας, της υπερκινητικότητας και της απροσεξίας (Schachar et al., 2000 στο: Refaat El Sady et al., 2013). Οι Tannock & Schachar (1996 στο Refaat El Sady et al., 2013) έδειξαν ότι η μόνη πτυχή της γλώσσας που είναι πιθανό να πληγεί στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ είναι ο αφηγηματικός λόγος και η πραγματολογία.

Τέλος, τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ εμφανίζουν συχνά προβλήματα σε λειτουργικές περιοχές που σχετίζονται με ελλείμματα στις γλωσσικές δεξιότητες, όπως δυσκολίες αλληλουχίας, κακές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συχνά αλλάζουν θέμα

συζήτησης και δίνουν απαντήσεις που δεν σχετίζονται με τις ερωτήσεις (Refaat El Sady et al., 2013).

3.8 Χαρακτηριστικά προφορικού και γραπτού λόγου σε Δίγλωσσα παιδιά

Σύμφωνα με τον Grosjean (2010), ως δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται όσοι έχουν πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία αξιοποιούν ως μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διγλωσσία είναι ανάγκη να γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές. Ο δίγλωσσος ομιλητής δηλαδή μπορεί να έχει διαφορετικά επίπεδα επάρκειας σε κάθε μία από τις γλώσσες, ανεξάρτητα από πώς και πότε αυτές κατακτήθηκαν. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο κάθε γλώσσας είναι δυνατόν να υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των επιμέρους δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραμματισμός αποτελούνται από πολλές επιμέρους κατηγορίες (Grosjean, 2010).

Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να έχουν υψηλό βαθμό επάρκειας σε ένα πεδίο δεξιοτήτων κάθε γλώσσας, αλλά χαμηλό σε κάποιο άλλο. Για παράδειγμα, ένας δίγλωσσος μπορεί να επιδεικνύει στη μία από τις δύο γλώσσες προχωρημένες προφορικές δεξιότητες αλλά πιο περιορισμένες δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Η διγλωσσία χωρίζεται σε δυο κατηγορίες, αναλόγως με την ηλικία έκθεσης του ατόμου στη δεύτερη γλώσσα. Αρχικά, υπάρχει η *Ταυτόχρονη διγλωσσία* (simultaneous bilingualism). Όταν, δηλαδή, τα παιδιά εκτίθενται σε γλωσσικά ερεθίσματα από δύο (τουλάχιστον) διαφορετικές γλώσσες, είτε από τη γέννησή τους είτε πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία (πριν από τα 3 χρόνια περίπου), συνήθως πραγματοποιούν ταυτόχρονη κατάκτηση. Ενώ, δευτερευόντως η *Διαδοχική διγλωσσία* (successive bilingualism) κατακτάται αν το παιδί εκτεθεί σε μια δεύτερη γλώσσα μετά από την ηλικία των τριών χρόνων, τότε πραγματοποιεί διαδοχική κατάκτηση (Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Ειδικότερα, όσον αφορά τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών, ευρήματα έδειξαν ότι η γνώση δύο γλωσσών δεν παρεμποδίζει τη σκέψη. Αντιθέτως, οι δίγλωσσοι που διαθέτουν δύο ανεπτυγμένα γλωσσικά συστήματα τείνουν να έχουν γνωσιακά πλεονεκτήματα, όπως αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη, πρόωμη μεταγλωσσική επίγνωση, επικοινωνιακή ευαισθησία (Liedtke & Nelson 1968;

Cummins 1978; Balkan, 1970 στο: Σταμούλη & Κάντζου, 2014). Πιο πρόσφατες έρευνες στον χώρο της γνωσιακής ψυχολογίας για τη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και των γνωσιακών ικανοτήτων δείχνουν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν αυξημένη ικανότητα, σε σχέση με τους μονόγλωσσους, να αγνοούν τις «άχρηστες» και μη σχετικές πληροφορίες του περιβάλλοντος και να συγκεντρώνονται στις σημαντικές, ουσιαστικές και σχετικές πληροφορίες (Bialystok et al. 2009). Το γνωσιακό πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών εντοπίζεται στις λεγόμενες *επιτελικές/εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions)* και, βασικότερα, σε λειτουργίες όπως η επιλεκτική προσοχή και η εναλλαγή δραστηριοτήτων. Τα πλεονεκτήματα αυτά έχουν παρατηρηθεί ακόμα και σε άτομα προχωρημένης ηλικίας (Bialystok et al. 2009).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές διαφαίνονται αρχικά από τις ενδείξεις για μικρές καθυστερήσεις στη διάκριση φωνολογικών διαφορών. Επιπλέον, το λεξιλόγιο των δίγλωσσων σε κάθε μία από τις δύο γλώσσες φαίνεται να είναι μικρότερο σε σύγκριση με το λεξιλόγιο των μονόγλωσσων παιδιών, εύρημα που φαίνεται να επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες (Σταμούλη & Κάντζου, 2014). Μάλιστα, οι Bialystok κ.ά. (2010) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση των δεδομένων πολλών επιμέρους ερευνών σε σχέση με την κατάκτηση του λεξιλογίου. Το δείγμα που ανέλυσαν αποτελούνταν συνολικά από 772 μονόγλωσσα αγγλόφωνα παιδιά και 966 δίγλωσσα, των οποίων μία από τις γλώσσες που μάθαιναν ήταν τα αγγλικά. Σε όλες τις έρευνες είχε χρησιμοποιηθεί η δοκιμασία του προσληπτικού λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μικρότερο όγκο προσληπτικού λεξιλογίου στις ηλικίες 3 ως 7.

Όσον αφορά το στάδιο της *μορφοσύνταξης* η μονόγλωσση κατάκτηση ακολουθεί σε γενικές γραμμές την ίδια πορεία με τη δίγλωσση και στο ίδιο χρονικό πλαίσιο, τουλάχιστον σε ότι αφορά την κυρίαρχη γλώσσα (Genesee & Nicoladis 2006).

Σύμφωνα με την Τριάρχη & Herrmann (2000), το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας, θεωρείται ως μία από τις κυριότερες αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στην παιδική ανάπτυξη, εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά των μειονοτήτων και εντοπίζεται κατά κόρον στο ελληνικό σχολείο.

Οι McLaughlin, Blanchard & Osanai, 1995 στο: Σταμούλη & Κάντζου, 2014) αναφέρουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών γίνεται σε κύματα, δηλαδή

προχωράει μπροστά γενικά, ενίοτε, ωστόσο, δείχνει δείγματα οπισθοδρόμησης, αν και αυτά ακολουθούνται από ακόμα μεγαλύτερη πρόοδο. Ο Cummins, (1984b) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι οι γλωσσικές ικανότητες που απαιτούνται από τα παιδιά για την καθημερινή επικοινωνία μπορούν να κατακτηθούν μέσα σε δύο χρόνια, ενώ οι πιο πολύπλοκες γλωσσικές ικανότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθεί ένας μαθητής στο σχολικό πρόγραμμα χρειάζονται πέντε με επτά ή ίσως και ακόμη περισσότερα χρόνια για να αναπτυχθούν.

Αυτό υποδηλώνει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αναπόφευκτα θα αντιμετωπίσουν κάποια προβλήματα στην:

- Κατανόηση και να απόδοση του νοήματος των γραπτών κειμένων γλωσσικών και μαθημάτων.
- Γραπτή έκφραση πολυσύνθετων νοημάτων.
- Περιγραφή παραστατικών διαφόρων γεγονότων ή καταστάσεων (Cummins, 1979).

Ο Stoltz (1980, σ. 222), αναφέρει, μετά από μια έρευνα που έκανε, ότι οι γλωσσικές ελλείψεις των παιδιών των μειονοτήτων ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μεγάλες. Σύμφωνα με την Τριάρχη & Herrmann (2000), υπάρχουν, όμως, και παιδιά που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ούτε και απλές σκέψεις τους. Οι προτάσεις που σχηματίζουν είναι σύντομες με φτωχό λεξιλόγιο, τις περισσότερες φορές μάλιστα, με λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η γραμματική και μορφολογική δομή των περισσότερων προτάσεων δεν είναι σωστή και δεν παρουσιάζει το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών. Και αυτό συμβαίνει τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στη γλώσσα του περιβάλλοντος. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρατηρούνται λοιπόν, δύο περιπτώσεις δυσκολιών:

- Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα.
- Τα παιδιά των οποίων και οι δύο γλωσσικές ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένες. Χωρίς αμφιβολία και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για μία σοβαρή διαταραχή της παιδικής γλωσσικής ανάπτυξης (Τριάρχη & Herrmann, 2000).

Εκτός από την Τριάρχη –Hermann (200) και ο Hansegard (1975, βλ. Skutnabb & Kangas, 1981), ασχολήθηκαν με τη διπλή ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες:

- i. Εύρος λεξιλογίου
- ii. Ορθότητα της γλώσσας
- iii. Ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός)
- iv. Γλωσσική δημιουργία
- v. Απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας (π.χ. συγκινησιακών, γνωστικών)
- vi. Σημασίες και σχήματα λόγου.

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι το προφίλ του ημίγλωσσου μαθητή και στις δύο γλώσσες είναι το ακόλουθο: επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και διόλου δημιουργικός κατά την ομιλία και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες. Κρίνεται αναγκαίο λοιπόν, οι δίγλωσσοι μαθητές να χαίρουν ειδικής εκπαίδευσης τόσο από τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Υποδοχής, όσο και από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του δίγλωσσου μαθητή στο γνωστικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Κεφάλαιο 4ο: Έρευνες που σχετίζονται με την κατανόηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου σε μαθητές με ΕΕΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο επρόκειτο να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των διαφόρων ερευνών που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια και χρησιμοποιούν ως βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο Children's Communication Checklist (CCC) της Bishop (1998). Αυτό το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και στην δική μας έρευνα και θα αναλυθεί ενδελεχώς στο δεύτερο μέρος της ερευνητικής εργασίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και προσπαθεί να διερευνήσει τις διάφορες πτυχές του λόγου των μαθητών αυτών. Συμπληρώνεται είτε από εκπαιδευτικούς, θεραπευτές είτε από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών. Εν συνεχεία, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε πως οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί και οι γονείς κατανοούν το λόγο των μαθητών με βάση την αναπηρία που έχουν.

Αρχικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το ερωτηματολόγιο CCC βασίζεται στις δεξιότητες του λόγου των παιδιών με ΕΕΑ. Οι ομάδες παιδιών που θα αναλυθούν παρακάτω με βάση τις έρευνες είναι: μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, με αυτισμό (ΔΑΦ), με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (ΥΛΑ), με αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS), με Νοητική Αναπηρία (Ν.Α.), με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ), με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ), με Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας (Auditory Proceeding Disorder, APD), με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και με Δυσλεξία.

Ο Nathan (2002) σε έρευνα του ασχολήθηκε με μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας και με μαθητές με τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Έδωσε λοιπόν, το ερωτηματολόγιο CCC σε 11 εκπαιδευτικούς και λογοθεραπευτές για να το συμπληρώσουν για 14 μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες και αντιστοίχως για μαθητές με λειτουργική γλωσσική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί – λογοθεραπευτές γνώριζαν τους μαθητές για διάστημα τουλάχιστον 3 μηνών. Στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των λογοθεραπευτών σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών καθώς και οι επιπτώσεις των γλωσσικών δυσκολιών στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας των μαθητών και ειδικότερα στο τομέα της πραγματολογίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας πράγματι έδειξαν ότι τα προβλήματα λόγου και ομιλίας συνδέονται με φτωχότερη κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον τους. Εκπαιδευτικοί και λογοθεραπευτές συμφώνησαν ότι οι μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας παρουσίασαν χαμηλά ποσοστά στις 4 (ομιλία, σύνταξη, συνοχή λόγου και χρήση συμφραζόμενων) από τις 9 υποκλίμακες που έχει το ερωτηματολόγιο (Nathan, 2002).

Η έρευνα των Norbury & Bishop (2003) επιδιώκει να εξετάσει τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας (n=17), με πραγματολογικές δυσκολίες (n=21) και με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (n=12). Δόθηκε στους εκπαιδευτικούς αυτών των μαθητών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο CCC. Τα αποτελέσματα με βάση το ερωτηματολόγιο έδειξαν μεγάλες συσχετίσεις μεταξύ της πραγματολογίας και της σημασιολογίας γεγονός που υποδηλώνει ότι οι καλές πραγματολογικές δεξιότητες των μαθητών βοηθούν στην

αναγνώριση και παραγωγή σχετικών πληροφοριών στην αφήγηση. Αυτό το εύρημα αφορά τους μαθητές του δείγματος σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Άλλα αποτελέσματα έδειξαν ότι μαθητές με πραγματολογικές δυσκολίες και συνεπώς χαμηλές αποδόσεις στο CCC τείνουν να χρησιμοποιούν πιο πολύπλοκη σύνταξη. Τέλος, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αν και η ομάδα των μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας είχε καλύτερες πραγματολογικές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες ή αυτισμό, τα αποτελέσματά τους στο CCC ήταν σημαντικά χαμηλότερα από εκείνα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς το επίπεδο πραγματολογικής πολυπλοκότητας που απαιτείται για να ξεπεραστούν οι γλωσσικές τους δυσκολίες στο πλαίσιο της αφήγησης (Norbury & Bishop, 2003).

Οι Norbury, Nash, Baird, & Bishop (2004) πραγματοποίησαν έρευνα σε άτομα με επικοινωνιακές δυσκολίες έτσι ώστε να ισχυροποιήσουν την εγκυρότητα του διευρυμένου ερωτηματολογίου CCC-2. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 542 τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές και 86 με επικοινωνιακές δυσκολίες (μαθητές με ΔΑΦ, ΕΓΔ και Πραγματολογικές Δυσκολίες (ΠΔ)). Το διευρυμένο ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί και γονείς των άνω κατηγοριών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βαθμολογούν τα παιδιά με ΕΓΔ κάπως υψηλότερα, αλλά η διαφορά μεταξύ των ομάδων ΕΓΔ και ΠΔ δεν ήταν τόσο σημαντική ($p \sim 0,39$). Η συμφωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για αυτό το εύρημα ήταν σημαντική αλλά χαμηλή σε $r \sim 0.301$ ($p = 0.03$). Ένα ακόμη εύρημα δείχνει ότι μια μέτρηση για το CCC-2, αναγνώρισε ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες των παιδιών ήταν δυσανάλογες με τα δομικά στοιχεία της γλώσσας τους. Σε αυτό το εύρημα η συμφωνία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών ήταν εντυπωσιακή (Norbury et al., 2004).

Οι McLeod & Harrison (2009) σε έρευνα τους σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εθνικού επιπέδου, εξέτασαν 4,983 μαθητές ηλικίας 4 και 5 ετών που ήταν μεγαλωμένοι στην Αυστραλία. Στόχος τους ήταν να εντοπίσουν τα επιδημιολογικά χαρακτηριστικά των προβλημάτων λόγου και ομιλίας ως προς τα παιδιά του δείγματος. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που αναφέρονταν για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αυτοί ανέφεραν ότι οι μαθητές του δείγματος είναι λιγότερο ικανοί

στην εκφραστική λειτουργία της γλώσσας. Επιπρόσθετα, χαμηλά ποσοστά παρουσίασαν και στη διαδικασία πρόσληψης της γλώσσας. Τέλος, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το 14,5% των παιδιών του δείγματος παρακολουθούνταν από λογοθεραπευτές, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 2,2% χρειαζόταν παρέμβαση από λογοθεραπευτές αλλά δεν είχαν πρόσβαση σε αυτούς (McLeod & Harrison, 2009).

Οι McKinnon, McLeod, & Reilly, (2007) διεξήγαγαν έρευνα σε 36 δημοτικά σχολεία στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας με συμμετέχοντες 10,425 μαθητές με γλωσσικές διαταραχές ηλικίας 6 έως 12 ετών. Οι ερευνητές διένειμαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, που συμμετείχαν στην αναγνώριση των διαταραχών του λόγου ενήργησαν ως φίλτρο για τον εντοπισμό πιθανών υποψηφίων που χρειάζονται παρέμβαση. Οι διαδικασίες που υιοθετήθηκαν για τη μελέτη αυτή ευαισθητοποίησαν τους δασκάλους της τάξης για την αναγνώριση των παιδιών με διαταραχές του λόγου και, συνεπώς, ξεκίνησαν μηχανισμούς υποστήριξης για παρεμβάσεις που θα τεθούν σε εφαρμογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έλαβαν καμία (33,5%) ή ελάχιστη (22%) υποστήριξη μάθησης. Δεν έγινε προσαρμογή στο πρόγραμμα σπουδών για το 38,6% των μαθητών και μόνο ελάχιστες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών για το 46,2% των παιδιών με διαταραχές ομιλίας. Η πλειοψηφία (91,1%) των μαθητών με διαταραχές του λόγου δεν είχαν εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και το ένα τέταρτο (24,1%) των φοιτητών δεν είχε καμία συμμετοχή σε εξωτερικούς φορείς. Σε αντίθεση με αυτά τα ευρήματα, οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν (σε μια κλίμακα έξι σημείων) την «αντίληψη του επιπέδου υποστήριξης που απαιτείται για να συμπεριλάβουν με επιτυχία κάθε προσδιορισμένο μαθητή στην τάξη» να είναι μέτρια (34,8%), υψηλή (13,3%) ή πολύ υψηλή (5,7%). Δηλαδή, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές θεωρούνταν ότι απαιτούν τουλάχιστον μέτριο επίπεδο υποστήριξης. Η έλλειψη διαθέσιμων υπηρεσιών από λογοθεραπευτές θα μπορούσε να είναι ένας από τους λόγους για τη διαφορά μεταξύ του πραγματικού και του αντιληπτού επιπέδου υποστήριξης αυτών των φοιτητών (McKinnon et al., 2007).

Οι Philofsky, Fidler, & Hepburn, (2007) πραγματοποίησαν έρευνα σε δείγμα με παιδιά που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού (22), στο σύνδρομο Williams (WS) (21) και με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (19). Οι γονείς των παιδιών αυτών συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο CCC-2. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς

έδωσαν στα παιδιά τους με WS σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από τα παιδιά με ΔΑΦ σε θέματα σχετικά με τη χρήση και την κατανόηση των συναισθηματικών εκφράσεων, με τη προσωδία, την υπερβολική χρήση ρουτίνας, την εκμάθηση φράσεων, την κοινωνική ανταπόκριση, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική συνάφεια με τους άλλους, αναφέροντας διαφορές μεγάλου κλινικού μεγέθους μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών. Αυτό το συμπέρασμα είναι σύμφωνο με προηγούμενες έρευνες σε παιδιά μικρότερης ηλικίας με WS που επιδεικνύουν σχετική δύναμη στη συναισθηματική ανταπόκριση, συμπεριλαμβανομένου του ενδιαφέροντος για άλλους, της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο και της αυξημένης απομίμησης σε σύγκριση με τα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και τυπική ανάπτυξη. Το CCC-2 ανίχνευσε παρόμοια επίπεδα πραγματολογικών ελλειμμάτων και στις δύο κλινικές ομάδες, αν και τα παιδιά με WS παρουσίασαν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα σε γενικές γραμμές στη πραγματολογική λειτουργία της γλώσσας από τα παιδιά με ΔΑΦ (Philofsky et al., 2007).

Έρευνα διεξήγαγαν και οι Laws & Bishop, (2004) όπου συμμετείχαν γονείς και οι εκπαιδευτικοί 19 παιδιών με σύνδρομο Williams (WS), 24 με σύνδρομο Down, 17 με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) και 32 τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμπλήρωσαν τη CCC-2 με στόχο να ανιχνευθούν οι πραγματολογικές δεξιότητες, οι κοινωνικές σχέσεις και τα ασυνήθιστα ενδιαφέροντα των παιδιών του δείγματος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο William είχαν σημαντικά επίπεδα πραγματολογικών ελλειμμάτων και δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Μαζί με τα στοιχεία των ασυνήθιστων ή περιορισμένων ενδιαφερόντων, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ελλείμματα και στους τρεις τομείς. Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας αλλά και άλλων ερευνών το σύνδρομο Williams φαίνεται να μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής. Όσον αφορά τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να έχουν μειωμένες επιδόσεις στην επίσημη γλώσσα, ενώ τα παιδιά με αυτισμό έχουν μειονεκτήματα και στους τρεις τομείς: γλωσσική δομή, κοινωνική χρήση της γλώσσας και ενδιαφέροντα. Τα παιδιά με WS φαίνεται να έχουν εξασθένηση σε δύο από τους παραπάνω τομείς (κοινωνική χρήση της γλώσσας και ενδιαφέροντα) (Laws & Bishop, 2004).

Οι Bishop, Laws, Adams, & Norbury, (2006) πραγματοποίησαν έρευνα που μετρούσε την αποτελεσματικότητα των αξιολογήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών όσον

αφορά τις δεξιότητες επικοινωνίας στην αναγνώριση της κληρονομικής γλωσσικής διαταραχής. Η CCC των παιδιών ολοκληρώθηκε από τους γονείς και τους δασκάλους των 6 ετών δίδυμων που προσλήφθηκαν από δείγμα γενικού πληθυσμού. 130 δίδυμα αδέρφια επιλέχθηκαν επειδή τουλάχιστον ένα δίδυμο είχε χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες στην ηλικία των 4 ετών. Άλλα 66 ζεύγη παιδιών αποτελούσαν την ομάδα χαμηλού κινδύνου χωρίς ένδειξη γλωσσικών δυσκολιών στα 4 χρόνια. Μέσω της κλίμακας CCC, αξιολογήθηκαν οι διαρθρωτικές γλωσσικές δεξιότητες των διδύμων, όπου ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές στον εντοπισμό των περιπτώσεων γλωσσικής δυσλειτουργίας, αλλά η συμφωνία μεταξύ της βαθμολογίας των γονέων και των εκπαιδευτικών φάνηκε μέτρια. Η γενετική ανάλυση αποκάλυψε αμελητέα περιβαλλοντική επίδραση και σημαντική γενετική επίδραση στις περισσότερες κλίμακες. Φαίνεται με βάση τα αποτελέσματα ότι οι αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν σε κάποιο βαθμό από τα ίδια τα χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά ήταν επίσης εμφανείς και οι επιδράσεις που σχετίζονταν με τις πραγματολογικές πτυχές της επικοινωνίας. Αυτή η μελέτη δείχνει ότι υπάρχουν ισχυρές γενετικές επιδράσεις τόσο στις διαρθρωτικές όσο και στις πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές στα παιδιά, οι οποίες μπορούν να ανιχνευθούν εύκολα μέσω του ερωτηματολογίου και από γονείς και από εκπαιδευτικούς (Bishop, Laws, et al., 2006).

Η έρευνα της Botting (2004) προσπαθεί να εξετάσει εάν διαφορετικές υποομάδες παιδιών με διαταραχές επικοινωνίας βαθμολογούνται διαφορετικά στη CCC και πώς συγκρίνονται με τα δημοσιευμένα κανονιστικά δεδομένα. Το δείγμα αποτελούνταν από 161 παιδιά 11 ετών με ιστορικό διαταραχών επικοινωνίας και αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας το CCC. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Από τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία (67%) των παιδιών βαθμολογήθηκε από το κανονικό εύρος για πραγματολογική ικανότητα στις ηλικίες των 11 ετών. Το δείγμα διαχωρίστηκε σε 4 διαγνωστικές υπο-κατηγορίες: όσοι είχαν σαφή διάγνωση της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ, n=13), εκείνοι με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI, n=29), γενικά μειωμένη επίδοση (LILowIQ, n=30) και εκείνοι με κλινικό ιστορικό πρωτογενούς πραγματολογικής βλάβης της γλώσσας (n=27). Τα ευρήματα δείχνουν ότι όσοι είχαν ΕΓΔ και μειωμένη επίδοση ήταν λιγότερο αδύναμοι από τις άλλες ομάδες στην πραγματολογική κλίμακα του CCC. Υπήρξε μια σημαντική τάση για τα άτομα με διαταραχές του αυτιστικού

φάσματος (ΔΑΦ) να βαθμολογούνται από τους εκπαιδευτικούς χαμηλότερα σε σχέση με τα παιδιά με Πραγματολογικές Διαταραχές, μειωμένη επίδοση και ΕΓΔ (Botting, 2004).

Όπως η Botting (2004) έτσι και οι Norbury & Bishop (2005) διεξήγαγαν έρευνα χρησιμοποιώντας την αναθεωρημένη έκδοση της CCC-2 (Bishop, 2003) με σκοπό να δώσουν μια γενική εικόνα για τις διαταραχές επικοινωνίας και τα ελλείμματα πραγματολογικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στην έρευνα πήραν μέρος οικογένειες 77 παιδιών που παρακολουθούν ειδική εκπαίδευση πλήρους παρακολούθησης με διάγνωση ΕΓΔ, ΠΔ και ΔΑΦ. Σαν ομάδα ελέγχου έλαβαν μέρος και 23 τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Το CCC-2 διέκρινε το δείγμα σε παιδιά με προβλήματα επικοινωνίας και σε συνομηλίκους τους χωρίς προβλήματα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν δυσανάλογες πραγματολογικές και κοινωνικές δυσκολίες σε σχέση με τη δομικό χαρακτήρα της γλώσσας τους και σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Norbury & Bishop, 2005).

