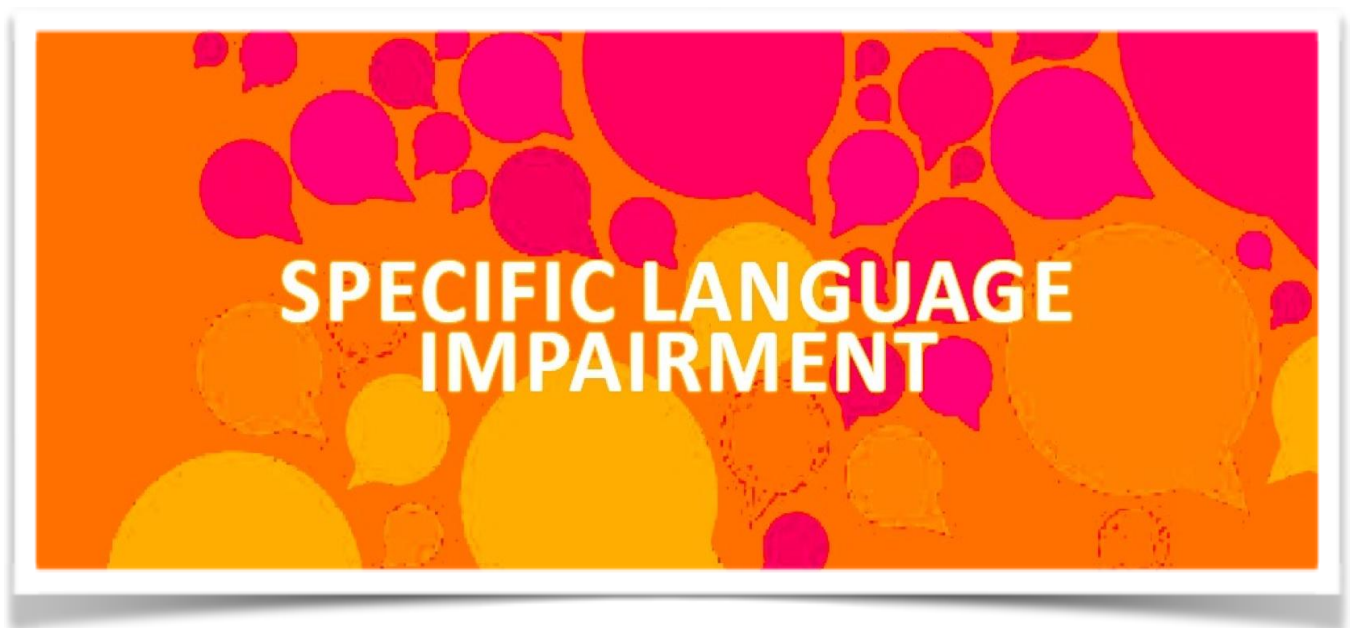




ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ :

**“ ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ”**



ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΩΝ: Νικολαΐδου Ανδριανή Α.Μ.: 15785
Ντάνγκα Παρασκευή Α.Μ.: 15856
Ραουνάς Μάριος Α.Μ.: 15801

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: Νησιώτη Μελίνα

Α.Τ.Ε.Ι ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάπτυξη του λόγου αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία και εξαρτάται σημαντικά από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει. Η έναρξη της γλωσσικής κατάκτησης ξεκινά μόλις από την εμβρυακή ηλικία και συνεχίζεται δυναμικά έως την ενήλικη ζωή. Η ταχύτητα και ο τρόπος ανάπτυξης του λόγου διαφέρουν σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Στην παρούσα βιβλιογραφική μελέτη παρουσιάζονται τα βασικότερα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης καθώς και οι σημαντικότερες αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές με έμφαση στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Ειδικότερα, περιγράφεται το προφίλ των παιδιών με διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής, οι επιπτώσεις της στους τομείς της ανάπτυξης του λόγου καθώς και τα διαγνωστικά της κριτήρια σύμφωνα με διεθνώς αναγνωρισμένα διαγνωστικά εργαλεία. Τέλος, αναφέρονται οι βασικότερες λογοθεραπευτικές προσεγγίσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές, Επικοινωνία, Κατανόηση Λόγου Παιδιών, Έκφραση Λόγου Παιδιών, Σημασιολογία, Γραμματική, Σύνταξη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας υλοποιήθηκε με την υποστήριξη ενός αριθμού ανθρώπων στους οποίους θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμότερες ευχαριστίες μας. Πρώτα απ' όλους θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κ. Νησιώτη Μελίνα για την καθοδήγηση, για την πολύτιμη βοήθεια και για τον χρόνο που μας διέθεσε για την διεκπεραίωση αυτής της πτυχιακής.

Επίσης, θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας στην οικογένειά μας για την στήριξη, τη βοήθεια και την εμπιστοσύνη που μας έδειξαν όλα αυτά τα χρόνια των μαθητικών και ακαδημαϊκών σπουδών μας.

Τέλος, να ευχαριστήσουμε τους καρδιακούς φίλους μας για την πολύτιμη συμπαράσταση, κατανόηση και στήριξη της προσπάθειας αυτής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	
Λέξεις-κλειδιά.....	
Ευχαριστίες.....	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Γλωσσική Ανάπτυξη.....	1
1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2.Μοντέλο Γλωσσικής Ανάπτυξης των Bloom και Lahey	1
1.2.1.Μορφή του λόγου.....	2
1.2.2 Περιεχόμενο του λόγου.....	2
1.2.3 Χρήση του λόγου.....	2
1.3 Θεωρίες ανάπτυξης και κατάκτησης της γλώσσας.....	3
1.4 Τυπική ανάπτυξη του λόγου στην προσχολική ηλικία.....	4
1.4.1.Σημασιολογική Ανάπτυξη.....	4
1.4.2 Αντιληπτικό Λεξιλόγιο.....	5
1.4.3 Η Ανάπτυξη του Εκφραστικού Λεξιλογίου.....	6
1.4.4Η Μορφοσυντακτική Ανάπτυξη.....	7
1.4.5Η Ανάπτυξη της Αφηγηματικής Ικανότητας.....	9
1.5 Σύγκριση της ανάπτυξης του Αντιληπτικού και του Εκφραστικού λεξιλογίου....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	14
2.1 Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές.....	14
2.2. Κατηγοριοποίηση Γλωσσικών Διαταραχών.....	14
2.3. Η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης γλωσσικών διαταραχών στην προσχολική ηλικία.....	15
2.4. Τρόποι προσέγγισης και ανίχνευσης δυσκολιών στην προσχολική ηλικία.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	17
3.1 Εισαγωγή στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	17
3.2 Η Κλινική Εικόνα των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	18
3.2.1 Διαταραχές στην Φωνολογία των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	19
3.2.2 Διαταραχές στην Μορφοσύνταξη των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	21
3.2.3 Διαταραχές στην Σημασιολογία των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	22
3.2.4 Διαταραχές στην Πραγματολογία των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής.....	24
4.1 Διαγνωστικές προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	24
4.1.1. Διαγνωστικά κριτήρια της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-V.....	24
4.1.2. Διαγνωστικά κριτήρια της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς ICD- 10.....	25
4.2 Διαγνωστικά εργαλεία για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	27
4.2.1 Σταθμισμένες Δοκιμασίες.....	28
4.2.1.1 Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.....	28
4.2.1.2 Εικόνες Δράσης- Action Picture Test.....	29
4.2.1.3 Μέταφων τεστ.....	29
4.2.2 Άτυπες Δοκιμασίες.....	32
4.2.2.1 Bus Story Test.....	32
4.2.2.2 Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης.....	33
4.3: Διαφορική διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και Αυτισμού.....	34
4.3.1: Διαφορική διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και Αυτισμού σύμφωνα με το DSM-V.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής.....	38
5.1 Λογοθεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	38
5.1.1 Η Αναπτυξιακή Προσέγγιση στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	39
5.1.2 Η Λειτουργική Προσέγγιση στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	39
5.1.3 Άμεσες και Έμμεσες Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	39
5.1.4 Άμεσες Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	40
5.1.4.1 Περιστασιακή Διδασκαλία (Incidental Teaching).....	40
5.1.4.2 Μέθοδος Εστιασμένης ενίσχυσης (Focused Stimulation) με ή χωρίς την χρήση ομοιώματος (Modeling).....	41
5.1.4.3 Μέθοδος της Ομιλίας στον εαυτό (Self-Talk).....	41
5.1.4.4 Μέθοδος της Παράλληλης Ομιλίας (Parallel Talk).....	41
5.1.4.5 Μέθοδος της Επέκτασης (Expansion).....	42
5.1.4.6 Μέθοδος της Επιμήκυνσης (Extension).....	42
5.1.4.7 Μέθοδος της Μίμησης (Imitation-elicited imitation).....	42
5.1.4.8 Recasting.....	43
Σύνοψη.....	44
Βιβλιογραφία.....	45

Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο λόγος αποτελεί το βασικότερο μέσο επικοινωνίας και μάθησης. Η εκμάθηση του λόγου δίνει τη δυνατότητα σε ένα παιδί να επικοινωνεί με αποτελεσματικό τρόπο και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο για σκέψη και άλλες νοητικές λειτουργίες. Η ελλειπής ανάπτυξη του λόγου απομονώνει το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον. Υποστηρίζεται ότι ένα παιδί με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου βρίσκεται σε μειονεκτική θέση, όσον αφορά τη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Buckley, 1993). Συμπερασματικά η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί βασική προϋπόθεση και πολύτιμο εργαλείο για την ομαλή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου. Ταυτόχρονα αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ομαλή ακαδημαϊκή του πορεία.

1.2. Μοντέλο Γλωσσικής Ανάπτυξης των Bloom και Lahey

Σύμφωνα με το μοντέλο των Bloom και Lahey (1978) η λειτουργία της γλώσσας συντελείται σε 3 βασικά επίπεδα, τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση. Η δομή της γλώσσας ή αλλιώς μορφή περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τη σημασιολογία, ενώ η χρήση αναφέρεται σε στοιχεία πραγματολογίας του λόγου τα οποία σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικό πλαίσιο (Bloom & Lahey, 1978).

1.2.1.Μορφή του λόγου

Η μορφή της γλώσσας αναφέρεται στη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Η φωνολογία αναφέρεται στον προσδιορισμό των τεμαχιακών (φθόγγοι) και των υπερτεμαχιακών (προσωδία) στοιχείων της γλώσσας. Η μορφολογία αναφέρεται στα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που φέρουν σημασία και/ή γραμματική λειτουργία. Ο όρος μορφοσύνταξη υποδεικνύει στενή σχέση μεταξύ μορφολογίας και σύνταξης. Η σύνταξη είναι ο τρόπος με τον οποίο οι λέξεις τοποθετούνται μέσα στην πρόταση, ενώ η μορφολογία αφορά το τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Η μορφή της γλώσσας αλληλεπιδρά συνεχώς με το περιεχόμενο και τη σημασία.

1.2.2 Περιεχόμενο του λόγου

Η σημασιολογία αναφέρεται στη σημασία των λέξεων και των μορφημάτων, στις σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων (λεξική σημασιολογία), αλλά και στη σημασία μονάδων μεγαλύτερων από τις λέξεις (προτασιακή σημασιολογία). Το περιεχόμενο της γλώσσας είναι συνώνυμος όρος με την σημασιολογία. Η μορφή και το περιεχόμενο αλληλεπιδρούν συνεχώς με τη χρήση της γλώσσας ή αλλιώς με την πραγματολογία.

1.2.3. Χρήση του λόγου

Η χρήση της γλώσσας είναι γνωστή και ως πραγματολογία. Η ικανότητα προσαρμογής και ορθής χρήσης της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο που βρίσκεται ο ομιλητής εμπεριέχει στοιχεία που αφορούν την κατανόηση και χρήση του πλαισίου επικοινωνίας, των μη λεκτικών επικοινωνιακών πληροφοριών, των κατάλληλων γλωσσικών δομών, και των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών. Οι δεξιότητες πραγματολογίας του λόγου είναι καθοριστικές και αναγκαίες για την έκφραση αναγκών, ενδιαφερόντων και προθέσεων, ενώ παράλληλα, προσφέρουν τη δυνατότητα αντίληψης της προοπτικής του άλλου και ανάκλησης προηγούμενων συζητήσεων (Βογινδρούκας, 2008, Abbeduto, Warren, & Connors, 2007). Οι

βασικότερες πτυχές της επικοινωνίας είναι : α) η πρόθεση επικοινωνίας (intentions), β) η συζήτηση (discourse) και γ) η αφήγηση (narration). Ένα άτομο μιλά με μια επικοινωνιακή πρόθεση π.χ. για να λάβει μια πληροφορία. Η διαδικασία της συζήτησης αναφέρεται στη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, στην οποία τα άτομα παίρνουν με τη σειρά το λόγο διατηρώντας ή αλλάζοντας θέμα και επιδιορθώνοντας ή τροποποιώντας την επικοινωνία, όταν είναι ασαφής. Τέλος, η αφήγηση σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας όταν το άτομο περιγράφει μια ιστορία ή εμπειρία (Roberts, Charman, & Warren, 2008).

1.3 Θεωρίες ανάπτυξης και κατάκτησης της γλώσσας

Οι θεωρίες που έχουν επικρατήσει περισσότερο για τη γλωσσική κατάκτηση είναι α) η γενετική που βασίζεται στο βιολογικό μοντέλο ανάπτυξης της γλώσσας και β) η θεωρία κατασκευής που σχετίζεται με το εμπειριοκρατικό μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την γενετική θεωρία, ο άνθρωπος γεννιέται με μια έμφυτη ικανότητα να αναπτύξει τη γλώσσα, η οποία είναι βιολογικά προκαθορισμένη. Ο μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης ή το γλωσσικό όργανο είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία κατασκευής, το βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας. Σε αυτό το μοντέλο η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της γενικότερης νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού (Μαρίνης, 2008). Οι δύο ιστορικές προσεγγίσεις του N. Chomsky και του B.F. Skinner φαίνεται να μην εξηγούν πλήρως, όλα τα σημεία της στρατηγικής των βρεφών για την κατάκτηση του λόγου. Ο πρώτος υποστηρίζει ότι η γλώσσα αναπτύσσεται και καθορίζεται από την ενίσχυση του περιβάλλοντος, όπως συμβαίνει και με άλλες λειτουργίες, και δεν υπάρχει κανένας έμφυτος μηχανισμός που υπόκειται σε αυτήν. Αντίθετα, ο δεύτερος υποστηρίζει την ύπαρξη ενός έμφυτου μηχανισμού που θέτει περιορισμούς όσον αφορά την πιθανή μορφή που μπορεί να πάρει η ανθρώπινη γλώσσα (Kuhl, 2000). Νέες έρευνες υποστηρίζουν ότι η γλωσσική αυτή εμπειρία μεταβάλλει την αντίληψη του λόγου στα βρέφη, θέτοντας την αντίληψη στην υπηρεσία της γλώσσας. Το βρέφος μπορεί να προσλαμβάνει αρκετές από τις πτυχές της γλώσσας του περιβάλλοντός του

αντιληπτικά. Στον 6ο μήνα, τα βρέφη έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν φωνητικές αντιθέσεις σε γλώσσες εκτός της μητρικής, ενώ, μετά τους 12 μήνες, χάνουν πλέον αυτή την ικανότητα. Οι ανιχνευτές που ερεθίζονται από την έκθεση στη μητρική γλώσσα διατηρούνται, ενώ οι υπόλοιποι μειώνονται και τελικά χάνονται. Η προσέγγιση αυτή απαντά στο ερώτημα γιατί τα νήπια με το γνωστικά ανώριμο σύστημα υπερτερούν κατά πολύ, σε σχέση με τους ενηλίκους στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Πρωτόπαπας, 2008, Kuhl, 2000). Νέες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να σχηματίζουν νοητική αναπαράσταση μιας νέας λέξης, μόνο από μια έκθεση σε αυτή. Επίσης, μπορούν να αναγνωρίζουν και να αναπαράγουν με ακρίβεια κάποιες λέξεις έπειτα από περιορισμένη έκθεση σε αυτές (Maekawa & Storkel, 2006). Αυτή η διαδικασία αναφέρεται ως ταχεία χαρτογράφηση (fast mapping) και συμβαίνει τυχαία, χωρίς διδασκαλία από κάποιον ενήλικα (Kuhl, 2000).

