

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2018)

Τεύχος 11

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Πολυ-Εστιακές Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή

Επιμέλεια Τεύχους: Ασημίνα Τσιμπιδάκη



Τεύχος, 11 2018

Τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αγγελική Πισσαδάκη, Ελένη Μορφίδη, Παναγιώτα Δημητροπούλου

doi: [10.12681/revmata.31180](https://doi.org/10.12681/revmata.31180)

Copyright © 2022, Αγγελική Πισσαδάκη, Ελένη Μορφίδη, Παναγιώτα Δημητροπούλου



Άδεια χρήσης [#plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πισσαδάκη Α., Μορφίδη Ε., & Δημητροπούλου Π. (2022). Τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11(1), 21–35.
<https://doi.org/10.12681/revmata.31180>

Τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αγγελική Πισσαδάκη¹
apisadaki@cc.uoi.gr

Ελένη Μορφίδη²
emorfidi@cc.uoi.gr

Παναγιώτα Δημητροπούλου³
p.dimitropoulou@uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Επιπλέον, συσχετίστηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με το γλωσσικό και ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν 65 ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα υποκείμενα συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Επικοινωνιακής Ικανότητας για 170 μαθητές, ηλικίας 6 έως 12 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι χαμηλότερες επιδόσεις στον προφορικό λόγο έχουν οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού, καθώς και με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας. Στο γραπτό λόγο, υψηλότερες επιδόσεις εντοπίστηκαν στους μαθητές του Αυτιστικού φάσματος, συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες μαθητών. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι όσοι 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: Προβλήματα λόγου, επικοινωνία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικοί παιδαγωγοί

Abstract

The present study examined the oral communication and written language skills of students with Special Educational Needs. In addition, it was examined whether teacher characteristics may influence assessment of their students' oral and writing language difficulties. Sixty-five special educators and mainstream school teachers filled out the Children's Communication Checklist for 170 students aged 6 to 12 years. The poorest performance in oral communication was exhibited by students who are on the autism spectrum and those having specific language impairment or speech and language problems. The students on the autism spectrum however, showed better achievement on written language skills compared to the rest of their peers. As far as the teachers' personal traits are concerned, it was found that those who are well prepared, adequately informed, attend further studies and collaborate well with the students' parents, have students who perform better in both oral and written language skills.

Keywords: Language difficulties, communication, Special Educational Needs, special educators

¹ Ειδική Παιδαγωγός

² Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

³ Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου, σε έξι κατηγορίες μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ειδικότερα, οι μαθητές με νοητική αναπηρία (ΝΑ) φαίνεται να παρουσιάζουν αργό ρυθμό ομιλίας, να κάνουν μικρές προτάσεις και πολλές φορές να εμφανίζουν ηχολαλία. Παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο (Roseberry-McKibbin, 2007). Όπως αναφέρει ο Heward (2006) τα ελλείμματα της γνωστικής λειτουργίας και ο τρόπος μάθησης των ατόμων με νοητική αναπηρία περιλαμβάνουν τη φτωχή μνήμη, τον αργό ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών, τη δυσκολία γενίκευσης αυτών που έχουν μάθει, τα προβλήματα προσοχής, καθώς και την έλλειψη κινήτρου. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα των Philofsky, Fidler & Herburn (2007) μαθητές με σύνδρομο Williams παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά με Αυτισμό στη χρήση και την κατανόηση των συναισθηματικών εκφράσεων, την προσωδία, την υπερβολική χρήση ρουτίνας, την εκμάθηση φράσεων, την κοινωνική ανταπόκριση, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική συνάφεια με τους άλλους, καθώς προέκυψαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) εμφανίζουν δυσκολίες στην έκφραση του λόγου ή/και στην κατανόηση (Μαρίνης, 2008). Παρατηρείται ψυχοκινητική και γραφοκινητική καθυστέρηση στην απόκτηση των γλωσσικών ορόσημων και διαφοροποίηση στη σοβαρότητα και στη διάρκεια του προβλήματος. Επιπλέον, τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν προβλήματα στη φωνολογική ανάλυση και στη φωνολογική μνήμη. Εκτός από τις μειωμένες ικανότητες που διαθέτουν για την εξαγωγή νοήματος από τα συμφραζόμενα και για την αναγνώριση λέξεων, λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου, δυσκολεύονται και στην διαδικασία της ανάγνωσης (Bishop & Snowling, 2004). Οι Norbury, Nash, Baird & Bishop (2004) πραγματοποίησαν έρευνα σε παιδιά με επικοινωνιακές δυσκολίες. 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 (Πραγματολογικές Δυσκολίες) δεν ήταν σημαντική. Σε έρευνά τους οι Spanoudis και συν. (2007) διερεύνησαν δείγμα παιδιών με πραγματολογικές δυσκολίες (n=18), με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) (n=28) και τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (ΤΑ) (n=40). Στόχος 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. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο Children's Communication Checklist. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ομάδες με μειωμένη γλωσσική ικανότητα παρουσίαζαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα ΤΑ σε όλες τις κλίμακες των ψυχικών ρημάτων. Επιπλέον, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των ομάδων ΕΓΔ και ΠΔ στα αποτελέσματα των σύνθετων επιδόσεων. Συμπερασματικά, δυσκολίες αντιμετώπισαν και οι δυο κατηγορίες μαθητών με γλωσσικές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους ως προς την πραγματολογία και τη σημασιολογία (Spanoudis, Natsopoulos & Panagiotou, 2007).