Δύο μελέτες σχεδιάστηκαν από τους Geurts et al. (2004) για να διερευνήσουν: (1) εάν τα παιδιά με Διαταραχή Υπερκινητικότητας Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ/Υ) αντιμετωπίζουν πραγματολογικά γλωσσικά προβλήματα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (ΤΑ), (2) εάν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργίας (ΑΥΛ) μπορεί να διαφοροποιηθούν εάν χρησιμοποιήσουμε το CCC, (3) τη χρησιμότητα του CCC για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε κλινικό και ερευνητικό περιβάλλον και (4) το ρόλο της ηλικίας στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ και ΑΥΛ. Στην πρώτη μελέτη το δείγμα ήταν 50 παιδιά με ΔΕΠ/Υ, 50 παιδιά με ΑΥΛ και 50 ΤΑ συγκρίθηκαν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας το CCC. Στη δεύτερη μελέτη (δείγμα έρευνας) συγκεντρώθηκαν δεδομένα από το CCC σε 23 παιδιά με ΔΕΠ/Υ (χωρίς συννοσηρές διαταραχές), 42 παιδιά με ΑΥΛ και 35 ΤΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σχέση με τα ΤΑ παιδιά, τα παιδιά με ΑΥΛ παρουσίαζαν πραγματολογικά ελλείμματα σε όλες τις κλίμακες CCC, αλλά και τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παρουσίασαν ελλείμματα σε σύγκριση με τα ΤΑ. Επιπλέον, οι ομάδες ΔΕΠ/Υ και ΑΥΛ διέφεραν στις περισσότερες κλίμακες. Τα προφίλ των διαταραχών που παρατηρήθηκαν σε παιδιά με ΑΥΛ και ΔΕΠ/Υ δεν διέφεραν ανάλογα με την ηλικία. Συμπερασματικά διαπιστώνουμε πραγματολογικές δυσκολίες τόσο σε παιδιά με ΑΥΛ όσο και σε

παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Οι παρούσες μελέτες δείχνουν ότι το CCC αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με την πραγματολογική χρήση της γλώσσας τόσο σε κλινικό όσο και σε ερευνητικό περιβάλλον. Παρόλο που οι πληροφορίες των γονέων συνδέονται στενότερα με τη διάγνωση, ο συνδυασμός των πληροφοριών τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών βελτιώνει ελαφρώς την αναγνώριση των περιπτώσεων (Geurts et al., 2004).

Οι Geurts & Embrechts (2008) σε συνέχεια των παραπάνω ερευνών προσπάθησαν να εντοπίσουν τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών με ΔΑΦ και ΕΓΔ, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα τους σε σχέση με τους μαθητές με ΔΕΠ/Υ. Η πρώτη έρευνα που διεξήγαγαν έδειξε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΑΦ έχουν παρόμοια γλωσσικά χαρακτηριστικά με τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Και οι δύο ομάδες είχαν σχετικά περισσότερες δυσκολίες στην πραγματολογία απ' ό τι στις διαρθρωτικές γλωσσικές πτυχές. Η δεύτερη μελέτη έδειξε ότι και οι δύο ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ και με ΕΓΔ παρουσιάζουν το αντίθετο πρότυπο, έχοντας έτσι σχετικά μεγαλύτερες δυσκολίες στις δομικές πτυχές της γλώσσας παρά στην πραγματολογία. Τέλος, η αύξηση της παρουσίας των χαρακτηριστικών της Υπερκινητικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ/Υ συνδέεται με την αύξηση των γλωσσικών δυσκολιών, ενώ φαίνεται να μην υπάρχει τέτοια σχέση με την ελλειμματική προσοχή. Τέλος, οι ερευνητές τονίζουν τη χρησιμότητα της τακτικής αξιολόγησης έτσι ώστε να εντοπίζονται οι ικανότητες επικοινωνίας των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους και να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ/Υ (Geurts & Embrechts, 2008).

Η έρευνα των Volden & Phillips (2010) ασχολήθηκε με 16 παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ) και αντιστοίχως με 16 τυπικώς αναπτυσσόμενα (ΤΑ). Χορηγήθηκε στα παιδιά ένα εργαλείο για να εξεταστεί η πραγματολογική λειτουργία της γλώσσας και στους γονείς τους το CCC-2. Στα αποτελέσματα φαίνεται ότι το CCC-2 προσδιόρισε ότι τα 13 από τα 16 παιδιά με ΔΑΦ είχαν πραγματολογικά ελλείμματα, ενώ το άλλο εργαλείο (TOPL) αναγνώρισε μόνο 9. Κανένα από τα ΤΑ παιδιά δεν παρουσίασε πραγματολογικές δυσκολίες. Συμπερασματικά τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία επέδειξαν ικανοποιητικές διαρθρωτικές γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με την ηλικία τους, το CCC-2 προσδιόρισε την πραγματολογική γλωσσική δυσλειτουργία καλύτερα από το TOPL. Κλινικά, αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο για την τεκμηρίωση της παρουσίας της γλωσσικής δυσλειτουργίας όταν οι παραδοσιακές

τυποποιημένες γλωσσικές αξιολογήσεις δεν αποκαλύπτουν προβλήματα επικοινωνίας αναφέρουν χαρακτηριστικά οι ερευνητές (Volden & Phillips, 2010).

Η μελέτη των Verte et al. (2006) διερεύνησε αν τα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (ΥΛΑ), με σύνδρομο Asperger (AS) και με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS) μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση το ερωτηματολόγιο CCC. Συμμετείχαν 55 παιδιά με ΑΥΛ, 47 με AS, 31 με PDD-NOS και μια ομάδα ελέγχου 47 ΤΑ παιδιών ηλικίας 6 έως 13 ετών. Τα παιδιά με ΥΛΑ, AS και PDDNOS παρουσίασαν πραγματολογικά ελλείμματα επικοινωνίας σε σύγκριση με τους ΤΑ μαθητές. Μικρή διαφορά βρέθηκε μεταξύ των τριών υποτύπων σε σχέση με το CCC προφίλ τους. Από την άλλη πλευρά, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν ότι οι τρεις ομάδες του αυτισμού θα μπορούσαν να διακριθούν μόνο για τις κλίμακες του προφορικού λόγου και των ενδιαφερόντων. Το συνδυασμένο σύμπλεγμα ΑΥΛ + AS είχε χαμηλότερη βαθμολογία από το σύμπλεγμα PDDNOS για τη κλίμακα των παραγλωσσικών στοιχείων. Επίσης, το σύμπλεγμα PDD-NOS είχε λιγότερο περιορισμένα ενδιαφέροντα από τις ομάδες HFA + AS. Οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν με 0 % τα Τ.Α παιδιά, με 56 % τα παιδιά με ΑΥΛ, με 38% τα παιδιά με AS και με 29 % τα παιδιά με PDD-NOS και είδαν ότι έχουν πραγματικές δυσκολίες. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το CCC είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εντοπισμό των πραγματολογικών προβλημάτων στα παιδιά με ΔΑΦ (Verte et al., 2006).

Η έρευνα των Ferguson, Hall, Riley, & Moore (2011) ασχολήθηκε με μαθητές με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) (n=22), με Ακουστική Διαταραχή Επεξεργασίας (Auditory Processing Disorder, APD) (n=19) και με τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές (ΤΑ) (n=47) ηλικίας 6-13 ετών. Οι γονείς των παιδιών κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο CCC-2 για να διερευνηθεί η επικοινωνία, η ακρόαση και η συμπεριφορά αυτών. Με βάση τα αποτελέσματα των γονέων βρέθηκε σημαντική συνύπαρξη των γλωσσικών δυσκολιών μεταξύ των παιδιών με APD και των παιδιών με ΕΓΔ. Για το ερωτηματολόγιο CCC-2, και οι δύο κλινικές ομάδες είχαν εξαιρετικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ομάδα παιδιών με ΤΑ σε όλες τις 10 κλίμακες αλλά καμία διαφορά μεταξύ τους (APD+ΕΓΔ), με εξαίρεση την κλίμακα του προφορικού λόγου, που ήταν εξαιρετικά παρόμοια. Γενικά, δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών με ΕΓΔ και των παιδιών με APD στο

ερωτηματολόγιο και στα μέτρα δοκιμών καθώς και οι δύο ομάδες είχαν σταθερά και σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα ΤΑ παιδιά. Συμπερασματικά, παρά τις κλινικές διαγνώσεις της ΕΓΔ ή APD, οι 2 ομάδες παιδιών είχαν πολύ παρόμοια συμπεριφορικά και γονικά προφίλ αναφοράς, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα παιδιά διαγνώστηκαν διαφορετικά βάσει της οδού παραπομπής τους και όχι των πραγματικών διαφορών (Ferguson et al., 2011).

Σε έρευνας τους οι Okalidou & Kampanaros (2001) εξέτασαν τις αντιλήψεις 23 εκπαιδευτικών για τις επικοινωνιακές δυσκολίες 1113 μαθητών που φοιτούσαν σε 57 νηπιαγωγεία. Οι έλεγχοι έγιναν με το ερωτηματολόγιο CCC. Οι ερευνητικοί στόχοι ήταν (1) να εξετάσουν συγκεκριμένες κατηγορίες επικοινωνιακών δυσκολιών όπως η άρθρωση/φωνολογία, η δεκτική γλώσσα, η εκφραστική γλώσσα, η πραγματολογία, η ακοή, ο τραυλισμός και η ομιλία, όπως εμφανίζονται στον πληθυσμό του νηπιαγωγείου, 2) τις διαφορές φύλου μεταξύ των διαταραχών της επικοινωνίας. Οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν με τη διαχείριση μιας ελληνικής προσαρμοσμένης έκδοσης του CCC για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, η οποία διοργανώθηκε τρεις φορές για να ληφθούν μέτρα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν ξεχωριστά για δύο μελέτες (αρχική και επαναληπτική). Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι το 14,4-18,7% των παιδιών στα νηπιαγωγεία αποτύγχαναν στο τομέα της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, με βάση το φύλο τα αγόρια παρά τα κορίτσια εμφάνιζαν περισσότερες διαταραχές επικοινωνίας (Okalidou & Kampanaros, 2001).

Ο Spanoudis et al. (2007) διερεύνησε δείγμα παιδιών με πραγματολογικές δυσκολίες (n=18), με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) (n=28) και τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (ΤΑ) (n=40). Στόχος του ήταν να αντιπαραβάλλει τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά με όσα έχουν πραγματολογικές δυσκολίες και ειδική γλωσσική διαταραχή, καθώς και την ικανότητά τους να παράγουν και να κατανοούν πραγματολογικά συμπεράσματα σχετικά με δεδομένη ή υποτιθέμενη γνώση σε ρήματα ψυχικής κατάστασης. Επίσης, να διερευνήσει τη γενική υπόθεση ότι τα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες χρησιμοποιούν κάποια, αλλά όχι όλα, τα πραγματολογικά συμπεράσματα, ειδικά αυτά που είναι απαραίτητα για την επιτυχή επικοινωνία. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο CCC. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ομάδες με μειωμένη γλωσσική ικανότητα παρουσίαζαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα

ΤΑ σε όλα τις κλίμακες των ψυχικών ρημάτων. Επιπλέον, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των ομάδων ΕΓΔ και πραγματολογικής δυσκολίας στα σκορ των σύνθετων επιδόσεων. Συμπερασματικά, δυσκολίες αντιμετώπισαν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους ως προς την πραγματολογία και τη σημασιολογία. Τέλος, οι συμμετοχικές και οι μη συμμετοχικές ικανότητες έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσικών ομάδων προς όφελος των παιδιών με ΕΓΔ (Spanoudis et al., 2007).

Η έρευνα των Bishop & Baird (2001) ασχολήθηκε με το ερωτηματολόγιο CCC και σκοπός τους ήταν (1) να δουν εάν το CCC παρέχει έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες όταν αυτό συμπληρώνεται από γονείς και (2) να εξετάσει τη χρησιμότητά του σε κλινικό πλαίσιο παιδιών με επικοινωνιακές διαταραχές. Το CCC ολοκληρώθηκε από τους γονείς και έναν επαγγελματία που γνώριζε καλά το παιδί. Τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν ηλικίας από 5 έως 17 ετών. Το δείγμα αποτέλεσαν 151 παιδιά (81% αγόρια, μέση ηλικία 8,7 ετών) με διάχυτες ή ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΦ, ΑΥΛ, ΔΕΠ/Υ, ΕΓΔ, Δυσλεξία, Αυτισμό μη προσδιοριζόμενος αλλιώς, Μ.Δ., Άλλο) και το CCC συμπλήρωσαν 119 γονείς και 93 επαγγελματίες. Η μελέτη έδειξε ότι είναι εφικτό να συγκεντρωθούν τόσο οι γονικές όσο και οι επαγγελματικές αξιολογήσεις της πραγματολογικής ικανότητας των παιδιών και ότι οι αξιολογήσεις γονέων μπορούν πράγματι να είναι πιο έγκυρες στο μέτρο που σχετίζονται με το διαγνωστικό προφίλ του παιδιού. Ειδικότερα, ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δυο ομάδων (γονέων και εκπ/κων) φάνηκε στη κλίμακα της πραγματολογίας, των κοινωνικών σχέσεων και των ενδιαφερόντων. Η ασυμφωνία γονέων-εκπαιδευτικών εντοπίστηκε στον τομέα της ψυχιατρικής διάγνωσης. Ειδικότερα, τόσο για τους γονείς όσο και για τους επαγγελματίες, η πραγματολογική λειτουργία της γλώσσας ήταν χαμηλότερη για τα παιδιά με διάγνωση αυτισμού (ΔΑΦ). Ενδιάμεση ήταν για άτομα με διάγνωση συνδρόμου Asperger (ΑΥΛ), διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς ή ΔΕΠ/Υ, ενώ Και υψηλότερη για εκείνους με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Υψηλότερες σχέσεις μεταξύ της πραγματολογίας και της διάγνωσης παρατηρήθηκαν όταν αξιολογήθηκαν συνδυαστικά από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι διαφορές μεταξύ των διαγνωστικών ομάδων δεν ήταν εμφανείς όσον αφορά την ηλικία ή τη λεκτική πρακτική νοημοσύνη. Τέλος, οι ερευνητές εντόπισαν ένα εκπληκτικό συμπέρασμα ότι δηλαδή για τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ το συνολικό σκορ στο CCC για τη πραγματολογία

ήταν τόσο χαμηλό όσο και για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger ή PDDNOS (Bishop & Baird, 2001).

Εν κατακλείδι, στο παραπάνω κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών που ασχολήθηκαν με το ερωτηματολόγιο της έρευνας μας (CCC), με στόχο να εντοπιστεί τόσο η κατανόηση των εκπαιδευτικών – γονέων για τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και να χαρτογραφηθούν κάποια γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5

Εισαγωγή

Η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ποικίλλει αναλόγως το είδος εκπαιδευτικής ανάγκης. Οι μαθητές παρουσιάζουν διάφορα γλωσσικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά αναλόγως το είδος αναπηρίας τους. Αυτά τα επιμέρους χαρακτηριστικά προσδοκούμε να εντοπίσουμε στην παρούσα έρευνα μέσω του εργαλείου μας. Ο προφορικός και γραπτός λόγος των μαθητών αποτελεί βασικό μέρος της διερεύνησης μας. Μέσω του εργαλείου θα διαφανούν τυχόν δυσκολίες των μαθητών σε διάφορες πτυχές του προφορικού και γραπτού λόγου.

5.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του προφορικού και γραπτού λόγου σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξετάζει την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών αυτών και ιδιαίτερα τις πραγματολογικές τους δεξιότητες, μέσω της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών που τους διδάσκουν. Παράλληλα, εντοπίζονται και συσχετίζονται τα διάφορα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών με τον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η σχέση του προφορικού και γραπτού λόγου στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Πως διαφοροποιούνται τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου ανά είδος εκπαιδευτικής ανάγκης;
3. Κατά πόσο τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εκτίμηση τους για τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

5.3 Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ποσοτική καθώς επιλέχθηκε να διανεμηθεί στους συμμετέχοντες ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο.

5.3.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 170 **μαθητές δημοτικού** (108 αγόρια και 62 κορίτσια), ηλικίας 6-12 ετών και εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές φοιτούσαν είτε στο γενικό σχολείο και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης, είτε είχαν παράλληλη στήριξη είτε φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο. Ειδικότερα, το δείγμα χωρίζεται σε 6 κατηγορίες με βάση το είδος εκπαιδευτικής ανάγκης. Συνολικά, έχουμε **170 μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)**. Ειδικότερα, έχουμε 64 μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες, 21 μαθητές με Δυσλεξία, 32 μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, 17 μαθητές με Νοητική Αναπηρία, 23 μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας και 13 μαθητές με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Από αυτούς τους μαθητές οι 104 παρουσίαζαν και άλλα επιπρόσθετα χαρακτηριστικά συνάμα με το είδος εκπαιδευτικής ανάγκης. Πιο συγκεκριμένα, 21 μαθητές είναι δίγλωσσοι, 18 παρουσιάζουν στοιχεία Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, 13 έχουν ψυχοκινητική ανωριμότητα, 8 παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες, 6 μαζί με το είδος εκπαιδευτικής ανάγκης έχουν και συναισθηματική ανωριμότητα ενώ τέλος 3 μαθητές ζουν σε δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον και 2 μαθητές βιώνουν γονεϊκή παραμέληση. Το δείγμα συλλέχθηκε από τους Νομούς Ιωαννίνων και Χανίων (βλ. Πίνακες 1,2,3,4).

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς το φύλο.

Φύλο μαθητή					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	108	63,5	63,5	63,5
	Κορίτσι	62	36,5	36,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς την ηλικία.

Ηλικία μαθητή					
Age		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	7	4,1	4,1	4,1
	7	18	10,6	10,6	14,7
	8	26	15,3	15,3	30,0
	9	24	14,1	14,1	44,1
	10	33	19,4	19,4	63,5
	11	29	17,1	17,1	80,6
	12	33	19,4	19,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς είδος εκπαιδευτικής ανάγκης (ΕΕΑ).

Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΑΦ	32	18,8	18,8	18,8
	N.A.	17	10,0	10,0	28,8
	M.Δ.	64	37,6	37,6	66,5
	Δυσλεξία	21	12,4	12,4	78,8
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	13,5	13,5	92,4
	E.Γ.Δ.	13	7,6	7,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος ως προς άλλα επιπρόσθετα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ.

Επιπρόσθετα χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΕΑ	Συχνότητα	Ποσοστό
Κανένα	104	61,2
Γονεϊκή παραμέληση	2	1,2
ΔΕΠ	4	2,4
ΔΕΠΥ	10	5,9
ΔΕΠΥ- Συναισθηματικές δυσκολίες	1	,6
ΔΕΠΥ-Δίγλωσσος	1	,6
ΔΕΠΥ-Δίγλωσσος-Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα	1	,6
Δίγλωσσος	18	10,6
Δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον	3	1,8
Συναισθηματικές δυσκολίες	6	3,5
Συναισθηματική ανωριμότητα	6	3,5
Υπερκινητικότητα	1	,6
Ψυχοκινητική ανωριμότητα	9	5,3
Ψυχοκινητική ανωριμότητα-Δίγλωσσος	3	1,8
Ψυχοκινητική ανωριμότητα-Συναισθηματικές δυσκολίες	1	,6
Σύνολο	170	100,0

Το δείγμα της έρευνας χωρίζεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι πρώτοι απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε διάφορα χαρακτηριστικά τους. Οι εκπαιδευτικοί που το συμπλήρωσαν είτε είναι υπηρετούν σε τμήματα ένταξης, παράλληλης στήριξης και ειδικά δημοτικά σχολεία. Συνολικά, έχουμε **65 εκπαιδευτικούς** που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για 170 μαθητές με αναπηρία. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των απαντήσεων που καταγράφηκαν για τους εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακες 5, 6).

Στον πίνακα 5, βλέπουμε κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως ότι από τους 65 εκπαιδευτικούς οι 11 (16,9%) είναι άντρες ενώ οι 54 (83,1%) γυναίκες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι νέοι από 22-35 ετών (41,5%) ή μεσήλικες από 46-55 ετών (32,3%). Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συλλέχθηκε από το νομό Χανίων με ποσοστό 89,2% (58 εκπ/κοί). Όσον αφορά την εκπαίδευσή τους οι 32 (49,2%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ Γενικής εκπαίδευσης, οι 21 (32,3%) απόφοιτοι ΑΕΙ Ειδικής εκπαίδευσης και οι 12 (18,5%) απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς για το αν έχουν περαιτέρω σπουδές, όπου οι 17 (26,2%) έχουν

μεταπτυχιακό, αντίστοιχα άλλοι 17 (26,2%) έχουν πτυχίο από διδασκαλείο και οι 16 (24,6%) δεν έχουν κάποια επιπλέον επιμόρφωση-εξειδίκευση. Από το δείγμα των 65 εκπαιδευτικών άλλοι προέρχονταν από την ειδική εκπαίδευση (ΠΕ-71, 24>36,9%), άλλοι από τη γενική εκπαίδευση (ΠΕ-70, 34>52,3%) και άλλοι ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που δούλευαν ως αναπληρωτές σε δομές ειδικής εκπαίδευσης (ΠΕ-70,5, 7>10,8%). Βέβαια οι εκπαιδευτικοί αυτοί που προέρχονται από την γενική εκπαίδευση έχουν δουλέψει κάποια χρόνια σε αυτήν και στη συνέχεια μέσω κάποιων περαιτέρω σπουδών που έκαναν έχουν ενταχθεί και στον πίνακα της ειδικής εκπαίδευσης, πράγμα που σημαίνει ότι όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας το δείγμα στην γενική εκπαίδευση αποτελούν 35 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 12 (13,5%) έχουν παραπάνω από 16 χρόνια προϋπηρεσίας στην γενική αγωγή. Από την άλλη 50 εκπαιδευτικοί έχουν έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση μαζί με αυτούς που προέρχονται από την γενική και ειδική την εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 34 (26,2%) έχουν από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας. Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί 32 (49,2%) και ακολουθούν οι αναπληρωτές 27 (41,5%).

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

	Εκπαιδευτικοί	N	%
Φύλο	Άνδρας	11	16,9
	Γυναίκα	54	83,1
Ηλικία	22-35 ετών	27	41,5
	36-45 ετών	15	23,1
	46-54 ετών	21	32,3
	55 ετών και πάνω	2	3,1
Τόπος κατοικίας	Ιωάννινα	7	10,8
	Χανιά	58	89,2
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	28	43,1
	Έγγαμος	33	50,8
	Άλλο	4	6,2
Εκπαίδευση	Απόφοιτος ΑΕΙ-Γενικής Εκπαίδευσης	32	49,2
	Απόφοιτος ΑΕΙ-Ειδικής εκπαίδευσης	21	32,3
	Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	12	18,5

Περαιτέρω Σπουδές	Δεν υπάρχουν	16	24,6
	Διδασκαλείο	17	26,2
	Εξομοίωση	3	4,6
	Δεύτερο πτυχίο	4	6,2
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	17	26,2
	Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ	5	7,7
	Σεμινάρια Μη-Εκπαιδευτικών Φορέων	3	4,6
Έτη προϋπηρεσίας - Γενική Εκπαίδευση	1-5 Έτη	9	13,8
	6-10 έτη	5	7,7
	11-15 έτη	9	13,8
	16+ έτη	12	18,5
	Total	35	53,8
Έτη προϋπηρεσίας - Ειδική Εκπαίδευση	1-5 Έτη	17	26,2
	6-10 έτη	17	26,2
	11-15 έτη	9	13,8
	16+ έτη	7	10,8
	Total	50	76,9
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η με οργανική τοποθέτηση	32	49,2
	Μόνιμος/η με απόσπαση	6	9,2
	Αναπληρωτής/τρια	27	41,5
Ειδικότητα- ΠΕ	ΠΕ70	34	52,3
	ΠΕ70.50	7	10,8
	ΠΕ71	24	36,9
Σύνολο	65	100	

Εν συνεχεία, θα αναλύσουμε και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική τους κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο χρόνο χρειάζονται εβδομαδιαία για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους, με τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται στις 2 ώρες εβδομαδιαία (21 εκπ/κοί, 32,3%) και 4 ώρες (23 εκπ/κοί 35,4%). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην πλειοψηφία τους (49 εκπ/κοί, 69,2%) ότι προσπαθούν να ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας στην ειδική εκπαίδευση. Όσον αφορά, το πόσο ικανοί νιώθουν στο να ενισχύουν τους μαθητές η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πάλι (40 εκπ/κοί, 61,5%) απάντησαν ότι νιώθουν πολύ ικανοί. Μια άλλη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί σχετιζόταν με την

ικανότητά τους να προτρέπουν τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον στη τάξη. Η απάντηση των εκπαιδευτικών που κυριάρχησε ήταν ότι νιώθουν πολύ ικανοί στην προτροπή των μαθητών με ποσοστό 63,1% (41 εκπ/κοί). Στις δυο παρακάτω ερωτήσεις οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ουσιαστικά χωρίστηκαν σχεδόν στη μέση. Αρχικά, στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης του προφορικού λόγου οι 32 εκπαιδευτικοί 49,2% απάντησαν ναι, ενώ οι 25 (38,5%) απάντησαν μερικές φορές. Περίπου το ίδιο με την αντίθετη φορά βλέπουμε να συμβαίνει και στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας με στόχο τη βελτίωση του προφορικού λόγου, όπου οι 30 εκπαιδευτικοί (46,2%) απάντησαν μερικές φορές και οι 24 εκπαιδευτικοί (36,9%) απάντησαν ναι. Τέλος, όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών η συντριπτική πλειοψηφία αυτών 52 εκπαιδευτικοί (80%) απάντησαν ότι ναι συνεργάζονται καλά με τους γονείς των μαθητών. Όλα τα παραπάνω φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

	Εκπαιδευτικοί	N	%
Προετοιμασία	1 ώρα	3	4,6
	2 ώρες	21	32,3
	3 ώρες	18	27,7
	4 ώρες και πάνω	23	35,4
Ενημέρωση	Ναι	45	69,2
	Όχι	1	1,5
	Μερικές φορές	19	29,2
Ικανότητα	Μέτρια	12	18,5
	Πολύ	40	61,5
	Πάρα πολύ	13	20,0
Προτροπή	Μέτρια	18	27,7
	Πολύ	41	63,1
	Πάρα πολύ	6	9,2
Μέθοδοι αξιολόγησης	Ναι	32	49,2
	Όχι	8	12,3
	Μερικές φορές	25	38,5
Μέθοδοι διδασκαλίας	Ναι	24	36,9
	Όχι	11	16,9
	Μερικές φορές	30	46,2
Συνεργασία με γονείς	Ναι	52	80,0
	Όχι	0	0,0
	Μερικές φορές	13	20,0
Σύνολο		65	100

5.3.2 Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έλαβε χώρα στις περιοχές των Ιωαννίνων και των Χανίων. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης και ειδικών δημοτικών σχολείων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αναφερόταν στους ίδιους και περιελάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού και ανοιχτού τύπου. Επιπρόσθετα, αναλόγως με τις περιπτώσεις μαθητών που είχαν συμπλήρωναν ένα, δύο ή περισσότερα ερωτηματολόγια τα οποία αναφέρονταν στην επικοινωνιακή ικανότητα του εκάστοτε μαθητή. Συνεπώς, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συμπλήρωνε τρία ερωτηματολόγια για τρεις μαθητές που δίδασκε. Δινοτάν στους εκπαιδευτικούς περιθώριο τουλάχιστον μιας εβδομάδας για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

5.3.3 Εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο φτιάχτηκε από την ερευνήτρια, αφορούσε τους εκπαιδευτικούς και περιείχε 16 ερωτήσεις δημογραφικού και ανοιχτού τύπου. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί αναφέρεται στους μαθητές και έχει στόχο να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών. Δημιουργός του ερωτηματολογίου είναι η καθηγήτρια Dorothy Bishop η οποία το 1998 δημιούργησε το Children's Communication Checklist (CCC). Την στάθμιση για την Ελλάδα και την Κύπρο έκανε ο Σπανούδης το 2007 δημιουργώντας το Ερωτηματολόγιο επικοινωνιακής ικανότητας παιδιών.

