



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

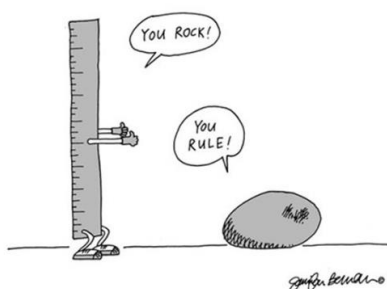
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών:

Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή

Διπλωματική εργασία:

“Η σημασία της πραγματολογικής επάρκειας και της γλωσσικής ικανότητας στην κοινωνική προσαρμογή μαθητών Α' δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών”



Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Θάλεια Μέγγουρα

A. M. 214010

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Αντωνίου Φαίη

Συνεξετάστρια: κ. Πολυχρόνη Φωτεινή

Συνεξετάστρια: κ. Ράλλη Ασημίνα

Αθήνα

Ιούνιος 2017

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου κ. Φαίη Αντωνίου για το χρόνο, την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τη διάθεση να με βοηθά σε κάθε βήμα.

Επίσης, ευχαριστώ την επίκουρη καθηγήτρια κ. Πολυχρόνη Φωτεινή και την επίκουρη καθηγήτρια κ. Ράλλη Ασημίνα για το χρόνο τους και τη συνεισφορά τους στην εργασία αυτή, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Ακόμη, ευχαριστώ όλους τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με τους οποίους συνεργάστηκα, όπως και κάθε μαθητή ξεχωριστά για την πολύτιμη βοήθειά τους.

«Every generation must engage the central question of its day in terms of its own time, place and context. Every generation will be faced with certain abstract questions of morality, fairness, and justice and so on that will only find answers in social arrangements. Past arrangement will always create burdens, injustice and new questions in the present. Being part of how such questions are elaborated and addressed is a worthwhile vocation.»

(Rappaport & Stewart, 1997, p. 304, όπ. αναφ. στο Nunkoosing, 2000).

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περιεχόμενα.....	3
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
1. Εισαγωγή.....	7
1.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	7
1.1.1 Χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	9
1.1.2 Διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	12
1.2 Πραγματολογική Επάρκεια.....	13
1.2.1 Διάφορες όψεις του λειτουργικού ορισμού.....	13
1.2.2 Αναπτυξιακή πορεία των πραγματολογικών δεξιοτήτων.....	15
1.2.3 Διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας.....	17
1.2.4 Αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων.....	24
1.2.5 Πραγματολογικές διαταραχές.....	26
1.2.6 Διάγνωση της πραγματολογικής διαταραχής.....	27
1.2.7 Χαρακτηριστικά των παιδιών με πραγματολογική διαταραχή.....	29
1.2.8 Πραγματολογική επάρκεια και κοινωνική επάρκεια.....	32
1.2.9 Πραγματολογική επάρκεια και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	34
1.3 Γλωσσική ικανότητα.....	35
1.3.1 Αναπτυξιακή πορεία – Γλωσσικές δεξιότητες.....	36
1.3.2 Γλωσσική ικανότητα και πραγματολογική επάρκεια.....	40
1.3.3 Γλωσσική ικανότητα και κοινωνική επάρκεια.....	42
1.4 Κοινωνική επάρκεια.....	43
1.4.1 Όροι «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες».....	44
1.4.2 Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	48
1.4.3 Κοινωνική επάρκεια και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	49
1.4.4 Δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες.....	52
1.4.5 Διεκδικητική συμπεριφορά και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	55
1.4.6 Διαπροσωπική επικοινωνία.....	58
1.4.7 Διαπροσωπική επικοινωνία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	60
1.4.8 Διαπροσωπικές σχέσεις και γλωσσική ικανότητα.....	61
1.4.9 Συνεργασία με τους συνομηλίκους.....	61

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	63
2. Μεθοδολογία	65
2.1 Συμμετέχοντες.....	65
2.2 Διαδικασία.....	66
2.3 Περιγραφή των εργαλείων	68
2.3.1 Εργαλεία κριτήρια επιλογής δείγματος	68
2.3.2 Εργαλεία αξιολόγησης εξαρτημένων μεταβλητών	75
3. Αποτελέσματα	81
4. Συζήτηση	89
5. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις	99
6. Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές προτάσεις	101
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	102
Παράρτημα.....	120

Περίληψη

Η πραγματολογική επάρκεια χαρακτηρίζεται ως η συνθετότερη γλωσσική λειτουργία και προωθεί την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Εντάσσεται στις γλωσσικές δεξιότητες ενώ αποτελείται από τις υποκατηγορίες του συντακτικού, της σημασιολογίας, καθώς και της ικανότητας του ατόμου να λαμβάνει υπόψιν το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Τέτοιου τύπου δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), τα οποία συχνά παρατηρείται πως αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα ελλείμματα και στη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή στη λεξιλογική γνώση, το προσληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω ελλειμμάτων, δυσκολίες φαίνεται να υπάρχουν και στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών αυτών, δηλαδή στις δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, τη διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη της σημασίας της πραγματολογικής επάρκειας και της λεξιλογικής γνώσης στην κοινωνική επάρκεια μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Συμμετέχοντες ήταν 47 μαθητές της Α' δημοτικού με σοβαρό κίνδυνο εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν ατομικά μέσω των κλιμάκων της πραγματολογικής επάρκειας και της λεξιλογικής γνώσης της ψηφιοποιημένης σταθμισμένης δοκιμασίας αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας «Λογόμετρο» (Μουζάκη και συν., 2017). Η κοινωνική τους επάρκεια αξιολογήθηκε μέσω του σταθμισμένου εργαλείου «Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας» (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο η ικανότητα των παιδιών να ορίζουν λέξεις προβλέπει σημαντικά την κοινωνική τους επάρκεια και συγκεκριμένα τη συνεργασία με τους συνομηλίκους. Ακόμη, φαίνεται πως η ικανότητα των παιδιών αυτών να ορίζουν λέξεις, όπως και το προσληπτικό λεξιλόγιο, προβλέπουν σημαντικά την πραγματολογική επάρκειά τους. Τα αποτελέσματα συζητώνται σε συνάρτηση με την ανάγκη για πρόωπη παρέμβαση και την ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης στην πρώτη σχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: πραγματολογική επάρκεια, μαθησιακές δυσκολίες, λεξιλογική γνώση, κοινωνική επάρκεια

Abstract

The pragmatic competence is characterized as the most complex function and promotes the development of communication. It is part of the language skills and consists of the sub-categories of the syntactic, the semantic, as well as the ability of the individual to take into account the social context. Such difficulties appear to be faced by children with Learning Difficulties (LD) who often experience deficits in language skills, such as lexical knowledge, receptive and expressive vocabulary. As a result of the above deficits there are also difficulties in the social competence, that is leadership skills, interpersonal communication, as well as cooperation with peers. The purpose of this research was to highlight the importance of the pragmatic competence and lexical knowledge in the social competence of children with a high risk of developing LD who attend first year in the greek primary school. The participants were 47 primary school students with a high risk of developing special learning difficulties. The students were individually assessed through the scales of pragmatic competence and lexical knowledge of the digitized weighted tool of language competence «Logometro» (Mouzaki et al., 2007). Their social competence was assessed through the weighted tool «Psychosocial adaptation of pre-school and school age children» (Hatzichristou et al., 2008). The results showed that only the ability of children to define words significantly predicts their social competence and in particular their cooperation with peers. In addition, it seems that the ability of these children to define words, as well as receptive vocabulary, predict significantly their pragmatic competence. The results are discussed in connection with the need for early intervention and the strengthening of vocabulary knowledge in the first school age.

Key words: pragmatic competence, learning difficulties, lexical knowledge, social competence

1. Εισαγωγή

1.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Είναι γνωστό πως τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) συνιστούν μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων με πιθανά ελλείμματα σε διάφορους τομείς (Wolff et al., 1990). Τα περιστατικά με ΜΔ συναντώνται σε ποσοστό 5% - 10% επί του συνολικού πληθυσμού (Sundheim & Voeller, 2004). Με την πάροδο των χρόνων έχουν διατυπωθεί αρκετοί όροι και ορισμοί στην προσπάθεια αποσαφήνισης των δυσκολιών μάθησης, με τις πρώτες απόπειρες να εντοπίζονται τη δεκαετία του 1960 από τον Samuel Kirk μέχρι την πιο πρόσφατη τοποθέτηση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) DSM – 5 (2013). Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει την εννοιολογική σύγχυση που επικρατεί αλλά και την ετερογένεια του πληθυσμού αυτού.

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του διαγνωστικού εργαλείου DSM – 5 (2013) ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Disabilities) ορίζεται ένας τύπος Νευροαναπτυξιακής Διαταραχής που δυσχεραίνει την ικανότητα να μαθαίνεις ή να χρησιμοποιείς ακαδημαϊκές δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, γραφή, ή αριθμητική), οι οποίες αποτελούν τη βάση για περαιτέρω ακαδημαϊκή μάθηση. Η δυσκολία των ατόμων αυτών εστιάζεται στη διαδικασία της πρόσληψης ή της επεξεργασίας των πληροφοριών με τρόπο που να είναι αποτελεσματικός και ακριβής. Οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως χαμηλότερες για την ηλικία τους και οι δυσκολίες αυτές που συναντούν στο σχολικό πλαίσιο ενδέχεται να τους συνοδεύουν δια βίου σε έργα που απαιτούν την επιστράτευση των παραπάνω ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, παρόλο που ως άτομα οι ίδιοι χαρακτηρίζονται ως νοητικά προικισμένα. Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι πως οι δυσκολίες αυτές είναι επίμονες και μόνο με υπερπροσπάθεια του ατόμου δύνανται να αποκατασταθούν.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η δυσλεξία διακρίνεται σε τρεις ευρείς υπότυπους, την επιφανειακή (surface dyslexia), τη φωνολογική (phonological dyslexia) και τη βαθιά δυσλεξία (deep dyslexia) (Coltheart, 1978· Marshall & Newcombe, 1973· Morton & Patterson, 1980, όπ. αναφ. στο Shu et al., 2005).

Στην έρευνα του 1996 βρέθηκε πως ο πληθυσμός με ΜΔ εμφάνισε συνολικά ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση τόσο στις εξαιρέσεις λέξεων όσο και σε μη πραγματικές λέξεις, παρόλο που γενικά παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στην επιφανειακή και την φωνολογική δυσλεξία (Manis et al., 1996). Στη μεν πρώτη κατηγορία, αλλιώς και μη φωνολογική δυσλεξία, οι μαθητές δεν δυσκολεύονται τόσο στην αποκωδικοποίηση πραγματικών και άσημων λέξεων αλλά στην αναγνώριση αυτών που δεν ακολουθούν τους γραφο-φωνολογικούς κανόνες, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση ανώμαλων λέξεων. Στη δεύτερη κατηγορία, η οποία συναντάται και συχνότερα, εντάσσονται εκείνα τα παιδιά που έχουν σοβαρότερα ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, παρόλο που ανταποκρίνονται με επιτυχία στην αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων που είτε ακολουθούν είτε δεν ακολουθούν τους γραφο-φωνολογικούς κανόνες, ενώ, ταυτόχρονα, σημειώνουν και αρκετά λάθη φωνολογικού τύπου στην ανάγνωση (Boder, 1973· Castles & Coltheart, 1993· Mitterer, 1982· Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang & Petersen, 1996· Murphy & Pollatsek, 1994· Seymour & MacGregor, 1984, όπ. αναφ. στο Manis et al., 1997· Shu et al., 2005). Τέλος, τα λάθη που παρατηρούνται στον τύπο της βαθιάς δυσλεξίας αφορούν περισσότερο σε σημασιολογικά λάθη που σχετίζονται με αφηρημένες έννοιες λέξεων, όπως και στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων (Shu et al., 2005).

Για τους παραπάνω υπότυπους δυσλεξίας έχει προταθεί το μοντέλο διπλής διαδρομής, σύμφωνα με το οποίο ο τυπικός αναγνώστης χρησιμοποιεί τόσο τη λεξιλογική (lexical) όσο και τη μη λεξιλογική (nonlexical) διαδρομή, προκειμένου να αποκωδικοποιεί ένα κείμενο. Μέσω της πρώτης οδού ο αναγνώστης αυτομάτως αναγάγει την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης στη σημασία της, καθώς διαθέτει ισχυρό οπτικό λεξικό, ενώ μέσω της δεύτερης οδού αποκωδικοποιεί τις λέξεις εφαρμόζοντας τους κανόνες αντιστοιχίας γραφήματος και φωνήματος. Υπό το πρίσμα του εν λόγω μοντέλου οι μαθητές με επιφανειακή δυσλεξία υστερούν στην ομαλή εφαρμογή της πρώτης, της λεξιλογικής διαδρομής, ενώ, αντίθετα, εκείνοι με φωνολογική δυσλεξία φαίνεται να δυσκολεύονται στο μη λεξιλογικό δρόμο. Αναφορικά με τη βαθιά δυσλεξία, ορισμένοι υποστηρίζουν πως οφείλεται σε ελλείμματα στο σύστημα ανάγνωσης, ενώ άλλοι θεωρούν πως η δυσκολία ξεκινά από το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου (Coltheart, 1978· Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001· Marshall & Newcombe, 1973· Morton & Patterson, 1980, όπ. αναφ. στο Shu et al., 2005). Ωστόσο, είναι σύνηθες οι μαθητές με δυσλεξία να εμφανίζουν

δυσκολίες σύνθετες που δεν ανταποκρίνονται σε έναν μόνο τύπο, καθώς, συχνά, ελλείμματα καταγράφονται στην αποκωδικοποίηση τόσο των ανώμαλων λέξεων όσο και των ψευδολέξεων (Jackson & Coltheart, 2001· Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang, & Peterson, 1996· Murphy & Pollatsek, 1994, όπ. αναφ. στο Shu et al., 2005).

1.1.1 Χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η κλινική εικόνα των μαθητών με ΜΔ δεν είναι ομοιογενής σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών, παρόλα αυτά, εντός ενός γενικού πλαισίου οριοθέτησης της διαταραχής, τα άτομα με ΜΔ εμφανίζουν ελλείμματα στις γνωστικές λειτουργίες, στα κίνητρα, την κοινωνική τους ανάπτυξη και τη συμπεριφορά (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Ειδικότερα, οι τομείς της αντίληψης, οπτικής και ακουστικής, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και της συγκέντρωσης, της μεταγνώσης, της αυτορρύθμισης και των κινήτρων φαίνεται να υπολείπονται, ενώ, ταυτόχρονα, οι κοινωνικές και συναισθηματικές τους σχέσεις αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Μάλιστα, οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση και την ακουστική διάκριση φωνημάτων, πιθανότατα σχετίζεται και με τη αναγνωστική διαδικασία (Manis et al., 1997). Επιπρόσθετα, οι μαθητές ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο λεξιλογικό τομέα (Biemiller, 2003· Scarborough, 2001· Cunningham & Stanovich, 1997), οι οποίες μετέπειτα αναφαίνονται στην κατανόηση και την αποκωδικοποίηση (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 1999), ενώ ενδεικτικό είναι το γεγονός πως ο σημαντικός ρόλος του λεξιλογίου διαφαίνεται μετά τη Γ' δημοτικού (Chall & Conard, 1991, όπ. αναφ. στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης και ερμηνείας των ΜΔ κυριαρχούν δύο υποθέσεις. Η πρώτη είναι η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος, ενώ η δεύτερη είναι η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Αναλυτικότερα, αναφορικά με την πρώτη υπόθεση, ελλείμματα παρουσιάζονται στη φωνολογική επίγνωση/ενημερότητα των μαθητών, γεγονός που συνεπάγεται με δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Vellutino & Scanlon, 1987· Ramus et al., 2003, όπ. αναφ. στο Araújo et al., 2011). Οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας σχετίζονται με τη διαχείριση φωνολογικών πληροφοριών σε οικείες και άσημες λέξεις, όπως στον εντοπισμό της θέσης των φωνημάτων (Joanisse et al., 2000) και στη φωνολογική κωδικοποίηση,

αναπαράσταση, ανάκληση ή μεταγλωσσική ανάλυση των πληροφοριών σε φωνολογικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό παρατηρούνται φτωχές επιδόσεις σε δραστηριότητες που απαιτούν τη συμμετοχή της βραχύχρονης μνήμης στο κομμάτι των γλωσσικών πληροφοριών, της φωνολογικής επίγνωσης, αλλά και της φωνολογικής κωδικοποίησης (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Ramus et al., 2003· Tijms, 2004, όπ. αναφ. στο Araújo et al., 2011).

Επιπλέον, οι προγλωσσικές δεξιότητες φαίνεται να υστερούν, δεδομένου ότι εντοπίζονται φτωχές επιδόσεις στην αποστήθιση ρίμας, αλλά και στο συντακτικό, καθώς τα παιδιά ήδη από τα 2 έτη παράγουν μικρότερες και απλούστερες προτάσεις (Scarborough, 1990). Οι δυσκολίες αυτές αντανακλώνται και στον προφορικό λόγο, αφού οι μαθητές δυσκολεύονται να αντιληφθούν πως οι γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες συνθέτουν λέξεις και προτάσεις με τη σειρά τους.

Ταυτόχρονα, ειδικές δυσκολίες αντιμετωπίζονται στον τομέα της αποκωδικοποίησης πραγματικών και άσημων λέξεων, στην ορθογραφία, όπως και στην αναγνωστική κατανόηση (Lyon, 1995; Rack, Snowling, & Olson, 1992, όπ. αναφ. στο Joannis et al., 2000).

Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος οι δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία πηγάζουν από τις ελλειπείς φωνολογικές αναπαραστάσεις και τις δυσκολίες χειρισμού αντίστοιχων πληροφοριών (Bryant, Maclean, Bradley & Crossland, 1990· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, όπ. αναφ. Manis et al., 1997· Αναγνωστόπουλος, 2000), δεδομένων των ελλειμμάτων στην κατάκτηση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Τα φωνολογικά ελλείμματα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τη φωνολογική επίγνωση, την αποκωδικοποίηση λέξεων και τη φωνολογική αποκωδικοποίηση στη μνήμη εργασίας (Wagner & Torgesen, 1987, όπ. αναφ. στο Manis et al., 1997), ενώ αφορούν στην ικανότητα εντοπισμού, επεξεργασίας και χειρισμού των διαστάσεων της γλώσσας (Robertson et al., 2009). Τα ελλείμματα αυτά φαίνεται να είναι διαχρονικά (Manis et al., 1993· Wagner et al., 1994, Bruck, 1992· Masterson, Hazan & Wijayatilake, 1995, όπ. αναφ. στο Manis et al., 1997· Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Συνεχίζοντας, η υπόθεση του διπλού ελλείμματος υποστηρίζει και μια ακόμη δυσκολία των μαθητών με ΜΔ σε δεξιότητες αυτόματης κατονομασίας συμβόλων –

αντικειμένων οικείων στους ίδιους, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα. Τα παιδιά αυτά σημειώνουν αισθητά πιο αργούς χρόνους ολοκλήρωσης τέτοιου τύπου δοκιμασιών, παρότι γνωρίζουν το εκάστοτε σύμβολο, χωρίς, ωστόσο, να σημειώνουν λάθη στα παραγόμενα ονόματα. Ήδη από την ηλικία των 3 ετών τα παιδιά που αργότερα θα εμφανίσουν ΜΔ συναντούν δυσκολίες σε αυτές τις δοκιμασίες, ενώ στα 5 ήδη δυσκολεύονται και στη φωνολογική ενημερότητα, όπως και στη γνώση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιδρούν στις μετέπειτα επιδόσεις στον τομέα της ανάγνωσης (Scarborough, 1990· Swan & Goswami, 1997· Snowling et al., 1988), καθώς και της ορθογραφίας (Lovett et al., 2000· Manis, Doi & Bhadha, 2000· Korhonen, 1995, όπ. αναφ. στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Ακόμη, τα ελλείμματα στην αυτόματη κατονομασία, τα οποία χαρακτηρίζουν τα άτομα με ΜΔ, φαίνεται να αποδίδονται στα ήδη γνωστά φωνολογικά ελλείμματα των παιδιών αυτών, καθώς οι φτωχές φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων δεν τους επιτρέπουν άμεση ανάκληση της λέξης – στόχου. Έχει φανεί πως αυτού του είδους οι δυσκολίες δύνανται να προβλέψουν την επίδοση στους τομείς της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Wagner & Torgesen, 1987· Faust et al., 2003), ενώ, ταυτόχρονα, ελλείμματα συναντώνται και στην ανάκληση λέξεων στο δημοτικό και το γυμνάσιο (Wolf & Obregon, 1992). Για το λόγο αυτό, συχνά συναντάται τα παιδιά με ΜΔ να εκφέρουν λέξεις σημασιολογικά ή φωνολογικά παρόμοιες (Fauste et al., 2003).

Επίσης, δυσκολίες ανακύπτουν και ανάλογα με το μέγεθος των μη συχνόχρηστων λέξεων, δηλαδή από το πόσες συλλαβές αυτή αποτελείται, ειδικά όταν πρόκειται για δοκιμασίες επανάληψης ψευδολέξεων (Snowling et al., 1988· De Bree et al., 2007), καθώς και πραγματικών λέξεων (Brady et al., 1989). Αυτό συμβαίνει, καθώς το φωνολογικό υπόβαθρο υστερεί και είναι δυσκολότερο να ανακληθεί μια τέτοια λέξη από τη μακρόχρονη μνήμη, δεδομένου πως δεν έχει επιτευχθεί ακριβής φωνολογική αναπαράσταση, ακόμη κι αν πρόκειται για γλώσσα με μεγάλη ορθογραφική διαφάνεια, όπως τα Γερμανικά (Goswami et al., 1999).

Ωστόσο, πρόσφατα ευρήματα (Araújo et al., 2011) επισημαίνουν την ύπαρξη και άλλων παραγόντων υπεύθυνων για τις αργές επιδόσεις στην ταχεία κατονομασία αντικειμένων, κι όχι μόνο των φωνολογικών. Οι ερευνητές συσχετίζουν το

αποτέλεσμα αυτό με οπτικές διαδικασίες που προηγούνται τόσο των φωνολογικών διαδικασιών όσο και της ανάκλησης που επιστρατεύεται κατά την ταχεία κατονομασία.

Ως απόρροια των παραπάνω, οι μαθητές με ΜΔ κατατάσσονται σε τρεις υποομάδες, αυτούς με ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, αυτούς με χαμηλή ταχύτητα κατονομασίας οπτικών συμβόλων, και τέλος σε αυτούς με ταυτόχρονα έλλειμμα και στη φωνολογική επίγνωση, αλλά και στην ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων (Lovett, Steinbach & Frijiters, 2000).

Ακόμη, οι μαθητές με ΜΔ έχει φανεί πως υστερούν στον πρώιμο αλφαριθμητισμό με πιο αργή την ανάπτυξη του λόγου και της γλωσσικής εξέλιξης κατά την παιδική ηλικία, ενώ η γλωσσική δυσκολία συχνά θεωρείται πρόδρομος της δυσλεξίας (Sundheim & Voeller, 2004). Επίσης, η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας και παρηχήσεων κατά την προσχολική ηλικία φέρεται να προβλέπει τα παιδιά που θα εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές με ΜΔ είναι αρκετά πιθανό να εμφανίσουν παράπλευρες κοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες ήδη στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Sundheim & Voeller, 2004). Συγκεκριμένα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους φαίνεται να είναι πιο ευάλωτες. Όμως, είναι γνωστό πως τα άτομα με ΜΔ συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας ακόμη και κατά την ενήλικη ζωή, γεγονός το οποίο αντανακλάται και στον εργασιακό τομέα, παρόλο που δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ακριβώς την έκταση αυτών των προβλημάτων (Bartlett & Bunning, 1997).

1.1.2 Διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Τα πρόσφατα αναγνωριστικά κριτήρια για τη διάγνωση των ΜΔ άπτονται του μοντέλου της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση (ΑΣΠ) (Response to intervention, RTI) (Fuchs & Deshler, 2007· Swanson, 2008· Vaughn & Fuchs, 2003, όπ. αναφ. στο Sideridis & Padeliaou, 2011). Η απόκλιση που πιθανόν να προκύψει πριν και μετά τη διδακτική αυτή παρέμβαση συνιστά μια πρώτη εικόνα για την πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Το εν λόγω μοντέλο στηρίζει τη διαδικασία αξιολόγησης περισσότερο στο αναλυτικό πρόγραμμα με

τακτικά και έγκυρα τεστ παρά σε πιο τυποποιημένα εργαλεία αξιολόγησης (Deno, 1989· Stanovich, 1991· Swanson, 1991· Burns, Dean & Klar, 2004, όπ. αναφ. στο Sideridis & Padeliaou, 2011). Διαρκεί μικρό χρονικό διάστημα, συγκεκριμένα οχτώ εβδομάδες, και δομείται σε τρία επίπεδα διδασκαλίας. Καθώς προχωρά η διδασκαλία από το πρώτο στο δεύτερο επίπεδο, κι από το δεύτερο στο τρίτο, εντατικοποιείται η παρέμβαση ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών βασιζόμενη σε αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις (Fuchs & Fuchs, 2006).

Σύμφωνα με τους Σιδερίδη και Παντελιάδου (2011) η διάγνωση των ΜΔ δύναται να πραγματοποιηθεί με πιο σύντομες κλίμακες που σχετίζονται με την ανάγνωση και οι οποίες δεν υστερούν σε ψυχομετρικές ιδιότητες, αξιοποιώντας ταυτόχρονα πολλαπλά κριτήρια και πετυχαίνοντας παράλληλα αξιόπιστα αποτελέσματα. Η σύντομη αυτή αξιολόγηση συνδυάζει τις παραδοσιακές θεωρίες των τεστ με πιο σύγχρονες θεωρίες αναλυτικών μεθόδων, όπως το μοντέλο Rasch. Οι λόγοι για αυτή την προσέγγιση εδράζονται στην αποφυγή μάταιης κόπωσης των μαθητών, είτε αυτοί εμφανίζουν συννοσηρότητα άλλων διαταραχών είτε όχι, αλλά και στην ελαχιστοποίηση εκείνων των περιπτώσεων που οι μαθητές παρουσιάζουν απουσία κινήτρων με συνεπακόλουθη τη μείωση της προσπάθειάς τους.

1.2 Πραγματολογική Επάρκεια

1.2.1 Διάφορες όψεις του λειτουργικού ορισμού

Παρόλο που τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το πραγματολογικά επαρκές άτομο είναι γνωστά, είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας καθολικά κοινός ορισμός, εξαιτίας του ότι στους διαφορετικούς λειτουργικούς ορισμούς που διατυπώνονται αναδεικνύονται και άλλα συστατικά του όρου της πραγματολογίας.

Η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων προϋποθέτει εκτός από την κατανόηση των λέξεων που χρησιμοποιούνται από τους συνομιλητές, την ταυτόχρονη επιστράτευση όλου του υποβάθρου γνώσεων και εμπειριών που διαθέτει το άτομο, προκειμένου να δομήσει ένα νόημα. Η επικοινωνία, ακόμη, απαιτεί παράλληλα την πραγματολογική χρήση της γλώσσας, η οποία εντάσσεται στις γλωσσικές δεξιότητες (Bates, 1976, όπ. αναφ. στο Καρεφυλλίδου, 2009). Η πραγματολογική επάρκεια χαρακτηρίστηκε από τους Martin και McDonald (2003) ως η συνθετότερη γλωσσική

λειτουργία, καθώς προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των επιπέδων της γλώσσας (Spanoudis et al., 2003). Η σύνταξη αφορά στη σειρά των λέξεων σε φράσεις και προτάσεις μιας γλώσσας, ενώ ο όρος της σημασιολογίας αποδίδεται στα κυριολεκτικά σημαινόμενα των λέξεων, των φράσεων ή των προτάσεων που δεν εξαρτώνται από το πλαίσιο. Τα δύο προηγούμενα χαρακτηριστικά σχετίζονται άμεσα με την έκφραση μιας γλώσσας, την πραγματολογία, η οποία σαφώς επηρεάζεται από τη μεταβλητή του πλαισίου.

Υπό το πρίσμα αυτό, το άτομο καλείται να χρησιμοποιήσει τις πραγματολογικές του δεξιότητες, προκειμένου να εξάγει νοήματα ή να είναι σε θέση να διαλευκάνει πιθανές ασάφειες (Norbury, 2014), δεδομένης της βασικότερης διάστασης που καλείται να εκπληρώσει η επικοινωνία, την κοινωνική της φύση (Richardson & Klecan-Aker, 2000). Φαίνεται πως η γλωσσική μόνο κατανόηση, συμπεριλαμβανομένων της φωνητικής, της σημασιολογίας και του συντακτικού, είναι σαφώς σημαντική, φαίνεται όμως πως δεν αρκεί, καθώς χαρακτηρίζεται ως η αρχή, το πρώτο μόλις βήμα της όλης σύνθετης διαδικασίας της κατανόησης (Johnson-Laird, 1983· Sperber & Wilson, 1986, όπ. αναφ. στο Leinonen & Letts, 1997· Martin & McDonald, 2003).

Στο ίδιο σημεία συντάσσεται και η Bishop (1997), σύμφωνα με την οποία ως πραγματολογία ορίζεται η κατάλληλη χρήση και ερμηνεία της γλώσσας σε συνάρτηση με το πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα, βάσει και του οποίου αξιολογείται (Bishop & Baird, 2001). Η καταλληλότητα του τρόπου έκφρασης υποστηρίζεται, επίσης, και από τον Νικολόπουλο (2008), ο οποίος στρέφει την προσοχή του στον ομιλητή και στην ικανότητά του να συνοπολογίζει αφενός το επικοινωνιακό πλαίσιο κι αφετέρου τις ανάγκες του συνομιλητή, στα πλαίσια της έμφυτης ανάγκης του ατόμου για επικοινωνία, κάτω από την επίδραση διαφορετικών σκοπών και προθέσεων. Σε σχέση με το τελευταίο, ως επικοινωνιακές προθέσεις οι Roth και Spekman (1984, όπ. αναφ. στο Ketelaars et al., 2009) χαρακτήρισαν τις δεξιότητες εκείνες που συμπεριλαμβάνουν όλη την πιθανή έκταση των δυνητικών επικοινωνιακών προθέσεων που μεταδίδει και κατανοεί ένα υποκείμενο, αλλά και τους τρόπους που αυτό χρησιμοποιεί, ώστε να τις εκφράσει.

Οι τέσσερις τομείς της γλώσσας, η φωνολογία, η γραμματική συμπεριλαμβανομένης της μορφολογίας και της σύνταξης, η σημασιολογία, αλλά και

η πραγματολογία, προκύπτει πως αλληλοεξαρτώνται και δομούνται αμοιβαία (Toppelberg & Shapiro, 2000). Αρκετά χρόνια πριν, το 1978, οι Bloom και Lahey (όπ. αναφ. στο Νικολόπουλος, 2008· Spanoudis et al., 2003) προσέγγισαν τον τρόπο που λειτουργεί η γλώσσα πάνω σε τρία βασικά επίπεδα, καθώς ενέταξαν σε μία κατηγορία τις διαστάσεις της φωνολογίας και της γραμματικής. Η επιτυχημένη επικοινωνία, λοιπόν, μεταξύ προσώπων προϋποθέτει την ύπαρξη και των τριών αυτών βασικών διαστάσεων: τη μορφή του λόγου, το περιεχόμενό του και τον τρόπο χρήσης του. Πρώτον, έγινε αναφορά στο επίπεδο της δομής, στο οποίο και εμπλέκονται οι τομείς της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης, δεύτερον, στο επίπεδο του περιεχομένου, δηλαδή οτιδήποτε σχετίζεται με τη σημασιολογία και, τρίτον, στο επίπεδο της χρήσης, το οποίο αφορά στην πραγματολογία, δηλαδή την κοινωνική χρήση της γλώσσας. Αναφορικά με τη μορφή του λόγου, αυτή σχετίζεται με την ομιλία, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις προσώπου, τον τόνο της φωνής κι άλλα στοιχεία, ενώ το περιεχόμενο της επικοινωνίας αφορά στο νόημα που επικοινωνείται. Η τρίτη διάσταση του τρόπου χρήσης της γλώσσας αφορά στον τρόπο που η επικοινωνία χρησιμοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί ένας σκοπός, αυτό που αλλιώς ονομάζεται σύστημα πραγματολογίας (Landa, 2005). Το 2014 λόγος έγινε για την κατάλληλη χρήση των συνιστωσών της γλώσσας, δηλαδή του λεξιλογίου, της σύνταξης και της φωνολογίας (Norbury, 2014). Γίνεται σαφές πως το κάθε γλωσσικό υποσύστημα είναι διακριτό, ωστόσο, αθροιστικά, διαμορφώνουν τα καθολικά χαρακτηριστικά της γλώσσας (Καρεφυλλίδου, 2009).

1.2.2 Αναπτυξιακή πορεία των πραγματολογικών δεξιοτήτων

Αναλυτικότερα, η εμφάνιση των πραγματολογικών δεξιοτήτων ξεκινά ήδη από τη βρεφική ηλικία των παιδιών, με την προγλωσσική πραγματολογία, καθώς αυτά εστιάζουν τόσο στους ήχους του περιβάλλοντός τους, όσο και στις εκφράσεις προσώπου του φροντιστή τους (Trevarthen, 1983, όπ. αναφ. στο Rapin, 1996· Νικολόπουλος, 2008) και εξελίσσονται με τη γλωσσική πραγματολογία στην προσχολική έως και την πρώτη σχολική ηλικία. Η ανάπτυξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων φαίνεται να βελτιώνεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αφού με την πάροδο των πρώτων σχολικών ετών αυτές ολοκληρώνονται και γίνονται ολοένα και συνθετότερες (Adams, 2002· Νικολόπουλος, 2008).

Κατά τα πρώτα σχολικά έτη μεταξύ 4 έως 6 ετών οι μαθητές έχουν αναπτύξει αρκετές από τις πραγματολογικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα να μεταφέρουν μηνύματα, να κάνουν σωστή χρήση των αντωνυμιών, των επιρρημάτων και των προθέσεων στο λόγο. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αυτής της ηλικίας προβλέπεται αναπτυξιακά να κατανοούν και να παράγουν προφορικά περιγραφές αντικειμένων και γεγονότων μιας ιστορίας με το οπτικό βοήθημα εικόνων – επεισοδίων, όπως και να απαντούν επιτυχημένα σε χρονικές ερωτήσεις κατανόησης (Eson & Shapiro, 1982, όπ. αναφ. στο Τσιούτρα και συν., 2016). Ακόμη, κατά τα 5 έτη της ζωής τους τα παιδιά μπορούν να διατηρούν μια συζήτηση και να εναλλάσσουν κατάλληλα τον ομιλητή, καθώς και να ελαττώνουν τις παύσεις της συζήτησης (Ervin-Tripp, 1979· Dewart & Summers, 1988, όπ. αναφ. στο Τσιούτρα και συν., 2016). Μέσα στον επόμενο χρόνο τα παιδιά προσεγγίζουν δειλά – δειλά τις αφηγήσεις με σκηνές δράσεις κι αμέσως μετά έπεται ο κατάλληλος χειρισμός των πραγματολογικών μερών του λόγου, όπως και η χρήση αναφορών (Liles, 1993· Andersen-Wood & Smith, 1997, όπ. αναφ. στο Τσιούτρα και συν., 2016). Περίπου στα εννιά χρόνια κατακτώνται οι πιο απαιτητικές πράξεις ομιλίας, όπως η υπόσχεση, η πειθώ ή και οι τρόποι ευγενείας (McTear & Conti-Ramsden, 1992, όπ. αναφ. στο Adams, 2002).