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 στη βλεμματική επαφή, στη χρησιμοποίηση των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής. Επιπλέον, δε δείχνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους και δεν έχουν την ικανότητα να μοιραστούν συναισθήματα και ενδιαφέροντα (Χριστιανόπουλος, 2012). Ακόμη, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν πραγματολογικά προβλήματα σε μη-λεκτικό επίπεδο, όπως, ότι δεν αναπτύσσουν ικανότητες προσοχής, εναλλαγής σειράς ή αμοιβαιότητας κατά το παιχνίδι και δεν αναπτύσσουν κινήσεις ή χειρονομίες και μίμηση για επικοινωνία (άκαμπτη στάση σώματος) (Ghahari, Hassani & Purmofrad, 2016; Bishop, 2006; Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Δυσκολεύονται επίσης, να ερμηνεύσουν τις διάφορες πλευρές της

επικοινωνίας όπως και να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό κείμενο καθώς πρέπει να κατανοήσουν το λεξιλόγιο, το στυλ του γραψίματος, τις αντιδράσεις των ηρώων σε μια ιστορία (Gately, 2008). Ωστόσο, έρευνες έχουν καταδείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν μεγάλη ακρίβεια στην ανάγνωση, ειδικά όταν τα άτομα αυτά είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης (O' Connor & Klein, 2004; Mayes & Calhoun, 2003). Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν καλή σχέση με το γραπτό λόγο, εξαιτίας της αυτονομίας του γραπτού λόγου από το κοινωνικό πλαίσιο και της λειτουργίας του ως γλώσσας 'ανεξάρτητης συμφραζομένων'. Τέλος, τόσο η έρευνα των Volden & Phillips (2010) όσο και των Bishop & Baird (2001), έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, παρουσιάζουν σημαντικά πραγματολογικά ελλείμματα αλλά επέδειξαν ικανοποιητικές διαρθρωτικές γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με την ηλικία τους. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) παρουσιάζουν αργή ανάγνωση, παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν φράσεις, φτωχή φωνολογική επίγνωση, δυσκολίες στην άρθρωση ή την κατανόηση του προφορικού λόγου, φτωχό λεξιλόγιο (Παντελιάδου, 2011). Επίσης, στην περίπτωση των παιδιών με Δυσλεξία το έλλειμμα στην ικανότητα φωνολογικής γραφής από τους μαθητές είναι εμφανές. Κάνουν φωνολογικά λάθη σε ορθογραφικές δοκιμασίες, παρουσιάζουν δυσκολία στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και την αυτοματοποιημένη ανάκληση, κάνουν παρόμοια λάθη στον προφορικό λόγο, όπως και στο γραπτό λόγο και έχουν δυσκολία να εκφράσουν με το κατάλληλο λεξιλόγιο τις ιδέες τους (Schiff & Saiegh-Haddad, 2016; Shany, Bar-On & Katzir, 2012; Παντελιάδου, 2011; Ehri, 1998).

Μια άλλη κατηγορία αφορά τους μαθητές με Προβλήματα Λόγου & Ομιλίας (ΠΛ&Ο), οι οποίοι κάνουν ιδιαίτερη προσπάθεια κατά την ομιλία και δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά. Το λεξιλόγιο τους είναι φτωχό, το συντακτικό τους λιτό για την ηλικία τους, χρησιμοποιούν σύντομες φράσεις και μονολεκτικές απαντήσεις και η ομιλία τους είναι δυσνόητη (Tallal, Curtiss & Kaplan, 1989 στο Catts, 1993; Bishop & Adams, 1990). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Nathan (2002), 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 επιτυχίας στις 4 (ομιλία, σύνταξη, συνοχή λόγου και χρήση συμφραζομένων) από τις 9 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Children's Communication Checklist. Ενδιάμεση, ήταν η αντίστοιχη για άτομα με διάγνωση συνδρόμου Asperger και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ενώ υψηλότερη για εκείνους με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, γίνεται επίσης αντιληπτό ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών. Ειδικότερα, οι Tsigilis και συν. (2010) αναφέρουν ότι οι πεπειθήσεις των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διεκπεραιώνουν αποτελεσματικά τα διδακτικά τους καθήκοντα (εβδομαδιαία προετοιμασία, έγκυρη αξιολόγηση και παρέμβαση), να διαχειρίζονται την αίθουσα διδασκαλίας και να προτρέπουν τους μαθητές τους στη διαδικασία μάθησης, ενισχύουν τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους, συμβάλλοντας στη γενική ευημερία τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν τη διδασκαλία που επιθυμούν αλλά και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, θα πρέπει να τους αξιολογούν σωστά, να εφαρμόζουν ποικιλία τεχνικών, να χρησιμοποιούν νέες διδακτικές στρατηγικές που να είναι κατάλληλες για την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και να έχουν καλή επικοινωνία με τους γονείς (Slavin, 2007). Ακόμη, οι Wayne & Youngs (2003) ενισχύουν την άποψη ότι η εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην καλύτερη επίδοση των μαθητών. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί επενδύουν περισσότερο χρόνο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, χρησιμοποιούν δικά τους μέσα αξιολόγησης, πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας, βοηθούν τους μαθητές τους ακόμα και στον ελεύθερό τους χρόνο και πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την επιτυχία των μαθητών τους (Kannapel & Clements, 2005; Brophy & Good, 1986). Τέλος, απαιτείται από τον εκπαιδευτικό, η καλλιέργεια