1.4. Τυπική ανάπτυξη του λόγου στην προσχολική ηλικία

Η ικανότητα κατανόησης της γλώσσας ονομάζεται “δεκτική γλώσσα” και αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί τη γλώσσα των άλλων. Η ικανότητα παραγωγής του λόγου ονομάζεται “εκφραστική γλώσσα”. Η εκφραστική γλώσσα μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή. Η προφορική γλώσσα συχνά συνοδεύεται από εξωγλωσσικά στοιχεία επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες και η γλώσσα του σώματος. Παρακάτω θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη παρουσίαση της τυπικής ανάπτυξης του λόγου κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας.

1.4.1.Σημασιολογική Ανάπτυξη

Η σημασιολογία αναφέρεται στη γνώση της σημασίας των λέξεων και περιλαμβάνει κυρίως την γνώση του λεξιλογίου. Κατά τη γλωσσική ανάπτυξη το παιδί περνά από το στάδιο της προγλωσσικής επικοινωνίας στο στάδιο χρήσης των πρώτων λέξεων. Η απόκτηση και επέκταση του λεξιλογίου εξαρτάται από τη λεξιλογική ανάπτυξη (lexical development) και από την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί μια λέξη από το λεξιλόγιό του. Το λεξιλόγιο ενός παιδιού αυξάνεται με την

πάροδο του χρόνου. Η ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να αξιολογηθεί μέσω της γλωσσικής κατανόησης και της γλωσσικής παραγωγής. Μεταξύ νηπίων, στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους, έχει παρατηρηθεί σημαντική διακύμανση κυρίως στο ρυθμό κατάκτησης του λεξιλογίου, η οποία έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές (Pan, Rowe, Spier, & Tamis - Lomonda, 2004, Hamilton, Plunkett, & Schafer, 2000).

1.4.2 Αντιληπτικό Λεξιλόγιο

Η κατανόηση του προφορικού λόγου αφορά αυτό που ένα παιδί καταλαβαίνει, όταν προσλαμβάνει αντιληπτικά το λόγο. Το δεκτικό λεξιλόγιο σχετίζεται επίσης με τον αριθμό των λέξεων που το παιδί μπορεί να κατανοήσει και είναι ανεξάρτητο με το αν το παιδί μπορεί να τις παράγει. Η διαδικασία αξιολόγησης του δεκτικού λεξιλογίου συνήθως μετρά το εύρος του λεξιλογίου (Ouellette, 2006) μέσω μιας διαδικασίας αντιστοίχισης της λέξης που παράγει ο εξεταστής με μια εικόνα, η οποία προβάλλεται μεταξύ δύο, τριών ή τεσσάρων άλλων εικόνων μπροστά στο παιδί. Η κατανόηση της γλώσσας προηγείται της παραγωγής. Στην πρώιμη περίοδο ανάπτυξης το δεκτικό λεξιλόγιο υπερβαίνει τον αριθμό λέξεων που το παιδί παράγει. Γύρω στους 13 μήνες το εύρος δεκτικού λεξιλογίου αγγίζει τις 50 λέξεις (Paul, 1991).

Στα πρώτα στάδια της σημασιολογικής ανάπτυξης της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν οικεία ονόματα (μεταξύ των οποίων και το προσωπικό τους όνομα) καθώς και διάφορα αντικείμενα που είναι ουσιαστικά. Αργότερα αρχίζουν να καταλαβαίνουν τη σημασία των ρημάτων και των εντολών (Roberts, Chapman, & Warren, 2008). Οι Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal και Pethick (1994) αναφέρουν ότι οι πρώτες λέξεις που κατανοούν τα παιδιά είναι ονόματα ανθρώπων ή αναφέρονται σε παιχνίδια ή ρουτίνες. Στις 50 λέξεις του δεκτικού λεξιλογίου οι περισσότερες ήταν ουσιαστικά. Στον 1,5 χρόνο, όταν ο μέσος όρος δεκτικού λεξιλογίου ήταν 192 λέξεις, το 52% των λέξεων ήταν ουσιαστικά, ενώ μόνο το 19% ήταν ρήματα (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, & Pethick, 1994).

1.4.3 Η Ανάπτυξη του Εκφραστικού Λεξιλογίου

Το εκφραστικό λεξιλόγιο αναφέρεται στον αριθμό λέξεων που το παιδί μπορεί να παράγει. Κατά την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου συνήθως μετριέται το εύρος του λεξιλογίου (Ouellette, 2006) μέσω της δοκιμασίας κατανομασίας εικόνων και/ή αντικειμένων. Η ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου συντελείται με πολύ αργούς ρυθμούς από την ηλικία των 12 έως την ηλικία των 18 μηνών. Οι πρώτες λέξεις των νηπίων συνήθως παράγονται στο τέλος του 1ου έτους, ενώ αρκετά από αυτά δεν έχουν παράγει καμία λέξη πριν τους 18 μήνες ή και αργότερα. Παρόλο που το παιδί καταλαβαίνει περίπου 300 λέξεις, παράγει 1 ή 2 καινούριες λέξεις τη φορά και το εύρος του εκφραστικού λεξιλογίου του φτάνει τις 50 περίπου λέξεις στους 18 μήνες (Roberts, Charman, & Warren, 2008, Βογινδρούκας, 2008, Paul, 1991). Οι πρώτες λέξεις που παράγει το παιδί έχουν σχέση με τους οικείους του καθώς και με τα σημαντικά αντικείμενα στο περιβάλλον του, δηλαδή σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής του. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου στο τέλος του 2ου έτους αποτελεί ένα από τα πιο εντυπωσιακά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς σε αυτή την περίοδο η σημασιολογική ανάπτυξη πραγματοποιείται με εντυπωσιακό γρήγορο ρυθμό. Στους 21-24 μήνες παρατηρείται ένα σημαντικό φαινόμενο όσον αφορά την ανάπτυξη του λεξιλογίου το οποίο ονομάζεται «λεξιλογική έκρηξη». Η λεξιλογική έκρηξη (vocabulary spurt) αναφέρεται στην αξιοσημείωτη αύξηση του ρυθμού με τον οποίο οι νέες λέξεις προστίθενται στο εκφραστικό λεξιλόγιο του παιδιού. Επίσης, ο όρος προσδιορίζει την μεταφορά από την αρχική αργή κατάκτηση των πρώτων λέξεων, σε ένα πολύ γρήγορο ρυθμό εκμάθησης λέξεων. Συγκεκριμένα παρατηρείται μια έκρηξη στη ανάπτυξη του λεξιλογίου όπου το εκφραστικό λεξιλόγιο φτάνει τις 150 περίπου λέξεις στους 20 μήνες, ενώ ξεπερνά τις 200 λέξεις στα 2 έτη. Βασική προϋπόθεση η οποία συντελεί αυτή την λεξιλογική έκρηξη είναι να προϋπάρχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο τουλάχιστον 50 λέξεων, το οποίο συνήθως αναπτύσσεται μεταξύ 1,2 και 2 ετών. Σε σχετική έρευνα, οι D' Odorigo, Carubbi, Salerni, & Calvo (2001) αξιολόγησαν τη λεξιλογική ανάπτυξη 42 παιδιών, μέχρι το λεξιλόγιό τους να φτάσει τις 200 λέξεις. Στο στάδιο των 50 λέξεων το εύρος λεξιλογίου των νηπίων κυμαινόταν μεταξύ 40-64 λέξεων (M:52), στο στάδιο των 100 λέξεων μεταξύ 88-148 λέξεων (M:109), ενώ στο στάδιο των 200 λέξεων μεταξύ 186-303 (M:223). Στο πρώτο στάδιο οι περισσότερες λέξεις ήταν ονόματα ανθρώπων ή ρουτίνες, ενώ στο δεύτερο ήταν αντικείμενα-ουσιαστικά. Τα παιδιά που

ολοκλήρωσαν τη μελέτη έφτασαν τις 200 λέξεις στα 2.6 έτη. Τα αποτελέσματα της μελέτης υποστηρίζουν την ύπαρξη διακύμανσης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο συνδέονται στενά με την αναγνώριση και την ανάκληση. Το δεκτικό λεξιλόγιο απαιτεί μια σύγκριση μεταξύ της εξωτερικής και εσωτερικής αναπαράστασης της λέξης, ενώ το εκφραστικό λεξιλόγιο εμπεριέχει την πρόσθετη διαδικασία της αναπαραγωγής της φωνολογικής αναπαράστασης.

Αξιοσημείωτη είναι η συσχέτιση της διαδικασίας επανάληψης με την ανάπτυξη του αντιληπτικού λεξιλογίου. Συγκεκριμένα έχει αποδειχτεί ότι η διαδικασία της επανάληψης (λέξεων που έχουν ακουστεί) είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκμάθηση του εκφραστικού λεξιλογίου, ωστόσο και όπως υποστηρίζεται-δεν επαρκεί από μόνη της για την απόκτηση του δεκτικού λεξιλογίου. Στην μελέτη της Sénéchal(1997), στην οποία συμμετείχαν συνολικά 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών επιβεβαιώνονται αυτά τα ευρήματα.

1.4.4 Η Μορφοσυντακτική Ανάπτυξη

Ο όρος «συντακτικό» αναφέρεται σε εκείνο το σύστημα κανόνων σύμφωνα με το οποίο οι λέξεις τοποθετούνται στην σωστή σειρά για να σχηματιστούν φράσεις και προτάσεις.

Η μορφοσυντακτική ικανότητα αξιολογείται μετρώντας κυρίως το μήκος των εκφωνημάτων στις εκφράσεις του παιδιού. Ο ορισμός του εκφωνήματος διαφοροποιείται ως ένα βαθμό μεταξύ ερευνητών. Σε γενικές γραμμές το εκφώνημα ορίζεται ως μια ακολουθία λέξεων που ακολουθείται από παύση (Vicari, Caselli, Gagliardi, Tonucci, & Volterra, 2002). Ο αριθμός λέξεων ή μορφημάτων σε κάθε αυθόρμητη πρόταση που αναφέρεται και ως Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MME), αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους δείκτες γλωσσικής ανάπτυξης (Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting, & Blossom, 2010). Αυτός ο δείκτης ισούται με το πηλίκο του συνόλου των λέξεων προς τον αριθμό των εκφωνημάτων (MME= Σύνολο Λέξεων/ Αριθμό Εκφωνημάτων) (Vicari, Caselli, & Tonucci, 2000). Η μέτρηση του

Μέσο Μήκος Εκφωνήματος αποτελεί έναν ακριβή τρόπο προσδιορισμού του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Μεγάλος αριθμός ερευνών υποστηρίζουν την αξιοπιστία και εγκυρότητα του Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ως δείκτη μέτρησης της πρώιμης γλωσσικής ανάπτυξης και της τυπικής ανάπτυξης του λόγου. Το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος συνιστά δείκτη εντοπισμού γλωσσικών ελλειμμάτων, καθώς έχει αποδειχθεί η χρησιμότητα του ως κριτηρίου για διαχωρισμό παιδιών σε ομάδες με και χωρίς γλωσσικά ελλείμματα. Επίσης, αποτελεί αξιόπιστο δείκτη αξιολόγησης του λόγου και για πληθυσμούς μη τυπικής ανάπτυξης (Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting, & Blossom, 2010, Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005).

Στο πρώτο έτος της ζωής των νηπίων παρατηρούνται συνήθως μονολεκτικά εκφωνήματα, στο δεύτερο έτος εκφωνήματα δυο λέξεων και στα δυο έτη εκφωνήματα τριών λέξεων.

Η παραγωγή των πρώτων λέξεων εμφανίζεται στο 1ο έτος της ζωής του παιδιού και σύμφωνα με σχετικές διαγλωσσικές μελέτες, οι πρώτες αυτές λέξεις, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας κάθε παιδιού, είναι ουσιαστικά ή κύρια ονόματα που αναφέρονται σε πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα με τα οποία έρχεται καθημερινά σε επαφή. Επίσης, κατά τα πρώιμα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης το παιδί χρησιμοποιεί πολύ περισσότερα ουσιαστικά απ' ότι ρήματα.

Πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί συστηματικά εκφωνήματα δύο λέξεων, διανύει ένα μεταβατικό στάδιο, στο οποίο μερικές φορές χρησιμοποιεί μόνο μια λέξη και άλλες φορές σχηματίζει φράσεις που αποτελούνται από μια λέξη και μια συλλαβή που προηγείται ή έπεται, από μια λέξη και μια δεύτερη λέξη που επαναλαμβάνεται συχνά και δεν έχει συγκεκριμένη σημασία ή από την επανάληψη της ίδιας λέξης.

Στην ηλικία των 2 ετών περίπου το παιδί διανύει το στάδιο του σχηματισμού εκφωνημάτων που αποτελούνται από δύο λέξεις. Πρόκειται βέβαια για τηλεγραφικό λόγο, αφού τα εκφωνήματα αποτελούνται από λέξεις που αποδίδουν το κύριο νόημα και ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες, όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, ενώ, ταυτόχρονα, απουσιάζουν λέξεις που έχουν γραμματικό χαρακτήρα και ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες, όπως άρθρα, αντωνυμίες και βοηθητικά ρήματα. Όσον αφορά τις σημασιολογικές σχέσεις των δύο λέξεων, ακολουθούν συγκεκριμένα

μοτίβα. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση των λέξεων σε μια συγκεκριμένη σειρά φανερώνει ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να κατακτούν τη σύνταξη της γλώσσας που μαθαίνουν. Σε αυτό το στάδιο τα εκφωνήματα των δύο λέξεων εμπλουτίζονται με την προσθήκη μιας τρίτης λέξης, καθώς το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες που μπορεί να είναι είτε λέξεις, όπως άρθρα, είτε κλιτικά μορφήματα, όπως οι καταλήξεις προσώπου στα ρήματα (Μαρίνης, 2008).

Παιδιά ηλικίας 2-2,5 ετών έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν εκφωνήματα που περιλαμβάνουν 2 ή 3 λέξεις, συνεχίζοντας βέβαια τη δημιουργία μονολεκτικών εκφωνημάτων και περιστασιακά εκφωνημάτων 6 λέξεων. Ακολουθεί η παραγωγή προτάσεων διαφόρων τύπων (αρνητικές, ερωτηματικές και προτάσεις προσταγής), παρουσία ωστόσο γραμματικών λαθών.

Στα 3 έτη το νήπιο αρχίζει να χρησιμοποιεί απλές συντακτικές δομές για να συνδέσει ή να πλαγιάσει προτάσεις, ενώ στην ηλικία των 5 ετών εμφανίζονται για πρώτη φορά βασικές και σύνθετες συντακτικές δομές, η βελτίωση της χρήσης των οποίων συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης (Roberts, Chapman, & Warren, 2008).

Οι Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting, & Blossom (2010) μέτρησαν το MME σε παιδιά 3-6 ετών. Στη μελέτη συμμετείχαν 306 παιδιά ηλικίας 2.6-9.0 ετών, 170 με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και 136 με τυπική ανάπτυξη του λόγου. Έγινε λήψη δειγμάτων αυθόρμητου λόγου και αναλύθηκε το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε λέξεις και μορφήματα για τον κάθε συμμετέχοντα. Το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος βελτιωνόταν με την αύξηση της ηλικίας, αλλά είχε σταθερά χαμηλότερες τιμές στα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ομάδα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είχε πολύ χαμηλότερη επίδοση από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε λέξεις και σε μορφήματα (Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting, & Blossom, 2010).