Ιδιαίτερα έντονη παρατηρείται η αλλαγή που επιτελείται κατά την εφηβική ηλικία, οπότε και οι επαφές με τους συνομηλίκους γίνονται σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας των ατόμων. Μέσω των αλληλεπιδράσεων αυτών προωθείται η δυνατότητα για εξάσκηση νέων δεξιοτήτων, ειλικρινούς ανατροφοδότησης και περισσότερων ευκαιριών για βελτίωση στα χαρακτηριστικά της πραγματολογικής επάρκειας, όπως αυτά που σχετίζονται με ένα θέμα συζήτησης, λόγου χάρη η παραμονή σε αυτό, τα κατάλληλα σχόλια, οι ομαλές μεταβάσεις από το ένα θέμα στο άλλο, αλλά και η ενσυναίσθηση, δεξιότητες οι οποίες ταυτόχρονα συνοδεύονται από τις πρέπουσες χειρονομίες και εκφράσεις (Nippold, 2006).

Συγχρόνως, η μεταβλητή του φύλου φαίνεται να ασκεί κι αυτή επίδραση στις δεξιότητες της πραγματολογίας. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως τα κορίτσια, έναντι των αγοριών, μάλλον υπερτερούν στις γλωσσικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία (Schaffer, 2004, όπ. αναφ. στο Τσιούτρα και συν., 2016). Αντίθετα, σε ποσοστό 7,2% μαθητές προσχολικής ηλικίας, με περισσότερα τα αγόρια, παρουσίασαν λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες σε τομείς όπως η έναρξη, η συμμετοχή ή η παραμονή σε μία

συζήτηση – θέμα, ενώ έθεταν πολύ λίγες ερωτήσεις μιλώντας σπανιότερα κατά τη διάρκεια που αυτή εξελισσόταν (Okalidou & Kampanaros, 2001).

1.2.3 Διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας

Φαίνεται πως η πραγματολογική επάρκεια συνιστά ένα πεδίο με αρκετές όψεις, οι οποίες εκφράζονται μέσω τεσσάρων διαστάσεων, στις οποίες συμφωνούν όλοι οι ερευνητές και αφορούν στις βασικές διαστάσεις της επικοινωνιακής ικανότητας που σχετίζονται με την πραγματολογία (De Villiers, 2004). Πιο συγκεκριμένα, αυτές σχετίζονται, αρχικά, με τη λεκτική αλληλεπίδραση δια ζώσης και κατά πρόσωπο μεταξύ των ατόμων, και, συνεπώς, τη γνώση τους για το χρόνο («πότε») και τον τρόπο («πώς») της κοινωνικής περιστασης. Στα πλαίσια της διάστασης αυτής είναι σημαντικό να είναι σε θέση κανείς να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται τι ήδη ξέρει, καθώς και τι ενδιαφέρεται να ακούσει ο ακροατής, οργανώνοντας την ομιλία του με δομή, νοηματική συνοχή, σχετικότητα και καταλληλότητα όγκου πληροφοριών που παρέχει. Δεύτερον, αφορούν στη χρήση των πράξεων ομιλίας («speech acts») ή αλλιώς των επικοινωνιακών λειτουργιών στα πλαίσια της συζήτησης. Με άλλα λόγια, ως πράξεις ομιλίας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και να ταξινομηθούν αναλόγως εκείνες οι χρήσεις της γλώσσας που εντάσσονται λειτουργικά στο εκάστοτε πλαίσιο και που αποσκοπούν στην επιτυχημένη επικοινωνία για διάφορους σκοπούς, ενώ αναφέρονται σε δράσεις που έχουν ολοκληρωθεί ή εξελίσσονται (Chin Lin, 2007· Adams & Lloyd, 2005· Adams, 2002).

Ακολουθεί η ικανότητα προσαρμογής της γλώσσας του ομιλητή στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο της συζήτησης, ταυτόχρονα με τη γνώση του για το πώς να την ξεκινά και να την λήγει, αυτό που αλλιώς ονομάζεται «στυλ» συζήτησης («style»), δηλαδή η συμπίεση με τους εκάστοτε κοινωνικούς κανόνες που ορίζονται από το πλαίσιο της κουλτούρας και την κοινωνική περίσταση («register»). Επίσης, η παρατεταμένη αφήγηση και τα γένη του λόγου αποτελούν την τελευταία διάσταση της πραγματολογικής επάρκειας, τα οποία απαιτούν την οργάνωση ενός μηνύματος με συνοχή, συνεκτικότητα και αλληλουχία και συνιστούν τα διαφορετικά γένη («genres»), στα οποία ο ομιλητής καλείται να ανταποκριθεί (De Villiers, 2004).

Αναλύοντας περισσότερο τις παραπάνω διστάσεις της επικοινωνιακής επάρκειας, ο De Villiers (2004) εστιάζει το ενδιαφέρον του σε ορισμένες λειτουργικές γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες συνιστούν προϋπόθεση τόσο για την επιτυχία στα πρώτα σχολικά έτη, όσο και για την ανάπτυξη της ευχερούς αποκωδικοποίησης και του γραπτού λόγου. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν στη γνώση του ατόμου-ομιλητή να θέτει σωστές ερωτήσεις, ανάλογα με τις πληροφορίες που ζητά και αναμένει να λάβει, να παίρνει το λόγο όταν πρέπει χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες πράξεις ομιλίας, να ορίζει με σαφήνεια τα αναφερόμενα πρόσωπα της αφήγησης, όπως και να συνδέει χωροχρονικά και με συνοχή τα γεγονότα αυτής. Σημαντική, επίσης, κρίνεται η ικανότητα του ομιλητή-αφηγητή να διαισθάνεται την ψυχολογική κατάσταση του ήρωα της ιστορίας, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις γνώσεις και το υπόβαθρό του μπαίνοντας στη θέση του (θεωρία του νου) (Martin & McDonald, 2003), λαμβάνοντας υπόψιν το τοπίο δράσης (landscape of action), αλλά και τη σημασία των γεγονότων για την συναισθηματική κατάστασή του (landscape of consciousness). Το μεν πρώτο αφορά στη σειρά των γεγονότων και των δράσεων, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με τη σημασία που έχουν για τους πρωταγωνιστές τα ίδια τα γεγονότα (De Villiers, 2004).

Συνεχίζοντας, λίγα χρόνια αργότερα προστέθηκε στα χαρακτηριστικά της επίτευξης του επικοινωνιακού σκοπού η κατανόηση των μη λεκτικών - εξωλεκτικών και παραλεκτικών νύξεων του ομιλητή. Πρακτικά, το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να εκτελεί συγχρονισμένη βλεμματική επαφή, διαδοχική εναλλαγή σειράς ομιλητή, να γνωρίζει πώς να σταθεί, να είναι σε θέση να κατανοεί και να εκτελεί σχετικές εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες σύστοιχες με το συνομιλητή και το θέμα, να μιλά με τον κατάλληλο ρυθμό, επιτονισμό, χροιά και ένταση φωνής και να σταματά όποτε πρέπει. Ακόμη, οφείλει να μπορεί να εισαγάγει, διατηρήσει και διορθώσει μια συζήτηση, να χρησιμοποιεί κατάλληλες γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και να παρέχει τις απαραίτητες διευκρινήσεις, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο (Νικολόπουλος, 2008). Ένα επιπλέον σημαντικό χαρακτηριστικό συνιστά και η ανάγκη πρόβλεψης των αναγκών του ακροατή από τους Anderson και Shames (2013, όπ. αναφ. στο Τσιούτρα και συν., 2016· Ketalaars et al., 2009). Οι τελευταίοι μάλιστα προσέγγισαν και χαρακτήρισαν την πραγματολογία ως ένα σύνολο κανόνων, αναφερόμενοι στις παραπάνω οριοθετήσεις. Ακόμη, ως σύστημα κανόνων καθοριστικών για τον τρόπο

χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις αναφέρθηκαν και οι Osman, Shohdi και Aziz (2011).

Η εισαγωγή της θεωρίας των πράξεων της ομιλίας εισήχθη από τον Austin το 1962 (όπ. αναφ. στο Νικολόπουλος, 2008), ο οποίος διαλεύκανε το τοπίο της κατανόησης του πραγματολογικού περιεχομένου. Ο Austin διέκρινε τις υπολειτουργίες που επιτελεί κάθε εκφερόμενη φράση του ατόμου σε τρεις πράξεις: την εκφωνητική, την προσλεκτική και τη διαλεκτική. Κατά την πρώτη φάση, οι λέξεις που εκφέρονται φέρουν νοήματα και ακολουθούν τους σημασιολογικούς, φωνολογικούς και μορφοσυντακτικούς κανόνες της εκάστοτε γλώσσας. Συνεχίζοντας, στη δεύτερη φάση εντοπίζεται η επικοινωνιακή λειτουργία, η οποία καθορίζεται από την πρόθεση του ομιλητή, και, τρίτη, επιτελείται η διαλεκτική πράξη, σύμφωνα με την οποία η κάθε φράση συνεπάγεται και συγκεκριμένου αποτελέσματος που επιδρά στη νοητική κατάσταση του συνομιλητή.

Συνεπώς, για την ομαλή πραγμάτωση και εξέλιξη των πράξεων ομιλίας προϋποτίθεται η ύπαρξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων, προκειμένου η συνομιλία να χαρακτηρίζεται από επιτυχία. Η διαδικασία είναι σύνθετη και πολυεπίπεδη και χαρακτηρίστηκε ως «*χορός της επικοινωνίας*» το 2002 (Anderson, 2002, όπ. αναφ. στο Νικολόπουλος, 2008). Η Anderson παραλληλίζει τη χορευτική διαδικασία με την επικοινωνία. Στο χορό τα εμπλεκόμενα πρόσωπα πρέπει να είναι σε θέση να κατέχουν τα στάδια του χορού, προκειμένου να χορέψουν, δηλαδή να ξεκινήσουν με το άκουσμα της μουσικής, να ξέρουν τα βήματα του χορού, να γνωρίζουν τη διαδικασία, αλλά και το πάτωμα που θα τους φιλοξενήσει. Κατ' ανάλογο τρόπο, σε μια επικοινωνιακή διαδικασία τα άτομα πρέπει να κατέχουν τις πραγματολογικές δεξιότητες, προκειμένου να επικοινωνήσουν επιτυχώς, δηλαδή να έχουν πρόθεση για επικοινωνία κατευθυνόμενη από το σκοπό της επικοινωνιακής συνθήκης, να μπορούν να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στα λεκτικά, εξωλεκτικά και παραλεκτικά μηνύματα, να αλληλεπιδρούν αρμονικά με το συνομιλητή κατανοώντας τη νοητική του κατάσταση και να είναι εις γνώση τους το επικοινωνιακό πλαίσιο που θα ορίσει το ρόλο και τη θέση ομιλητή και συνομιλητή.

Οι δεξιότητες του ατόμου να κάνει επικοινωνιακές ενάρξεις, αλλά και να μπορεί να διατηρεί τη συζήτηση με τρόπο λειτουργικό, παρέχοντας διευκρινήσεις στον συνομιλητή όπου και όποτε κρίνεται αναγκαίο θα τον οδηγήσουν σε

επιτυχημένες συζητήσεις στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Επιπλέον, είναι σημαντικό να δύναται το άτομο να αλλάζει το θέμα της συζήτησης, να προσαρμόζεται αναλόγως στον συνομιλητή αφουγκραζόμενος τις πληροφορίες που του παρέχει, αλλά και τις ανάγκες του. Οι δεξιότητες αυτές χαρακτηρίζονται αλλιώς και ως «δεξιότητες προϋπόθεση». Ακόμη, θεωρείται σημαντικό το άτομο να είναι σε θέση να αφηγείται μια ιστορία χαρακτηριζόμενη από τα στοιχεία της συνοχής και της συνέπειας, σε μακρο- και μικρο-επίπεδο αντίστοιχα (Νικολόπουλος, 2008· Ketelaars et al., 2009· De Villiers, 2004).

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι απαραίτητες για την ομαλή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και την αποτελεσματική εξέλιξη μιας συζήτησης προκρίνονται οι ακόλουθες τέσσερις προϋποθέσεις. Αρχικά, οι συνομιλητές οφείλουν να αναφέρουν πληροφορίες σχετικές με το θέμα συζήτησης, αληθινές, κατανοητές, αλλά και προσθετικές ως προς το θέμα. Οι τέσσερις αυτοί άξονες χαρακτηρίστηκαν ως τα αξιώματα της συζήτησης το 1991 (Gallagher, 1991, όπ. αναφ. στο Νικολόπουλος, 2008).

Ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό με ιδιαίτερη βαρύτητα, το οποίο έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, φέρεται να συνιστά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου υλοποιείται η επικοινωνία και το οποίο σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων προσώπων μέσα από μια σειρά έμμεσων κανόνων (Τσιούτρα και συν., 2016· Norbury, 2014· Adams & Lloyd, 2005· Νικολόπουλος, 2008).

Αναφορικά με τους όρους που θέτει το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αυτοί φαίνονται να διαφοροποιούνται επιδρώντας στον τρόπο χρήσης της γλώσσας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές γίνονται εμφανείς σε μια σειρά κοινωνικών συμβάσεων, καθώς και σε μια πλειάδα καθημερινών επικοινωνιακών περιστάσεων, όπως ο τρόπος συνομιλίας σε τηλεφωνική συζήτηση, ο τρόπος ομιλίας σε άτομα διαφορετικού ηλικιακού, αλλά και ιεραρχικού υποβάθρου (Andersen-Wood & Smith, 1997, όπ. αναφ. στο Τσιούτρα και συν., 2016).

Σύμφωνα μάλιστα με τον Kasper (1997, όπ. αναφ. στο Chin Lin, 2007) η πραγματολογική ικανότητα έχει να κάνει με την επίγνωση του ατόμου της καταλληλότητας ή μη μιας συμπεριφοράς στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βρίσκεται, ώστε να επιτυγχάνεται η αμοιβαία κατανόηση των συνομιλητών σε ένα διεθνές πεδίο

συζήτησης αυτή τη φορά. Ο τελευταίος, είδε την πραγματολογία υπό το πρίσμα της επικοινωνίας προσώπων από διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια εντός του διεθνούς χώρου με γλώσσα αναφοράς τα Αγγλικά είτε ως μητρική είτε ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Η σημασία της απόκτησης οικειότητας και επαφής με τους όρους που χαράσσονται από το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύεται στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του σήμερα ως πολύ σημαντική, προκειμένου οι επαφές μεταξύ ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες να χαρακτηρίζονται από επιτυχία. Παράλληλα, η συνθήκη αυτή χαρακτηρίζεται και ως ιδιαίτερα ευαίσθητη, δεδομένου ότι τα κανονιστικά δεδομένα που διαθέτουμε για αυτό το πεδίο είναι αρκετά περιορισμένα (Chin Lin, 2007· Norbury & Sparks, 2013, όπ. αναφ. στο Norbury, 2014).

Κατά τους Leinonen και Letts (1997) η σημασία που εμπεριέχεται στο πλαίσιο της συζήτησης κι όχι αυστηρά στις μεμονωμένες λέξεις και τη γραμματική, όπως λόγου χάρη στη γνώση της ιδιότητας των συνομιλητών, ορίζεται ως πραγματολογική σημασία και με το ίδιο σκεπτικό η κατανόηση μιας τέτοιας διαδικασίας νοημάτων και σημασιών χαρακτηρίζεται ως πραγματολογική κατανόηση. Η τελευταία με τη σειρά της απαιτεί την επιστράτευση και τον ταυτόχρονο συνδυασμό γλωσσικών πληροφοριών, της γνώσης του πλαισίου στο οποίο εξελίσσεται μια επικοινωνιακή περίσταση, καθώς και την γνώση του κόσμου που φέρει το κάθε άτομο, προκειμένου να εξαχθεί το νόημα της όλης διαδικασίας.

Το μοντέλο της επικοινωνιακής επάρκειας εισήχθη το 1989 (Abbeduto & Nuccio, 1989, όπ. αναφ. στο Rinaldi, 2003), σύμφωνα με το οποίο προβλέπεται η πραγματολογική γλωσσική επάρκεια μέσω ενός αλληλοεπικαλυπτόμενου συστήματος που περιλαμβάνει τις τέσσερις διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας: της γλωσσικής ικανότητας, που σχετίζεται με την επιλογή κατάλληλων γλωσσικών και συντακτικών μορφών κατά τη συζήτηση, της γνωστικής, που αναφέρεται στα γνωστικά χαρακτηριστικά που συνδέουν την πρότερη με την υπάρχουσα γνώση, της κοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της πραγματολογικής επάρκειας, δηλαδή της ικανότητας διάκρισης και προσαρμογής του ομιλητή στα διάφορα πλαίσια. Μάλιστα, οι ελλειμματικές επικοινωνιακές δεξιότητες φαίνεται να συνεπάγονται με δυσκολίες και στις τέσσερις

προαναφερθείσες διαστάσεις. Ταυτόχρονα, από τους ίδιους προκρίνονται οι διαστάσεις του εν λόγω μοντέλου και για την αξιολόγηση της πραγματολογικής επάρκειας.

Προ δεκαετίας εισήχθη ένα παρόμοιο μοντέλο στο πεδίο της πραγματολογίας που συνδυάζει τρεις αναπτυξιακούς τομείς, τον κοινωνικό, το γνωστικό και το γλωσσικό, αρχικά για ερευνητικούς σκοπούς, όμως γρήγορα τροποποιήθηκαν σε πιο προσβάσιμη μορφή. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η πραγματολογία συναποτελείται από τις ακόλουθες επιμέρους μεταβλητές, τις επικοινωνιακές συμπεριφορές, την εξαγωγή συμπερασμάτων, την κοινωνική συμμετοχή και τη χρήση πιο επίσημων γλωσσικών εργαλείων απαραίτητων στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και τις αφηγήσεις (Adams et al., 2005). Ταυτόχρονα, κατά τους ίδιους ερευνητές η πραγματολογία ή αλλιώς γλωσσική πραγματολογία (πλην των εξωλεκτικών πληροφοριών) συνιστά μία από τις τέσσερις πτυχές που συναπαρτίζουν την «κοινωνική επικοινωνία» (social communication) με τις υπόλοιπες τρεις να είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η κοινωνική γνώση και η επεξεργασία της γλώσσας (Adams et al., 2005).

Συνεπώς, για την ορθή πραγματολογική χρήση της γλώσσας απαραίτητη θεωρείται η επίγνωση του ατόμου για τη λειτουργικότητά της στην καθημερινότητα, τόσο σε γλωσσικά όσο και σε μη γλωσσικά πλαίσια, ανταποκρινόμενος στις εκάστοτε απαιτήσεις του πλαισίου (Καρεφυλλίδου, 2009).

Με λίγα λόγια, ο τομέας της πραγματολογίας λαμβάνει σοβαρά υπόψιν εκτός από το κοινωνικό πλαίσιο τους τομείς του πλαισίου της επικοινωνίας, δηλαδή το χώρο, το χρόνο και το συνομιλητή, τις μη λεκτικές πληροφορίες, τη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών δομών σημασιολογίας και μορφοσυντακτικού, τις παραλεκτικές πληροφορίες, όπως την ένταση και τη χροιά της φωνής, τον επιτονισμό και τις παύσεις, καθώς και τη χρήση κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών (Νικολόπουλος, 2008). Συνοπτικά, παρουσιάζονται παρακάτω όσα στοιχεία προαναφέρθηκαν.

Πίνακας 1: Οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της πραγματολογικής επάρκειας

<u>Πραγματολογική επάρκεια</u>	
Διαστάσεις	Χαρακτηριστικά
✓ Λεκτική αλληλεπίδραση	Χώρος Χρόνος Δομή Νοηματική συνοχή Σχετικότητα και καταλληλότητα πληροφοριών Κατάλληλες γλωσσικές δομές: σημασιολογία, μορφολογία, σύνταξη
✓ Πράξεις ομιλίας / επικοινωνιακές λειτουργίες	Λειτουργικές χρήσεις της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο με σκοπό την επιτυχημένη επικοινωνία
✓ Στυλ συζήτησης	Εναρμόνιση με κοινωνικούς κανόνες
✓ Γένη του λόγου	Συνοχή, συνεκτικότητα, αλληλουχία μηνύματος
✓ Εξωλεκτικές πληροφορίες	Βλεμματική επαφή Διαδοχική εναλλαγή σειράς ομιλητή-ακροατή Κατανόηση και χρήσεων εκφράσεων προσώπου Στάση σώματος Χειρονομίες Δεξιότητες συζήτησης: εισαγωγή, διατήρηση, διόρθωση
✓ Παραλεκτικές πληροφορίες	Ένταση φωνής Χροιά Επιτονισμός Παύσεις
✓ Κοινωνικό πλαίσιο	Ιεραρχικό και ηλικιακό υπόβαθρο
✓ Φύλο	Αγόρι Κορίτσι
✓ Πολιτισμικό πλαίσιο	Διεθνές παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο, διαφορετικές κουλτούρες

1.2.4 Αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων

Αναφορικά με την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων, αυτό είναι ένα αρκετά απαιτητικό έργο, καθώς η πραγματολογία αποτελεί τη συνισταμένη της αλληλεπίδρασης κοινωνικών, γλωσσικών, γνωστικών και πολιτιστικών στοιχείων (Adams, 2002) και δεν μπορεί να οριστεί αμιγώς αποστειρωμένη πραγματολογική διαταραχή, ανεξάρτητα από γλωσσικούς και γνωστικούς όρους (Leinonen & Letts, 1997, όπ. αναφ. στο Richardson & Klecan-Aker, 2000). Ο εντοπισμός των δυσκολιών σε πραγματολογικό επίπεδο είναι ιδιαίτερος σύνθετο έργο, καθώς η διαδικασία αυτή προϋποθέτει συγκεκριμένους και σαφείς κανόνες συνεξετάζοντας ταυτόχρονα το είδος του επικοινωνιακού πλαισίου (Ketelaars et al., 2009). Υπ' αυτήν τη ματιά, η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων κινείται γύρω από δύο πόλους, το γλωσσικό και τον κοινωνικό/γνωστικό (Adams, 2002).

Ωστόσο, μια ακόμη δυσκολία στην αξιολόγηση ανακύπτει από το γεγονός πως γενικά παρατηρείται απουσία κανονιστικών δεδομένων για την επίδοση σε διαφορετικές υποκατηγορίες δεξιοτήτων σχετικών με την πραγματολογία (Adams & Lloyd, 2005· Letts & Leinonen, 2001, όπ. αναφ. στο Holck et al., 2009), ενώ και το γεγονός πως η πραγματολογική ικανότητα μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο δυσχεραίνουν την προσέγγιση σε ένα κοινώς αποδεκτό πεδίο αξιολόγησης (Holck et al., 2009). Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων προκύπτει είτε από κλινική παρατήρηση (Bishop & Adams, 1989· Kerbel et al., 1996· Shields et al., 1996, όπ. αναφ. στο Botting & Conti-Ramsden, 1999) είτε από ερωτηματολόγια με λίστες δεδομένων (Bishop, 1998), βάσει των οποίων ορίζεται ο πληθυσμός των ατόμων με πραγματολογικές διαταραχές.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση της πραγματολογίας στηρίζεται σε πέντε μεταβλητές: τις επικοινωνιακές δεξιότητες της καθημερινότητας στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις λεκτικές δράσεις που πραγματοποιούνται με λέξεις και εκφράσεις, τις αναφορές και προϋποθέσεις που λαμβάνουν υπόψιν την οπτική ή το γνωστικό επίπεδο του ακροατή, τα μεγάλα σε έκταση κειμενικά είδη, όπως το αφηγηματικό και το πραγματολογικό, καθώς και τα είδη της ομιλίας. Σύμφωνα με την Adams (2002) η αξιολόγηση της πραγματολογικής επάρκειας οφείλει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού διακρίνοντάς την σε δύο είδη. Την αξιολόγηση για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας κι εκείνη για αυτούς που

φοιτούν στο σχολείο. Για τους πρώτους προτείνεται η αξιολόγηση να περιστρέφεται γύρω από την επικοινωνιακή πρόθεση σε νατουραλιστικές συνθήκες εντός της ευρύτερης ομπρέλας της αξιολόγησης των κοινωνικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αντίθετα, για τους μεγαλύτερους μαθητές μια αξιολόγηση που να διερευνά περιεκτικότερα τις πράξεις ομιλίας, τις δεξιότητες συζήτησης και αφήγησης, την εμπλοκή και την πρόθεση στην επικοινωνία, καθώς και την εφαρμογή των νύξεων του πλαισίου στην κατανόηση, θεωρείται καταλληλότερη.

Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δυσκολιών φαίνεται να συνιστά έναν πολύπλοκο τομέα, καθώς πρόκειται για μια σειρά συμπεριφορών που εξαρτώνται και καθορίζονται από τις ανθρώπινες σχέσεις σε επίπεδο ένας προς έναν, καθώς είναι αρκετά δύσκολο για ένα εργαλείο να αφογκραστεί πιθανά προβλήματα των καθημερινών επικοινωνιακών περιστάσεων (Adams, 2002· Volden, Coolican, Garon, White & Bryson, 2009, όπ. αναφ. στο Norbury, 2014). Ωστόσο, οι πραγματολογικές δυσκολίες και η επικοινωνιακή ικανότητα αναδεικνύονται σε μεγάλο βαθμό μέσω της αφήγησης και γι' αυτό συνιστά αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης, καθώς συγχρόνως παρέχει και τη δυνατότητα της διαφοροδιάγνωσης σε πληθυσμό με αλληλοεπικαλυπτόμενα συμπτώματα. Απαραίτητη προϋπόθεση, φυσικά, συνιστά ο καθορισμός του τι θεωρείται κατάλληλο, προβληματικό ή μη, σε μια νατουραλιστική συνθήκη αξιολόγησης, καθώς και η εξασφάλιση τήρησης της απόστασης του ερευνητή θεωρείται απαραίτητη, προκειμένου να μην βοηθά τον αξιολογούμενο με τη συμπεριφορά του (Botting, 2002). Βέβαια, για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση των πραγματολογικών δυσκολιών προτείνεται από την Botting (2002) ο συνδυασμός μεθόδων και αξιολογητικών εργαλείων, όπως της αφήγησης και άλλων σταθμισμένων εργαλείων.

Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων δύναται να υλοποιηθεί με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, υπάρχουν σταθμισμένα τεστ στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, που στόχο έχουν την αξιολόγηση αυτού του είδους των γλωσσικών δεξιοτήτων, αν και δεν είναι σε θέση να παράσχουν μια ολοκληρωμένη και ακριβή εικόνα των πραγματολογικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, σχετικές λίστες δεξιοτήτων ή προφίλ είναι διαθέσιμα, τα οποία παρόλο που είναι πιο δημοφιλή στους ειδικούς, εντούτοις δεν είναι σε θέση να αποτελέσουν τη βάση μιας διάγνωσης, παρά μόνο να αναδείξουν υποθέσεις και διαστάσεις μιας πιο ενδελεχούς αξιολόγησης. Ακολούθως, η νατουραλιστική αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης μπορεί να

βαθμολογηθεί βάσει κωδικοποιημένων συστημάτων και φαίνεται να προκρίνεται ως μέθοδος για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, καθώς στα πλαίσια της περιορισμένης επικοινωνίας των μικρών παιδιών, αυτό που πρέπει να ερευνηθεί είναι η πρόθεση για επικοινωνία. Ταυτόχρονα, όμως, και οι επικοινωνιακές διαστάσεις δύνανται να φανούν μόνο μέσω της νατουραλιστικής αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα η πρόθεση και απαντητικότητα στο συνομιλητή, η ικανότητα για κατάλληλη εναλλαγή ομιλητή και ομαλής συνέχειας της αλληλεπίδρασης σε περιπτώσεις που δεν εξελίσσεται ομαλά, η συνοχή και η δομή του μηνύματος, αλλά και η ικανότητα για έναρξη ενός θέματος συζήτησης, παραμονής σε αυτό, αλλαγής και σύνδεσης με πρότερες πληροφορίες. Τέλος, η αξιολόγηση αμιγώς της κατανόησης ενός ατόμου της πραγματολογίας συνιστά τον τέταρτο τρόπο (Adams, 2002).

1.2.5 Πραγματολογικές διαταραχές

Η πραγματολογική διαταραχή συνιστά έναν πιο περιγραφικό όρο και αφορά στη δυσκολία του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τρόπο κατάλληλο έχοντας κατανοήσει τα μηνύματα της αλληλεπίδρασης, με σκοπό να επικοινωνήσει με το συνομιλητή. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίστηκε από τους Volden και Lord (1991, όπ. αναφ. στο Adams, 2002, pp. 2) ως το *«ανεπιτυχές ταίριασμα μεταξύ γλώσσας και πλαισίου»*.

Τα πραγματολογικά προβλήματα στη γλώσσα συνήθως προσεγγίζονται ως χαρακτηριστικά σε περιστατικά αναπτυξιακών δυσκολιών, όπως της διαταραχής αυτιστικού φάσματος ή της ειδικής γλωσσικής διαταραχής. Παρ' όλ' αυτά, τα προβλήματα αυτού του είδους συχνά παρατηρούνται και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών που δεν φέρουν κάποια από τις προηγούμενες διαγνώσεις, γεγονός το οποίο δεν αποτελεί νέο στοιχείο στο πεδίο (Ketelaars et al., 2009· Bishop & Norbury, 2002, όπ. αναφ. στο Norbury, 2014· Adams, 2003· Botting, 2002· Botting & Conti-Ramsden, 1999, όπ. αναφ. στο Norbury & Bishop, 2002), ενώ δύνανται να εμφανίζονται και ανεξάρτητα από την ύπαρξη άλλων κοινωνικών ή μαθησιακών διαταραχών (Adams, 2002). Συγχρόνως, οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να αποτελούν δευτερογενές χαρακτηριστικό κάθε αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής (Prutting & Kirchner, 1987, όπ. αναφ. στο Adams, 2002).

Συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται πως παρότι ο λόγος των παιδιών χαρακτηρίζεται από ευχέρεια, γραμματική ορθότητα και απουσία προβλημάτων στη φωνολογία, τη σύνταξη και την ευφράδεια του λόγου, εντούτοις το περιεχόμενό του μοιάζει παράξενο και ασυνήθιστο βάσει του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αναπτύσσεται (Adams & Bishop, 1989). Ωστόσο, οι πραγματολογικές διαταραχές δύνανται να ενυπάρχουν και σε άτομα με δυσκολίες στη γραμματική και τη φωνολογία (Bishop 1997, 2000, όπ. αναφ. στο Holck et al., 2009).

Οι όροι που έχουν αποδοθεί για να χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών είναι διάφοροι, με επικρατέστερη τη «σημασιολογική-πραγματολογική γλωσσική διαταραχή» έως το 2000, οπότε και η Bishop δεν επιβεβαίωσε επιστημονικά δυσανάλογα ελλείμματα στη σημασιολογία ή τη γραμματική σε κάθε περίπτωση πραγματολογικών διαταραχών, κι έτσι εισήγαγε τον όρο «πραγματολογικό γλωσσικό έλλειμμα» (Pragmatic Language Impairment, PLI) (Rapin & Allen, 1983· Bishop & Rosenbloom, 1987· Bishop, 1989· Rapin, 1996, Botting & Conti-Ramsden, 1999, όπ. αναφ. στο Botting, 2002· Adams, 2003· Bishop & Norbury, 2002, όπ. αναφ. στο Whitehouse et al., 2009· Bishop et al., 2000, όπ. αναφ. στο Adams, 2001). Γενικά, παρατηρείται πως υπάρχει ένα καλά ανεπτυγμένο σύστημα φωνολογικό και μορφοσυντακτικό, που όμως δεν αναδεικνύεται στο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς γίνεται φτωχή χρήση της γλώσσας (Bishop, 2000, όπ. αναφ. στο Νικολόπουλος, 2008).

1.2.6 Διάγνωση της πραγματολογικής διαταραχής

Το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει εστιάσει τα τελευταία χρόνια στον προσδιορισμό της φύσης των πραγματολογικών ελλειμμάτων, καθώς και στα διαγνωστικά χαρακτηριστικά (Bishop, 2000· Shields et al., 1996· Adams & Bishop, 1989· Bishop & Adams, 1989, όπ. αναφ. στο Adams et al., 2005), δεδομένου πως μια ξεχωριστή κατηγορία μαθητών αντιμετωπίζει ελλείμματα στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης που σχετίζεται με την κατανόηση, αλλά και την έκφραση του λόγου. Η διαγνωστική αυτή κατηγορία αποτελεί μια νέα είσοδο στην πέμπτη έκδοση του διαγνωστικού και στατιστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών DSM – 5 (2013) ως Διαταραχή της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνίας (Social Pragmatic Communication Disorder) (APA, 2013b) ορίζεται η δυσκολία των ατόμων με την πραγματολογία, δηλαδή οι σταθερές δυσκολίες που αντιμετωπίζονται στον κοινωνικό τομέα και οι οποίες προϋποθέτουν τη χρήση λεκτικών και εξωλεκτικών πληροφοριών, προκειμένου να υλοποιείται η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των συνομιλητών. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως τα άτομα που αντιμετωπίζουν τέτοιου τύπου δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ταυτόχρονα ελλείμματα στους ακόλουθους τομείς: στην κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας βάσει του εκάστοτε πλαισίου και του επικοινωνιακού σκοπού που εξυπηρετείται, ερμηνεύοντας, τροποποιώντας και προσαρμόζοντας τη γλώσσα τους με κριτήριο τους κοινωνικούς κανόνες της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας που υπαγορεύονται από το πλαίσιο ή τις ανάγκες του κάθε ακροατή. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η τήρηση συγκεκριμένων κανόνων σε περιπτώσεις διαλόγου, εναλλαγής σειράς ομιλητή, ή αφήγησης ιστορίας, ενώ, ταυτόχρονα, η κατανόηση των έμμεσων, μεταφορικών και άρρητων ή αμφίβολων νοημάτων της γλώσσας αναδεικνύεται ως ένας ακόμη τομέας δυσκολίας. Απόρροια της συγκεκριμένης δυσκολίας, η οποία υπάρχει ήδη από την παιδική ηλικία, είναι τα άτομα αυτά να δυσκολεύονται να επιτύχουν λειτουργικά αποτελεσματική επικοινωνία με άλλους, κοινωνική συμμετοχή, ανάπτυξη ή διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, ακαδημαϊκές επιδόσεις ή επαγγελματικά επιτεύγματα. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον αποκλεισμό άλλων συμπτωμάτων που σχετίζονται με ιατρικές ή νευρολογικές συνθήκες, με μειωμένες ικανότητες στη γραμματική και τη δομή των λέξεων, ενώ, ακόμη, αποκλείονται η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, της νοητικής υστέρησης, της γενικευμένης αναπτυξιακής καθυστέρησης και κάθε άλλης αναπτυξιακής διαταραχής.

Η διάγνωση αυτή μπορεί να γίνει μετά το τέταρτο με πέμπτο έτος των παιδιών (Swineford et al., 2014), αν και πολλές φορές οι δυσκολίες στον τομέα της πραγματολογίας διαφεύγουν της προσοχής και της έγκαιρης διάγνωσης (Westby, 1999· Scott et al., 2002, όπ. αναφ. στο Farmer & Oliver, 2005), παρόλο που ο πρώιμος εντοπισμός των δυσκολιών σε συνάρτηση με μια θεραπευτική παρέμβαση, φέρεται να έχει κομβικό ρόλο για τα μετέπειτα αποτελέσματα (Prizant, 1999, όπ. αναφ. στο Farmer & Oliver, 2005). Συγκεκριμένα στην Ελλάδα το ποσοστό των παιδιών με πραγματολογικές διαταραχές, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των

εκπαιδευτικών, κυμαίνεται σε ανάλογα ποσοστά με τη διεθνή βιβλιογραφία και εμφανίζεται στο 14,4 % έως 18,7 % του πληθυσμού (Okalidou & Kampanaros, 2001).