Το CCC μετρά δυο πτυχές της γλώσσας, τη δομή και την χρήση (Bishop, 1998). Αποτελείται από 9 κλίμακες: Σύνταξη, Προφορικός λόγος, Ακατάλληλη έναρξη, Συνοχή λόγου, Στερεότυπη ομιλία, Χρήση συμφραζόμενων, Ενδιαφέροντα, Κοινωνικές σχέσεις και Παραγλωσσικά στοιχεία. Οι δυο πρώτες κλίμακες Σύνταξη και Προφορικός λόγος αναφέρονται στις πτυχές της δομής του λόγου, ενώ οι υπόλοιπες εφτά σχετίζονται με την επικοινωνιακή ικανότητα του λόγου των μαθητών και γενικότερα με την κοινωνική γνώση (Bishop, 1998). Ειδικότερα, όσον αφορά τις κλίμακες της έναρξης, συνοχής, των συμφραζόμενων, των παραγλωσσικών στοιχείων και της στερεότυπης ομιλίας συνθέτουν τις πραγματολογικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ οι δυο κλίμακες των ενδιαφερόντων και των κοινωνικών σχέσεων αφορούν την γενικότερη κοινωνική επικοινωνία των μαθητών (Bishop, 1998).

Η αρχική κλίμακα CCC της Bishop αποτελείται από 70 ερωτήσεις, η σταθμισμένη έκδοση όμως που έγινε στην Ελλάδα περιλαμβάνει 57 ερωτήσεις. Από τις 70 ερωτήσεις οι 9 επαναδιατυπώθηκαν (30, 31, 37, 38, 45, 46, 47, 64, 65) έτσι ώστε να διατηρηθεί η εσωτερική συνοχή τους (Bishop 1998, appendix, 2). Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου έχει 57 στοιχεία ενώ από το αρχικό ερωτηματολόγιο της Bishop έμειναν εκτός 4 ερωτήσεις (2, 63, 67, 70) καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στην συμπλήρωσή τους. Η προσαρμοσμένη ελληνική έκδοση της CCC διατηρεί το αρχικό σύστημα βαθμολόγησης με κάθε ερώτηση να βαθμολογείται με 5βαθμη κλίμακα τύπου likert από το Δεν ισχύει καθόλου μέχρι το Ισχύει απόλυτα. Υψηλές τιμές της κλίμακας αποδίδουν και σε υψηλές επιδόσεις. Τέλος, προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο και 4 ερωτήσεις που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση, γραφή-ορθογραφία και γραπτή έκφραση) οι οποίες βαθμολογούν τους μαθητές από το 1 έως το 5, με 1 ο μαθητής θεωρείται πολύ καλός και 5 αδύνατος.

5.3.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου

Η CCC αποτελεί μια λίστα ελέγχου, η οποία στηρίζεται σε έρευνες χρόνων και έχει στόχο να αναδείξει τις πραγματολογικές δυσκολίες των παιδιών αλλά και τις σχετικές συμπεριφορές τους. Η εγκυρότητα του εργαλείου διαφαίνεται από τις συνεχείς διορθώσεις, μελέτες και προσαρμογές που έγιναν έτσι ώστε το εργαλείο να απευθύνεται σε διαφορετικούς τύπους διαταραχών. Όσον αφορά την ελληνική έκδοση του εργαλείου, αυτό έχει βασιστεί στους δείκτες αξιοπιστίας της αρχικής έκδοσης και στους συντελεστές του Cronbach's α . Ειδικότερα, ο συντελεστής Cronbach's α για τις 9 κλίμακες έχει ως εξής: σύνταξη: .75, προφορικός λόγος: .84, ακατάλληλη έναρξη: .86, συνοχή λόγου: .84, στερεότυπη ομιλία: .80, χρήση συμφραζόμενων: .78, παραγλωσσικά στοιχεία: .78, κοινωνικές σχέσεις: .85 και ενδιαφέροντα: .84.

5.3.5 Δείκτης ανάλυσης αξιοπιστίας (Cronbach's α) του ερωτηματολογίου CCC.

Η συνοχή των δεδομένων του ερωτηματολογίου CCC ως προς τις 9 κλίμακες του, που αφορά τα παιδιά με ΕΕΑ προέκυψε από επαρκή έως αρκετά καλή αξιοπιστία καθώς οι τιμές του δείκτη alpha του Cronbach κυμαίνονται από 0,73 έως 0,82. Όσον αφορά την κλίμακα των ενδιαφερόντων ο δείκτης alpha του Cronbach είναι 0.66 και λαμβάνει το ελάχιστο αποδεκτό όριο αξιοπιστίας. (βλ. Πίνακα 7)

Πίνακας 7: Συνοχή δεδομένων κλιμάκων του ερωτηματολογίου CCC σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach' a.

	Cronbach's Alpha	N of Items
Σύνταξη	,814	4
Ακατάλληλη Έναρξη	,750	6
Συνοχή Λόγου	,824	8
Στερεότυπη Ομιλία	,763	5
Χρήση Συμφραζόμενων	,736	6
Παραγλωσσικά Στοιχεία	,796	7
Ενδιαφέροντα	,667	3
Κοινωνικές σχέσεις	,824	8
Προφορικός Λόγος	,738	10

5.4 Αποτελέσματα

5.4.1 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για την περιγραφή των κατηγορικών μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά ενώ για τις συνεχείς η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Για τη διερεύνηση του 1^ο ερευνητικού ερωτήματος διεξήχθησαν έλεγχοι συσχετίσεων με το δείκτη Spearman's Rho μετά από τους σχετικούς ελέγχους κατανομής των δεδομένων και οι σχέσεις αποδόθηκαν από κατάλληλα διαγράμματα διασποράς. Για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης και στη συνέχεια έγιναν πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο του Tukey (Tukey's HSD). Για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν Γενικά Γραμμικά Μοντέλα για περίπλοκα δείγματα (Complex Samples General Linear Models) προκειμένου να ληφθεί υπόψη η εξάρτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που απάντησαν για περισσότερα από ένα παιδιά. Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 0.05. Η ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS v.22.0.

5.4.2 Αποτελέσματα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων:

Σε αυτή την ενότητα θα περιγραφούν τα αποτελέσματα της έρευνας μας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί παραπάνω και με τους αντίστοιχους ελέγχους.

Ερευνητικό ερώτημα 1

«Ποια είναι η σχέση του προφορικού και γραπτού λόγου στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση των διαστάσεων του προφορικού λόγου με τις διαστάσεις του γραπτού λόγου. Αρχικά εξετάζεται η συσχέτιση της **ανάγνωσης - αποκωδικοποίησης** με τις διαστάσεις του προφορικού λόγου. Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ικανότητας ανάγνωσης – αποκωδικοποίησης με τρεις διαστάσεις του προφορικού λόγου: τη σύνταξη, τη συνοχή λόγου και τον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα όσο καλύτερη η ανάγνωση - αποκωδικοποίηση, τόσο μεγαλύτερη είναι η καταγραφή στις διαστάσεις της σύνταξης, της συνοχής λόγου και του προφορικού λόγου.

Αυτή η συσχέτιση φαίνεται, καθώς ο δείκτης συσχέτισης και για τις τρεις διαστάσεις είναι υψηλός $p < .0001$. Συγκεκριμένα, η σχέση αυτή υποδηλώνει ότι καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση – αποκωδικοποίηση συνδέονται αντίστοιχα με καλύτερες επιδόσεις στη σύνταξη, στη συνοχή του λόγου και στο προφορικό λόγο των μαθητών του δείγματος. Τα αποτελέσματα αυτά παρατίθενται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8: Σχέση του προφορικού λόγου με την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση.

Correlations

Γενική επίδοσή του / της ως προς την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση

	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho			
Σύνταξη	,361**	,000	170
Ακατάλληλη Έναρξη	-,078	,311	170
Συνοχή Λόγου	,331**	,000	170
Στερεότυπη Ομιλία	-,006	,940	170
Χρήση Συμφραζόμενων	,061	,433	170
Παραγλωσσικά Στοιχεία	-,130	,090	170
Ενδιαφέροντα	,029	,708	170
Κοινωνικές Σχέσεις	-,006	,936	170
Προφορικός Λόγος	,425**	,000	170

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στη συνέχεια εξετάζεται η συσχέτιση της **αναγνωστικής κατανόησης** με τις διαστάσεις του προφορικού λόγου.

Από τον πίνακα 9 παρατηρείται ότι όλες οι διαστάσεις του προφορικού λόγου, με εξαίρεση τις «Ακατάλληλη Έναρξη» και «Στερεότυπη Ομιλία» συσχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Σε όλες τις περιπτώσεις η ερμηνεία είναι κοινή και δείχνει ότι η καλύτερη αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σχετίζεται σημαντικά και με καλύτερο προφορικό λόγο όπως αυτός εκφράζεται από το σύνολο των υπολοίπων διαστάσεων.

Η μεγαλύτερη συνάφεια της αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται στις διαστάσεις της σύνταξης, της συνοχής λόγου και του προφορικού λόγου όπου ο δείκτης συσχέτισης είναι $p < .0001$. Εν συνεχεία, δυο άλλες διαστάσεις του προφορικού λόγου που εμφανίζουν υψηλές συσχετίσεις με την αναγνωστική κατανόηση είναι η χρήση συμφραζόμενων $p = .014$ και τα ενδιαφέροντα $p = .008$. Οριακά σημαντικές συσχετίσεις με την αναγνωστική κατανόηση παρουσιάζουν οι διαστάσεις των παραγλωσσικών στοιχείων $p = .035$ και των κοινωνικών σχέσεων $p = .045$.

Πίνακας 9: Σχέση του προφορικού λόγου με την αναγνωστική κατανόηση.

Correlations

Γενική επίδοσή του / της ως προς την αναγνωστική κατανόηση

	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho Σύνταξη	,359**	,000	170
Ακατάλληλη Έναρξη	,118	,124	170
Συνοχή Λόγου	,450**	,000	170
Στερεότυπη Ομιλία	,090	,244	170
Χρήση Συμφραζόμενων	,188*	,014	170
Παραγλωσσικά Στοιχεία	,162*	,035	170
Ενδιαφέροντα	,202**	,008	170
Κοινωνικές Σχέσεις	,154*	,045	170
Προφορικός Λόγος	,394**	,000	170

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Στη συνέχεια εξετάζεται η συσχέτιση της **γραφής - ορθογραφίας** με τις διαστάσεις του προφορικού λόγου.

Από τον πίνακα 10 παρατηρείται ότι από όλες οι διαστάσεις του προφορικού λόγου, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται με τη «Σύνταξη», την «Ακατάλληλη Έναρξη», τη «Συνοχή Λόγου» και τον «Προφορικό Λόγο». Σε όλες τις περιπτώσεις η ερμηνεία δείχνει ότι η καλύτερη γραφή - ορθογραφία σχετίζεται και με καλύτερο προφορικό λόγο όπως αυτός εκφράζεται από τις τρεις αυτές διαστάσεις. Ειδικότερα, οι μαθητές του δείγματος όσο καλύτερη γραφή - ορθογραφία έχουν, τόσο καλύτερη σύνταξη $p < .0001$, προφορικό λόγο $p < .0001$ και συνοχή λόγου $p < .001$, παρουσιάζουν. Διαφορά ως προς το είδος της συσχέτισης εντοπίζεται για τη διάσταση «Ακατάλληλη έναρξη» όπου μεγαλύτερες τιμές «Ακατάλληλης Έναρξης» σχετίζονται με χειρότερες επιδόσεις «γραφής – ορθογραφίας», καθώς όσο πιο αργά αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος ενός μαθητή τόσο πιο αδύναμες θα είναι οι γραπτές – ορθογραφικές του ικανότητες.

Πίνακας 10: Σχέση του προφορικού λόγου με τη γραφή – ορθογραφία.

Correlations

Γενική επίδοσή του / της ως προς τη γραφή - ορθογραφία

	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho Σύνταξη	,361**	,000	170
Ακατάλληλη Έναρξη	-,158*	,040	170
Συνοχή Λόγου	,253**	,001	170
Στερεότυπη Ομιλία	-,071	,357	170
Χρήση Συμφραζόμενων	-,035	,654	170
Παραγλωσσικά Στοιχεία	-,113	,142	170
Ενδιαφέροντα	,088	,256	170
Κοινωνικές Σχέσεις	,008	,918	170
Προφορικός Λόγος	,316**	,000	170

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Στη συνέχεια εξετάζεται η συσχέτιση της **γραφής έκφρασης - σκέφτομαι και γράφω** με τις διαστάσεις του προφορικού λόγου. Από τον πίνακα 11 παρατηρείται ότι από όλες οι διαστάσεις του προφορικού λόγου, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται με τη «Σύνταξη» $p < .0001$, την «Συνοχή Λόγου» $p < .0001$ και τον «Προφορικό Λόγο» $p = .001$. Σε όλες τις περιπτώσεις η ερμηνεία δείχνει ότι η

καλύτερη «γραφή έκφραση – σκέφτομαι και γράφω» σχετίζεται και με καλύτερο προφορικό λόγο όπως αυτός εκφράζεται από τις τρεις αυτές διαστάσεις.

Πίνακας 11: Σχέση του προφορικού λόγου με τη γραπτή έκφραση.

Correlations

Γενική επίδοσή του / της ως προς τη γραπτή έκφραση – σκέφτομαι και γράφω

	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho Σύνταξη	,335**	,000	170
Ακατάλληλη Έναρξη	-,049	,523	170
Συνοχή Λόγου	,271**	,000	170
Στερεότυπη Ομιλία	-,096	,212	170
Χρήση Συμφραζόμενων	-,046	,549	170
Παραγλωσσικά Στοιχεία	-,075	,332	170
Ενδιαφέροντα	,107	,164	170
Κοινωνικές Σχέσεις	-,005	,947	170
Προφορικός Λόγος	,264**	,001	170

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Εν συνέχεια, εξετάζεται η συσχέτιση του **γραπτού λόγου** με τις διαστάσεις του προφορικού λόγου.

Από τον πίνακα 12 παρατηρείται ότι από όλες οι διαστάσεις του προφορικού λόγου, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται με τη «Σύνταξη», την «Συνοχή Λόγου» και τον «Προφορικό Λόγο». Σε όλες τις περιπτώσεις η ερμηνεία δείχνει ότι ο καλύτερος γραπτός λόγος σχετίζεται και με καλύτερο προφορικό λόγο όπως αυτός εκφράζεται από τις τρεις αυτές διαστάσεις. Συνολικά, παρατηρούμε δηλαδή ότι ο γραπτός λόγος έχει υψηλή συσχέτιση με τις τρεις πιο στενά συνδεμένες διαστάσεις ου ερωτηματολογίου όσον αφορά το προφορικό λόγο. Αυτή η ισχυρή συσχέτιση φαίνεται από το γεγονός ότι οι διαστάσεις της σύνταξης, της συνοχής λόγου και του προφορικού λόγου παρουσιάζουν υψηλές τιμές συσχέτισης $p < .0001$.

Πίνακας 12: Σχέση του προφορικού λόγου με το σύνολο του γραπτού λόγου.

Correlations

Γραπτός λόγος

		Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho	Σύνταξη	,416**	,000	170
	Ακατάλληλη Έναρξη	-,034	,657	170
	Συνοχή Λόγου	,404**	,000	170
	Στερεότυπη Ομιλία	-,011	,884	170
	Χρήση Συμφραζόμενων	,079	,306	170
	Παραγωγιστικά Στοιχεία	-,015	,843	170
	Ενδιαφέροντα	,146	,058	170
	Κοινωνικές Σχέσεις	,083	,280	170
	Προφορικός Λόγος	,435**	,000	170

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ερευνητικό ερώτημα 2

«Πως διαφοροποιούνται τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου ανά είδος εκπαιδευτικής ανάγκης;»

Όπως αναφέρθηκε και στο μέρος της περιγραφικής ανάλυσης στο σύνολο των 170 συμμετεχόντων καταγράφηκαν διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών αναγκών.

Για κάθε ένα από τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου γίνεται καταγραφή ανά είδος εκπαιδευτικής ανάγκης και εξετάζονται οι πιθανές διαφορές μεταξύ τους ώστε να εντοπιστεί αν κάποιες εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται πιο συγκεκριμένα με κάποια προβλήματα προφορικού ή γραπτού λόγου. Για την αναλυτική διερεύνηση των διαφορών που εντοπίζονται χρησιμοποιούνται έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Tukey HSD. Για τις κλίμακες του προφορικού και γραπτού λόγου όσο χαμηλότερες τιμές έχει μαθητής τόσο χειρότερες θα είναι και οι επιδόσεις του.

Ανάγνωση – αποκωδικοποίηση

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=5,851$, $p<0,001$). Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στην ανάγνωση – αποκωδικοποίηση. Ο μαθητής με Μ.Ο κοντά 5 παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης ενώ αυτός που βρίσκεται κοντά στο 1 παρουσιάζει καλές

επιδόσεις. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα στις ΔΑΦ (Μ.Ο= 3,38) διαφέρουν από τα παιδιά με Ν.Α (Μ.Ο= 4,29), Μ.Δ (Μ.Ο= 3,84) και Ε.Γ.Δ (Μ.Ο= 3,454). Παράλληλα διαφορά εντοπίζεται και μεταξύ των παιδιών με Μ.Δ (Μ.Ο= 3,84) και αυτών με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Μ.Ο= 4,57).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 14 τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση - αποκωδικοποίηση συγκριτικά με τα παιδιά με Ν.Α. ($p = .020$), Προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p < .0001$) και Ε.Γ.Δ. ($p = .004$). Αυτό δικαιολογείται καθώς το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών με αυτισμό είναι υψηλής λειτουργικότητας. Από την άλλη τα παιδιά με Ν.Α., Προβλήματα λόγου και ομιλίας και Ε.Γ.Δ. δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση τους στην ανάγνωση καθώς και οι τρεις κατηγορίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Παράλληλα, λογικό είναι και το εύρημα που θέλει τα παιδιά με Μ.Δ να έχουν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση συγκριτικά με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p = .027$).

Πίνακας 13: Διαφοροποιήσεις της ανάγνωσης – αποκωδικοποίησης ανάλογα με το ΕΕΑ.

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	2,63	1,38	,245	2,13	3,12	5,851	<0,001
Ν.Α.	17	1,71	,920	,223	1,23	2,18		
Μ.Δ.	64	2,16	,895	,112	1,93	2,38		
Δυσλεξία	21	1,90	,831	,181	1,53	2,28		
Προβλήματ α Λόγου και Ομιλίας	23	1,43	,662	,138	1,15	1,72		
Ε.Γ.Δ.	13	1,46	,519	,144	1,15	1,78		
Total	170	2,02	1,02	,078	1,86	2,17		

Πίνακας 14: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση – αποκωδικοποίηση.

Dependent Variable: Γενική επίδοσή του / της ως προς την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση
Tukey HSD

(I) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	,919*	,287	,020	0,09	1,75
	M.Δ.	,469	,207	,216	-0,13	1,07
	Δυσλεξία	,720	,269	,085	-0,05	1,5
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	1,190*	,262	,000	0,44	1,94
	E.Γ.Δ.	1,163*	,315	,004	0,26	2,07
M.Δ.	ΔΑΦ	,469	,207	,216	-1,07	0,13
	N.A.	,450	,261	,517	-0,3	1,2
	Δυσλεξία	,251	,241	,902	-0,44	0,95
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	,721*	,233	,027	0,05	1,39
	E.Γ.Δ.	,695	,291	,167	-0,14	1,53

Αναγνωστική κατανόηση

Αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση, από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=1,937$, $p=0,091$). Παρόλο που δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης ανά είδος εκπαιδευτικής ανάγκης παρατηρείται ότι οι μαθητές με E.Γ.Δ. παρουσιάζουν τις χειρότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών.

Πίνακας 15: Διαφοροποιήσεις της αναγνωστικής κατανόησης ανάλογα με το είδος ΕΕΑ.

Descriptives								
Γενική επίδοσή του / της ως προς την αναγνωστική κατανόηση								
	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	p
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	2,2813	1,197	,211	1,849	2,713	1,937	0,091
N.A.	17	2,2353	1,147	,278	1,645	2,825		
M.Δ.	64	2,2188	,881	,110	1,998	2,438		
Δυσλεξία	21	2,1429	1,014	,221	1,681	2,604		
Προβλήματα								
Λόγου και	23	1,8261	,936	,195	1,421	2,231		
Ομιλίας								
Ε.Γ.Δ.	13	1,4615	,518	,143	1,148	1,775		
Total	170	2,1118	,993	,076	1,961	2,262		

Γραφή - ορθογραφία

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=5,707$, $p<0,001$). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα στις ΔΑΦ (M.O.= 3,59) διαφέρουν από τα παιδιά με N.A (M.O.= 4,41), M.Δ (M.O.= 4,27), Ε.Γ.Δ. (M.O.= 4,69), Δυσλεξία (M.O.= 4,62) και με Προβλήματα λόγου και ομιλίας (M.O.= 4,65).

Όπως φαίνεται στο πίνακα 17 τα παιδιά στο φάσμα του Αυτισμού έχουν καλύτερη επίδοση στη γραφή - ορθογραφία συγκριτικά με τα παιδιά όλων των υπόλοιπων παιδιών με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό μπορεί να δικαιολογείται όπως αναφέραμε και παραπάνω στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές είχαν αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Επιπλέον, ο M.O.= 3,6 που έχουν οι μαθητές με αυτισμό δεν υποδηλώνει άριστες δεξιότητες στη γραφή – ορθογραφία, αλλά μέτριες προς χαμηλές επιδόσεις. Τέλος, παρατηρείται ότι τις χειρότερες επιδόσεις στη γραφή – ορθογραφία έχουν οι μαθητές με Ε.Γ.Δ. και Προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Πίνακας 16: Διαφοροποιήσεις της γραφής - ορθογραφίας ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Γενική επίδοσή του / της ως προς τη γραφή - ορθογραφία

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	p
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	2,406	1,4110	,249	1,897	2,915	5,707	<0,001
N.A.	17	1,588	,7952	,192	1,179	1,99		
M.Δ.	64	1,734	,8211	,102	1,529	1,939		
Δυσλεξία	21	1,381	,6690	,146	1,076	1,685		
Προβλήματα								
Λόγου και	23	1,347	,5727	,119	1,100	1,595		
Ομιλίας								
Ε.Γ.Δ.	13	1,307	,4803	,133	1,017	1,598		
Total	170	1,717	,9621	,073	1,572	1,863		

Πίνακας 17: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στη γραφή - ορθογραφία.

Tukey HSD

(I) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	,818*	,271	,034	-1,60	-,04
	M.Δ.	,672*	,195	,009	-1,23	-,11
	Δυσλεξία	1,025*	,253	,001	-1,76	-,30
	Προβλήματα					
	Λόγου και	1,058*	,246	,000	-1,77	-,35
	Ομιλίας					
	Ε.Γ.Δ.	1,099*	,296	,004	-1,95	-,24

Γραπτή έκφραση – σκέφτομαι και γράφω

Αναφορικά με τη γραπτή έκφραση – σκέφτομαι και γράφω, από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι δεν εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=1,875$, $p=0,101$). Όλες οι κατηγορίες μαθητών δηλαδή αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση καθώς οι Μ.Ο. τους κυμαίνονται από 4,41 μέχρι 4,88. Αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο από τον Πίνακα 18.

Πίνακας 18: Διαφοροποιήσεις της γραπτής έκφρασης ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Γενική επίδοσή του / της ως προς τη γραπτή έκφραση – σκέφτομαι και γράφω

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	p
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	1,59	,910	,161	1,265	1,922	1,875	0,101
N.A.	17	1,11	,485	,117	,868	1,367		
M.Δ.	64	1,35	,573	,071	1,216	1,502		
Δυσλεξία	21	1,28	,462	,101	1,075	1,496		
Προβλήματα								
Λόγου και	23	1,26	,540	,112	1,027	1,494		
Ομιλίας								
Ε.Γ.Δ.	13	1,15	,375	,104	,926	1,380		
Total	170	1,34	,625	,048	1,246	1,435		

.Γραπτός λόγος

Σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΕΑ στο γραπτό λόγο συνολικά, από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=4,851$, $p<0,001$). Ειδικότερα, φαίνεται ότι τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα στις ΔΑΦ (Μ.Ο.= 15,09) διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά από τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Μ.Ο.= 18,13) και με παιδιά με Ε.Γ.Δ. (Μ.Ο.= 18,61). Όπως φαίνεται στο Πίνακα 20, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν καλύτερη επίδοση στο γραπτό λόγο συγκριτικά με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας και με παιδιά με Ε.Γ.Δ. Ουσιαστικά, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και των μαθητών με Προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p= .002$) και με Ε.Γ.Δ. ($p= .003$).

Πίνακας 19: Διαφοροποιήσεις του γραπτού λόγου συνολικά ανάλογα με το ΕΕΑ.

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	p
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	8,90	4,372	,772	7,329	10,482	4,851	<0,001
N.A.	17	6,64	2,644	,641	5,287	8,006		
M.Δ.	64	7,46	2,423	,302	6,863	8,074		
Δυσλεξία	21	6,71	2,305	,503	5,664	7,763		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	5,86	1,914	,399	5,041	6,697		
E.Γ.Δ.	13	5,38	1,660	,460	4,381	6,387		
Total	170	7,18	2,965	,227	6,739	7,637		

Πίνακας 20: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο συνολικά.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	2,259	,843	,085	-4,690	,172
	M.Δ.	1,437	,608	,176	-3,191	,316
	Δυσλεξία	2,191	,789	,066	-4,467	,083
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	3,036*	,768	,002	-5,251	-,821
	E.Γ.Δ.	3,521*	,924	,003	-6,186	-,857

Όσον αφορά τις κλίμακες του προφορικού λόγου, όπως αυτές προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο (CCC), η βαθμολόγηση των μαθητών γίνεται με την αντίστροφη φορά σε σχέση τις κλίμακες του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, μεγαλύτερες τιμές αντιστοιχούν σε καλύτερες επιδόσεις, ενώ μικρότερες τιμές σε χαμηλότερες επιδόσεις για τους μαθητές με ΕΕΑ.