1.4.5 Η Ανάπτυξη της Αφηγηματικής Ικανότητας

Η αφηγηματική ικανότητα αναφέρεται στην παρουσίαση σε συνεχή λόγο και με χρονική ή λογική αλληλουχία μιας ιστορίας ή μιας εμπειρίας. Για την παραγωγή αφηγηματικού λόγου είναι απαραίτητο ένα ελάχιστο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Τα παιδιά πρέπει να ανακαλέσουν τις κατάλληλες λέξεις για να μεταφέρουν στον δέκτη αυτό που θέλουν, ώστε να επικοινωνήσουν. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για τη διαφοροποίηση κάποιων αφηγηματικών ειδών, καθώς, επίσης, και για την επισήμανση αιτιωδών και χρονικών σχέσεων (Boudreau & Charman, 2000).

Οι αφηγήσεις αυξάνονται σε μέγεθος με την αύξηση της χρονολογικής ηλικίας. Αναπτυξιακές τάσεις παρατηρούνται και στο περιεχόμενό τους. Στην πρώιμη ανάπτυξη οι αφηγήσεις για παρελθοντικές εμπειρίες συνήθως επικεντρώνονται σε προσωπικές εμπειρίες και γεγονότα που είναι συναισθηματικά σημαντικές ή αρνητικές (Boudreau & Charman, 2000).

Μεταξύ 1,5 και 3 ετών τα νήπια αρχίζουν να παράγουν απλές λέξεις, και έχουν ένα λεξιλόγιο εύρους 50 λέξεων τις οποίες συνδυάζουν σε εκφωνήματα δύο λέξεων.

Στα 2 έτη τα νήπια αρχίζουν να αναφέρονται σε παρελθοντικά γεγονότα και οι αφηγήσεις τους αφορούν αρνητικά γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν. Παρά την διακύμανση στην ανάπτυξη, στους 24 μήνες φαίνεται ότι μπορούν να εντοπιστούν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη του λόγου. Σε ηλικία 2 ετών το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε μορφήματα είναι 1.5-2.4. Τα παιδιά που στα 2 έτη δεν σχηματίζουν συνδυασμούς 2 λέξεων και δεν παράγουν 50 λέξεις μπορεί να θεωρηθεί ότι έχουν καθυστέρηση στον εκφραστικό λόγο (Paul, 1991).

Στη συνέχεια, μεταξύ 3 - 3,5 ετών τα παιδιά είναι ικανά να διατηρούν ένα θέμα συζήτησης και να παρέχουν νέες πληροφορίες που σχετίζονται με το ίδιο θέμα. Οι φανταστικές ιστορίες που αφηγούνται αναφέρονται στο θάνατο και σε ατυχήματα, ενώ από τα 3 μέχρι και τα 4 έτη εξιστορούν το ένα στο άλλο μεγαλύτερες και συνθετότερες γλωσσικά αφηγήσεις και αρχίζουν να αποκρίνονται σε αφηγήσεις συνομιληκών. Γενικά, τα παιδιά παράγουν διάφορα είδη αφήγησης, αλλά οι περισσότερες αφορούν πραγματικές εμπειρίες (McCabe & Rosenthal Rollins, 1994).

Ειδικότερα, στα 4 έτη ο λόγος του παιδιού δεν αναφέρεται μόνο στο άμεσο περιβάλλον του, αλλά και σε γεγονότα και ανθρώπους χρονικά απομακρυσμένους, περιλαμβάνοντας μάλιστα θέματα από το παρελθόν και πιθανά θέματα από το μέλλον. Εξάλλου, το παιδί μπορεί να προσαρμόσει το λόγο στις ικανότητες του ακροατή και να παράγει μια αφήγηση που να μεταπηδά από γεγονός σε γεγονός, χωρίς την επισήμανση πολλών χρονικών και αιτιωδών σχέσεων.

Στα 5 έτη, τα περισσότερα παιδιά μπορούν να διατηρήσουν ένα θέμα συζήτησης και οι αφηγήσεις τους περιλαμβάνουν θέματα με λογική συνοχή (Roberts, Chapman, & Warren, 2008).

Μετά τα 5 έτη αναπτύσσουν σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες, αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους του περιβάλλοντός τους και προετοιμάζονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Roberts, Price, & Malkin, 2007). Χρησιμοποιούν πιο σύνθετες έννοιες και αρχίζουν να μιλούν για αιτιότητα, νοητικές ψυχικές καταστάσεις και χρονικές σχέσεις (Buckley, 1993).

Σε μια μελέτη των Klee, Stokes, Wong, Fletcher και Gavin (2004) στην οποία συμμετείχαν 15 νήπια με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και 30 νήπια τυπικής ανάπτυξης, 15 με αντίστοιχη ηλικία και 15 με αντίστοιχα επίπεδα κατανόησης λόγου, η ομάδα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή παρουσίασε σημαντικά μικρότερο Μέσο Μήκος Εκφωνήματος από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης με ίδια χρονολογική ηλικία, αλλά ίδιο Μέσο Μήκος Εκφωνήματος με την ομάδα τυπικής ανάπτυξης που είχε αντίστοιχο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης (Klee, Stokes, Wong, Fletcher, & Gavin, 2004).

Οι Hewitt, Hammer, Yont και Tomblin (2005) συνέκριναν τις αφηγήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας με και χωρίς Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ως προς το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε μορφήματα, την προτασιακή δομή 2 (μορφολογική και συντακτική) και τον αριθμό διαφορετικών λέξεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 54 νήπια, 27 τυπικής ανάπτυξης (M:5.99) και 27 με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (M:6.01). Τα σκορ και στους 3 δείκτες διαχώριζαν τις 2 ομάδες. Η ομάδα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είχε σημαντικά χαμηλότερα σκορ από την ομάδα ελέγχου και ειδικά στο Μέσο Μήκος Εκφωνήματος, την προτασιακή δομή και τον αριθμό διαφορετικών λέξεων. Από τα 27 παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, το 67% (18

παιδιά) ανίχνευσε το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος, το 44% (12 παιδιά) ανίχνευσε ο αριθμός διαφορετικών λέξεων στο δείγμα λόγου και το 37% (10 παιδιά) το IPSyn (Index of productive syntax). Τα παραπάνω στοιχεία υποστηρίζουν τη χρήση δειγμάτων αυθόρμητου λόγου στο πλαίσιο προσυμπτωματικού ελέγχου για την όπως μετρήθηκε με το IPSyn (Index of productive syntax) ανίχνευση παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα και ενισχύουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεικτών μορφοσύνταξης για την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης (Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005).

1.5 Σύγκριση της ανάπτυξης του αντιληπτικού και του εκφραστικού λεξιλογίου

Η σημασία των λέξεων κατακτάται πριν την παραγωγή τους. Η κατανόηση της γλώσσας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη γλωσσικής παραγωγής. Σύμφωνα με πολλές μελέτες το δεκτικό λεξιλόγιο αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της μετέπειτα παραγωγής λόγου. Το επίπεδο κατανόησης του λόγου προβλέπει ποια νήπια με καθυστέρηση στον εκφραστικό λόγο θα ξεπεράσουν το γλωσσικό έλλειμμα (Yoder & Warren, 2004).

Στα 6 παιδιά που μελετήθηκαν από τους Harris και Chasin (1999) παρατηρήθηκε αδύναμη σχέση μεταξύ της λεξιλογικής κατανόησης και παραγωγής (Harris & Chasin, 1999). Οι Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal και Pethick, (1994) αναφέρονται στο νήπιο με διάσταση μεταξύ δεκτικού και εκφραστικού λόγου ως «το παιδί που κατανοεί πολλά, αλλά λέει πολύ λίγα» (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, & Pethick, 1994).

Αρκετές έρευνες αποδεικνύουν τη μεγάλη διακύμανση στους δείκτες λεξιλογικής ανάπτυξης μεταξύ των νηπίων, μια συνολικά γραμμική αύξηση στο δεκτικό λεξιλόγιο και στοιχεία που μαρτυρούν μια ταχύτερη ανάπτυξη στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Οι Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal και Pethick, (1994) έδειξαν ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση στο εύρος του λεξιλογίου των παιδιών. Το δεκτικό λεξιλόγιο αυξάνεται με ένα πιο γραμμικό τρόπο παρουσιάζοντας μικρή αύξηση του ρυθμού ανάπτυξης μετά το 1,5 έτος. Ωστόσο, το εκφραστικό λεξιλόγιο κατά μέσο όρο σημειώνει μια ταχεία αύξηση στο τέλος του 2ου έτους (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, & Pethick, 1994).

Οι Pan, Rowe, Spier, & Tamis – Lemonda (2004) εξέτασαν το εκφραστικό λεξιλόγιο σε 105 οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Χορηγήθηκε το MacArthur Communicative Development Inventory- Short form (CDI) στα 2 έτη και συγκρίθηκε με δείκτες αυθόρμητου λόγου και 2 σταθμισμένα τεστ, το PPVT-III και το Bayley 24 Scales of Infant Development. Εξετάστηκε η χρησιμότητα κάθε πηγής δεδομένων για την πρόβλεψη του δεκτικού λεξιλογίου στα 3 έτη, μετρημένο με το PPVT. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα κάθε γλωσσικός δείκτης στα 2 συσχετιζόταν θετικά με το PPVT στα 3 έτη. Η πιο δυνατή συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ PPVT και CDI ($r=0.50$, $p<0.001$) (Pan, Rowe, Spier, & Tamis - Lemonda, 2004).

Σε μια έρευνα των Paul, Looney και Dahm (1991) συμμετείχαν 21 νήπια τυπικής ανάπτυξης και 21 με καθυστέρηση στον εκφραστικό λόγο (slow expressive language growth) ηλικίας 18-34 μηνών. Τα παιδιά με καθυστέρηση στον εκφραστικό λόγο σκόραραν χαμηλότερα, όχι μόνο στον εκφραστικό λόγο, αλλά και στο δεκτικό. Σε επαναξιολόγηση στα 3 έτη, το 47.6% (10 παιδιά) της ομάδας με καθυστέρηση λόγου συνέχισαν να παρουσιάζουν ελλείμματα στον εκφραστικό λόγο στα 3 έτη. Το 1/3 της ομάδας αυτής (7 παιδιά) παρουσίαζαν ελλείμματα και στο δεκτικό λόγο. Η ομάδα ελέγχου σκόραρε υψηλότερα σε όλους τους δείκτες. Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των 2 ομάδων παρατηρήθηκε στον εκφραστικό λόγο με το δείκτη κοινωνικοποίησης να ακολουθεί. Σχεδόν τα μισά νήπια με ιστορικό καθυστέρησης εκφραστικού λόγου στα 2 έτη παρουσίασαν χρόνια ελλείμματα στα 3 έτη, γεγονός που σημαίνει ότι το ιστορικό αυτό κατατάσσει τα νήπια σε ομάδα υψηλού κινδύνου για χρόνια ελλείμματα στον εκφραστικό λόγο. Τα αποτελέσματα της μελέτης υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στον εκφραστικό λόγο συνήθως επιμένουν στο χρόνο και είναι πιθανό να συνοδεύονται από ελλείμματα στον δεκτικό λόγο (Paul, Looney, & Dahm, 1991).

2.1 Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές

Η ανάπτυξη του λόγου καθίσταται ιδιαίτερα πολύπλοκη σαν διαδικασία και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό α) από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και β) από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει. Η έναρξη της γλωσσικής κατάκτησης πραγματοποιείται στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται ως τη σχολική ηλικία, αλλά και ως την ενήλικη ζωή. Η ταχύτητα ανάπτυξης του λόγου μεταβάλλεται συνεχώς στα διάφορα στάδια ανάπτυξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι ακόμη και στα πλαίσια της τυπικής ανάπτυξης του λόγου έχει καταγραφεί σημαντική διακύμανση (variability), καθώς κάποια παιδιά κατακτούν τα αναπτυξιακά ορόσημα ταχύτερα, ενώ κάποια άλλα με πιο αργούς ρυθμούς από το μέσο όρο. Κάποια από αυτά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος απλών λέξεων, ενώ κάποια άλλα, στην ίδια ηλικία παράγουν ολόκληρες προτάσεις (Πρώιου, 2008).

2.2.Κατηγοριοποίηση Γλωσσικών Διαταραχών

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα χωρίς καμία δυσκολία. Ωστόσο, ένας αριθμός παιδιών δεν αναπτύσσει το ίδιο εύκολα το λόγο εξαιτίας της ύπαρξης γλωσσικών διαταραχών. Οι γλωσσικές διαταραχές χωρίζονται στις εξής δυο κατηγορίες : α) τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές που συνυπάρχουν με νοητική αναπηρία και ελλείμματα σε διάφορους γνωστικούς τομείς

και β) τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές που αντιμετωπίζουν παιδιά τα οποία παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη σε όλους του αναπτυξιακούς τομείς, εκτός από το λόγο.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι γλωσσικές διαταραχές των παιδιών με σύνδρομο (πχ Σύνδρομο Down) και άλλες πολλαπλές αναπηρίες. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά των οποίων η γλωσσική διαταραχή δεν οφείλεται σε νοητική υστέρηση, βαρηκοΐα, κινητικές δυσλειτουργίες, δυσπραξία, νευρολογικές και/ή ψυχολογικές διαταραχές. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, η οποία προκαλεί διάφορα προβλήματα λόγου κυρίως στους τομείς της σύνταξης και της μορφολογίας. Επιπλέον, μερικά παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν προβλήματα στη φωνολογία, τη σημασιολογία, το λεξιλόγιο και/ή την πραγματολογία (Μαρίνης, 2008, Πρωτόπαπας, 2008).

2.3. Η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης γλωσσικών διαταραχών στην προσχολική ηλικία

Το γλωσσικό σύστημα αποτελείται από έναν αριθμό επιμέρους συστατικών στοιχείων η επιλογή και ο συνδυασμός των οποίων είναι σημαντικά για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Τα στοιχεία αυτά, η φωνολογία, η σημασιολογία, το λεξιλόγιο, η γραμματική και η πραγματολογία συναναπτύσσονται με δυναμικό και αναπτυξιακό τρόπο. Κατά συνέπεια, οι δυσκολίες που ένα παιδί μπορεί να αντιμετωπίζει σε έναν τομέα του λόγου, π.χ. στη σημασιολογία, μπορεί να έχουν επίδραση και σε κάποιον άλλο τομέα. Η θεώρηση της γλώσσας ως δυναμικού συστήματος φωτίζει τους τρόπους με τους οποίους, ακόμη και μικρές δυσκολίες, μπορεί να επηρεάσουν την πρόσβαση του παιδιού στη γνώση, τη μάθηση, αλλά και την καθημερινή αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (Dockrell, 2001).

Η αξιολόγηση του λόγου των νηπίων παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο ανάπτυξης των γλωσσικών δεικτών. Ειδικότερα, το επίπεδο των δεικτών γλωσσικής ανάπτυξης που προκύπτει από πρώιμη αξιολόγηση του λόγου συνιστά δείκτη πρόβλεψης της μετέπειτα σχολικής επίδοσης. Σύμφωνα με το μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης των Bloom και Lahey (1978), η γλώσσα που χρησιμοποιούμε και αντιλαμβανόμαστε δεν είναι μονοδιάστατη αλλά έχει τρεις διαστάσεις.

Οι επιμέρους διαστάσεις της γλώσσας αλληλεπιδρούν και αναπτύσσονται συνεχώς, με αποτέλεσμα η παράλληλη καλλιέργειά τους να κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική κατανόηση, παραγωγή και χρήση της γλώσσας. Η αναπτυξιακή καθυστέρηση ενός τομέα της γλώσσας μπορεί να επηρεάσει και την ανάπτυξη κάποιου άλλου (Dockrell, 2001).

Επειδή το γλωσσικό σύστημα έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προφίλ γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού προϋποθέτει την αξιολόγηση όλων των τομέων της γλώσσας (Στασινός, 2009). Η πρώιμη εύρεση και καταγραφή των γλωσσικών προβλημάτων είναι ένα από τα σημαντικότερα βήματα για την υποστήριξη της μαθησιακής ανάπτυξης των παιδιών. Αυτό διότι επιτρέπει την κατηγοριοποίηση σε ομάδες υψηλού κινδύνου, στην οποία κατατάσσονται κυρίως παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία έχουν αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς.

Έχει υποστηριχτεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη γενικά και ειδικότερα η ανάπτυξη του λεξιλογίου συσχετίζεται άμεσα με τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία. Ο εντοπισμός γλωσσικών ελλειμμάτων και ιδιαίτερα στην ικανότητα αφήγησης είναι υψίστης σημασίας για τον εντοπισμό παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο να αντιμετωπίσουν μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2009, Pan, Rowe, Spier, & Tamis - Lemonda, 2004, Dockrell, 2001, McCabe & Rosenthal Rollins, 1994).

2.4. Τρόποι προσέγγισης και ανίχνευσης δυσκολιών στην προσχολική ηλικία

Οι βασικότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό γλωσσικών ελλειμμάτων και την αξιολόγηση διαταραχών λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι : α) τα σταθμισμένα τεστ και β) η λήψη γλωσσικού δείγματος. Οι μορφές αλληλεπίδρασης κατά την αξιολόγηση ενός παιδιού μπορεί να είναι αυθόρμητες, δομημένες και ημιδομημένες. Ο κύριος στόχος της πρώιμης ανίχνευσης είναι η λήψη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος από τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού (Pan, Rowe, Spier, & Tamis - Lemonda, 2004, Dockrell, 2001).

3.1 Εισαγωγή στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικές ονομασίες για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) όπως ενδεικτικά είναι δυσφασία, εξελικτική ή αναπτυξιακή δυσφασία, γενετική δυσφασία. Τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει το κάθε παιδί που λαμβάνει μια τέτοια διάγνωση, έχει οδηγήσει τους ειδικούς της παθολογίας της γλώσσας στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια διαταραχή με μεγάλη ανομοιογένεια ως προς την κλινική της εικόνα (Leonard, 1998).

Μέχρι στιγμής έχει προταθεί μια μεγάλη ποικιλία ορισμών ωστόσο δεν υπάρχει μια σαφής επεξήγηση για το τι είναι η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI). Αυτό σημαίνει ότι η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή διαγιγνώσκεται διά της εις άτοπον απαγωγής ή αλλιώς με τη μέθοδο του αποκλεισμού (Cacace and McFarland, 1998). Ειδικότερα, έχει οριστεί ως μια αποτυχία των παιδιών να μάθουν τη γλώσσα χωρίς να υπάρχει σοβαρή διαταραχή νοημοσύνης, περιφερικών αντιληπτικών ικανοτήτων, νευρολογικών, φυσικών, συναισθηματικών, κοινωνικών προβλημάτων και/ή ελλιπούς κατάλληλης εκπαιδευτικής ευκαιρίας να μάθουν τη γλώσσα (Bishop et al., 1999a, McArthur et al., 2000). Με άλλα λόγια, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) αναφέρεται σε μια διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται ως η αποτυχία να αποκτήσουν τα παιδιά κανονική γλώσσα σε κατάλληλη ηλικία, παρά την επαρκή ακοή και την κανονική λεκτική νοημοσύνη (Holopainen et al., 1997).

Η νευρολογική-αισθητικοκινητική εξέταση ενός παιδιού με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) πιστεύεται ότι είναι φυσιολογική σε μια μεγάλη πλειοψηφία αυτών των περιπτώσεων (Tuchman et al., 1991). Ωστόσο δεν αποκλείεται τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή να παρουσιάζουν προβλήματα με την ακουστική, οπτική, απτική, φωνητική αντίληψη καθώς επίσης και με το κινητικό έργο (Bishop, 1990, Johnston et al., 1981, Powell και Bishop, 1992). Επιπλέον, ο Trauner et al., (2000) αναφέρουν πως δεν υπάρχουν συστηματικές μελέτες της νευρολογικής λειτουργίας που να έχουν δημοσιευθεί.

Τα συμπτώματα της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (SLI) είναι μεταβλητά όσον αφορά το βαθμό σοβαρότητας, πράγμα που αμέσως καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός σαφή ορισμού. Σε ορισμένα παιδιά για παράδειγμα, η κύρια δυσκολία είναι η καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας, με τις δυσκολίες στη γλώσσα να εμμένουν μέχρι και τη σχολική ηλικία. Σε άλλα παιδιά έχει καταγραφεί ότι η βασική δυσκολία εστιάζεται στην κατανόηση της γλώσσας. Για παράδειγμα πολλά παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή μπορούν να αντιληφθούν μόνο μία ή δυο λέξεις από μια σύνθετη πρόταση όπως: “Εάν φέρετε το μαγιό σας αύριο, μπορούμε να πάμε στη πισίνα μετά το γεύμα.” (Bishop, 2008). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή υπάρχει ήδη από τη γέννηση του παιδιού και πως δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας ασθένειας ή κάποιου ψυχολογικού τραύματος. Έτσι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εστιάζουμε στα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει αυτή η ομάδα παιδιών προκειμένου να αποσαφηνιστεί καλύτερα η φύση της διαταραχής.

3.2 Η Κλινική Εικόνα των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, το προφίλ των ελλειμμάτων που σχετίζονται με την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI), δείχνει μια μεγάλη διακύμανση μεταξύ των ατόμων, με διαφορές να εμφανίζονται τόσο στο φάσμα των γλωσσικών τομέων που εμπλέκονται (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία) όσο και στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα επηρεάζεται προσληπτικά και/ή εκφραστικά (Am. J. Hum. Genet., 2004).

Οι πρώτες ενδείξεις που προειδοποιούν τους γονείς να αναζητήσουν την γνώμη και/ή την βοήθεια από κάποιον ειδικό, παρουσιάζονται ήδη από την προσχολική ηλικία. Διάφορες έρευνες αποδεικνύουν ότι περίπου το 7% των παιδιών του νηπιαγωγείου εμφανίζει μια γλωσσική διαταραχή της μητρικής του γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από μια σημαντική καθυστέρηση στην κατανόηση ή στην παραγωγή της ομιλουμένης γλώσσας με τα ελλείμματα τους αυτά να εμμένουν σε όλη την παιδική ηλικία, στην εφηβεία και μέχρι και την ενήλικη ζωή.

Ειδικότερα, ενώ οι γονείς των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) περιμένουν από το παιδί τους να παράγει τις πρώτες μία-δύο συνειδητές πρώτες λέξεις γύρω στη ηλικία των δώδεκα μηνών, ή να αναπτυχθεί ένα λεξιλόγιο δέκα έως είκοσι λέξεων μέχρι την ηλικία των δύο ετών με αποτέλεσμα να εμφανιστούν φρασούλες δύο, τριών λέξεων, ή να εμφανιστούν σωστές προτάσεις περισσότερων λέξεων γύρω στα τρία χρόνια, τίποτε απ' όλα αυτά δεν συμβαίνει «στην ώρα του» και όλα φαίνεται να καθυστερούν.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα παραπάνω συνεχίζουν να επηρεάζουν τα παιδιά και στην σχολική ηλικία. Ειδικότερα, τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων της κατανόησης ενός κειμένου, της ορθογραφίας και της παραγωγής δοκιμίων για τις σχολικές εργασίες. Τέλος, έχουν καταγραφεί σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική χρήση της γλώσσας, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους.

3.2.1 Διαταραχές στην Φωνολογία των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με το σύστημα ήχου της μητρικής τους γλώσσας μέχρι την ηλικία των επτά ή οκτώ ετών. Αντίθετα, τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν διαταραχές στην παραγωγή ήχων της ομιλίας. Τα πιο σημαντικά λάθη αναφέρονται σε αλλοιώσεις των συριστικών (/s/, /z/) και των υγρών (/l/, /r/), λάθη κατά την παραγωγή των συμφωνικών συμπλεγμάτων (kl, sp), ανακριβή άρθρωση κατά τη διάρκεια της γρήγορης ομιλίας (Johnson και άλλοι ,1999), καθώς και δυσκολία στην άρθρωση πολυσύλλαβων λέξεων (πχ

θερμόμετρο, ρινόκερος, Catts, 1986). Τα φωνολογικά λάθη μπορούν αφενός να επηρεάσουν σημαντικά την καταληπτικότητα της ομιλίας και αφετέρου την ψυχοσύνθεση του παιδιού με άμεση συνέπεια την συνειδητή κοινωνική απομόνωση. Για όλους τους παραπάνω λόγους κρίνεται αναγκαία η άμεση και όσο το δυνατό πρόωμη αντιμετώπιση των όποιων φωνολογικών δυσκολιών μπορεί να αντιμετωπίζονται.

Σταθμισμένα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό των φωνολογικών διαταραχών συγκαταλέγονται τα : Arizona Articulation Proficiency Scale (Κλίμακα Επάρκειας της Άρθρωσης της Αριζόνα) και Goldman- Fristroe Test of Articulation (Goldman- Fristroe Τεστ της Άρθρωσης).

Οι φωνολογικές διαταραχές στα μικρά παιδιά συχνά αποτελούν ένα σημαντικό δείκτη των μετέπειτα προβλημάτων στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν πρόσθετα ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα. Διαταραχές στην φωνολογική ενημερότητα - η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ανάλυσης και διαχείρισης των ήχων της γλώσσας - παρατηρούνται συχνά σε παιδιά σχολικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές και αποτελούν τη βάση των δυσκολιών τους για την μάθηση της αποκωδικοποίησης και της παραγωγής του λόγου (Catts, 1993, Lombardino και άλλοι, 1997). Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ενός κειμένου μπορούν να παρεμποδίσουν σοβαρά την κατανόηση του γραπτού λόγου του παιδιού, όπως ακριβώς και οι δυσκολίες στην ορθογραφία μπορούν να παρεμποδίσουν την διαδικασία της γραφής. Ως εκ τούτου, τυχόν ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται κατά τη διάρκεια της γλωσσικής έναρξης.

Η φωνολογική επίγνωση ενός παιδιού μπορεί να αξιολογηθεί με διάφορους τρόπους. Ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί το “Comprehensive Test of Phonological Processing” (Wagner, Torgensen & Rashotte, 1999). Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης αποτελούν α) η “διαγραφή ενός ήχου ή συλλαβής” σε μια λέξη και β) η μέτρηση των ήχων και/ή συλλαβών που αποτελούν μια λέξη. Για παράδειγμα ζητάμε από το παιδί να παράγει την λέξη “ξανθός” χωρίς το αρχικό φώνημα “ξ” (“ανθος”). Αντίστοιχα μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να μετρήσει πόσους μεμονωμένους ήχους και/ή πόσες συλλαβές έχει η λέξη “πολυκατοικία”.

3.2.2 Διαταραχές στην Μορφοσύνταξη των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Ο εκφραστικός λόγος των παιδιών σχολικής ηλικίας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) χαρακτηρίζεται κυρίως από εκφράσεις οι οποίες είναι συντομότερες και απλούστερες συγκριτικά με εκείνες των συνομηλίκων τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Ενδεικτικά μέχρι την ηλικία των δέκα με δώδεκα ετών, ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί μπορεί να παράγει λόγο που περιέχει ενιαίες προτάσεις 20-30 λέξεων με ορθή μορφοσυνακτική δομή.

Συγκριτικά ένα παιδί με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ενδέχεται να εμφανίζει πολλές λανθασμένες εκκινήσεις, δισταγμούς, και αναθεωρήσεις –“ συμπεριφορά λαβυρίνθου ” (Loban, 1976) – και μπορεί να δυσκολεύεται να ανακαλέσει τις λεπτομέρειες μιας κατάστασης, με αποτέλεσμα να παράγει επίπονα ένα μήνυμα γεμάτο συγχύσεις. Παρόμοια λάθη ενδέχεται να εμφανιστούν και στο γραπτό λόγο και ιδιαίτερα όταν το παιδί καλείται να παράγει αφήγηση, πειστικά, ή επεξηγηματικά κείμενα για σχολικές εργασίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παιδιά σχολικής ηλικίας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, που παράγουν μικρότερης έκτασης κείμενα με λιγότερες λεπτομέρειες, φτωχότερη οργάνωση, και έναν μεγάλο αριθμό γραμματικών και ορθογραφικών λαθών απ’ ότι οι αντίστοιχης ηλικίας συνομήλικοί τους (Gillam and Johnston, 1992; Snowling, Bishop, and Stothard, 2000). Μπορούν επίσης να παρουσιάζουν ενδείξεις μορφολογικών δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, τα παιδιά αυτά, μπορεί να παραλείπουν σημεία ενός πληθυντικού ή παρελθοντικού χρόνου ή μπορεί να αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν παρελθοντικά ανώμαλα ρήματα σωστά σε υποχρεωτικά πλαίσια ακόμη και μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών (Windsor, Scott, and Street, 2000).

Έχει προταθεί ότι ο καλύτερος τρόπος για να αξιολογηθεί η σύνταξη και μορφολογία ενός παιδιού με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι η ανάλυση δειγμάτων τόσο της ομιλούμενης όσο και της γραπτής γλώσσας με τη βοήθεια προγραμμάτων του υπολογιστή. Χαρακτηριστικό εργαλείο μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι το Systematic Analysis of Language Transcripts της αγγλικής γλώσσας (Miller and Chapman, 2000).

3.2.3 Διαταραχές στην Σημασιολογία των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Έρευνες που σχετίζονται με την μελέτη της σημασιολογίας σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή αποδεικνύουν ότι κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας παρουσιάζονται σημαντικά ελλείμματα στη γνώση του λεξιλογίου, ιδίως σε σχέση με τις λέξεις που εκφράζουν αφηρημένες έννοιες (υπερηφάνεια, θάρρος), πολυσημία (βαθιά, απορρόφηση), ή τεχνικά (εξίσωση, παραβολή) νοήματα (Wiig και Secord, 1998). Ειδικότερα έχει αποδειχτεί ότι εικονικές εκφράσεις όπως είναι οι μεταφορές, οι παροιμίες, οι εκφράσεις αργκό, ο σαρκασμός και το χιούμορ, κατανοούνται με δυσκολία από τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Nippold και Fey, 1983; Lutzer, 1988; Spector, 1990; Milosky, 1994).

Επιπρόσθετα, η ικανότητα ανάκλησης της λέξης με κατάλληλη ταχύτητα και ακρίβεια είναι συχνά επηρεασμένη, ιδίως σε λέξεις χαμηλής συχνότητας ή αφηρημένης έννοιας (German, 1994).

Ελλείμματα στη σημασιολογική ανάπτυξη μπορούν να περιορίσουν σοβαρά την προφορική αλλά και γραπτή επικοινωνία ενός παιδιού, επηρεάζοντας έτσι τόσο την κοινωνική ανάπτυξη όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση. Για παράδειγμα, δυσκολίες στην ανάκληση της λέξης και στην κατανόηση του χιούμορ μπορούν εύκολα να αποτρέψουν ένα παιδί από την ελεύθερη συμμετοχή του στο να λέει ανέκδοτα και αινίγματα, δραστηριότητες που είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στα παιδιά σχολικής ηλικίας.

3.2.4 Διαταραχές στην Πραγματολογία των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Διαταραχές με την πραγματολογία –την κοινωνική χρήση της γλώσσας– έχουν συχνά καταγραφεί σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν φωνολογικά, μορφοσυντακτικά και σημασιολογικά ελλείμματα, πολύ συχνά έρχονται αντιμέτωπα με κοινωνικά πειράγματα καθώς και με την προσωπική απόρριψη. Άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η αρνητική αντίδραση που μπορεί να αποτρέψει ένα παιδί από τη συμμετοχή του σε κοινωνικές

καταστάσεις και από τις ευκαιρίες που αυτές προσφέρουν για ανάπτυξη της γλώσσας. Για παράδειγμα μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους, τα παιδιά είναι σε θέση να παρατηρούν τους άλλους που χρησιμοποιούν πολύπλοκη γλώσσα και μπορούν να ασκήσουν τη χρήση κατάλληλων φωνολογικών προτύπων, συντακτικών δομών, μορφημάτων, λέξεων και εικονικών εκφράσεων σε ποικίλα περιβάλλοντα όπως είναι ο χαιρετισμός, οι συνομιλίες, η ανταλλαγή πληροφοριών, η συμφωνία και διαφωνία, και το να πείσουν τους άλλους να κάνουν το οτιδήποτε.

Σημαντικές διαταραχές στο τομέα της πραγματολογίας έχουν αναφερθεί σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, αυτές οι δυσκολίες περιλαμβάνουν περιορισμούς στη δυνατότητα πρόσβασης σε τρέχουσες ομάδες παιχνιδιού και ειδικότερα στο να συνεργαστούν, να πείσουν και να διαπραγματευτούν, να συμμετάσχουν σε όλες τις συνομιλίες και να μεταδίδουν άσχημα νέα διακριτικά (Bliss, 1992; Brinton, Fujiki, και Higbee, 1998; Brinton, Fujiki, και McKee, 1998; Fujiki et al., 2001).

Η πραγματολογική ανάπτυξη μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από εργασίες με παιχνίδι ρόλων αλλά και μέσα από κλίμακες αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν και οι συγκεκριμένες πηγές των πραγματολογικών ελλειμμάτων είναι συχνά ασαφείς, σε ορισμένες περιπτώσεις πηγάζουν από τους περιορισμούς στην κοινωνική νόηση του παιδιού – γνώση των σκέψεων, των συναισθημάτων, και των πεποιθήσεων των άλλων– και από τα ελλείμματα στην ικανότητα να χρησιμοποιούν λέξεις, μορφήματα, και συντακτικές δομές που φανερώνουν ευγένεια και συμπάθεια (Bliss, 1992). Αυτά τα προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να περιορίσουν την ικανότητα ενός παιδιού να ξεκινά και να διατηρεί φιλίες, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σε συνδυασμό και με άλλους γλωσσικούς στόχους. (Kent, R 2004).

Διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής

4.1 Διαγνωστικές προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

4.1.1. Διαγνωστικά κριτήρια της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual Disorders, Fifth Edition)

Σύμφωνα με το DSM-V η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή κατατάσσεται πλέον στην κατηγορία των διαταραχών επικοινωνίας που αποτελεί συνιστώσα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Εκτός από τη σημαντική αυτή διαφοροποίηση δεν παρατηρείται άλλη σημαντική διαφορά της διαταραχής στο νέο διαγνωστικό στατιστικό εγχειρίδιο συγκριτικά με το DSM-IV. Ειδικότερα, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή αναφέρεται στο διαγνωστικό εργαλείο DSM-V ως “Μικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης”. Τα διαγνωστικά κριτήρια της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής σύμφωνα με το συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο είναι τα εξής:

A. Η βαθμολογία που προκύπτει από συστοιχία ατομικά χορηγούμενων σταθμισμένων μετρήσεων της ανάπτυξης της γλωσσικής έκφρασης και αντίληψης, είναι σημαντικά χαμηλότερη από τις βαθμολογίες που προκύπτουν από σταθμισμένες μετρήσεις της εξωλεκτικής νοημοσύνης. Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν εκείνα της Διαταραχής της Γλωσσικής Έκφρασης, καθώς επίσης δυσκολία στην κατανόηση

λέξεων, προτάσεων ή ειδικών τύπων λέξεων, όπως οι λεκτικοί όροι που αφορούν χωρικές πληροφορίες.

Β. Οι δυσκολίες στη γλωσσική αντίληψη και έκφραση παρεμποδίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική ή επαγγελματική απόδοση, ή την κοινωνική επικοινωνία.

Γ. Δεν πληρούνται τα κριτήρια της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής.

Δ. Δεν υπάρχει νοητική καθυστέρηση, απραξία, αισθητηριακό ελάττωμα, περιβαλλοντική αποστέρηση, ή δυσκολίες της γλώσσας που σχετίζονται με αυτά τα προβλήματα (American Psychiatric Association, 2013).

4.1.2. Διαγνωστικά κριτήρια της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς ICD-10.

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο ICD-10, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι μια ειδική αναπτυξιακή διαταραχή, κατά τη οποία η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται προφορικά είναι κατά πολύ μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί στη νοητική ηλικία του, αλλά η κατανόηση του λόγου είναι φυσιολογική. Επιπλέον, ενδέχεται να υπάρχουν ή να μην υπάρχουν διαταραχές άρθρωσης. Το παιδί θα πρέπει να θεωρηθεί ότι παρουσιάζει σημαντική γλωσσική καθυστέρηση, αν περί την ηλικία των δύο ετών δεν προφέρει μεμονωμένες λέξεις και αν δεν κατορθώνει να σχηματίσει απλές φράσεις των δύο λέξεων στην ηλικία των τριών ετών. Μετέπειτα δυσκολίες περιλαμβάνουν: περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο, δυσκολίες επιλογής των κατάλληλων λέξεων και υποκατάσταση λέξεων, μικρό μήκος φράσεων, ελλιπής δομή προτάσεων, συντακτικά λάθη που αφορούν κυρίως παραλείψεις καταλήξεων ή προθεμάτων των λέξεων και κακή χρήση ή αδυναμία χρήσης των στοιχείων, της γραμματικής, όπως προθέσεων, αντωνυμιών, άρθρων και κλίσης ονομάτων και ρημάτων. Επίσης, το παιδί μπορεί να παράγει λανθασμένες υπεργενικεύσεις των κανόνων, να μην έχει συνέχεια στην ροή του λόγου του και να παρουσιάζει δυσκολίες αντίληψης της χρονικής σειράς των γεγονότων, όταν ανατρέχει σε παλαιότερα συμβάντα. Συχνά, τα προβλήματα που εμφανίζονται στην ομιλία συνοδεύονται από καθυστερήσεις ή ανωμαλίες στην παραγωγή των φθόγγων.

Η διάγνωση πρέπει να τίθεται, μόνον όταν η καθυστέρηση των εκφραστικών ικανοτήτων έχει βαρύτητα τέτοια, που να υπερβαίνει τα όρια φυσιολογικής παραλλαγής για τη νοητική ηλικία του παιδιού, ενώ οι αντιληπτικές γλωσσικές δεξιότητες παραμένουν φυσιολογικές (αν και δεν αποκλείεται συχνά να εντοπίζονται κάτω από το μέσον όρο). Η χρήση των εξωλεκτικών χαρακτηριστικών της επικοινωνίας (όπως για παράδειγμα είναι το χαμόγελο, οι χειρονομίες και άλλες εκφράσεις προσώπου) και της «εσωτερικής γλώσσας», όπως αυτή αντανακλάται στο παιχνίδι που εμπλέκει τη φαντασία ή την προσποίηση, καθώς και η ικανότητα κοινωνικής επικοινωνίας (χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση λέξεων) πρέπει να είναι σχετικά ανέπαφες.

Το παιδί προσπαθεί να επικοινωνήσει, παρά τη γλωσσική βλάβη, και τείνει να αντισταθμίζει την αδυναμία αυτή με εκδηλώσεις, χειρονομίες, μιμική ή άλαλα φωνήματα. Ωστόσο, οι συναφείς δυσκολίες που προκύπτουν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του, η συναισθηματική διαταραχή, η απορρύθμιση της συμπεριφοράς ή/και η υπερδραστηριότητα και η απροσεξία δεν είναι ασυνήθιστα φαινόμενα, ειδικά σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Σε μια μειονότητα περιπτώσεων, η διαταραχή πιθανόν να συνοδεύεται από μερική (συχνά επιλεκτική) απώλεια της ακοής, η οποία όμως δεν πρέπει να έχει βαρύτητα τέτοια, που να σχετίζεται με την καθυστέρηση της γλωσσικής ανάπτυξης.

Η ανεπαρκής συμμετοχή σε συζητήσεις ή η γενικότερη απομόνωση από το περιβάλλον μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθυστέρηση των εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Η ελλειμματική λειτουργία της ομιλουμένης γλώσσας πρέπει να έχει γίνει εμφανής από τη βρεφική ηλικία, χωρίς να έχει προηγηθεί σαφής παρατεταμένη φάση φυσιολογικής χρήσης της γλώσσας. Ωστόσο, δεν είναι ασύνηθες το ιστορικό εμφανώς φυσιολογικής αρχικής χρήσης λίγων απλών λέξεων, που ακολουθείται από οπισθοχώρηση ή αποτυχία εξέλιξης. Το παιδί πρέπει να θεωρηθεί ότι παρουσιάζει σημεία σημαντικής καθυστέρησης, αν δεν αποκρίνεται σε οικείες προσφωνήσεις (επί απουσίας μη λεκτικών σημείων) στα πρώτα γενέθλια του, δεν αναγνωρίζει τουλάχιστον μερικά συνηθισμένα αντικείμενα στους δεκαοκτώ μήνες ή δεν κατορθώνει να ακολουθήσει απλές συνηθισμένες οδηγίες στην ηλικία των δύο ετών. Στις μεταγενέστερες δυσκολίες περιλαμβάνονται η ανικανότητα κατανόησης της γραμματικής δομής του λόγου (αρνήσεις, ερωτήσεις, συγκρίσεις κ.λπ.), καθώς και

των περισσότερο λεπτών χαρακτηριστικών της γλώσσας (τόνος φωνής, χειρονομίες κ.λπ.).

Η διάγνωση πρέπει να τίθεται, μόνον όταν η καθυστέρηση των αντιληπτικών γλωσσικών ικανοτήτων έχει βαρύτητα τέτοια, που να υπερβαίνει τα όρια της φυσιολογικής παραλλαγής για τη νοητική ηλικία του παιδιού, και όταν δεν πληρούνται τα κριτήρια διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, παρατηρείται σοβαρή καθυστέρηση στην ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας, ενώ οι ανωμαλίες στην παραγωγή φθόγγων είναι συνηθισμένο φαινόμενο. Σε αυτή τη διαταραχή αντιστοιχεί το μεγαλύτερο ποσοστό συνοδών κοινωνικο-συναισθηματικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς. Αυτές οι διαταραχές δεν λαμβάνουν ειδική μορφή, αλλά σχετικά συχνά εμφανίζονται με υπερδραστηριότητα και απροσεξία, κοινωνική αδεξιότητα και απομόνωση από τους συνομηλίκους, άγχος, ευαισθησία ή αδικαιολόγητη συστολή. Τα παιδιά με τις βαρύτερες μορφές διαταραχής της αντιληπτικής γλωσσικής ικανότητας μπορεί να είναι κάπως καθυστερημένα ως προς την κοινωνική ανάπτυξη τους, να μιμούνται γλώσσες που δεν καταλαβαίνουν και να έχουν κάπως περιορισμένα ενδιαφέροντα. Ωστόσο, διαφέρουν από τα παιδιά με αυτισμό, επειδή συνήθως δείχνουν φυσιολογική κοινωνική αμοιβαιότητα και είναι φυσιολογικά στο παιχνίδι όπου παίζει ρόλο η μίμηση, βρίσκουν φυσιολογικά καταφύγιο στους γονείς και χειρονομούν σχεδόν φυσιολογικά, ενώ παρουσιάζουν μόνο ήπιες διαταραχές στη μη λεκτική επικοινωνία.

Κάποιου βαθμού απώλεια της ακοής στις υψηλές συχνότητες δεν είναι σπάνιο φαινόμενο, αλλά η βαρύτητα της κώφωσης δεν είναι επαρκής αιτιολογικός παράγων της γλωσσικής διαταραχής.

4.2 Διαγνωστικά εργαλεία για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Η χρήση αξιόπιστων γλωσσικών εργαλείων μέτρησης της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κλινικής εκτίμησης που αφορά στη διάγνωση γλωσσικών προβλημάτων. Δυστυχώς, μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία στα ελληνικά που να αφορούν αποκλειστικά την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν μεταφραστεί και σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα διάφορα διαγνωστικά εργαλεία,

τα οποία αξιολογούν τόσο τους γλωσσικούς τομείς που εμπλέκονται στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) όσο και τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα επηρεάζεται (εκφραστικά ή/και προσληπτικά). Επιπλέον, δεν είναι λίγα και τα εργαλεία αξιολόγησης της αγγλικής γλώσσας που επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη χώρα μας. Παρακάτω αναφέρονται τα σημαντικότερα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

4.2.1 Σταθμισμένες Δοκιμασίες Αξιολόγησης Λόγου

4.2.1.1 Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Η έκδοση της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, δοκιμασίας σταθμισμένης για την ελληνική, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την αναβάθμιση της ποιότητας παροχής κλινικών υπηρεσιών στη χώρα μας και συνοδεύεται από λεπτομερή ψυχομετρική ανάλυση ενώ παράλληλα είναι απλή και σύντομη στη χρήση. Αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο γλωσσικής αξιολόγησης, καθιστώντας εφικτή την ακριβή μέτρηση των λεξιλογικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 4-8 ετών. Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C. Renfrew (η πρώτη έκδοση υλοποιήθηκε το 1968 στην αγγλική γλώσσα). Η δοκιμασία αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά και απευθύνεται (με αυξανόμενη δυσκολία) σε παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια, παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα και το παιδί καλείται να κατονομάσει τις εικόνες. Για την ελληνική έκδοση της δοκιμασίας έχουν πραγματοποιηθεί μικρές αλλαγές συγκριτικά με την αντίστοιχη της αγγλικής. Αυτές αφορούν (α) στη σειρά παρουσίασης των εννοιών, (β) στην αλλαγή δύο εικόνων και δύο εννοιών και (γ) στην συμπλήρωση τριών εννοιών στις ήδη υπάρχουσες.

Τέλος, τα στοιχεία που θα συλλεχθούν από τη συμπεριφορά του εξεταζομένου κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αναφορικά με τον τρόπο και το είδος των απαντήσεων, βοηθούν τον εξεταστή στην αναγνώριση στοιχείων τα οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη του κατά τον θεραπευτικό σχεδιασμό. Ειδικότερα, τα εκάστοτε λάθη του εκφραστικού λεξιλογίου στην διαδικασία της κατονομασίας, είτε πρόκειται για

φωνημικές είτε για σημασιολογικές παραφασίες, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την γενικότερη οργάνωση του λόγου του παιδιού (I. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης, 2009).

4.2.1.2 Εικόνες Δράσης- Action Picture Test

Το Action Picture Test είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που έχει σχεδιαστεί για την συλλογή δείγματος ομιλίας, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση της γραμματικής και αφορά παιδιά ηλικίας από τριών έως και οχτώ ετών. Ειδικότερα εξετάζει α) την χρήση ουσιαστικών, ρήματων, προθέσεων, β) την σωστή χρήση των χρόνων (παροντικούς, παρελθοντικούς και μελλοντικούς χρόνους), γ) την χρήση ανώμαλων τύπων στους χρόνους, δ) την ικανότητα σύνθεσης απλών και σύνθετων εκφράσεων και ε) την χρήση της παθητικής φωνής

Το τεστ αποτελείται από δέκα εικόνες που απεικονίζουν ενέργειες και χορηγείται μέσω διατύπωσης σχετικών ερωτήσεων στο παιδί, οι οποίες αναγράφονται στο πίσω μέρος της εικόνας. Για κάθε ερώτηση, σημειώνεται η αντίστοιχη βαθμολογία στις δοκιμασίες της γραμματικής και/ή στη δοκιμασία της κατάλληλης επιλογής λέξεων. Η αξιολόγηση των παραπάνω γλωσσικών παραμέτρων είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν αποδεδειγμένα τέτοιου είδους γλωσσικά ελλείμματα (C. Renfrew, 1997).

4.2.1.3 Μέταφων τεστ

Στην ελληνική γλώσσα των Μέταφων τεστ αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς την φωνολογική επίγνωση. Από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών πρόκειται για πρωτότυπη ερευνητική εργασία σε ελληνικό δείγμα 1225 παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το Μέταφων τεστ είναι το πρώτο σταθμισμένο τεστ στα ελληνικά και αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή.

Ειδικότερα το Μεταφών τεστ :

- Καταγράφει τα αναπτυξιακά στάδια της φωνολογικής επίγνωσης.
- Αποσαφηνίζει το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων σε γνωστικό και μεταφωνολογικό επίπεδο.
- Διευκρινίζει ποια από αυτά αποτελούν υψηλό προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης.

Το τεστ αποτελείται από δύο μέρη συνολικά:

Το Αναπτυξιακό για τις ηλικίες 3;10- 6;6 ετών με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας) – συλλαβής – φωνημάτος. Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω: α) Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης, β) Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης και γ) Αναπτυξιακών ηλικιών. Το αναπτυξιακό Μέταφών τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διάγνωση και το σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης. Η χορήγηση του διαρκεί μια με μιάμιση ώρα και απαιτούνται τουλάχιστον 2 συνεδρίες για την πραγματοποίησή του.

Το Ανιχνευτικό για τις ηλικίες 5;7 ετών για νήπια και μαθητές Α' Δημοτικού το οποίο έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα με 15 κριτήρια αξιολόγησης τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Ειδικότερα, το ανιχνευτικό Μέταφών τεστ αξιολογεί την αναγνωστική ετοιμότητα ως προς τη φωνολογική επίγνωση και παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών με στόχο την πρόληψή τους. Η βραχεία χορήγηση διαρκεί 25 με 35 λεπτά και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μια συνεδρία.

Με τη χρήση του Αναπτυξιακού Μέταφών τεστ, ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει το γενικό δείκτη φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού και τους δείκτες των τριών κλιμάκων (ρίμα, συλλαβή, φώνημα). Παράλληλα, σε περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας, ο εξεταστής, προκειμένου να σχεδιάσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης, έχει στη διάθεσή του και δύο ακόμη

πληροφορίες, την αναπτυξιακή ηλικία και το αναπτυξιακό προφίλ φωνολογικής επίγνωσης.

Ο ρόλος του ανιχνευτικού Μέταφων τεστ στα νήπια είναι πολύ σημαντικός, γιατί είναι δυνατόν να ανιχνευθούν πιθανές δυσκολίες και να αντιμετωπιστούν μέσα από μια διαδικασία κατάλληλης παραπομπής και θεραπείας. Έτσι, προλαμβάνεται μια ενδεχόμενη σχολική αποτυχία, αφού το παιδί θα μπορέσει να ξεκινήσει το δημοτικό πιο έτοιμο, με όσο το δυνατόν λιγότερα φωνολογικά κατάλοιπα. Στη βαθμίδα του Δημοτικού, το ανιχνευτικό Μέταφων τεστ χορηγείται σε μαθητές Α' Δημοτικού ηλικίας 6;7. Το όφελος του τεστ σε αυτήν την ηλικία συνίσταται στην αποφυγή εδραίωσης ειδικής αναγνωστικής διαταραχής, που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε δευτερογενή συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών (Γιαννετοπούλου 2007). Τα 15 κριτήρια που περιλαμβάνει το Ανιχνευτικό Μέταφων τεστ είναι (Βλασσοπούλου et al., 2007):

- Κλίμακα ρίμας: Εντοπισμός ρίμας χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο
- Κλίμακα συλλαβής
- Εντοπισμός αρχικής συλλαβής με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
- Εντοπισμός αρχικής συλλαβής χωρίς συλλαβική ένδειξη, με λέξη στόχο
- Διάκριση διαφορετικού
- Προσθήκη αρχικής συλλαβής
- Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής Κλίμακα φωνήματος
- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος με φωνημική ένδειξη
- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο
- Απομόνωση αρχικού φωνήματος
- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος χωρίς φωνημική ένδειξη, με λέξη στόχο
- Διάκριση διαφορετικού

- Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα
- Προσθήκη αρχικού φωνήματος
- Απαλοιφή αρχικού φωνήματος

4.2.2 Άτυπες Δοκιμασίες Δοκιμασίες

4.2.2.1 Bus Story Test

Το Bus Story Test (“Η Δοκιμασία με την Ιστορία του Λεωφορείου”) είναι μια δοκιμασία αξιολόγησης κυρίως της λεκτικής έκφρασης, η οποία μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά από τριών έως οκτώ ετών. Η αξία του ως προγνωστικός δείκτης της γλωσσικής ανάπτυξης έχει αποδειχτεί από τη χρήση του σε μελέτες παρακολούθησης παιδιών με δυσκολίες στην ομιλούμενη γλώσσα (Bishop και Edmundson, 1987). Κατά την διαδικασία της χορήγησης του, ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος έχουν μπροστά τους ένα εγχειρίδιο εικόνων που απεικονίζει διάφορα γεγονότα με τη χρονολογική σειρά που διαδραματίστηκαν. Ο πρώτος καλείται να ενημερώσει τον εξεταζόμενο για το τι επρόκειτο να ακολουθήσει. Του λέει δηλαδή επακριβώς : «Τώρα θα σου πω μια ιστορία για ένα λεωφορείο....έπειτα θα κάνεις και εσύ το ίδιο». Ο εξεταστής πρέπει να διαβάσει την ιστορία όπως ακριβώς αυτή αναγράφεται στο εγχειρίδιο. Τέλος, ο εξεταζόμενος λέει την ιστορία, ενώ παράλληλα ηχογραφείται προκειμένου μετά να γίνει απομαγνητοφώνηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Κατά την χορήγηση της δοκιμασίας συχνά παρατηρούνται ελλειπείς προτάσεις καθώς και γραμματικά και/ή συντακτικά λάθη σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Συμπερασματικά, το Bus Story Test αποτελεί ένα υποστηρικτικό εργαλείο ανίχνευσης των χαρακτηριστικών της γλώσσας και μπορεί να παρέχει σημαντικές ενδείξεις για μια πιο διεξοδική αξιολόγηση (Catherine Renfrew, J. Cowley και C. Glasgow, 1997).

4.2.2.2 Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης

Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη. Η αρχική ιδέα της δοκιμασίας προέρχεται από το Picture Test του Derbyshire Language Scheme των Knowles, W., & Masidlover, M (1982). Η δομή της δοκιμασίας βασίζεται στην φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας για αυτό και είναι διαχωρισμένη σε έξι ενότητες συνολικά ανάλογα με την χρονολογική ηλικία του παιδιού. Ο διαχωρισμός των ενοτήτων ξεκινά από το προγλωσσικό στάδιο το οποίο εστιάζεται στις δεξιότητες παιχνιδιού και προχωρά ακολουθώντας τα στάδια εξέλιξης του συνδυασμού των λέξεων που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν το μοντέλο της γλώσσας των ενηλίκων. Η δοκιμασία αξιολογεί τόσο την κατανόηση της γλώσσας όσο και την εκφραστική ικανότητα. Τα στάδια της δοκιμασίας είναι το προγλωσσικό, το μονολεκτικό, του συνδυασμού των δύο λέξεων, του συνδυασμού των τριών λέξεων, του πρώιμου γραμματικού και του προηγμένου γραμματικού σταδίου. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί πως η δοκιμασία είναι φτιαγμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να δίνεται τμηματικά σε σύντομα χρονικά διαστήματα και αφήνει την ευκαιρία στον εξεταστή να επιλέξει το μέρος της δοκιμασίας που θα ήθελε να χρησιμοποιήσει χωρίς να είναι απαραίτητη η συνολική χορήγηση της. Τέλος, περιλαμβάνει δύο βιβλία εικόνων με αρίθμηση ένα και δύο, έξι πρωτόκολλα που αντιστοιχούν σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα, από δύο σελ παιχνιδιών, δύο σελ αντικειμένων τα οποία περιλαμβάνουν τα ίδια αντικείμενα και δύο σελ μεμονωμένων εικόνων που αφορούν στο βασικό λεξιλόγιο εννοιών και στο βασικό λεξιλόγιο ενεργειών. Συχνά κατά την χορήγηση του εργαλείου απαιτείται ευελιξία όπως για παράδειγμα, σε παιδιά που δεν αντιδρούν ικανοποιητικά στην κατονομασία εικόνων, ο εξεταστής να χρησιμοποιήσει εναλλακτικά πραγματικά αντικείμενα (μινιατούρες), ακολουθώντας πάντα το πρωτόκολλο. Ο τελικός στόχος είναι να σκιαγραφηθεί κατάλληλα το προφίλ δεξιοτήτων του εξεταζομένου και πιο συγκεκριμένα το επίπεδο λειτουργικότητας του, οι πιθανές δυσκολίες στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, ο τρόπος μάθησης αλλά και ο τρόπος επικοινωνίας για να φτάσει μετέπειτα στον σχεδιασμό και την εκτέλεση του κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος (Ι. Βογινδρούκας, Ε. Γρηγοριάδου, Μ. Καμπούρογλου, 2008).

4.3. Διαφορική διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και Αυτισμού

Η διαδικασία της διαφορικής διάγνωσης (ή αλλιώς διαφοροδιάγνωσης) είναι εκείνη η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται διαταραχές με παρόμοια συμπτώματα σε σχέση με την επικρατέστερη διάγνωση.

Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν την επικάλυψη μεταξύ των γλωσσικών φαινοτύπων του αυτιστικού φάσματος (ASD) και της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (SLI) (Williams, Botting & Boucher, 2008), ενώ και στις δυο διαταραχές, τα πρώτα σημάδια εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας (Dahlgren & Gillberg, 1989; Tager – Flusberg & Cooper, 1999). Σχετικές έρευνες σε μονοζυγωτικά δίδυμα αναφέρουν γονιδιακές διαταραχές και στις δύο διαταραχές (Folstein et al, 2001, Bernalova et al, 2003;), ενώ ταυτόχρονα έχουν σημειωθεί σημαντικές διαφορές στα αντίστοιχα ποσοστά μονοζυγωτικών διδύμων έναντι διζυγωτικών (Bishop, North, & Donlan, 1995; Lewis & Thompson, 1992; Tomblin & Buckwalter, 1998). Για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή παρέχεται μια ισχυρή ερευνητική απόδειξη της γενετικής προδιάθεσης στην διεθνή βιβλιογραφία (Lewis, Cox, & Byard, 1993; Tomblin & Zhang, 1999). Επίσης αρκετές μελέτες έχουν περιγράψει έναν αυξημένο επιπολασμό γλωσσικών διαταραχών στους γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με Αυτισμό (Bailey, Palferman, Heavey, & Le Couteur, 1998; Bolton et al., 1994; Fombonne, Bolton, Prior, Jordan, & Rutter, 1997; Piven, Palmer, Jacobi, Childress, & Arndt, 1997).

Σε μελέτη των Vernes et al (2008) υποστηρίζεται ότι το γονίδιο CNTNAP2 σχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής, το οποίο πιθανότατα συνδέεται με διαταραχές επανάληψης αλλά και διάφορων εξωλεκτικών δεξιοτήτων σε αυτά τα παιδιά. Ανωμαλίες στο ίδιο γονίδιο έχουν επίσης συσχετιστεί με την εμφάνιση του Αυτισμού (Alarcon et al., 2008; Arking et al., 2008; Bakaloglu et al., 2008).

Παρόλο που ο Αυτισμός και η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν κάποια κοινά στοιχεία, αποτελούν δυο διαφορετικές διαγνωστικές κατηγορίες. Τα παιδιά με Αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές ποιοτικές διαταραχές α) στην κοινωνική αλληλεπίδραση, β) την επικοινωνία καθώς και γ) ένα περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (American Psychiatric Association, 1994).

Από την άλλη, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή χαρακτηρίζεται από καθυστερημένη έναρξη και επιβράδυνση απόκτησης της γλώσσας σε σύγκριση με άλλους τομείς της ανάπτυξης (Tager- Flusberg & Cooper, 1999). Υπάρχουν, επίσης, σημαντικές διαφορές στα είδη των γλωσσικών δυσκολιών που παρατηρούνται στις δύο αυτές διαταραχές. Στον αυτισμό παρατηρείται μια γενικότερη αναπτυξιακή καθυστέρηση επιπλέον των γλωσσικών διαταραχών ενώ στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή οι βασικότερες δυσκολίες περιορίζονται στην γλώσσα (Rapin, 1996b). Επιπλέον, τα παιδιά με Αυτισμό εμφανίζουν κάποια ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά, (όπως ενδεικτικά είναι η ηχολαλία), τα οποία συνήθως δεν εμφανίζονται στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (π.χ. Bartak, Rutter & Cox, 1975, 1977).

Σε μια μελέτη των Kjelgaard & Tager-Flusberg (2001), μια μεγάλη ομάδα παιδιών με Αυτισμό εξετάστηκε σε μια ποικιλία τυποποιημένων γλωσσικών δοκιμασιών μέσω της χορήγησης του εργαλείου CELF-III καθώς άλλων μη λεκτικών δοκιμασιών. Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με Αυτισμό εμφάνισαν μια τυπική απόκλιση από το μέσο όρο της συνολικής γλωσσικής ικανότητας όπως αυτή μετρήθηκε με το εργαλείο CELF-III. Τα παιδιά αυτά παρουσίασαν παρόμοιο γραμματικό, λεξιλογικό και φωνολογικό προφίλ με παιδιά που συμμετείχαν σε άλλες έρευνες με διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής.

Διάφορες έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά με Αυτισμό κάνουν παρόμοια λάθη στη χρήση των χρόνων της γραμματικής με εκείνα των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Roberts, Rice, & Tager- Flusberg, 2004), επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της επικάλυψης μεταξύ αυτών των διαταραχών.

Αρκετές μελέτες (Howlin, Mawhood, & Rutter, 2000; Mawhood, Howlin, & Rutter, 2000) έχει αποδείξει ότι παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν κοινωνικά και συμπεριφοριστικά ελλείμματα παρόμοια με εκείνα που παρατηρήθηκαν σε παιδιά με αυτισμό. Οι Conti-Ramsden, Simkin, και Botting (2006), αξιολόγησαν παιδιά δεκατεσσάρων ετών με ιστορικό Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής μέσα από μια ποικιλία διαγνωστικών δοκιμασιών, συμπεριλαμβανομένης της ADI-R, της Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτιστικού Προγράμματος (ADOS), και τη συνέντευξη Οικογενειακής Ιστορίας (Family History interview) και εντόπισαν χαρακτηριστικά που πληρούσαν κριτήρια ήπιων χαρακτηριστικών του αυτισμού. Μελέτη των Bishop, Whitehouse, Watt, και Line (2008) διερευνώντας την υπόθεση

της διαγνωστικής επικάλυψης στον Αυτισμό διαπίστωσε ότι στο δείγμα των τριάντα οκτώ ατόμων που προηγουμένως είχαν διαγνωστεί με γλωσσική διαταραχή στην παιδική τους ηλικία, τα δεκατρία πληρούσαν τα κριτήρια για Αυτισμό στην ενήλικη ζωή τόσο στην διαγνωστική συστοιχία της ADI-R όσο και της ADOS. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν την πιθανή συνέχεια μεταξύ Αυτισμού και Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και την συχνή δυσκολία διαχωρισμού των ορίων μεταξύ αυτών των ετερογενών διαταραχών (Lindgren, K., Susan, E., Folstein, J., Tomblin, B., and Tager-Flusberg, H.)

Έρευνες καταδεικνύουν πως η έγκυρη διάγνωση και η σωστή παρέμβαση έχουν ευεργετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Υψίστης σημασίας είναι και η σε βάθος χρόνου διαχείριση των δυσκολιών στο σχολείο και στο σπίτι καθώς επίσης και το γεγονός πως όλοι οι επαγγελματίες υγείας θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν και να βοηθούν τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI).

4.3.1 Διαφορική διάγνωση της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και του Αυτισμού σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual Disorders, Fifth Edition)

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-V η διαφοροδιάγνωση Αυτισμού και Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής προκύπτουν ως εξής:

Ο γενικός όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ), και η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή αναφέρεται στο διαγνωστικό εργαλείο DSM-V ως «Μικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης».

Στην Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρατηρούνται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία, η οποία περιλαμβάνει δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία, ενώ στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) οι δυσκολίες στη γλωσσική αντίληψη και έκφραση παρεμποδίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική ή επαγγελματική απόδοση, ή την κοινωνική επικοινωνία.

Επίσης, στον Αυτισμό παρουσιάζονται ελλείμματα στη μη λεκτική επικοινωνία η οποία χρησιμοποιείται και είναι απαραίτητη για τη κοινωνική αλληλεπίδραση που ποικίλλουν από φτωχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία , μέχρι περιορισμένη βλεμματική επαφή, ενώ παράλληλα στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή η βαθμολογία που προκύπτει από συστοιχία ατομικά χορηγούμενων σταθμισμένων μετρήσεων της ανάπτυξης της γλωσσικής έκφρασης και αντίληψης, είναι σημαντικά χαμηλότερη από τις βαθμολογίες που προκύπτουν από σταθμισμένες μετρήσεις της εξωλεκτικής νοημοσύνης. Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν εκείνα της Διαταραχής της Γλωσσικής Έκφρασης, καθώς επίσης δυσκολία στην κατανόηση λέξεων, προτάσεων ή ειδικών τύπων λέξεων, όπως οι λεκτικοί όροι που αφορούν χωρικές πληροφορίες.

Επιπλέον, στον Αυτισμό, μπορεί να συνυπάρχει νοητική υστέρηση, απραξία, αισθητηριακά ελλείμματα, περιβαλλοντική αποστέρηση, ή δυσκολίες της γλώσσας, αντίθετα όμως στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή δεν υπάρχει νοητική υστέρηση, απραξία, αισθητηριακό ελάττωμα, περιβαλλοντική αποστέρηση, ή δυσκολίες της γλώσσας που σχετίζονται με αυτά τα προβλήματα.

Στον Αυτισμό παρατηρούνται επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενώ στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή δεν παρατηρούνται ανάλογες συμπεριφορές.

Στον Αυτισμό παρατηρείται εμμονή και προσκόλληση στη ρουτίνα ,έλλειψη ευελιξίας σε οποιαδήποτε αλλαγή, ενώ στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή δεν παρατηρείται κάτι ανάλογο.

Τέλος, τόσο η διάγνωση του Αυτισμού όσο και της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής μπορούν να πραγματοποιηθούν από την νηπιακή κιόλας ηλικία.

Λογοθεραπευτική Παρέμβαση στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

5.1 Λογοθεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Η Λογοθεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εστιάζει στο να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει εκείνους τους τομείς της γλώσσας στους οποίους παρουσιάζονται διαταραχές ή ελλείμματα. Κατ'επέκταση η κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση διαμορφώνεται κάθε φορά ανάλογα με το παιδί και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Zhang και Tomblin (2000) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που συνήθως παραπέμπονται για λογοθεραπευτική παρέμβαση είναι εκείνα, που συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα στην έκφραση του λόγου και στην ομιλία. Τα τελευταία χρόνια στην χώρα μας, αυτά τα προβλήματα γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά από το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον. Υποστηρίζεται από ένα πλήθος ερευνών ότι τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας, έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο όσο και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Αυτό αποδεικνύει τον ευαίσθητο ρόλο των επαγγελματιών λογοθεραπευτών, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την παροχή ενημέρωσης, αξιολόγησης καθώς και για την αποκατάσταση των γλωσσικών διαταραχών.

5.1.1 Η Αναπτυξιακή Προσέγγιση στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Στην αναπτυξιακή προσέγγιση, ο θεραπευτής επιλέγει και διαμορφώνει τους θεραπευτικούς του στόχους με βάση τις γλωσσικές αναπτυξιακές νόρμες. Για παράδειγμα σε ένα παιδί ηλικίας 5 ετών που δεν μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία με απλό και κατανοητό τρόπο (ενώ σύμφωνα με την τυπική ανάπτυξη αυτό είναι μια δεξιότητα που θα έπρεπε να έχει ήδη κατακτηθεί), ο θεραπευτής διαμορφώνει τους θεραπευτικούς του στόχους εστιάζοντας στην ανάπτυξη όλων εκείνων των απαραίτητων δεξιοτήτων, προκειμένου το παιδί να είναι σε θέση να διηγείται μια ιστορία. Οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις φαίνεται να είναι καταλληλότερες σε μικρότερα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Roseberry-McKibbin, 2007).

5.1.2 Η Λειτουργική Προσέγγιση στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Οι αρχές της λειτουργικής προσέγγισης βασίζονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, τις οποίες απαιτείται να αναπτύξουν τα παιδιά προκειμένου να είναι λειτουργικά στο άμεσο επικοινωνιακό τους περιβάλλον. Ενδεικτικά αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ανάπτυξη κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων προκειμένου το παιδί να είναι σε θέση να συμμετέχει λειτουργικά σε ένα συγκεκριμένο θέμα συζήτησης σχετικό με το σπίτι ή το σχολείο. Οι λειτουργικές προσεγγίσεις φαίνεται να είναι καταλληλότερες σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ωστόσο δεν αποκλείεται ένας συνδυασμός της αναπτυξιακής και της λειτουργικής προσέγγισης στην θεραπευτική διαδικασία (Roseberry-McKibbin, 2007)

5.1.3 Άμεσες και Έμμεσες Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Η άμεση παρέμβαση αναφέρεται στις ατομικές και στις ομαδικές θεραπευτικές συνεδρίες στις οποίες μπορεί να συμμετέχει ένα παιδί με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Έχει υποστηριχτεί ότι η ομαδική θεραπευτική προσέγγιση στα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και παρόμοιες γλωσσικές διαταραχές, μπορεί

να προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και σημαντικές ευκαιρίες γλωσσικής έκφρασης (Reed, 2005).

Πολλές φορές σε συνδυασμό με τις διάφορες άμεσες θεραπευτικές προσεγγίσεις είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν και έμμεσες παρεμβάσεις, χαρακτηριστική των οποίων, είναι η εκπαίδευση των γονέων. Καθώς οι γονείς είναι εκείνοι που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τις περισσότερες ώρες της ημέρας, η κατάλληλη εκπαίδευση και καθοδήγηση τους, σε θέματα που αφορούν τις γλωσσικές δεξιότητες, καθίσταται εξαιρετικά σημαντική. Ειδικότερα, η έμμεση παρέμβαση μπορεί να περιλαμβάνει αλλαγές στο περιβάλλον του παιδιού, οι οποίες μπορεί να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες της λεκτικής του έκφρασης. Για παράδειγμα, οι γονείς μπορούν με την μορφή παιχνιδιού να διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους δίνοντας έμφαση σε διάφορα γλωσσικά φαινόμενα υπό την καθοδήγηση και συμβουλευτική του θεραπευτή. Μπορεί ακόμη να χρειαστεί από τους γονείς να μιλούν πιο αργά στα παιδιά τους και με πιο απλές προτάσεις, να επεκτείνουν ή να επαναδιατυπώνουν τις προτάσεις του παιδιού, ή ακόμη και να παρέχουν άμεσα το σωστό γραμματικό πρότυπο (Reed, 2005).

5.1.4 Άμεσες Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

5.1.4.1 Περιστασιακή Διδασκαλία (Incidental Teaching)

Η περιστασιακή διδασκαλία είναι μια μέθοδος στην οποία χρησιμοποιούνται κατάλληλα διαμορφωμένες προφορικές αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν φυσικά μέσα από καθημερινές καταστάσεις. Στόχος της μεθόδου είναι να εκπαιδευτούν τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή σε διάφορες λειτουργικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Συγκεκριμένα, το παιδί διαλέγει μια δραστηριότητα, μια κατάσταση, ή ένα θέμα συζήτησης, και ο κλινικός διαμορφώνει κατάλληλα τους γλωσσικούς στόχους ανάπτυξης, με βάση την εκάστοτε επιλογή. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να διαλέξει να παίξει με μια φάρμα ζώων, και έτσι ο κλινικός μπορεί να του θέτει σχετικές ερωτήσεις με την σημασιολογική κατηγορία των ζώων. Η περιστασιακή διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί -έπειτα από κατάλληλη εκπαίδευση από το θεραπευτή- και από τους γονείς του παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες του.

5.1.4.2 Μέθοδος Εστιασμένης ενίσχυσης (Focused Stimulation) με ή χωρίς την χρήση ομοιώματος (Modeling)

Κατά την συγκεκριμένη μέθοδο ο θεραπευτής επιλέγει την κατάλληλη δραστηριότητα με σκοπό να παρέχει ένα γλωσσικό πρότυπο-στόχο, όπου το παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιήσει. Αν το παιδί παράγει λάθος τη δομή-στόχο, ο κλινικός δεν διορθώνει το παιδί αλλά αντίθετα του παρέχει τη σωστή απάντηση. Στην περίπτωση που υπάρχει υποστηρικτικά κάποια χρήση ομοιώματος (π.χ. κούκλας ή υπολογιστή), το παιδί θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του πάνω στο ομοίωμα (Leonard, 1998).

5.1.4.3 Μέθοδος της Ομιλίας στον εαυτό (Self-Talk)

Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου ο κλινικός περιγράφει τις δραστηριότητες που έχει επιλέξει ο ίδιος καθώς παίζει με το παιδί. Η “ ομιλία στον εαυτό ” χρησιμοποιείται συχνά σε συνδυασμό με την εστιασμένη ενίσχυση και είναι πολύ χρήσιμη τεχνική για παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες αλληλεπίδρασης με τον κλινικό. Για παράδειγμα αν ο θεραπευτικός στόχος είναι η σωστή χρήση και εκμάθηση του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών, ο κλινικός μπορεί να πει “ Βάζω μερικές καρέκλες στο κουκλόσπιτο” ή άλλες σχετικές προτάσεις, δίνοντας έμφαση στην χρήση του πληθυντικού αριθμού.

5.1.4.4 Μέθοδος της Παράλληλης Ομιλίας (Parallel Talk)

Στην μέθοδο της Παράλληλης Ομιλίας, ο κλινικός σχολιάζει τα πράγματα για τα οποία το παιδί δείχνει υψηλό ενδιαφέρον .Αν, για παράδειγμα, το παιδί παίζει με ένα παιχνίδι, ο λογοθεραπευτής σχολιάζει αυτό που κάνει το παιδί με το παιχνίδι του. Η τεχνική αυτή επίσης ενδείκνυται σε περιπτώσεις μειωμένης πρόθεσης αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κλινικό.

5.1.4.5 Μέθοδος της Επέκτασης (Expansion)

Η μέθοδος της επέκτασης χρησιμοποιείται κυρίως σε περιπτώσεις που το παιδί παράγει ατελείς ή τηλεγραφικές πρότασεις και στοχεύει κυρίως στον εμπλουτισμό τους. Ο κλινικός επεκτείνει τις ατελείς προτάσεις του παιδιού παρέχοντας ανατροφοδότηση με μια πιο ολοκληρωμένη-μεγαλύτερη (γραμματικά και μορφολογικά) σε μήκος πρόταση χωρίς όμως να προσθέτει επιπλέον σημασιολογικές πληροφορίες.

5.1.4.6 Μέθοδος της Επιμήκυνσης (Extension)

Η μέθοδος της επιμήκυνσης εφαρμόζεται με σκοπό την εκμάθηση από το παιδί, με την προσθήκη νέων πληροφοριών στις λεκτικές εκφράσεις του. Συγκριτικά με την μέθοδο της επέκτασης, στην μέθοδο της επιμήκυνσης, προστίθενται επιπλέον, τόσο γραμματικές όσο και σημασιολογικές πληροφορίες στις προτάσεις του παιδιού από τον κλινικό.

5.1.4.7 Μέθοδος της Μίμησης (Imitation-elicited imitation)

Σε αυτή την μέθοδο ουσιαστικά το παιδί καλείται να μιμηθεί ένα επιλεγμένο γλωσσικό πρότυπο από το θεραπευτή. Για το σκοπό αυτό, ο θεραπευτής χρησιμοποιεί διάφορα παιχνίδια ή βιβλία και προσπαθεί να δημιουργήσει ένα φυσικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, στο οποίο η δομή-στόχος θα πρέπει να παρέχεται ως πρότυπο. Κάθε φορά που η δομή-στόχος εκφέρεται σωστά, ο θεραπευτής ενθαρρύνει το παιδί και προοδευτικά αποσύρει την ενθάρρυνση, ώστε το παιδί να παράγει τη δομή-στόχο αυτόνομα. Σε κάποιες περιπτώσεις το πρότυπο μπορεί να είναι σκόπιμα λανθασμένο με σκοπό να ζητηθεί από το παιδί να το διορθώσει και να παράγει το σωστό. Αυτή η διαδικασία ενισχύει περαιτέρω την μάθηση του παιδιού (Leonard, 1998).

5.1.4.8 Recasting

Η αναδιατύπωση είναι μια θεραπευτική μέθοδος κατά την οποία ο θεραπευτής δεν ξεκινά αμέσως την εκπαίδευση στη δομή-στόχο. Αντίθετα, δίνει έμφαση στην δημιουργία κατάλληλων συνθήκεων παιχνιδιού, στις οποίες το παιδί διευκολύνεται να παράγει προτάσεις. Στην συνέχεια, ο θεραπευτής ανταποκρίνεται στις προτάσεις που παράγει το παιδί, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην εναλλαγή σειράς διαλόγου ενώ ταυτόχρονα παρέχει κατάλληλες γλωσσικές πληροφορίες, που αποτελούν το στόχο της θεραπείας. Η τεχνική έχει αποδεδειγμένα αποτελέσματα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση περίπολοκων σύνθετων γραμματικών δομών (Roseberry- McKibbin, 2007).

ΣΥΝΟΨΗ

Τα παιδιά με διάγνωση Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του λόγου (φωνολογία, μορφοσύνταξη, γραμματική και πραγματολογία). Ειδικότερα, ο εκφραστικός λόγος των παιδιών σχολικής ηλικίας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) χαρακτηρίζεται κυρίως από εκφράσεις οι οποίες είναι συντομότερες και απλούστερες συγκριτικά με εκείνες των συνομηλίκων τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Παρ' όλα αυτά το προφίλ των ελλειμμάτων που σχετίζονται με την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή δείχνει μια μεγάλη διακύμανση μεταξύ των ατόμων. Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροδιάγνωση των παιδιών με Αυτισμό σε σχέση με εκείνων με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Παρ' όλο που ο Αυτισμός και η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν κάποια κοινά στοιχεία, αποτελούν δυο διαφορετικές διαγνωστικές κατηγορίες. Τα παιδιά με Αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές ποιοτικές διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία καθώς και εμφανίζουν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Από την άλλη, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή χαρακτηρίζεται από καθυστερημένη έναρξη και επιβράδυνση απόκτησης της γλώσσας σε σύγκριση με άλλους τομείς της ανάπτυξης. Τέλος η λογοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά στην αποκατάσταση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή μέσα από εξατομικευμένα ατομικά ή ομαδικά προγράμματα θεραπείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος, Π.Ν., – Χατζημπαλόγλου, Β., - Αδαμοπούλου, (2002),
- Δυσλεξία, πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή της (Β' τόμος).Αθήνα : Σαββάλας.
- Αναγνωστόπουλος, Δ., Σίνη, Α., (2005), Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία, Αθήνα : Βήτα.
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherrat, D., (2005), Οδηγός Εκπαίδευσης Παιδιών με
- Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Αθήνα: Ταξιδευτής,
- Δράκος, Γ., (2002), Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής.Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ατραπός,
- Καπλανίδου, Ν., (2003), «Δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες», Πλατεία ,τ.3 σ.σ. 16-17.
- Κουράκη, Ι., Ε., (1997), Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών: Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία. Αθήνα: Ελλην.
- Μαυρομμάτη, Δ., (1995), «Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας», Αθήνα: Εκδ. της συγγραφέας, πρακτόρευση Ελληνικά Γράμματα,
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ., (1991), Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Μητσιου, – Δακτύλα, Γ., (2008), Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και αντιμετώπιση. Αθήνα : Δαρδάνος .

- Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ., (2000), Μαθησιακές Δυσκολίες, Αθήνα : Γρηγόρης,
- Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ., (2004), Μαθησιακές Δυσκολίες, Αθήνα : Μ.Π., Γρηγόρη,
- Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ., (1998), Μαθησιακές Δυσκολίες, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη,
- Παντελιάδου, Σ., (2000), Μαθησιακές Δυσκολίες & Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί;, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδάτος, Γ., (2010), Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και έφηβων., Αθήνα: Gutenberg,
- Πήτα, Ρ., (1998), Ψυχολογία της Γλώσσας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 30.
Σακκάς, Β., (2002), Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια., Αθήνα: Εκδ.Ατραπός
- Πόρποδας, Κ. (1999), Γνωστική Ψυχολογία: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας, Λύση προβλημάτων, τ. β΄, Αθήνα.
- Πρακτικά 8ου Συνεδρίου: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Εξελικτική Δυσφασία: από την προσχολική στην εφηβική ηλικία (2000), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τζουριάδου, Μ., (1990), άρθρο «Εξελικτική διαταραχή λόγου - μάθησης» Σεμινάριο : Μαθησιακές δυσκολίες . Σύγχρονες τάσεις και απόψεις, Σελ. 11-23, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington
- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) (2011). Washington, DC.
- Andrea Marini et al (2014). Differential verbal working memory effects on linguistic production in children with Specific Language Impairment
- Allopenna, P. D., Magnuson, J. S., & Tanenhaus, M. K. (1998). Tracking the time course of spoken word recognition using eye movements: Evidence for continuous mapping models. *Journal of Memory and Language*, 38, 419–439.
- Altmann, G. T. M., & Kamide, Y. (1999). Incremental interpretation at verbs: Restricting the domain of subsequent reference. *Cognition*, 73, 247–264. Altmann, G. T. M., & Steedman, M. J. (1988). Interaction with context during human sentence processing. *Cognition*, 30, 191–238.
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Buil, L., MacWhinney, B. (under review). Verb argument structure usage in children with and without Specific Language Impairment (SLI): Evidence from picture naming. *International Journal of Language & Communication Disorder*
- Benasich, A. A., & Tallal, P. (2002). Infant discrimination of rapid auditory cues predicts later language impairment. *Behavioral Brain Research*, 136(31), 49. Bernstein, L. E., & Stark, R. E. (1985). Speech perception development in language-impaired children: a 4-year follow-up study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 21–30.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. V., Nation, K., & Rosen, S. (2005). Perception of transient nonspeech stimuli is normal in specific language impairment: Evidence from glide discrimination. *Applied Psycholinguistics*, 26, 175–194

- Bishop, D. V. M., & McArthur, G. M. (2005). Individual differences in auditory processing in specific language impairment: A follow-up study using event-related potentials and behavioural thresholds. *Cortex*, 41(3), 327–341.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding*. London: Psychology Press.
- Bishop, D., & Norbury, C. F. (2005). Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology: I. Generativity. *Autism*, 9(1), 7–27.
- Bob McMurray et al (2009). Individual differences in online spoken word recognition: Implications for SLI
- Boets, B., De Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 5–31.
- Boets, B., Ghesquière, P., van Wieringen, A., & Wouters, J. (2007). Speech perception in preschoolers at family risk for dyslexia: Relations with low-level auditory processing and phonological ability. *Brain and Language*, 101, 19–30. 644 E. Vandewalle et al. / *Research in Developmental Disabilities* 33 (2012) 635–644
- Boets, B., Vandermosten, M., Poelmans, H., Luts, H., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2011). Preschool impairments in auditory processing and speech perception uniquely predict future reading problems. *Research in Developmental Disabilities*.
- Boets, B., Wouters, J., van Wieringen, A., & Ghesquière, P. (2006). Auditory temporal information processing in preschool children at family risk for dyslexia: Relations with phonological abilities and developing literacy skills. *Brain and Language*, 97, 64–79.
- Brigitte E. de Hoog et al (2014). Lexical access in children with hearing loss or specific language impairment, using the cross-modal picture–word interference paradigm

- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378–1396.
- Corriveau, C., Pasquini, E., & Goswami, U. (2007). Basic auditory processing skills and Specific Language Impairment: A new look at an old hypothesis. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 50, 647–666.
- Dalakakis J. (1994), “Familial language impairment in Greek: Linguistic Aspects of familial language impairment”, Special issue of the McGill Working Papers in Linguistics 10 ed. by S. Matthews, Montreal: Cahiers Linguistique, McGill University, 216-227.
- Dalakakis J. (1996), Developmental language impairment: Evidence from Greek and its implications for morphological representation.”, PhD Dissertation, McGill University, Montreal.
- Dalia Mostafa Osman et al (2010). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment
- De Vincenzi, M. (1991), Syntactic parsing strategies in Italian. Dordrecht: Kluwer.
- Diamanti M. (1999), SLI in Greek: A case study, MA Dissertation, University of Essex.
- Diessel, H. & Tomassello, M. (2000), “The development of relative clauses in spontaneous child speech”, *Cognitive Linguistics* 11 (1/2), 131-152.
- Diessel, H. & Tomassello, M. (2005), “A new look at the acquisition of relative clauses”, *Language*, 81, 882 - 906.
- Dromi E, Leonard L. & Shteiman M. (1993), “The grammatical morphology of Hebrew-speaking children with specific language impairment: Some competing hypothesis.”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 760-771.
- Dudal, P. (2006). *Leerlingvolgsysteem VCLB. Spelling: Toetsen 1–6. Basisboek en kopieerbundel*. Leuven, Belgium: Garant.

- Erin K. O'Brien et al (2003). Association of Specific Language Impairment (SLI) to the Region of 7q31
- Farmer, M. E., & Klein, R. M. (1995). The evidence for a temporal processing deficit linked to dyslexia: A review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2(4), 460–493. Fraser, J.
- Goswami, U., & Conti-Ramsden, G. (2010). Dyslexia and specific language impairment: The role of phonology and auditory processing. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 8–29.
- Gerrits, E., & de Bree, E. (2009). Early language development of children at familial risk of dyslexia: Speech perception and production. *Journal of Communication Disorders*, 42, 180–194.
- Gersons-Wolfensberger, D. C. M., & Ruijsenaars, W. A. J. J. M. (1997). Definition and treatment of dyslexia: A report by the Committee on dyslexia of the Health Council of the Netherlands. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 209–213.
- Gina Conti-Ramsden et al (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., & Rosen, S. (2002). Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(16), 10911–10916.
- Heath, S. M., Hogben, J. H., & Clark, C. D. (1999). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 637–647.
- I. Talli et al (2015). Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children

- Jessie Ricketts et al (2014). Do children with specific language impairment and autism spectrum disorders benefit from the presence of orthography when learning new spoken words?
- 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, 30–60.
- Joanisse, M. F., & Seidenberg, M. S. (1998). Specific language impairment: A deficit in grammar or processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 2(7), 240–247.
- Laneau, J., Boets, B., Moonen, M., van Wieringen, A., & Wouters, J. (2005). A flexible auditory research platform using acoustic or electric stimuli for adults and young children. *Journal of Neuroscience Methods*, 142(1), 131–136.
- Joseph A. Sergeant et al (2004). The impact of specific language impairment on working memory in children with ADHD combined subtype
- Julie D. Anderson et al (2009). Relationships among linguistic processing speed, phonological working memory, and attention in children who stutter
- Karla N. Washington et al (2010). Exploring the outcomes of a novel computer-assisted treatment program targeting expressive-grammar deficits in preschoolers with SLI
- Leonard L. (1972), “What is deviant language?”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 427-446.
- Leonard L. (1989), “Language learnability and specific language impairment in children”, *Applied Psycholinguistics*, 10, 179-202.
- Leonard L. (1998), *Children with Specific Language Impairment* , A Bradford Book, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Leonard L. (2000), “Specific language impairment across languages”, in Bishop D. & Leonard L. (ed.) *Speech and Language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*”, Psychology Press, East Sussex, 115-129.

- Leonard L., Bortolini U., Caselli M.C., McGregor K. & Sabbadini L. (1992), “Morphological deficits in children with specific language impairment: The status of features in the underlying grammar.” *Language Acquisition*, 2, 151- 179.
- Leonard L., McGregor K. & Allen G. (1992), “Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1076-1085.
- Leonard C., Eckert M., Given B., Virginia B. & Eden G. (2006), “Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children.”, *Brain*, 129, 3329-3342.
- Maria Kambanaros (2012). Does verb type affect action naming in specific language impairment (SLI)? Evidence from instrumentality and name relation
- Maria Kambanaros et al (2014). Measuring word retrieval deficits in a multilingual child with SLI: Is there a better language?
- Marshall, C. R., Ramus, F., & van der Lely, H. (2011). Do children with dyslexia and/or specific language impairment compensate for place assimilation. Insight into phonological grammar and representations. *Developmental Psychology*, 1–24.
- McArthur, G. M., & Bishop, D. V. M. (2001). Auditory perceptual processing in people with reading and oral language impairments: Current issues and recommendations. *Dyslexia*, 7, 150–170.
- McArthur, G. M., & Bishop, D. V. M. (2004). Which people with specific language impairment have auditory processing deficits? *Cognitive Neuropsychology*, 21(1), 79–94. McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869–874.
- Mieke P. Ketelaars et al (2009). Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children’s communication checklist

- Michael T. Ullman and Elizabeth I. Pierpont (2005). SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT IS NOT SPECIFIC TO LANGUAGE: THE PROCEDURAL DEFICIT HYPOTHESIS
- Michelle C. St Clair et al (2010). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI)
- Naama Friedmann et al (2006). “Is the movement deficit in syntactic SLI related to traces or to thematic role transfer? “
- Naama Friedmann et al (2010). Which questions are most difficult to understand?

The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI

- Neils J. & Aram D. (1986), “Family history of children with developmental language disorders.”, *Perceptual and Motor Skills*, 63, 655-658.
- Newbery D. & Monaco A. (2008), “The application of molecular genetics to the study of developmental language disorder.” in *Understanding Developmental Language Disorders: from Theory to Practice*, Norbury C., Tomblin J. & Bishop D. (eds.), Psychology Press, New York, 79-91.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, 385–413.
- Petinou K. & Terzi A. (2002) “Clitic misplacement among normally developing and SLI children and the status of Infl Heads”, *Language Acquisition*, 10, 1-28.
- Plaza M. & Le Normand M.T. (1996), “Singular person pronoun use: A comparative study of children with specific language impairment and normal French-Speaking children.”, *Clinical Linguistics and Phonetics*, 10, 299-310.
- Phillips, D. P., Taylor, T. L., Hall, S. E., Carr, M. M., & Mossop, J. E. (1997). Detection of silent intervals between noises activating different perceptual channels:

Some properties of “central” auditory gap detection. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101(6), 3694–3705.

- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1984). *Manual for Raven’s Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. London, UK: Lewis.
- 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), 753–767.
- Rosen, S. (2003). Auditory processing in dyslexia and specific language impairment: Is there a deficit? What is its nature? Does it explain anything. *Journal of Phonetics*, 31, 509–527.
- Schwartz, R. G. (2009). Specific Language Impairment. In Schwartz, R. G. (Ed.). *Handbook of Child Language Disorders*. (pp.3–43). .
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Talcott, J. B., & Witton, C. (2002). A sensory linguistic approach to the development of normal and impaired reading skills. In *Neuropsychology and cognition series. Basic functions of language and language disorders* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

- Stavrakaki, S., (2000), A bar - movement constructions in Greek children with SLI: Evidence for deficits in the syntactic component of language. In E. Fava (Ed), *Clinical Linguistics: Theory and Applications in Speech Pathology and Therapy. Current Issues in Linguistic Theory* (pp. 131 – 153), Amsterdam: John Benjamin,
- Stavrakaki, S., (2001), Comprehension of reversible relative clauses in Specifically Language Impaired and Normally Developing Greek Children, *Brain and Language*, 77, pp. 419 – 431,
- Stavrakaki, S., (2002), Sentence comprehension in Greek SLI children, In L. Kelly, F. Windsor, and N. Hewlett (Eds), *Investigations in Clinical Phonetics and Linguistics* (pp.57 – 72), London: Lawrence Erlbaum

- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9, 182–198.
- Tallal, P. (1999). Children with language impairment can be accurately identified using temporal processing measures: A response to Zhang and Tomblin. *Brain and Language*, 65, 395–403 [*Brain and Language* (1998) 69, 222–229].
- Thordardottir, E., Kehayia, E., Mazer, B., Lessard, N., Majnemer, A., Sutton, A., et al. (2011). Sensitivity and specificity of French language and processing measures for the identification of primary language impairment at age 5. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 580–597.
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquie`re, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870.
- Vandewalle, E., Boets, B., Ghesquie`re, P., & Zink, I. (2010). Who is at risk for dyslexia? Phonological processing in five-to seven-year-old Dutch-speaking children with SLI. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 58.
- Vandewalle, E., Boets, B., Ghesquie`re, P., & Zink, I. (2012). Development of phonological processing skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 1053–1067.
- Ventura, P., Morais, J., & Kolinsky, R. (2007). The development of the orthographic consistency effect in speech recognition: from sublexical to lexical involvement. *Cognition*, 105(3), 547–576.
- Visscher, C., Houwen, S., Scherder, E. J. A., Moolenaar, B., & Hartman, E. (2007). Motor profile of children with developmental speech and language disorders. *Pediatrics*, 120(1), 158–163.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2009). Weismer, S. E., Evans, J., & Hesketh, L. J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with

specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1249–1260.

- White, S., Milne, E., Rosen, S., Hansen, P., Swettenham, J., Frith, U., et al. (2006). The role of sensorimotor impairments in dyslexia: A multiple case study of dyslexic children. *Developmental Science*, 9(3), 237–255.
- Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (1994). Practitioner review: Early developmental language delay: What, if anything, should the clinician do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 613–648.
- World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification for mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F.-X., & Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107(1), 151–178.4
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Koörne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169–193.