1.2.7 Χαρακτηριστικά των παιδιών με πραγματολογική διαταραχή

Η κλινική εικόνα των παιδιών με πρωτογενείς πραγματολογικές δυσκολίες, παρόλο που χαρακτηρίζεται ως τυπική αναφορικά με την ανάπτυξη της γλώσσας, εμφανίζει μια σειρά δυσκολιών σε γλωσσικές αλλά και μη πληροφορίες, όπως προαναφέρθηκε (Lockton, 2016). Ειδικότερα, παρατηρείται ασυνήθιστη χρήση γλωσσικών δομών και δυσκολία κατανόησης, χρήσης και ανταπόκρισης σε πραγματολογικές νύξεις σε επίπεδο συζήτησης. Ακόμη, έλλειμμα εντοπίζεται στην παραμονή σε ένα θέμα συζήτησης, στην κατάλληλη εναλλαγή προσώπου στη διάρκεια μιας συνομιλίας, η οποία κατά τους Snyder-McLean και συνεργάτες (όπ. αναφ. στο Richardson & Klecan-Aker, 2000) αποτελεί το κλειδί των πραγματολογικών δεξιοτήτων, όπως και στην παρακολούθηση των αναγκών του συνομιλητή. Εμφανή είναι, επίσης, τα χαρακτηριστικά της λογόρροιας, της παροχής περισσότερων ή λιγότερων πληροφοριών από το αναμενόμενο για ένα θέμα, της ακατάλληλης ανταπόκρισης συναρτήσει του κοινωνικού πλαισίου, όπως και των ελλειμμάτων στον τομέα της κατανόησης, αλλά και της δυσκολίας κατανόησης των προθέσεων του συνομιλητή (Bishop & Rosenbloom, 1987· Rapin & Allen, 1987· McTear & Conti-Ramsden, 1992· Attwood, 1998, όπ. αναφ. στο Botting & Conti-Ramsden, 1999· Ketelaars et al., 2009· Adams & Lloyd, 2005· Leinonen & Letts, 1997· Landa, 2005· Holck et al., 2009· Rapin & Allen, 1983, Adams & Bishop, 1989, Bishop & Adams, 1989, όπ. αναφ. στο Adams, 2001· Smedley, 1989, όπ. αναφ. στο Adams, 2001· Toppelberg & Shapiro, 2000· Spanoudis et al., 2003· Bishop & Adams, 1989).

Παράλληλα, συναντώνται δυσκολίες στη δομή του λόγου στο επίπεδο μετά την πρόταση, απουσία βαθιάς οργάνωσης της συζήτησης και της αφήγησης, παρόλη την επιφανειακή ευχέρεια που εκ πρώτης όψεως δεν υπολείπεται. Προβλήματα, επιπρόσθετα, συναντώνται στη μεταφορική χρήση του λόγου και την κατανόηση του χιούμορ, καθώς και στην εξαγωγή κοινωνικών συμπερασμάτων, ενώ κάποιες φορές παρατηρείται η μονοπώληση της συζήτησης με προσωπικά ενδιαφέροντα, αλλά και η εντατική χρήση στερεοτυπικών και επαναλαμβανόμενων ερωτήσεων, χαρακτηριστικά

τα οποία δυσχεραίνουν την επικοινωνία, περιορίζουν κοινωνικά το άτομο και αναχαιτίζουν τη σχολική πρόοδο (McDonald, 2000· Adams et al., 2005· Leinonen & Letts, 1997· Adams, 2003· Rapin, 1996· Bishop, 2000, όπ. αναφ. στο Norbury & Bishop, 2002). Ωστόσο, στην έρευνα των Lockton και των συνεργατών (2016) ευρήματα όπως η υπερβολική χρήση ερωτήσεων και ο στερεοτυπικός και ασυνήθιστος λόγος των μαθητών με πραγματολογικές διαταραχές καταγράφηκαν σε πολύ περιορισμένο ποσοστό, μικρότερο του 10%. Για το λόγο αυτό, οι συγγραφείς θέτουν ένα ερώτημα σχετικά με τη συχνότητα που εμφανίζονται πράγματι συμπεριφορές που θεωρούνταν παλαιότερα χαρακτηριστικές του πληθυσμού αυτού, όπως για παράδειγμα η λογόρροια, αν και αναγνωρίζεται η σημασία του μεγάλου δείγματος στα πλαίσια της έρευνας, καθώς και η ανάγκη αξιολόγησης μιας μεγαλύτερης σε διάρκεια συζήτησης.

Αναφορικά με την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων στα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές, στην έρευνα των Bishop και Adams (όπ. αναφ. στο Norbury & Bishop, 2002) δεν προέκυψε να υπάρχει ειδική δυσκολία στη δεξιότητα αυτή, αλλά μάλλον τα προβλήματα στον τομέα αυτό ανακύπτουν εξαιτίας διαφορετικών αιτιών, όπως για παράδειγμα λόγω φτωχών δεξιοτήτων κατανόησης, καθώς οι δυσκολίες αυτές ήταν εμφανείς και σε προφορικές συζητήσεις (Leinonen & Kerbel, 1999, όπ. αναφ. στο Norbury & Bishop, 2002). Μάλιστα, στην έρευνα των Norbury και Bishop (2002) προέκυψε πως οι δυσκολίες στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφαίνονται λόγω της ακατάλληλης σχέσης τους σε συνάφεια με το πλαίσιο της ιστορίας, βάσει της οποίας αξιολογήθηκαν.

Σχετικά με τη δεξιότητα της αφήγησης που προαναφέρθηκε, αυτή συνιστά σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας των βιωμάτων του ατόμου. Επιπρόσθετα, δεδομένου πως αποτελεί την πρώτη επαφή των παιδιών με τη γραφή και την ανάγνωση, αναφαίνεται η σημασία της για την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού (De Villiers, 2004). Ειδικά, οι μαθητές με πραγματολογικές δυσκολίες φαίνεται να υστερούν σε αυτή, τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και σε αυτόν της αφήγησης, αφού αντιμετωπίζουν ελλείμματα δόμησης ενός αφηγηματικού κειμένου, όπως και ανταπόκρισης σε ερωτήσεις κατανόησης σε σχέση με ένα τέτοιο κείμενο, όταν αυτές γίνονται συνθετότερες και απαιτούν και άλλες δεξιότητες, ξεπερνώντας την κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου (Νικολόπουλος, 2008). Για την αφηγηματική δεξιότητα, ακόμη, υπερτονίζεται η σημασία τόσο της κατάλληλης

χρήσης των πραγματολογικών δεξιοτήτων βάσει του κοινωνικού πλαισίου, όσο και της γλώσσας για τις ομαλές, κατάλληλες και με συνοχή αφηγήσεις από τους μαθητές, δεδομένου ότι αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο της γενικότερης επικοινωνίας (Norbury et al., 2013). Ταυτόχρονα, όμως, είναι προφανές πως οι παραπάνω δυσκολίες στους μαθητές με πραγματολογικές διαταραχές αντικατοπτρίζονται και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως είναι η συγγραφή (Troia, 2011).

Ένα πρόσφατο εύρημα αναδεικνύει μια ακόμη πτυχή του πεδίου. Κάποιοι μαθητές με πραγματολογικές διαταραχές προκύπτει πως είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να τοποθετηθούν για τους πολύπλοκους πραγματολογικούς κανόνες που υπάρχουν, αυτό που ονομάζεται «μεταπραγματολογική επίγνωση» (metapragmatic awareness). Η μεταπραγματολογική επίγνωση εμφανίζεται αναπτυξιακά κατά το έβδομο έτος της ηλικίας (Andersen-Wood & Smith, 1997, όπ. αναφ. στο Adams, 2002). Παρόλα αυτά, ορισμένοι μαθητές με πραγματολογικές δυσκολίες, την ώρα της αλληλεπίδρασης και της συζήτησης δεν δύνανται να αξιοποιήσουν τους συγκεκριμένους κανόνες με νατουραλιστικούς όρους, ίσως λόγω της δυσκολίας τους να κατανοούν το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, όπως τις σκέψεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα του συνομιλητή, που θα τους οδηγήσει σταδιακά σε δεξιότητες γενικευμένης χρήσης με πραγματολογικά ορθό τρόπο (Adams, 2002· Lockton et al., 2016).

Στο σημείο αυτό αξίζει να προσδιοριστεί ο όρος μεταπραγματολογική επίγνωση, ο οποίος αφορά στην ικανότητα να αναφέρεται κανείς ρητά στα πραγματολογικά συστατικά και τους κανόνες, τα οποία επηρεάζουν και υποβοηθούν την αποτελεσματική μάθηση της πραγματολογίας στις κοινωνικές – επικοινωνιακές περιστάσεις, ως άλλη «γέφυρα» μεταξύ της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας και του πλαισίου/περίστασης που υφίσταται (Timler & Vogler-Elias, 2007). Συνεπώς, για ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης για βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναγνωρίζεται η αξία της αυτό-παρακολούθησης, καθώς και της αυτορρύθμισης, αφού το κενό παρατηρείται όχι στην γνώση των δεξιοτήτων, μα στη λειτουργικά ενσωματωμένη χρήση τους στο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η διαχρονικότητα των μειονεξιών στον πραγματολογικό τομέα δεν είναι ακόμη σαφές εάν διατηρούνται ή εάν εξαλείφονται με το χρόνο, καθώς τα ερευνητικά ευρήματα δεν συμφωνούν σε μία άποψη. Στην έρευνα των Conti-Ramsden και

Botting (1999) βρέθηκε πως ένα μικρό ποσοστό των μαθητών σχολικής ηλικίας με πραγματολογικές διαταραχές συνέχισαν να εμφανίζουν αντίστοιχες δυσκολίες για τουλάχιστον έναν ακόμη χρόνο, κάποιοι άλλοι βελτίωσαν τις πραγματολογικές δεξιότητές τους, διατηρώντας, ωστόσο, δυσκολίες σε άλλους γλωσσικούς τομείς. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν πως σύμφωνα με τη διαχρονική έρευνα του 2009 (Whitehouse et al., 2009) η σταθερότητα των πραγματολογικών δυσκολιών φάνηκε να διαρκεί έως την ενήλικη ζωή. Βέβαια, το δείγμα της έρευνα ήταν τέτοιο που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

1.2.8 Πραγματολογική επάρκεια και κοινωνική επάρκεια

Σε πρόσφατη έρευνα του 2010 (Ketelaars et al.) βρέθηκε πως οι πραγματολογικές - γλωσσικές δεξιότητες προέβλεπαν σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική επάρκεια, ακόμη κι αν είχε ληφθεί υπόψιν η μεταβλητή του εκφραστικού λεξιλογίου. Στο ίδιο εύρημα της σχέσης μεταξύ πραγματολογικών δεξιοτήτων και κοινωνικής επάρκειας κατέληξαν και το 2009 η Holck και οι συνεργάτες της. Επίσης, σε παλαιότερη έρευνα το 1996 οι δυσκολίες στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας φάνηκε να συσχετίζονται και να επηρεάζουν την κοινωνική ευημερία των ατόμων με ΜΔ, ταυτόχρονα με την επίδρασή τους και στο συναισθηματικό τομέα (Schalock, 1996, όπ. αναφ. στο Troia, 2011). Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται τόσο στο πρώτο επίπεδο της δημιουργίας σχέσεων με τους ομηλικούς όσο και στην ομαλή διατήρησή τους μέσα στο χρόνο. Ταυτόχρονα, ορισμένες εκφάνσεις των επιρροών των πραγματολογικών ελλειμμάτων στον κοινωνικό τομέα γίνονται εμφανείς στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς, κατά τις οποίες οι μαθητές με ΜΔ εμπλέκονται και συμμετέχουν λιγότερο, ενώ και οι συνομήλικοί τους φαίνεται πως δεν τους προτιμούν για παρέα, όπως προκύπτει από πλήθος ερευνητικών δεδομένων (Cartledge, Frew & Zaharias, 1985· Fujiki, Brinton, Robinson & Watson, 1997· Gertner, Rice & Hadley, 1994· Hadley & Rice, 1991· Juvonen & Bear, 1992· Pearl et al., 1998· Rice, Sell & Hadley, 1991· Weiner & Schneider, 2002, όπ. αναφ. στο Troia, 2011). Ακόμη, τομείς κοινωνικοί που βάζονται από τις πραγματολογικές δυσκολίες αφορά στην ικανότητα των ατόμων να μοιράζονται, να παρέχουν κουράγιο στους άλλους, καθώς και να συνεργάζονται, δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται άμεσα και προωθούν θετικές σχέσεις με τους συνομηλικούς (Bender & Wall, 1994· Brinton

& Fujiki, 2004· Hart, Robinson, Mc-Neilly, Nelson & Olsen, 1995· Kavale & Forness, 1996· Ladd & Price, 1987· Pearl et al., 1998· Vaughn, Hogan, Kouzekanani & Shapiro, 1990, όπ. αναφ. στο Troia, 2011).

Ο λόγος που οι πραγματολογικές δυσκολίες φαίνεται να επηρεάζουν την κοινωνική επάρκεια των ατόμων με ΜΔ αποδίδεται πιθανότατα στο γεγονός πως οι κοινωνικές νύξεις διαμεσολαβούνται, μεταφέρονται και αναπαριστώνται μέσω της γλώσσας και του λόγου, συνεπώς οι όποιες δυσκολίες στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας, που περιλαμβάνει κατά μεγάλο μέρος και λεκτικές πληροφορίες εκτός των παραλεκτικών και εξωλεκτικών πληροφοριών, αντανακλώνται στον κοινωνικό τομέα (Pearl, Donahue & Bryan, 1986· Weiner, 1980, 2004, όπ. αναφ. στο Troia, 2011). Βέβαια, παρατηρείται πως ο γλωσσικός παράγοντας δεν συνιστά την αποκλειστική αιτία της μειωμένης κοινωνικής επάρκειας των ατόμων με ΜΔ, καθώς έχει καταγραφεί πως ακόμη και σε συνθήκες ελαχιστοποίησης της εμπλοκής του σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004, οι επιδόσεις των μαθητών με ΜΔ δεν φάνηκαν να βελτιώνονται (Brinton & Fujiki, 2004, όπ. αναφ. στο Troia, 2011). Συνεπώς, δεν μπορούν να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα σε τι έκταση οι πραγματολογικές δυσκολίες σχετίζονται με την κοινωνική επάρκεια.

Σε έρευνα του 2004 (Wiener, 2004) αναφέρονται δύο τρόποι διερεύνησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με έρευνα των Bryan και των συνεργατών (Bryan et al., 1981 όπ. αναφ. στο Wiener, 2004) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογήθηκαν σε παιχνίδι ρόλων συνεντευκτική και συνεντευξιαζόμενου και βρέθηκε πως εμφάνισαν ελλειμματικές στρατηγικές έναρξης και διατήρησης της αλληλεπίδρασης με το άτομο που είχαν απέναντί τους, ακόμη και σε ευνοϊκό πλαίσιο προς τους ίδιους. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως συνεντευκτές έθεταν λιγότερες ερωτήσεις, οι οποίες δεν ήταν ανοιχτού τύπου αλλά περισσότερο αναφοράς προτίμησης και προϊόντος. Οι ερωτήσεις, λοιπόν, αυτές είχαν μικρές πιθανότητες να οδηγήσουν σε πιο σύνθετες απαντήσεις. Επιπλέον, η χρήση από μεριάς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επιφωνημάτων και απαντήσεων επικοινωνιακού τύπου ανέστειλε περαιτέρω ανάπτυξη των απαντήσεων από τον συνομιλητή, ενώ, ταυτόχρονα, το κλίμα χαρακτηριζόταν και περισσότερο άβολο. Επιπρόσθετα, τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κοινωνικού τύπου δυσκολίες (Bruck, 1982, Bryan, 1974, Scranton &

Rykman, 1979, Wong & Wong, 1980, όπ. αναφ. στο Bruck & Hebert, 1982). Οι Wong και Wong, τέλος, δεν εντόπισαν διαφορές μεταξύ αγοριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε παιχνίδια ρόλων.

Ανάλογα ευρήματα με ελλειμματικό παιχνίδι ρόλων παρουσιάστηκαν και από τους Dickstein και Warren (1980, όπ. αναφ. στο Bruck & Hebert, 1982), οι οποίοι δέχθηκαν κριτική για τη χρήση οπτικών δοκιμασιών (visual perspective), πέρα από γνωστικές και συναισθηματικές (Enright & Lapsley, 1980, όπ. αναφ. στο Bruck & Hebert, 1982).

Το εύρημα αυτό είχε ήδη διατυπωθεί παλαιότερα υπό μορφής δυσκολιών στον κοινωνικό τομέα ως πιθανή απόρροια των ελλειμμάτων σε παιχνίδι ρόλων, γεγονός που αναδεικνύει μια ικανότητα για γνωστική και συναισθηματική κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός άλλου υποκειμένου. Ταυτόχρονα, αυτού του είδους οι δεξιότητες προαπαιτούνται για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας (Bruck & Hebert, 1982). Ωστόσο, η ύπαρξη καλών μεν, φτωχών δε, δεξιοτήτων σε παιχνίδια ρόλων φάνηκαν να σχετίζονται με καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Bruck & Hebert, 1982).

Συνεχίζοντας στο δεύτερο τρόπο διερεύνησης, η συνθήκη αφορούσε σε δεκάλεπτες συνεδρίες ομάδων συνομηλίκων ανά δυάδες ή εξάδες σε προσομοίωση παιχνιδιού ή τάξης, κατά το οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν για να κατασκευάσουν ένα αντικείμενο της επιλογής τους με άχρηστα αντικείμενα. Τα ευρήματα στις δυάδες κάνουν λόγο για λιγότερες επικοινωνιακές ενάρξεις, αλλά και λιγότερες αντιδράσεις σε πρωτοβουλίες άλλων. Ακόμη, τα ευρήματα διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τα δύο φύλα στις ομάδες των έξι. Τα μεν αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν συχνότερα αυτό-αναφορικές δηλώσεις, οι οποίες δεν συνδυάζονταν με αποκρίσεις, ενώ ακόμη τακτικότερα οι απαντήσεις τους ήταν αβάσιμες. Βρέθηκε, επίσης, πως τα ίδια παιδιά ήταν σπανιότερο να προσφέρουν.

1.2.9 Πραγματολογική επάρκεια και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης στους τομείς της γλώσσας που σχετίζονται με τη σημασιολογία και την πραγματολογία, ενώ ενδεικτικό είναι πως οι δυσκολίες αυτές όλο και εντείνονται με το πέρασμα του

χρόνου (Sundheim & Voeller, 2004). Ακόμη και κατά την ενήλικη ζωή τα άτομα με ΜΔ φαίνεται πως διατηρούν τις δυσκολίες στον τομέα αυτό (Griffiths, 2007). Ενδεχόμενες αιτιολογήσεις της συνθήκης αυτής αποδίδονται στις γνωστικές μειονεξίες των ατόμων με ΜΔ, δηλαδή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μνήμη εργασίας, εξαιτίας των ελλειμμάτων στη φωνολογική ενημερότητα (Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992· Roberts, 2000· Service, 1992· Smith & Geva, 2000· Vallar & Baddeley, 1984, όπ. αναφ. στο Griffiths, 2007), στον αργό ρυθμό επεξεργασίας, καθώς και στη μειωμένη δεξιότητα αυτοματοποίησης (υπόθεση του ελλείμματος των δυσλεξικών στην αυτοματοποίηση) (Dyslexic Automatization Deficit hypothesis, DAD). Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στις καθημερινές συζητήσεις τους με άλλους, καθώς παραβλέπουν τις έμμεσες νύξεις και προσλαμβάνουν κυριολεκτικά τις φράσεις των άλλων (Hales, 1995, όπ. αναφ. στο Griffiths, 2007).

1.3 Γλωσσική ικανότητα

Καθώς η γλώσσα αποτελεί έναν κοινωνικό κώδικα, με σκοπό την επίτευξη της επικοινωνίας (Benner et al., 2002), η γλωσσική ικανότητα συνιστά ως όρος μια διευρυμένη έκταση μέσα στην οποία ενυπάρχουν τέσσερις διακριτές δεξιότητες που εμπλέκουν γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η γλωσσική ικανότητα αφορά στη γλωσσική ή γραμματική ικανότητα (linguistic or grammatical competence), στην ικανότητα διαλόγου (discourse competence), στην κοινωνικο-γλωσσική ικανότητα του ατόμου (socio-cultural competence), καθώς και στην ικανότητά του να προσαρμόζεται στο πλαίσιο (textual-competence).

Σύμφωνα με τα κριτήρια του εργαλείου ICD-11 ξεκαθαρίζεται πως για τη διάγνωση της πραγματολογικής δυσκολίας εξαιρείται εντελώς τόσο η ύπαρξη διαταραχής του αυτιστικού φάσματος, όσο και η ύπαρξη δυσκολιών στο προσληπτικό και εκφραστικό κομμάτι της γλώσσας (Norbury, 2014).

Ταυτόχρονα, δεν προκύπτει να συμπορεύονται η Διαταραχή της Επικοινωνιακής – Πραγματολογικής Επικοινωνίας (SPCD) με τη Γλωσσική Διαταραχή (Language Disorder). Ευρήματα ερευνών διαπίστωσαν πως μεταξύ των δύο διαταραχών εμφανίζεται μια σημαντική διαφορά στις αναλύσεις επάρκειας στο

επίπεδο της συζήτησης, καθώς, αντίθετα με τους μαθητές με γλωσσική διαταραχή, τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές παραβίαζαν συχνότερα τις αναμενόμενες προσδοκίες για εναλλαγή ομιλητή. Ταυτόχρονα, σε ενάρξεις συζήτησης από άλλους αντιδρούσαν πραγματολογικά ακατάλληλα ή καθόλου, δεδομένης της περίπτωσης, αλλά και έκαναν μικρή χρήση των διαθέσιμων εξωλεκτικών στοιχείων (Adams & Bishop, 1989· Bishop & Adams, 1989· Bishop, Chan, Adams, Hartley & Weir, 2000, όπ. αναφ. στο Norbury, 2014). Αναφορικά με τα κοινωνικά ελλείμματα των μαθητών που κατατάσσονται στις δύο παραπάνω διαγνωστικές κατηγορίες, αυτά δεν φαίνεται να συνιστούν ξεκάθαρο διαφοροποιητικό παράγοντα, δεδομένων των μέχρι τώρα ευρημάτων (Norbury, 2014).

1.3.1 Αναπτυξιακή πορεία – Γλωσσικές δεξιότητες

Έχει φανεί πως η γλωσσική ανάπτυξη ανθίζει ήδη από τη σχολική ηλικία ενός ατόμου, ενώ συνεχίζει να εμπλουτίζεται τόσο στην εφηβική περίοδο, όσο και κατά την ενήλικη ζωή (Nippold, 1998, όπ. αναφ. στο Nippold, 2006). Στα πλαίσια της λεξιλογικής γνώσης προτείνονται τουλάχιστον δύο βασικοί τύποι δεξιοτήτων, το εκφραστικό λεξιλόγιο και το προσληπτικό. Ο πρώτος τύπος σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται κυρίως προφορικά, ενώ ο δεύτερος τύπος έχει να κάνει με την κατανόηση των γλωσσικών όρων που χρησιμοποιούν οι άλλοι - συνομιλητές, ενώ είναι γνωστό πως το προσληπτικό λεξιλόγιο προηγείται του εκφραστικού αναπτυξιακά (Longoria et al., 2009). Ταυτόχρονα, καλύτερες επιδόσεις στο προσληπτικό λεξιλόγιο φαίνεται να συνεπάγονται με μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων.

Συνεχίζοντας, μια ακόμη γλωσσική δεξιότητα συνιστά η ικανότητα των παιδιών να κατονομάζουν αντικείμενα ή έννοιες που αναπαρίστανται σε εικόνες. Η συγκεκριμένη αποτελεί μία μεταγλωσσική δεξιότητα (Jakobson, 1964, όπ. αναφ. στο Wiegel-Crump & Dennis, 1986) και φαίνεται να βελτιώνεται σε ποσότητα και ταχύτητα με την πάροδο των χρόνων και συγκεκριμένα μεταξύ των ηλικιών 6 έως 14 ετών. Ειδικότερα, στις μικρότερες ηλικίες οι λέξεις που παράγονται είναι πραγματικές και σημασιολογικά συναφείς με τη λέξη - στόχο, ενώ η απόσταση από την παραγόμενη λέξη προς τη λέξη - στόχο μειώνεται όσο το παιδί μεγαλώνει (Wiegel-Crump & Dennis, 1986). Η δοκιμασία της ταχείας και αυτοματοποιημένης

ονομασίας αντικειμένων και αριθμών έχει φανεί πως εντοπίζει διαφορές μεταξύ του τυπικού και με ΜΔ πληθυσμού, καθώς η δεύτερη ομάδα σημειώνει περισσότερα λάθη κατονομασίας, όπως και πιο αργούς χρόνους, είτε τα ερεθίσματα εμφανίζονται σε γραμμές είτε σε στήλες (Wolff et al., 1990· Wolf & Obregon, 1992· Araújo et al., 2011), ενώ μακροπρόθεσμα προβλέπει την αναγνωστική επίδοση (Neuhaus et al., 2001· Cronin, 2011), δεδομένου πως πρόκειται για έναν πρόδρομο της αναγνωστικής διαδικασίας (Wolf, 1991).

Αναφορικά με το ρόλο και τη σημασία της λεξιλογικής γνώσης, πληθώρα ερευνών υποστηρίζει την άμεση σχέση μεταξύ αυτής και της αναγνωστικής κατανόησης (Biemiller, 2005· Ouellette, 2006, όπ. αναφ. στο Verhoeven & Perfetti, 2011· Ziperli et al., 2011), η οποία φαίνεται να είναι αμφίδρομη. Μάλιστα, ευρήματα διαχρονικών ερευνών αναδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ της γνώσης προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία με τη μετέπειτα επίδοση των ίδιων μαθητών στην αναγνωστική ικανότητα στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (De Hirsch, Jansky & Langford, 1966· Vellutino & Scanlon, 1987b, όπ. αναφ. στο Vellutino et al., 1995).

Η σημασία του προφορικού λεξιλογίου για τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία έχει βρεθεί πως σχετίζεται και επηρεάζει άμεσα τις μετέπειτα επιδόσεις σε μαθησιακούς τομείς, όπως αυτόν της αυτοματοποιημένης και ευχερούς αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ικανότητας και πιο συγκεκριμένα της αναγνωστικής κατανόησης (Scarborough, 1990· Pullen & Justice, 2003· Ouellette, 2006· Verhoeven & van Leeuwe 2008, 2011· Dixon, LeFevre & Twilley, 1988· Frost, Madsbjerg, Niedersoe, Olofsson & Sorensen, 2005· Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007· Verhoeven, Van Leeuwe & Vermeer, 2011· Yovanoff, Duesbery, Alonzo & Tindal, 2005, όπ. αναφ. στο Simos et al., 2011). Στο ίδιο εύρημα κατέληξαν και οι Muter και συνεργάτες, αλλά και οι Roth και συνεργάτες (2004· 2002, όπ. αναφ. στο Ouellette, 2006), όπως και οι Παντελιάδου και συνεργάτες (2012) τονίζοντας τη σημασία του προσληπτικού λεξιλογίου, της γνώσης των γλωσσικών μορφών και σημασιών, για τον τομέα της κατανόησης σε μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την υπόθεση της λεξιλογικής ποιότητας (Lexical Quality Hypothesis) (Perfetti & Hart, 2001, όπ. παραπ.· Verhoeven & Perfetti, 2011· Verhoeven & Van Leeuwe 2008). Βέβαια, κάποιοι ερευνητές θεωρούν πιο καθοριστική την επαφή με το γραπτό λόγο

για τη βελτίωση του λεξιλογίου, παρά την έκταση του προφορικού λεξιλογίου (Cunningham & Stanovich, 2001· Hayes, 1988, όπ. αναφ. στο Verhoeven & Perfetti, 2011). Σαφώς, όμως, μέσω της ανάγνωσης δομείται ένα ισχυρό σύστημα λεξιλογικής και ορθογραφικής γνώσης (Stanovich & West, 1989, όπ. αναφ. στο Verhoeven & Perfetti, 2011), διότι οι μεταβλητές του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται να αλληλεπιδρούν η μία με την άλλη, αναβαθμίζοντας την ποιότητα και των δύο (Perfetti & Hart, 2001, όπ. αναφ. στο Verhoeven & Van Leeuwe, 2008).

Ταυτόχρονα, παρατηρείται μια διαχρονική σταθερότητα των επιδόσεων στην αποκωδικοποίηση λέξεων, το λεξιλόγιο, και την ακροαστική και αναγνωστική κατανόηση κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, καθώς οι όποιες διαφορές φαίνεται να παραμένουν σταθερές (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008).

Η ικανότητα των παιδιών να ορίζουν προφορικά λέξεις συνιστά μια διαδικασία γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, ενώ αποτελεί μια μεταγλωσσική και επικοινωνιακή δραστηριότητα (Gutierrez-Clellen & DeCurtis, 1999· Nippold, 1999· Nippold, 2006). Η ικανότητα ορισμού λέξεων είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν διαφορετικά και εκτός πλαισίου κι, έπειτα, να αποδώσουν κατάλληλα σημασιολογικά και κατηγορικά χαρακτηριστικά στις λέξεις. Είναι γνωστό πως η ικανότητα αυτή βελτιώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και ειδικά κατά τα σχολικά χρόνια (Nippold, 1995, όπ. αναφ. στο Gutierrez-Clellen & DeCurtis, 1999), ενώ μόλις κατά την εφηβική ηλικία το άτομο δύναται να διαχειριστεί επιτυχώς ορισμούς αφηρημένων ουσιαστικών (Nippold, 2006). Η ικανότητα του ορισμού λέξεων φαίνεται να διαφοροποιείται και να απαρτίζεται από υπότυπους ορισμών. Αυτοί σχετίζονται με λειτουργικούς όρους, κατηγορικά ή περιγραφικά χαρακτηριστικά ή ακόμη με παραδείγματα που περιλαμβάνουν τη λέξη στόχο. Μάλιστα, το 1990 (Makau, 1990, όπ. αναφ. στο Gutierrez-Clellen & DeCurtis, 1999) οι ορισμοί διαχωρίστηκαν σε επίσημους και ανεπίσημους, όπου οι μεν πρώτοι καλλιεργούνται περισσότερο στο σχολικό πλαίσιο και περιλαμβάνουν εννοιολογικά ανώτερες έννοιες-κατηγορίες με αναφορά ενός τουλάχιστον χαρακτηριστικού της λέξης-στόχου, ενώ κατά τους ανεπίσημους ορισμούς απουσιάζει η αναφορά στην ανώτερη έννοια-κατηγορία. Λόγου χάρη, για τον ορισμό μιας λέξης μπορούν να αποδοθούν λειτουργικοί ορισμοί σε σχέση με ένα συγκεκριμένο γεγονός, συνώνυμα, εννοιολογικές συγκρίσεις με τη λέξη στόχο, ένα παράδειγμα ή ακόμη και μια λέξη που δηλώνει το αντίθετο περιεχόμενο (Gutierrez-Clellen & DeCurtis, 1999).

Σύμφωνα με έρευνα του 2010 (Marinellie, 2010) για τη βελτίωση της ικανότητας των ορισμών λέξεων δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία της επίσημης δομής της λέξης, αλλά προτείνεται μια προσέγγιση που να εστιάζει τόσο στο περιεχόμενο, τις διάφορες σημασίες μιας λέξης, όσο και στον τύπο της, δηλαδή τα είδη του όρου και τη σύνταξη της λέξης.

Παράλληλα, η ικανότητα ορισμού λέξεων φαίνεται να προβλέπει σημαντικά τη σχολική επίδοση (Gutierrez-Clellen & DeCurtis, 1999· Marinellie, 2010· Nippold, 1998, όπ. αναφ. στο Nippold, 2006). Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της μεταβλητής της ικανότητας ορισμού λέξεων και εκείνης που αφορά στον τομέα της αναγνωστικής επίδοσης, όπως και με αυτόν της αναγνωστικής κατανόησης, από ότι με τη μεταβλητή του προσληπτικού λεξιλογίου. Αυτό συμβαίνει διότι ο ορισμός λέξεων αφορά σε μια απαιτητικότερη δοκιμασία μέτρησης του λεξιλογικού βάθους (Roth et al., 2002· Snow et al., 1995, όπ. αναφ. στο Quелlette, 2006), ενώ, αντίθετα, η αξιολόγηση του προσληπτικού λεξιλογίου αποδίδει περισσότερο το λεξιλογικό εύρος, καθώς εκτιμά το μέγεθος του αποκτηθέντος λεξικού.

Συγχρόνως, τον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης και της αποκωδικοποίησης λέξεων φέρεται να επηρεάζουν οι σημασιολογικές αναπαραστάσεις, καθώς και ο αριθμός γνώριμων λέξεων των παιδιών, αυτό που αλλιώς ορίζεται ως λεξιλογικό βάθος και λεξιλογικό πλάτος (Verhoeven et al., 2011). Οι δύο αυτές όψεις του προφορικού λεξιλογίου αντιμετωπίζονται ως διακριτές και βοηθούν καλύτερα στην κατανόηση της επίδρασης που ασκούν στις αναγνωστικές δεξιότητες. Μάλιστα, το λεξιλογικό πλάτος θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης (Anderson & Freebody, 1981· Stahl & Fairbanks, 2006, όπ. αναφ. στο Simos et al., 2011). Ακόμη, σύμφωνα με το τριαδικό μοντέλο του Seidenberg και των συνεργατών, φαίνεται να παρατηρείται μια αλληλεπίδραση μεταξύ της γνώσης του λεξιλογίου και της αποκωδικοποίησης μέσω της διαθεσιμότητας της σημασιολογίας (Harm & Seidenberg, 1999, 2004, όπ. αναφ. στο Quелlette, 2006).

Ως λεξιλογική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από τους Verhoeven και Perfetti (2011) τόσο η ποσότητα, όσο και η ποιότητα των σημασιολογικών αναπαραστάσεων και των αντίστοιχων γλωσσικών μορφών, η οποία σαφώς βελτιώνεται με την έκθεση

στο γραπτό λόγο και τον επηρεάζει θετικά (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). Σύμφωνα με το περιοριστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο (Perfetti, 1992, όπ. αναφ. στο Verhoeven & Perfetti, 2011) η ποιότητα των γλωσσικών αναπαραστάσεων φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην επιτυχημένη αναγνώριση των λέξεων κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Κατ' ανάλογο τρόπο, καθώς αυξάνει η λεξιλογική γνώση βελτιώνεται και το νοητικό λεξικό του παιδιού, ενώ επωφελείται και η φωνημική διάκριση, σύμφωνα με την υπόθεση του λεξιλογικού μετασχηματισμού, οπότε και εξειδικεύονται οι φωνολογικές αναπαραστάσεις (Metsala & Walley, 1998, όπ. αναφ. στο Verhoeven & Perfetti, 2011).

1.3.2 Γλωσσική ικανότητα και πραγματολογική επάρκεια

Οι πραγματολογικές δεξιότητες εντάσσονται στις γλωσσικές (Bates, 1976, όπ. αναφ. στο Καρεφυλλίδου, 2009), όμως υπό διερεύνηση τίθεται το εάν οι μαθητές με πραγματολογικές δυσκολίες συνιστούν μια υποομάδα παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες ή χαρακτηρίζονται πιο εύστοχα ως έχοντα διάχυτες αναπτυξιακές δυσκολίες, καθώς βρέθηκαν παρόμοιου τύπου δυσκολίες σε δραστηριότητες θεωρίας του νου (Botting & Conti-Ramsden, 1999). Ωστόσο, είναι σαφές πως οι πραγματολογικές δυσκολίες είναι πιθανό να εμφανίζονται χωρίς την ταυτόχρονη ύπαρξη αυτιστικών στοιχείων, σύμφωνα με τον όρο «σημασιολογικά-πραγματολογική δυσκολία», όπως χρησιμοποιήθηκε από τους Bishop και Rosenbloom (1987, όπ. αναφ. στο Botting & Conti-Ramsden, 1999).

Η απόκτηση της γλώσσας και η επικοινωνία των ανθρώπων είναι αδιαχώριστες έννοιες με τη σύνταξη και τη σημασιολογία που συνδυάζονται με την πραγματολογία. Οι μαθητές που εμφανίζουν πραγματολογικά προβλήματα είναι κυρίως αυτοί που ταυτόχρονα έρχονται αντιμέτωποι και με δυσκολίες τόσο στο προσληπτικό, όσο και στο εκφραστικό επίπεδο της γλώσσας (Craig & Evans, 1993).