ευελιξίας και προσαρμοστικότητας ώστε να ενσωματώσει στο διδακτικό του έργο διδακτικές μεθόδους όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία (Γουρίδου, 2015).

Θεωρώντας ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της γενικής επίδοσης των μαθητών μέσα στη τάξη, η παρούσα έρευνα έχει διττό στόχο. Αρχικά, σκοπεύει να προσθέσει στην έρευνα των Spanoudis και συν. (2007), διευρύνοντας το δείγμα και χαρτογραφώντας το προφίλ του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών με ΕΕΑ, καλύπτοντας μεγαλύτερο εύρος ΕΕΑ και συμπληρώνοντας την ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης, αποσκοπεί στο να περιγράψει τα χαρακτηριστικά του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών με ΕΕΑ συσχετίζοντάς τα με το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν ως εξής:

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

2. Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 170 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (108 αγόρια και 62 κορίτσια), ηλικίας 6-12 ετών και 65 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές φοιτούσαν είτε στο γενικό σχολείο και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης, είτε είχαν παράλληλη στήριξη, είτε φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Ειδικότερα, το δείγμα χωρίζεται σε 6 κατηγορίες με βάση το είδος εκπαιδευτικής ανάγκης, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: 64 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, 21 μαθητές με Δυσλεξία, 32 μαθητές με Διαταραχές Αντιστικού Φάσματος, 17 μαθητές με Νοητική Αναπηρία, 23 μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας και 13 μαθητές με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

Για τους μαθητές, πληροφορίες δόθηκαν από 65 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 34 ήταν εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης, οι 24 εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο και 7 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Από αυτούς, οι 54 ήταν γυναίκες και οι 11 άνδρες, 33 έγγαμοι και 28 άγαμοι, ηλικίας 22-55 ετών από τις περιοχές Ιωαννίνων και Χανίων. Μερικοί είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (17 εκπαιδευτικοί), είχαν παρακολουθήσει διδασκαλείο (17 εκπαιδευτικοί), είχαν δεύτερο πτυχίο ή άλλες επιμορφώσεις (15 εκπαιδευτικοί), ενώ υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που εκτός από τις βασικές σπουδές στην ειδική αγωγή δεν ανέφεραν άλλη κατάρτιση (16 εκπαιδευτικοί). Στην πλειονότητά τους (58,4%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ή αναπληρωτές (41,6%). Οι περισσότεροι (68%) είχαν μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο χρόνο χρειάζονται εβδομαδιαία για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους και οι περισσότεροι φάνηκε να μοιράζονται στις 2 ώρες εβδομαδιαία (21 εκπαιδευτικοί) και 4 ώρες (23 εκπαιδευτικοί). Ακόμη, απάντησαν θετικά στην πλειοψηφία τους (49 εκπαιδευτικοί) ότι προσπαθούν να ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας στην ειδική εκπαίδευση. Όσον αφορά, το πόσο ικανοί νιώθουν στο να ενισχύουν και να προτρέπουν τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον στην τάξη, απάντησαν ότι νιώθουν πολύ ικανοί (40 εκπαιδευτικοί στην ενίσχυση, 41 εκπαιδευτικοί στην προτροπή). Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης του προφορικού λόγου οι 32 εκπαιδευτικοί απάντησαν 'ναι', ενώ οι 25 απάντησαν 'μερικές φορές'. Αντίστοιχα ποσοστά παρατηρήθηκαν και στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας με στόχο τη βελτίωση του προφορικού λόγου, όπου οι 30 εκπαιδευτικοί απάντησαν 'μερικές φορές' και οι 24 εκπαιδευτικοί απάντησαν 'ναι'. Τέλος,

όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών η πλειοψηφία αυτών (52 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι συνεργάζονται καλά με τους γονείς των μαθητών.

2.2 Εργαλείο έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Children's Communication Checklist (CCC) (Bishop, 1998). Η στάθμιση του ερωτηματολογίου CCC πραγματοποιήθηκε από τους Spanoudis και συν. (2007), οι οποίοι του απέδωσαν τον τίτλο 'Ερωτηματολόγιο Επικοινωνιακής Ικανότητας Παιδιών'. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο ανάλογα με τις περιπτώσεις των μαθητών που αφορούσε. Στο τέλος, μετά την περιγραφή του ερωτηματολογίου δόθηκαν 16 ανοικτού τύπου ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες σχετίζονταν με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και την κατάρτισή τους.

