



ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑ
Διευθυνση: Α. Μπεζέ - Κ. Πετρογιάννης

Δυσκολίες Μάθησης

Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές
και κλινικές προσεγγίσεις

Σπύρος Τάνταρος

Επιστημονική επιμέλεια

 πεδίο



ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3



***Ειδικές δυσκολίες
στην ομιλία και τη γλώσσα:
οριοθέτηση, ταξινόμηση,
αξιολόγηση και παρέμβαση***

Ασημίνα Μ. Ράλλη

Εισαγωγή

Η γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Παρόλο που για τα περισσότερα παιδιά η ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία (προφορικός λόγος) θεωρείται δεδομένη, αρκετά παιδιά σχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σωστά τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, η γλώσσα για αυτά τα παιδιά μπορεί να αποτελεί πηγή απογοήτευσης.

Σε αυτό το κεφάλαιο αναπτύσσονται βασικά θέματα σχετικά με τις ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Στο πρώτο μέρος συζητούνται βασικά θέματα οριοθέτησης και ταξινόμησης των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά σε θέματα σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισής τους και τα χαρακτηριστικά τους· στο πλαίσιο αυτό συζητούνται οι όροι γλωσσική καθυστέρηση και γλωσσική απόκλιση, οι αιτιολογικοί παράγοντες, καθώς και η πιθανή σχέση των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα με τη δυσλεξία. Στο τρίτο μέρος δίνεται έμφαση στις επιπτώσεις αυτών των δυσκολιών στη σχολική προσαρμογή των παιδιών σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, γίνεται αναφορά σε θέματα εντοπισμού, αξιολόγησης και παρέμβασης.

Θέματα οριοθέτησης των γλωσσικών δυσκολιών

Όταν κάποιος ανατρέχει στη σχετική βιβλιογραφία, σύντομα αντιλαμβάνεται ότι διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τα παιδιά που έχουν γλωσσικές δυσκολίες. Η παραπάνω παρατήρηση αντικατοπτρίζει την αβεβαιότητα που υπάρχει ως προς τον τρόπο που οι ειδικοί αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών. Αυτό σχετίζεται με τη χρήση ποικίλων κριτηρίων και διαδικα-

σιών για τον εντοπισμό των παιδιών με τις παραπάνω δυσκολίες (Lahey, 1990· Kamhi, 1998).

Κάνοντας κανείς μια ιστορική αναδρομή, παρατηρεί ότι οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στη βιβλιογραφία για να περιγραφούν κλινικά σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες αγνώστου αιτιολογίας ήταν οι όροι «αναπτυξιακή δυσφασία» ή «αναπτυξιακή αφασία». Οι παραπάνω όροι, ενώ χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα στην Κεντρική Ευρώπη, δεν χρησιμοποιούνται σχεδόν καθόλου στην Αγγλία και την Αμερική. Άλλοι όροι που εμφανίστηκαν αργότερα για να αντικαταστήσουν τον όρο «αναπτυξιακή δυσφασία» είναι οι όροι «ειδική αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή» (specific developmental language disorder) ή «ειδική γλωσσική διαταραχή» (specific language disorder) ή «ειδικό γλωσσικό έλλειμμα» (specific language impairment).

Ο όρος «ειδικό γλωσσικό έλλειμμα» χρησιμοποιείται περισσότερο την τελευταία δεκαετία στην αγγλική και την αμερικανική βιβλιογραφία. Ο όρος «έλλειμμα» (impairment) χρησιμοποιείται περισσότερο γιατί μέσα σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται και οι φτωχές γλωσσικές δεξιότητες που μπορεί όμως να είναι στο όριο του φυσιολογικού. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «διαταραχή» (disorder) παραπέμπει σε κάποια ποιοτική δυσλειτουργία της τυπικής ανάπτυξης. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και την Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρησιμοποιείται ο όρος «διαταραχές ομιλίας-λόγου». Παρ' όλα αυτά, και οι δύο όροι (έλλειμμα, διαταραχή) χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς για να αναφερθούν στις γλωσσικές δυσκολίες του ίδιου παιδιού αλλά με διαφορετικές εκφάνσεις (Καλομοίρης, 2007).

Κάποιοι άλλοι όροι που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία είναι «γλωσσικές δυσκολίες», «γλωσσικά προβλήματα», «ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα» (specific speech and language difficulties, SSLD). Σε μια πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, διαπιστώθηκε ότι οι επικρατέστεροι όροι που χρησιμοποιούνταν από τους ειδικούς (λογοπεδικούς) ήταν οι εξής: (α) «ειδικό γλωσσικό έλλειμμα» και (β) «ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα» (Dockrell et al., 2006).

Στο παρόν κεφάλαιο χρησιμοποιείται ο όρος «ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα» (Dockrell & Messer, 1999· Dockrell et al., 2006· Dockrell & Lindsay, 2008). Με τον παραπάνω όρο περι-

γράφονται τα παιδιά με πρωτογενείς δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα (primary speech and language difficulties) οι οποίες δεν οφείλονται σε κάποια οργανική αιτιολογία και δεν αποτελούν μέρος κάποιου συνδρόμου.

Η συγκεκριμένη επιλογή του όρου έγινε γιατί αντικατοπτρίζει την κοινή χρήση του όρου στα εκπαιδευτικά πλαίσια, και χρησιμοποιείται ειδικότερα από όσους εργάζονται σε αυτά (Dockrell et al., 2006). Επίσης, με τη συγκεκριμένη επιλογή του όρου «δυσκολίες», αντί για τους όρους «διαταραχή» (disorder) ή «έλλειμμα» (impairment), δίνεται η δυνατότητα να συμπεριληφθούν και όλα τα παιδιά τα οποία βρίσκονται σε ένα φάσμα δυσκολιών που μπορεί να ξεκινά από μια απλή γλωσσική καθυστέρηση, η οποία όμως ξεπερνιέται και τα παιδιά ακολουθούν τελικά την τυπική γλωσσική ανάπτυξη των συνομηλίκων τους, αλλά μπορεί και να καταλήγει σε ένα έλλειμμα ή σε μια διαταραχή.

Ταξινόμηση των γλωσσικών δυσκολιών

Όταν κάποιος ανατρέχει στη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρεί ότι οι γλωσσικές δυσκολίες ταξινομούνται σε διαφορετικές κατηγορίες, σύμφωνα με διαφορετικά κριτήρια. Έτσι, παρακάτω παρουσιάζονται δύο γνωστά εγχειρίδια ταξινόμησης που χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς για τον κλινικό χαρακτηρισμό των προβλημάτων στη γλώσσα κάτω από διάφορες κατηγορίες διαταραχών. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης των γλωσσικών δυσκολιών που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, όπως ταξινόμηση με βάση: (α) την περιοχή της γλώσσας που εμφανίζονται οι δυσκολίες και (β) τους αιτιολογικούς παράγοντες των δυσκολιών.