Οι μαθητές με πραγματολογικές διαταραχές πιστεύεται συχνά πως συναντούν στα πρώτα τους χρόνια μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Ωστόσο, οι όποιες δυσκολίες τέτοιου είδους φαίνεται να μοιάζουν πιο πολύ επιφανειακές κι όχι βαθιές, καθώς υποχωρούν στα πρώτα σχολικά χρόνια, ενώ, παράλληλα, γίνεται ευχερής

χρήση του συντακτικού (Rapin & Allen, 1998· Botting & Conti-Ramsden, 1999, όπ. αναφ. στο Adams et al., 2005· Adams, 2003). Αυτό που, όμως, λανθάνει της προσοχής, ορισμένες φορές, είναι πως μια φαινομενικά τυπική εικόνα των ατόμων αυτών στη γλωσσική έκφραση, εντούτοις φέρει σοβαρά ελλείμματα στον τομέα της κατανόησης στα πλαίσια μιας συζήτησης, των κοινωνικών συμπερασμάτων και της χρήσης της γλώσσας στο κοινωνικό επίπεδο (Adams, 2003).

Στη διαχρονική έρευνα των Ketelaars και συνεργατών (2009) βρέθηκε πως σε αρκετά από τα παιδιά που αξιολογήθηκαν προέκυψαν ταυτόχρονα πραγματολογικά και γλωσσικά ελλείμματα, ενώ από άλλη ομάδα ερευνητών αναδείχθηκαν και οι συνεπακόλουθες δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας, ταυτόχρονα με τη γλωσσική δυσλειτουργία (Fey & Leonard, 1983· Baltaxe & D'Angiola, 1992· Craig & Evans, 1993, όπ. αναφ. στο Leinonen & Letts, 1997). Βέβαια, από σειρά ερευνών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο διερευνήθηκε η πιθανότητα ύπαρξης πραγματολογικών ελλειμμάτων ανεξάρτητα από γλωσσικά προβλήματα και προέκυψε πως οι ακατάλληλες επικοινωνιακές συμπεριφορές των μαθητών με πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε πολύ διαφορετικές αιτίες, γεγονός που προσδίδει και την ετερογένεια στον ίδιο τον πληθυσμό που φέρει την ίδια διάγνωση (Bishop & Adams, 1989· McTear & Conti-Ramsden, 1992· Smith & Leinonen, 1992· Bishop, Hartley & Weir, 1994, όπ. αναφ. στο Leinonen και Letts, 1997).

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται πως οι γλωσσικές δυσκολίες υπερτερούν των πραγματολογικών ελλειμμάτων, γεγονός που σημαίνει πως σοβαρότερα προβλήματα συναντώνται στο λεξιλόγιο που χαρακτηρίζεται ως περιορισμένο, ή στον τομέα της κατανόησης, ή σε άλλους εκφραστικούς τρόπους. Οι δυσκολίες αυτές, συνεπώς, οδηγούν είτε σε μη κατανοητές εκφράσεις του ατόμου είτε σε γενικότερη αποφυγή γλωσσικής έκφρασης εξαιτίας των δυσκολιών, κάτι το οποίο προσλαμβάνεται ως πραγματολογικό έλλειμμα σε δευτερογενή μορφή (Leinonen και Letts, 1997). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Botting & Conti-Ramsden (1999), κατά τους οποίους μάλιστα οι πραγματολογικές δυσκολίες συνιστούν δευτερογενές αποτέλεσμα πολύ σοβαρών γλωσσικών διαταραχών, καθώς είναι αρκετά δύσκολο να διαφοροποιηθούν επακριβώς με γλωσσικού τύπου δυσκολίες σε προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο. Βέβαια, άλλοι ερευνητές αποδίδουν περισσότερο το πραγματολογικό έλλειμμα που προκύπτει σε γνωστικές μειονεξίες (McTear & Conti-

Ramsden, 1992, όπ. αναφ. στο Leinonen και Letts, 1997), ενώ υπάρχουν και οι απόψεις των φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων, του ανασταλτικού περιβάλλοντος και της απουσίας αυτοπεποίθησης.

Ενδεικτικό είναι μάλιστα το γεγονός πως πιθανότατα οι γλωσσικές πραγματολογικές δεξιότητες παρουσιάζουν ειδικές βελτιώσεις στους μαθητές με πραγματολογικές διαταραχές έπειτα από θεραπείες λόγου και γλώσσας, γεγονός που επηρεάζει και την ποιότητα της επικοινωνίας (Adams et al., 2005).

Σε πολύ πρόσφατα ευρήματα (Lockton et al., 2016) φάνηκε πως τα δύο ακόλουθα χαρακτηριστικά, τόσο της χρήσης των πραγματολογικών κανόνων στα πλαίσια μιας συζήτησης, όσο και η ικανότητα εξέτασης των πραγματολογικών στοιχείων μιας συζήτησης, φαίνονται να επηρεάζονται εξίσου από την ικανότητα που διαθέτουν τα παιδιά στο εκφραστικό μέρος της γλώσσας. Το εύρημα αυτό συμπορεύεται με το ήδη γνωστό πως οι μαθητές με πραγματολογικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στη δομή της γλώσσας (Volden et al., 2009· Boucher, 2012, όπ. αναφ. στο Lockton et al., 2016).

Για την αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών προτείνεται η χρήση της μεθόδου της αφήγησης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, καθώς συνιστά τη βάση αρκετών λεκτικών πράξεων (speech acts) κατά την παιδική ηλικία (Botting, 2002).

1.3.3 Γλωσσική ικανότητα και κοινωνική επάρκεια

Η συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι ισχυρή, καθώς τα ελλείμματα στις πρώτες συνεπάγονται με δυσκολίες στην επικοινωνία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Rogers-Adkinson & Griffith, 1999· Schoenbrodt, Kumin, & Sloan, 1997, όπ. αναφ. στο Rinaldi, 2003), ενώ τόσο η κοινωνική όσο και η γλωσσική συμπεριφορά συνιστούν προδρόμους της κοινωνικής επάρκειας. Ιδιαίτερα εμφανές γίνεται αυτό σε μαθητές με ΜΔ, όπου οι φτωχές επικοινωνιακές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συμπορεύονται με φτωχές προφορικές ικανότητες και δυσκολίες στην ανάγνωση (Vallance et al., 1998· Schoenbrodt, Kumin & Sloan, 1997, όπ. αναφ. στο Rinaldi, 2003). Ταυτόχρονα, όλες οι διαστάσεις της γλωσσικής επάρκειας φαίνεται να σχετίζονται και να προβλέπουν την κοινωνική θέση (status) των μαθητών, ενώ επίσης και στις

διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών φαίνεται να επηρεάζεται η θετική προσοχή που λαμβάνεται από τους συνομηλίκους κατά την προσχολική ηλικία (Nærland, 2011).

Η στενή σχέση μεταξύ γλωσσικών δυσκολιών στο εκφραστικό λεξιλόγιο και φτωχής κοινωνικής επάρκειας υποστηρίζεται από τους Sundheim και Voeller (2004). Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως διάχυτες γλωσσικές δυσκολίες στα 5 δύνανται ακόμη και να θέτουν σε κίνδυνο μελλοντικά γλωσσικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα στα 12 έτη σε ποσοστό 72% των μαθητών που εξετάστηκαν, ενώ, ταυτόχρονα, οι δυσκολίες αυτές φάνηκαν να είναι σταθερές ακόμη και στα 19 έτη τους.

Με αντικοινωνικές συμπεριφορές φαίνεται να συσχετίζονται και οι γλωσσικές δυσκολίες κυρίως στο προσληπτικό λεξιλόγιο, το οποίο επηρεάζει την επαρκή ανταπόκριση στον τομέα της κατανόησης, όπως και τις αναγνωστικές επιδόσεις (Benner et al., 2002).

1.4 Κοινωνική επάρκεια

Είναι γνωστό τα τελευταία χρόνια πως οι πραγματολογικές δεξιότητες συνδέονται στενά και ασκούν επιρροή στην κοινωνικότητα του ατόμου (Rapin, 1996).

Η κοινωνική επάρκεια ορίζεται ως *«η ικανότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους»* (Χατζηχρήστου και συν., 2007, σελ. 15) και αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις, τις δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, τη διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με τον Greenspan (1981, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997) η κοινωνική επάρκεια συνιστά μία εκ των τριών διαστάσεων του ευρύτερου όρου της προσωπικής επάρκειας (personal competence), μαζί με τις άλλες δύο, την ακαδημαϊκή (academic) και τη φυσική κατάσταση (physical). Ελλείμματα στις δύο πρώτες συναντώνται συχνότερα σε μαθητές με ΜΔ. Με άλλα λόγια και υπό το πρίσμα αναλυτικότερης προσέγγισης του πεδίου, στα πλαίσια κατασκευής κοινωνικών προγραμμάτων παρέμβασης, προκύπτει πως οι ακόλουθοι πέντε διαφορετικοί τομείς συναπαρτίζουν τα αντίστοιχα προγράμματα

παρέμβασης: η κοινωνική επάρκεια, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος σε κοινωνικό επίπεδο, οι δεξιότητες διεκδίκησης και ο έλεγχος θυμού (Moote et al., 1999).

1.4.1 Όροι «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες»

Παρά τη διχογνωμία που επικρατεί σε σχέση με την εννοιολογική διασάφηση του όρου «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες», και μολονότι οι δύο όροι χρησιμοποιούνται συχνά ο ένας στη θέση του άλλου, γίνεται αποδεκτή η διαφοροποίηση και διάκριση των όρων κοινωνική επάρκεια και κοινωνικές δεξιότητες (McFall, 1982, όπ. αναφ. στο Wojnilower & Gross, 1988).

Ως κοινωνική επάρκεια ορίζεται η αξιολόγηση που υπόκεινται οι συμπεριφορές ενός ατόμου είτε από τους σημαντικούς άλλους, γονείς, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους, είτε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, είτε με άξονα συγκρίσεις με το τυπικό δείγμα του πληθυσμού, σε σχέση με την επαρκή ανταπόκριση στις κοινωνικές δοκιμασίες (Gresham & MacMillan, 1997). Μεταξύ των τομέων που περιλαμβάνει η κοινωνική επάρκεια συναντώνται η κοινωνική γνώση (social cognition), η αλληλεπίδραση με τους ομηλικούς (peer interaction) και το παιχνίδι (play) (McFall, 1982 όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004· Bauminger et al., 2005). Συγκεκριμένα, για την κοινωνική γνώση αναφέρεται από τον Bauminger και τους συνεργάτες του πως αποτελεί το πεδίο εκείνο που συνδέει τις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες και για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα δύσκολο. Ακολούθως, οι Gresham και Reschly (1988, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997· Moote et al., 1999) θεωρούν την κοινωνική επάρκεια ως ένα κατασκεύασμα που συντίθεται από τα επιμέρους: 1) την προσαρμοστική συμπεριφορά (adaptive behavior), όπως φυσική ανάπτυξη, ακαδημαϊκή επάρκεια και γλωσσική ανάπτυξη, 2) τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills), όπως διαπροσωπικές δεξιότητες, συμπεριφορές σχετικές με τα μαθησιακά εγχειρήματα και συμπεριφορές σχετικές με το ίδιο το άτομο και 3) τα στοιχεία που αφορούν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (peer relationship variables), όπως την αποδοχή, τη φιλία ή την απόρριψη. Ωστόσο, η τρίτη κατηγορία συμπεριλήφθηκε στις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς οι σχέσεις με τους συνομηλίκους θεωρήθηκαν το αποτέλεσμα της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων (Merrill, 1994, όπ. αναφ. στο Moote et al., 1999).

Από τους Quinn, Jannasch-Pennel και Rutherford (1995, όπ. αναφ. στο Sert, 2003) κάποια χρόνια αργότερα προσδιορίστηκαν και κάποιες ακόμη διαστάσεις δεξιοτήτων που θεωρούνται συστατικά των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η ικανότητα λύσης προβλημάτων, η διεκδικητική συμπεριφορά, η αυτοδιαχείριση, καθώς και η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους ατομικά ή σε ομάδα, διότι θεωρούνται προϋπόθεση της έναρξης και διατήρησης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Σημαντικό είναι, επίσης, πως ο Kazdin το 1979 (όπ. αναφ. στο Moote et al., 1999) ανέδειξε τον δημογραφικό παράγοντα των ατόμων, όπως την ηλικία και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, στην κατασκευή της κοινωνικής επάρκειας, ταυτόχρονα πάντα με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο, αρκετοί προσεγγίζουν την κοινωνική επάρκεια ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των θετικών σχέσεων με τους άλλους, την απουσία δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών, την αποδοχή από τους ομηλίκους, αλλά και την εκδήλωση εκείνων των συμπεριφορών που συμβάλλουν σε αυξημένη ενίσχυση και εμφάνιση αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Coleman & Lindsey, 1992, όπ. αναφ. στο Sert, 2003).

Η σημασία της κοινωνικής επάρκειας, ταυτόχρονα με τη συναισθηματική, ήδη από την προσχολική ηλικία θεωρείται σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας τόσο για την ομαλή μετάβαση στο νηπιαγωγείο, όσο και για την μετέπειτα σχολική επιτυχία (Huffman, Mehlinger & Kerivan, 2000· Bachman & Morrison, 2002· Cooper & Farran, 1988· Cooper & Speece, 1988· McClelland, Kessenich & Morrison, in press· McClelland et al., 2000, όπ. αναφ. στο McClelland & Morrison, 2003). Από τους Gresham και Lemanek (1983) υπογραμμίστηκε η σημασία της κοινωνικής επάρκειας σε σχέση με τη μετέπειτα ομαλή ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου στην ενήλικη ζωή, σύμφωνα με τους θεωρητικούς Erikson, Piaget και Kohlberg.

Προχωρώντας, ως κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται, αφενός, οι συγκεκριμένες δράσεις που επιλέγει το άτομο σε απάντηση των καθημερινών κοινωνικών δοκιμασιών που εμπλέκεται (McFall, 1982, όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004), με ταυτόχρονη συσχέτιση της θετικής ή αρνητικής κοινωνικής ανατροφοδότησης που λαμβάνει (Gresham, 1981· Gresham & Elliott, 1990, όπ. αναφ. στο Elliott et al., 2001), και, αφετέρου, τα εργαλεία που χειρίζεται το άτομο προκειμένου να ξεκινήσει, αλλά και να διατηρήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις του

(Phillips, 1978, όπ. αναφ. στο Elliott & Gresham, 1987). Με λίγα λόγια, ως κοινωνικές δεξιότητες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές του ατόμου που του επιτρέπουν να αλληλεπιδρά με τους άλλους, με σκοπό να λαμβάνει ως απάντηση τις θετικές αντιδράσεις τους και να αποφεύγει τις αρνητικές (Elliott et al., 2001). Είναι ενδεικτικό, βέβαια, πως η κοινωνική επάρκεια συνιστά όρο – ομπρέλα, καθώς η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας ενός ατόμου προκύπτει από την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων ως συγκεκριμένων συμπεριφορών που επελέγησαν από το άτομο για την εκάστοτε συνθήκη (Gresham & MacMillan, 1997).

Ιδιαίτέρως εύστοχα το 1977 οι κοινωνικές δεξιότητες ορίστηκαν ως οι ικανότητες εκείνες που είναι σε θέση να διακρίνουν την αποτελεσματικότητα της διαπροσωπικής λειτουργίας των ατόμων (Bornstein et al., 1977, όπ. αναφ. στο Moote et al., 1999), καθώς αυτές αποτελούν καθοριστικό εργαλείο της ανάπτυξης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους (Singleton, 1983, όπ. αναφ. στο Sert, 2003).

Πάνω στην παραπάνω διαφοροποίηση, οι Vaughn και Hogan (1990) προσέθεσαν τέσσερα χαρακτηριστικά, τα εξής: τις καλές σχέσεις με τους άλλους, την κοινωνική γνώση που χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και καταλληλότητα βάσει της ηλικίας, την απουσία μη προσαρμοστικών συμπεριφορών, καθώς και τη χρήση αποτελεσματικών κοινωνικών συμπεριφορών, ή αλλιώς κοινωνικών δεξιοτήτων. Η σημαντικότητα των χαρακτηριστικών αυτών υπογραμμίζεται από το γεγονός πως η αποτελεσματικότητά τους ή μη συνιστά δείκτη αξιολόγησης της ύπαρξης κοινωνικής επάρκειας (Kavale & Mostert, 2004).

Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, το 1986 ο Gresham προσέγγισε τις τελευταίες υπό το πρίσμα τριών επιμέρους διαστάσεων: της αποδοχής από τους συνομηλίκους (peer acceptance), των δεξιοτήτων συμπεριφοράς-του συμπεριφορικού ορισμού (behavioral skills-behavioral definition) και της κοινωνικής εγκυρότητας (social validity) (Kavale & Mostert, 2004· Elliott & Gresham, 1987). Η πρώτη διάσταση αφορά στην αποδοχή από τους συνομηλίκους, η οποία προσεγγίζεται αξιολογητικά μέσω των κοινωνιομετρικών εργαλείων, και φαίνεται να διαφοροποιεί τους μαθητές με ΜΔ από τους τυπικούς συμμαθητές τους, καθώς οι πρώτοι αντιμετωπίζουν τέτοιου τύπου προβλήματα αποδοχής (Kavale & Forness, 1996· Turkaspa, 2002a· Vaughn, Erlbaum & Schumm, 1996, όπ. αναφ. στο Bauminger et al.,

2005). Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την εμφάνιση συμπεριφορών σε συνθήκες τέτοιες που να αυξάνουν την πιθανότητα αρνητικού συνεπακόλουθου σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά κάποιου ατόμου. Τέλος, η τρίτη διάσταση συνιστά μια περισσότερο συμπεριληπτική προσέγγιση με ταυτόχρονη αποδοχή συνομηλίκων και συμπεριφορικών όρων (Elliott & Gresham, 1987).

Συγκεκριμένα, στα παιδιά που βίωναν την κοινωνική αποδοχή καταγράφηκαν συχνότερα συμπεριφορές συμμετοχής, συνεργασίας, επικοινωνίας και υποστηρικτικής διάθεσης (Oden & Asher, 1977, όπ. αναφ. στο Gresham, 1981· Milsom & Glanville, 2010), φιλικής διάθεσης, κοινωνικότητας και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Hartup, 1970, όπ. αναφ. στο Mannarino et al., 1982), απ' ό,τι στα παιδιά που απορρίπτονταν κοινωνικά. Για το λόγο αυτό ορισμένες συμπεριφορές θεωρήθηκαν προβλεπτικές της κοινωνικής αποδοχής και, συνεπώς, καθοριστικές για την οριοθέτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, όμως, η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται άμεσα και συνιστά προβλεπτικό παράγοντα των κοινωνικών επιτυχιών και αποτυχιών των μαθητών (McCabe & Meller, 2004).

Βέβαια, κάποια χρόνια αργότερα προτάθηκε από τους Elliott και Gresham (1991, όπ. αναφ. στο Elliott et al., 2001) το ακρωνύμιο CARES, τα αρχικά του οποίου υποδηλώνουν τις πέντε βασικές κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη συνεργασία (cooperation), τη διεκδικητικότητα (assertion), την υπευθυνότητα (responsibility), την ενσυναίσθηση (empathy) και τον αυτό-έλεγχο (self-control). Οι δεξιότητες αυτές αναδείχθηκαν ως σημαντικές, δεδομένης της αξίας τους για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνιστούν δομικά στοιχεία των κοινωνικά επαρκών συμπεριφορών.

Υπό μια άλλη οπτική, κατά τους Ladd και συνεργάτες (2014) επικρατούν τρεις τύποι δεξιοτήτων που θεωρούνται πρόδρομοι για τις καίριες κοινωνικές δεξιότητες της παιδικής ηλικίας. Αυτές αφορούν στην ικανότητα του να κάνει κάποιος φίλους, στην ικανότητα να κερδίζει την αποδοχή των συνομηλίκων του, καθώς και να συμμετέχει στις δράσεις των συνομηλίκων.

Αναφορικά με τον ακαδημαϊκό τομέα, παρ' όλο που η έρευνα στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επιτυχία στην ομάδα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένη και κατά κύριο λόγο αφορά στη φάση του δημοτικού σχολείου, οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ως

καθοριστικό προαπαιτούμενο της ακαδημαϊκής επιτυχίας, αλλά και των βαθμών που ένας μαθητής συγκεντρώνει στα πλαίσια του σχολείου, όπως αναδείχθηκε από το 1978 από τους Cartledge και Milburn, δεδομένου πως είναι γνωστά τα ελλείμματα των μαθητών αυτών στις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Mostert, 2004· Tarver-Behring, Spagna, & Sullivan, 1998, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010). Συγχρόνως, οι εν λόγω δεξιότητες θεωρούνται ως απαραίτητες τόσο για την ομαλή διαπροσωπική επαφή με τους άλλους (Cartledge & Milburn, 1978· Strain, Cooke & Apolloni, 1976, όπ. αναφ. στο Gresham, 1981· Elliott & Gresham, 1987· Milsom & Glanville, 2010· Hughes & Sullivan, 1988· Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983, όπ. αναφ. στο Moote et al., 1999· Elliott et al., 2001) όσο και για την ομαλή συνέχιση της σχολικής καριέρας, άρα την αποφυγή της σχολικής εγκατάλειψης (Ranbom, 1986, όπ. αναφ. στο Moote et al., 1999) και εν γένει για τη ζωή (Pearl, Bryan & Donahue, 1983, όπ. αναφ. στο Wojnilower & Gross, 1988). Σχετικά με το πρώτο, τη σύνδεση δηλαδή μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και καλύτερης ακαδημαϊκής εξέλιξης, αυτό αποδίδεται στο ότι οι καλές κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται και προβλέπουν τα κίνητρα των μαθητών για εμπλοκή και επιμονή στα μαθησιακά εγχειρήματα, τα οποία στέφονται με επιτυχία (DiPerna, Volpe & Elliott, 2005, όπ. αναφ. στο Milsom και Glanville, 2010).

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι έρευνες των Seyfried (1998) και Henriesson και Rydell (2006), όπου και επιβεβαιώθηκαν τα ίδια ευρήματα. Στην πρώτη έρευνα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών φάνηκε να επηρεάζουν και να προβλέπουν σημαντικά τους βαθμούς σε Αφροαμερικανούς μαθητές δημοτικού σχολείου, ενώ στη δεύτερη βρέθηκε πως η παρουσία θετικών κοινωνικών συμπεριφορών συνδεόταν με υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας (Milsom & Glanville, 2010).

1.4.2 Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων δύναται να πραγματοποιηθεί με μια σειρά μεθόδων, όπως με μετρήσεις από άλλους, όπως εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά, με κοινωνιομετρικές τεχνικές, με αυτό - αναφορικές μετρήσεις, με συμπεριφορικό παιχνίδι ρόλων, με συμπεριφορικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, καθώς και με παρατηρήσεις σε νατουραλιστικό πλαίσιο. Για την

παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι μετρήσεις από άλλους, όπως από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες βοηθούν στη γενίκευση πληροφοριών, και, παράλληλα, χαρακτηρίζονται από πρακτικότητα, ακρίβεια, εξοικονόμηση χρόνου και ευκολία χορήγησης, ενώ παρέχεται όγκος πληροφοριών που εξυπηρετεί στην αξιολόγηση συμπεριφορικών προβλημάτων (Gresham, 1981· Elliott & Gresham, 1987).

1.4.3 Κοινωνική επάρκεια και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκε πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο ήδη από τη δεκαετία του 1970, γεγονός που επηρεάζει δευτερογενώς τόσο τον κοινωνικό όσο και τον επαγγελματικό τομέα, ενώ ταυτόχρονα, τα ελλείμματα αυτά είναι πιθανό να επιδράσουν και στην ενήλικη ζωή μετά το τέλος της μαθητικής καριέρας (LaGreca & Stone, 1990· Gresham & Elliott, 1989· Gerber & Reiff, 1994, όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004· Lane et al., 2006· Horn & Moss, 2015· Polychroni et al., 2013). Οι κοινωνικές αυτές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους υπολείπεται περίπου κατά δύο τυπικές αποκλίσεις (Elliott et al., 2001). Οι δυσκολίες αυτές γίνονται εμφανείς στην καθημερινότητα με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τον Bryan (1991, όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004). Αφενός, τα ελλείμματα αυτά αφορούν στο πώς τα ίδια τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους και στον τρόπο που συμπεριφέρονται και δρουν στις κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις, ενώ δυσκολίες συναντώνται και στον τρόπο που οι άλλοι τους αντιμετωπίζουν αναφορικά με την κοινωνική τους δεινότητα και ως προς την αποτελεσματικότητά τους στις εκάστοτε κοινωνικές συναναστροφές.

Στο κοινωνικό επίπεδο, οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενδέχεται να παρουσιαστούν στην κοινωνική επάρκεια (social competence) (Gresham, 1988, όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004), στις κοινωνικές σχέσεις (social relationships) (Pearl, Donahue & Bryan, 1986, όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004), στις διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills) (LaGreca, 1987, όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004) και την επικοινωνιακή επάρκεια (communicative competence) (Donahue, Pearl & Bryan, 1983, όπ. αναφ. στο Kavale & Mostert, 2004), στην επεξεργασία πληροφοριών που αντλούνται από το κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στην παροχή ακατάλληλων λύσεων σε κοινωνικού τύπου

προβλήματα (Bauminger et al., 2005). Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί, συγκρινόμενοι με τους τυπικούς συνομηλίκους, διατρέχουν σοβαρό κίνδυνο για θυματοποίηση από τους ομηλίκους τους (Ochoa & Olivarez, 1995· Wiener, 2004, όπ. αναφ. στο Brooks et al., 2015), για συμπτώματα κατάθλιψης (Nezu et al., 1995, όπ. αναφ. στο Brooks et al., 2015), καθώς και μοναξιάς (Heiman & Margalit, 1998, όπ. αναφ. στο Brooks et al., 2015).

Σε έρευνα των Gresham, MacMillan και Bocian (1996, όπ. αναφ. στο Milsom και Glanville, 2010) αναφέρεται πως σε μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες οι επιδόσεις στις δεξιότητες συνεργασίας, διεκδίκησης και αυτό-ελέγχου κινούνται κάτω από το μέσο όρο των τυπικών συνομηλίκων. Το ίδιο χαμηλές επιδόσεις καταγράφηκαν και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λυκείου στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, μετα-αναλυτικά ευρήματα του 1992 (Swanson & Malone, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997) έδειξαν πως μαθητές με ΜΔ υστερούσαν σε κοινωνικού τύπου δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων κατά 79% σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους, ενώ αφιέρωναν συγκριτικά 80% λιγότερο χρόνο στη διαδικασία αυτή.

Παρότι η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην παιδική και εφηβική ηλικία φαίνεται να μην αντιμετωπίζει δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο και στην αποδοχή των συνομηλίκων τους (Bryan, 1978· McConaughy, 1986· McConaughy & Ritter, 1986· Pearl et al., 1983, όπ. αναφ. στο Wojnilower & Gross, 1988), το ένα τρίτο εξ αυτών συγκρινόμενο με το 10-15% της ομάδας ελέγχου χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, μάλλον υστερεί στον συγκεκριμένο τομέα (Greenham, 1999). Το κοινωνικό αυτό έλλειμμα, το οποίο παρακωλύει την ομαλή συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες με ομηλίκους, υποστηρίζεται και από τους Gresham και MacMillan (1997· Gresham, 1992· Gresham & Elliott, 1989, 1990· LaGreca & Stone, 1990· Vaughn & Hogan, 1990, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997). Αντίστοιχα, οι Kavale και Forness (1996, όπ. αναφ. στο Bauminger, 2005) εντόπισαν στον πληθυσμό με ΜΔ κοινωνικά ελλείμματα σε ποσοστό 75%. Σύμφωνα με τους συγγραφείς Kavale και Mostert (2004) τα κοινωνικά αυτά ελλείμματα συνιστούν σημαντικό δείκτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ενώ συναντώνται σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (περίπου 75%) στο συγκεκριμένο πληθυσμό σε αξιολογήσεις τόσο των τρίτων προσώπων όσο και σε αυτοαξιολογήσεις των ίδιων των μαθητών, όταν αντιπαραβάλλονται με τους τυπικούς συνομηλίκους.

Πιθανή να ισχύει είναι και μια περισσότερη έμμεση συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς, αντίστροφα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονται περισσότερο (Kavale & Forness, 1996, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010) και θυματοποιούνται συχνά (Heinrichs, 2003, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010) από τους συνομηλίκους τους, απ' ότι οι συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ, γεγονός που δεν τους επιτρέπει συνεπακόλουθα να βιώσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία (Buhs, Ladd & Herald, 2006· Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997· Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010).

Παράλληλα, η απόρριψη από τους συνομηλίκους που βίωναν μαθητές με ΜΔ δημοτικού σχολείου προκαλούσε συχνά ανεπιθύμητες κοινωνικές συμπεριφορές που οδηγούσε ως απόρροια σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, γεγονός που τροφοδοτούσε όλο και περισσότερο το συναίσθημα της αποξένωσης (Risi, Gerhardstein & Kistner, 2003, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010). Αντίστοιχα, σε μαθητές προσχολικής ηλικίας βρέθηκε πως η απόρριψη από τους συνομηλίκους συνιστούσε αρνητικό προβλεπτικό δείκτη θετικών στάσεων προς το σχολείο, κι επομένως επέτεινε περισσότερο τη σχολική αποφυγή των μαθητών με ΜΔ (Ladd, 1990, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010).

Οι δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται στην υπόθεση πως τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από γνωστικά ελλείμματα, τα οποία δευτερογενώς επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, καθώς οι δεξιότητες κωδικοποίησης και ερμηνείας των κοινωνικών και συναισθηματικών στοιχείων του περιβάλλοντος, όπως η γενικότερη εξωλεκτική επικοινωνία, δηλαδή οι εκφράσεις προσώπου και οι μη λεκτικές ενδείξεις, δεν είναι εύκολο να μεταφραστούν κι επομένως να αποτελέσουν το ερέθισμα για επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση και σχέσεις με άλλους από τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών (Bruck & Hebert, 1982· Bauminger, 2005).

Σύμφωνα με τους Kratochwill και French (1984, όπ. αναφ. στο Elliott & Gresham, 1987· Gresham, 1981a, 1981b, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997), οι δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα κατηγοριοποιούνται σε δύο υποομάδες και είναι αποτέλεσμα είτε αντίδρασης-κατοχής των δεξιοτήτων αυτών είτε εκτέλεσης.

Πρακτικά αυτό σημαίνει πως τα ελλείμματα στην κατοχή αντίδρασης (acquisition) αφορούν σε περιπτώσεις που το άτομο δεν γνωρίζει τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για μια αντίδραση – απάντηση στην εκάστοτε συνθήκη με κοινωνική επάρκεια ακόμη και υπό την παρουσία κατάλληλων συνθηκών κι επομένως δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επάρκεια. Αντίθετα, τα ελλείμματα στην εκτέλεση (performance) αφορούν σε περιπτώσεις που το άτομο, παρόλο που γνωρίζει τις συγκεκριμένες δεξιότητες και παρουσιάζονται στο ρεπερτόριό του, εντούτοις αποτυγχάνει να τις εκδηλώσει επιτυχώς, είτε λόγω απουσίας της κατάλληλης ευκαιρίας, είτε επειδή δεν χαρακτηρίζεται από το σχετικό κίνητρο. Οι δύο αυτές υποομάδες δυσκολιών ενδέχεται να διαμεσολαβούνται και από τον αυτό - έλεγχο των ατόμων, δηλαδή στην πρώτη περίπτωση η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων παρεμποδίστηκε από μια έντονη συναισθηματική έξαρση, παραδείγματος χάριν το άγχος, αλλά στη δεύτερη περίπτωση η εκάστοτε κοινωνική δεξιότητα που κατέχεται παρακωλύεται από συναισθηματικές εξάρσεις και από άλλα προβλήματα που εμφανίζονται στον έλεγχο των προγενόμενων και των επακόλουθων, λόγω πιθανώς κοινωνικού άγχους.

1.4.4 Δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες

Σύμφωνα με την Laxton και τους συνεργάτες (1997) και τους Bornstein και συνεργάτες (1977) ως διεκδικητική συμπεριφορά ορίζεται εκείνη η δεξιότητα που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των συναισθημάτων του, θετικών και αρνητικών, καθώς και των δικαιωμάτων του, αλλά και να τα εκφράζει, ενώ ταυτόχρονα σέβεται τα συναισθήματα και τα δικαιώματα των άλλων. Η συγκεκριμένη δεξιότητα είναι απαραίτητη για τα άτομα και ειδικά για τα παιδιά με ΜΔ, καθώς χρησιμεύει στην κατά το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των επιλογών και των δυνατοτήτων που προσφέρει το περιβάλλον, αλλά και στην ανεξάρτητη λειτουργία του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Επιπρόσθετα, η εν λόγω δεξιότητα είναι καθοριστική τόσο για την έναρξη όσο και για τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων που να χαρακτηρίζονται από υποστηρικτικότητα, γεγονός που συμβάλλει στην επίτευξη της προσωπικής ευημερίας του ατόμου, καθώς έχουν καταγραφεί συσχετίσεις πιθανών ελλειμμάτων στις δεξιότητες διεκδίκησης με συμπτώματα κατάθλιψης και μοναξιάς, όπως και θυματοποίησης, αλλά και μη

αποδοχής από τους συνομηλίκους (Spirito, Hart, Overholser & Halverson, 1990· Jones, 1982· Rook, 1984, · Elliott & Gramling, 1990, όπ. αναφ. στο Eskin, 2003· De Miguelsanz et al., 2012· Pipas & Jaradat, 2010· Von Grünigen et al., 2012).

Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από δεξιότητες διεκδίκησης έχουν επίγνωση της θέσης του εαυτού τους και του κοινωνικού συνόλου, είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να βρίσκουν ευχαρίστηση στην κοινωνική τους ζωή, γεγονός που τους χαρίζει τη βεβαιότητα και την ασφάλεια πως μπορούν να αλλάξουν κάτι που δεν τους ικανοποιεί, να γνωρίζουν πότε και πώς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ελαχιστοποιώντας πιθανές διενέξεις και αποφεύγοντας αγχογόνες καταστάσεις (Caballo, 1993, όπ. αναφ. στο De Miguelsanz et al., 2012· MacNeilage, 2002· Pipas & Jaradat, 2010). Γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι συγκεκριμένες δεξιότητες συνεπάγονται την ύπαρξη ενσυναίσθησης, αλλά και ηθικών αρχών, έτσι ώστε το άτομο και να κατανοεί τη θέση του συνομιλητή, καθώς και να τοποθετείται όποτε και όπως αρμόζει.

Η διεκδικητική συμπεριφορά φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο επιδρώντας σε όλες σχεδόν τις πτυχές της καθημερινότητας, καθώς διευκολύνει το άτομο να μειώνει τις φιλονικίες και το άγχος, να επικοινωνεί ουσιαστικά με τις ανάγκες του και να οικοδομεί σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (Pipas & Jaradat, 2010· Korsgaard et al., 1998, όπ. αναφ. στο Çeçen-Eroğul & Zengel, 2009· Sert, 2003).

Το 1971 η διεκδικητικότητα θεωρήθηκε από τους Likewise και Lazarus (όπ. αναφ. στο Sert, 2003) ένας γενικότερος όρος, εντός του οποίου συναντώνται τα εξής στοιχεία: της ικανότητας του να είναι κανείς σε θέση να αρνείται προτάσεις, να ζητά χάρες, να θέτει αιτήματα, να εκφράζει θετικά και αρνητικά συναισθήματα, αλλά και να μπορεί να ξεκινήσει, να διατηρήσει και να λήξει μια γενικού τύπου κοινωνική συζήτηση.