Σύνταξη

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=3,219$, $p=0,008$). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα με Ε.Γ.Δ. (Μ.Ο.= 9,76) διαφέρουν από τα παιδιά με Μ.Δ. (Μ.Ο.= 13,71), με Δυσλεξία (Μ.Ο.= 14,76) και με ΔΑΦ (Μ.Ο.= 14,06) στη σύνταξη. Όπως φαίνεται και στο Πίνακα 22 τα παιδιά με Ε.Γ.Δ. έχουν χειρότερη επίδοση στη σύνταξη συγκριτικά με τα παιδιά με Δυσλεξία ($p= .008$), Μ.Δ. ($p= .019$) και με ΔΑΦ ($p= .018$).

Πίνακας 21: Διαφοροποιήσεις στη σύνταξη ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Σύνταξη

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	p
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	14,06	4,398	,777	12,476	15,648	3,219	0,008
N.A.	17	12,70	5,059	1,227	10,104	15,307		
Μ.Δ.	64	13,71	3,475	,434	12,850	14,586		
Δυσλεξία	21	14,76	4,085	,891	12,902	16,621		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	12,39	4,075	,849	10,628	14,153		
Ε.Γ.Δ.	13	9,76	4,044	1,121	7,325	12,213		
Total	170	13,32	4,162	,319	12,699	13,959		

Πίνακας 22: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στη σύνταξη.

(I)Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Ε.Γ.Δ.	ΔΑΦ	4,293*	1,326	,018	-8,117	-,469
	N.A.	2,936	1,485	,360	-7,220	1,347
	Μ.Δ.	3,949*	1,226	,019	-7,486	-,412
	Δυσλεξία	4,992*	1,422	,008	-9,095	-,889
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	2,622	1,399	,422	-6,656	1,412

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ακατάλληλη Έναρξη

Όσον αφορά τη κλίμακα της ακατάλληλης έναρξης, από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικά διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=5,780$, $p<0,001$). Συγκεκριμένα διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα στις ΔΑΦ (Μ.Ο= 20,84) διαφέρουν από τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Μ.Ο= 25,26), με Δυσλεξία (Μ.Ο= 24) και με Μ.Δ (Μ.Ο= 24,32).

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 24 τα παιδιά με Δ.Α.Φ. έχουν χειρότερη επίδοση στην ακατάλληλη έναρξη συγκριτικά με τα παιδιά με Μ.Δ ($p <.0001$), με Δυσλεξία ($p= .025$) και με προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p <.0001$).

Πίνακας 23: Διαφοροποιήσεις της ακατάλληλης έναρξης ανάλογα με το ΕΕΑ.

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	20,84	4,064	,718	19,378	22,309	5,780	<0,001
N.A.	17	22,64	3,552	,861	20,820	24,473		
Μ.Δ.	64	24,32	3,290	,411	23,506	25,150		
Δυσλεξία	21	24,00	4,289	,936	22,047	25,952		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	25,26	2,972	,619	23,975	26,546		
Ε.Γ.Δ.	13	22,46	3,573	,991	20,302	24,620		
Total	170	23,44	3,833	,294	22,866	24,027		

Πίνακας 24: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στην ακατάλληλη έναρξη.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	1,803	1,076	,551	-4,909	1,302
	M.Δ.	3,484*	,776	,000	-5,724	-1,243
	Δυσλεξία	3,156*	1,007	,025	-6,062	-,250
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	4,417*	,980	,000	-7,245	-1,588
	E.Γ.Δ.	1,617	1,180	,744	-5,021	1,785

Συνοχή λόγου

Μια ακόμη κλίμακα του ερωτηματολογίου CCC είναι η συνοχή του λόγου όπου από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=4,801$, $p<0,001$). Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με E.Γ.Δ. (M.O= 19,69) έχουν χειρότερη επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με M.Δ. (M.O= 26,14) και με Δυσλεξία (M.O= 28,19). Παράλληλα τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (M.O= 22,08) έχουν χειρότερη επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με Δυσλεξία (M.O= 28,19).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 26 τα παιδιά με E.Γ.Δ. έχουν στατιστικά σημαντικά χειρότερη επίδοση στη συνοχή λόγου συγκριτικά με τα παιδιά με Δυσλεξία ($p= .003$) και με M.Δ ($p= .012$). Επιπλέον, και οι μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στη συνοχή λόγου σε σχέση με τους μαθητές με Δυσλεξία ($p= .020$).

Πίνακας 25: Διαφοροποιήσεις στη συνοχή λόγου ανάλογα με το ΕΕΑ.

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	23,12	7,404	1,308	20,455	25,794	4,801	<0,001
N.A.	17	24,11	5,048	1,224	21,522	26,713		
M.Δ.	64	26,14	5,887	,735	24,670	27,611		
Δυσλεξία	21	28,19	6,764	1,476	25,111	31,269		
Προβλήματα								
Λόγου και	23	22,08	6,639	1,384	19,215	24,958		
Ομιλίας								
Ε.Γ.Δ.	13	19,69	5,360	1,486	16,453	22,931		
Total	170	24,58	6,650	,510	23,575	25,589		

Πίνακας 26: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στη συνοχή λόγου.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	ΔΑΦ	-1,038	1,723	,991	-6,008	3,932
	N.A.	-2,030	2,016	,915	-7,846	3,785
	M.Δ.	-4,053	1,532	,093	-8,474	,367
	Δυσλεξία	-6,103*	1,903	,020	-11,591	-,615
	Ε.Γ.Δ.	2,394	2,187	,883	-3,914	8,704
Ε.Γ.Δ.	ΔΑΦ	-3,432	2,073	,563	-9,413	2,547
	N.A.	-4,425	2,323	,403	-11,124	2,274
	M.Δ.	-6,448*	1,918	,012	-11,980	-,916
	Δυσλεξία	-8,498*	2,225	,003	-14,915	-2,081
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	-2,394	2,187	,883	-8,704	3,914

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Στερεότυπη ομιλία

Αναφορικά με τη κλίμακα της στερεότυπης ομιλίας, από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=2,623$, $p=0,026$). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ (Μ.Ο= 16) έχουν περισσότερο στερεότυπη ομιλία συγκριτικά με τα παιδιά με Μ.Δ. (Μ.Ο= 17,75) και με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Μ.Ο= 18,21).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 28 τα παιδιά με ΔΑΦ κάνουν περισσότερη χρήση στερεότυπης ομιλίας σε αντίθεση με τους μαθητές με Μ.Δ. ($p= .031$) και με Προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p= .030$).

Πίνακας 27: Διαφοροποιήσεις στη στερεότυπη ομιλία ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Στερεότυπη Ομιλία

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	16,00	2,488	,439	15,102	16,897	2,623	0,026
N.A.	17	17,64	2,804	,680	16,204	19,089		
Μ.Δ.	64	17,75	2,702	,337	17,075	18,425		
Δυσλεξία	21	17,90	2,826	,616	16,618	19,191		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	18,21	2,679	,558	17,058	19,375		
Ε.Γ.Δ.	13	17,30	2,097	,581	16,040	18,574		
Total	170	17,45	2,708	,207	17,048	17,869		

Πίνακας 28: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στη στερεότυπη ομιλία.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	-1,647	,794	,306	-3,937	,643
	M.Δ.	-1,750*	,572	,031	-3,402	-,097
	Δυσλεξία	-1,904	,743	,112	-4,047	,238
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	-2,217*	,723	,030	-4,303	-,131
	E.Γ.Δ.	-1,307	,870	,663	-3,817	1,202

Χρήση συμφραζόμενων

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση συμφραζόμενων ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=5,179$, $p<0,001$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 30 τα παιδιά με ΔΑΦ (M.O= 18,56) κάνουν λιγότερο συχνή χρήση συμφραζόμενων συγκριτικά με τα παιδιά με Μ.Δ. (M.O= 22) και με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (M.O= 19,9).

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 30 τα παιδιά με ΔΑΦ κάνουν ελάχιστη χρήση συμφραζόμενων σε αντίθεση με τα παιδιά με Μ.Δ. ($p <.0001$) και με Προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p= .032$).

Πίνακας 29: Διαφοροποιήσεις στη χρήση συμφραζόμενων ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Χρήση Συμφραζόμενων

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	18,56	3,349	,592	17,354	19,770	5,179	<0,001
N.A.	17	20,23	3,717	,901	18,324	22,146		
M.Δ.	64	22,00	3,028	,378	21,243	22,756		
Δυσλεξία	21	20,90	3,686	,804	19,226	22,582		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	21,26	3,466	,722	19,761	22,760		
E.Γ.Δ.	13	19,92	1,934	,536	18,753	21,092		
Total	170	20,78	3,440	,263	20,261	21,303		

Πίνακας 30: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στη χρήση συμφραζόμενων.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	-1,672	,974	,523	-4,482	1,136
	M.Δ.	-3,437*	,702	,000	-5,464	-1,410
	Δυσλεξία	-2,342	,911	,111	-4,971	,286
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	-2,698*	,887	,032	-5,257	-,139
	E.Γ.Δ.	-1,360	1,067	,799	-4,439	1,718

Παραγωγικά στοιχεία

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται στην κλίμακα των παραγωγωσικών στοιχείων στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=5,039$, $p<0,001$). Συγκεκριμένα, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα παραγωγωσικά στοιχεία συγκριτικά με τα παιδιά όλων των άλλων εκπαιδευτικών αναγκών εκτός από αυτά με ΕΓΔ.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 32 οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού δυσκολεύονται στη χρήση παραγωγιστικών στοιχείων σε σχέση με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών. Εξίσου χαμηλές επιδόσεις εμφανίζουν και οι μαθητές με ΕΓΔ.

Πίνακας 31: Διαφοροποιήσεις των παραγωγιστικών στοιχείων ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Παραγωγιστικά Στοιχεία

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	30,75	5,896	1,042	28,623	32,876	5,039	<0,001
N.A.	17	37,41	5,916	1,435	34,369	40,453		
M.Δ.	64	34,93	5,717	,714	33,509	36,365		
Δυσλεξία	21	36,57	6,538	1,426	33,595	39,547		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	36,17	4,657	,971	34,159	38,188		
E.Γ.Δ.	13	32,84	3,436	,953	30,769	34,922		
Total	170	34,60	5,941	,455	33,706	35,505		

Πίνακας 32: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τη γενική επίδοση των μαθητών στη χρήση παραγωγιστικών στοιχείων.

(I) εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες	(J) εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	-6,661*	1,685	,002	-11,522	-1,801
	M.Δ.	-4,187*	1,215	,009	-7,693	-,681
	Δυσλεξία	-5,821*	1,577	,004	-10,369	-1,273
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	-5,423*	1,535	,007	-9,850	-,997
	E.Γ.Δ.	-2,096	1,847	,866	-7,422	3,230

Ενδιαφέροντα

Όσον αφορά το τομέα των ενδιαφερόντων από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης ($F_{5,164}=5,744$, $p<0,001$). Συγκεκριμένα, από το Μ.Ο. φαίνεται ότι τα παιδιά με ΕΓΔ (Μ.Ο.= 8,53) δεν έχουν τόσα πολλά ενδιαφέροντα συγκριτικά με τα παιδιά όλων των άλλων εκπαιδευτικών αναγκών (Μ.Ο. >10,5). Εξίσου χαμηλά επίπεδα ενδιαφερόντων παρουσιάζουν και οι μαθητές με ΔΑΦ.

Παρατηρείται λοιπόν, σύμφωνα με τον Πίνακα 34 στατιστικά σημαντική διαφορά των μαθητών με ΕΓΔ στον τομέα των ενδιαφερόντων σε αντίθεση με τους μαθητές με Μ.Δ ($p= .013$), με Δυσλεξία ($p= .005$), με Ν.Α. ($p= .003$) και με Προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p <.0001$).

Πίνακας 33: Διαφοροποιήσεις των ενδιαφερόντων ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Ενδιαφέροντα

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	9,75	2,214	,391	8,951	10,548	5,744	<0,001
N.A.	17	11,29	1,961	,475	10,285	12,302		
Μ.Δ.	64	10,56	2,030	,253	10,055	11,069		
Δυσλεξία	21	11,09	2,165	,472	10,109	12,081		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	11,60	1,559	,325	10,934	12,282		
Ε.Γ.Δ.	13	8,53	1,664	,461	7,532	9,544		
Total	170	10,53	2,132	,163	10,212	10,858		

Πίνακας 34: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Ε.Γ.Δ.	ΔΑΦ	-1,211	,656	,440	-3,10	,68
	N.A.	-2,755*	,735	,003	-4,87	-,63
	M.Δ.	-2,024*	,607	,013	-3,77	-,27
	Δυσλεξία	-2,556*	,704	,005	-4,58	-,52
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	-3,070*	,692	,000	-5,06	-1,07

Κοινωνικές σχέσεις

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας ($F_{5,164}=3,580$, $p=0,004$). Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ (M.O= 18,65) έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο τομέα των κοινωνικών σχέσεων συγκριτικά με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (M.O= 22,91).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον Πίνακα 36 οι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές χειρότερες κοινωνικές σχέσεις σε αντίθεση με τους μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας ($p= .011$). Αυτό το εύρημα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι άκρως λογικό καθώς βασικός τομέας δυσκολίας των ατόμων με ΔΑΦ είναι η κοινωνική επικοινωνία. Εκτός από τα άτομα με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΕΓΔ δεν έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις.

Πίνακας 35: Διαφοροποιήσεις των κοινωνικών σχέσεων ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Κοινωνικές Σχέσεις

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	18,65	4,232	,748	17,13	20,18	3,580	0,004
N.A.	17	22,58	5,050	1,224	19,99	25,18		
M.Δ.	64	21,25	4,584	,573	20,10	22,39		
Δυσλεξία	21	20,52	5,758	1,256	17,90	23,14		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	22,91	3,315	,691	21,47	24,34		
E.Γ.Δ.	13	18,69	4,607	1,277	15,90	21,47		
Total	170	20,83	4,756	,364	20,11	21,55		

Πίνακας 36: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΔΑΦ	N.A.	-3,931	1,375	,054	-7,899	,035
	M.Δ.	-2,593	,992	,100	-5,456	,268
	Δυσλεξία	-1,867	1,287	,696	-5,580	1,845
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	-4,256*	1,253	,011	-7,870	-,642
	E.Γ.Δ.	-,0360	1,507	1,000	-4,384	4,312

Προφορικός λόγος

Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ότι εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας ($F_{5,164}=15,207$, $p<0,001$). Συγκεκριμένα διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά με Προβλήματα λόγου και ομιλίας ($M.O= 28,17$) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τα παιδιά με ΔΑΦ ($M.O= 37,37$), με Μ.Δ. ($M.O= 38,35$) και με Δυσλεξία ($M.O= 41,19$). Από την άλλη τα παιδιά με ΕΓΔ ($M.O= 21,92$) διαφέρουν και από τα παιδιά με Ν.Α ($M.O= 33,35$), όπως αυτό φαίνεται και στον Πίνακα 37.

Πίνακας 37: Διαφοροποιήσεις του προφορικού λόγου ανάλογα με το ΕΕΑ.

Descriptives

Προφορικός Λόγος

	N	Mean	Std. D.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		F	P
					Lower Bound	Upper Bound		
ΔΑΦ	32	37,37	13,430	2,374	32,532	42,217	15,207	<0,001
N.A.	17	33,35	6,244	1,514	30,142	36,563		
M.Δ.	64	38,35	6,100	,762	36,835	39,883		
Δυσλεξία	21	41,19	6,439	1,405	38,259	44,121		
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	23	28,17	6,379	1,330	25,415	30,932		
Ε.Γ.Δ.	13	21,92	6,763	1,875	17,836	26,010		
Total	170	35,38	9,686	,742	33,921	36,854		

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε μέσα από τον Πίνακα 38, βλέπουμε ότι οι μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας, όπως ήταν αναμενόμενο έχουν χειρότερη επίδοση και σοβαρές δυσκολίες στον προφορικό λόγο σε σχέση με τα παιδιά με Δυσλεξία και Μ.Δ. που τα πηγαίνουν καλύτερα απ' όλες τις άλλες κατηγορίες μαθητών. Ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και ανάμεσα στους μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας με τους μαθητές με ΔΑΦ, όπου οι πρώτοι είχαν χαμηλή επίδοση σε σχέση με τους δεύτερους. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά φαίνεται στους μαθητές με ΕΓΔ όπου οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο ήταν χειρότερες σε σχέση με όλες τις κατηγορίες μαθητών με ΕΕΑ εκτός από τα παιδιά με Προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Πίνακας 38: Πολλαπλοί έλεγχοι όσον αφορά τις γενικές επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό λόγο.

(I) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	(J) Είδος εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	ΔΑΦ	-9,20109*	2,22181	,001	-15,6081	-2,7940
	N.A.	-5,17903	2,59960	,351	-12,6755	2,3175
	M.Δ.	-10,18546*	1,97592	,000	-15,8834	-4,4875
	Δυσλεξία	-13,01656*	2,45311	,000	-20,0906	-5,9425
	E.Γ.Δ.	6,25084	2,82020	,236	-1,8818	14,3835
E.Γ.Δ.	ΔΑΦ	-15,45192*	2,67315	,000	-23,1605	-7,7433
	N.A.	-11,42986*	2,99453	,003	-20,0652	-2,7945
	M.Δ.	-16,43630*	2,47257	,000	-23,5665	-9,3061
	Δυσλεξία	-19,26740*	2,86828	,000	-27,5387	-10,9961
	Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	-6,25084	2,82020	,236	-14,3835	1,8818

Ερευνητικό ερώτημα 3

«Κατά πόσο τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εκτίμηση τους για τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;».

Στη συγκεκριμένη ενότητα επιδιώκεται να γίνει συσχέτιση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών στο προφορικό και γραπτό λόγο. Ειδικότερα, εξετάζεται η καθεμία κλίμακα του προφορικού και γραπτού λόγου με τις 16 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Αρχικά, παρουσιάζονται οι εννιά κλίμακες του προφορικού λόγου και οι άλλες πέντε διαστάσεις του γραπτού λόγου, όπου όσο υψηλότερο M.O. εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτερες και οι επιδόσεις των μαθητών.

Σύνταξη

Αρχικά εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη σύνταξη. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι, από τα δεκαέξι χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στο τομέα της

σύνταξης των μαθητών εμφανίστηκαν στην ερώτηση που σχετίζεται με το πόσο συχνά προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί εβδομαδιαία ($p = .001$) (βλ. Πίνακα 39).

Πίνακας 39: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τη σύνταξη.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	30,483	,000
(Intercept)	1,000	64,000	316,327	,000
Education	2,000	63,000	,892	,415
Gender	1,000	64,000	1,288	,261
Age	3,000	62,000	1,684	,180
Marital_status	2,000	63,000	,234	,792
Further_Education	6,000	59,000	1,119	,363
Employment_Relationship	2,000	63,000	,657	,522
Preparation	3,000	62,000	6,226	,001
Information	2,000	63,000	11,483	,193
Ability	2,000	63,000	,181	,835
Exhortation	2,000	63,000	2,225	,116
Evaluation_Method	2,000	63,000	,714	,494
Teaching_Method	2,000	63,000	1,481	,235
Cooperation	1,000	64,000	,111	,740

Στη σύνταξη καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι προετοιμάζονται 4 ή περισσότερες ώρες συγκριτικά με όσους προετοιμάζονται 1 ώρα.

Πίνακας 40: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας.

Εβδομαδιαίες ώρες προετοιμασίας Διδασκαλίας	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs 1 ώρα
			Lower	Upper	
1 ώρα	10,72	1,179	8,367	13,078	-
2 ώρες	16,42	1,083	14,261	18,589	<0,001
3 ώρες	15,24	1,128	12,991	17,499	0,008
4 ώρες και πάνω	16,07	1,134	13,808	18,341	<0,001

Ακατάλληλη Έναρξη

Σε αυτή την ενότητα εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στην ακατάλληλη έναρξη. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, του μορφωτικού επιπέδου και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η οικογενειακή κατάσταση ($p = .014$), ο τομέας των περαιτέρω σπουδών ($p = .010$) και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας ($p = .007$) φαίνεται να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την ακατάλληλη έναρξη των μαθητών με ΕΕΑ. Αυτό φαίνεται και από τον Πίνακα 41.

Πίνακας 41: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς την ακατάλληλη έναρξη.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	1009,661	,000
(Intercept)	1,000	64,000	690,955	,000
Education	2,000	63,000	1,211	,305
Gender	1,000	64,000	,089	,766
Age	3,000	62,000	3,548	,054
Marital_status	2,000	63,000	6,716	,014
Further_Education	6,000	59,000	3,115	,010
Employment_Relationship	2,000	63,000	,818	,446
Preparation	3,000	62,000	2,577	,062
Information	2,000	63,000	5,310	,007
Ability	2,000	63,000	2,602	,082
Exhortation	2,000	63,000	1,446	,243
Evaluation_Method	2,000	63,000	,661	,520
Teaching_Method	2,000	63,000	,307	,737
Cooperation	1,000	64,000	3,042	,086

Παράλληλα, όπως εντοπίζεται και στους Πίνακες 42, 43 και 44, στην ακατάλληλη έναρξη χαμηλότερες τιμές έχουν τα παιδιά έγγαμων δασκάλων συγκριτικά με τους άγαμους. Δηλαδή οι μαθητές των έγγαμων εκπαιδευτικών έχουν δυσκολίες στο τομέα της ακατάλληλης έναρξης. Από την άλλη, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τα παιδιά όσων έχουν τελειώσει το διδασκαλείο, έχουν 2^ο πτυχίο ή μεταπτυχιακές σπουδές σχετικά με όσους δεν έχουν περαιτέρω σπουδές. Ουσιαστικά, οι μαθητές των εκπαιδευτικών που έχουν περαιτέρω σπουδές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ακατάλληλης έναρξης. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ακατάλληλη έναρξη προκύπτει ότι μεγαλύτερες τιμές καταγράφονται για τα παιδιά δασκάλων που δεν ενημερώνονται συγκριτικά με όσους ενημερώνονται τακτικά ή μερικές φορές.

Πίνακας 42: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Αγαμος
			Lower	Upper	
Αγαμος	25,89	1,616	22,667	29,126	-
Έγγαμος	21,67	,925	19,826	23,524	0,014
Άλλο	25,76	1,917	21,932	29,594	0,961

Πίνακας 43: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τις περαιτέρω σπουδές.

Περαιτέρω Σπουδές	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Δεν υπάρχουν
			Lower	Upper	
Δεν υπάρχουν	27,34	1,592	24,160	30,523	-
Διδασκαλείο	22,69	1,278	20,140	25,247	0,003
Εξομοίωση	23,59	2,145	19,312	27,884	0,164
Δεύτερο πτυχίο	21,38	1,666	18,054	24,714	0,002
Μεταπτυχιακές Σπουδές	24,28	1,247	21,795	26,780	0,034
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ	27,52	1,928	23,674	31,379	0,924
Σεμινάρια Μη-Εκπαιδευτικών Φορέων	24,28	1,616	21,051	27,510	0,161

Πίνακας 44: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς τις νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Προσπαθείτε να ενημερώνεστε συνεχώς για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας-παρέμβασης όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Όχι
			Lower	Upper	
Ναι	22,4996	1,10772	20,2867	24,7125	0,008
Όχι	29,2488	2,02331	25,2067	33,2908	-
Μερικές φορές	21,5871	1,21366	19,1625	24,0117	0,002

Συνοχή Λόγου

Στην συγκεκριμένη ενότητα εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη συνοχή του λόγου. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση μόνο της «Εβδομαδιαίας Προετοιμασίας» των εκπαιδευτικών με $p = .039$ (βλ. Πίνακα 45).

Πίνακας 45: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τη συνοχή λόγου.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	2,914	,001
(Intercept)	1,000	64,000	91,482	,000
Education	2,000	63,000	2,155	,124
Gender	1,000	64,000	1,451	,233
Age	3,000	62,000	1,949	,131
Marital_status	2,000	63,000	,246	,783
Further_Education	6,000	59,000	2,109	,066
Employment_Relationship	2,000	63,000	2,099	,131
Preparation	3,000	62,000	2,967	,039
Information	2,000	63,000	1,956	,150
Ability	2,000	63,000	,695	,503
Exhortation	2,000	63,000	,249	,780
Evaluation_Method	2,000	63,000	1,064	,351
Teaching_Method	2,000	63,000	,801	,453
Cooperation	1,000	64,000	,049	,826

Όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 46, για τη συνοχή του λόγου των μαθητών με ΕΕΑ, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για αυτούς των οποίων οι δάσκαλοι προετοιμάζονται 2 ή περισσότερες ώρες συγκριτικά με όσους προετοιμάζονται 1 ώρα.

Πίνακας 46: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την προετοιμασία.

Εβδομαδιαίες ώρες προετοιμασίας Διδασκαλίας	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs 1 ώρα
			Lower	Upper	
1 ώρα	17,12	2,702	11,725	22,525	-
2 ώρες	24,15	2,633	18,891	29,414	0,013
3 ώρες	24,23	3,046	18,148	30,320	0,016
4 ώρες και πάνω	24,80	2,882	19,043	30,559	0,005

Στερεότυπη Ομιλία

Παρακάτω, εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη στερεότυπη ομιλία. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, των περαιτέρω σπουδών, της προετοιμασίας, της ενημέρωσης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 47.

Πίνακας 47: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τη στερεότυπη ομιλία.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	30,976	,000
(Intercept)	1,000	64,000	1338,439	,000
Education	2,000	63,000	1,285	,284
Gender	1,000	64,000	4,887	,031
Age	3,000	62,000	3,805	,014
Marital_status	2,000	63,000	14,450	,000
Further_Education	6,000	59,000	3,058	,011
Employment_Relationship	2,000	63,000	,550	,579
Preparation	3,000	62,000	2,117	,062
Information	2,000	63,000	3,566	,034
Ability	2,000	63,000	8,742	,097
Exhortation	2,000	63,000	1,367	,262
Evaluation_Method	2,000	63,000	,080	,923
Teaching_Method	2,000	63,000	2,373	,101
Cooperation	1,000	64,000	6,659	,012

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη στερεότυπη ομιλία των μαθητών, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι άνδρες. Δηλαδή οι μαθητές που έχουν άνδρα εκπαιδευτικό έχουν λιγότερη στερεότυπη ομιλία (βλ. Πίνακα 48).