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο για την Ταξινόμηση των Ψυχικών Διαταραχών (American Psychiatric Association, 2004), οι γλωσσικές δυσκολίες τοποθετούνται κάτω από το γενικό τίτλο «Διαταραχές της Επικοινωνίας», οι οποίες ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: (α) τη διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης, (β) τη μικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης, (γ) τη φωνολογική διαταραχή και (δ) τον τραυλισμό.

Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών

και των Διαταραχών της Συμπεριφοράς (ICD-10, 1993) τοποθετεί τις γλωσσικές δυσκολίες κάτω από το γενικό τίτλο «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές της Ομιλίας και της Γλώσσας (του λόγου)» (specific developmental disorders of speech and language), τις οποίες και διακρίνει σε: (α) ειδικές διαταραχές της άρθρωσης (specific speech articulation disorders), (β) διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας (λόγου) (expressive language disorder), (γ) αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας (λόγου) (receptive language disorder), (δ) επίκτητη αφασία συνοδευόμενη από επιληψία (acquired aphasia with epilepsy), (ε) άλλες αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας (του λόγου) (other developmental disorders of speech and language), (στ) αναπτυξιακή διαταραχή της ομιλίας και της γλώσσας (του λόγου) μη καθοριζόμενη (developmental disorder of speech and language, unspecified).

Επίσης, οι γλωσσικές δυσκολίες μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια: (α) ανάλογα με την περιοχή της γλώσσας που εμφανίζονται οι δυσκολίες και (β) ανάλογα με τους αιτιολογικούς παράγοντες των δυσκολιών (Baird, 2008).

Σε σχέση με τον πρώτο τύπο ταξινόμησης, οι δυσκολίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δυσκολίες που αφορούν: (α) την κατανόηση του λόγου, (β) την έκφραση του λόγου, (γ) την ομιλία, (δ) την ευχέρεια του λόγου κ.ά.

Σύμφωνα με τον δεύτερο τύπο ταξινόμησης (αιτιολογικοί παράγοντες), έχουν προταθεί διάφοροι παράγοντες που συνδέονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης γλωσσικών δυσκολιών στα παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρονται αιτιολογίες όπως απώλεια ακοής, κώφωση κ.ά. που οδηγούν σε δευτερογενώς εμφανιζόμενες δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα, καθώς και σύνδρομα στο πλαίσιο των οποίων εμφανίζονται οι δυσκολίες (π.χ., φάσμα του αυτισμού, νοητική υστέρηση).

Ωστόσο η αδυναμία κατηγοριοποίησης των γλωσσικών δυσκολιών σύμφωνα με τους αιτιολογικούς παράγοντες γίνεται εμφανής στις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα χωρίς εμφανή οργανική αιτιολογία (Dockrell & McShane, 2003). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι γλωσσικές δυσκολίες θεωρούνται πρωτογενείς γιατί δεν συνδέονται με κάποια από τις παραπάνω αιτιολογίες και δεν αποτελούν μέρος κάποιου συνδρόμου. Αυτά τα πρωτογενή γλωσσικά προβλήματα ή αλλιώς ειδικά γλωσσικά ελλείμματα μπορούν να εμπίπτουν σε δύο κυρίως κατηγορίες:

(α) Ειδικά γλωσσικά ελλείμματα που επηρεάζουν τα δομικά στοιχεία της γλώσσας: λεξιλογική γνώση, συντακτικό και φωνολογία. Τόσο η λεκτική κατανόηση όσο και η παραγωγή λόγου μπορεί να επηρεαστούν.

(β) Ειδικά γλωσσικά ελλείμματα που επηρεάζουν κυρίως τον πραγματολογικό τομέα. Τα παραπάνω ελλείμματα εκδηλώνονται σε δυσκολίες επικοινωνίας καθώς και σε προβλήματα που σχετίζονται με την κατανόηση και την παραγωγή λόγου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω δυσκολίες δεν εξαιρούν η μία την άλλη. Μπορούν να υπάρχουν από μόνες τους ή και να συνυπάρχουν.

Πόσα παιδιά έχουν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα;

Είναι δύσκολο να καθοριστεί ο ακριβής αριθμός των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα, και γι' αυτόν τον λόγο οι αριθμοί που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ποικίλλουν. Σε μια ανασκόπηση όλων των σχετικών ερευνών που πραγματοποίησε ο Law και οι συνεργάτες του (1998) διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά εμφάνισης των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα ποικίλλουν από 0,06% έως 33,2%.

Σύμφωνα με τους Dockrell και Messer (1999), η διαφορά αυτή που παρατηρείται στα ποσοστά μπορεί να οφείλεται σε λόγους όπως: (α) η χρήση διαφορετικών κριτηρίων για τον ορισμό της γλωσσικής δυσκολίας, (β) κατά πόσο χρησιμοποιούνται κριτήρια ασυμφωνίας/απόκλισης μεταξύ μη λεκτικής νοημοσύνης και γλωσσικών δεξιοτήτων, (γ) το εύρος της ηλικίας των παιδιών που κάθε φορά μελετάται, (δ) κατά πόσο χρησιμοποιούνται δεδομένα από διαχρονικές έρευνες.

Στις ΗΠΑ εκτιμάται ότι η συχνότητα εμφάνισης των γλωσσικών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία κυμαίνεται μεταξύ του 2% και 19% (ASHA, 2008). Στοιχεία από τη Μεγάλη Βρετανία δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα αποτελούν έναν πολύ μικρό αριθμό από το σύνολο των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τις ψυχολογικές υπηρεσίες (Department for Education and Skills, 2005). Στην Ελλάδα δυ-

στυχώς δεν υπάρχουν ακόμη στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό και το είδος των διαγνώσεων, ωστόσο κλινικά στοιχεία από την τρέχουσα πρακτική συγκλίνουν στα ίδια αποτελέσματα.

Χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα

Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα έχουν ένα πρωταρχικό γλωσσικό πρόβλημα που δεν αποδίδεται σε γνωστικά ελλείμματα –όπως χαμηλή νοημοσύνη– ή σε νευρολογικές δυσλειτουργίες, σε απώλεια ακοής, ή σε έλλειψη γλωσσικά εμπλουτισμένου περιβάλλοντος και γλωσσικών ευκαιριών (Leonard, 1998).

Σε όλες τις γλώσσες, τα παιδιά που είναι πιθανό να εμφανίσουν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα είναι εκείνα που: (α) καθυστέρησαν να μιλήσουν, (β) το μέσο μήκος των προτάσεών τους στην προσχολική ηλικία (mean length utterance, mlu) ήταν μικρότερο από αυτό των συνομηλίκων τους, (γ) είχαν φτωχό λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και (δ) δυσκολεύονταν να κατακτήσουν τους γραμματικούς κανόνες.