Συνεχίζοντας, στα πλαίσια των δύο ειδών επικοινωνίας, λεκτική και εξωλεκτική, παρατηρούνται τρεις μορφές επαφής στις διαπροσωπικές σχέσεις, η παθητική, η επιθετική και η διεκδικητική (Pipas & Jaradat, 2010· Laxton et al., 1997· Çeçen-Eroğul & Zengel, 2009· Sert, 2003). Παρότι δεν συνιστούν σταθερό χαρακτηριστικό, υπάρχει μια έμφυτη τάση σύμφωνα με τα πρότυπα που συναντά το άτομο στις κοινωνικές του επαφές. Οι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, δηλαδή με

υπερβολικές αντιδράσεις ή εξάρσεις, διεκδικούν τα δικαιώματά τους με τρόπο αυταρχικό και αντίθετο με τους ηθικούς κανόνες αδιαφορώντας για τα δικαιώματα των υπολοίπων. Οι μαθητές με παθητική συμπεριφορά αδυνατούν να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ενώ όταν το πραγματοποιούν αυτό λαμβάνει χώρα με αυτοκαταστροφικό τρόπο και απουσία σιγουριάς, γεγονός που δεν τους καθιστά υπολογίσιμη δύναμη στο κοινωνικό σύνολο επιβαρύνοντας μετέπειτα τα επίπεδα της αυτό - εκτίμησής τους (De Miguelsanz et al., 2012· MacNeilage, 2002· Çeçen-Eroğul & Zengel, 2009).

Συνεπώς και στα πλαίσια της διεκδικητικής συμπεριφοράς συναντά κανείς λεκτικά και εξωλεκτικά στοιχεία, όπως τη βλεμματική επαφή, την ένταση της φωνής, τη στάση του σώματος, τις εκφράσεις προσώπου, το πλαίσιο, τη διάρκεια της συνομιλίας, τα αιτήματα για νέες συμπεριφορές και τη χρονική συγκυρία τους, στα οποία παρατηρούνται ειδικά ελλείμματα σε παιδιά που έχουν χαμηλές διαπροσωπικές κοινωνικές δεξιότητες (Bornstein et al., 1977· Pipas & Jaradat, 2010). Βέβαια, η ακριβής φύση της συσχέτισης σε νατουραλιστικό πλαίσιο δεν ήταν σαφής έως το 1977 (Bornstein et al., 1977).

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, τα στερεότυπα και οι κοινωνικοί ρόλοι που υπαγορεύονται από την εκάστοτε κουλτούρα προωθούν και τις ανάλογες μορφές συμπεριφοράς από τα δύο φύλα και συντελούν στο τι είναι κοινωνικά αποδεκτό να διεκδικεί ο καθένας (Yoshioaka, 2000, όπ. αναφ. στο Eskin, 2003) και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψιν ως μια ακόμη διάσταση της διεκδικητικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Eskin (2003) βρέθηκε πως τα έφηβα κορίτσια είναι περισσότερο ικανά να αναγνωρίσουν τα λάθη και τις αδυναμίες τους, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα παραδοσιακά πρότυπα για το ρόλο της γυναίκας.

Ακόμη, σε έρευνα του 2012 βρέθηκε πως χαμηλές δεξιότητες διεκδίκησης εμφάνιζαν και μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας με εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις στα ακαδημαϊκά εγχειρήματα, ενώ, αντίθετα, υψηλά σκορ στις συγκεκριμένες δεξιότητες πέτυχαν μαθητές που δεν τα πήγαιναν και τόσο καλά στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα είχαν και υψηλές τάσεις προς επιθετικές συμπεριφορές (De Miguelsanz et al., 2012). Το παράδοξο αυτό εύρημα αποδίδεται στο γεγονός πως μάλλον οι ταλαντούχοι μαθητές εμφανίζουν μια

υψηλότερη ευαισθησία στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές πιέσεις που δέχονται, γεγονός που τους οδηγεί στην προσπάθεια μείωσης της αποτυχίας και την αύξηση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Οι μαθητές αυτοί συχνά δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα κοινωνικά πρέπει και την ικανοποίηση του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, ενώ χαμηλότερα τοποθετούν τις προσωπικές τους επιθυμίες και προτιμήσεις.

1.4.5 Διεκδικητική συμπεριφορά και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Αναφορικά με την ομάδα μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η σημασία των δεξιοτήτων διεκδίκησης υπογραμμίζεται από πληθώρα ερευνητών, προκειμένου μελλοντικά αυτοί να είναι σε θέση να υπερασπίζονται τον εαυτό τους (Durlak, Rose, & Bursuck, 1994· Hicks-Coolick & Kurtz, 1997· Krebs, 2002, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010). Σε έρευνα του 1994 βρέθηκε πως τα 2/3 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούσαν τους γονείς τους ως δεκανίκι – διαμεσολαβητές για να επικοινωνήσουν τις ανάγκες τους στους εκπαιδευτικούς (Wilson, 2004, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010), γεγονός που παρότι βραχυπρόθεσμα επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, μακροπρόθεσμα οι μαθητές αυτοί δεν ήταν σε θέση να διεκδικήσουν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους (Lock & Layton, 2001, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010).

Ήδη από το 1990 (Wiener et al., 1990, όπ. αναφ. στο Wiener, 2004) είναι γνωστό πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με αυτούς χωρίς, έχουν λιγότερο ανεπτυγμένες τις ηγετικές τους δεξιότητες, ταυτόχρονα με τις δεξιότητες συνεργασίας και τις γενικότερες κοινωνικές τους δεξιότητες (Gresham & Reschley, 1986, όπ. αναφ. στο Wiener, 2004) γεγονός που έχει αντίκτυπο και στην αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλίκων, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση είτε με τις κοινωνιομετρικές μετρήσεις με κλίμακα Likert, είτε με ονομαστικά κοινωνιογράμματα (Kuhne & Wiener, 2000· Wojnilower & Gross, 1988). Το γεγονός, λοιπόν, πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν χαίρουν της αποδοχής των συνομηλίκων τους φαίνεται να είναι γνωστό, όμως η σταθερότητα και η διάρκεια αυτής της πεποίθησης τέθηκε υπό εξέταση και προέκυψε πως εμφανίζεται μια σχετική σταθερότητα στα ευρήματα κοινωνικής απόρριψης που βιώνουν οι μαθητές με ΜΔ (Kuhne & Wiener, 2000). Αντιμετωπίζονται, επομένως, οι μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους ως λιγότερο ηγετικές, αλλά και συνεργάσιμες προσωπικότητες, ενώ αντίθετα προσεγγίζονται ως «κλόουν» (Wiener, Harris & Shirer, 1990, όπ. αναφ. στο Kuhne & Wiener, 2000· Sundheim & Voeller, 2004).

Τον ίδιο αντίκτυπο των δεξιοτήτων διεκδίκησης στην κοινωνική υποστήριξη και τη σύναψη περισσότερων φιλικών σχέσεων επιβεβαίωσε και η έρευνα του Eskin (2003) σε τυπικό πληθυσμό εφήβων. Στην έρευνα αυτή φάνηκε πως οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών επωφελούνταν από τις εν λόγω δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούσαν σε κοινωνικό επίπεδο.

Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξαν και οι Milsom και Glanville (2010), οι οποίοι βρήκαν πως οι φτωχές δεξιότητες διεκδίκησης (assertiveness) καθόριζαν και προέβλεπαν σε σημαντικό βαθμό πιθανές δυσκολίες με τους συμμαθητές, ενώ οι δυσκολίες αυτές δεν φάνηκε να επηρεάζουν και τη σχέση των παιδιών αυτών με τους εκπαιδευτικούς.

Ειδικά για το τελευταίο, οι Wojnilower και Gross (1988) βρήκαν σε αγόρια με ΜΔ ισχυρές θετικές συσχετίσεις του βαθμού επίδειξης δεξιοτήτων διεκδίκησης στον κοινωνικό τομέα με το πόσο αρεστοί ήταν, τροποποιώντας και ανάλογα την αλληλεπίδραση που λάμβαναν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Βέβαια, διευκρινίζεται πως στα πλαίσια της διαχρονικής έρευνας των Milsom και Glanville (2010) στην Αμερική δεν υπήρχαν ανάλογες ερωτήσεις για τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, όπως αντίστοιχα υπήρχαν για τη σχέση με τα άλλα παιδιά, όπως για παράδειγμα «κάνεις εύκολα φίλους;» Ωστόσο, σε νατουραλιστικές συνθήκες παιχνιδιού ρόλων αγοριών με ΜΔ με συνομηλίκους τους, το πόσο αρεστοί ήταν οι πρώτοι από τους δεύτερους δεν φάνηκε να επηρεάζεται από τις δεξιότητες διεκδίκησης (Wojnilower & Gross, 1988). Καταλήγοντας, γενικά τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα και πιθανότατα διαφοροποιούνται βάσει ηλικίας της ομάδας ελέγχου (αγόρια ή ενήλικος πληθυσμός) (Wojnilower & Gross, 1988).

Διαφοροποίηση, τέλος, προέκυψε και στα επίπεδα ανεκτικότητας σε συμπεριφορές κοινωνικά αδέξιες των μαθητών με ΜΔ, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν μεγαλύτερη ανοχή απ' ότι οι συμμαθητές, ενώ το γεγονός πως τα παιδιά με ΜΔ δεν ήταν διεκδικητικά δεν προέκυψε να τους απογοήτευε. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας φάνηκαν να συμπεριλαμβάνουν δύο στοιχεία στις

δεξιότητες διεκδίκησης προκρίνοντάς τις ως καθοριστικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ωστόσο, οι Meier, DiPerna και Oster (2006, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010) υποστήριξαν πως ο αυτό - έλεγχος συνιστούσε για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας το σημαντικότερο δείκτη της σχολικής επιτυχίας στο δημοτικό σχολείο, ενώ ακολούθησαν οι δεξιότητες συνεργασίας και τρίτες κατά σειρά κατάταξης ήταν οι δεξιότητες διεκδίκησης, ως σημαντικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Αναλόγως, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας ανέφεραν κι αυτοί πως οι δεξιότητες διεκδίκησης και ο αυτό - έλεγχος δεν θεωρούνταν τόσο καθοριστικές για τη σχολική επιτυχία όσο η δεξιότητα συνεργασίας, σύμφωνα με τους Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham και MacMillan (2005, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Lane, Pierson και Givner (2004, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010) καταλήγοντας πως σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μαθητών γυμνασίου και λυκείου οι δεξιότητες διεκδίκησης δεν χαρακτηρίζονταν ως ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στο σχολείο. Παρ' όλ' αυτά, σημαντικό είναι το γεγονός πως οι δεξιότητες αυτές μαζί με τις δεξιότητες αυτό - ελέγχου και συνεργασίας θεωρήθηκαν πιο σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής απ' ότι για τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Μια πιθανή ερμηνεία του λόγου που ορισμένοι μαθητές καταφεύγουν σε μη διεκδικητικές συμπεριφορές έρχεται από τους Wojnilower και Gross (1988). Σύμφωνα με αυτούς οι μαθητές με δυσκολίες στις διεκδικητικές δεξιότητες ίσως να επιλέγουν οι ίδιοι συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως μη διεκδικητικές, λόγω του ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα για κοινωνική αποτυχία, γεγονός που τους αποθαρρύνει από περαιτέρω σχετικές διαδικασίες.

Ωστόσο, φαίνεται πως οι μαθητές με ΜΔ βελτιώνουν τις δεξιότητες διεκδίκησης καθώς μεγαλώνουν, γεγονός που αναγνωρίζουν και οι ίδιοι, πιθανότητα επειδή μαθαίνουν δεξιότητες που τους διευκολύνουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθιστώντας τους έτσι πιο σίγουρους για τα συναισθήματά τους (Kimble et al., 1984, όπ. αναφ. στο Eskin, 2003).

1.4.6 Διαπροσωπική επικοινωνία

Σύμφωνα με τους De Miguelsanz και συνεργάτες (2012) η επάρκεια που χαρακτηρίζει τα άτομα, όσον αφορά στις δεξιότητες διεκδίκησης, συνιστά βασική προϋπόθεση ομαλής εξέλιξης στο σχολικό πλαίσιο, δεδομένου πως η διαχείριση καταστάσεων σε διαπροσωπικό επίπεδο στο σχολείο συνιστά βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής πραγματικότητας.

Η διαπροσωπική επάρκεια φέρεται να αφορά τόσο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όσο και στην ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς αποτελεσματικά τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε τέτοιου τύπου σχέσεις επηρεάζουν το ένα το άλλο, μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα και συμμετέχουν σε δραστηριότητες από κοινού (Erozkan, 2013), αλλά και σέβονται το ένα το άλλο (McClelland & Morrison, 2003). Μάλιστα, κατά τους Cooper και Farran (1988, όπ. αναφ. στο McClelland & Morrison, 2003) οι διαπροσωπικές δεξιότητες των παιδιών αφορούν στην ικανότητα εκείνη για ομαλή και θετική αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά με τη χρήση της άρνησης και της συνεργασίας, όταν και όποτε κρίνεται αναγκαία και κατάλληλη.

Αναλόγως, η επικοινωνία ως δεξιότητα συνιστά καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ προκύπτει πως αποτελεί τη βάση για την ομαλή ανταλλαγή μηνυμάτων στα εμπλεκόμενα μέλη. Φαίνεται να ισχύει πως η ποιότητα της επικοινωνίας επηρεάζει άμεσα και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Με την προϋπόθεση, λοιπόν, πως τα άτομα αναπτύσσουν υγιείς και ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις, δύνανται να ξεπερνούν τα προβλήματα μέσω της επίλυσής τους. Προχωρώντας, η ικανότητα διαχείρισης των εκάστοτε προβλημάτων μέσα σε μια σχέση επιδρά θετικά στην αυτοπεποίθηση των ατόμων, στο σεβασμό και το κατά πόσον αυτά είναι διαθέσιμα και πρόθυμα να μοιραστούν εμπειρίες και να συνεργαστούν μεταξύ τους (Bilen, 2004, όπ. αναφ. στο Erozkan, 2013). Συνεπώς, τα θετικά αποτελέσματα είναι διακριτά και ορατά τόσο σε ενδοατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο.

Ειδικότερα, οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς συμβάλλουν στην ικανότητα του ατόμου να υπερασπίζεται τον εαυτό του, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τα άτομα σχολικής ηλικίας. Η δεξιότητα αυτή καλλιεργείται και εξελίσσεται μέσα από έμπιστες σχέσεις, ειλικρινές ενδιαφέρον και

θετική ανατροφοδότηση, όπως και μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Gasparini, 2014).

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Chow et al., 2013) η επάρκεια σε διαπροσωπικό επίπεδο φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στις αμοιβαίες εφηβικές φιλίες, ενώ δεν προκύπτει διαφορά μεταξύ των σχέσεων στα δύο φύλα, παρόλο που τα κορίτσια σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στους τομείς της ενσυναίσθησης, της διαπροσωπικής επάρκειας και της ποιότητας των φιλικών σχέσεων. Εν γένει, όσο καλύτερη η επάρκεια σε διαπροσωπικό επίπεδο, τόσο πιο στενές φαίνεται να αναπτύσσονται οι σχέσεις σε φιλικό επίπεδο, ενώ, συγχρόνως, τα άτομα αντιμετωπίζουν σπανιότερα διενέξεις με τους φίλους τους (Buhrmester, 1990, όπ. αναφ. στο Chow et al., 2013).

Δεδομένου πως η διεκδικητική συμπεριφορά εντοπίζεται και καλλιεργείται εντός του κοινωνικού πλαισίου, οφείλει κανείς να συνεξετάσει τις σχέσεις που προκύπτουν και αναπτύσσονται εντός αυτού. Συγκεκριμένα, στο κοινωνικό επίπεδο τα παιδιά καλούνται να διαπραγματεύονται κι έτσι να προσαρμόζονται τόσο στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συνομηλίκους. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά πρέπει να κινούνται εντός των ορίων ενός πρότυπου συμπεριφορικού προφίλ (model behavioral profile) που έχει δομηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το οποίο περιλαμβάνει συγκεκριμένα όρια προσδοκιών σε τομείς που κρίνονται ως καθοριστικοί για επιτυχημένη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο, και από το οποίο εξαρτάται η ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν (teachability). Οι τομείς αυτοί θεωρείται πως διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών και, ταυτόχρονα, διατηρούν την ισορροπία της τάξης, ενώ κάποιες από αυτές τις προσδοκίες αφορούν στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, στη συμμόρφωση σύμφωνα με τις οδηγίες και στην προσεκτική ακρόαση των εκπαιδευτικών, όπως και στην απουσία μικροκλοπών, εξαπάτησης και προκλητικής συμπεριφοράς (Gresham & Reschly, 1988· Hersh & Walker, 1983, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997).

Ο Walker και οι συνεργάτες του (Walker, Irvin, Noell, & Singer, 1992, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997) έκαναν λόγο για ένα μοντέλο διαπροσωπικής κοινωνικο - συμπεριφορικής επάρκειας στο πλαίσιο του σχολείου. Στο συγκεκριμένο μοντέλο χαρακτήρισαν και κατέταξαν ως προσαρμοστικές και

δυσπροσάρμοστες τις συμπεριφορές εκείνες που ανάλογα προκαλούν θετικά ή αρνητικά επακόλουθα αντίστοιχα στους μαθητές που τις εκδηλώνουν, ενώ τις χώρισαν σε δύο κατηγορίες, μια για τους εκπαιδευτικούς και μία για τους συνομηλίκους (σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προσαρμοστικές και δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές, σε σχέση με τους συνομηλίκους προσαρμοστικές και δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές).

Οι μεν συμπεριφορές που κινούνται στην κατηγορία των εκπαιδευτικών και λειτουργούν για το παραπάνω συμπεριφορικό μοντέλο δύνανται να φέρουν ως αποτέλεσμα την αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τη σχολική επιτυχία (προσαρμοστικές) ή αντίθετα την απόρριψη, την αποτυχία και την παραπομπή σε δομές ειδικής αγωγής (δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές). Αντίστοιχα, οι συμπεριφορές που αφορούν στο επίπεδο των συνομηλίκων λειτουργούν προσαρμοστικά προς την κατεύθυνση της δημιουργίας σχέσεων φιλίας και αποδοχής από τους ομηλίκους, ενώ στη δυσπροσάρμοστη εκδοχή τους μπορεί να σχετίζονται με απόρριψη ή παραμέληση από τους τελευταίους.

Σύμφωνα με την έρευνα των Milsom και Glanville (2010), βρέθηκε πως οι κοινωνικές δεξιότητες και η ύπαρξη καλών σχέσεων τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους ομηλίκους συνιστούν καθοριστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

1.4.7 Διαπροσωπική επικοινωνία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σε μετα-ανάλυση του 1986 (Kavale & Nye, 1986, όπ. αναφ. στο Gresham & MacMillan, 1997) βρέθηκε πως η ομάδα μαθητών με ΜΔ, αντίθετα με τους συνομηλίκους χωρίς ΜΔ, παρουσίαζαν αρκετά μεγάλη διαφορά στη διαπροσωπική συμπεριφορά, δηλαδή 3 στους 4 μαθητές με ΜΔ εμφάνιζαν ελλείμματα στον τομέα αυτό βιώνοντας την απόρριψη και μικρή αποδοχή από τους ομηλίκους, όπως και δυσκολίες αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Bruck και Hebert (1982) τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν διαπροσωπικές δυσκολίες.

1.4.8 Διαπροσωπικές σχέσεις και γλωσσική ικανότητα

Καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων και μετέπειτα στην κοινωνικοποίησή τους παίζει η γλώσσα, ενώ η σχέση μεταξύ των δύο μοιάζει περισσότερο αμοιβαία, αφού οι επικοινωνιακές ευκαιρίες με τους άλλους εμπλουτίζει τις γλωσσικές δεξιότητες με επιπλέον ερεθίσματα, φυσικά επακόλουθα και αυθεντική ανατροφοδότηση (McCabe & Meller, 2004).

Ταυτόχρονα, υπάρχουν ευρήματα πως τα επικοινωνιακά ελλείμματα συνεπάγονται με περισσότερο αρνητική διάθεση με τις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά (Howes, 1988, όπ. αναφ. στο Longoria et al., 2009).

1.4.9 Συνεργασία με τους συνομηλίκους

Το 1994 (Merrill, 1994, όπ. αναφ. στο Moote et al., 1999) οι σχέσεις με τους συνομηλίκους χαρακτηρίστηκαν ως το αποτέλεσμα που έπεται και προσδιορίζεται από την ποιότητα των κοινωνικών τους σχέσεων. Οι πρώιμες σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους είναι γνωστό πως συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή τους με κατάλληλες κοινωνικά συμπεριφορές (Brook et al., 2015), ενώ η ικανότητα συνεργασίας στην προσχολική ηλικία φαίνεται να συνιστά προβλεπτικό παράγοντα της πρώιμης σχολικής επιτυχίας (McClelland & Morrison, 2003).

Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως μη δημοφιλείς σε κοινωνικό επίπεδο φαίνεται να υστερούν σε δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία των αναγκών τους, καθώς και η θετική ανταπόκριση σε συνομηλίκους (Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975· Gottman, Gonso & Schuler, 1976· Oden & Asher, 1977, όπ. αναφ. στο Gresham, 1981). Ειδικά για τους μαθητές με ΜΔ που εμφανίζουν κοινωνικά ελλείμματα φαίνεται αυτό να συσχετίζεται στενά με απόρριψη από του ομηλίκους (Bruininks, 1978· Bryan, 1978, όπ. αναφ. στο Gresham, 1981). Συγκεκριμένα, από τις κοινωνικές δεξιότητες η διάσταση της συνεργασίας φαίνεται να θεωρείται σημαντικότερη από τις υπόλοιπες για την μετέπειτα ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, όπως βρέθηκε σε έρευνα του 2005 (Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham & MacMillan, 2005, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010), ενώ σε

έρευνα του 2006 η σημαντικότητα αυτή αναδείχθηκε μόνο από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής παρά από τους ειδικούς παιδαγωγούς (Lane, Pierson & Givner, 2004, όπ. αναφ. στο Milsom & Glanville, 2010).

Βέβαια, καθώς δαπανάται αρκετός χρόνος εντός της τάξης σε δραστηριότητες που απαιτούν τη συνεργασία όλων των μαθητών, είναι λογικό τα παιδιά με δυσκολίες σε αυτό το επίπεδο να αντιμετωπίζουν προβλήματα. Αυτά προκύπτουν από συμπεριφορές άμεσα ή έμμεσα, δηλαδή είτε λόγω των χαμηλότερων βαθμών τους αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, είτε εξαιτίας των φτωχών συνθηκών που δημιουργούνται στο μαθησιακό περιβάλλον, λόγω των ελλειπών κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Milsom & Glanville, 2010). Ταυτόχρονα στην ίδια έρευνα, οι ελλειμματικές δεξιότητες συνεργασίας των μαθητών φάνηκε να επιδρούν σημαντικά στη σχέση που ανέπτυσαν οι ίδιοι με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά απογοητεύονταν από τέτοιου τύπου συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διατυπώνονται έξι τύποι δεξιοτήτων συνεργασίας, εκ των οποίων τρεις αφορούν σε κοινωνικές ή σχετικές με εργασία δεξιότητες, ενώ οι υπόλοιπες τρεις αντλούνται εμπειρικά από ερευνητικές εφαρμογές της διαμεσολαβημένης μάθησης από συνομηλίκους. Στην πρώτη υποομάδα εμπεριέχονται οι δεξιότητες της διασάφησης και του σχεδιασμού του έργου (Vedder, 1985 όπ. αναφ. στο Ladd et al., 2014), της διαχείρισης διενέξεων και ανταγωνισμού (Barnes & Todd, 1977 όπ. αναφ. στο Ladd et al., 2014), καθώς και της υποστήριξης (Barnes & Todd, 1977 όπ. αναφ. στο Ladd et al., 2014). Προχωρώντας στη δεύτερη υποομάδα συναντώνται οι δεξιότητες της επικοινωνίας (Webb & Farivar, 1994 όπ. αναφ στο Ladd et al., 2014), της βοήθειας σε σχέση με την εργασία (Webb & Farivar, 1994 όπ. αναφ στο Ladd et al., 2014), αλλά και της διανομής πληροφοριών (Fuchs et al., 1997· Prague, 1989 όπ. αναφ στο Ladd et al., 2014).

Αναφορικά με τις δεξιότητες συνεργασίας, αυτές συνιστούν προϋπόθεση επιτυχημένων μαθησιακών επιτευγμάτων σε συνεργατικό επίπεδο. Σε έρευνα του 2014 αναφέρθηκαν από μαθητές δημοτικού (Ladd et al., 2014) ως κριτήριο, βάσει του οποίου τα παιδιά επέλεξαν συμμαθητές τους για συνεργασία, παράλληλα με την προσφορά ή το αίτημα για βοήθεια. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα των Barnes και Todd (1977 όπ. αναφ. στο Ladd et al., 2014) πως σημαντικές δεξιότητες συνεργασίας συνιστούν η διαχείριση συγκρούσεων και η

επιθυμία για επίλυση αυτών, καθώς και η μετέπειτα παροχή υποστήριξης σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που καταγράφηκε στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας και παρατηρείται σε αυτή την έκταση συγκεκριμενοποιώντας αντίστοιχο εύρημα της έρευνας του 1989 (Prague, 1989, όπ. αναφ. στο Ladd et al., 2014) αφορά σε δεξιότητες συνεργασίας που σχετίζονται με έργα, δηλαδή το να παραμένει κανείς συγκεντρωμένος και να εμμένει σε δραστηριότητα που έχει αναλάβει έως ότου αυτή ολοκληρωθεί. Ακόμη, δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνείδηση αναδείχθηκαν ως σημαντικές, δηλαδή το να είναι κανείς δίκαιος στην κατανομή αρμοδιοτήτων συνεχίζοντας τη δουλειά και ελέγχοντας συναισθήματα και συμπεριφορές. Επιπλέον, δεξιότητες υποστήριξης σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο διαφάνηκαν ως σημαντικές, όπως το να λαμβάνει κανείς υπόψιν τη θέση του άλλου, να τον καθησυχάζει και να τον επαινεί για τη δουλειά που παράγει (Ladd et al., 2014).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επίσης, βρέθηκε πως τα αγόρια, σύμφωνα με τους συμμαθητές τους, εμφανίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα ελλείμματα στην παροχή υποστήριξης και ενδιαφέροντος σε συνεργατικά έργα, δεξιότητα που εμφανίζεται πιο ανεπτυγμένη στην ηλικία του δημοτικού στα κορίτσια (Ladd et al., 2014).

Ωστόσο, σε έρευνα του 1982 βρέθηκε πως η ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Bruck & Hebert) αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους με παρόμοιο τρόπο, όπως και η ομάδα του πληθυσμού χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της πραγματολογικής επάρκειας με τη λεξιλογική γνώση κι έπειτα με την κοινωνική επάρκεια, όπως και να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ λεξιλογικής γνώσης με την κοινωνική επάρκεια, δεδομένου ότι η σχετική βιβλιογραφία στον ελλαδικό χώρο είναι πολύ περιορισμένη. Η ικανότητα, επίσης, της λεξιλογικής γνώσης να προβλέπει την κοινωνική, καθώς και την πραγματολογική επάρκεια των μαθητών με ΜΔ θα αναλυθεί, προκειμένου να προκύψουν πιο σαφή αποτελέσματα αναφορικά με την κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την ομάδα στόχου μαθητών Α΄ δημοτικού με υποψία Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν ως εξής:

- 1) Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης της πραγματολογικής επάρκειας των παιδιών με ΜΔ με τη λεξιλογική τους γνώση;
- 2) Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης της πραγματολογικής επάρκειας των παιδιών με ΜΔ με την κοινωνική επάρκειά τους;
- 3) Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών με ΜΔ με την κοινωνική τους επάρκεια;
- 4) Προβλέπουν οι διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης, ορισμός λέξεων-εκφραστικό λεξιλόγιο, προσληπτικό λεξιλόγιο, κατονομασία εικόνων, τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας, διαπροσωπική επικοινωνία, συνεργασία με συνομηλίκους, διεκδικητικές ικανότητες/ηγετικές δεξιότητες, των μαθητών με ΜΔ;
- 5) Προβλέπουν οι διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης, ορισμός λέξεων-εκφραστικό λεξιλόγιο, προσληπτικό λεξιλόγιο, κατονομασία εικόνων, τις διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας, επικοινωνιακές εικόνες, επικοινωνιακή πρόθεση, ανταπόκριση, επικοινωνιακό πλαίσιο, των μαθητών με ΜΔ;

Αναμένεται βάσει υπάρχουσας βιβλιογραφίας η πραγματολογική επάρκεια να σχετίζεται τόσο με τη λεξιλογική γνώση, όσο και με την κοινωνική επάρκεια των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ταυτόχρονα, θετική σχέση αναμένεται να βρεθεί και μεταξύ λεξιλογικής γνώσης και κοινωνικής επάρκειας. Σχετικά με την ικανότητα της λεξιλογικής γνώσης να προβλέπει τις μεταβλητές της πραγματολογικής και της κοινωνικής επάρκειας, η βιβλιογραφία στο διεθνή χώρο υποστηρίζει πως κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο να συμβαίνει.

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 47 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Α' τάξης δημόσιων δημοτικών σχολείων με μη λεκτικές δεξιότητες εντός των ορίων της τυπικής νοημοσύνης, σύμφωνα με το τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης Raven's coloured matrices (Δείκτης νοημοσύνης μεγαλύτερος του 85) και αναγνωστικές επιδόσεις κάτω του αναμενόμενου (ποσοστιαία θέση χαμηλότερη του 10), βάσει του κριτηρίου της απόκλισης. Από το δείγμα των 47 μαθητών, οι 35 (74,5 %) εξ αυτών ήταν αγόρια, ενώ οι 12 (25,5 %) ήταν κορίτσια. Αναφορικά με τη γεωγραφική περιοχή, 30 (63,8 %) μαθητές ζούσαν στη νομό Αττικής, 10 (21,3 %) στο νομό Κρήτης και 5 (10,6 %) στο νομό Θεσσαλίας. Οι δημογραφικές περιοχές στις οποίες διέμενε το δείγμα ήταν αστικές και αγροτικές. Συγκεκριμένα, 32 μαθητές ζούσαν σε αστική περιοχή και οι υπόλοιποι 15 σε αγροτική, με ποσοστά 68,1 % και 31,9 % αναλόγως.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών, πατέρα και μητέρας, τα ποσοστά έχουν ως εξής: ξεκινώντας από τους πρώτους 17 εξ αυτών χαρακτηρίστηκαν ως αναλφάβητοι ή το συγκεκριμένο πεδίο δεν συμπληρώθηκε από τους ίδιους (36,2 %), 13 είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – λύκειο (27,7 %), 4 είχαν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση – δημοτικό (8,5 %), 4 είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση – γυμνάσιο (8,5 %), 4 είχαν σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση (8,5 %), 3 είχαν σπουδές στην ανώτερη εκπαίδευση (6,4 %) και 2 είχαν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (4,3 %).

Συνεχίζοντας με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων των μαθητών που αξιολογήθηκαν τα ευρήματα εμφανίζονται παρακάτω: 17 μητέρες δήλωσαν πως ήταν αναλφάβητες ή στο εν λόγω πεδίο δεν συμπληρώθηκαν στοιχεία (36,2 %), 16 ανέφεραν πως είχαν ολοκληρώσει τις λυκειακές σπουδές (34,0 %), 5 πως κατείχαν τίτλο από ανώτατη σχολή (10,6 %), 3 πως είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές στην ανώτερη εκπαίδευση (6,4 %), 3 πως κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο (6,4 %), 2 πως είχαν ολοκληρώσει το γυμνάσιο (4,3 %) και μόνο 1 πως είχε ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο (2,1 %).

Τα εργαλεία που χορηγήθηκαν, επιλέχθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια της απόκλισης και του αποκλεισμού που επικρατούν στη βιβλιογραφία για τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με το κριτήριο της απόκλισης παρατηρείται στους μαθητές αυτούς μια απρόσμενη διαφορά μεταξύ του νοητικού επιπέδου, μέση κανονική νοημοσύνη, και των αναγνωστικών επιδόσεων, οι οποίες κινούνται σε μη αναμενόμενους χαμηλούς βαθμούς, λόγω της επίδρασης που ασκούν τα φωνολογικά ελλείμματα των μαθητών στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης (Snowling, 2000· Snowling & Nation, 1997· Van Daal & Van der Leij, 1999· Vellutino, 1979· Wimmer, Mayringer & Raberger, 1999, όπ. αναφ. στο Griffiths, 2007). Βάσει αυτής της απόκλισης χορηγήθηκαν τα εργαλεία του Τεστ μη λεκτική νοημοσύνης Raven's και το εργαλείο Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών, ενώ βάσει του κριτηρίου αποκλεισμού χορηγήθηκαν τα υπόλοιπα εργαλεία, Ανιχνευτική Δοκιμασία Μαθηματικής Επίδοσης για μαθητές Δημοτικού (ΑΔΜΕ), Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, Κλίμακα ΔΕΠ/Υ εκπαιδευτικών και γονέων, Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, Λογόμετρο, Κλίμακα Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, στοχεύοντας στον αποκλεισμό άλλων πιθανών αιτιών, στις οποίες ενδεχομένως οφείλονταν οι γνωστικές μειονεξίες των μαθητών αυτών, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα ύπαρξης άλλων διαταραχών, όπως ειδικής γλωσσικής διαταραχής, δυσαριθμησίας ή ΔΕΠ/Υ. Τα εργαλεία αυτά παρουσιάζονται διαδοχικά παρακάτω.

2.2 Διαδικασία

Στη διαδικασία επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν με τυχαίο τρόπο μαθητές δημοτικών σχολείων της Αττικής, της Θεσσαλίας και της Κρήτης, οι οποίοι ανήκαν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Όλοι οι μαθητές που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα είχαν ως μητρική γλώσσα τα Ελληνικά, κι αυτό για λόγους εξασφάλισης πως οι όποιες μειονεξίες διαφαίνονταν να οφείλονται αποκλειστικά σε δεξιότητες των παιδιών κι όχι σε ανεπαρκή κατανόηση της γλώσσας, των δοκιμασιών ή των οδηγιών του αξιολογητή. Η συλλογή του δείγματος έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2015-2016 κατά τους μήνες Οκτώβριο έως Μάρτιο.

Η επαφή με τους μαθητές και τις οικογένειές τους έγινε μέσω των δημόσιων δημοτικών σχολείων στα οποία φοιτούσαν. Με τη σχετική αδειοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής προσεγγίστηκαν δημοτικά σχολεία με τυχαίο τρόπο. Σε όσα από αυτά δέχτηκαν την πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα «*Προβλεπτικοί Δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου*» συνεχίστηκε η επικοινωνία με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς των τμημάτων των Α' τάξεων, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής του σχολείου, όπου αυτοί υπήρχαν. Αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, τη διαδικασία πραγμάτωσής της και την τήρηση της δεοντολογίας στους συμμετέχοντες και την εξασφάλιση της ανωνυμίας, οι εκπαιδευτικοί υπέδειξαν τους μαθητές εκείνους που είχαν διάγνωση από επίσημο διαγνωστικό φορέα ή ανήκαν στην ομάδα υψηλού κινδύνου εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Επόμενο στάδιο ήταν η ενημέρωση των γονέων των μαθητών και η απαραίτητη υπογεγραμμένη συγκατάθεσή τους, ώστε τα ανήλικα παιδιά τους να συμμετέχουν στην έρευνα. Στο σχετικό έντυπο οι γονείς πληροφορούνταν για την έρευνα και τους σκοπούς της, ενώ συμπλήρωναν πληροφορίες για την υποψία μαθησιακών δυσκολιών, την παραπομπή του παιδιού σε διαγνωστικό φορέα, καθώς και την ύπαρξη ή μη διάγνωσης. Επιπλέον, οι γονείς καλούνταν να συμπληρώσουν πεδία σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία τους, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας: Απολυτήριο Δημοτικού, Απολυτήριο Γυμνασίου, Απολυτήριο Λυκείου, Πτυχίο Ανώτερης Σχολής ή Πτυχίο ΤΕΙ, Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Διδακτορικό Δίπλωμα.