Το CCC αποτελείται από 9 κλίμακες: Σύνταξη, Ακατάλληλη έναρξη, Συνοχή λόγου, Στερεότυπη ομιλία, Χρήση συμφραζομένων, Παραγλωσσικά στοιχεία, Ενδιαφέροντα, Κοινωνικές σχέσεις και Προφορικός λόγος. Οι κλίμακες Σύνταξη και Προφορικός λόγος αναφέρονται στις πτυχές της δομής του λόγου, ενώ οι υπόλοιπες επτά σχετίζονται με την επικοινωνιακή ικανότητα του λόγου των μαθητών και γενικότερα με την κοινωνική γνώση (Bishop, 1998).

Η προσαρμοσμένη ελληνική έκδοση του CCC διατηρεί το αρχικό σύστημα βαθμολόγησης με κάθε ερώτηση να βαθμολογείται με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Υψηλές τιμές της κλίμακας δηλώνουν υψηλές επιδόσεις. Στο τέλος του ερωτηματολογίου προστέθηκαν 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 (αδύναμος) έως το 5 (πολύ καλός).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στο παρόν δείγμα ήταν επαρκής έως αρκετά καλή, καθώς οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha κυμαίνονταν από 0,73 έως 0,82. Όσον αφορά την κλίμακα του προφορικού λόγου που αναφέρεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών ο δείκτης Cronbach's alpha ήταν 0,66 και λαμβάνει το ελάχιστο αποδεκτό όριο αξιοπιστίας.

2.3 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για τη μελέτη του πρώτου 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 δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης και στη συνέχεια έγιναν πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο του Tukey (Tukey's HSD). Για το τρίτο 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. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSSv.22.0.

3. Αποτελέσματα

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, βρέθηκαν δέκα πέντε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με εύρος από .25 ως .45 οι οποίες αφορούσαν τη σύνδεση των κλιμάκων της *σύνταξης*, της *συνοχής λόγου* και του *προφορικού λόγου* με όλες τις πτυχές του γραπτού λόγου που εξετάστηκαν. Επίσης, η *αναγνωστική κατανόηση* σημείωσε τέσσερις επιπλέον στατιστικά σημαντικές αλλά όχι ισχυρές συσχετίσεις

με την χρήση συμφραζομένων (.19), τα παραγωγικά στοιχεία (.16), τα ενδιαφέροντα (.20), και τις κοινωνικές σχέσεις (.15).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν οι επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο διαφοροποιούνται ανά ΕΕΑ, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Διαφοροποιήσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο ανά ΕΕΑ

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ					
Εξαρτημένες Μεταβλητές	Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	Μέσος Όρος	Τ.Α.	F	p
Σύνταξη (μέγιστο = 20)	ΕΓΔ	9,76	4,044	3,219	0,008
	ΜΔ	13,71	3,475		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	14,76	4,085		
	ΔΑΦ	14,06	4,398		
	ΠΛ&Ο	12,39	4,075		
	ΝΑ	12,70	5,059		
Ακατάλληλη Έναρξη (μέγιστο= 30)	ΕΓΔ	22,46	3,573	5,780	0,001
	ΜΔ	24,32	3,290		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	24,00	4,289		
	ΔΑΦ	20,84	4,064		
	ΠΛ&Ο	25,26	2,972		
	ΝΑ	22,64	3,552		
Συνοχή Λόγου (μέγιστο= 40)	ΕΓΔ	19,69	5,360	4,801	0,001
	ΜΔ	26,14	5,887		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	28,19	6,764		
	ΔΑΦ	23,12	7,404		
	ΠΛ&Ο	22,08	6,639		
	ΝΑ	24,11	5,048		
Στερεότυπη Ομιλία (μέγιστο= 24)	ΕΓΔ	17,30	2,097	2,623	0,026
	ΜΔ	17,75	2,702		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	17,90	2,826		
	ΔΑΦ	16,00	2,488		
	ΠΛ&Ο	18,21	2,679		
	ΝΑ	17,64	2,804		
Χρήση Συμφραζομένων (μέγιστο= 28)	ΕΓΔ	19,92	1,934	5,179	0,001
	ΜΔ	22,00	3,028		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	20,90	3,686		
	ΔΑΦ	18,56	3,349		
	ΠΛ&Ο	21,26	3,466		
	ΝΑ	20,23	3,717		
Παραγωγικά στοιχεία (μέγιστο= 45)	ΕΓΔ	32,84	3,436	5,039	0,001
	ΜΔ	34,93	5,717		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	36,57	6,538		
	ΔΑΦ	30,75	5,896		
	ΠΛ&Ο	36,17	4,657		
	ΝΑ	37,41	5,916		
Ενδιαφέροντα (μέγιστο= 15)	ΕΓΔ	8,53	1,664	5,744	0,001
	ΜΔ	10,56	2,030		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	11,09	2,165		
	ΔΑΦ	9,75	2,214		
	ΠΛ&Ο	11,60	1,559		
	ΝΑ	11,29	1,961		
Κοινωνικές σχέσεις (μέγιστο= 30)	ΕΓΔ	18,69	4,607	3,580	0,004
	ΜΔ	21,25	4,584		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	20,52	5,758		
	ΔΑΦ	18,65	4,232		

	ΠΛ&Ο	22,91	3,315		
	ΝΑ	22,58	5,050		
Προφορικός λόγος (μέγιστο= 50)	ΕΓΔ	21,92	6,763	15,207	0,001
	ΜΔ	38,85	6,439		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	41,19	6,379		
	ΔΑΦ	37,37	13,430		
	ΠΛ&Ο	28,17	6,100		
	ΝΑ	33,35	6,244		
ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ					
Εξαρτημένες Μεταβλητές	Είδος εκπαιδευτικής ανάγκης	Μέσος Όρος	Τ.Α.	F	p
Ανάγνωση (μέγιστο= 5)	ΕΓΔ	1,46	,519	5,851	0,001
	ΜΔ	2,16	,895		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	1,90	,831		
	ΔΑΦ	2,63	1,380		
	ΠΛ&Ο	1,41	,662		
	ΝΑ	1,71	,920		
Αναγνωστική Κατανόηση (μέγιστο= 5)	ΕΓΔ	1,46	,518	1,937	0,091
	ΜΔ	2,21	,881		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	2,14	1,014		
	ΔΑΦ	2,28	1,197		
	ΠΛ&Ο	1,82	,936		
	ΝΑ	2,23	1,147		
Γραφή- Ορθογραφία (μέγιστο= 5)	ΕΓΔ	1,30	,480	5,707	0,001
	ΜΔ	1,73	,821		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	1,38	,669		
	ΔΑΦ	3,60	1,410		
	ΠΛ&Ο	1,34	,572		
	ΝΑ	1,58	,7952		
Γραπτή Έκφραση (μέγιστο= 5)	ΕΓΔ	1,15	,375	1,875	0,101
	ΜΔ	1,35	,573		
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	1,28	,462		
	ΔΑΦ	1,59	,910		
	ΠΛ&Ο	1,26	,540		
	ΝΑ	1,11	,485		

Παρατηρήθηκε ότι στις κλίμακες του προφορικού λόγου, τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στη *σύνταξη* και *συναγωγή λόγου* συγκριτικά με τα παιδιά με Δυσλεξία, με ΜΔ και με ΔΑΦ. Επιπλέον, και οι μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις στη *συναγωγή λόγου* σε σχέση με τους μαθητές με Δυσλεξία.

Όσον αφορά τις κλίμακες της *ακατάλληλης έναρξης* και της *στερεότυπης ομιλίας*, τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ακατάλληλης έναρξης και στερεότυπης ομιλίας συγκριτικά με τα παιδιά με ΜΔ, με Δυσλεξία και με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας. Επιπρόσθετα, όπως παρατηρείται, τα παιδιά με ΔΑΦ κάνουν *ελάχιστη χρήση συμφραζομένων και παραγλωσσικών στοιχείων* σε σχέση με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών. Εξίσου χαμηλές επιδόσεις εμφανίζουν και οι μαθητές με ΕΓΔ στον τομέα των *ενδιαφερόντων*. Ακόμη, οι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές χειρότερες *κοινωνικές σχέσεις* σε αντίθεση με τους μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας.

Τέλος, αναφορικά με την κλίμακα του *προφορικού λόγου*, οι μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας και ΕΓΔ έχουν χειρότερη επίδοση και σοβαρές δυσκολίες στον προφορικό λόγο σε σχέση με τα παιδιά με Δυσλεξία και ΜΔ που εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις απ' όλες τις άλλες κατηγορίες μαθητών.

Αναφορικά με τις κλίμακες του γραπτού λόγου, φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν καλύτερη επίδοση στην *ανάγνωση-αποκωδικοποίηση* και στη *γραφή-ορθογραφία* συγκριτικά με τα παιδιά όλων των υπόλοιπων ομάδων. Από την άλλη, τις χειρότερες επιδόσεις στη *γραφή-ορθογραφία* έχουν οι μαθητές με ΕΓΔ και Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται η συσχέτιση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ειδικότερα, εξετάζεται η καθεμία κλίμακα του προφορικού και γραπτού λόγου με τις 16 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Επίδραση των παραγόντων των εκπαιδευτικών στις κλίμακες του προφορικού λόγου

Παράγοντας	Wald F	p
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ		
Σύνταξη		
Προετοιμασία	6,226	,001
Ακατάλληλη έναρξη		
Οικογενειακή κατάσταση	5,310	,007
Περαιτέρω μόρφωση	3,115	,010
Ενημέρωση	6,716	,014
Συνοχή λόγου		
Προετοιμασία	2,967	,039
Στερεότυπη ομιλία		
Φύλο	4,887	,031
Ηλικία	3,805	,014
Οικογενειακή κατάσταση	14,450	,000
Περαιτέρω μόρφωση	3,058	,011
Ενημέρωση	3,566	,034
Συνεργασία με γονείς	6,659	,012
Χρήση Συμφραζομένων		
Ηλικία	3,102	,033
Οικογενειακή κατάσταση	12,851	,000
Ενίσχυση	4,286	,018
Παραγλωσσικά στοιχεία		
Φύλο	4,926	,030
Οικογενειακή κατάσταση	4,261	,018
Προετοιμασία	6,463	,001
Ικανότητα	8,136	,001
Ενδιαφέροντα		
Ικανότητα	4,425	,016
Συνεργασία με γονείς	6,845	,011

Κοινωνικές σχέσεις		
Φύλο	20,328	,000
Ηλικία	6,035	,001
Οικογενειακή κατάσταση	14,891	,000
Προετοιμασία	6,676	,001
Αξιολόγηση	3,805	,028
Περαιτέρω σπουδές	3,604	,004
Ικανότητα	7,545	,001
Προφορικός Λόγος		
Συνεργασία με γονείς	4,206	,044
ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ		
Αποκωδικοποίηση		
Ενημέρωση	5,953	,003
Αναγνωστική κατανόηση		
Εκπαίδευση	7,096	,008
Ενημέρωση	3,826	,017
Γραφή - Ορθογραφία		
Ηλικία	4,508	,022
Γραπτή Έκφραση		
Φύλο	4,981	,029
Ικανότητα	7,131	,002
Νέες μεθόδους διδασκαλίας	4,327	,012

Από τα δεκαέξι χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στον τομέα της *σύνταξης* και της *συνοχής λόγου* των μαθητών εμφανίστηκαν στην ερώτηση που σχετίζεται με το πόσο συχνά προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί εβδομαδιαία. Καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι προετοιμάζονται 4 ή περισσότερες ώρες συγκριτικά με όσους προετοιμάζονται 1 ώρα.

Στην κλίμακα της *ακατάλληλης έναρξης* χαμηλότερες τιμές έχουν οι μαθητές έγγαμων εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους άγαμους και όσων δεν ενημερώνονται για τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Από την άλλη, δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ακατάλληλης έναρξης, οι μαθητές εκπαιδευτικών που έχουν τελειώσει το διδασκαλείο, έχουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακές σπουδές συγκριτικά με όσους δεν έχουν περαιτέρω σπουδές.

Όσον αφορά τη *στερεότυπη ομιλία*, οι νεότεροι και άγαμοι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 22-35 και αυτοί που δεν ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, έχουν μαθητές με υψηλότερα επίπεδα στερεότυπης ομιλίας. Οι μαθητές δηλαδή, των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών και αυτών που έχουν περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα στερεότυπης ομιλίας.

Ακόμη, υψηλά επίπεδα στη *χρήση συμφραζομένων* εμφανίζουν οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερους, χήρους ή διαζευγμένους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό, συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Υψηλές επιδόσεις στη *χρήση παραγλωσσικών στοιχείων* σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι άνδρες, χήροι ή διαζευγμένοι, προετοιμάζονται πάνω από 3 ώρες εβδομαδιαία και θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά μέσα στη τάξη, συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Αυξημένα ενδιαφέροντα έχουν οι μαθητές των οποίων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους παρά πολύ ικανό και συνεργάζονται καλά με τους γονείς τους. Για την κλίμακα του προφορικού λόγου, στατιστικά σημαντική είναι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς, έχουν μαθητές με καλύτερο προφορικό λόγο.

Στις κοινωνικές σχέσεις, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται για τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι άνδρες, άνω των 55 ετών, άγαμοι και χήροι ή διαζευγμένοι, που προετοιμάζονται επαρκώς εβδομαδιαία, που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανό και που χρησιμοποιούν συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο φαίνεται να έχουν παιδιά με λιγότερες κοινωνικές σχέσεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων κατηγοριών.

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, τόσο στην κλίμακα της ανάγνωσης-αποκωδικοποίησης, όσο και στην αναγνωστική κατανόηση φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι η ενημέρωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή όσο πιο συχνά ενημερώνονται τόσο καλύτερες επιδόσεις σημειώνουν οι μαθητές τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, έχουν μαθητές με καλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας όπου οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί (22-45ετών) έχουν μαθητές με υψηλά επίπεδα στη γραφή συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτικούς άλλης ηλικιακής ομάδας. Τέλος στη γραπτή έκφραση, καλύτερες επιδόσεις σημειώνονται από τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είναι άνδρες, θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανό και χρησιμοποιούν νέες διδακτικές μεθόδους συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες.

4. Συζήτηση

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

Αναφορικά με την συσχέτιση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών με ΕΕΑ, από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση όλων των κατηγοριών του γραπτού λόγου (αποκωδικοποίηση, κατανόηση, γραφή-ορθογραφία και γραπτή έκφραση) με τρεις διαστάσεις του προφορικού λόγου: σύνταξη, συνοχή λόγου και προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, όσο καλύτερος ήταν ο γραπτός λόγος των μαθητών με ΕΕΑ τόσο μεγαλύτερες ήταν και οι καταγραφές στις παραπάνω διαστάσεις. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Philofsky και συν. (2007), οι οποίοι επικεντρώθηκαν κυρίως σε μαθητές με ΔΑΦ και ΝΑ.

Αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο ανά ΕΕΑ, παρατηρήθηκε υψηλότερη επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ σε όλες τις διαστάσεις του γραπτού λόγου συγκριτικά με τα παιδιά με ΝΑ, Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας και ΕΓΔ. Αυτό το εύρημα, μπορεί να δικαιολογείται από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ήταν υψηλής λειτουργικότητας. Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει και με αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών (Volden & Phillips, 2010).

Σχετικά με τις κλίμακες του προφορικού λόγου που αναφέρονται στη δομή του λόγου, τα παιδιά με ΕΓΔ και Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας έχουν χειρότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά με Δυσλεξία ή ΜΔ. Ο Nathan (2002) αναφέρει ότι οι μαθητές με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στη δομή του λόγου, δε χρησιμοποιούν μεγάλες προτάσεις και δυσκολεύονται στη γραπτή και προφορική επικοινωνία συγκριτικά με τους μαθητές με Δυσλεξία ή ΜΔ. Παρόμοιες δυσκολίες έχουν αναφερθεί και από τους Bishop & Baird (2001), Geurts & Embrechts (2008), McLeod & Harrison (2009) και Ferguson και συν. (2011).

Αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών ανά ΕΕΑ στον προφορικό λόγο παρατηρήθηκαν περισσότερες δυσκολίες στους μαθητές με ΔΑΦ και ΕΓΔ. Οι κλίμακες που εστιάζουν στην κοινωνική επικοινωνία των μαθητών έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν χειρότερες επιδόσεις, συγκριτικά με τα παιδιά με ΜΔ, με Δυσλεξία και με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας. Αυτό το εύρημα είναι αναμενόμενο καθώς οι μαθητές αυτοί τείνουν να μιλούν μόνοι τους, είναι βερμπαλιστές ή κάνουν ερωτήσεις ενώ ξέρουν τις απαντήσεις, χαρακτηριστικά που δεν εντοπίζονται σε μαθητές με ΜΔ, Δυσλεξία και Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας. Αυτό ισχύει, για τις κλίμακες της στερεότυπης ομιλίας, της χρήσης συμφραζομένων και ακατάλληλης έναρξης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πλήθος ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τις πραγματολογικές δεξιότητες των μαθητών με ΔΑΦ (Ferguson και συν. 2011; Geurts & Embrechts, 2008; Bishop και συν. 2006; Verte και συν. 2006; Botting, 2004; Geurts και συν. 2004; Norbury και συν. 2004).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, βρίσκεται το εύρημα ότι τις καλύτερες επιδόσεις στην κλίμακα των παραγλωσσικών στοιχείων έχουν οι μαθητές με ΝΑ. Αυτό μπορεί να οφείλεται, στο ότι οι μαθητές του δείγματος έχουν ελαφριά με μέτρια νοητική αναπηρία αλλά φαίνεται πως οι ίδιοι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνικότητά τους σε σχέση με τους μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές (Philofsky και συν. 2007).

Αναφορικά με τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με τις επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο διαπιστώθηκε ότι, όσο περισσότερο χρόνο δαπανήσει ένας εκπαιδευτικός εβδομαδιαία για την προετοιμασία του διδακτικού του υλικού, τόσο καλύτερη απόδοση θα έχουν οι μαθητές του στον τομέα του προφορικού λόγου. Παρόμοια ευρήματα έχουν διαπιστωθεί και στην έρευνα των Meissel και συν. (2017) και Brophy (1986).

Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι υψηλές επιδόσεις στις κλίμακες του προφορικού λόγου έχουν οι μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας στην Ειδική Εκπαίδευση και έχουν μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλες επιμορφώσεις (Rockoff και συν., 2011).

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που δεν ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και συνεπώς δε μπορούν να θέσουν την κατάλληλη παρέμβαση στους μαθητές τους, αυτοί παρουσιάζουν στερεότυπη ομιλία και υψηλά επίπεδα ακατάλληλης έναρξης (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Wayne & Youngs, 2003).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που έχουν εκπαιδευτικούς ηλικίας 55 ετών και άνω έχουν καλύτερες επιδόσεις στη χρήση του λόγου αλλά και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους πάρα πολύ ικανό να ενισχύουν τα παιδιά αυτά κάνουν μεγαλύτερη χρήση συμφραζομένων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί, αφού όσο μεγαλύτερη εμπειρία, ετοιμότητα και διάθεση έχει ένας εκπαιδευτικός να ενισχύει τους μαθητές του μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, τόσο καλύτερες επιδόσεις θα έχουν αυτοί στη λεκτική και μη επικοινωνία με τους άλλους. Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τόσο ο Bandura (1977), όσο και οι Tschannen-Moran & Johnson (2011) και ο Walker (2008) έχουν επισημάνει τα οφέλη που έχει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή και στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις.

Παράλληλα, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μερικές φορές συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης, έχουν στην τάξη τους μαθητές με ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις σε αντίθεση με αυτούς που δε χρησιμοποιούν καθόλου. Η αξιολόγηση όπως παρατηρείται δε σχετίζεται μόνο με τη διδακτέα ύλη, αλλά ένας εκπαιδευτικός πρέπει να την αξιοποιεί με στόχο την πλήρη ενσωμάτωση του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο. Ακόμη, οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2005) αναφέρουν ότι ο βαθμός της αποτελεσματικότητας καθορίζεται με τη συστηματική αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων, που σημαίνει ότι, αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα είναι δύο έννοιες αλληλένδετες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς, έχουν μαθητές με καλύτερο προφορικό λόγο. Έχει φανεί σε πολλές έρευνες η σπουδαιότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων και ειδικότερα ότι όσο καλύτερη είναι η συνεργασία τους τόσο υψηλότερες είναι και οι επιδόσεις που έχουν οι μαθητές (Georgiou & Trouna, 2007; Stronge, 2002).

Αναφορικά με τις κλίμακες του γραπτού λόγου παρατηρήθηκε ότι στην ανάγνωση-αποκωδικοποίηση αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν από τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί 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, με υψηλότερες επιδόσεις να εμφανίζουν οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων συγκριτικά με τις δύο άλλες κατηγορίες. Αυτό μπορεί να 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 περισσότερο τους μαθητές τους, συγκριτικά με όσους είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και τμημάτων Ειδικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη γραφή-ορθογραφία των μαθητών ουσιαστικό ρόλο έπαιξε η ηλικία των εκπαιδευτικών. Στους εκπαιδευτικούς 22-45 ετών σημειώνονται καλές επιδόσεις στη γραφή συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν δασκάλους άλλης ηλικιακής ομάδας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είτε βρίσκονται στην αρχή, είτε στη μέση της καριέρας τους οπότε έχουν διδακτική εμπειρία και ως νέοι στο επάγγελμα, ενδιαφέρον και διάθεση να εξελιχθούν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας.

Για τη γραπτή έκφραση εντοπίστηκαν πολλοί παράγοντες που συσχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Αρχικά, καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν για τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες. Επίσης, οι μαθητές των εκπαιδευτικών που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανό να τα ενισχύουν παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές γραπτής έκφρασης συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Σημαντικός ήταν και ο ρόλος της ηλικίας των εκπαιδευτικών (και εμπειρίας συνακόλουθα), με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-45 ετών να έχουν μαθητές με σημαντικά καλύτερη γραπτή έκφραση συγκριτικά με τους μαθητές εκπαιδευτικών ηλικίας 22-35. Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τακτικά καινοτόμες διδακτικές μεθόδους έχουν μαθητές στη τάξη τους 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) και των Brophy & Good (1986) και Kannapel & Clements (2005).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ΔΑΦ, ΕΓΔ 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 ΜΔ και Δυσλεξία. Σημαντική παράμετρο αποτέλεσαν και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με τους μεσήλικες εκπαιδευτικούς με περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, με τακτική ενημέρωση και με συνεχή προετοιμασία εβδομαδιαία, να έχουν μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις στην τάξη τους. Παρατηρείται επομένως, 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 τις ικανότητες του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

5. Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
- 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., 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 (2), 117–122.
- Botting, N. (2004). Children's Communication Checklist (CCC) scores in 11-year-old children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 39(2), 215-227.
- Brophy, J. (1986). Teacher Influences on Student Achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(5), 948–958.
- Γουρίδου Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές; Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΑ.ΜΑΚ., Θεσσαλονίκη.*
- Ehri, L. C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. In C. Hulme & R. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (p.p. 87-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferguson, M. A., Hall, R. L., Riley, A., & Moore, D. R. (2011). Communication, listening, speech and cognition in children diagnosed with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54(1), 211-227.
- Gately, S. E. (2008). Facilitating reading comprehension for learners on the autism spectrum. *Council for Exceptional Children*, 40(3), 40-45.
- Georgiou, S. N & Trouva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology Education* 10, 473-482.
- 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*, 46(4), 863-875.

- Heward, L. W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/PrenticeHall
- Καμπούρογλου, Μ., & Παπαντωνίου, Μ. (2003). *Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Διαθέσιμο: <http://www.epsyme.gr/>.
- Kannapel, P., & Clements, S. (2005). *Inside the black box of high-performing high poverty schools*. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- 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* (σ.σ. 277–314). Αθήνα: Τόπος.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2003a). Analysis of WISC-III, Stanford-Binet-IV, and academic achievement test scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 329–341
- McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1213–1229.
- 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.
- 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.
- O'Connor, I. M., & Klein, P. D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 34(2), 115–27.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- 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*, 16(4), 368–380.
- 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), 43–74.
- 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 vowel and unvowel word reading among native Arabic-speaking dyslexic children. *Reading and Writing*, 30(5), 1089–1113.
- Shany, M., Bar-On, A., Katzir, T. (2012). Reading different orthographic structures in the shallow-pointed Hebrew script: A cross-grade study in elementary school. *Reading and Writing*, 25(6), 1217–1238.
- Slavin, R. (2007) *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (Κ. Κόκκινος, Επιμ. & Ε. Εκκεκάκη, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.

- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment* 28(2), 153-162.
- 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., & Phillips, L., (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the children's communication checklist-2 and the test of pragmatic language *American Journal of Speech and Language Pathology*, 19 (3), 2040-213.
- Walker, R.J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Wayne, A., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Χριστιανόπουλος, Κ. (2012). *Κλινικό εγχειρίδιο ψυχιατρικής παιδιών και εφήβων* (1^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.