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι σε όλες τις γλώσσες τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην παραγωγή παρά στην κατανόηση του λόγου, ενώ υπάρχει και μια ομάδα παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση. Πιο σπάνια παρατηρείται το φαινόμενο τα παιδιά να δυσκολεύονται στην κατανόηση και όχι στην παραγωγή του λόγου, εκτός από τις περιπτώσεις εκείνων των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Πέρα όμως από κάποιες κοινές διαπιστώσεις για κάποια κοινά χαρακτηριστικά, η ομάδα των παιδιών και των εφήβων με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια. Συγκεκριμένα, σε διαχρονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, “The Manchester Language Study” (Conti-Ramsden & Botting, 2000), διαπιστώθηκε ότι αυτή η ετερογένεια εντοπίστηκε τόσο μεταξύ των ατόμων (π.χ., διαφορετικοί έφηβοι παρουσιάζουν διαφορετικές δυσκολίες, διαφορετικής σοβαρότητας) όσο και σε ενδοατομικό επίπεδο (π.χ., φαίνεται να εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στο σύνολο των δυσκολιών που αντιμε-

τωπίζει ένας έφηβος αλλά και στη σοβαρότητα των δυσκολιών αυτών). Η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα έχει επίσης διαπιστωθεί και σε αντίστοιχα πρόσφατα ευρήματα από τον ελληνικό χώρο (Φιλιππάτου, Σιδερίδης & Δημητροπούλου, 2010).

Η γενική εικόνα των παιδιών στο σχολείο φαίνεται ότι ποικίλλει με το πέρασμα του χρόνου τόσο ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες (Law et al., 2000) όσο και ως προς τις μη λεκτικές ικανότητες (Botting, 2005) και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Young et al., 2002· Dockrell et al., 2007).

Καθώς λοιπόν τα παιδιά μεγαλώνουν, τα αρχικά τους προβλήματα στους τομείς της μορφολογίας και του μορφοσυντακτικού μπορεί να βελτιώνονται. Μια πιο προσεκτική όμως αξιολόγηση θα αναδείξει προβλήματα, όπως στην κατανόηση του χιούμορ και των ιδιωτισμών (Norbury, 2004). Επίσης, αποτελέσματα πρόσφατης διαχρονικής έρευνας στην ελληνική-κυπριακή γλώσσα (Πετεινού, 2010) έδειξαν ότι τα παιδιά με πρώιμη καθυστέρηση στον λόγο, σαν ομάδα, παρουσίασαν φτωχότερη γλωσσική εικόνα σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου καταδεικνύοντας την έλλειψη γλωσσικής ανάκαμψης που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες μελέτες.

Καθυστέρηση ή απόκλιση;

Ένα ερώτημα που απασχολεί όσους ασχολούνται με τις ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα είναι κατά πόσο η ομιλία και η γλώσσα των παιδιών παρουσιάζουν μόνο καθυστέρηση ή και απόκλιση. Μια πρώτη ανάγνωση του παραπάνω προβληματισμού αναδεικνύει έναν καθαρό διαχωρισμό, ωστόσο δεν είναι εύκολο να καθοριστεί κατά πόσο η γλώσσα ενός παιδιού είναι ποιοτικά διαφορετική ή όχι σε σχέση με αυτή των άλλων παιδιών. Για να καθοριστεί μια απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, χρειάζεται να γίνει λεπτομερής καταγραφή της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Ακόμη όμως δεν υπάρχουν τέτοια δεδομένα για όλους τους τομείς του γλωσσικού συστήματος.

Το επίχειρημα αυτών που υποστηρίζουν ότι η γλώσσα των παιδιών παρουσιάζει μόνο καθυστέρηση στηρίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα χρησιμοποι-

ούν τα ίδια είδη γραμματικών δομών, φωνολογικών διεργασιών και παρόμοιο λεξιλόγιο με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά με πιο αργούς ρυθμούς κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής τους πορείας.

Από την άλλη πλευρά, έχει προταθεί ότι η γλώσσα αρκετών παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα, εκτός του ότι παρουσιάζει καθυστέρηση, παρουσιάζει και μια απόκλιση από την τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Η παραπάνω θέση στηρίζεται σε δύο επιχειρήματα. Σύμφωνα με το πρώτο επιχείρημα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα κάνουν διαφορετικού τύπου λάθη από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Grimm & Weinert, 1990). Σύμφωνα με το δεύτερο επιχείρημα, τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα κατακτούν τη γλώσσα με πολύ διαφορετικούς τρόπους από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και επίσης κατακτούν μια διαφορετική γραμματική (Gornik 1990· van der Lely, 1994).

Το αρχικό ερώτημα του κατά πόσο η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση ή/και απόκλιση έχει όμως και θεωρητικές προεκτάσεις. Αν πρόκειται για γλωσσική καθυστέρηση, τότε οι πιθανές αιτιολογικές ερμηνείες μπορούν να αναζητηθούν στην ικανότητα των παιδιών να επεξεργάζονται τις εισερχόμενες πληροφορίες ή σε άλλες γενικές γνωστικές διαδικασίες. Από την άλλη πλευρά, αν πρόκειται τόσο για καθυστέρηση όσο και για απόκλιση, τότε οι υποθέσεις που προτείνουν ότι τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα χαρακτηρίζονται από αποκλίνουσα γραμματική, συνάδουν με την άποψη ότι υπάρχει ένα επιλεκτικό έλλειμμα ειδικά στον τομέα της γλώσσας (Clahsen, 1999).

Μια πιθανή λύση στο παραπάνω δίλημμα μεταξύ καθυστέρησης ή/και απόκλισης μπορεί να προέλθει από την αναγνώριση ότι η γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στην ανάπτυξη επιμέρους τομέων της γλώσσας (φωνολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, σημασιολογία, πραγματολογία). Μέσα σε κάθε τομέα τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα μπορεί να ακολουθούν την τυπική αναπτυξιακή πορεία με κάποια καθυστέρηση. Ωστόσο η καθυστέρηση μπορεί να είναι διαφορετική στους επιμέρους τομείς της γλώσσας διαταράσσοντας τον συνηθισμένο συγχρονισμό των διαφορετικών τομέων και δημιουργώντας ένα προφίλ γλωσσικών ικα-

νοτήτων που δεν παρατηρούνται στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Leonard et al., 1992).

Ίσως είναι ακόμη ασαφές κατά πόσο η αντίληψη της έλλειψης συγχρονισμού θα δώσει απάντηση στο δίλημμα καθυστέρησης ή και απόκλισης, ωστόσο ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα δεν έχουν ίδιου βαθμού έλλειμμα σε όλους τους τομείς της γλώσσας (φωνολογία, σύνταξη, σημασιολογία, γραμματική, λεξιλόγιο, πραγματολογία).