Η συλλογή δεδομένων και η χορήγηση των σταθμισμένων τεστ στους μαθητές πραγματοποιούνταν υπό μορφή ατομικών συνεδριών σε προσυμφωνημένες με τους εκπαιδευτικούς διδακτικές ώρες εντός του σχολικού τους ωραρίου και μέσα στο χώρο του σχολείου, σεβόμενοι απόλυτα το τρέχον πρόγραμμα των μαθητών, σε μία ήσυχη αίθουσα, έπειτα από υπόδειξη του/της διευθυντή-διευθύντριας. Η αξιολόγηση του κάθε μαθητή διαρκούσε δύο έως τέσσερις διδακτικές ώρες, ανάλογα με το ρυθμό και την ταχύτητα του κάθε παιδιού.

Τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς διανέμονταν και συμπληρώνονταν ιδιωτικά στον προσωπικό τους χώρο, ώστε να έχουν το χρόνο και την απαραίτητη συγκέντρωση για να αξιολογήσουν τις

συμπεριφορές των παιδιών αναφέρετε εδώ το κριτήριο του αποκλεισμού. Αφότου συμπληρώνονταν συγκεντρώνονταν όλα μαζί.

2.3 Περιγραφή των εργαλείων

2.3.1 Εργαλεία κριτήρια επιλογής δείγματος

2.3.1.1 Εργαλεία μαθητών

- ✓ **Τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης Raven's (Colored Progressive Matrices) (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015)**

Το τεστ νοημοσύνης Raven-CPM συνιστά ένα από τα πιο συχνόχρηστα τεστ διεθνώς, καθώς έχει σταθμιστεί σε πολλές χώρες, ενώ ταυτόχρονα δεν απαιτεί ειδικές γνώσεις ψυχομετρίας και ψυχοδιαγνωστικής. Στα ελληνικά είναι προσαρμοσμένο και σταθμισμένο με γνώμονα την έγχρωμη βρετανική έκδοση του 2004 (Raven, 2004) (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015) και χορηγείται σε μαθητές 4 έως 12 ετών ατομικά, ενώ σκοπός του είναι η αποκόμιση μιας αδρής εικόνας για τη γενική νοημοσύνη του μαθητή. Το εν λόγω τεστ αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου σε μη-λεκτικό επίπεδο για εξαγωγή συμπερασμάτων λαμβάνοντας υπόψιν το οπτικοχωρικό πλαίσιο. Το εργαλείο αποτελείται από τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και τις Κλίμακες Λεξιλογίου. Για την παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν μόνο οι πρώτες, βάσει των οποίων σχηματίζεται μια πρώτη εντύπωση για τη νοητική ικανότητα μαθητών του παραπάνω ηλικιακού εύρους.

Οι Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες αποτελούνται από 36 ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας χωρισμένες σε τρεις ομάδες (A, AB, B) με δώδεκα στοιχεία έκαστη. Ο μαθητής καλείται από το σχήμα - πρότυπο να εντοπίζει και να υποδεικνύει μεταξύ έξι επιλογών το τμήμα που λείπει και συμπληρώνει σωστά το αρχικό σχήμα. Κανόνας διακοπής δεν υπάρχει, ενώ μετράται αθροιστικά στο τέλος το συνολικό σκορ του μαθητή. Το τεστ χαρακτηρίζεται από ικανοποιητική εσωτερική συνοχή, με δείκτη Cronbach's alpha = 0,741.

✓ **Διερεύνηση Αναγνωστικών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΔΑΔΑ, Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, υπό έκδοση)**

Το ΔΑΔΑ αποτελεί ένα εργαλείο εντοπισμού αναγνωστικών λαθών (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, υπό έκδοση) και αποτελείται από δύο δοκιμασίες αποκωδικοποίησης 40 ψευδολέξεων και 57 πραγματικών λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Προορίζεται για μαθητές από 6 έως 15 ετών (Α' δημοτικού έως Γ' γυμνασίου).

Αναλυτικότερα, το τεστ περιλαμβάνει δύο δοκιμασίες, η μεν πρώτη αφορά σε αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων - άσημων λέξεων, ενώ η δεύτερη σε αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων. Ξεκινώντας από τη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης των άσημων λέξεων - ψευδολέξεων, εμφανίζονται διαδοχικά οι κάρτες με τις στήλες των λέξεων στους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να επιστρατεύσουν τη φωνολογική στρατηγική. Ακολουθεί η δοκιμασία με την αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων, οπότε κι ο εξεταστής εμφανίζει διαδοχικά τις κάρτες με τις στήλες λέξεων στο μαθητή. Ο τελευταίος καλείται να διαβάσει τις λέξεις χρησιμοποιώντας την ορθογραφική ή φωνολογική στρατηγική προσέχοντας, ταυτόχρονα, και τους τόνους. Και στις δύο δοκιμασίες οι ψευδολέξεις και οι πραγματικές λέξεις παρατίθενται με διαβαθμισμένη δυσκολία και ξεκινάνε από μονοσύλλαβες, ενώ σταδιακά οι ψευδολέξεις και οι λέξεις φτάνουν μέχρι και τις επτά συλλαβές.

Κάθε σωστή απάντηση του μαθητή με την πρώτη προσπάθεια ή με αυτοδιόρθωση βαθμολογείται με 1 βαθμό, ενώ με 0 βαθμολογείται κάθε λανθασμένη αποκωδικοποίηση πραγματικής ή άσημης λέξης, κάθε παράλειψη, αλλά και τα λάθη παρατονισμού. Σε περίπτωση, που ο μαθητής κάνει πέντε διαδοχικές αποτυχημένες προσπάθειες ενεργοποιείται ο κανόνας διακοπής. Ο δείκτης alpha του εργαλείου βρίσκεται στο $= 0,984$ για τις πραγματικές λέξεις και στο $= 0,971$ για τις άσημες λέξεις-ψευδολέξεις.

✓ **Ανιχνευτική Δοκιμασία Μαθηματικής Επίδοσης (ΑΔΜΕ) για Μαθητές Δημοτικού (Παπαϊωάννου, Μουζάκη, Σιδερίδης & Σίμος, 2010)**

Το εργαλείο ΑΔΜΕ χορηγήθηκε, προκειμένου να αποκλειστεί πιθανή αιτία δυσαριθμησίας στους μαθητές, βάσει του κριτηρίου του αποκλεισμού. Το εργαλείο αποτελείται από δύο μορφές. Η μεν πρώτη αφορά στους μαθητές που φοιτούν στην Α' δημοτικού και περιλαμβάνει 34 ασκήσεις, ενώ η δεύτερη σε αυτούς που βρίσκονται στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου και περιλαμβάνει συνολικά 48 ασκήσεις. Σχετικά με τις 34 ερωτήσεις που προορίζονται για τους μαθητές της Α' δημοτικού, αυτές απαρτίζονται από τις 15 πρώτες ερωτήσεις, οι οποίες τίθενται στους μαθητές υπό μορφή προφορικών ερωτήσεων από τον εξεταστή και απαντώνται προφορικά από τους μαθητές, ενώ ο εξεταστής καταγράφει τις απαντήσεις στα σχετικά απαντητικά φύλλα. Μπροστά από το μαθητή ο αξιολογητής τοποθετεί το σχετικό φύλλο εξέτασης και παρέχει τις οδηγίες. Οι επόμενες 19 ερωτήσεις εμφανίζονται υπό μορφή γραπτών ασκήσεων.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αυτών αυξάνει σταδιακά σε βαθμό δυσκολίας, ξεκινώντας αρχικά από τρεις ερωτήσεις σχετικές με απαρίθμηση – καταμέτρηση εικόνων και σχημάτων, ενώ στη συνέχεια έπονται πέντε ερωτήσεις αναγνώρισης αριθμών, δύο ερωτήσεις υπόδειξης αριθμών με τη χρήση δαχτύλων, δύο ερωτήσεις αφορούν σε σύγκριση αριθμών και τρεις συνιστούν απλά προβλήματα αριθμητικής, τα οποία επιλύονται νοητά. Οι ερωτήσεις για τους μεγαλύτερους μαθητές αφορούν σε γραπτές ασκήσεις με τις τέσσερις βασικές πράξεις, αλλά και με άλλες που περιλαμβάνουν κλασματικούς αριθμούς και ποσοστά. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 μονάδα, ενώ με 0 οι λανθασμένες. Η συνολική βαθμολογία παίρνει βαθμούς από 0 έως 34 για την κλίμακα που αφορά στους μαθητές της Α' δημοτικού, ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές η πιθανή κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από το 0 έως το 49. Το εργαλείο χαρακτηρίζεται από συγκλίνουσα εγκυρότητα, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας alpha βρίσκεται στο $= 0,799$.

- ✓ **Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σιδερίδης, 2009). Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)**

Το εργαλείο αυτό αποτελεί την ελληνική έκδοση του εργαλείου Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C. Renfrew (1995) από τους Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα και Σιδερίδη. Ειδικότερα, αφορά στην αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα του εκφραστικού λεξιλογίου μαθητών από 4 έως 8 ετών. Το συγκεκριμένο χορηγήθηκε για τον αποκλεισμό ύπαρξης ειδικών γλωσσικών διαταραχών, βάσει του κριτηρίου του αποκλεισμού. Αποτελείται από 50 ασπρόμαυρες εικόνες, οι οποίες εμφανίζονται διαδοχικά στο μαθητή, προκειμένου να κατονομάσει το αντικείμενο που εμφανίζεται σε κάθε μία από αυτές, ενώ προέρχονται από την καθημερινή ζωή, όπως αντικείμενα, κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Οι εικόνες με τις απεικονίσεις είναι αριθμημένες με διαβαθμισμένη δυσκολία ξεκινώντας από τις ευκολότερες και προχωρώντας στις δυσκολότερες. Κάθε σωστή απάντηση του μαθητή βαθμολογείται με 1 βαθμό, κάθε λανθασμένη με 0, ενώ το κριτήριο διακοπής εφαρμόζεται μετά από 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναμενόμενος βαθμός επιτυχίας αυξάνει βάσει ηλικίας των μαθητών, καθώς αυτοί μεγαλώνουν, όπως προβλέπεται από την αναπτυξιακή πορεία. Το εργαλείο είναι εύχρηστο, σύντομο και απλό στη χρήση και χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, $\alpha = 0,857$.

2.3.1.2 Εργαλεία εκπαιδευτικών και γονέων

Μια συστοιχία ερωτηματολογίων αφορούσε στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών που αξιολογήθηκαν. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία, έτσι ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες από το σχολικό πλαίσιο αναφορικά τόσο με τις ακαδημαϊκές, όσο και με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ενώ σημαντικές είναι και οι πληροφορίες που προκύπτουν από το οικογενειακό πλαίσιο. Αναλυτικότερα:

✓ **Κλίμακα ΔΕΠ/Υ – εκπαιδευτικών και Κλίμακα ΔΕΠ/Υ – γονέων
(Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2012)**

Η ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV συνιστά τη στάθμιση της κλίμακας ADHD των G.J. DuPaul, T.J. Power, A.D. Anastopoulos & R. Reid, 1998 από τους Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ. και Ευσταθίου, Γ. Πρόκειται για ένα εργαλείο με δύο κλίμακες, οι οποίες χορηγήθηκαν, προκειμένου να αποκλειστεί πιθανή εμφάνιση συμπτωμάτων ΔΕΠ/Υ στους μαθητές, βάσει του κριτηρίου του αποκλεισμού. Η μεν πρώτη κλίμακα αφορά σε ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς με 18 ερωτήσεις, ενώ η δεύτερη απευθύνεται με ερωτηματολόγιο 18 επίσης ερωτήσεων στους γονείς. Σκοπός του εργαλείου είναι η αξιολόγηση της συχνότητας των συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ με μη κατάλληλη εμφάνιση για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM/IV (1994), στα πλαίσια του σχολείου και της οικογένειας στο διάστημα των τελευταίων έξι μηνών. Και οι δύο κλίμακες είναι τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων (0=σχεδόν ποτέ, 1=σπάνια, 2=αρκετές φορές, 3=πολύ συχνά). Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων που αφορούν σε συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής βρίσκονται στη μονή αρίθμηση και περιλαμβάνουν εννέα ερωτήσεις, ενώ στη ζυγή αρίθμηση βρίσκονται οι ερωτήσεις σχετικά με τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας και αποτελούνται από εννέα ερωτήσεις. Ο λόγος που ισχύει αυτή η εναλλαγή έχει να κάνει με την κατά το δυνατόν αντικειμενική προσέγγιση των απαντήσεων από μεριάς του βαθμολογητή, προκειμένου να μην επηρεάζεται από τις προηγούμενες απαντήσεις. Αντίστοιχα, η βαθμολόγηση υπολογίζεται για την ελλειμματική προσοχή με το άθροισμα των μονών αριθμών, ενώ για την υπερκινητικότητα - παρορμητικότητα με το άθροισμα των ζυγών αριθμών. Η αρχική συνολική βαθμολογία αφορά στο άθροισμα των αρχικών βαθμολογιών και των δύο υποκλιμάκων. Εν συνεχεία, οι αρχικές βαθμολογίες μετατρέπονται σε εκατοστιαίες τιμές.

Τα ερωτηματολόγια απαντώνται ατομικά από τον εκπαιδευτικό και το γονέα και περιλαμβάνουν, αρχικά, ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (όνομα, ηλικία και τάξη φοίτησης του παιδιού, όνομα του ερωτώμενου). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας αντίστοιχα καλείται να κυκλώσει τον αριθμό εκείνο που ανταποκρίνεται καλύτερα στη συμπεριφορά του παιδιού στο ανάλογο πλαίσιο. Είναι σημαντικό να απαντώνται όλες οι ερωτήσεις, ώστε να εξάγονται πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, ενώ

σε περίπτωση που η ερωτηθείσα συμπεριφορά δεν έχει παρατηρηθεί, τότε η ερώτηση δεν περιλαμβάνεται στη βαθμολόγηση της κλίμακας. Οι υποκλίμακες χαρακτηρίζονται από υψηλή εσωτερική συνέπεια και υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων τόσο για την κλίμακα των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Συγκεκριμένα, για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ο δείκτης για τη συνολική βαθμολογία Cronbach alpha είναι 0,96, ενώ η αξιοπιστία του εργαλείου αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία βρίσκεται στο 0,85 (Pearson r). Αντίστοιχα, για το ερωτηματολόγιο των γονέων σχετικά με τη συνολική βαθμολογία ο Cronbach alpha είναι 0,89, ενώ ο δείκτης Pearson r 0,82. Η αξιοπιστία του εργαλείου κυμαίνεται σε ικανοποιητικές τιμές με το ερωτηματολόγιο των γονέων στο $\alpha = 0,916$ και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών στο $\alpha = 0,930$.

✓ **Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ράλλη Α. Μ. & Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α., 2012)**

Το συγκεκριμένο εργαλείο χορηγήθηκε στους μαθητές στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προς επιβεβαίωση της υποψίας ύπαρξης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Έχει βασιστεί στο Infant Index των Desforges και Lindsay (1995) και έχει σταθμιστεί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του ελληνικού πληθυσμού (Μαριδάκη – Κασσωτάκη & Ράλλη, 2003). Το εν λόγω εργαλείο έχει σκοπό τον προσδιορισμό του επιπέδου κρίσιμων δεξιοτήτων για τα παιδιά την εκάστοτε χρονική στιγμή της αξιολόγησης, αποκτώντας μια πρώτη σφαιρική εικόνα για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, ενώ συστήνεται και ως εργαλείο αξιολόγησης τόσο της προόδου στο ενδιαμέσο της σχολικής χρονιάς, όσο και της σχολικής ετοιμότητας. Οι δεξιότητες που προαναφέρθηκαν είναι οι εξής πέντε τον αριθμό, οι γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές και αυτονομίας μάθησης. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες συμβάλλουν στη γνωστική και κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, όπως και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων των παιδιών. Έχει φανεί πως οι παραπάνω τομείς λειτουργούν προγνωστικά για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, ενώ μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών καθίσταται δυνατή και η πρόληψη των ανάλογων προβλημάτων (Ράλλη και συν., 2013). Στη δομή του εργαλείου η κάθε δεξιότητα συνιστά και μια διακριτή υποκλίμακα, δηλαδή αποτελείται από πέντε υποκλίμακες, και κάθε μία από αυτές περιλαμβάνει

διαφορετικά και αυτόνομα κριτήρια (συνολικά περιλαμβάνονται τα ακόλουθα είκοσι διαφορετικά κριτήρια δεξιοτήτων: ανάγνωση, γραφή, φωνολογική ενημερότητα, αρίθμηση, ομαδοποίηση, σειροθέτηση, έννοιες χώρου, έννοιες χρόνου, άλλες μαθηματικές έννοιες, ακρόαση, συζήτηση, σχέσεις με συνομηλίκους, συμμόρφωση, συνεργασία, σωματογνωσία, αμφιπλευρικότητα, αντίληψη ρυθμού, συγκέντρωση προσοχής, αυτοεξυπηρέτηση, ανάληψη πρωτοβουλιών). Με τη σειρά τους οι υποκλίμακες συνθέτουν τρεις γενικές κατηγορίες: τις 1.βασικές δεξιότητες (γλωσσικές / μαθηματικές δεξιότητες), τις 2.δεξιότητες συμπεριφοράς (δεξιότητες κοινωνικές / αυτονομίας) και τις 3.κινητικές δεξιότητες (κινητικές δεξιότητες). Προχωρώντας, το κάθε ένα κριτήριο αποτελείται από τέσσερα θέματα διαβαθμισμένης δυσκολίας ξεκινώντας με την πρώτη ερώτηση από το πιο εύκολο επίπεδο και φτάνοντας μέχρι την τέταρτη, οπότε και αντιστοιχεί το δυσκολότερο επίπεδο επίδοσης για το εν λόγω θέμα, ενώ η πέμπτη κατά σειρά ερώτηση βαθμολογείται με 0, καθώς αφορά σε περιπτώσεις που ο μαθητής δεν είναι καθόλου σε θέση να εκδηλώσει τη συγκεκριμένη υπό ερώτηση δεξιότητα.

Η βαθμολόγηση για τις ερωτήσεις κυμαίνεται από το 0 - 4, 1 έως 4 βαθμούς λαμβάνουν οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αντίστοιχα, ενώ η πέμπτη βαθμολογείται με 0 (1η ερώτηση: 1 βαθμός / 2η ερώτηση: 2 βαθμοί / 3η ερώτηση: 3 βαθμοί / 4η ερώτηση: 4 βαθμοί / 5η ερώτηση: 0 βαθμοί) και συνιστά δείκτη του επιπέδου του μαθητή για το εκάστοτε κριτήριο. Ταυτόχρονα, προκύπτει και ο αθροιστικός βαθμός που αφορά σε κάθε μία υποκλίμακα. Ανάλογα, ο βαθμός της κάθε κατηγορίας προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που συγκεντρώνει το παιδί στις υποκλίμακες (σύνθετη βαθμολογία). Τέλος, η συνολική βαθμολογία είναι το αποτέλεσμα των βαθμών του μαθητή από τις πέντε υποκλίμακες.

Το εργαλείο χαρακτηρίζεται από ευκολία ως προς τη συμπλήρωση, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει σε κάθε θέμα την απάντηση εκείνη που αντικατοπτρίζει την υψηλότερη επίδοση του μαθητή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην παρούσα χρονική στιγμή. Βέβαια, διαθέσιμη είναι και η απάντηση «Δεν κάνει τίποτα από τα παραπάνω» για τις περιπτώσεις εκείνες που αυτό ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Η αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε με τη μέθοδο εξέτασης – επανεξέτασης (test – retest) με δύο χρονικά διαδοχικές αξιολογήσεις, αλλά και με τη μέθοδο της

εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) με τη χρήση του δείκτη Cronbach alpha (a) και προέκυψε πως οι δείκτες συνάφειας και από τις δύο μεθόδους ήταν πολύ υψηλοί. Ειδικότερα, ο συντελεστής συνάφειας για όλη την κλίμακα ήταν 0,98 με βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$ και, ταυτόχρονα, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους, ενώ με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach alpha κυμαίνονται από 0,80 – 0,83. Ο δείκτης alpha αναδεικνύει πολύ αξιόπιστα αποτελέσματα, αφού βρίσκεται στο 0,918.

2.3.2 Εργαλεία αξιολόγησης εξαρτημένων μεταβλητών

2.3.2.1 Εργαλείο μαθητών

- ✓ **Λογόμετρο (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου, 2017)**

Το «Λογόμετρο» αποτελεί ένα καινοτόμο, σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό εργαλείο, ενώ η αυτοματοποιημένη χορήγηση το καθιστά εύχρηστο αποσκοπώντας στην έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας 4 έως 7 ετών μέσω 24 δοκιμασιών (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου, 2017). Η αξιολόγηση υλοποιείται με ένα ειδικά κατασκευασμένο πρόγραμμα από την εταιρεία Intellearn και χορηγείται στους μαθητές μέσω φορητής ηλεκτρονικής συσκευής (tablet). Στις περισσότερες δοκιμασίες η βαθμολόγηση γίνεται αυτόματα ελαχιστοποιώντας τόσο το χρόνο της διαδικασίας, όσο και την πιθανότητα λάθους (Παπαϊωάννου, Μουζάκη, Αντωνίου, Ράλλη, Διαμαντή & Κουκιά – Κουτελάκη, 2015).

Οι στόχοι του Λογόμετρου αφορούν στη συνολική εκτίμηση του προφορικού λόγου, μέσω των υποσυστημάτων της (φωνολογία, σημασιολογία, σύνταξη, μορφολογία, πραγματολογία) σε επίπεδο κατανόησης, καθώς και σε επίπεδο έκφρασης. Συγχρόνως, εκτιμάται η ανάπτυξη του γλωσσικού τομέα σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο, όπως και η ακουστική κατανόηση, με ακολουθία

προφορικών οδηγιών, αλλά και με ερωτήσεις κατανόησης. Επίσης, αξιολογούνται και οι δεξιότητες γραμματισμού, προκειμένου να σχηματιστεί μια σφαιρική εικόνα των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, με απώτερο στόχο την εξαγωγή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όταν και όποτε αυτό κρίνεται.

Σε σχέση με τις δοκιμασίες που σχετίζονται περισσότερο με την παρούσα εργασία, το Λογόμετρο περιλαμβάνει δοκιμασίες που αφορούν στο λεξιλόγιο, το οποίο αξιολογείται με τρεις δοκιμασίες, αυτή του προσληπτικού λεξιλογίου, δεύτερον της κατονομασίας εικόνων ($\alpha = 0,677$) και, τρίτον, του ορισμού λέξεων ($\alpha = 0,880$). Ξεκινώντας από τη δοκιμασία του προσληπτικού λεξιλογίου, το παιδί βλέπει διαδοχικά 4 εικόνες στην οθόνη της ηλεκτρονικής συσκευής και καλείται να επιλέξει την εικόνα εκείνη που αντιπροσωπεύει καλύτερα τη λέξη που ακούει από την εκφωνήτρια. Προηγούνται δύο παραδείγματα με σχετική ανατροφοδότηση κι έπεται η δοκιμασία. Μετά το πέρας κάθε απάντησης του μαθητή, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να αλλάξει εικόνα - επιλογή αν διαπιστώσει μια λανθασμένη απάντησή του, ο αξιολογητής προωθεί τη δοκιμασία στην επόμενη ερώτηση με το σχετικό σύμβολο της οθόνης, ελαχιστοποιώντας έτσι πιθανή χρονική πίεση προς το πρόσωπο του μαθητή. Σε περίπτωση συνεχόμενων λανθασμένων απαντήσεων, η δοκιμασία διακόπτεται και η συσκευή ολοκληρώνει αυτόματα τη δοκιμασία. Η βαθμολόγηση γίνεται αυτόματα από τη συσκευή.

Αναφορικά με τη δοκιμασία της κατονομασίας εικόνων στόχος είναι η αξιολόγηση της ευκολίας στην ανάκληση και παραγωγή μιας σειράς λέξεων, όπως και της χρήσης περιφράσεων, νεολογισμών ή ασαφειών. Προηγούνται οι οδηγίες που εκφωνούνται, ακολουθεί ένα παράδειγμα με σχετική ανατροφοδότηση στο μαθητή κι έπεται η δοκιμασία με αναγνώριση και κατονομασία των εικόνων που εμφανίζονται διαδοχικά, οι οποίες απεικονίζουν διάφορα αντικείμενα. Ο αξιολογητής βαθμολογεί επιτόπου τις αποκρίσεις του μαθητή ως σωστές ή λανθασμένες με τα σχετικά παρακείμενα σύμβολα στην οθόνη.

Η δοκιμασία του ορισμού λέξεων είναι πιο απαιτητική από τις δύο προηγούμενες, καθώς ο μαθητής καλείται να δώσει σύντομους ορισμούς ή περιγραφές για τις λέξεις που περιλαμβάνονται στη δοκιμασία. Αρχικά, ο εκφωνητής γνωστοποιεί τις οδηγίες της δοκιμασίας και το παιδί εξοικειώνεται με τα παραδείγματα και τη σχετική ανατροφοδότηση που παρέχεται. Στις περιπτώσεις

εκείνες που ο μαθητής δίνει σύντομες ή ανεπαρκείς περιγραφές ή ασαφείς ορισμούς τίθενται με τη βοήθεια του αξιολογητή οι εξής επεξηγηματικές ερωτήσεις «Εξήγησέ μου τι εννοείς;», «Πες μου περισσότερα για αυτό», προκειμένου αυτός να δώσει περισσότερες ή πιο σαφείς πληροφορίες για τη λέξη – στόχο. Οι απαντήσεις του μαθητή μαγνητοφωνούνται και βαθμολογούνται εκ των υστέρων από τον αξιολογητή βάσει του οδηγού βαθμολόγησης.

Η δοκιμασία της πραγματολογίας με 22 εικονογραφημένα σενάρια – ερωτήσεις οικεία στους μαθητές (Cronbach's alpha = 0,754) αξιολογεί τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών σε περιστάσεις της καθημερινότητας. Οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν και να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις που τίθενται με κατάλληλο τρόπο σύστοιχο με τις εκάστοτε επικοινωνιακές απαιτήσεις. Μέσω αυτών των σεναρίων τα παιδιά πρέπει αφενός να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και τα κίνητρα των προσώπων, τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, να εξάγουν συμπεράσματα και, αφετέρου, να αξιολογήσουν τους διάφορους επικοινωνιακούς τρόπους των ηρώων, ώστε να ενσωματώνουν πιθανές ερωτήσεις ή απαντήσεις (λεκτικούς τύπους) με κοινωνικά αποδεκτούς όρους για τον εκάστοτε σκοπό της περίπτωσης (Τσιούτρα, 2016). Η δοκιμασία ξεκινά με τις σχετικές οδηγίες και τα παραδείγματα εξοικείωσης με σχετική ανατροφοδότηση, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών μαγνητοφωνούνται και βαθμολογούνται εκ των υστέρων από τον αξιολογητή βάσει του οδηγού βαθμολόγησης.

Η αξιολόγηση περιστρέφεται και εστιάζει στους τέσσερις παράγοντες της πραγματολογικής επάρκειας, δηλαδή στον παράγοντα των επικοινωνιακών εικόνων, της επικοινωνιακής πρόθεσης - δεξιότητας των παιδιών, αλλά και της ανταπόκρισης στην επικοινωνία, καθώς και του επικοινωνιακού πλαισίου. Αναλυτικότερα, στον πρώτο παράγοντα, της κατανόησης κι ερμηνείας των επικοινωνιακών συνθηκών, περιλαμβάνονται οι παρακάτω τέσσερις υποδεξιότητες, της αναγνώρισης θετικού κι αρνητικού συναισθήματος, της ακριβούς ερμηνείας της εικόνας, δηλαδή η κατανόηση της κατάστασης του σεναρίου, καθώς και της αναγνώρισης της συμβατικής συμπεριφοράς. Αναφορικά με το δεύτερο παράγοντα της πραγματολογικής επάρκειας, την επικοινωνιακή πρόθεση – δεξιότητα, οι υποδεξιότητες που αξιολογούνται είναι δεκατέσσερις τον αριθμό και σχετίζονται με την προσέλκυση της προσοχής του ενήλικα, με την κατεύθυνση της προσοχής σε γεγονότα και αντικείμενα, με την παράκληση για κάποιο αντικείμενο ή για συγκεκριμένη ενέργεια,

με τη λεκτική παράκληση για βοήθεια, με την παράκληση για πληροφόρηση. Επίσης, αξιολογείται η άρνηση – απόρριψη μιας ενέργειας ή ενός αντικειμένου, όπως και ο χαιρετισμός κατά την άφιξη και κατά την αναχώρηση. Η έκφραση συναισθήματος ευχαρίστησης ή ανησυχίας, η κατονομασία και ο σχολιασμός αντικειμένων, ο σχολιασμός απουσίας αντικειμένου ή προσώπου, αλλά και η ικανότητα πληροφόρησης για κάτι που συνέβη κατά την απουσία του ενήλικα ή των συνομηλίκων συνιστούν επιπρόσθετες υποδεξιότητες εντός του πλαισίου του δεύτερου αυτού παράγοντα της πραγματολογικής επάρκειας.

Ο τρίτος παράγοντας της πραγματολογικής επάρκειας, η ανταπόκριση στην επικοινωνία, αφορά στις ακόλουθες έξι υποδεξιότητες: την πρόκληση προσοχής παιδιού ή συνομηλίκων, την κατανόηση της χειρονομίας του δακτυλοδειξίματος, την κατανόηση της πρόθεσης του ομιλητή, την κατανόηση της πρόθεσης του ομιλητή σε διαδικασία παράκλησης για συγκεκριμένη πληροφορία, την κατανόηση μεταφορικής έκφρασης ή χιούμορ, καθώς και την ικανότητα της διαπραγμάτευσης. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας αφορά σε τέσσερις υποδεξιότητες, όπως τη χρήση του λόγου στο παιχνίδι, τη συναναστροφή με συνομηλίκους, την ευγένεια, αλλά και τις δεξιότητες των κοινωνικών συμβάσεων.

Η δοκιμασία της πραγματολογίας έχει υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha = 0,88), καθώς και αξιοπιστία επανεξέτασης σε διάστημα 2 εβδομάδων (Pearson $r = 0,94$) (Mouzaki, Ralli, Antoniou, Diamanti & Papaioannou, 2015). Η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου αξιολογήθηκε με το δείκτη alpha, ο οποίος βρίσκεται στο 0,81.

2.3.2.2 Εργαλείο εκπαιδευτικών

- ✓ **Κλίμακα Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008)**

Το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας» εξετάζει και αξιολογεί δεξιότητες και ελλείμματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα, τη σχολική προσαρμογή, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική προσαρμογή και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 4-12 ετών, δηλαδή

σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού. Οι διαστάσεις που αξιολογούνται στο συγκεκριμένο εργαλείο αφορούν στην κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Με τη σειρά της κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής περιλαμβάνει υποκατηγορίες δεξιοτήτων. Η διάσταση της κοινωνικής επάρκειας αξιολογεί τις κατηγορίες των δεξιοτήτων διεκδίκησης / ηγετικές ικανότητες, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους, ενώ η διάσταση της σχολικής επάρκειας αφορά στα κίνητρα των μαθητών, την οργάνωση / σχεδιασμό, τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική προσαρμογή. Η διάσταση της συναισθηματικής επάρκειας περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση συναισθημάτων, τη διαχείριση στρες και την ενσυναίσθηση, ενώ, τέλος, η διάσταση των προβλημάτων συμπεριφοράς αξιολογεί τη διαπροσωπική προσαρμογή, την ενδοπροσωπική προσαρμογή και την υπερκινητικότητα / δυσκολίες συγκέντρωσης.

Το εργαλείο αποτελείται από τρεις κλίμακες, αυτήν που αφορά σε εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και εκείνη που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς παιδιών σχολικής ηλικίας (7-12 ετών), ενώ η τρίτη κλίμακα αυτοαναφοράς συμπληρώνεται από μαθητές 10-12 ετών, δηλαδή σε αυτούς που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, προκειμένου να συγκρίνονται τα αποτελέσματα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι δύο κλίμακες των εκπαιδευτικών συμπληρώνονται από τους ίδιους ατομικά για κάθε μαθητή που αξιολογείται. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε 113 ερωτήσεις - προτάσεις για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και σε 112 ερωτήσεις - προτάσεις για τους μαθητές σχολικής ηλικίας με ερωτήσεις από τις ακόλουθες υποκλίμακες: την κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακολούθως, η κλίμακα αυτοαναφοράς συμπληρώνεται από τους ίδιους τους μαθητές και περιλαμβάνει 115 ερωτήσεις - προτάσεις με αναφορά στις εξής πέντε υποκλίμακες: την κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια, την αυτοαντίληψη και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Λόγω της ηλικιακής ομάδας των μαθητών της παρούσας εργασίας η κλίμακα αυτή δεν χρησιμοποιήθηκε.

Στην κλίμακα του εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας υπάρχουν διαθέσιμες 113 μετρήσεις εκ των οποίων οι 23 μετρήσεις αφορούν στην κοινωνική επάρκεια, οι 29 στη σχολική, οι 26 στη συναισθηματική επάρκεια και οι 35 μετρήσεις

στη διάσταση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Στην επόμενη κλίμακα του εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας με 112 διαθέσιμες μετρήσεις, οι 27 μετρήσεις αφορούν στην κοινωνική επάρκεια, ενώ σχετικές με τη σχολική επάρκεια είναι 29 μετρήσεις, για τη συναισθηματική επάρκεια 25 μετρήσεις και για τα προβλήματα συμπεριφοράς 31 μετρήσεις. Η κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών με 117 μετρήσεις διαθέσιμες, οι 25 μετρήσεις αφορούν στην κοινωνική επάρκεια, οι 29 στη σχολική επάρκεια, οι 20 στη συναισθηματική επάρκεια, οι 16 στα προβλήματα συμπεριφοράς και οι 27 μετρήσεις στην αυτοαντίληψη των μαθητών.

Το τεστ βαθμολογείται σε δύο επίπεδα, σε αυτό της διάστασης και σε εκείνο της υποκλίμακας. Ο ερωτώμενος καλείται για κάθε ερώτηση - πρόταση να επιλέξει από μια πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert (1= καθόλου έως 5= πάρα πολύ) το βαθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την εκάστοτε συμπεριφορά. Και στο τεστ αυτό ο δείκτης αξιοπιστία είναι αρκετά υψηλός με $\alpha = 0,903$.

3. Αποτελέσματα

Για τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης (Pearson r - Correlation), η οποία λαμβάνει τιμές από -1 έως +1, με αυτές από -1 έως το 0 να σηματοδοτούν αρνητική συσχέτιση, ενώ τις τιμές από 0 έως +1 να συνεπάγονται θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Σύμφωνα με τον Κατσή και τους συνεργάτες (2010) τηρήθηκαν οι εξής κατηγοριοποιήσεις μεταξύ των ορίων (-1 έως +1) των πιθανών συσχετίσεων των μεταβλητών: 0,00-0,20 → μηδενική σχέση, 0,21-0,40 → μικρή σχέση, 0,41-0,60 → μέτρια σχέση, 0,61-0,80 → ισχυρή σχέση, >0,81 → πολύ ισχυρή σχέση.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα του βαθμού συσχέτισης της πραγματολογικής επάρκειας των παιδιών με ΜΔ με τη λεξιλογική γνώση τους.

		Επικοινωνιακές εικόνες	Επικοινωνιακή πρόθεση	Ανταπόκριση	Πλαίσιο
Ορισμός λέξεων	r	0,474**	0,706**	0,723**	0,605**
Προσληπτικό λεξιλόγιο	r	0,494**	0,491**	0,499**	0,469**
Κατονομασία	r	0,279	0,458**	0,345*	0,410**

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,01.

* . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,05.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τη σχέση μεταξύ πραγματολογικής επάρκειας και λεξιλογικής γνώσης σε μαθητές με ΜΔ (Πίνακας 2), βρέθηκε πως σχεδόν όλες οι διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας σχετίζονται με τις διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης με πολύ υψηλά επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας. Αναλυτικότερα, οι επικοινωνιακές εικόνες εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική θετική μέτρια σχέση τόσο με το εκφραστικό λεξιλόγιο ($r = 0,474$, $p < 0,01$), όσο και με το προσληπτικό ($r = 0,494$, $p < 0,01$). Η διάσταση της επικοινωνιακής πρόθεσης σημειώνει στατιστικώς σημαντική θετική ισχυρή σχέση με το εκφραστικό

λεξιλόγιο ($r = 0,706$, $p < 0,01$), στατιστικώς σημαντική θετική μέτρια σχέση με το προσληπτικό λεξιλόγιο ($r = 0,491$, $p < 0,01$), καθώς και στατιστικώς σημαντική θετική μέτρια σχέση με την ικανότητα κατονομασίας εικόνων ($r = 0,458$, $p < 0,01$).

Συνεχίζοντας με τη διάσταση της ανταπόκρισης στην επικοινωνία, αυτή παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις και με τις τρεις διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης. Ειδικότερα, με το εκφραστικό λεξιλόγιο σημειώνεται στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική σχέση ($r = 0,723$, $p < 0,01$), ενώ με το προσληπτικό λεξιλόγιο στατιστικώς σημαντική μέτρια θετική σχέση ($r = 0,499$, $p < 0,01$), όπως και με την κατονομασία εικόνων στατιστικώς σημαντική μέτρια θετική σχέση ($r = 0,458$, $p < 0,05$).

Αναφορικά με τον παράγοντα του επικοινωνιακού πλαισίου και αυτός εμφανίζει στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις και με τις τρεις διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης, με στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική σχέση με το εκφραστικό λεξιλόγιο ($r = 0,605$, $p < 0,01$), με στατιστικώς σημαντική μέτρια θετική σχέση με το προσληπτικό ($r = 0,469$, $p < 0,01$), καθώς και στατιστικώς σημαντική μέτρια θετική σχέση με την κατονομασία εικόνων ($r = 0,410$, $p < 0,01$). Οι μοναδικές δύο διαστάσεις που δεν συσχετίζονται μεταξύ τους είναι οι επικοινωνιακές εικόνες με την ικανότητα κατονομασίας λέξεων, καθώς δεν κυμαίνονται εντός των ορίων των βαθμών στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα του βαθμού συσχέτισης της πραγματολογικής επάρκειας των παιδιών με ΜΔ με την κοινωνική τους επάρκεια.

		Διεκδικητικές δεξιότητες / ηγετικές	Διαπροσωπική επικοινωνιακή	Συνεργασία με συνομιλήκους
Επικοινωνιακές εικόνες	r	0,064	-0,023	-0,034
Επικοινωνιακή πρόθεση	r	0,167	0,464**	0,364*
Ανταπόκριση	r	0,157	0,415*	0,368*
Πλαίσιο	r	0,289	0,307	0,377*

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,01.

* . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,05.

Προχωρώντας, για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος (Πίνακας 3), της σχέσης μεταξύ πραγματολογικής επάρκειας και κοινωνικής επάρκειας, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων των δύο μεταβλητών, δηλαδή των επικοινωνιακών εικόνων, της επικοινωνιακής πρόθεσης, της ανταπόκρισης στην επικοινωνία και του επικοινωνιακού πλαισίου για την πρώτη μεταβλητή, καθώς και των δεξιοτήτων διεκδίκησης/ηγετικών ικανοτήτων, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους συνομηλίκους για τη δεύτερη μεταβλητή. Από την παραπάνω ανάλυση προέκυψαν οι ακόλουθες συσχετίσεις: η επικοινωνιακή πρόθεση εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική μέτρια σχέση με τη διαπροσωπική επικοινωνία ($r = 0,464$, $p < 0,01$), όπως και στατιστικώς σημαντική θετική μικρή σχέση με τη συνεργασία με τους συνομηλίκους ($r = 0,364$, $p < 0,05$). Αναλόγως, η ανταπόκριση στην επικοινωνία συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά μέτρια θετικά με τη διαπροσωπική επικοινωνία ($r = 0,415$, $p < 0,05$) και στατιστικώς σημαντικά με μικρή θετική σχέση με τη συνεργασία με τους συνομηλίκους ($r = 0,368$, $p < 0,05$). Τέλος, το επικοινωνιακό πλαίσιο συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά θετικά με μικρή σχέση με τη συνεργασία με τους συνομηλίκους ($r = 0,377$, $p < 0,05$).

Ωστόσο, οι διεκδικητικές δεξιότητες/ηγετικές ικανότητες δε φάνηκε να συσχετίζονται με καμία από τις διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας. Αναλόγως, και οι επικοινωνιακές εικόνες δε συσχετίζονται με κανέναν από τους παράγοντες της κοινωνικής επάρκειας. Ακόμη, το επικοινωνιακό πλαίσιο δε φάνηκε να συσχετίζεται με τις δύο από τις τρεις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας, τις διεκδικητικές δεξιότητες/ ηγετικές ικανότητες, καθώς και με τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα του βαθμού συσχέτισης της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών με ΜΔ με την κοινωνική επάρκειά τους.

		Διεκδικητικές δεξιότητες / ηγετικές	Διαπροσωπική επικοινωνιακή	Συνεργασία με συνομηλίκους
Ορισμός λέξεων	r	0,272	0,340	0,471**
Προσληπτικό λεξιλόγιο	r	0,086	0,145	0,226
Κατονομασία	r	0,238	0,138	0,167

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,01.

Συνεχίζοντας με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Πίνακας 4), δηλαδή τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ λεξιλογικής γνώσης και κοινωνικής επάρκειας, υλοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων των εν λόγω μεταβλητών. Σημαντικό είναι πως η μόνη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση που προέκυψε ήταν μεταξύ του εκφραστικού λεξιλογίου και της συνεργασίας με τους συνομηλίκους με μέτρια θετική σχέση ($r = 0,471$, $p < 0,01$). Καμία άλλη από τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας δεν συσχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά με τις κατηγορίες της λεξιλογικής γνώσης, ούτε οι διεκδικητικές δεξιότητες/ηγετικές ικανότητες, αλλά ούτε και η διαπροσωπική επικοινωνία. Αναλόγως, και η συνεργασία με τους συνομηλίκους εκτός από το εκφραστικό λεξιλόγιο, δεν εμφάνισε συσχέτιση στατιστικώς σημαντική με το προσληπτικό λεξιλόγιο, καθώς και με την ικανότητα κατονομασίας εικόνων.

Η τεχνική της συσχέτισης δεν είναι σε θέση να δώσει απαντήσεις αναφορικά με την πρόβλεψη των τιμών των υπό εξέταση μεταβλητών, αλλά μόνο τη μεταξύ τους σχέση. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis), καθώς συνιστά επέκταση της ανάλυσης συσχέτισης.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της συνεργασίας με τους συνομηλίκους.

Μεταβλητές	B	SD	t	p
Σταθερός Όρος	8,826	3,963	2,227	0,035
Ορισμός λέξεων	0,872	0,315	2,768	0,010
Κατονομασία	-0,336	0,306	-1,098	0,283
Προσληπτικό λεξιλόγιο	-0,080	0,204	-0,390	0,700

Σημείωση: $R^2 = 0,268$, $F=3,055$, $p=0,047$

Στόχος του επόμενου ερευνητικού ερωτήματος ήταν η διερεύνηση της προβλεπτικής ικανότητας των διαστάσεων της λεξιλογικής γνώσης στις μεταβλητές των διαστάσεων της κοινωνικής επάρκειας κι αυτό ελέγχθηκε με την ανάλυση παλινδρόμησης (Πίνακας 5).

Το αποτέλεσμα που προέκυψε βρίσκεται σε ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται από τις ανεξάρτητες με συντελεστή προσδιορισμού ($R^2 = 0,268$), γεγονός το οποίο σημαίνει πως η συνεργασία με τους συνομηλίκους μπορεί να προβλεφθεί σε ποσοστό 26,8 %. Από τις εξαρτημένες μεταβλητές της λεξιλογικής γνώσης μόνο ο ορισμός λέξεων αποδείχθηκε πως μπορεί να προβλέψει τη διάσταση αυτή της κοινωνικής επάρκειας, όπως φαίνεται από το αποτέλεσμα 0,010. Από την ανάλυση παλινδρόμησης που ελέγχθηκε, καμία άλλη από τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες και διαπροσωπική επικοινωνία) ως εξαρτημένες μεταβλητές δε φάνηκαν να προβλέπονται από τις επιμέρους διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης λόγω μη αποδεκτών δεικτών στατιστικής σημαντικότητας των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή των επικοινωνιακών εικόνων.

Μεταβλητές	B	SD	t	p
Σταθερός Όρος	1,429	1,074	1,331	0,191
Ορισμός λέξεων	0,051	0,071	0,711	0,481
Κατονομασία	-0,028	0,093	-0,298	0,767
Προσληπτικό λεξιλόγιο	0,170	0,064	2,650	0,012

Σημείωση: $R^2 = 0,349$, $F=6,970$, $p=0,001$

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, την ικανότητα δηλαδή των διαστάσεων της λεξιλογικής γνώσης να προβλέπει τις διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης (Πίνακας 6). Τα ευρήματα που προκύπτουν δείχνουν πως οι επικοινωνιακές εικόνες δύνανται να προβλεφθούν κατά 34,9 % από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών εικόνες ($R^2 = 0,349$) και συγκεκριμένα από την επισκόπηση της κλίσης b φαίνεται ότι το προσληπτικό λεξιλόγιο συνεισφέρει στατιστικώς σημαντικά σε αυτή την πρόβλεψη. Αντίθετα, οι υπόλοιπες μεταβλητές της λεξιλογικής γνώσης, ο ορισμός λέξεων και η κατονομασία εικόνων δεν είναι σε θέση προβλέπουν τις επικοινωνιακές εικόνες, λόγω μη αποδεκτών βαθμών στατιστικής σημαντικότητας $<0,05$.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της ανταπόκρισης στην επικοινωνία.

Μεταβλητές	B	SD	t	p
Σταθερός Όρος	1,452	2,482	0,585	0,562
Ορισμός λέξεων	0,681	0,165	4,125	0,000
Κατονομασία	-0,128	0,216	-0,593	0,557
Προσληπτικό λεξιλόγιο	0,130	0,149	0,873	0,388

Σημείωση: $R^2 = 0,534$, $F=14,877$, $p=0,000$

Συνεχίζοντας τον έλεγχο με ανεξάρτητες τις μεταβλητές της λεξιλογικής γνώσης και εξαρτημένη τον παράγοντα της ανταπόκρισης στην επικοινωνία της

μεταβλητής της πραγματολογικής επάρκειας (Πίνακας 7), ο ορισμός λέξεων με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ,000 δύναται να προβλέψει την εξαρτημένη μεταβλητή σε ποσοστό 53,4 % ($R^2 = 0,534$). Τόσο η κατονομασία εικόνων, όσο και το προσληπτικό λεξιλόγιο δεν πληρούν το κριτήριο του αποδεκτού επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή της επικοινωνιακής πρόθεσης.

Μεταβλητές	B	SD	t	p
Σταθερός Όρος	-0,772	2,178	-0,355	0,725
Ορισμός λέξεων	0,484	0,145	3,339	0,002
Κατονομασία	0,196	0,189	1,038	0,306
Προσληπτικό λεξιλόγιο	0,064	0,130	0,488	0,628

Σημείωση: $R^2 = 0,522$, $F=14,180$, $p=0,000$

Ο επόμενος παράγοντας της πραγματολογικής επάρκειας, η επικοινωνιακή πρόθεση, ως εξαρτημένη μεταβλητή στην παρούσα ανάλυση (Πίνακας 8), επίσης φαίνεται να προβλέπεται από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών της λεξιλογικής γνώσης, προσληπτικό λεξιλόγιο, κατονομασία εικόνων και ορισμό λέξεων, σε ποσοστό 52,2 % ($R^2 = 0,522$). Συγκεκριμένα, από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της λεξιλογικής γνώσης ο ορισμός λέξεων δύναται με στατιστικώς σημαντικό δείκτη 0,002 να προβλέπει τη διάσταση της επικοινωνιακής πρόθεσης. Και στη συγκεκριμένη ανάλυση οι άλλες δύο ανεξάρτητες μεταβλητές της λεξιλογικής γνώσης παραβιάζουν το κριτήριο του αποδεκτού επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή του επικοινωνιακού πλαισίου.

Μεταβλητές	B	SD	t	p
Σταθερός Όρος	-0,849	2,038	-0,416	0,679
Ορισμός λέξεων	0,316	0,136	2,333	0,025
Κατονομασία	0,136	0,177	0,771	0,446
Προσληπτικό λεξιλόγιο	0,082	0,122	0,669	0,508

Σημείωση: $R^2 = 0,391$, $F=8,354$, $p=0,000$

Επίσης, με τον έλεγχο της απλής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 9), και αυτή τη φορά ανεξάρτητες τις μεταβλητές της λεξιλογικής γνώσης και εξαρτημένη τη διάσταση του επικοινωνιακού πλαισίου από την πραγματολογική επάρκεια, προκύπτει πως το επικοινωνιακό πλαίσιο προβλέπεται κατά 39,1 % ($R^2 = 0,391$). Και στην περίπτωση αυτή μόνο η διάσταση του ορισμού λέξεων εμφανίζει στατιστικώς σημαντικό δείκτη 0,025, δηλαδή $p < 0,05$. Αντίθετα, τόσο η κατονομασία εικόνων όσο και το προσληπτικό λεξιλόγιο εμφανίζουν p μεγαλύτερο του αποδεκτού δείκτη 0,05, κι επομένως δεν πρόκειται για αξιόπιστα αποτελέσματα.

4. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα στόχος ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της πραγματολογικής επάρκειας, της λεξιλογικής γνώσης και της κοινωνικής επάρκειας σε μαθητές Α΄ δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης ΜΔ. Το κυριότερο εύρημα που προκύπτει αφορά στη μία διάσταση της λεξιλογικής ικανότητας, αυτήν της ικανότητας των μαθητών να ορίζουν λέξεις, η οποία προβλέπει την κοινωνική επάρκεια των μαθητών και ιδιαίτερα την όψη της συνεργασίας με τους συνομηλίκους. Επίσης, η ίδια διάσταση της λεξιλογικής γνώσης, η ικανότητα ορισμού λέξεων, προβλέπει ακόμη και τους τρεις από τους τέσσερις παράγοντες της πραγματολογικής επάρκειας, δηλαδή το επικοινωνιακό πλαίσιο, την ανταπόκριση στην επικοινωνία και την επικοινωνιακή πρόθεση, ενώ ο παράγοντας των επικοινωνιακών εικόνων προβλέπεται από το προσληπτικό λεξιλόγιο.

Η γενική εικόνα που αποκομίζεται αναδεικνύει συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών: μεταξύ πραγματολογικής επάρκειας και λεξιλογικής γνώσης, μεταξύ λεξιλογικής γνώσης και κοινωνικής επάρκειας, μεταξύ πραγματολογικής γνώσης και κοινωνικής επάρκειας, ενώ με τις αναλύσεις παλινδρόμησης που υλοποιήθηκαν, οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αναδεικνύουν και επιπρόσθετες διαστάσεις του είδους των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ αφενός της λεξιλογικής γνώσης με την κοινωνική επάρκεια και αφετέρου της λεξιλογικής γνώσης με την πραγματολογική επάρκεια.

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τη σχέση μεταξύ πραγματολογικής επάρκειας και λεξιλογικής γνώσης σε μαθητές με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης ΜΔ, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας αναδεικνύουν στατιστικώς σημαντικές μικρές, μέτριες και ισχυρές θετικές σχέσεις. Κατά την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τα αποτελέσματά μας για θετικές συσχετίσεις των διαστάσεων της πραγματολογικής επάρκειας με τη λεξιλογική γνώση επιβεβαιώνονται, καθώς ήδη από το 1993 είχε βρεθεί πως οι δυσκολίες τόσο στο προσληπτικό όσο και το εκφραστικό λεξιλόγιο συμπορεύονται με προβλήματα στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας (Craig & Evans, 1993). Το συνεχές που χαρακτηρίζει τη λεξιλογική γνώση, από το προσληπτικό λεξιλόγιο έως το

εκφραστικό, φαίνεται πως συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες της πραγματολογικής επάρκειας.

Η σημασία λοιπόν τόσο του προσληπτικού όσο και του εκφραστικού λεξιλογίου για την επάρκεια στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας αναφέρθηκε και από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, καθώς μικρές, μέτριες και ισχυρές θετικές συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ όλων των κατηγοριών της πραγματολογικής επάρκειας με τη λεξιλογική γνώση, πλην των επικοινωνιακών εικόνων και της ικανότητας κατονομασίας εικόνων.

Το γεγονός της σπουδαιότητας της λεξιλογικής γνώσης στην πραγματολογική επάρκεια γίνεται εύκολα κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς πως η πραγματολογική επάρκεια εκτός των εξωλεκτικών και παραλεκτικών στοιχείων που την χαρακτηρίζουν συναποτελείται και από το λεκτικό επίπεδο της γλώσσας. Συνεπώς, όταν οι επιμέρους διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης υστερούν, είναι λογικό να επηρεάζονται και οι παράγοντες της πραγματολογικής επάρκειας. Αντίθετα, όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η λεξιλογική γνώση, τόσο περισσότερο επωφελείται και η πραγματολογική επάρκεια των ατόμων. Η σημασία μάλιστα της λεξιλογικής γνώσης έχει υποστηριχθεί και από αρκετούς ερευνητές, κατά τους οποίους οι πραγματολογικές δυσκολίες δεν είναι τίποτα άλλο παρά η φυσική απόρροια πολύ σοβαρών γλωσσικών διαταραχών (Botting & Conti-Ramsden, 1999). Σε παρόμοια ευρήματα συγκλίνουν κι άλλοι συγγραφείς. Συγκεκριμένα, τόσο οι Ketelaars και συνεργάτες (2010) εντόπισαν στους συμμετέχοντες της έρευνας που διενήργησαν ταυτόχρονα ελλείμματα σε πραγματολογικό και γλωσσικό τομέα, όσο και η ομάδα άλλων ερευνητών κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι γλωσσικές δυσλειτουργίες επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας που σχετίζεται με την πραγματολογία (Fey & Leonard, 1983· Baltaxe & D'Angiola, 1992· Craig & Evans, 1993, όπ. αναφ. στο Leinonen & Letts, 1997). Ωστόσο, επισημαίνεται πως οι πραγματολογικές δυσκολίες ενδέχεται να εμφανίζονται ανεξάρτητα από άλλα γλωσσικά προβλήματα, γεγονός το οποίο υπογραμμίζει την ετερογένεια του πληθυσμού που διαγιγνώσκεται με πραγματολογικές διαταραχές (Bishop & Adams, 1989· McTear & Conti-Ramsden, 1992· Smith & Leinonen, 1992· Bishop, Hartley & Weir, 1994, όπ. αναφ. στο Leinonen & Letts, 1997), ενώ, συγχρόνως, αναδεικνύει και την περιορισμένη γνώση που έχουμε για τις πραγματικές αιτίες των πραγματολογικών δυσκολιών.

Μια άλλη πτυχή που αναδεικνύεται από τους Leinonen και Letts (1997) έχει να κάνει με το μέγεθος των δυσκολιών σε πραγματολογικό και γλωσσικό τομέα. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν τις γλωσσικές μειονεξίες πιο σοβαρές από τις πραγματολογικές, οι οποίες φαίνεται να δυσχεραίνουν την ποιότητα της γλωσσικής έκφρασης, με άμεσο επακόλουθο την αποφυγή της από τα άτομα, γεγονός το οποίο εκλαμβάνεται σε δεύτερο επίπεδο ως πραγματολογικό έλλειμμα.

Η συσχέτιση μεταξύ των γλωσσικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων γίνεται σαφής κι αν αναλογιστεί κανείς πως θεραπείες λόγου και γλώσσας επιφέρουν θετικές βελτιώσεις στις πραγματολογικές δεξιότητες και φυσικά στον ευρύτερο τομέα της επικοινωνίας (Adams et al., 2005). Ακόμη, από πολύ πρόσφατα ευρήματα προκύπτει πως η ικανότητα του εκφραστικού λεξιλογίου των μαθητών προκύπτει πως επηρεάζει τη χρήση των πραγματολογικών κανόνων, αλλά και τον τρόπο ελέγχου των πραγματολογικών στοιχείων μιας συζήτησης (Lockton et al., 2016). Συνεπώς, οι συσχετίσεις που προέκυψαν από την παρούσα εργασία φαίνεται να συμπορεύονται με τα ευρήματα σε διεθνές επίπεδο.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τη σχέση μεταξύ πραγματολογικής και κοινωνικής επάρκειας σε μαθητές με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης ΜΔ, η παρούσα εργασία εντόπισε στατιστικώς σημαντικές μικρές και μέτριες θετικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των επικοινωνιακών εικόνων και της ανταπόκρισης στο πλαίσιο με τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από την έρευνα του 2011 (Troia, 2011), σύμφωνα με την οποία οι πραγματολογικές δυσκολίες αντικατοπτρίζονται και στον κοινωνικό τομέα με άμεση επιρροή στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των ατόμων (Schalock, 1996, όπ. αναφ. στο Troia, 2011· Westby, 1999, όπ. αναφ. στο Farmer & Oliver, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η δυσκολία των μαθητών αυτών να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις δημιουργίας μια υγιούς διαπροσωπικής σχέσης τόσο σε αρχικό επίπεδο έναρξης, όσο και στην επακόλουθη φάση της διατήρησής της, επηρεάζει αφενός τον τρόπο που τα ίδια τα άτομα με ΜΔ αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, θεωρώντας τον λιγότερο κοινωνικά αποδεκτό (Jerome, Fujiki, Brinton & James, 2002, όπ. αναφ. στο Troia, 2011), κι αφετέρου τον τρόπο που οι συνομήλικοί τους αντιμετωπίζουν. Τα ελλείμματα, λοιπόν, αυτά στις κοινωνικές συμπεριφορές, εντός των οποίων και η δεξιότητα συνεργασίας, ασκεί άμεση επιρροή στη δόμηση υγιών και σταθερών σχέσεων με τους

συνομηλικούς, κι επομένως βρίσκει άμεσο αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διαπροσωπική επικοινωνία (Bender & Wall, 1994· Brinton & Fujiki, 2004· Hart, Robinson, Mc-Neilly, Nelson & Olsen, 1995· Kavale & Forness, 1996· Ladd & Price, 1987· Pearl et al., 1998· Vaughn, Hogan, Kouzekanani & Shapiro, 1990, όπ. αναφ. στο Troia, 2011). Η ίδια άποψη βρέθηκε και στην έρευνα του 2003 των Spanoudis και των συνεργατών του, ενώ και οι Farmer και Oliver (2005) κάνουν λόγο για σημαντικές συσχετίσεις των μετρήσεων στις σχέσεις μεταξύ των συνομηλικών με όλες τις διαστάσεις της επικοινωνίας στα παιδιά με δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας. Ωστόσο, οι τελευταίοι δεν ανέδειξαν συγκεκριμένες διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας αναφορικά με τις συσχετίσεις με τη μεταβλητή των σχέσεων με τους συνομηλικούς, συνεπώς καταλήγουν πως οι δυσκολίες σε επίπεδο σχέσεων με την ομάδα των ομιλήκων δεν φαίνεται να συμπορεύεται με τις ειδικές δυσκολίες σε πραγματολογικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα αυτά συμπορεύονται με εκείνα της παρούσας εργασίας, καθώς από τους τέσσερις παράγοντες της πραγματολογικής επάρκειας η επικοινωνιακή πρόθεση, η ανταπόκριση στο πλαίσιο και το επικοινωνιακό πλαίσιο φέρουν θετικές συσχετίσεις τόσο με τη διαπροσωπική επικοινωνία όσο και με τη συνεργασία με τους συνομηλικούς, τις δύο δηλαδή από τις τρεις μεταβλητές της κοινωνικής επάρκειας. Γίνεται σαφές πως οι ελλειμματικές πραγματολογικές δεξιότητες δυσχεραίνουν και παρακωλύουν τη συνεργασία με την ομάδα των συνομηλικών, ενώ ως απόρροια έπεται και η δυσκολία σε διαπροσωπικό επίπεδο με αυτούς. Μια ερμηνεία προφανώς σχετίζεται με τις γενικότερες δυσκολίες που συναντώνται στα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές να αντιληφθούν πέραν των λεκτικών, όπως μεταφορές, χιούμορ, παραμονή σε ένα θέμα συζήτησης, τις νύξεις που άρρητα υπονοούνται σε παραλεκτικό και εξωλεκτικό επίπεδο κατά την αλληλεπίδραση. Είναι λογικό πως η αδυναμία έγκαιρης, κατάλληλης και σύστοιχης με την εκάστοτε περίσταση αντίδρασης στο κοινωνικό ερέθισμα, εντός του οποίου πραγματοποιείται η επικοινωνιακή συνθήκη, έχει ως επακόλουθο την αδυναμία του ατόμου να ανταποκριθεί επαρκώς στις κοινωνικές απαιτήσεις. Σε αυτό το σημείο συμφωνούν και τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών (Pearl, Donahue & Bryan, 1986· Weiner, 1980, 2004, όπ. αναφ. στο Troia, 2011), κατά τους οποίους η δυσκολία αποκωδικοποίησης των κοινωνικών νύξεων μέσω του γλωσσικού κώδικα στα άτομα με πραγματολογικές δυσκολίες σχετίζεται και αντανακλάται σε κοινωνικό επίπεδο.

Ακόμη, σχέση φαίνεται να έχει βρεθεί και μεταξύ των δεξιοτήτων συζήτησης που έχει ένας μαθητής με την δημοτικότητά του στην ομάδα των συνομηλίκων (Black & Hazen, 1990; Hazen & Black, 1989· Place & Becker, 1991, όπ. αναφ. στο Gertner et al., 1994), άρα και στην ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που δομεί με τους άλλους.

Μολαταύτα, σε έρευνα του 2004 (Brinton & Fujiki, 2004, όπ. αναφ. στο Troia, 2011) βρέθηκε πως σε συνθήκη ελαχιστοποίησης των γλωσσικών απαιτήσεων σε κοινωνικά πλαίσια, τα παιδιά συνέχιζαν να εμφανίζουν λιγότερο κοινωνικά επαρκείς συμπεριφορές. Συνεπώς, δεν ήταν αρκετά σαφής η κατεύθυνση της αιτιακής σχέσης μεταξύ πραγματολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τη σχέση μεταξύ λεξιλογικής γνώσης και κοινωνικής επάρκειας σε μαθητές με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης ΜΔ, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν ανέδειξαν τόσο ισχυρές συσχετίσεις όσο τα ευρήματα άλλων ερευνών, καθώς μόνο η διάσταση του εκφραστικού λεξιλογίου φάνηκε πως σχετίζεται με τη συνεργασία με τους συνομηλίκους με στατιστικώς σημαντική θετική μέτρια σχέση. Η σχέση μεταξύ γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι γνωστή ήδη κάποια χρόνια (Rogers-Adkinson & Griffith, 1999· Schoenbrodt, Kumin & Sloan, 1997, όπ. αναφ. στο Rinaldi, 2003), αφού τα ελλείμματα στη γλωσσική ικανότητα συνεπάγονται κι επακόλουθες δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας, των αλληλεπιδράσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων. Το ίδιο υποστηρίζεται και από τους Redmond και Rice (1998, όπ. αναφ. στο Spanoudis et al., 2007), σύμφωνα με τους οποίους είναι πιθανή η συνύπαρξη κοινωνικών ελλειμμάτων και γλωσσικών δυσκολιών. Ωστόσο, η διάσταση της διαπροσωπικής επικοινωνίας δεν προέκυψε να σχετίζεται με καμία από τις διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης. Σε έρευνα του 2012 βρέθηκε πως οι γλωσσικές δυσκολίες και η ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνομηλίκους φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, καθώς η καλή ποιότητα των πρώτων οδηγεί με μεγαλύτερη ασφάλεια σε υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους (Von Grünigen et al., 2012). Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η έρευνα των Longobardi και συνεργατών (2016), οι οποίοι προσδιόρισαν ως μεγάλης σημασίας τις γλωσσικές δεξιότητες, τόσο αυτές που αφορούν στο προσληπτικό όσο και εκείνες που σχετίζονται με το εκφραστικό λεξιλόγιο των μαθητών, για την μετέπειτα κοινωνική προσαρμογή τους. Άλλωστε, η

γλώσσα είναι σημαντικό κλειδί για την αποτελεσματική επικοινωνία και τις ομαλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων και οποιαδήποτε δυσκολία στον τομέα αυτό δεν μπορεί παρά να επηρεάσει και να διακινδυνεύσει τη θέση του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Brinton & Fujiki, 1993, όπ. αναφ. στο Whitehouse et al., 2009). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνα του 2009, η ικανότητα των μαθητών τόσο στο προσληπτικό όσο και στο εκφραστικό λεξιλόγιο συσχετίζεται θετικά και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική επάρκεια των μαθητών (Longoria et al., 2009), γεγονός το οποίο δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα. Μολαταύτα αναφαίνεται η σημασία συσχέτισης των δύο αυτών μεταβλητών για τους μαθητές, της λεξιλογικής γνώσης και της κοινωνικής επάρκειας.

Στην έρευνα των Gertner και συνεργατών, το 1994, αναδείχθηκε η σημασία της σχέσης μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας και της επίπτωσης που αυτή φέρει στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων. Πιθανότατα, αυτό έπεται της κοινωνικής απομόνωσης που βιώνει το άτομο, απόρροια των γλωσσικών δυσκολιών που βιώνει σε λεξιλογικό επίπεδο, και που του περιορίζουν τις ευκαιρίες να συμμετέχει και να εμπλέκεται ενεργά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Whitehouse et al., 2009).

Ταυτόχρονα, οι δεξιότητες στο προσληπτικό λεξιλόγιο φαίνεται να επηρεάζαν την κατάταξη των μαθητών στις κοινωνιομετρικές αναλύσεις. Παλαιότερο εύρημα, επίσης, εντόπισε διαφορές στην κατάλληλη εναλλαγή προσώπου κατά τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών με ελλείμματα οι μεν στο εκφραστικό και οι δε στο προσληπτικό λεξιλόγιο (Gertner et al., 1994). Αυτό μάλιστα που προκαλεί εντύπωση είναι και το γεγονός πως η ικανότητα των μαθητών να αναφέρονται στους συνομηλίκους με το όνομά τους έπαιξε κι αυτό σημαντικό ρόλο.

Συνεπώς, το εύρημα της θετικής μέτριας σχέσης μεταξύ του εκφραστικού λεξιλογίου και της υπομέρους διάστασης της κοινωνικής επάρκειας της συνεργασίας με τους συνομιλήκους φαίνεται να μην είναι καινούριο στο πεδίο, αν και συνήθως εμφανίζεται σε πιο εκτεταμένα ευρήματα και με τις υπόλοιπες διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης.

Για την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, το κατά πόσο δηλαδή η λεξιλογική γνώση προβλέπει την κοινωνική επάρκεια, έγινε η ανάλυση της παλινδρόμησης. Αναφορικά με την προβλεπτική ικανότητα της λεξιλογικής γνώσης

στην κοινωνική επάρκεια των μαθητών, αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται κι από το γεγονός πως η επικοινωνιακή επάρκεια συνιστά ένα κλειδί στα χέρια των μαθητών για την αποτελεσματική και λειτουργική επικοινωνία και συμμετοχή στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, καθώς και με τους ενηλίκους που συναναστρέφονται. Η ικανότητα αυτή των μαθητών μάλιστα τους διευκολύνει τόσο στις ενάρξεις όσο και στη διατήρηση των επαφών, στις οποίες εμπλέκονται, σε μια σειρά από κοινωνικές περιστάσεις.

Φαίνεται πως η γλωσσική ικανότητα συνιστά καλύτερο προβλεπτικό δείκτη για την κοινωνική θέση των παιδιών παρά η ηλικία ή η νοημοσύνη, ενώ ταυτόχρονα οι Durkin και Conti-Ramsden (2007, όπ. αναφ. στο Whitehouse et al., 2009) εντόπισαν και ισχυρές θετικές συσχετίσεις των γλωσσικών δυσκολιών κατά την παιδική ηλικία με επακόλουθα κοινωνικά προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία και τη διαχρονικότητα των συσχετίσεων αυτών.

Η σημασία της λεξιλογικής γνώσης έχει ήδη υπογραμμιστεί, καθώς αυτή θεωρείται μέσο για την απρόσκοπτη επίτευξη αποτελεσματικών και επιτυχημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Συγκεκριμένα, και ανάλογα με τα παρόντα ευρήματα, η ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους διαμεσολαβείται σε μεγάλο ποσοστό και από τις λεκτικές – εκφραστικές δεξιότητες των παιδιών. Επομένως, ένα πιθανό έλλειμμα στην ικανότητα ορισμού λέξεων είναι λογικό πώς μπορεί να επιδράσει στην ποιότητα της συνεργασίας.

Τα παραπάνω ευρήματα κυμαίνονται σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Vallance et al., 1998· Schoenbrodt, Kumin & Sloan, 1997, όπ. αναφ. στο Rinaldi, 2003), καθώς η γλωσσική επίδοση φάνηκε να συνιστά πρόδρομο της κοινωνικής επάρκειας. Το εύρημα αυτό στις εργασίες των συγγραφέων εξειδικεύτηκε στον πληθυσμό των ΜΔ, στον οποίο οι δυσκολίες στις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις συμπορεύονται με τα ελλείμματα στις προφορικές ικανότητες. Ακόμη, δυσκολίες στο προσληπτικό λεξιλόγιο εντοπίστηκαν και στην έρευνα του 2000 (Toppelberg & Shapiro), οι οποίες συνιστούσαν ισχυρό προβλεπτικό δείκτη πραγματολογικών ελλειμμάτων, ταυτόχρονα με συννοσηρότητα σε φωνολογικό και ψυχιατρικό επίπεδο, με άμεση απόρροια στην κοινωνική επάρκεια των ατόμων.

Από την παρούσα εργασία προκύπτει πως η ικανότητα ορισμού λέξεων είναι σε θέση να προβλέπει την κοινωνική επάρκεια των μαθητών και ειδικά τον τομέα της συνεργασίας με τους συνομηλίκους. Ο ρόλος του εκφραστικού λεξιλογίου φάνηκε και από τη διαχρονική έρευνα των Sundheim και Voeller (2004), κατά τους οποίους αυτό είναι σε θέση να προβλέπει την κοινωνική επάρκεια, αλλά και τις γλωσσικές και ακαδημαϊκές επιτυχίες επτά και δεκατέσσερα χρόνια μετά τη στιγμή της αρχικής αξιολόγησης. Ωστόσο, δε γίνεται ειδικά λόγος για το επίπεδο της συνεργασίας με τους συνομηλίκους, ωστόσο αυτό εξάγεται εύλογα από το γεγονός πως η κοινωνική επάρκεια αποτελείται και από αυτήν τη διάσταση.

Αντίθετα, το προσληπτικό λεξιλόγιο δεν φαίνεται να συνιστά προβλεπτικό δείκτη της κοινωνικής επάρκειας, παρόλο που το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από τους Benner και συνεργάτες (2002), σύμφωνα με τους οποίους το προσληπτικό λεξιλόγιο επηρεάζει τις κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές.

Επίσης, η γλώσσα φαίνεται να προβλέπει την ποιότητα και των διαπροσωπικών σχέσεων σε άλλη έρευνα του 2004 (McCabe & Meller, 2004), όπως και την κοινωνικοποίηση των μαθητών σε δεύτερο χρόνο, ενώ η σχέση φαίνεται να λειτουργεί και αντίστροφα, καθώς οι επικοινωνιακές ευκαιρίες ενισχύουν και βελτιώνουν τις γλωσσικές επιδόσεις περαιτέρω. Αντίθετα, από τις αναλύσεις παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκαν, η διαπροσωπική επικοινωνία ως εξαρτημένη μεταβλητή δεν φάνηκε να προβλέπεται από τις διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης.