Πίνακας 48: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά το φύλο του εκπαιδευτικού.

Φύλο Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		P value
			Lower	Upper	
Γυναίκα	18,80	,478	17,850	19,762	0,031
Άντρας	17,98	,587	16,814	19,161	

Παράλληλα, σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 22-35 έχουν χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν δασκάλους από 46 ετών και πάνω. Πράγμα που υποδηλώνει ότι οι μαθητές των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών έχουν χαμηλά επίπεδα στερεότυπης ομιλίας (βλ. Πίνακα 49).

Πίνακας 49: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ηλικία του εκπαιδευτικού.

Ηλικία Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-values vs 46-65
			Lower	Upper	
22-35 ετών	16,20	1,044	14,116	18,287	0,013
36-45 ετών	17,79	,8096	16,175	19,410	0,032
46-54 ετών	20,01	,6492	18,717	21,311	-
55 ετών και πάνω	19,58	,9780	17,626	21,534	-

Επίσης, σημαντική είναι η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με τους άγαμους να έχουν παιδιά με μεγαλύτερη στερεότυπη ομιλία συγκριτικά με τους έγγαμους (βλ. Πίνακα 50)

Πίνακας 50: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά το οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού.

Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευτικού.	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		Pvalue vs αγαμοι
			Lower	Upper	
Άγαμος	20,24	,720	18,809	21,687	-
Έγγαμος	16,53	,453	15,632	17,446	<0,001
Άλλο	18,40	1,002	16,401	20,407	0,323

Οι εκπαιδευτικοί με περαιτέρω μόρφωση έχουν παιδιά με χαμηλότερη στερεότυπη ομιλία εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν καθόλου επιπλέον σπουδές ή έχουν εξομοίωση (βλ. Πίνακα 51).

Πίνακας 51: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τις περαιτέρω σπουδές.

Περαιτέρω Σπουδές	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-values δεν υπάρχουν ή εξομοίωση
			Lower	Upper	
Δεν υπάρχουν	19,27	,813	17,652	20,902	-
Διδασκαλείο	17,60	,791	16,022	19,186	<0,05
Εξομοίωση	20,29	1,195	17,911	22,686	-
Δεύτερο πτυχίο	17,52	,944	15,639	19,411	<0,05
Μεταπτυχιακές Σπουδές	18,11	,778	16,558	19,671	<0,05
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ	18,41	1,190	16,034	20,790	<0,05
Σεμινάρια Μη-Εκπαιδευτικών Φορέων	17,54	,790	15,968	19,128	<0,05

Στη στερεότυπη ομιλία, χαμηλότερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι ενημερώνονται τακτικά ή μερικές φορές. συγκριτικά με όσους δεν ενημερώνονται. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν ενημερώνονται καθόλου για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, έχουν μαθητές με περισσότερη στερεότυπη ομιλία. Παράλληλα, μεγαλύτερο πρόβλημα εντοπίζεται και στους μαθητές των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς (βλ. Πίνακες 52, 53).

Πίνακας 52: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Προσπαθείτε να ενημερώνεστε συνεχώς για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας-παρέμβασης όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		P value vs Όχι
			Lower	Upper	
Ναι	17,1294	,51331	16,1039	18,1548	0,010
Όχι	20,7266	1,18635	18,3566	23,0966	-
Μερικές φορές	17,3362	,59122	16,1551	18,5173	0,011

Πίνακας 53: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς.

Συνεργάζεστε καλά με τους γονείς στις ενημερωτικές συναντήσεις;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value
			Lower	Upper	
Ναι	19,06	,576	17,916	20,221	0,012
Μερικές φορές	17,72	,555	16,616	18,835	

Χρήση Συμφραζόμενων

Στην συγκεκριμένη ενότητα εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στην χρήση συμφραζόμενων. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση της ηλικίας ($p = .033$), της οικογενειακής κατάστασης ($p < .0001$), και της ικανότητας των εκπαιδευτικών ($p = .018$) (βλ. Πίνακα 54).

Πίνακας 54: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση συμφραζόμενων.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	9,633	,000
(Intercept)	1,000	64,000	400,260	,000
Education	2,000	63,000	,098	,907
Gender	1,000	64,000	3,146	,081
Age	3,000	62,000	3,102	,033
Marital_status	2,000	63,000	12,851	,000
Further_Education	6,000	59,000	,862	,528
Employment_Relationship	2,000	63,000	,285	,753
Preparation	3,000	62,000	2,361	,080
Information	2,000	63,000	,058	,943
Ability	2,000	63,000	4,286	,018
Exhortation	2,000	63,000	,829	,441
Evaluation_Method	2,000	63,000	1,920	,155
Teaching_Method	2,000	63,000	,325	,724
Cooperation	1,000	64,000	,077	,783

Όπως αναφέραμε, σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών όπου στους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς έχουμε τα υψηλότερα επίπεδα στη χρήση συμφραζόμενων από τους μαθητές συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν δασκάλους ηλικίας 22 έως 54 ετών (βλ. Πίνακα 55).

Πίνακας 55: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs 55+ ετών
			Lower	Upper	
22-35 ετών	22,21	1,604	19,005	25,417	0,002
36-45 ετών	21,22	1,315	18,593	23,849	0,014
46-54 ετών	20,87	1,273	18,327	23,417	0,001
55 ετών και πάνω	25,54	1,813	21,927	29,172	-

Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με όσους επιλέγουν την κατηγορία «Άλλο» (ενδεχομένως χήροι ή διαζευγμένοι) να έχουν οι μαθητές τους σημαντικά υψηλότερη χρήση συμφραζόμενων συγκριτικά με τους άγαμους και τους έγγαμους (βλ. Πίνακα 56).

Πίνακας 56: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Άγαμος
			Lower	Upper	
Άγαμος	21,85	1,331	19,191	24,510	-
Έγγαμος	19,81	1,184	17,447	22,179	0,072
Άλλο	25,72	1,590	22,550	28,904	0,027

Επιπρόσθετα, οι μαθητές των εκπαιδευτικών που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό να ενισχύουν κάνουν μεγαλύτερη χρήση συμφραζόμενων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες (βλ. Πίνακα 57).

Πίνακας 57: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη ικανότητα των εκπαιδευτικών για την θετική ενίσχυση των μαθητών.

Πόσο ικανός νιώθετε να ενισχύετε τους μαθητές έτσι ώστε να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλύτερα στις εργασίες;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-values vs παρα πολύ
			Lower	Upper	
Μέτρια	20,42	1,321	17,787	23,068	0,005
Πολύ	22,20	1,286	19,635	24,774	0,025
Πάρα πολύ	24,75	1,395	21,972	27,546	-

Παραγλωσσικά Στοιχεία

Σε αυτή την ενότητα εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση του φύλου ($p = .030$), της οικογενειακής κατάστασης ($p = .018$), της προετοιμασίας ($p = .001$), της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ενισχύουν τους μαθητές μέσα στη τάξη ($p = .001$) (βλ. Πίνακα 58).

Πίνακας 58: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	45,620	,000
(Intercept)	1,000	64,000	640,238	,000
Education	2,000	63,000	3,052	,055
Gender	1,000	64,000	4,926	,030
Age	3,000	62,000	2,664	,054
Marital_status	2,000	63,000	4,261	,018
Further_Education	6,000	59,000	,835	,548
Employment_Relationship	2,000	63,000	,634	,534
Preparation	3,000	62,000	6,463	,001
Information	2,000	63,000	6,326	,083
Ability	2,000	63,000	8,136	,001
Exhortation	2,000	63,000	,520	,597
Evaluation_Method	2,000	63,000	2,848	,065
Teaching_Method	2,000	63,000	3,127	,061
Cooperation	1,000	64,000	3,965	,051

Στα παραγλωσσικά στοιχεία, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι άνδρες (βλ. Πίνακα 59).

Πίνακας 59: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		P value
			Lower	Upper	
Γυναίκα	37,47	1,268	34,942	40,011	0,030
Άντρας	41,24	2,162	36,929	45,568	

Επίσης, σημαντική είναι η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με τους εκπαιδευτικούς που είναι χήροι ή διαζευγμένοι να έχουν παιδιά με μεγαλύτερη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων συγκριτικά με όσους είναι έγγαμοι.

Πίνακας 60: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs άλλο
			Lower	Upper	
Άγαμος	39,45	2,336	34,786	44,122	0,146
Έγγαμος	36,41	1,621	33,175	39,654	0,018
Άλλο	42,21	2,666	36,891	47,547	-

Ακόμη, όσον αφορά τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι προετοιμάζονται από 3 ώρες και πάνω. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά μέσα στη τάξη, αυτά κάνουν μεγαλύτερη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες.

Πίνακας 61: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Εβδομαδιαίες ώρες προετοιμασίας Διδασκαλίας	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		Pvalue vs 1 ή 1 ώρα
			Lower	Upper	
1 ώρα	34,68	1,648	31,394	37,981	-
2 ώρες	38,55	1,871	34,820	42,299	<,031
3 ώρες	42,51	2,000	38,516	46,508	0,001
4 ώρες και πάνω	41,69	2,009	37,677	45,707	0,001

Πίνακας 62: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη ικανότητα των εκπαιδευτικών για την θετική ενίσχυση των μαθητών.

Πόσο ικανός νιώθετε να ενισχύετε τους μαθητές έτσι ώστε να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλύτερα στις εργασίες;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs παρα πολύ
			Lower	Upper	
Μέτρια	34,91	1,711	31,494	38,334	0,001
Πολύ	40,23	1,965	36,312	44,164	0,113
Πάρα πολύ	42,93	2,068	38,804	47,068	-

Ενδιαφέροντα

Εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στα ενδιαφέροντα. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση της ικανότητας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς (βλ. Πίνακα 63).

Πίνακας 63: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τα ενδιαφέροντα.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	2,370	,007
(Intercept)	1,000	64,000	209,513	,000
Education	2,000	63,000	,450	,640
Gender	1,000	64,000	,233	,631
Age	3,000	62,000	,483	,695
Marital_status	2,000	63,000	1,142	,326
Further_Education	6,000	59,000	,672	,672
Employment_Relationship	2,000	63,000	,104	,901
Preparation	3,000	62,000	,605	,614
Information	2,000	63,000	3,555	,184
Ability	2,000	63,000	4,425	,016
Exhortation	2,000	63,000	,182	,834
Evaluation_Method	2,000	63,000	1,068	,350
Teaching_Method	2,000	63,000	2,199	,119
Cooperation	1,000	64,000	6,845	,011

Στα ενδιαφέροντα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους παρά πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά στη τάξη, αυτά παρουσιάζουν περισσότερα ενδιαφέροντα συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες, ενώ παράλληλα περισσότερα ενδιαφέροντα εντοπίζονται στους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται καλά με τους γονείς (βλ. Πίνακες 64, 65).

Πίνακας 64: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη ικανότητα των εκπαιδευτικών για την θετική ενίσχυση των μαθητών.

Πόσο ικανός νιώθετε να ενισχύετε τους μαθητές έτσι ώστε να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλύτερα στις εργασίες;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value σπα ρα πολύ
			Lower	Upper	
Μέτρια	10,64	,992	8,661	12,627	0,008
Πολύ	10,91	1,042	8,829	12,996	0,011
Πάρα πολύ	13,28	,831	11,618	14,942	-

Πίνακας 65: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Συνεργάζεστε καλά με τους γονείς στις ενημερωτικές συναντήσεις	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value
			Lower	Upper	
Ναι	12,48	,848	10,788	14,177	0,011
Μερικές φορές	10,74	,888	8,968	12,517	

Κοινωνικές Σχέσεις

Παρακάτω εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στις κοινωνικές σχέσεις. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, των περαιτέρω σπουδών, της προετοιμασίας, της ικανότητας και των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακα 66).

Πίνακας 66: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τις κοινωνικές σχέσεις.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	3,276	,000
(Intercept)	1,000	64,000	359,132	,000
Education	2,000	63,000	,215	,807
Gender	1,000	64,000	20,328	,000
Age	3,000	62,000	6,035	,001
Marital_status	2,000	63,000	14,891	,000
Further_Education	6,000	59,000	3,604	,004
Employment_Relationship	2,000	63,000	,025	,975
Preparation	3,000	62,000	6,676	,001
Information	2,000	63,000	2,832	,051
Ability	2,000	63,000	7,545	,001
Exhortation	2,000	63,000	1,731	,185
Evaluation_Method	2,000	63,000	1,668	,197
Teaching_Method	2,000	63,000	3,805	,028
Cooperation	1,000	64,000	,857	,358

Στις κοινωνικές σχέσεις, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι άνδρες. Παράλληλα σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών, όπου σε εκπαιδευτικούς άνω των 55 ετών συναντάμε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών σχέσεων των μαθητών συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν δασκάλους από 46 ετών και κάτω. Επίσης, σημαντική είναι η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με τους άγαμους και τους εκπαιδευτικούς που είναι χήροι ή διαζευγμένοι να έχουν παιδιά με μεγαλύτερες κοινωνικές σχέσεις συγκριτικά με τους έγγαμους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν παιδιά με λιγότερες κοινωνικές σχέσεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων κατηγοριών.

Οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζονται εβδομαδιαία για περισσότερες από 2 ώρες έχουν μαθητές με περισσότερες κοινωνικές σχέσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά ` οι μαθητές τους έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Τέλος, αυτοί που χρησιμοποιούν συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης μερικές φορές έχουν παιδιά με μεγαλύτερες κοινωνικές σχέσεις σε σχέση με αυτούς που δε χρησιμοποιούν καθόλου (βλ. Πίνακες 67-73)

Πίνακας 67: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value
			Lower	Upper	
Γυναίκα	21,82	1,111	19,608	24,048	<0,001
Άντρας	27,07	1,664	23,747	30,398	

Πίνακας 68: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs 55+
			Lower	Upper	
22-35 ετών	21,77	2,696	16,386	27,161	0,002
36-45 ετών	23,26	1,838	19,594	26,940	0,028
46-54 ετών	22,49	1,469	19,562	25,435	0,012
55 ετών και πάνω	30,26	2,062	26,141	34,380	-

Πίνακας 69: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Έγγαμος
			Lower	Upper	
Άγαμος	24,10	1,623	20,858	27,344	0,023
Έγγαμος	20,11	1,309	17,496	22,727	-
Άλλο	29,13	2,342	24,456	33,817	0,001

Πίνακας 70: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τις περαιτέρω σπουδές των εκπαιδευτικών.

			95% Confidence Interval		p-value vs δευτερο πτυχίο
			Lower	Upper	
Περαιτέρω Σπουδές	Mean	Std. Error			
Δεν υπάρχουν	24,67	2,015	20,644	28,696	<0,001
Διδασκαλείο	26,31	1,657	23,005	29,628	<0,001
Εξομοίωση	24,83	2,926	18,991	30,683	<0,001
Δεύτερο πτυχίο	20,19	1,841	16,516	23,876	-
Μεταπτυχιακές Σπουδές	26,25	1,600	23,061	29,454	<0,001
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ	23,66	2,842	17,983	29,341	<0,001
Σεμινάρια Μη-Εκπαιδευτικών Φορέων	25,21	1,937	21,341	29,081	<0,001

Πίνακας 71: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη προετοιμασία.

Εβδομαδιαίες ώρες προετοιμασίας Διδασκαλίας	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		P-value vs 1 ώρα
			Lower	Upper	
1 ώρα	19,98	1,620	16,744	23,218	-
2 ώρες	25,40	1,474	22,459	28,352	<0,001
3 ώρες	26,47	1,361	23,753	29,194	<0,001
4 ώρες και πάνω	25,93	1,618	22,707	29,172	<0,001

Πίνακας 72: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των μαθητών.

Πόσο ικανός νιώθετε να προτρέπετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον μέσα στην τάξη;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs πάρα πολύ
			Lower	Upper	
Μέτρια	25,33	1,566	22,202	28,460	<0,001
Πολύ	25,59	1,137	23,319	27,865	<0,001
Πάρα πολύ	22,42	1,930	18,569	26,284	-

Πίνακας 73: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Χρησιμοποιείτε συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης όσον αφορά τη σχολική επίδοση των μαθητών;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Όχι
			Lower	Upper	
Ναι	23,64	1,233	21,184	26,114	0,125
Όχι	24,31	1,987	20,346	28,286	-
Μερικές φορές	25,38	1,249	22,888	27,881	0,007

Προφορικός Λόγος

Σε αυτή την ενότητα εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στον προφορικό λόγο. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση μόνο της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς, οι μαθητές τους έχουν καλύτερο προφορικό λόγο (βλ. Πίνακες 74, 75).

Πίνακας 74: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τον προφορικό λόγο.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	17,795	,000
(Intercept)	1,000	64,000	114,539	,000
Education	2,000	63,000	,098	,906
Gender	1,000	64,000	3,659	,060
Age	3,000	62,000	,631	,598
Marital_status	2,000	63,000	,549	,580
Further_Education	6,000	59,000	1,516	,189
Employment_Relationship	2,000	63,000	1,822	,170
Preparation	3,000	62,000	,025	,995
Information	2,000	63,000	,703	,499
Ability	2,000	63,000	,107	,899
Exhortation	2,000	63,000	,351	,705
Evaluation_Method	2,000	63,000	,233	,793
Teaching_Method	2,000	63,000	,780	,463
Cooperation	1,000	64,000	4,206	,044

Πίνακας 75: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Συνεργάζεστε καλά με τους γονείς στις ενημερωτικές συναντήσεις	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value
			Lower	Upper	
Ναι	36,30	3,306	29,701	42,911	0,044
Μερικές φορές	32,18	3,400	25,394	38,981	

Γενική επίδοσή του / της ως προς την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη γενική επίδοση του μαθητή ως προς την ανάγνωση - αποκωδικοποίηση. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση μόνο της ενημέρωσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Στην ανάγνωση - αποκωδικοποίηση, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι ενημερώνονται τακτικά ή μερικές φορές συγκριτικά με όσους δεν ενημερώνονται. (βλ. Πίνακες 76, 77).

Πίνακας 76: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	3,251	,000
(Intercept)	1,000	64,000	187,548	,000
Education	2,000	63,000	,826	,443
Gender	1,000	64,000	,244	,623
Age	3,000	62,000	1,561	,208
Marital_status	2,000	63,000	1,473	,237
Further_Education	6,000	59,000	,691	,658
Employment_Relationship	2,000	63,000	1,883	,161
Preparation	3,000	62,000	1,358	,264
Information	2,000	63,000	5,953	,003
Ability	2,000	63,000	,233	,793
Exhortation	2,000	63,000	1,011	,370
Evaluation_Method	2,000	63,000	2,953	,059
Teaching_Method	2,000	63,000	1,097	,340
Cooperation	1,000	64,000	1,576	,214

Πίνακας 77: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις νέες διδακτικές μεθόδους.

Estimates					
Προσπαθείτε να ενημερώνεστε συνεχώς για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας-παρέμβασης όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Όχι
			Lower	Upper	
Ναι ή μερικές φορές	1,91	,147	1,54	2,11	0,032
Όχι	1,41	,364	,68	2,14	-

Γενική επίδοσή του / της ως προς την αναγνωστική κατανόηση

Εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη αναγνωστική κατανόηση. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας. Σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση τις υψηλότερες τιμές εμφανίζουν οι μαθητές των εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι Γενικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με τις δύο άλλες κατηγορίες. Παράλληλα σημαντική είναι η επίδραση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας όπου μεγαλύτερες τιμές σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι ενημερώνονται τακτικά ή μερικές φορές συγκριτικά με όσους δεν ενημερώνονται (βλ. Πίνακες 78, 79, 80).

Πίνακας 78: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνωστική κατανόηση.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	9,856	,000
(Intercept)	1,000	64,000	138,853	,000
Education	2,000	63,000	7,096	,008
Gender	1,000	64,000	,053	,819
Age	3,000	62,000	1,672	,182
Marital_status	2,000	63,000	,583	,561
Further_Education	6,000	59,000	1,415	,224
Employment_Relationship	2,000	63,000	3,063	,054
Preparation	3,000	62,000	,435	,728
Information	2,000	63,000	3,826	,017
Ability	2,000	63,000	,032	,969
Exhortation	2,000	63,000	1,891	,159
Evaluation_Method	2,000	63,000	1,887	,160
Teaching_Method	2,000	63,000	,767	,469
Cooperation	1,000	64,000	,010	,921

Πίνακας 79: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p- value vs Γενικής
			Lower	Upper	
Απόφοιτος ΑΕΙ- Γενικής Εκπαίδευσης	2,61	,185	2,24	2,98	-
Απόφοιτος ΑΕΙ- Ειδικής εκπαίδευσης	1,82	,180	1,46	1,82	0,014
Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	1,86	,233	1,40	1,86	0,008

Πίνακας 80: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις νέες διδακτικές μεθόδους.

Estimates					
Προσπαθείτε να ενημερώνεστε συνεχώς για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας-παρέμβασης όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value vs Όχι
			Lower	Upper	
Ναι ή μερικές φορές	2,23	,129	1,88	2,19	0,017
Όχι	1,82	,161	1,53	2,05	-

Γενική επίδοσή του / της ως προς τη γραφή – ορθογραφία

Εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη γραφή - ορθογραφία. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση μόνο της ηλικίας. Σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών όπου στους εκπαιδευτικούς 22-45 ετών έχουν τα υψηλότερα επίπεδα στη γραφή - ορθογραφία των μαθητών συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν δασκάλους άλλης ηλικιακής ομάδας (βλ. Πίνακες 81, 82).

Πίνακας 81: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τη γραφή – ορθογραφία.

Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	2,843	,002
(Intercept)	1,000	64,000	288,758	,000
Education	2,000	63,000	,251	,779
Gender	1,000	64,000	,364	,549
Age	3,000	62,000	4,508	,022
Marital_status	2,000	63,000	,587	,559
Further_Education	6,000	59,000	1,376	,239
Employment_Relationship	2,000	63,000	,530	,591
Preparation	3,000	62,000	1,947	,131
Information	2,000	63,000	3,097	,063
Ability	2,000	63,000	,421	,658
Exhortation	2,000	63,000	1,573	,215
Evaluation_Method	2,000	63,000	1,847	,166
Teaching_Method	2,000	63,000	2,549	,086
Cooperation	1,000	64,000	,268	,606

Πίνακας 82: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Estimates					
Ηλικία Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		
			Lower	Upper	
22-35 ετών ή 36-45	1,72	,218	1,43	2,02	0,022
36-45 ετών 46-54 ετών ή 55 ετών και πάνω	1,21	,290	,48	1,56	

Γενική επίδοσή του / της ως προς τη γραπτή έκφραση – σκέφτομαι και γράφω

Εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στη γραπτή έκφραση - σκέφτομαι και γράφω. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της ικανότητας του εκπαιδευτικών και των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούν.

Πίνακας 83: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς τη γραπτή έκφραση.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	2,159	,015
(Intercept)	1,000	64,000	571,805	,000
Education	2,000	63,000	,511	,602
Gender	1,000	64,000	4,981	,029
Age	3,000	62,000	3,659	,057
Marital_status	2,000	63,000	2,379	,101
Further_Education	6,000	59,000	2,108	,055
Employment_Relationship	2,000	63,000	,416	,662
Preparation	3,000	62,000	,876	,458
Information	2,000	63,000	2,337	,105
Ability	2,000	63,000	7,131	,002
Exhortation	2,000	63,000	,747	,478
Evaluation_Method	2,000	63,000	1,856	,165
Teaching_Method	2,000	63,000	4,327	,012
Cooperation	1,000	64,000	,330	,567

Στη γραπτή έκφραση καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι άνδρες. Επίσης, τα παιδιά εκπαιδευτικών που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανό να τα ενισχύουν έχουν καλύτερες τιμές γραπτής έκφρασης συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Τέλος, αυτοί που απάντησαν θετικά ότι χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους έχουν παιδιά με καλύτερη γραπτή έκφραση σε σχέση με αυτούς που χρησιμοποιούν μερικές φορές ή δε χρησιμοποιούν καθόλου (βλ. Πίνακες 84, 85, 86, 87).

Πίνακας 84: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών.

Estimates					
Φύλο Εκπαιδευτικού	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p- value
			Lower	Upper	
Γυναίκα	1,41	,100	1,21	1,61	0,029
Άντρας	1,57	,137	1,29	1,84	

Πίνακας 85: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών για ενίσχυση των μαθητών.

Estimates					
Πόσο ικανός νιώθετε να ενισχύετε τους μαθητές έτσι ώστε να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλύτερα στις εργασίες;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p- valuevs πολύ
			Lower	Upper	
Μέτρια	1,66	,169	1,33	2,00	0,019
Πολύ	1,30	,126	1,05	1,56	-
Πάρα πολύ	1,49	,134	1,22	1,76	0,027

Πίνακας 86: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Estimates					
Χρησιμοποιείτε καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας με στόχο τη βελτίωση του προφορικού λόγου των μαθητών;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p-value μερικές φορές
			Lower	Upper	
Ναι ή μερικές φορές	1,59	,111	1,25	1,74	0,012
Όχι	1,30	,163	,98	1,63	

Γραπτός λόγος

Εξετάζεται η επίδραση του συνόλου των παραγόντων που μετρήθηκαν στο γραπτό λόγο. Από την ανάλυση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση μόνο της ενημέρωσης. Στο γραπτό λόγο, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι ενημερώνονται τακτικά ή μερικές φορές συγκριτικά με όσους δεν ενημερώνονται καθόλου (βλ. Πίνακα 88).

Πίνακας 87: Επίδραση του συνόλου των παραγόντων των εκπαιδευτικών ως προς το γραπτό λόγο.

Tests of Model Effects ^a				
Source	df1	df2	Wald F	Sig.
(Corrected Model)	30,000	35,000	6,166	,000
(Intercept)	1,000	64,000	380,357	,000
Education	2,000	63,000	1,277	,286
Gender	1,000	64,000	,624	,432
Age	3,000	62,000	1,645	,188
Marital_status	2,000	63,000	1,168	,318
Further_Education	6,000	59,000	1,157	,342
Employment_Relationship	2,000	63,000	1,762	,180
Preparation	3,000	62,000	1,645	,188
Information	2,000	63,000	4,413	,036
Ability	2,000	63,000	,612	,546
Exhortation	2,000	63,000	1,013	,369
Evaluation_Method	2,000	63,000	2,697	,075
Teaching_Method	2,000	63,000	2,029	,140
Cooperation	1,000	64,000	,006	,940

.Πίνακας 88: Καταγραφές των Μ.Ο και των Τ.Α. όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για νέες διδακτικές μεθόδους.

Estimates

Προσπαθείτε να ενημερώνεστε συνεχώς για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας-παρέμβασης όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση;	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval		p- valuevs Όχι
			Lower	Upper	
Ναι ή μερικές φορές	7,85	,459	6,93	8,76	0,036
Όχι	5,89	,947	3,99	7,78	-

5.5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του προφορικού και γραπτού λόγου σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξέτασε την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών αυτών, ιδιαίτερα στο τομέα των πραγματολογικών δεξιοτήτων, μέσω της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών που τους διδάσκουν. Παράλληλα, προσπάθησε να εντοπίσει και να συσχετίσει τα διάφορα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών με τον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πρωτίστως, έγινε προσπάθεια συσχετισμού μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση όλων των κατηγοριών του γραπτού λόγου (αποκωδικοποίηση, κατανόηση, γραφή-ορθογραφία και σκέφτομαι και γράφω) με τρεις διαστάσεις του προφορικού λόγου: με τη σύνταξη, τη συνοχή λόγου και τον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, όσο καλύτερος ήταν ο γραπτός λόγος των μαθητών με ΕΕΑ τόσο μεγαλύτερες ήταν και οι καταγραφές στις παραπάνω διαστάσεις.

Ειδικότερα, όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση, αυτή σχετίστηκε στατιστικά σημαντικά και με τη χρήση συμφραζόμενων και τα ενδιαφέροντα. Όσο καλύτερη κατανόηση έχει ένας μαθητής με ΕΕΑ τόσο καλύτερα αντιλαμβάνεται τη χρήση συμφραζόμενων των συνομιλητών του αλλά και περισσότερα ενδιαφέροντα παρουσιάζει, αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Philofsky et al. (2007), βέβαια αυτοί ασχολήθηκαν με δυο κατηγορίες μαθητών (ΔΑΦ και Ν.Α.). Οριακά σημαντικές συσχετίσεις με την αναγνωστική κατανόηση παρουσίασαν οι διαστάσεις των παραγλωσσικών στοιχείων και των κοινωνικών σχέσεων.

Αναφορικά με τη γραφή - ορθογραφία παρατηρήθηκαν διαφορές στη κλίμακα της «Ακατάλληλης έναρξης». Συγκεκριμένα, όπου μεγαλύτερες τιμές «Ακατάλληλης Έναρξης» σχετίζονται και με χειρότερες επιδόσεις «γραφής – ορθογραφίας», καθώς όσο πιο αργά αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος ενός μαθητή τόσο πιο αδύναμες θα είναι οι γραπτές – ορθογραφικές του ικανότητες.

Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι ο γραπτός λόγος έχει υψηλή συσχέτιση με τις τρεις πιο στενά συνδεδεμένες διαστάσεις του ερωτηματολογίου όσον αφορά το προφορικό λόγο. Ουσιαστικά, φάνηκε ότι ο καλύτερος γραπτός λόγος σχετίζεται και με καλύτερο

προφορικό λόγο, όπως αυτός εκφράζεται από τις τρεις διαστάσεις της σύνταξης, της συνοχής λόγου και του προφορικού λόγου.

Εν συνεχεία, έγινε προσπάθεια διαφοροποίησης των προβλημάτων προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών του δείγματος. Εντοπίστηκαν, οι δυσκολίες των μαθητών στις διάφορες κλίμακες του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και ποιοι μαθητές τα πηγαίνουν καλύτερα σε σύγκριση με άλλους.

Πρωταρχικά, παρατηρήθηκε καλύτερη επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ στην ανάγνωση - αποκωδικοποίηση συγκριτικά με τα παιδιά με Ν.Α., Προβλήματα λόγου και ομιλίας και Ε.Γ.Δ. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με αυτισμό είναι υψηλής λειτουργικότητας. Επίσης, το εύρημα αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Volden & Linda Phillips (2010). Επιπρόσθετα, γίνονται σαφείς οι δυσκολίες των μαθητών με Ε.Γ.Δ., Προβλήματα λόγου και ομιλίας αλλά και Ν.Α. στην ανάγνωση καθώς δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση τους. Παράλληλα, λογικό είναι και το εύρημα που θέλει τα παιδιά με Μ.Δ να έχουν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση συγκριτικά με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Όσον αφορά τους μαθητές με Ε.Γ.Δ. φάνηκε να παρουσιάζουν τις χειρότερες επιδόσεις και στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί και με την έρευνα των Spanoudis et al. (2007).

Η επίδοση των μαθητών με ΔΑΦ στη γραφή-ορθογραφία ήταν καλύτερη συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες μαθητών. Αυτό μπορεί να δικαιολογείται όπως αναφέραμε και παραπάνω στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές είχαν αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Πάραυτα, οι μαθητές βαθμολογούνται για το γραπτό λόγο με Άριστα το 1 και με 5 Αδύναμος. Οι μαθητές με αυτισμό δεν έχουν άριστες δεξιότητες στη γραφή – ορθογραφία, αλλά μέτριες προς χαμηλές επιδόσεις καθώς ο Μ.Ο τους κυμαινόταν στο 3,6. Τις χειρότερες επιδόσεις στη γραφή – ορθογραφία έχουν οι μαθητές με Ε.Γ.Δ. και Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αναφορικά με τη γραπτή έκφραση – σκέφτομαι και γράφω όλες οι κατηγορίες μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες. Συμπερασματικά, φαίνεται πως για τον γραπτό λόγο συνολικά τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας και με Ε.Γ.Δ. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Volden & Linda Phillips (2010).

Σχετικά με τις κλίμακες του προφορικού λόγου, τα παιδιά με Ε.Γ.Δ. έχουν χειρότερη επίδοση στη σύνταξη συγκριτικά με τα παιδιά με Δυσλεξία, Μ.Δ. και ΔΑΦ. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι άκρως λογικό, όπως εντοπίζεται και από την έρευνα του Nathan (2002) καθώς οι μαθητές με Ε.Γ.Δ. αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στη σύνταξη, δε χρησιμοποιούν μεγάλες προτάσεις και δυσκολεύονται στην γραπτή και προφορική επικοινωνία σε σχέση με τους μαθητές με Δυσλεξία, με Μ.Δ. και με ΔΑΦ. Ίδιες δυσκολίες αναγνώρισαν και οι Bishop & Baird (2001).

Όσον αφορά την κλίμακα της ακατάλληλης έναρξης τα παιδιά με Δ.Α.Φ. έχουν χειρότερη επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με Μ.Δ, με Δυσλεξία και με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αυτό το εύρημα θα λέγαμε ότι είναι αναμενόμενο καθώς τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ σκιαγραφούνται στην κλίμακα της ακατάλληλης έναρξης. Συχνά, αυτοί οι μαθητές είτε μιλούν μόνοι τους, είτε είναι βερμπαλιστές, είτε ακόμη κάνουν ερωτήσεις ενώ ξέρουν τις απαντήσεις· χαρακτηριστικά που δεν τα εντοπίζουμε σε μαθητές με Μ.Δ., Δυσλεξία και Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Το ίδιο ισχύει και για τη κλίμακα της στερεότυπης ομιλίας όπου τα παιδιά με ΔΑΦ κάνουν χρήση περισσότερης στερεότυπης ομιλίας και ελάχιστης χρήσης συμφραζόμενων σε αντίθεση με τους μαθητές με Μ.Δ. και με Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Μια βασική ιδιότητα των παιδιών με ΔΑΦ που επιβεβαιώνεται και από το εύρημά μας, σχετικά με τη χρήση συμφραζόμενων είναι ότι τείνουν να γίνονται μερικές φορές αθέλητα υπερβολικά κυριολεκτικοί, πράγμα που υποδηλώνει ότι τα επίπεδα του λόγου τους όσον αφορά τη χρήση συμφραζόμενων είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πλήθος ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τις πραγματολογικές δεξιότητες των μαθητών με ΔΑΦ (Bishop, Maybery, et al., 2006; Ferguson et al., 2011; Geurts et al., 2004; Geurts & Embrechts, 2008; Courtenay Frazier Norbury et al., 2004; Verte et al., 2006)

Παράλληλα, τα παιδιά με Ε.Γ.Δ. έχουν στατιστικά σημαντικά χειρότερες επιδόσεις στη συνοχή λόγου συγκριτικά με τα παιδιά με Δυσλεξία και με Μ.Δ. Επιπλέον, και οι μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στη συνοχή λόγου σε σχέση με τους μαθητές με Δυσλεξία. Εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνες των Nathan (2002) και Ferguson et al. (2011). Και οι δύο κατηγορίες μαθητών (Ε.Γ.Δ. & Προβλήματα λόγου και ομιλίας) βασικό χαρακτηριστικό τους

είναι ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο, συνεπώς θα λέγαμε ότι το εύρημα μας είναι αναμενόμενο.

Στη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων, οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού δυσκολεύονται σε σχέση με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών. Εξίσου χαμηλές επιδόσεις εμφανίζουν και οι μαθητές με ΕΓΔ. Αυτό το εύρημα όσον αφορά τη κλίμακα των παραγλωσσικών στοιχείων βρέθηκε και στην έρευνα των Geurts & Embrechts (2008). Οι δυο παραπάνω κατηγορίες μαθητών φαίνεται να τα πηγαίνουν λιγότερα καλά σε σχέση με τους άλλους μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς πολλές φορές αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, δεν χρησιμοποιούν σωστά τις χειρονομίες και καταλήγουν μερικές φορές να είναι μοναχικοί. Εν αντιθέσει, βρίσκεται το εύρημα που αναφέρει ότι τις καλύτερες επιδόσεις στη κλίμακα των παραγλωσσικών στοιχείων έχουν οι μαθητές με Ν.Α. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι οι μαθητές του δείγματος ναι μεν έχουν ελαφριά με μέτρια νοητική αναπηρία αλλά φαίνεται πως οι ίδιοι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη κοινωνικότητά τους σε σχέση με τους μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές.

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μαθητών με ΕΓΔ στον τομέα των ενδιαφερόντων σε αντίθεση με τους μαθητές με Μ.Δ, με Δυσλεξία , με Ν.Α. και με Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Όσον αφορά τους μαθητές με Ν.Α. το εύρημα αυτό συμφωνεί και με την έρευνα των Philofsky et al. (2007), οι οποίοι ασχολήθηκαν με άτομα με WS (William Syndrome) και εντόπισαν ότι αυτοί οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα από τους μαθητές με ΔΑΦ στην κοινωνική συνάφεια με τους άλλους, επιδεικνύουν σχετική δύναμη στη συναισθηματική ανταπόκριση, συμπεριλαμβανομένου του ενδιαφέροντος για τους άλλους. Όσον αφορά το τομέα των ενδιαφερόντων για τους μαθητές με ΕΓΔ, αυτοί παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία με συνέπεια να μην κοινωνικοποιούνται, να μη θέλουν να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, άρα να μην έχουν τόσα πολλά ενδιαφέροντα σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες μαθητών.

Οι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές χειρότερες κοινωνικές σχέσεις σε αντίθεση με τους μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αυτό το εύρημα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι άκρως λογικό και συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Botting, 2004; Philofsky et al., 2007) καθώς βασικός τομέας δυσκολίας των ατόμων με ΔΑΦ είναι η κοινωνική επικοινωνία. Εκτός από τα άτομα με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΕΓΔ δεν έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις, αντίστοιχα ευρήματα είχε και ο

Nathan (2002). Εντύπωση μας δημιουργεί το γεγονός ότι τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας τα πάνε καλύτερα στις κοινωνικές σχέσεις. Αυτό όμως μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι μπορεί να μην είναι τόσο σοβαρά τα προβλήματά λόγου ή ότι έχουν βρει τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους τους και γι' αυτό τα καταφέρνουν πολύ καλά.

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας, όπως ήταν αναμενόμενο έχουν χειρότερη επίδοση και σοβαρές δυσκολίες στον προφορικό λόγο σε σχέση με τα παιδιά με Δυσλεξία και Μ.Δ. που τα πηγαίνουν καλύτερα απ' όλες τις άλλες κατηγορίες μαθητών. Αυτό το εύρημα συνάδει και με τις έρευνες των (Bishop & Baird, 2001; McLeod & Harrison, 2009; Nathan, 2002). Ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και ανάμεσα στους μαθητές με Προβλήματα λόγου και ομιλίας με τους μαθητές με ΔΑΦ, όπου οι πρώτοι είχαν χαμηλή επίδοση σε σχέση με τους δεύτερους. Προφανώς, ακόμη και κυριολεκτική χρήση της γλώσσας να έκαναν οι περισσότεροι μαθητές με Αυτισμό δεν θα είχαν προβλήματα στην άρθρωση ή στον προφορικό λόγο γενικά, γι' αυτό εικάζουμε ότι φάνηκε αυτή η διαφορά. Αυτό το αποτέλεσμα βρήκαν και οι Volden & Linda Phillips (2010) Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά φάνηκε στους μαθητές με ΕΓΔ όπου οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο όπως γίνεται αντιληπτό ήταν χειρότερες σε σχέση με όλες τις κατηγορίες μαθητών με ΕΕΑ εκτός από τα παιδιά με Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Έρευνες εντόπισαν τις ίδεις δυσκολίες στους μαθητές με ΔΑΦ και ΕΓΔ (Bishop & Baird, 2001; Botting, 2004)

Όπως αναφέραμε και στη μεθοδολογία οι εκπαιδευτικοί εκτός από το ερωτηματολόγιο CCC (Children's Communication Checklist) για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, συμπλήρωσαν και ένα ακόμη το οποίο αναφερόταν σε δικά τους ατομικά χαρακτηριστικά. Στόχος μας λοιπόν ήταν να συσχετιστούν τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο. Κατά πόσο σχετίζεται δηλαδή το προφίλ των εκπαιδευτικών με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή με αναπηρία; Θα μπορούσε άραγε να επηρεαστεί ο εκπαιδευτικός θετικά ή αρνητικά ως προς τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες του μαθητή; Η απάντηση θα δοθεί μέσα από τα παρακάτω ευρήματα.

Αρχικά, εξετάστηκαν οι κλίμακες του προφορικού λόγου με βάση τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τόσο στην κλίμακα της σύνταξης όσο και στην κλίμακα της συνοχής του λόγου, καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν για τους μαθητές των οποίων

οι δάσκαλοι προετοιμάζονται 2 ή περισσότερες ώρες συγκριτικά με όσους προετοιμάζονται 1 ώρα. Παρατηρούμε, δηλαδή ότι όσο περισσότερο χρόνο δαπανήσει ένας εκπαιδευτικός εβδομαδιαία για την προετοιμασία του διδακτικού του υλικού, τόσο καλύτερη απόδοση θα έχουν οι μαθητές του στο τομέα της σύνταξης και της συνοχής του λόγου. Με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όσον αφορά τη προετοιμασία έχουν ασχοληθεί και οι Meissel, Meyer, Yao, & Rubie-davies (2017) σε έρευνά τους.

Εν συνεχεία, όσον αφορά την κλίμακα της ακατάλληλης έναρξης χαμηλότερες τιμές έχουν τα παιδιά των έγγαμων δασκάλων συγκριτικά με τους άγαμους. Δηλαδή οι μαθητές των έγγαμων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο τομέα της ακατάλληλης έναρξης. Αυτό ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι ο άγαμος εκπαιδευτικός βρίσκει περισσότερο χρόνο για να προετοιμαστεί και να ενημερωθεί σε σχέση με έναν έγγαμο που έχει πολλαπλές υποχρεώσεις. Από την άλλη, καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν για τα παιδιά όσων έχουν τελειώσει το διδασκαλείο, έχουν 2^ο πτυχίο ή μεταπτυχιακές σπουδές σχετικά με όσους δεν έχουν περαιτέρω σπουδές. Σαφώς και οι εκπαιδευτικοί με παραπάνω σπουδές μπορούν να αποδώσουν καλύτερα στη τομέα της ακατάλληλης έναρξης καθώς γνωρίζουν πώς να αποτρέπουν τους μαθητές τους από τέτοιες λεκτικές συμπεριφορές. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με την έρευνα των Rockoff et al. (2011).

Αναφορικά με τη στερεότυπη ομιλία των μαθητών, καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι γυναίκες. Δηλαδή οι μαθητές που έχουν γυναίκα εκπαιδευτικό έχουν λιγότερη στερεότυπη ομιλία. Επιπρόσθετα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 22-35 έχουν χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν δασκάλους από 46 ετών και πάνω. Πράγμα που μας υποδηλώνει ότι οι μαθητές των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών έχουν χαμηλά επίπεδα στερεότυπης ομιλίας. Σημαντική βρέθηκε και η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με τους άγαμους να έχουν παιδιά με μεγαλύτερη στερεότυπη ομιλία συγκριτικά με τους έγγαμους. Αυτό μπορεί να σχετίζεται και με την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι μικρότεροι σε ηλικία και άγαμοι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν αναπτύξει τόσες διδακτικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πώς να βελτιώσουν τη στερεότυπη ομιλία των μαθητών τους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με περαιτέρω μόρφωση έχουν παιδιά με χαμηλότερη στερεότυπη ομιλία εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν καθόλου

επιπλέον σπουδές ή έχουν πτυχίο από εξομοίωση. Αυτό το εύρημα εντοπίζεται και στις έρευνες των Tschannen-moran & Johnson (2011); Wayne & Youngs (2003). Σχετικά με τη στερεότυπη ομιλία, χαμηλότερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι ενημερώνονται τακτικά ή μερικές φορές συγκριτικά με όσους δεν ενημερώνονται. Παρατηρούμε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν ενημερώνονται καθόλου για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, έχουν μαθητές με περισσότερη στερεότυπη ομιλία, γεγονός που φανερώνει ότι δεν γνωρίζουν πώς να κάνουν κατάλληλη παρέμβαση στους μαθητές τους.

Για την κλίμακα της χρήσης συμφραζόμενων διαπιστώθηκε ότι σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών όπου στους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς έχουμε τα υψηλότερα επίπεδα στη χρήση συμφραζόμενων από τους μαθητές συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν δασκάλους ηλικίας 22 έως 54 ετών. Αυτό εικάζουμε ότι οφείλεται στην διδακτική εμπειρία των τόσων χρόνων που έχουν οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί. Αξιοσημείωτη ήταν και η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με όσους εκπαιδευτικούς είναι διαζευγμένοι ή χήροι να έχουν μαθητές με σημαντικά υψηλότερη χρήση συμφραζόμενων συγκριτικά με τους άγαμους και τους έγγαμους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά, αυτά κάνουν μεγαλύτερη χρήση συμφραζόμενων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες· εύρημα άκρως εύλογο καθώς όσο μεγαλύτερη ετοιμότητα και διάθεση έχει ένας εκπαιδευτικός να ενισχύει τους μαθητές του μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, τόσο καλύτερες επιδόσεις θα έχουν αυτοί στην λεκτική και μη επικοινωνία με τους άλλους. Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τόσο ο Bandura (1997) όσο και οι Tschannen-moran & Johnson (2011) έχουν επισημάνει τα οφέλη που έχει η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις.

Σχετικά με την κλίμακα των παραγλωσσικών στοιχείων, καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι άνδρες. Εξίσου, σημαντική ήταν η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με τους χήρους ή διαζευγμένους εκπαιδευτικούς να έχουν παιδιά με μεγαλύτερη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων συγκριτικά με όσους είναι έγγαμοι. Εικάζουμε ότι οι χήροι ή διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί ίσως να έχουν παραπάνω χρόνο για επιπλέον ενημέρωση και εξειδίκευση. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων, καλύτερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν για τους μαθητές των οποίων οι

δάσκαλοι προετοιμάζονται από 3 ώρες και πάνω. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά μέσα στη τάξη, αυτά κάνουν μεγαλύτερη χρήση παραγωγιστικών στοιχείων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες.

Στα ενδιαφέροντα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους παρά πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά στη τάξη, αυτά παρουσίασαν περισσότερα ενδιαφέροντα συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες, ενώ παράλληλα περισσότερα ενδιαφέροντα εντοπίστηκαν και στους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πολύ καλά με τους γονείς.

Έκτος από τα ενδιαφέροντα και οι κοινωνικές σχέσεις αποτέλεσαν μια κλίμακα του προφορικού λόγου, όπου διαπιστώθηκαν καλύτερες επιδόσεις για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι άνδρες. Παράλληλα, βασικό ρόλο παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών, όπου σε εκπαιδευτικούς άνω των 55 ετών συναντάμε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών σχέσεων των μαθητών συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν δασκάλους από 46 ετών και κάτω. Αυτό το εύρημα μας κινεί το ενδιαφέρον καθώς θα περιμέναμε οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν καλύτερα με τους μαθητές και έτσι αυτοί να έχουν περισσότερες κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, σημαντική είναι η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης με τους άγαμους και τους χήρους ή διαζευγμένους εκπαιδευτικούς να έχουν παιδιά με μεγαλύτερη κοινωνικότητα συγκριτικά με τους έγγαμους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν παιδιά με λιγότερες κοινωνικές σχέσεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων κατηγοριών.

Επιπρόσθετα, με τη κλίμακα των κοινωνικών σχέσεων, τα παιδιά των εκπαιδευτικών που προετοιμάζονται για περισσότερες από 2 ώρες έχουν περισσότερες κοινωνικές σχέσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά έχουν χαμηλότερες κοινωνικές σχέσεις συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Τέλος, αυτοί που χρησιμοποιούν μερικές φορές συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης έχουν παιδιά με μεγαλύτερες κοινωνικές σχέσεις σε αντίθεση με αυτούς που δε χρησιμοποιούν καθόλου. Η αξιολόγηση όπως παρατηρείται δεν σχετίζεται αυτή καθαυτή μόνο με τη διδακτέα ύλη, αλλά ένας εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύει στη πλήρη ενσωμάτωση του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο.

Σχετικά με την κλίμακα του προφορικού λόγου φάνηκε ότι στατιστικά σημαντική ήταν η επίδραση μόνο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς, οι μαθητές τους έχουν καλύτερο προφορικό λόγο. Έχει αναπτυχθεί σε πολλές έρευνες η σπουδαιότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων, όπου όσο καλύτερη η συνεργασία αυτών των δύο τόσο καλύτερες επιδόσεις έχουν οι μαθητές.

Όσον αφορά τις κλίμακες του γραπτού λόγου παρατηρήθηκε ότι στην ανάγνωση – αποκωδικοποίηση αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας τακτικά ή μερικές φορές συγκριτικά με όσους δεν ενημερώνονται καθόλου. Στην αναγνωστική κατανόηση σημαντικό ρόλο έπαιξε και η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, υψηλότερες τιμές εμφανίστηκαν στους απόφοιτους Γενικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με τις δύο άλλες κατηγορίες. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών τμημάτων ενδέχεται να έχουν παρακολουθήσει περισσότερα μαθήματα ειδικά για την ανάγνωση και έτσι να μπορούν να βοηθήσουν στο μέγιστο βαθμό τους μαθητές τους, εν αντιθέσει αυτών που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και τμημάτων Ειδικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη γραφή – ορθογραφία των μαθητών ουσιαστικό ρόλο έπαιξε η ηλικία των εκπαιδευτικών, όπου στους εκπαιδευτικούς 22-45 ετών συναντάμε τα υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν δασκάλους άλλης ηλικιακής ομάδας. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί αρχικά βρίσκονται στην αρχή και μέση της καριέρας τους, άρα έχουν επαρκή διδακτική εμπειρία και από την άλλη είναι αρκετά νέοι με ενδιαφέρον και διάθεση να εξελιχθούν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους στο τομέα της γραφής - ορθογραφίας.

Για τη γραπτή έκφραση εντοπίστηκαν πολλοί παράγοντες επίδρασης της επίδοσης των μαθητών. Αρχικά, καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι γυναίκες. Επίσης, οι μαθητές των εκπαιδευτικών που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανό να τα ενισχύουν έχουν καλύτερες τιμές γραπτής έκφρασης συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Σημαντικός ήταν και ο ρόλος της ηλικίας των εκπαιδευτικών όπου οι δάσκαλοι ηλικίας 36-45 ετών έχουν μαθητές με σημαντικά καλύτερη γραπτή έκφραση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικών ηλικίας 22-35. Τέλος, αυτοί που χρησιμοποιούν τακτικά καινοτόμες διδακτικές μεθόδους έχουν

παιδιά με καλύτερη γραπτή έκφραση σε σχέση με αυτούς που χρησιμοποιούν μερικές φορές ή δε χρησιμοποιούν καθόλου, εύρημα που συναντήθηκε και σε έρευνα των Tschannen-moran & Johnson (2011).

Εν κατακλείδι, όσον αφορά τη συνολική επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο διαπιστώθηκε ότι καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι ενημερώνονται τακτικά ή μερικές φορές συγκριτικά με όσους δεν ενημερώνονται καθόλου. Αυτό το εύρημα φαίνεται να συνάδει και με την έρευνα των Tschannen-moran & Johnson (2011).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ, Ε.Γ.Δ. και Προβλήματα λόγου και ομιλίας αντιμετωπίζουν εντονότερα προβλήματα στις πραγματολογικές δεξιότητες του προφορικού λόγου αλλά και στις κλίμακες του γραπτού λόγου συγκριτικά με τους μαθητές με Μ.Δ. και Δυσλεξία. Βασική παράμετρο αποτέλεσαν και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπου αυτοί που είχαν περαιτέρω σπουδές, ενημερώνονταν τακτικά, ήταν μεσήλικες και προετοιμάζονταν πάνω από 2 ώρες εβδομαδιαία, είχαν μαθητές με καλύτερες επιδόσεις. Παρατηρούμε δηλαδή, υψηλή συσχέτιση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Όσο περισσότερο ενήμερος, δραστήριος και συνεργάσιμος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο θα αναπτύξει και καλλιεργήσει τα χαρακτηριστικά του μαθητή με αναπηρία.

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό, με την ολοκλήρωση της έρευνας, είναι χρήσιμο να επισημανθούν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, το δείγμα της έρευνάς μας δεν ήταν μεγάλο αλλά θα μπορούσε να περιοριστεί σε κάποιες κατηγορίες μαθητών και να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Θα μπορούσε ακόμη να υπάρξει ίση κατανομή δείγματος ως προς τα είδη αναπηρίας. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συλλέχθηκε μόνο από τη περιοχή των Χανίων, χωρίς να εξετάσει άλλες περιφέρειες. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να υπάρξει ακριβής αντιστοίχιση του αριθμού των μαθητών με τον αριθμό των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός να απαντάει για έναν μαθητή. Έτσι ίσως να υπάρξει η δυνατότητα για πιο εξειδικευμένους στατιστικούς ελέγχους. Τέλος, ενώ εξετάστηκαν πλήρως οι πτυχές του προφορικού λόγου (δομή και κοινωνική

επικοινωνία), για το γραπτό λόγο δεν υπάρχει ένα πιο εξειδικευμένο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για να εξετάσει τις πιο επιμέρους πτυχές του.

Βιβλιογραφία

American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Speech sound disorders: Articulation and phonological processes*. Online at: <http://www.asha.org/public/speech/disorders/speechsounddisorders.htm>.

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.

Beveridge, M. and Conti – Ramsden, G. (1978). *Children with Language disabilities*. Open University Press, Milton Keynes.

Bialystok E., Luk G., Peets K.F. & Yang S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 525-531.

Bialystok E., Craik F.I.M., Green D.W. & Gollan T.H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10 (3), 89-129.

Bignell, S., & Cain, K. (2007). British Journal of Developmental Psychology , 25 , 499-512. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 499–512.

Bird, J., Bishop, D. V, & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 446–62.

Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 39(6), 879–891.

Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217–221.

Bishop, D. V. M., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the children's communication checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809–818.

- Bishop, D. V. M., Laws, G., Adams, C., & Norbury, C. F. (2006). High heritability of speech and language impairments in 6-year-old twins demonstrated using parent and teacher report. *Behavior Genetics*, 36(2), 173–184.
- Bishop, D. V. M., Maybery, M., Wong, D., Maley, A., & Hallmayer, J. (2006). Characteristics of the broader phenotype in autism: A study of siblings using the children's communication checklist-2. *American Journal of Medical Genetics - Neuropsychiatric Genetics*, 141 B(2), 117–122.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *APA - Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
- Botting, N. (2004). *Children's Communication Checklist (CCC) scores in 11-year-old children with communication impairments. International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists* (Vol. 39).
- Boada, R., & Pennington, B. F. (2006). Deficient implicit phonological representations in children with dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(3), 153-193.
- Briscoe, J., Bishop, D. V., & Norbury, C. F. (2001). Phonological processing, language, and literacy: a comparison of children with mild-to-moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 329-340.
- Cabbage, K. L., Hogan, T. P., & Carrell, T. D. (2016). Speech perception differences in children with dyslexia and persistent speech delay. *Speech Communication*, 82, 14–25.
- Catts, H. W. (1993). the Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(October), 948–958.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 45(6), 1142–57.

- Cummins, J. (1984b). *Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. In C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121- 129.
- Chondrogianni, V., Marinis, T. & Edwards, S. I. (2010). On-line processing of articles and clitic pronouns by Greek children with SLI. In K. Franich, K. Iserman, & L. Keil, (Eds.), *Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development*.
- Conti-Ramsden, G. (2008). Heterogeneity of Specific Language Impairment in adolescent outcomes. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (Eds.), *Understanding Developmental Language Disorders: From theory to practice* (pp. 117-130). East Sussex: Psychology Press.
- Falcaro, M., Pickles, A., Newbury, D. F., Addis, L., Banfield, E., Fisher, S. E., ... Pickles, A. (2008). Genetic and phenotypic effects of phonological short-term memory and grammatical morphology in specific language impairment. *Genes, Brain and Behavior*, 7(4), 393–402.
- Feldman, R. . (2011). *Εξελικτική ψυχολογία*. (Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης, Ed.). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ferguson, M. A., Hall, R. L., Riley, A., & Moore, D. R. (2011). Melanie A. Ferguson, 54(February), 211–227.
- Gathercole, S. E., Tiffany, C., Briscoe, J., & Thorn, A. (2005). Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 598-611.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). *Bilingual acquisition*. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*, (pp. 324-342). Oxford, Eng.: Blackwell.
- Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1931–1943.
- Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, E. J., ... Sergeant, J. A. (2004). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(8), 1437–1453.
- Ghahari, S., Hassani, H., & Purmofrad, M. (2016). Pragmatic Competency and Obsessive-Compulsive Disorder: A Comparative Assessment with Normal Controls. *Journal of Psycholinguistic Research*.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- Haynes, C., & Naidoo, S. (1991). *Clinics in developmental medicine: Children with specific speech and language impairment (Vol. 119)*. London: MacKeith Press.
- Hawkins, E., Gathercole, S., Astle, D., Holmes, J., & Holmes, J. (2016). Language Problems and ADHD Symptoms: How Specific Are the Links? *Brain Sciences*, 6(4), 50.
- Henry, L. A., Messer, D. J., & Nash, G. (2012). Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(1), 37–45.
- Kateri, L., Revithiadou, A., & Varlokosta, S. (2005). Multiple partially ordered grammars. In M. Tzakosta, C. Levelt, & J. Van de Weijer (Eds.), *Developmental Paths in Phonological Acquisition. Leiden Papers in Linguistics 2.1* (pp. 13-38). Leiden: Leiden University Press.
- Laws, G., & Bishop, D. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 39(1), 45–64.
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. (N. Δ. Γιαννιτσάς & E. Γαλανάκη, Eds.) (3rd ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Marshall, C. R., & Van der Lely, H. K. (2006). A challenge to current models of past tense inflection: The impact of phonotactics. *Cognition*, 100(2), 302-320.
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the "specifics" of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-874.
- McKinnon, D. H., McLeod, S., & Reilly, S. (2007). The prevalence of stuttering, voice, and speech-sound disorders in primary school students in Australia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 5–15.
- McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *J Speech Lang Hear Res*. https://doi.org/1092-4388_2009_08-0085
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments : Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60.
- Nathan, L. (2002). Functional communication skills of children with speech difficulties: Performance on Bishop's Children's Communication Checklist. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(3), 213–231.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2006). Learning disabilities and young children: Identification and Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30, 63-72.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2005). Children ' s Communication Checklist - 2 : a validation study. *Publie Dans Revue Tranel*, 42, 53–63.
- Norbury, C. F., Bishop, D. V. M., Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313.
- Norbury, C. F., & Chiat, S. (2000). Semantic intervention to support word recognition: A single case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 141–163.
- Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G., & Bishop, D. V. M. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the Children's Communication Checklist--2.

- International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(3), 345–64.
- Okalidou, A., & Kampanaros, M. (2001). Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(4), 489–502.
- Owens, R. E. (2008). *Language development: an introduction*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Philofsky, A., Fidler, D. J., & Hepburn, S. (2007). Pragmatic language profiles of school-age children with autism spectrum disorders and Williams syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology / American Speech-Language-Hearing Association*, 16(4), 368–380. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/040))
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current opinion in neurobiology*, 13(2), 212-218.
- Refaat El Sady, S., Abdel-Salam Nabeih, A., Mohamed Mostafa, E. A., & Sadek, A. A. (2013). Language impairment in attention deficit hyperactivity disorder in preschool children Production and hosting by Elsevier. *The Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 14, 383–389.
- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011). Can you recognize and effective teacher when you recruit one? *Education Finance and Policy*, 6(1), 43e 74.
- Roseberry - McKibbin (2007). *Language disorders in children: a multicultural and case perspective*. Boston, Pearson/Allyn & Bacon.
- Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2016). When diglossia meets dyslexia: The effect of diglossia on voweled and unvoweled word reading among native Arabic-speaking dyslexic children. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9713-1>
- Skutnabb- Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual matters.
- Snowling, M., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language

- impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(5), 587–600.
- Spanoudis, G., Natsopoulos, D., & Panayiotou, G. (2007). Mental verbs and pragmatic language difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 42(4), 487–504.
- Stavrakaki, S. (2005). Greek neurolinguistics: The state of the art. *Journal of Greek linguistics*, 6(1), 187-234.
- Stavrakaki, S. (2006). Developmental perspectives on specific language impairment: evidence from the production of questions by Greek SLI children over time. *Advances in Speech-Language Pathology*, 8(4), 384-396.
- Stavrakaki, S., & Lely, H. (2010). Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 189-216.
- Tschannen-moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers ' self-efficacy beliefs : Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.
- Van der Lely, H. K. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 53-59.
- Verte, S., Geurts, H. M., Roeyers, H., Rosseel, Y., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2006). Can the Children's Communication Checklist differentiate autism spectrum subtypes? *Autism*, 10(3), 266–287.
- Volden, J., & Linda Phillips. (2010). and the Test of Pragmatic Language, 19(August), 204–213.
- Wayne, A., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, 89e122.
- Whitehouse, A. J. O., Barry, J. G., & Bishop, D. J. M. (2007). The broader language phenotype of autism: A comparison with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 48(8), 822–830.
- You, R. S., Serniclaes, W., Rider, D., & Chabane, N. (2017). On the nature of the

- speech perception deficits in children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 61, 158–171.
- Αγαλιώτης Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Ατροπος.
- Αστέρη, Θ. (2005). Εκπαιδευτικές επιπτώσεις των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. In Γ. Δράκος (Ed.), *"Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας* (p. 14). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Γιαννετοπούλου, Α. (2005). Κατηγοριοποίηση διαταραχών λόγου, ομιλίας και επικοινωνίας, Πρώιμες ενδείξεις - Πρόληψη. In Γ. Δράκος (Ed.), *ΕΠΕΑΕΚ II – ΥΠ.Ε.Π.Θ. "Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ-ΕΚΠΑ, Π.Τ.Δ.Ε.
- Δράκος Γ. (2003). *Γενική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαφρανά, Μ., Νικόλτσου, Κ. & Δανιηλίδου, Ε. (2000). Αποτελεσματική Μάθηση Γραφής και Ανάγνωσης στην Προσχολική Ηλικία μέσω μιας Πολυαισθητηριακής μεθόδου. Μια πιλοτική έρευνα. *Perceptual and Motor Skills*, 2000, 91, 435-446.
- Καμπούρογλου, Μ., & Παπαντωνίου, Μ., (2003). *Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». (Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2015 από τη διεύθυνση: http://www.epsyme.gr/admin/files/2_Epikoinonia_Epimorfosi.pdf τελευταία πρόσβαση στις 11/06/2015
- Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Εκδόσεις: Οδυσσέας.

- Κωτούλας, Β., (2003). *Φωνημική Επίγνωση και εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών*. Γλώσσα, 56, Άνοιξη 2003.
- Μαρίνης, Θ. (2008). Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές του λόγου. Στο: Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*, σσ. 277–314. Αθήνα: Τόπος.
- Ματή-Ζήση, Ε. (2004). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 161-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη – Κασσιωτάκη, Α., (2005). *Δυσκολίες Μάθησης*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ-Πανεπιστήμιο Θessαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Μουτσινάς, Γ., & Moutsinas, G. (2015). Μαθητές με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Διδακτική Παρέμβαση -Κλινικά Χαρακτηριστικά και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις Students with Specific Language Impairment and Teaching Intervention -Clinical Features and Therapeutic Approaches. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός Κύκλος» Τόμος, 3(3)*.
- Νικολόπουλος, Δ., & Βογινδρούκας, Ι. Χ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Αγνή, Β. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή: Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων*. Τόμος 2. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ. (ΕΠΕΑΕΚ, 2000-2006). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα, 2005.
- Πρώιου, Χ. (2008). Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης. Στο: Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*, σσ. 231–276. Αθήνα: Τόπος.
- Πρωτόπαπας, Α. (2008). Η ανάπτυξη της αντίληψης της ομιλίας. Στο: Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*, σσ. 65–133. Αθήνα: Τόπος.
- Ράλλη, Α. (2008). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σταμούλη, Σ., & Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. In Μ. Ιακώβου (Ed.), *Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας Επίπεδα Α1-B2* (pp. 21–42). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Στασινός, Δ.Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάνος, Χ. Γ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.
- Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ., (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ. & Μπάρμπας Γ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γνωστικές Προσεγγίσεις*. Εισήγηση από επιμορφωτικό σεμινάριο. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://amea-edu.blogspot.com/2009/03/blog-post.html>.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015a). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες. In Σ. Τζιβινίκου (Ed.), *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* (pp. 14–47).

Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τζιβινίκου, Σ. (2015b). Μαθησιακές Δυσκολίες - Διδακτικές Παρεμβάσεις, 14–47.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μία ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

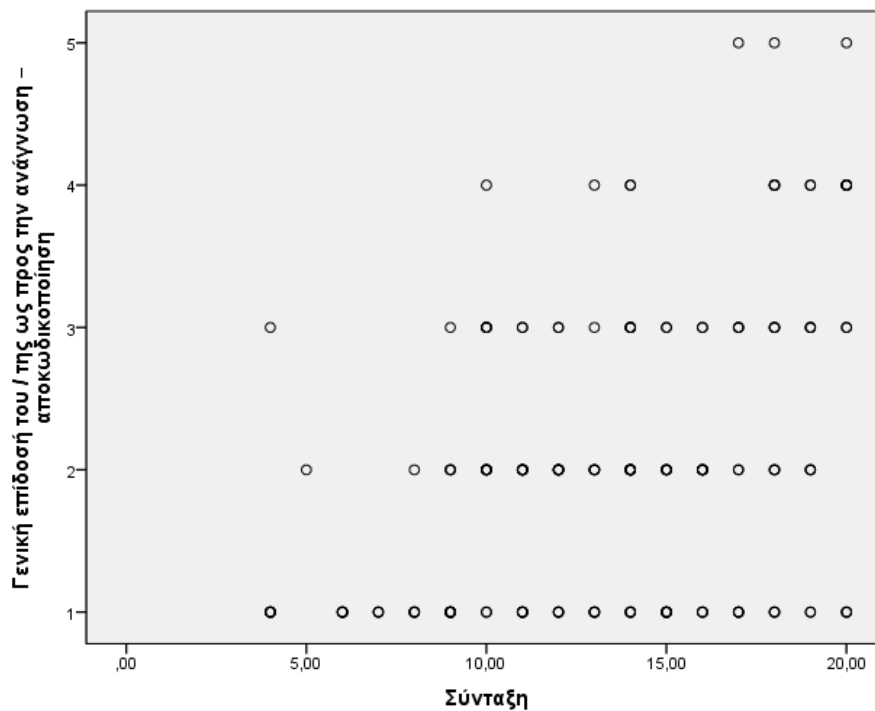
Τρίγκα – Μέρτικα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Εκδόσεις Γρήγορη.

Χριστιανόπουλος, Κ. (2012). *Κλινικό εγχειρίδιο ψυχιατρικής παιδιών και εφήβων* (1η). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

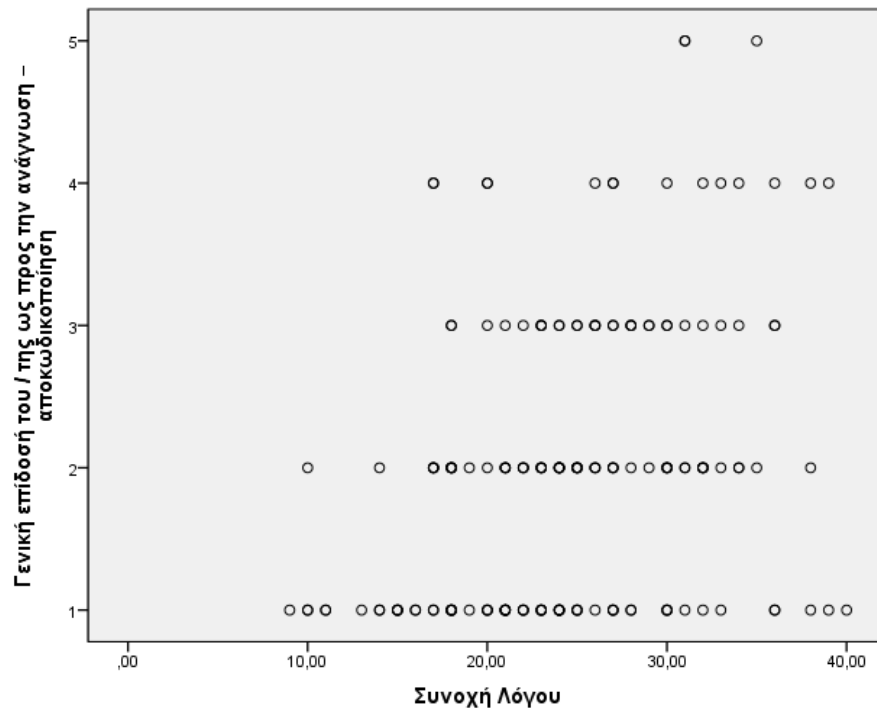
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ 1

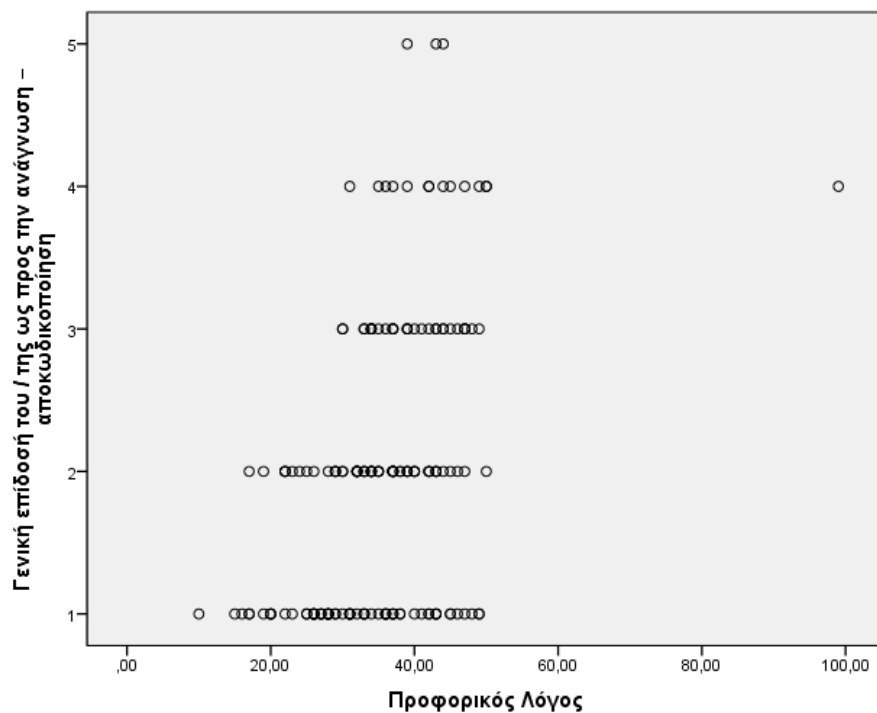
Γράφημα 1: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την ανάγνωση - αποκωδικοποίηση με τη διάσταση της σύνταξης.



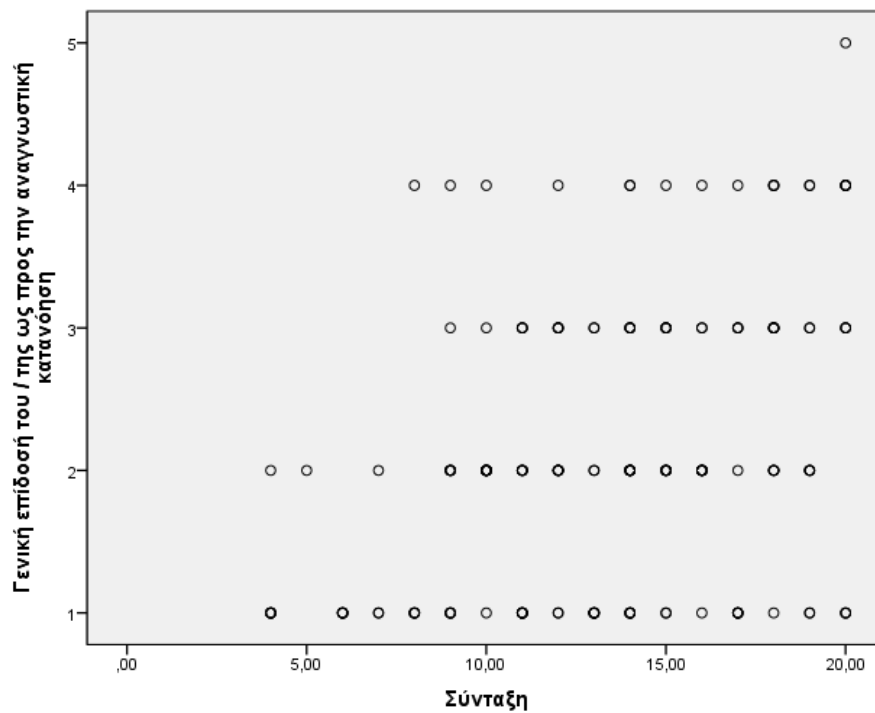
Γράφημα 2: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την ανάγνωση - αποκωδικοποίηση με τη διάσταση της συνοχής λόγου.



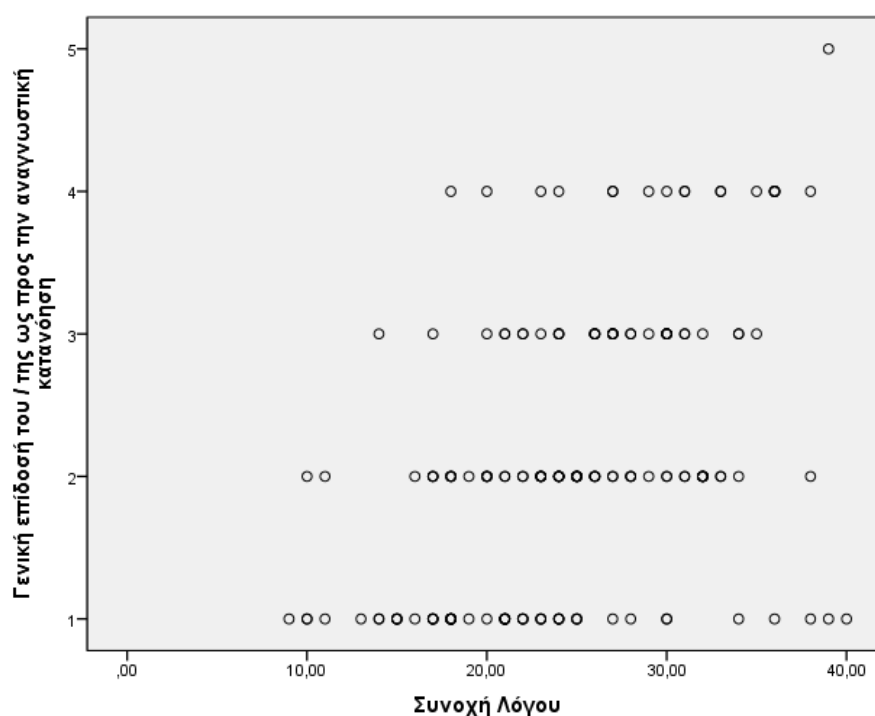
Γράφημα 3: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την ανάγνωση - αποκωδικοποίηση με τη διάσταση του προφορικού λόγου.



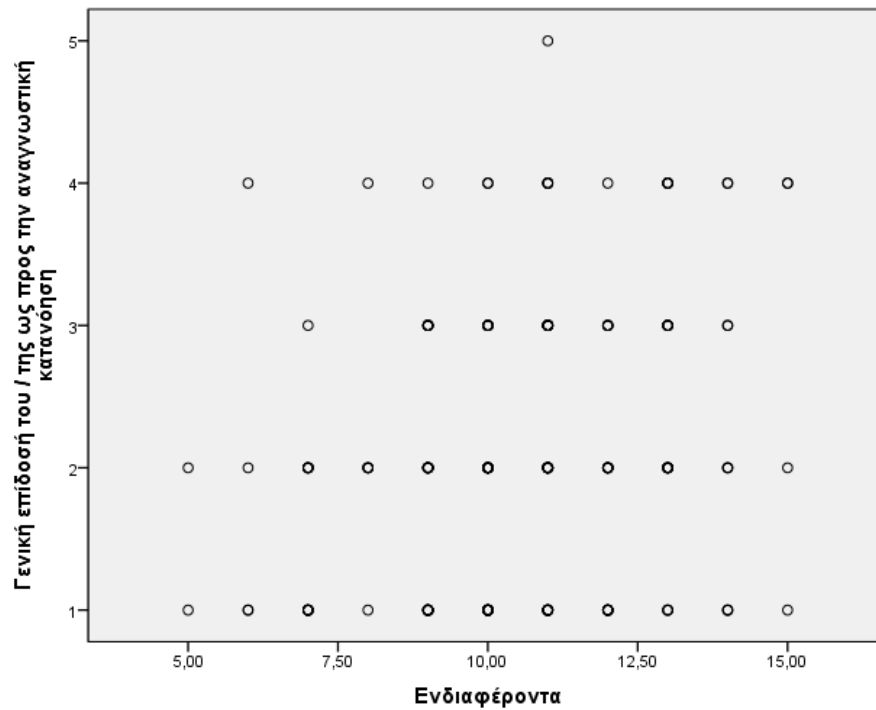
Γράφημα 4: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την αναγνωστική κατανόηση με τη διάσταση της σύνταξης.



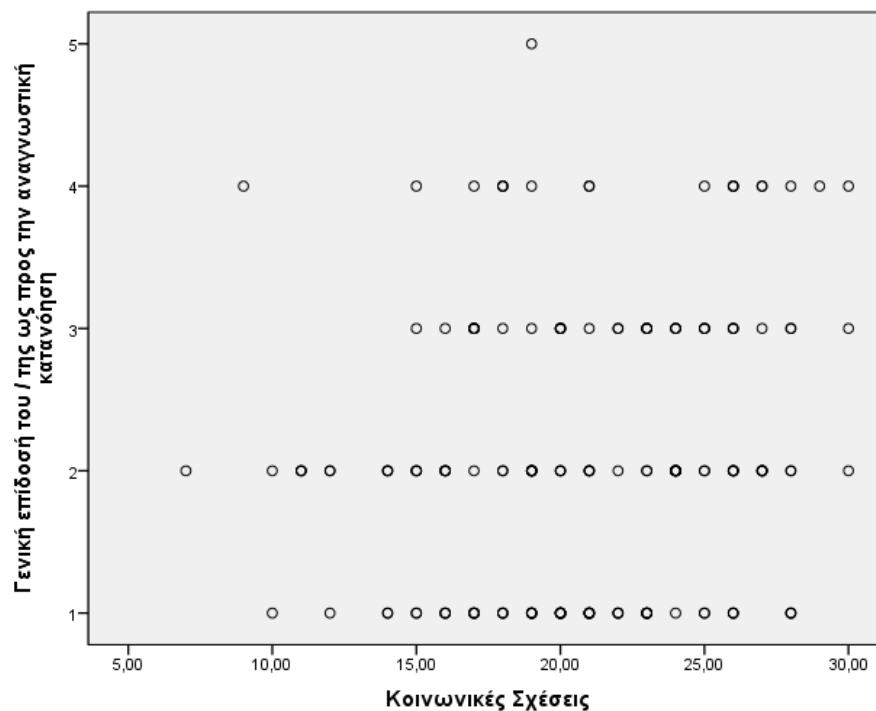
Γράφημα 5: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την αναγνωστική κατανόηση με τη διάσταση της συνοχής λόγου.



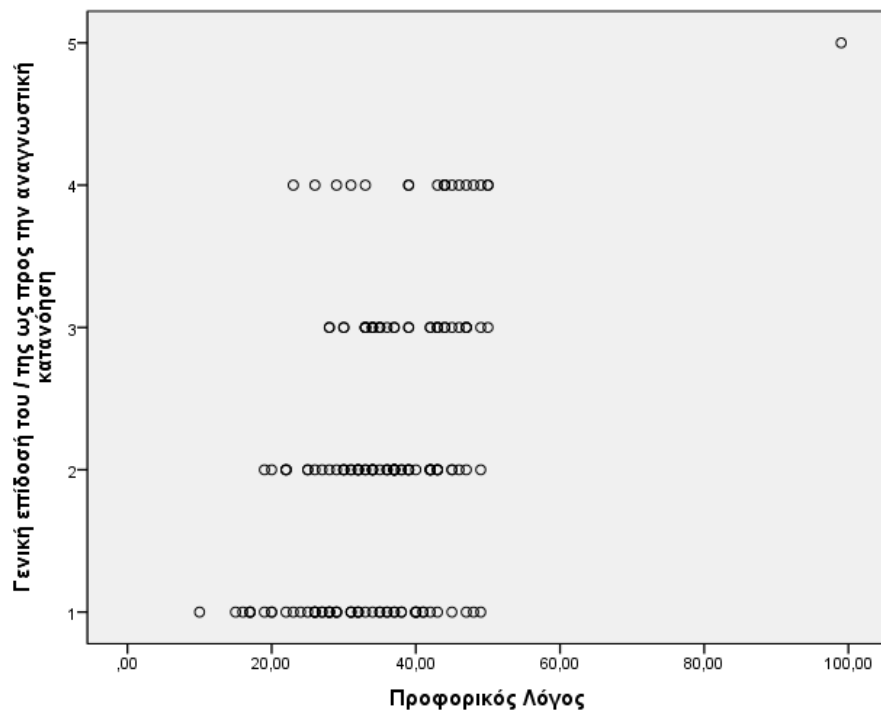
Γράφημα 6: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την αναγνωστική κατανόηση με τη διάσταση των ενδιαφερόντων.



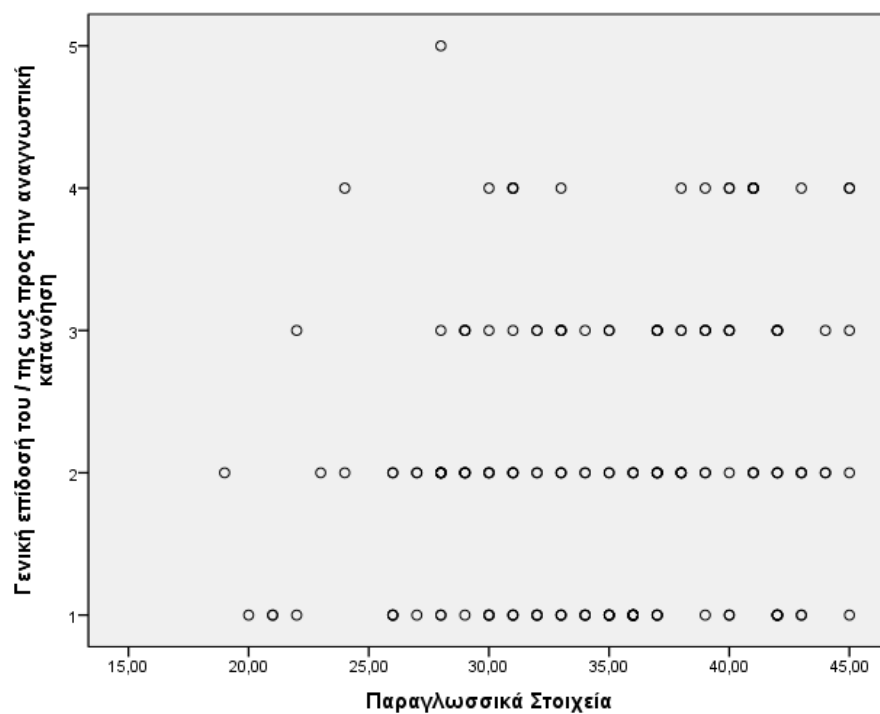
Γράφημα 7: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την αναγνωστική κατανόηση με τη διάσταση των κοινωνικών σχέσεων.



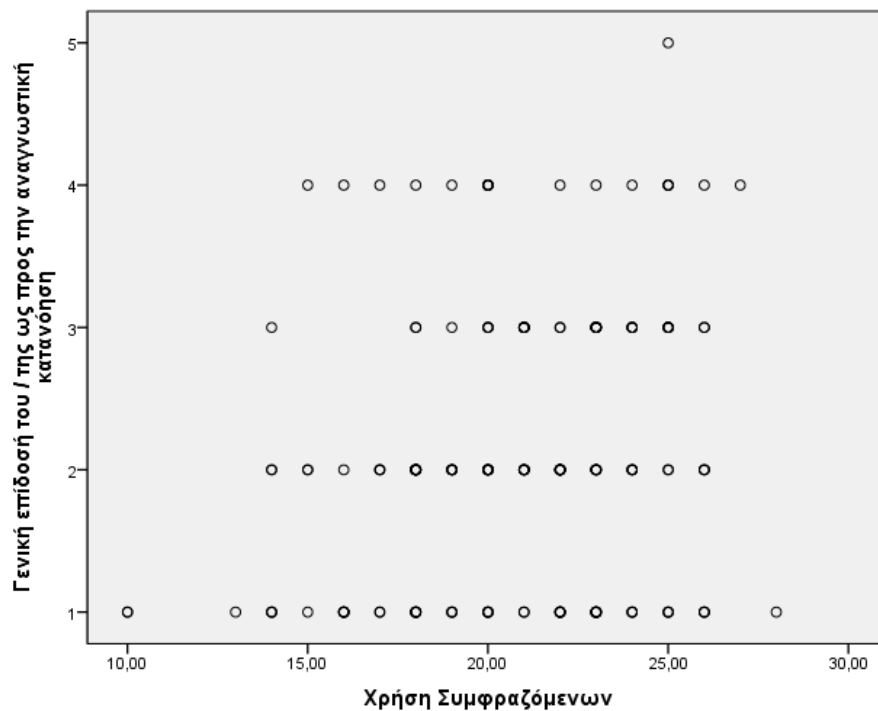
Γράφημα 8: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την αναγνωστική κατανόηση με τη διάσταση του προφορικού λόγου.



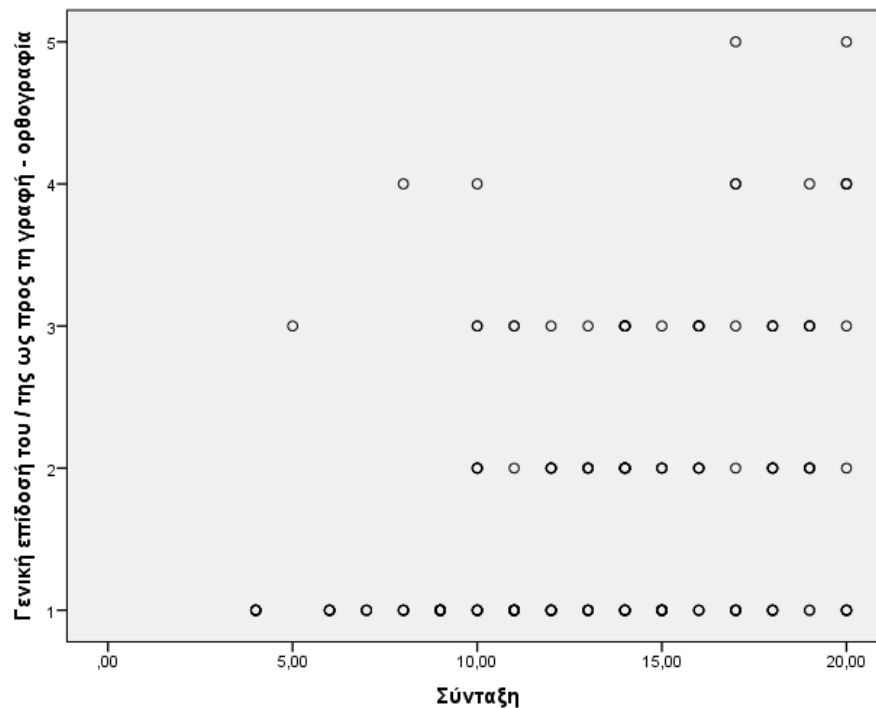
Γράφημα 9: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την αναγνωστική κατανόηση με τη διάσταση των παραγωγικών στοιχείων.



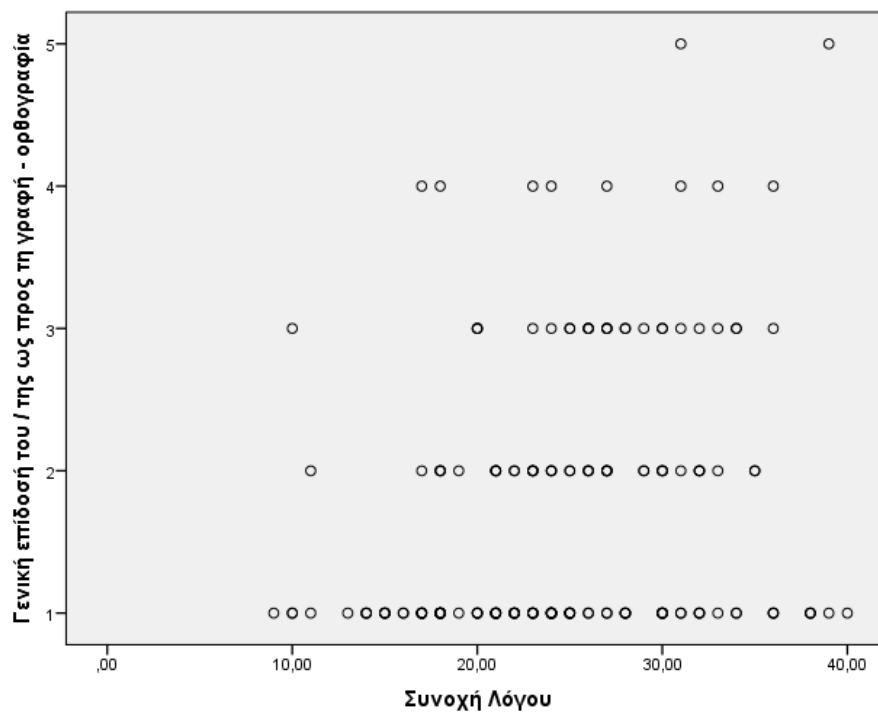
Γράφημα 10: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς την αναγνωστική κατανόηση με τη διάσταση την χρήση συμφραζόμενων.



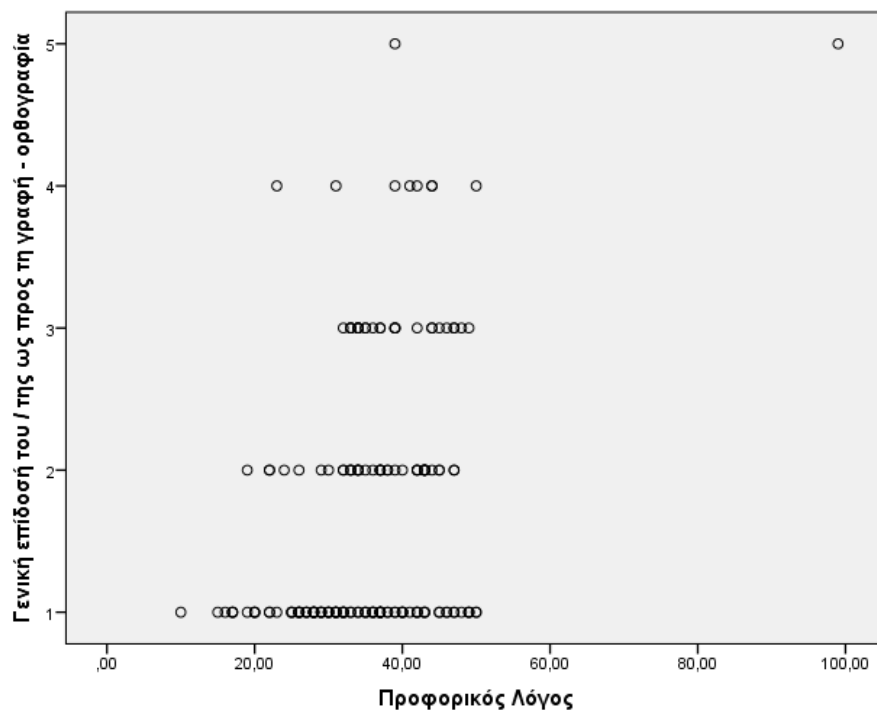
Γράφημα 11: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς τη γραφή – ορθογραφία με τη διάσταση της σύνταξης



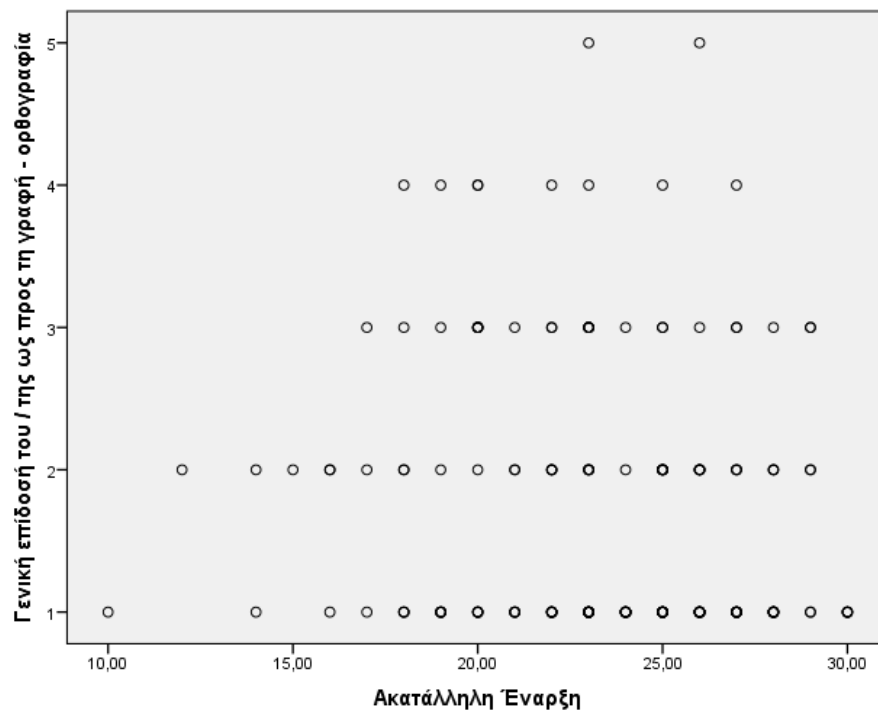
Γράφημα 12: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς τη γραφή - ορθογραφία με τη διάσταση της συνοχής λόγου.



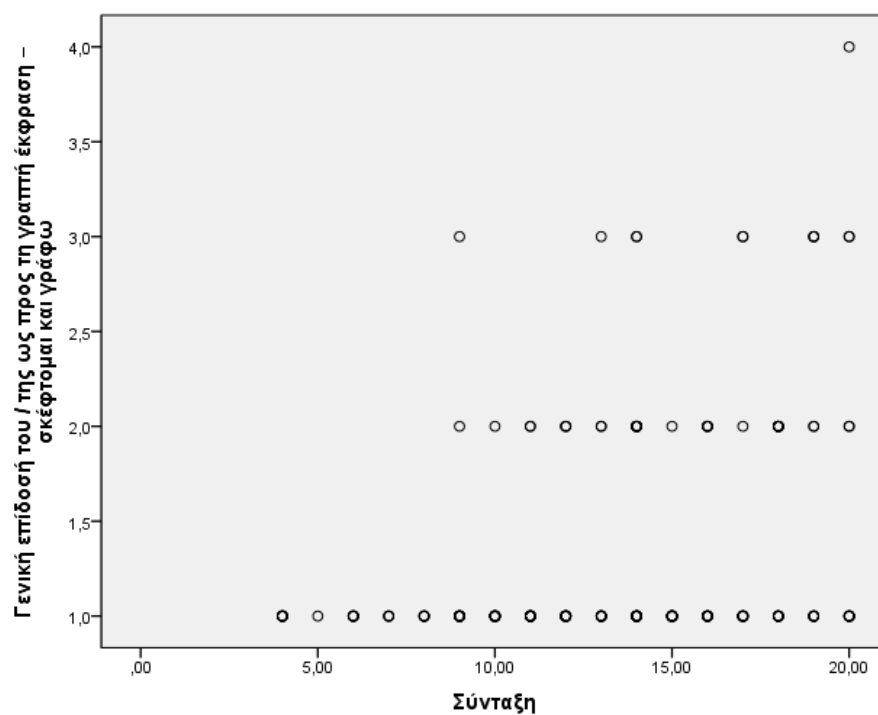
Γράφημα 13: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς τη γραφή - ορθογραφία με τη διάσταση του προφορικού λόγου.



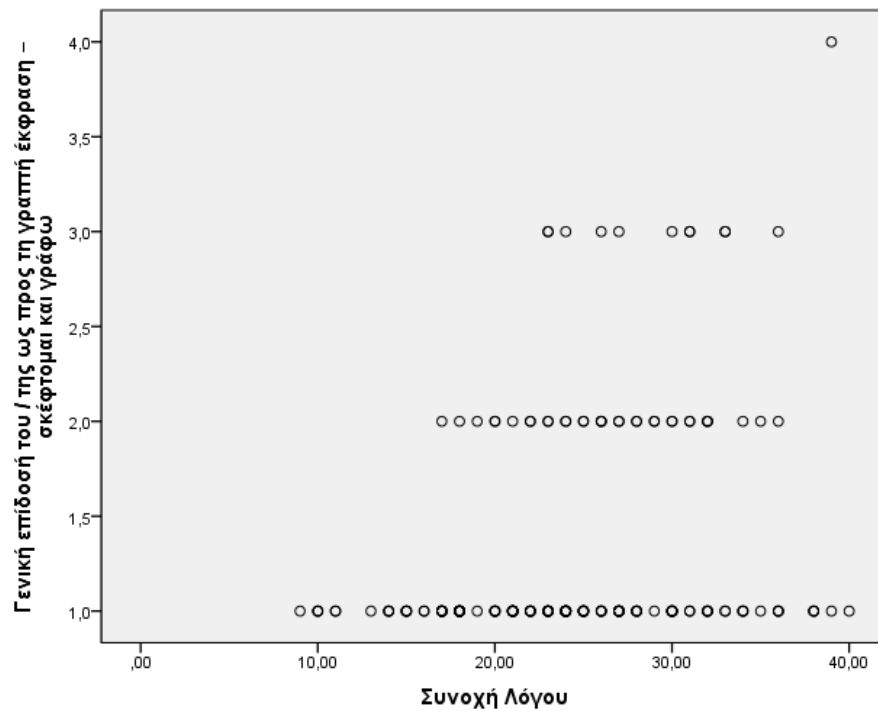
Γράφημα 14: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς τη γραφή – ορθογραφία με τη διάσταση της ακατάλληλης έναρξης.



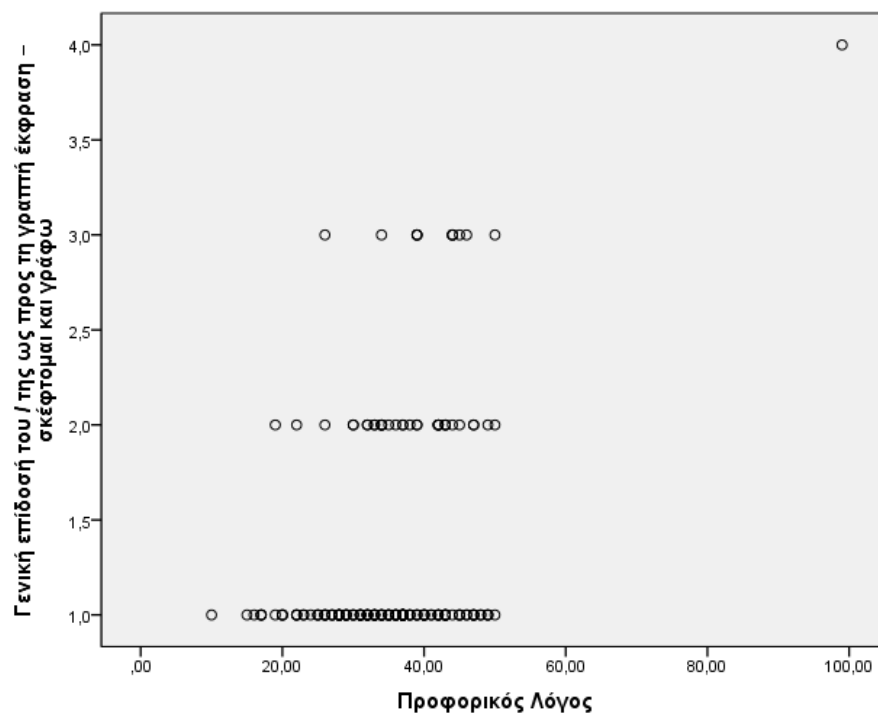
Γράφημα 15: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς τη γραφή – έκφραση – σκέφτομαι και γράφω με τη διάσταση της σύνταξης.



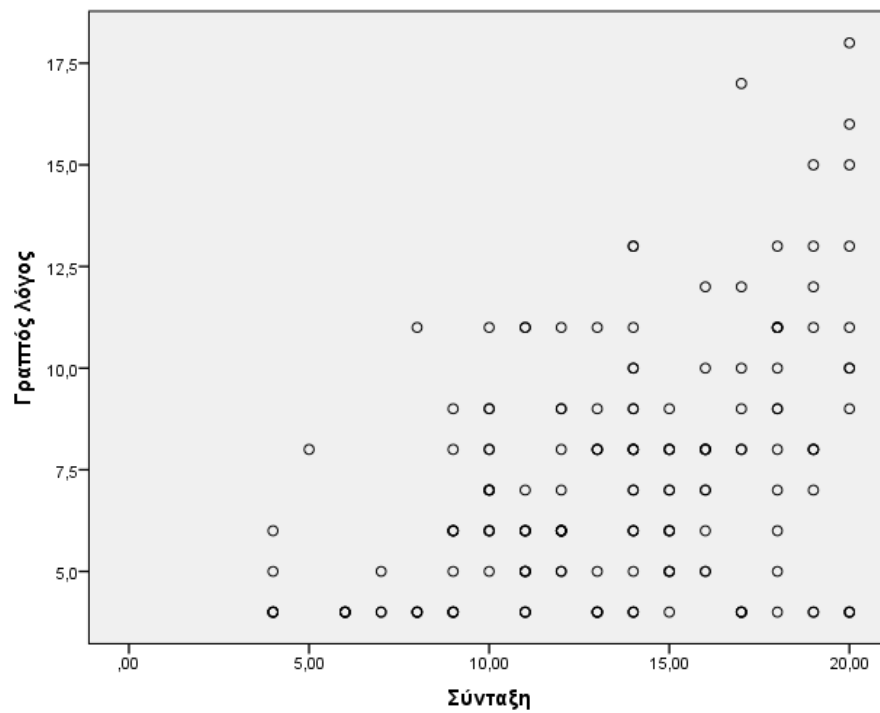
Γράφημα 16: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς τη γραφή – έκφραση – σκέφτομαι και γράφω με τη διάσταση της συνοχής λόγου.



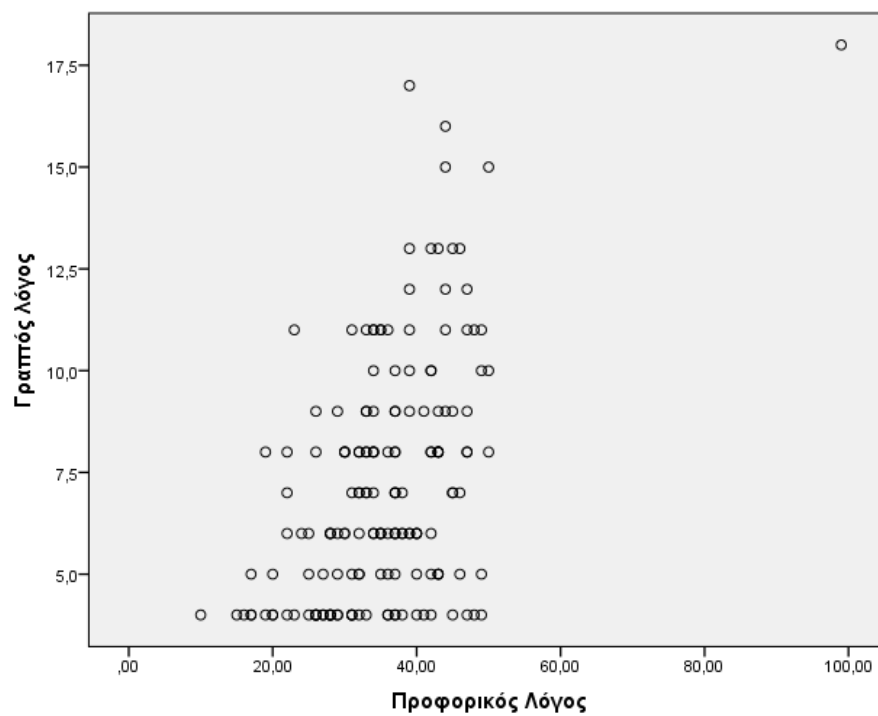
Γράφημα 17: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή ως προς τη γραφή – έκφραση – σκέφτομαι και γράφω με τη διάσταση του προφορικού λόγου.



Γράφημα 18: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή στο γραπτό λόγο με τη διάσταση της σύνταξης.



Γράφημα 19: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή στο γραπτό λόγο με τη διάσταση του προφορικού λόγου.



Γράφημα 20: Συσχέτιση της γενικής επίδοσης του μαθητή στο γραπτό λόγο με τη διάσταση της συνοχής λόγου.