Αιτιολογικές ερμηνείες για τις ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διαφορετικές αιτιολογίες για τις ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα. Αντρέχοντας κανείς στη σχετική βιβλιογραφία θα βρει θεωρίες σχετικές με ελλείμματα: (α) στη φωνολογική μνήμη (Gathercole & Baddeley, 1990· Conti-Ramsden, 2003), (β) στη μη λεκτική νοημοσύνη (Kamhi, 1993), (γ) στη γλωσσική ικανότητα (language faculty) (Ullman & Gornik, 1999· Wexler, 2003). Άλλοι αιτιολογικοί παράγοντες σχετίζονται με τη δυσκολία αναγνώρισης κάποιων γραμματικών μορφημάτων (phonological salience hypothesis) (Leonard, 1989), την προσωρινή διαταραχή της χρονικής επεξεργασίας ερεθισμάτων (temporal processing disorder) (Benasich & Tallal, 2002), αλλά και γενετικούς παράγοντες (van der Lely, 2005).

Μια πιο ριζοσπαστική άποψη έχει προταθεί από τον Leonard (1987, 1991), σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχει καμία αιτία για τις ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα, αφού δεν υφίστανται τέτοιου είδους δυσκολίες. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι τα παιδιά με αυτές τις δυσκολίες απλώς αντιπροσωπεύουν το κατώτατο σημείο της κατανομής όσον αφορά την ικανότητα των παιδιών να κατακτούν τη γλώσσα. Σχετικές έρευνες που υποστηρίζουν την παραπάνω θέση δείχνουν ότι όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες η γενική εικόνα των ατομικών διαφορών που παρατηρούνται στα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα είναι παρόμοια με αυτή των παιδιών με τυπική γλωσσική ανάπτυξη (Tomblin et al., 2004). Η παραπάνω υπόθεση φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να γίνονται παρεμβάσεις ώστε να βελτιωθούν οι γλωσσικές τους δεξιότητες, αφού

αυτές είναι πολύ σημαντικές τόσο για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις όσο και για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή.

Να σημειωθεί ότι η αναλυτική περιγραφή των αιτιολογικών παραγόντων των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα δεν αποτελεί στόχο του παρόντος κεφαλαίου. Ο αναγνώστης μπορεί να ενημερωθεί για τις παραπάνω θεωρίες ανατρέχοντας στα σχετικά άρθρα και εγχειρίδια.

Η σχέση των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)

Σύμφωνα με την Bishop (2008), για πολλά χρόνια υπήρχε πολύ μικρή επικοινωνία ανάμεσα στους ερευνητές των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα και στους ερευνητές των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία). Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες αναγνωρίζεται ότι τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση δυσκολεύονται επίσης στην αναγνώριση μεμονωμένων ήχων στις λέξεις ακόμη και στον προφορικό λόγο. Τα παραπάνω προβλήματα περισσότερο παρά οι οπτικές δυσκολίες (τάση να αντιστρέφουν γράμματα, έλλειψη ελέγχου των κινήσεων των ματιών όταν διαβάζουν) δυσκολεύουν τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν (Bryant & Bradley, 1985).

Οι Kamhi και Catts (1986) επίσης, σε μια προσπάθεια να συνδέσουν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούσαν δυσκολίες στην ανάγνωση και εκείνα που αφορούσαν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα, υποστήριξαν ότι τόσο τα παιδιά με δυσλεξία όσο και τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα παρουσίαζαν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το παραπάνω εύρημα μπορεί να αναδεικνύει την ύπαρξη κοινών σημείων ανάμεσα στις δύο δυσκολίες.

Πάντως, αρκετοί είναι οι ερευνητές στις μέρες μας που υποστηρίζουν ότι οι ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα καθώς και η δυσλεξία μπορούν να ιδωθούν ως διαφορετικά σημεία σε ένα συνεχές σοβαρών δυσκολιών παρά ως διαφορετικές συνθήκες. Η παραπάνω θέση φαίνεται ότι υποστηρίζεται και από ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν και ένα ιστο-

ρικό καθυστέρησης στην ανάπτυξη της ομιλίας, αλλά και το «αντίθετο», πολλά παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα στη συνέχεια εμφανίζουν προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή (Bishop & Snowling, 2004).

Ωστόσο, υπάρχει και εκείνη η ομάδα των παιδιών που έχουν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα αλλά και προβλήματα στη γραμματική, τη μορφολογία και την κατανόηση του προφορικού λόγου που όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δυσλεξία. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αρκετά παιδιά που μπορούν να διαβάζουν με ακρίβεια παρόλο που έχουν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα (Bishop, 2008).

Σε μια προσπάθεια συγκερασμού των παραπάνω υποθέσεων, οι Bishop και Snowling (2004) πρότειναν ότι απαιτούνται τουλάχιστον δύο διαστάσεις του ελλείμματος για να μπορούν να χαρακτηριστούν τα ποικίλα κλινικά προφίλ. Τα παιδιά που έχουν έλλειμμα στον τομέα της φωνολογικής επεξεργασίας θα έχουν προβλήματα με την εκμάθηση της ανάγνωσης και από την άλλη πλευρά τα παιδιά που έχουν έλλειμμα σε άλλους τομείς της γλώσσας (σημασιολογία, συντακτικό) θα έχουν φτωχό προφορικό λόγο και φτωχή κατανόηση.

Ποιες είναι οι επιπτώσεις των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα;

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι δεξιότητες του προφορικού λόγου αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και της γραφής. Κατά συνέπεια, τα παιδιά με δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η πρόσβασή τους στην κατάκτηση της ύλης του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Dockrell & Lindsay, 2004· Nation et al., 2004· Catts & Kamhi, 2005· Βογινδρούκας κ.ά., 2010).

Προβλήματα επίσης έχουν καταγραφεί στις μαθηματικές επιδόσεις των παιδιών που έχουν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα (Cowan et al., 2005). Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι παιδιά με τα παραπάνω προβλήματα αντιμετωπίζουν και δυσκολίες

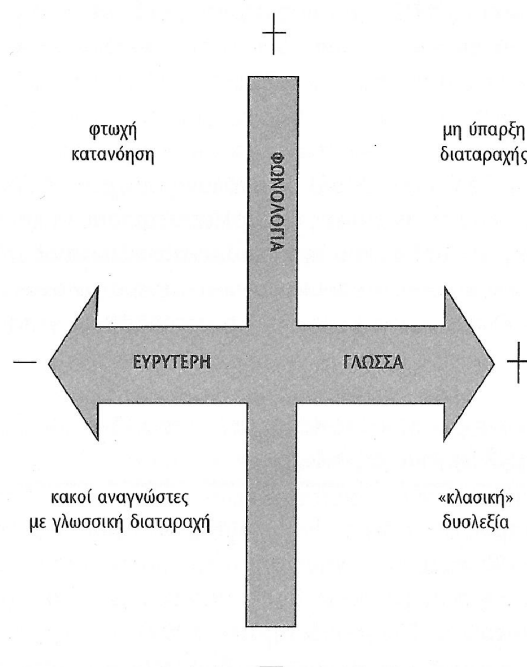
στην αρίθμηση, στις υπολογιστικές δεξιότητες και στους πίνακες πολλαπλασιασμού (Donlan et al., 2007).

Από αρκετές μελέτες έχει επίσης διαπιστωθεί ότι, αν οι δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα συνεχίζουν να εμμένουν μέχρι τη χρονική στιγμή που το παιδί θα ξεκινήσει να μαθαίνει να διαβάσει (Α' Δημοτικού), τότε εμφανίζονται συνήθως και προβλήματα στην απόκτηση δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας και άλλων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Nathan et al., 2004). Ο Stothard και οι συνεργάτες του (1998) παρατήρησαν ότι τα παιδιά που κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων παρουσίαζαν ολοένα και χαμηλότερες αναγνωστικές επιδόσεις ήταν αυτά που αντιμετώπιζαν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα στην προσχολική ηλικία. Επίσης, όπως είναι γνωστό, το επίπεδο των απαιτήσεων στην ανάγνωση αλλάζει μέσα στα σχολικά χρόνια και δεν είναι δεδομένο ότι τα παιδιά που ξεκίνησαν με καλές επιδόσεις θα συνεχίσουν έτσι και στις επόμενες τάξεις.

Στη βάση των παραπάνω αλλά και άλλων παρόμοιων ευρημάτων, οι Bishop και Snowling (2004) έχουν προτείνει ένα μοντέλο (Διάγραμμα 1) που αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τις ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα φωνολογικά ελλείμματα εμπεριέχουν τον κίνδυνο εμφάνισης δυσκολιών στην αποκωδικοποίηση, ενώ γενικότερα ελλείμματα στην προφορική γλώσσα εμπεριέχουν τον κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων στην αναγνωστική κατανόηση. Παιδιά με διαφορετικού είδους αναγνωστικές δυσκολίες εμπίπτουν στα διαφορετικά τεταρτημόρια του μοντέλου.

Έτσι η δυσλεξία στην κλασική της μορφή τοποθετείται στο κάτω δεξί τεταρτημόριο γιατί συνδέεται με καλές δεξιότητες στην προφορική γλώσσα και με ειδικά φωνολογικά ελλείμματα (Snowling & Hulme, 1989). Αντίθετα, τα παιδιά με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση εμπίπτουν στο επάνω αριστερά τεταρτημόριο, γιατί έχουν συνήθως καλές φωνολογικές δεξιότητες, αλλά παρουσιάζουν αδυναμία στις μη φωνολογικές γλωσσικές δεξιότητες. Ωστόσο, αφού τόσο η γλώσσα όσο και οι αναγνωστικές δεξιότητες αντανακλούν αναπτυξιακές διαδικασίες, η τοποθέτηση των παιδιών στα εκάστοτε τεταρτημόρια δεν μπορεί να είναι κατ' ανάγκη στατική (Nation & Snowling, 2004).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι παιδιά με ειδικές δυ-



Πηγή: Bishop & Snowling, 2004.

Διάγραμμα 1

Μοντέλο δύο διαστάσεων για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών

σκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα παρουσιάζουν κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες (Beitchman et al., 1996· Fujiki et al., 2002· Lindsay et al., 2007) και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Lindsay & Dockrell, 2000). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, το 50% των παιδιών με τις παραπάνω δυσκολίες εμφανίζει συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς τρεις φορές περισσότερο σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό (Goodyer, 2000· Benner et al., 2002). Επίσης, παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα συχνά εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Lindsay & Dockrell, 2000). Μεγάλος αριθμός αυτών των παιδιών συνεχίζει να αντιμετωπίζει κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και στο γυμνάσιο (Redmond & Rice, 2002).

Ο Tomblin (2008), παρουσιάζοντας δεδομένα από τη διαχρονική έρευνα της Iowa, διαπίστωσε ότι τα παιδιά που ξεκινούν το δημοτικό σχολείο με χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες αργότερα στο γυμνάσιο τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων όσο και σε επίπεδο αυτοεκτίμησης.

Η Conti-Ramsden (2008) σε ανάλογη διαχρονική έρευνα βρήκε ότι παιδιά που είχαν ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα στην αρχή του δημοτικού σχολείου αντιμετώπισαν δυσκολίες στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και πιο συγκεκριμένα στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και στις φιλίες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εντοπισμός και αξιολόγηση των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα

Ο εντοπισμός αποτελεί τη διαδικασία παρατήρησης ενός προβλήματος. Αντίθετα, η αξιολόγηση αποτελεί προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα για τη φύση των δυσκολιών με ένα πιο συστηματικό και αξιόπιστο τρόπο (Dockrell & Messer, 1999).

Ο εντοπισμός των γλωσσικών δυσκολιών μπορεί να αποτελεί πρόκληση προβληματισμού για τους ειδικούς. Για τη διάγνωση των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα συνήθως χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός κριτηρίων συμπεριληψής και αποκλεισμού.

Τα παιδιά θα συμπεριληφθούν στην παραπάνω κατηγορία (α) αν οι γλωσσικές τους δεξιότητες είναι πολύ πιο χαμηλές από το αναμενόμενο για την ηλικία τους και (β) αν υπάρχει ασυμφωνία/απόκλιση μεταξύ γλωσσικών και μη γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού. Από την άλλη πλευρά, θα αποκλειστούν αν οι δυσκολίες προκύπτουν λόγω κάποιας άλλης αιτιολογίας, όπως απώλεια ακοής, χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη, ή γιατί βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Ωστόσο, τα παραπάνω κριτήρια μπορούν να θέσουν κάποιους περιορισμούς. Το πρώτο κριτήριο παραπέμπει στο γεγονός ότι η γλώσσα του παιδιού πρέπει να παρουσιάζει καθυστέρηση, ή διαφορετική πορεία από την τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Υπάρχει όμως δυσκολία στο να χαρακτηριστεί ποια ακριβώς είναι η τυπική γλωσσική ανάπτυξη γιατί: (α) υπάρχει σημαντική ποικιλομορφία στον ρυθμό με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα, ιδιαίτερα στην

προσχολική περίοδο, και (β) διαφορετικές αξιολογήσεις (τόσο σε επίπεδο εργαλείων όσο και σε επίπεδο τομέων) μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Έτσι έχοντας εντοπίσει ότι υπάρχει καθυστέρηση δεν αρκεί από μόνο του για να διαπιστωθεί ότι το παιδί έχει μια ειδική δυσκολία στην ομιλία και τη γλώσσα. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να ληφθεί υπόψη και η γενικότερη αναπτυξιακή εικόνα του παιδιού.

Το δεύτερο κριτήριο προϋποθέτει να υπάρχει μια ασυμφωνία/απόκλιση μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού και των μη λεκτικών ικανοτήτων του. Σύμφωνα με τους Whitehurst και Fischel (1994), τα παιδιά των οποίων οι γλωσσικές δεξιότητες βρίσκονται 1-2 τυπικές αποκλίσεις κάτω από τον μέσο όρο πληρούν το παραπάνω κριτήριο. Γενικότερα λαμβάνονται υπόψη τόσο η λεκτική κατανόηση όσο και η λεκτική παραγωγή, ωστόσο δεν έχουν καθοριστεί και συμφωνηθεί με ακρίβεια ποιες συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες θα πρέπει να αξιολογούνται.

Ίσως το πιο κοινό και βασικό κριτήριο που χρησιμοποιείται για να εντοπιστούν τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα είναι ότι αυτά τα προβλήματα δεν μπορούν να ερμηνευθούν με βάση κάποιες άλλες αιτίες, όπως γνωστικά, νευρολογικά και αντιληπτικά ελλείμματα.

Σύμφωνα με τους Dockrell και Messer (1999) για να διαγνωστεί ένα παιδί ότι έχει ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα θα πρέπει να μην υπάρχουν τα εξής: (α) ακουστική ευαισθησία μικρότερη από 25dB στις συχνότητες, (β) παρουσία συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, (γ) ιστορικό από νευρολογικές ανεπάρκειες, (δ) επίδοση στη νοημοσύνη χαμηλότερη από 85 (π.χ., επίδοση κάτω από τον μέσο όρο σε μια μη λεκτική αξιολόγηση) και (ε) παρουσία κινητικού ελλείμματος στην ομιλία (speech motor deficits).

Επίσης, οι ειδικοί μιλούν για ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα όταν η γλωσσική ωριμότητα των παιδιών βρίσκεται τουλάχιστον 12 μήνες πίσω από τη χρονολογική τους ηλικία, ενώ δεν υπάρχουν άλλες αισθητηριακές ή αναπτυξιακές δυσκολίες (ASHA, 2008).

Ζητήματα εντοπισμού και αξιολόγησης των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο αρχικός εντοπισμός των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα γίνεται συνήθως είτε από τους γονείς είτε από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που οι δυσκολίες των παιδιών διαφεύγουν της προσοχής, με αποτέλεσμα το παιδί να δυσκολεύεται τόσο στην επικοινωνία όσο και στη γενικότερη σχολική του προσαρμογή. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι πολύ σημαντική τόσο η πληροφόρηση των γονέων σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης όσο και η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση πραγματοποιείται στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), τα οποία θεσπίστηκαν με τον νόμο 2817/2000 και λειτουργούν στις διάφορες περιφέρειες της Ελλάδας.

Η αξιολόγηση των ειδικών δυσκολιών στην ομιλία και τη γλώσσα αποτελεί ένα έργο που απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας (σχολικό ψυχολόγο, λογοπεδικό, ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικό και αν χρειάζεται και άλλες ειδικότητες) και θα πρέπει να περιλαμβάνει αξιολογήσεις σε διάφορα επίπεδα (Πίνακας 1).

Αφού ολοκληρωθεί η αξιολόγηση, συντάσσεται η τελική έκθεση όπου αναφέρονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, και όπου κρί-

Πίνακας 1
Διεπιστημονική αξιολόγηση γλωσσικών δυσκολιών

- | |
|--|
| <p>Μια πλήρης αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών πρέπει να περιλαμβάνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λήψη ιστορικού από τους γονείς • Ακουολογικό έλεγχο • Συλλογή πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό σχετικά με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (ακαδημαϊκές επιδόσεις, ψυχοκοινωνική επάρκεια, συγκέντρωση προσοχής κτλ.) • Παρατήρηση του παιδιού στην τάξη • Αξιολόγηση του νοητικού του δυναμικού και των ψυχοκοινωνικών του δεξιοτήτων • Λογοπεδική αξιολόγηση • Επιπλέον αξιολογήσεις αν κριθεί απαραίτητο |
|--|

νεται απαραίτητο σχεδιάζεται Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα παρέμβασης στο οποίο είναι απαραίτητη η συνεργασία των ειδικών με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το παιδί.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, σε αντίθεση με χώρες του εξωτερικού που διαθέτουν πληθώρα εργαλείων, στην Ελλάδα πολύ πρόσφατα ξεκίνησε μια προσπάθεια κατασκευής και στάθμισης εργαλείων, δοκιμασιών και κλιμάκων αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αναφορά σε κάποια από τα εργαλεία χωρίς να εξαντλείται ο κατάλογος αυτών.

Πρόσφατα, μέσα στο πλαίσιο κατασκευής δώδεκα εργαλείων έγκαιρης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών (ΕΠΕΑΕΚ Μέτρο 1.1 – Ενέργεια 1.1.3 – Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.α, Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών-Ανιχνευτικών Εργαλείων [Κριτηρίων] των Μαθησιακών Δυσκολιών), κατασκευάστηκε και το Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης κ.ά., 2008). Σκοπός του εργαλείου αποτελεί η αξιολόγηση και ο εντοπισμός παιδιών ηλικίας 3-6 ετών που παρουσιάζουν απόκλιση από τις αναμενόμενες επιδόσεις στην αφήγηση, κατονομασία και κατανόηση, ενώ διευκολύνει σημαντικά την παρακολούθηση των μεταβολών κατά την ανάπτυξη ή ύστερα από παρέμβαση.

Άλλα σταθμισμένα εργαλεία, πρόσφατα κι αυτά, είναι (α) η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας κ.ά., 2009α) που απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών και ελέγχει το επίπεδο εκφραστικού λεξιλογίου και (β) η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Βογινδρούκας κ.ά., 2009β) που αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω Ι (Τζουριάδου κ.ά., 2008) αποτελεί επίσης ένα άλλο σταθμισμένο εργαλείο για παιδιά ηλικίας 3-7 και 8-15 που αξιολογεί τα βασικά υποσυστήματα του λόγου (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και οργανωτικό).

Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα;

Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται και ανάλογα με τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν χρειάζονται υποστήριξη για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Συγκεκριμένα χρειάζονται πολυεπίπεδη βοήθεια και υποστήριξη από μια ομάδα ειδικοτήτων (π.χ., εκπαιδευτικό της τάξης, λογοπεδικό, σχολικό ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό), η οποία μπορεί να λάβει χώρα κατά την πορεία της ανάπτυξής τους.

Σχετικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ασαφές και ταυτόχρονα υπάρχουν ελάχιστα δεδομένα που να υποστηρίζουν ότι απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας ή διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Lewis & Norwitch, 2005). Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες γενικές αρχές που φαίνεται να ισχύουν για όλους τους μαθητές ώστε να βελτιστοποιήσουν τη μάθηση και οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται εξατομικευμένα ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο, τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αλλά και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση (Lewis & Norwitch, 2005). Μια βασική θέση για τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα είναι ότι μαθαίνουν με πιο αργούς ρυθμούς, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν και απαιτείται προσεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός ώστε να εξασφαλιστεί πρόοδος (Reason, 1998).

Όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα θα ωφεληθούν από μαθησιακά περιβάλλοντα που λαμβάνουν υπόψη τους τέτοιου είδους παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αυτό απαιτεί εκπαιδευτικούς που είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ευαισθητοποιημένοι στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών και ταυτόχρονα είναι έμπειροι στην εφαρμογή κατάλληλα διαφοροποιημένων παιδαγωγικών μεθόδων.

Ωστόσο, έχει επισημανθεί τόσο από την έρευνα όσο και από την πράξη ότι μεγάλη σημασία δεν έχει το «πού» αλλά το «πώς» θα πραγματοποιηθεί αυτή η υποστήριξη. Σχετικά με το «πώς» πραγματοποιείται η παρέμβαση, το μοντέλο της «ανταπόκρισης στην παρέμβαση» (response to intervention) που αποτελείται από παρεμ-

βάσεις που πραγματοποιούνται σε τρία επίπεδα θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση. Για την εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου στην κανονική τάξη, είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των ειδικών και εμπλεκομένων, παραδείγματος χάριν, λογοπεδικών, εκπαιδευτικών, διευθυντή (Kovaleski, 2002).

Στο πρώτο επίπεδο (tier 1), αφού έχουν εντοπιστεί οι ανάγκες όλων των μαθητών, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Η ανάπτυξη της ομιλίας και της γλώσσας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στους στόχους του κάθε γνωστικού αντικείμενου (Wellington & Wellington, 2002) χωρίς τα παιδιά να λαμβάνουν ένα ποιοτικά διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Αν παρ' όλη την υποστήριξη σε αυτό το πρώτο επίπεδο οι δυσκολίες συνεχίζουν να εμμένουν, τα παιδιά υποστηρίζονται και σε ένα δεύτερο επίπεδο παρέμβασης (tier 2). Οι παρεμβάσεις σε αυτό το δεύτερο επίπεδο πρέπει να είναι ειδικά προσαρμοσμένες (tailored-interventions) στις γλωσσικές ανάγκες των παιδιών (Gillam & Gillam, 2006) και να χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα, λεπτομέρεια και συχνότητα (Justice, 2006). Επίσης, θα πρέπει να παρακολουθούνται και να αξιολογούνται χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα κριτήρια αναφοράς (criterion-referenced measures) (Dockrell & Law, 2007). Αυτές οι συμπληρωματικές παρεμβάσεις μπορούν να λαμβάνουν χώρα είτε σε μικρές ομάδες παιδιών είτε σε εξατομικευμένο πλαίσιο.

Αν παρ' όλη την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε δεύτερο επίπεδο τα παιδιά συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες, τότε θα πρέπει να λάβουν επιπλέον μια πιο εντατικοποιημένη, εξατομικευμένη παρέμβαση σε ένα τρίτο επίπεδο (tier 3), πιθανόν και εκτός τάξης και ίσως από εξειδικευμένο προσωπικό (π.χ., λογοπεδικούς) (Fuchs et al., 2003· Vaughn et al., 2003).

Σε αυτού του είδους την πολυεπίπεδη παρέμβαση είναι πολύ σημαντικό να πραγματοποιείται αξιολόγηση σε κάθε επίπεδο και να αξιολογούνται τα αποτελέσματα της εκάστοτε παρέμβασης. Οι παραπάνω μετρήσεις θα ανατροφοδοτήσουν τις παρεμβάσεις και θα καθοδηγήσουν την παροχή επιπλέον υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Σύμφωνα με τους Dockrell και Lindsay (2008), η εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου έχει πολλά πλεονεκτήματα για τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα γιατί: (α) λαμβάνει υπόψη του όλα τα επιπλέον προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν

τα παιδιά και στοχεύει άμεσα στην κάλυψη των αναγκών τους, (β) η απόφαση για το είδος της υποστήριξης βασίζεται στην πρόοδο των παιδιών και έτσι μπορεί να επηρεάζεται λιγότερο από πιθανές διαφορούμενες διαγνώσεις εξωτερικών ψυχολογικών υπηρεσιών.

Από την άλλη πλευρά, προκύπτουν και αρκετές προκλήσεις από την εφαρμογή του μοντέλου. Η επιτυχία αυτής της προσέγγισης προϋποθέτει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των ειδικών, για παράδειγμα, λογοπεδικών, η οποία μπορεί να συναντήσει δυσκολίες. Επίσης, η πορεία της αλλαγής εξαρτάται από τον σχεδιασμό των κατάλληλων κριτηρίων μέτρησης (criterion-based measures) που θα αξιολογήσουν την παρέμβαση βασιζόμενα σε αξιόπιστους και έγκυρους δείκτες γλωσσικών δεξιοτήτων.

Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί η σημασία της πρώιμης παρέμβασης η οποία έχει αναπτυχθεί πλέον και στην Ελλάδα και η οποία μπορεί να έχει άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα τόσο για το παιδί και την οικογένειά του όσο και για την πολιτεία και την κοινωνία ως σύνολο (Βλασσοπούλου κ.ά., 2010).

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2004). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd ed.). New York: Author.
- ASHA (2008). Incidence and Prevalence of Communication Disorders and Hearing Loss in Children-2008 Edition. www.asha.org/research/reports/children.htm
- Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop, *Understanding developmental language disorders. From theory to practice*. Psychology Press, Hove & New York.
- Beitchman, J.H., Wilson, B., Brownlie, E.B., Inglis, A. & Langee W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles. II: Behavioural, emotional and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 815-825.
- Benasich, A.A. & Tallal, P. (2002). Infant discrimination of rapid auditory cues predicts later language impairment. *Behavioural Brain Research*, 136, 31-49.
- Benner, G.J., Nelson, J.R. & Epstein, M.H. (2002). Language skills of

- children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 43-59.
- Bishop, D.V.M. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop, *Understanding developmental language disorders. From theory to practice*. Hove & New York: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Βλασσοπούλου, Μ., Τσίπρα, Ι., Λεγάκη, Α. & Ρότσικα, Β. (2010). Πρόγραμμα πρώιμης αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές. Στο Ι. Βογινδρούκας, Α. Οκαλίδου & Σ. Σταυρακάκη, *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Επίκεντρο.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2009α). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.
- Βογινδρούκας, Ι., Γρηγοριάδου, Ε. & Καμπούρογλου, Μ. (2009β). *Δοκιμασία γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης*. Χανιά: Γλαύκη.
- Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α. & Σταυρακάκη, Σ. (2010). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Επίκεντρο.
- Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 3, 317-326.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford, UK: Blackwell.
- Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (Eds) (2005). *Language and reading disabilities* (2nd ed). Boston, MA: Pearson.
- Clahsen, H. (1999). Linguistic perspectives on specific language impairment. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds), *Handbook of child language acquisition* (pp. 675-704). New York: Academic Press.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Conti-Ramsden, G. (2008). Heterogeneity of specific language impairment in adolescent outcomes. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop, *Understanding developmental language disorders. From theory to practice*. Hove & New York: Psychology Press.

- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2000). Educational placements for children with specific language impairments. In D.V.M. Bishop & L.B. Leonard (Eds), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 211-226). Hove, UK: Psychology Press.
- Cowan, R., Donlan, C., Newton, E. & Ljoyd, D. (2005). Number skills and knowledge in children with specific language impairment. *Journal of Educational Psychology*, 97,4, 732-744.
- Department for Education and Skills (2005). *Statistics of education: Schools in England* (National Statistics First Release No. SFR24/2005). London: Author.
- Dockrell, J.E. & Messer, D. (1999). Children's language and communication difficulties: Understanding, identification and intervention. London: Cassell Education.
- Dockrell, J.E. & McShane, J. (2003). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dockrell, J.E. & Lindsay, G. (2004). Specific speech and language difficulties and literacy. In T. Nunes & P. Bryant (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp.403-435). London: Kluwer.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Letchford, B. & Mackie, C. (2006). Educational provision for children with specific speech and language difficulties: Perspectives of speech and language therapy service managers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 4, 423-440.
- Dockrell, J.E. & Law, J. (2007). Measuring and understanding patterns of change in intervention studies with children: Implications for evidence based practice. *Evidence based Communication, Assessment and Intervention*, 1, 86-97.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Palikara, O. & Cullen, M.A. (2007). *Raising the achievements of children and young people with specific speech and language difficulties and other special educational needs through school, to work and college*. RR837. Nottingham:DfES. 198pp.<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR837.pdf>
- Dockrell, J.E. & Lindsay, G. (2008). Inclusion versus specialist provision for children with developmental language disorders. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop, *Understanding developmental language disorders*. From theory to practice. Hove: Psychology Press.
- Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. & Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children

- with specific language impairments. *Cognition*, 103, 23-33.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18, 3, 157-171.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 33, 102-111.
- Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- Gillam, S.L. & Gillam, R. (2006). Making evidence-based decisions about child language intervention in schools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 126-141.
- Goodyer, I.M. (2000). Language difficulties and psychopathology. In D.V.M. Bishop & L.B. Leonard (Eds), *Speech and language impairments in children*. Psychology Press Ltd.
- Gopnik, M. (1990). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature*, 344, 715.
- Grimm, H. & Weinert, S. (1990). Is the syntax development of dysphasic children deviant and why? New findings to an old question. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 220-228.
- Justice, L. (2006). Evidence-based practice, response to intervention and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37, 284-295.
- Καλομοίρης, Γ. (2007). Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 17-33). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kamhi, A. (1993). Children with specific language impairment (developmental dysphasia): Perceptual and cognitive aspects. In G. Blanken, J. Dittman, H. Grimm, J.D. Marshall & C.W. Wallesch (Eds), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp. 625-640). Berlin: De Gruyter.
- Kamhi, A. (1998). Trying to make sense of developmental language disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29, 35-44.
- Kamhi, A.G. & Catts, H.W. (1986). Toward an understanding of

- developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 337-347.
- Kovalesky, J.F. (2002). Best practices in operating prereferral intervention teams. In A. Thomas & J. Grimes (Eds), *Best practices in school psychology* (Vol. 4, pp. 645-656). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Lahey, M. (1990). Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. *Journal of Speech and Hearing Research*, 55, 612-620.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (1998). Screening for speech and language delay: A systematic review of the literature. *Health Technology Assessment*, 9, 1-184.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (2000). The prevalence and the natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 2, 165-188.
- Leonard, L.B. (1987). Is specific language impairment a useful construct? In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Disorders of first language development* (pp. 1-39). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Leonard, L.B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 179-202.
- Leonard, L.B. (1991). Specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 66-68.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leonard, L.B., McGregor, K.K. & Allen, G.D. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1076-1085.
- Lewis, B. & Norwitch, B. (Eds). (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Lindsay, G. & Dockrell, J.E. (2000). The behavior and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 583-601.
- Lindsay, G., Dockrell, J. & Strand, S. (2007). The behaviour of children with specific speech and language difficulties: Follow-up age 8-12

- years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 811-828.
- Nathan, E., Stackhouse, J., Goulondris, N. & Snowling, M.J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the "critical age hypothesis". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377-391.
- Nation, K. & Snowling, M.J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- Νόμος 3699 (2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ, 199, 2 Οκτωβρίου 2008.
- Norbury, C.F. (2004). Factors supporting idioms comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1179-1193.
- Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ. & Βαρλοκώστα, Σ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1993). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*. Απόδοση στα ελληνικά και επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος & Β. Μαυρέας. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.
- Πετεινού, Κ. (2010). Πρώιμη γλωσσική καθυστέρηση - Γλωσσικά χαρακτηριστικά και ερευνητικά δεδομένα. Στο Ι. Βογινδρούκας, Α. Οκαλίδου & Σ. Σταυρακάκη, *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Επίκεντρο.
- Reason, R. (1998). Effective academic interventions in the United Kingdom: Does the "specific" in specific learning difficulties (disabilities) now make a difference to the way we teach? *Educational and Child Psychology*, 15, 71-83.
- Redmond, S.M. & Rice, M.L. (2002). Stability of behavioural ratings of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 190-201.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-403.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B. & Kaplan, C.A. (1998). Language impaired pre-schoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407-418.

- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω*. Θεσσαλονίκη.
- Tomblin, J.B. (2008). Validating diagnostic standards for specific language impairment using adolescent outcomes. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop, *Understanding developmental language disorders. From theory to practice*. Hove & New York: Psychology Press.
- Tomblin, J.B., Zhang, X., Weiss, A., Catts, H. & Weismer, S.E. (2004). Dimensions of individual differences in communication skills among primary grade children. In M.L. Rice & S.F. Warren (Eds), *Developmental language disorders: From phenotypes to aetiologies* (pp. 53-76). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ullman, M.T. & Gopnik, M. (1999). Inflectional morphology in a family inherited specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 20, 51-118.
- van der Lely, H.K.J. (1994). Canonical linking rules: Forward vs. reverse linking in normally developing and specifically language impaired children. *Cognition*, 51, 29-72.
- van der Lely, H.K.J. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 5.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 4, 391-409.
- Φιλιππάτου, Α., Σιδερίδης, Γ. & Δημητροπούλου, Γ. (2010). Γνωστικό και γλωσσικό προφίλ μαθητών με ειδική γλωσσική διαταραχή: Διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Στο Ι. Βογινδρούκας, Α. Οκαλίδου & Σ. Σταυρακάκη, *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Επίκεντρο.
- Wellington, W. & Wellington, J. (2002). Children with communication difficulties in mainstream science classrooms. *School Science Review*, 83, 81-92.
- Wexler, K. (2003). Lenneberg's dream: Learning, normal language development, and specific language impairment. In Y. Levy & J. Schaeffer (Eds), *Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment* (pp. 11-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Whitehurst, G. & Fischel, J. (1994). Practitioner review: Early developmental language delay: What, if anything, should the clinician

do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 613-648.

Young, A.R., Beitchman, J.H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M. & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 635-645.