Το γεγονός πως τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται στενά με τις μαθησιακές δυσκολίες δεν μας καθιστά και σε θέση να γνωρίζουμε την ακριβή φύση της σχέσης που διατρέχει τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό προκύπτει από το γενικότερο περιορισμένο εύρος των γνώσεων και των πληροφοριών που έχουμε αναφορικά με τη αλληλεπίδραση που επιτελείται μεταξύ της γνώσης, της γλώσσας, της μνήμης και της αντίληψης στον κοινωνικό τομέα (Kavale & Mostert, 2004).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως η κοινωνική επάρκεια των μαθητών αξιολογήθηκε μέσω των μετρήσεων των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να αναπαριστά τις αντιλήψεις των ίδιων για τις συμπεριφορές των μαθητών, κι όχι αυτές καθαυτές τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τις διεκδικητικές ικανότητες / ηγετικές

δεξιότητες, τη συνεργασία, αλλά και τη διαπροσωπική επικοινωνία τους με τους άλλους.

Τέλος, το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την προβλεπτική ικανότητα της λεξιλογικής γνώσης στην πραγματολογική επάρκεια. Η παρούσα εργασία βρήκε πως το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι σε θέση να προβλέπει τη διάσταση της πραγματολογικής επάρκειας, τις επικοινωνιακές εικόνες, ενώ ο ορισμός λέξεων την ανταπόκριση στην επικοινωνία, αλλά και την επικοινωνιακή πρόθεση, καθώς και το επικοινωνιακό πλαίσιο. Συνεπώς, η λεξιλογική γνώση, άλλοτε το προσληπτικό κι άλλοτε το εκφραστικό λεξιλόγιο, προκύπτει πως είναι σε θέση να προβλέπει τις διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας. Το γεγονός αυτό είναι εύλογο, αν αναλογιστεί κανείς πως μεγάλο μέρος της πραγματολογικής επάρκειας εδράζεται στο λεκτικό επίπεδο τόσο με τις πιο απλές φόρμες όσο και με πιο αφηρημένες, όπως η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων ή το χιούμορ.

Ένα παράδοξο εύρημα είναι πως καμία από τις διαστάσεις της πραγματολογικής επάρκειας δεν φάνηκε να προβλέπει την κοινωνική επάρκεια των μαθητών που αξιολογήθηκαν, αντίθετα με ό, τι θα ανέμενε κανείς, όπως στην έρευνα των Ketelaars και συνεργατών το 2010, στην οποία οι πραγματολογικές – γλωσσικές δεξιότητες προέβλεπαν σημαντικά την κοινωνική επάρκεια των ατόμων, ακόμη κι όταν η μεταβλητή του εκφραστικού λεξιλογίου είχε ληφθεί υπόψιν, κάτι που στην παρούσα εργασία δεν προέκυψε. Ακόμη, η πραγματολογική επάρκεια θεωρείται ανεξάρτητος προβλεπτικός παράγοντας της κοινωνικής θέσης που καταλαμβάνει ένας μαθητής, εφόσον ελεγχθεί η μεταβλητή της ηλικίας, καθώς η δεξιότητα αυτή παίζει πιο σημαντικό ρόλο στην προσχολική ηλικία για την επιλογή ενός καλού συνομιλητή-συζητητή (Nærland, 2011).

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και τα ερευνητικά αποτελέσματα του 1996 (Schalock, 1996, όπ. αναφ. στο Troia, 2011). Στην έρευνα αυτή τα πραγματολογικά ελλείμματα είχαν άμεσο αντίκτυπο στον κοινωνικό τομέα των προσώπων με ΜΔ, αφού εμπλέκονταν και είχαν μικρότερα ποσοστά συμμετοχής στις παρέες με τους ομηλικούς τους, οι οποίοι κιόλας φάνηκε να μην τους προτιμούν (Cartledge, Frew & Zaharias, 1985· Fujiki, Brinton, Robinson & Watson, 1997· Gertner, Rice & Hadley, 1994· Hadley & Rice, 1991· Juvonen & Bear, 1992· Pearl et al., 1998· Rice, Sell & Hadley, 1991· Weiner & Schneider, 2002, όπ. αναφ. στο Troia, 2011).

Ωστόσο, η φύση της αιτιακής σχέσης και η κατεύθυνση των στοιχείων που συνθέτουν το αίτιο και το αποτέλεσμα των μεταβλητών πραγματολογική επάρκεια και κοινωνική επάρκεια δεν είναι απολύτως σαφή στο πεδίο. Αυτό φαίνεται καλύτερα από την έρευνα που διενεργήθηκε το 2004 (Brinton & Fujiki, 2004, όπ. αναφ. στο Τροία, 2011) και κατά την οποία ελαχιστοποιήθηκε η εμπλοκή του γλωσσικού παράγοντα σε συνθήκες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κατά τις οποίες οι μαθητές με ΜΔ, συνέχισαν να εμφανίζουν το ίδιο χαμηλές επιδόσεις στην κοινωνική επάρκειά τους.

Συνεπώς, δεν γνωρίζουμε αν το απρόσμενο αυτό εύρημα οφείλεται στην ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές, ή σε μια ενδιαφέρουσα οπτική του θέματος αυτού, καθώς και η έκταση των δυσκολιών στον πραγματολογικό τομέα που προβλέπουν την κοινωνική επάρκεια των ατόμων είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με σαφήνεια.

5. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Με αφορμή τα παραπάνω ευρήματα, προτείνεται η εφαρμογή πρώιμων θεραπευτικών προγραμμάτων παρέμβασης για βελτίωση των λεξιλογικών δεξιοτήτων. Ένα εύρημα που αξίζει να ληφθεί υπόψιν αφορά στα προγράμματα παρέμβασης που σχετίζονται με τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων. Έχει φανεί πως στα πλαίσια ενός προγράμματος παρέμβασης, ανεξάρτητα από τις διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας που δουλεύονται με συγκεκριμένους στόχους, προκύπτουν παράπλευρα οφέλη σε όλες τις διαστάσεις της λεξιλογικής γνώσης. Τα βελτιωμένα αποτελέσματα αυτά οφείλονται στο ότι η γλώσσα συνιστά ένα σύστημα άρρηκτα συνδεδεμένο και αλληλοεξαρτώμενο από τις επιμέρους συνιστώσες της - τη γλώσσα, τη φωνολογία, τη σημασιολογία, το συντακτικό, τη μορφολογία και την πραγματολογία - κι έτσι στα πλαίσια με παρέμβασης φαίνεται πως επωφελούνται όλες οι διαστάσεις της λεξιλογικής ικανότητας, τόσο αυτές που δουλεύονται στοχοθετημένα, όσο και οι υπόλοιπες (Richardson & Klecan-Aker, 2000).

Ταυτόχρονα, τα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Moote et al., 1999), αλλά και της πραγματολογικής επάρκειας σε μαθητές με ΜΔ φέρονται να έχουν γενικά θετικά αποτελέσματα (Richardson & Klecan-Aker, 2000, όπ. αναφ. Adams, 2005). Συγκεκριμένα, το πρώτο εξατομικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των πραγματολογικών διαταραχών είναι βασισμένο στις διαστάσεις της κοινωνικής κατανόησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με την ταυτόχρονη επιστράτευση των λεκτικών και μη πραγματολογικών δεξιοτήτων, ενώ περιλαμβάνει και γλωσσικές δεξιότητες, όπως αυτή της αφήγησης, της εξαγωγής συμπερασμάτων και της περαιτέρω λεξιλογικής καλλιέργειας (Adams et al., 2012, όπ. αναφ. στο Norbury, 2014). Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει διαστάσεις πραγματολογικές, λεξιλογικές και κοινωνικές, κι επομένως θα είχε ενδιαφέρον να εφαρμοστεί σε ανάλογο πληθυσμό.

Επίσης, οι δραστηριότητες με παιχνίδια φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια τόσο των δεξιοτήτων στον τομέα της γλώσσας, όσο και σε αυτόν της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Λόγου χάρη, τα παιχνίδια που αφορούν σε εξερεύνηση και σε δημιουργικές κατασκευές, όπως και

τα παιχνίδια φαντασίας, ρόλων, θεάτρου και αφήγησης ιστοριών είναι ικανά να παρακινήσουν και να ενεργοποιήσουν τους μαθητές εμπλέκοντάς τους τόσο με τη γραπτή όσο και με την προφορική επικοινωνία μέσα από λειτουργικές και επικοινωνιακά ρεαλιστικές καταστάσεις. Τέτοιου τύπου προγράμματα γλωσσικής καλλιέργειας δουλεύουν ταυτόχρονα όλες τις διαστάσεις της γλώσσας, όπως τις δεξιότητες κατονομασίας οικείων αντικειμένων καθημερινής χρήσης και προσληπτικές δεξιότητες κι ακολούθως τις εκφραστικές δεξιότητες, με παράλληλη την επιστράτευση των εξωλεκτικών σημείων, όπως των χειρονομιών και του τρόπου ομιλίας, με τρόπο ευχάριστο, διασκεδαστικό και εκπαιδευτικό στα παιδιά, καθώς παρέχονται οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους άλλους (Guideliness Moderate General Learning Disabilities).

Τέλος, οι σχέσεις σε κοινωνικό επίπεδο δύνανται να βελτιωθούν από τους ίδιους τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση αρκετών μεθόδων, σύμφωνα με την έρευνα των Wiener και Sunohara (1998, όπ. αναφ. στο Wiener, 2004) με τακτικά καλέσματα των φίλων των παιδιών στα φιλόξενα πλαίσια του σπιτιού, ή ακόμη και με την ενίσχυση και παρότρυνση των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βρουν φίλους που τους ταιριάζουν, δεδομένου πως τα δημοφιλή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από άλλου τύπου δυνατότητες, διανοητικές, αθλητικές και προσωπικές. Η κατεύθυνση αυτή βασίζεται στο γεγονός πως πλήθος επιστημονικών ερευνών αναδεικνύει τα μέτρια αποτελέσματα παρεμβατικών προγραμμάτων με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

6. Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές προτάσεις

Στους περιορισμούς της παρούσας εργασίας συγκαταλέγεται η επιφυλακτικότητα των διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων που συχνά συναντήθηκε στα πλαίσια της αναζήτησης του δείγματος, καθώς τακτικά οι φορείς του σχολείου ήταν διστακτικοί τόσο να υποδείξουν συγκεκριμένους μαθητές με υποψία εμφάνισης ΜΔ, όσο και να προσεγγίσουν την οικογένεια των μαθητών με το σχετικό αίτημα. Είναι αξιοσημείωτο ότι το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε περισσότερο σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς και λιγότερο σε γονείς, οι οποίοι αν και σκεπτικοί δεν αρνούσαν τη συμμετοχή των παιδιών τους. Ακόμη, λόγω πολλών παραγόντων, τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν σε εκπαιδευτικούς και γονείς κάποιες φορές επιστρέφονταν με απύσες τιμές, καθώς δεν συμπληρώνονταν όλες οι ερωτήσεις, ενώ ελάχιστες φορές δεν επιστράφηκαν καθόλου, με αποτέλεσμα την απώλεια σημαντικών πληροφοριών για τους μαθητές.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν σταθερές συσχετίσεις της μεταβλητής της ικανότητας ορισμού λέξεων τόσο με τις πραγματολογικές όσο και με τις κοινωνικές δεξιότητες. Θα είχε ενδιαφέρον οι συσχετίσεις αυτές να ερευνηθούν μελλοντικά για το κατά πόσο παραμένουν σταθερές, αυξάνονται ή εξαλείφονται στους ίδιους μαθητές. Επίσης, αναφάινεται η σημασία της συγκεκριμένης διάστασης της λεξιλογικής γνώσης κι επομένως η σημασία πρώιμων εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

Ακόμη, δεδομένου πως η αξιολόγηση της πραγματολογικής επάρκειας συνιστά μια νέα διάσταση στο πεδίο, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρούσα έρευνα να υλοποιηθεί και σε μαθητές με ΜΔ σε μεγαλύτερες τάξεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, C., Baxendale, J., Lloyd, J. & Aldred, C. (2005). Pragmatic language impairment: case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(3), pp. 227-250. doi: 10.1191/0265659005ct290oa.
- Adams, C. & Bishop, D. V. M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24(3), pp. 211-239.
- Adams, C. & Lloyd, J. (2005). Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(3), pp. 333-347. doi: 10.1080/13682820400027768.
- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic – pragmatic language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(3), pp. 289-305. doi: 10.1080/13682820110055161.
- Adams, C. (2002). Practitioner Review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), pp. 973-987.
- Adams, C. (2003). Intervention for developmental pragmatic language impairments. *Aula Abierta*, 82, pp. 79-95.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχαία Ελληνική Ιατρική*, 17(5), σσ. 506-517.
- Araújo, S., Faísca, L., Magnus Petersson, K. & Reis, A. (2011). What does rapid naming tell us about dyslexia? *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), pp. 199-213.
- Bartlett, C. & Bunning, K. (1997). The importance of communication partnerships: a study to investigate the communicative exchanges between staff and adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 25(4), pp. 148-153.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), pp. 45-61. doi: 10.1177/00222194050380010401.
- Benner, G. J., Nelson, J. R. & Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: a literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), pp. 43-59.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24(3), pp. 241-263.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α. Χ. & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Αθήνα: Γλαύκη.
- Bornstein, M. R, Bellack, A. S. & Hersen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), pp. 183-195.

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), pp. 1-21. doi: 10.1191/0265659002ct224oa.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism. *The National Autistic Society*, 3(4), pp.371-396.
- Brady, S., Poggie, E. & Rapala, M. M. (1989). Speech repetition abilities in children who differ in reading skill. *Language and Speech*, 32(2), pp. 109-122.
- Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L. & Chan, W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), pp. 678-687. doi: 10.1111/jir.12171.
- Bruck, M. & Hebert, M. (1982). Correlates of learning disabled students' peer-interaction patterns. *Learning Disability Quarterly*, 5(4), pp. 353-362.
- Bruggink, M., Goei, S. L. & Koot, H. M. (2013). Characteristics of teacher-identified students with special educational needs in Dutch mainstream primary education. *Educational Research*, 55(4), pp. 361-375. doi: 10.1080/00131881.2013.844938.
- Çeçen-Eroğul, A. R., & Zengel, M. (2009). The effectiveness of an assertiveness training programme on adolescents' assertiveness level. *Elementary Education Online*, 8(2), pp. 485-492.
- Chin Lin. G. H. (2007). The significance of pragmatics. *Mingdao Journal*, 3(2), pp. 91-102.

- Chow, C. M., Ruhl, H. & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: a dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36(1), pp. 191-200. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.10.004.
- Craig, H. & Evans, J. (1993). Pragmatics and SLI: within-group variations in discourse behaviors. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(4), pp. 777-789.
- Cronin, V. S. (2011). RAN and double-deficit theory. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2). pp. 182-190. doi: 10.1177/0022219411413544.
- De Bree, E., Rispens, J. & Gerrits, E. (2007). Non-word repetition in Dutch children with (a risk of) dyslexia and SLI. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21(11-12), pp. 935-944. doi: 10.1080/02699200701576892.
- De Miguelanz, M. M., Martin, M. A. C. & Martínez, M. M. P. (2012). Assertive skills and academic performance in primary and secondary education, giftedness, and conflictive students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26). pp. 213-232.
- De Villiers, P. (2004). Assessing pragmatic skills in elicited production. *Seminars in Speech and Language*, 25(1), pp. 57-71.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66(2), pp. 31-34.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1&2), pp. 19-32. doi: 10.1080/09362835.2001.9666989.

- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), pp. 739-745.
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(1), pp. 7-12.
- Farmer, M. & Oliver, A. (2005). Assessment of pragmatic difficulties and socio-emotional adjustment in practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(4), pp. 403-429. doi: 10.1080/13682820400027743.
- Faust, M., Dimitrovsky, L. & Shacht, T. (2003). Naming difficulties in children with dyslexia: Application of the tip-of-the-tongue paradigm. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), pp. 203-215.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), pp. 93-99. doi: 10.1598/RRQ.41.1.4.
- Gasparini, D. H. (2014). *Self-advocacy, the importance of building interpersonal communication and help seeking skills in elementary school children*. Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Gertner, B. L., Rice, M. L. & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(4), pp. 913-923.
- Goswami, U., Schneider, W. & Scheurich, B. (1999). Picture naming deficits in developmental dyslexia in German. *Developmental Science*, 2(1), pp. 53-58.

- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), pp. 171-196.
- Gresham, F. M. & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), pp. 377-415.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19(2), pp. 120-133.
- Gresham, F. M. & Lemanek, K. L. (1983). Social skills: a review of cognitive-behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(3), pp. 239-261.
- Griffiths, C. C. B. (2007). Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: a pilot study. *Dyslexia*, 13(4), pp. 276-296. doi: 10.1002/dys.333.
- Gutierrez-Cleflen, V. F. & DeCurtis, L. (1999). Word definition skills in Spanish-speaking children with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), pp. 23-31.
- Holck, P., Nettelbladt, U. & Sandberg, A. D. (2009). Children with cerebral palsy, spina bifida and pragmatic language impairment: differences and similarities in pragmatic ability. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), pp. 942-951. doi: 10.1016/j.ridd.2009.01.008.
- Horn, J. H. & Moss, D. (2015). A search for meaning: telling your life with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(3), pp. 178-185. doi: 10.1111/bld.12093.

- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P. & Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(1), pp. 30-60. doi: 10.1006/jecp.1999.2553.
- Καλαντζή –Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ. & Ευσταθίου, Γ., (2012). *Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.
- Καρεφυλλίδου, Χ. Ν. (2009). *Η κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας (παρομοίωση, μεταφορά) από παιδιά με ΜΔ στη γλώσσα και από παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), pp. 31-43.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J. M., Van Daal, J., Jansonius, K. & Verhoeven, L. (2009). Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children's communication checklist. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), pp. 952-960. doi: 10.1016/j.ridd.2009.01.006.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), pp. 64-75.
- Ladd, G. W, Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J., Ettekal, I., Sechler, C., M. & Cortes, K. I. (2014). Grade-school children's social collaborative skills: Links with partner preference and achievement. *American Educational Research Journal*, 51(1), pp. 152-183. doi: 10.3102/0002831213507327.

- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *11*(3), pp. 247-252. doi: 10.1002/mrdd.20079.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R. & Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *14*(2), pp. 108-117.
- Laxton, M., Gray, C. J. & Watts, S. M. (1997). Teaching assertiveness skills to people with learning disabilities: a brief report of a training programme. *Journal of Learning Disabilities for Nursing, Health and Social Care*, *1*(2), pp. 71-76.
- Leinonen, E. K. & Letts, C. (1997). Why pragmatic impairment? A case study in the comprehension of inferential meaning. *European Journal of Disorders of Communication*, *32*(2s), pp. 35-51.
- Lockton, E., Adams, C. & Collins, A. (2016). Do children with social communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness. *International Journal of Language and Communication Disorder*, *51*(5), pp. 508-517. doi: 10.1111/1460-6984.12227.
- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A. & Rescorla, L. (2016). Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care*, *186*(3), pp. 436-452. doi: 10.1080/03004430.2015.1039529.

- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L. & Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development and Care*, 179(7), pp. 919-929. doi: 10.1080/03004430701590241.
- Lovett, M. W., Steinbach, K. A. & Frijters, J. C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: a double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), pp. 334-358.
- Manis, F. R., McBride-Chang, C., Seidenberg, M. S., Keating, P., Doi, L. M., Munson, B. & Petersen, A. (1997). Are speech perception deficits associated with developmental dyslexia? *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(2), pp. 211-235.
- Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Doi, L. M., McBride-Chang, C. & Petersen, A. (1996). On the bases of two subtypes of development dyslexia. *Cognition*, 58(2), pp. 157-195.
- Mannarino, A. P., Christy, M., Durlak, J. A. & Magnussen, M. G. (1982). Evaluation of social competence training in the schools. *Journal of School Psychology*, 20(1), pp. 11-19.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. & Ράλλη, Α. (2003). Προσαρμογή και στάθμιση στην ελληνική πραγματικότητα της κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σσ. 17-26.
- McCabe, P. C. & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), pp. 313-321. doi: 10.1002/pits.10161.

- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Quarterly*, 18(2), pp. 206-224. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00026-7.
- McDonald, S. (2000). Exploring the cognitive basis of right-hemisphere pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 75(1), pp. 82-107. doi: 10.1006/brln.2000.2342.
- Marinellie, S. A. (2010). Improving children's formal word definitions: a feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), pp. 23-37. doi: 10.1177/0265659009349970.
- Martin, I. & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 85(3), pp. 451-466.
- Milsom, A. & Glanville, J. L. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. *Remedial and Special Education*, 31(4), pp. 241-251. doi: 10.1177/0741932508327460.
- Moote, G. T., Smyth, N. J. & Wodarski, J. S. (1999). Social skills training with youth in school settings: a review. *Research on Social Work Practice*, 9(4), pp. 427-465.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες, Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 21-41). Βόλος: Γράφημα.

- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α. Μ., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2017). *Λογόμετρο. Οδηγός εγκατάστασης και χρήσης ψηφιακών εφαρμογών, Εκπαίδευσης και βαθμολόγησης δοκιμασιών*. Αθήνα: intelearn.
- Nærland, T. (2011). Language competence and social focus among preschool children. *Early Child Development and Care*, 181(5), pp. 599-612.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. & Goodwin, A. P. (2013). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. doi: 10.1177/0022219413509967.
- Neuhaus, G., Foorman, B. R., Francis, D. J. & Carlson, C. D. (2001). Measures of information processing in rapid automatized naming (RAN) and their relation to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 78(4), pp. 359-373. doi: 10.1006/jecp.2000.2576.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Nippold, M. A. (1999). Word definition in adolescents as a function of reading proficiency: a research note. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(2), pp. 171-176.
- Nippold, M. A. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 6, pp. 368-372.
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), pp. 204-216. doi: 10.1111/jcpp.12154.

- Norbury, C. F. & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairments, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(3), pp. 227-251. doi: 10.1080/1368282021013626 9.
- Norbury, C. F., Gemmell, T. & Paul, R. (2013). Pragmatic abilities in narrative production: a cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41(3), pp. 1-26. doi: 10.1017/S030500091300007X.
- Okalidou, A. & Kampanaros, M. (2001). Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. *J. Language & Communication Disorders*, 36(4), pp. 489-502.
- Osman, D. M., Shohdi, S. & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), pp. 171-176.
- Padeliadu, S., Rothou, K. M. & Sideridis, G. (2012). Component skills of beginning readers in Greek: morphological awareness, phonological awareness and vocabulary skills. *Proceedings from the 17th European Conference on Reading*.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (Υπό έκδοση). *Διερεύνηση Αναγνωστικών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΔΑΔΑ)*.
- Παπαϊωάννου, Σ., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Ράλλη, Α., Διαμαντή, Β. & Κουκιά – Κουτελάκη, Φ. (2015). «Λογόμετρο»: Μια καινοτόμος ψηφιακή εφαρμογή για την εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Πρακτικά Εργασιών 1^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Προώθηση της

- Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 23-25 Οκτωβρίου*, (σελ. 1-9). Λάρισα:
<http://synedrio.eepk.gr>.
- Παπαϊωάννου, Σ., Μουζάκη, Α., Σιδερίδης, Δ. Γ. & Σίμος, Γ. Π. (2010). *Η ανιχνευτική δοκιμασία μαθηματικής επίδοσης (ΑΔΜΕ) για μαθητές του δημοτικού. «Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη»*. Εταιρεία Ειδική Παιδαγωγικής Ελλάδας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Pipas, M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), pp. 649-656.
- Polychroni, F., Antoniou A.-S. & Kotroni, C. (2013). Social, emotional and motivational aspects of learning disabilities: challenges and responses. In A.-S. Antoniou & B. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child & Adolescent Health* (pp. 93-119). Αθήνα: διάδραση.
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), pp. 87-98.
- Quellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), pp. 554-566.
- Ράλλη, Α. Μ. & Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2012). *Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: διάδραση.
- Ράλλη, Α. Μ., Τσαούση, Δ. & Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2013). Η προβλεπτική εγκυρότητα της κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 12, σσ. 11-25.

- Rapin, I. (1996). Practitioner review: developmental language disorders: a clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(6). pp. 643-655.
- Richardson, K. & Klecan-Aker, J. S. (2000). Teaching pragmatics to language-learning disabled children: a treatment outcome study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(1), pp. 23-42.
- Rinaldi, C. (2003). Language competence and social behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 29(1), pp. 34-42.
- Robertson, E. K., Joanisse, M. F., Desroches, A. S. & Ng, S. (2009). Categorical speech perception deficits distinguish language and reading impairments in children. *Developmental Science*, 12(5). pp. 753-767. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00806x.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), pp. 1728-1743.
- Sert, A. D. (2003). *The effect of an assertiveness training on the assertiveness and self esteem level of 5th grade children*. Technical University, Middle East.
- Shu, H., Meng, X., Chen, X., Luan, H. & Cao, F. (2005). The subtypes of developmental dyslexia in Chinese: evidence from three cases. *Dyslexia*, 11(4), pp. 311-329. doi: 10.1002/dys.310.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α. & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και τεστ λεξιλογίου*. Αθήνα: Μοτίβο.
- Sideridis, G. & Padeliadu, S. (2011). Creating a brief rating scale for the assessment of learning disabilities using reliability and true score estimates of the scale's items

- based on the rasch model. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), pp. 115-132.
doi: 10.1177/0022219411407924.
- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A. & Mouzaki, A. (2011). Psychometric evaluation of a receptive vocabulary test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, XX(X), pp. 1-17. doi: 10.1177/1534508411413254.
- Snowling, M., Wagtendonk, B. & Stafford, C. (1988). Object-naming deficits in developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 11(2), pp. 67-85.
- Spanoudis, G., Natsopoulos, D. & Panayiotou, G. (2003). Mental verbs and pragmatic language difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(4), pp. 487-504. doi: 10.1080/13682820601010027.
- Sundheim, S. T. & Voeller, K. K. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: risks and management. *Journal of Child Neurology*, 19(10), pp. 814-826.
- Swan, D. & Goswami, U. (1997). Picture naming deficits in developmental dyslexia: the phonological representations hypothesis. *Brain and Language*, 56(3), pp. 334-353.
- Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M. & Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: a research review of this new DSM-5 diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), pp. 1-8.
- Timler, G. R. & Vogler-Elias, D. (2007). Strategies for promoting generalization of social communication skills in preschoolers and school-aged children. *Topics in Language Disorders*, 27(2), pp. 167-181.

- Toppelberg, C. O. & Shapiro, T. (2000). Language disorders: a 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(2), pp. 143-152.
- Troia, G. A. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities? *Topics in Language Disorders*, 31(1), pp. 40-53. doi: 10.1097/TLD.0b013e31820a0b71.
- Τσιούτρα, Ξ., Βωνιάτη, Λ., Παπαϊωάννου, Σ., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Ράλλη, Α. Μ. & Διαμαντή, Β. (2016). Διερεύνηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης ηλικίας 4-7 ετών στον ελληνικό πληθυσμό. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 21-23 Οκτωβρίου 2016 (σσ. 679-687). Λάρισα: <http://synedrio.epeke.gr>.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), pp. 76-123.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), pp. 1-7. doi: 10.1080/10888438.2011.536124.
- Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), pp. 407-423. doi: 10.1002/acp.1414.
- Von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S. & Alsaker, F. D. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and

- immigrant children: the mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology, 50*(2), pp. 195-213.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*(2), pp. 192-212.
- Whitehouse, A. J. O., Line, E. A., Watt, H. J. & Bishop, D. V. M. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(4), pp. 489-510. doi: 10.1080/13682820802708080.
- Wiegel-Crump, C. & Dennis, M. (1986). Development of word-finding. *Brain and Language, 27*(1), pp. 1-23.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 27*(1), pp. 21-30.
- Wojnilower, D. A. & Gross, A. M. (1988). Knowledge, perception, and performance of assertive behavior in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*(2), pp. 109-117.
- Wolff, P. H., Michel, G. F. & Ovrut, M. (1990). Rate variables and automatized naming in developmental dyslexia. *Brain and Language, 39*(4), pp. 556-575.
- Wolf, M. (1991). The word-retrieval deficit hypothesis and developmental dyslexia. *Learning and Individual Differences, 3*(3), pp. 205-223.
- Wolf, M. & Obregón, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language, 42*(3), pp. 219-247.

Χατζηγηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008).

Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΕΠΕΑΕΚ).

Zipoli Jr, R. P., Coyne, M. D. & McCoach, D. B. (2011). Enhancing vocabulary

intervention for kindergarten students: strategic integration of semantically related

and embedded word review. *Remedial and Special Education*, 32(2), pp. 131-143.

doi: 10.1177/0741932510361262.

Παράρτημα

Α. Επιστολή επικοινωνίας με το σχολείο

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών διεξάγει έρευνα στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. Στόχος της έρευνας είναι η ανάδειξη των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 4-9 ετών με αναπτυξιακές, γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γονείς που ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα μπορούν να επικοινωνήσουν με την υπεύθυνη του προγράμματος, την επίκουρη καθηγήτρια Φ. Αντωνίου.

6976005471

Χρόνος: 2 ώρες

Τοποθεσία: Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών – Ζωγράφου

Στο τέλος της έρευνας θα δοθεί στους γονείς ανατροφοδότηση και σχετικό υλικό.

Β. Αδειδότηση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Ρ. Γεωργακόπουλος
Τηλέφωνο : 210 344 2248

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 20-11-2013

Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ15/819/176733/Γ1

ΠΡΟΣ : κα Αγγελική Μουζάκη
Ατλαντίδος 37
71 305 Ηράκλειο, Κρήτη

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.
Αν. Τσόχα 36
115 21 Αθήνα
2. Διευθυντές Εκπ/σης Π.Ε. Α' Αθήνας,
Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατ. Αττικής,
Ρεθύμνου, Ηρακλείου, Χανίων, Λασιθίου,
Λάρισας, Μαγνησίας, Ανατ. Θεσ/νίκης,
Δυτ. Θεσ/νίκης & Μεσσηνίας.
3. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους &
Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής
(Μέσω των Δ/σεων Π.Ε. Α' Αθήνας,
Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατ. Αττικής,
Ρεθύμνου, Ηρακλείου, Χανίων, Λασιθίου,
Λάρισας, Μαγνησίας, Ανατ. Θεσ/νίκης,
Δυτ. Θεσ/νίκης & Μεσσηνίας)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 165106/Γ1/1-11-2013

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 36/21-10-2013 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «*Προβλεπτικοί δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις πρώτες τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου*» η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν ηλεκτρονικά στη βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
4. Η κύρια ερευνήτρια να εξασφαλίσει τη συναίνεση των Διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων όπου θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και

των γονέων στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.

5. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφη-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

6. Ο κάθε μαθητής θα απασχοληθεί σε δύο ατομικές συνεδρίες, διάρκειας 45 λεπτών έκαστη, σε ήσυχο χώρο του σχολείου που θα υποδειχθεί από τον διευθυντή/τρια του σχολείου. Οι μαθητές που θα λάβουν μέρος στη διαχρονική φάση της έρευνας, θα χρειαστεί να επανεξεταστούν στο τέλος του επόμενου σχολικού έτους σε μία συνεδρία διάρκειας 45 λεπτών. Οι ώρες εξέτασης θα επιλεγούν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης προκειμένου να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

7. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης των μαθητών, θα γίνει απόλυτα σεβαστός ο ρυθμός και οι αντοχές του κάθε παιδιού.

8. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς θα γίνει εκτός του διδακτικού τους ωραρίου. Οι γονείς θα συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.

9. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Σε κάθε περίπτωση να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 8 φύλλα

Ο ΑΝ. ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Εσωτερική Διανομή:
Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε

ΡΗΓΑΣ ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Γ. Συγκαντάθεση γονέων



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητοί γονείς,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στην έρευνα με τίτλο: *«Προβλεπτικοί δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου»* που πραγματοποιείται από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η έρευνα έχει εγκριθεί από την αρμόδια επιτροπή (Ερευνών και Επιστημονικής Τεκμηρίωσης) του Υπουργείου Παιδείας (165106/Γ1/1-11.2013). Το σχολείο του παιδιού σας έχει επιλεγεί τυχαία στο τελικό δείγμα των σχολικών μονάδων που θα λάβουν μέρος στην εν λόγω έρευνα μαζί με άλλες μονάδες στην Αττική, τη Μαγνησία και στην Κρήτη.

Στο πλαίσιο της έρευνας, θα χορηγηθούν σύντομες δοκιμασίες γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού από ειδικά εκπαιδευμένους συνεργάτες. Η χορήγηση των δοκιμασιών θα γίνει εντός 2 ημερών σε χώρο του σχολείου στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και θα διαρκέσει περίπου μία ώρα την ημέρα. Οι δοκιμασίες θα γίνουν με τη συνοδεία εικονογραφημένου υλικού που παρουσιάζεται στο παιδί μέσω ενός προγράμματος σε tablet PC και περιλαμβάνουν δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιούνται στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, όπως αναγνώριση εικόνων απλών αντικειμένων, αφήγηση ιστοριών, κατανόηση λέξεων κ.α. Τα παιδιά συμμετέχουν ατομικά και μπορούν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή, εάν το θελήσουν.

Όλες οι απαντήσεις καταγράφονται με τρόπο που δεν επιτρέπει να συνδεθούν με την ταυτότητα των μαθητών και η πληροφόρηση δεν κοινοποιείται στους εκπαιδευτικούς ή στη διεύθυνση του σχολείου, αφού όλα τα δεδομένα που συλλέγονται είναι αυστηρώς εμπιστευτικά.

Η συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας δηλώνεται με τη συμπλήρωση των στοιχείων παρακάτω, τα οποία θα πρέπει να επιστραφούν στο σχολείο το συντομότερο. Για οποιασδήποτε μορφής ερωτήσεις η κ. Φ. Αντωνίου (Επικ. Καθηγήτρια, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ) είναι στη διάθεσή σας στο τηλέφωνο: 6976005471.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σε αυτή την προσπάθεια!



Όνοματεπώνυμο παιδιού: _____

Φύλο: αγόρι κορίτσι

Κωδικός παιδιού, σημειώνεται από την ερευνητική ομάδα:

Σχολείο: _____

Τάξη: _____

Ημερομηνία Γέννησης Παιδιού (ΗΗ/ΜΜ/ΕΕ): _____

Έχετε ανησυχία ότι το παιδί σας έχει (σημειώστε με X):

Μαθησιακές Δυσκολίες Γλωσσικές Δυσκολίες

Διάσπαση Προσοχής/Υπερκινητικότητα Αναπτυξιακή Διαταραχή

Έχει το παιδί σας Διάγνωση από Επίσημο Διαγνωστικό Φορέα: _____

Επάγγελμα πατέρα: _____

Επάγγελμα μητέρας: _____

Σπουδές Πατέρα / Κηδεμόνα

- Ενδεικτικό μιας τουλάχιστον τάξης του Δημοτικού
- Απολυτήριο Δημοτικού
- Ενδεικτικό Γ΄ τάξης μέσης εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)
- Απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης (Λύκειο, ΤΕΕ, ΤΕΛ)
- Πτυχιούχος ανωτέρων τεχνικών σχολών (ΤΕΙ, ΙΕΚ)
- Πτυχιούχος ανωτάτων σχολών (ΑΕΙ)
- Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

Σπουδές Μητέρας / Κηδεμόνα

- Ενδεικτικό μιας τουλάχιστον τάξης του Δημοτικού
- Απολυτήριο Δημοτικού
- Ενδεικτικό Γ΄ τάξης μέσης εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)
- Απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης (Λύκειο, ΤΕΕ, ΤΕΛ, ΕΠΑΣ)
- Πτυχιούχος ανωτέρων τεχνικών σχολών (ΤΕΙ, ΙΕΚ, ΣΕΚ)
- Πτυχιούχος ανωτάτων σχολών (ΑΕΙ)
- Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος