

**Μαθητές με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Διδακτική Παρέμβαση - Κλινικά
Χαρακτηριστικά και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις**

**Students with Specific Language Impairment and Teaching Intervention - Clinical
Features and Therapeutic Approaches**

Γεώργιος Μουτσίνας, *Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο Δαφνούλας Εβρυτανίας, Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, giorgio7_cool@hotmail.com*

Georgios Moutsinas, *One-teacher Primary School of Dafnoula of Evrytania, Educator, graduate student at the European University of Cyprus, giorgio7_cool@hotmail.com*

Abstract: The term *Specific Language Impairment* (SLI) describes the significantly lower for its age language development level of a child in oral speech. It appears either as a result of a non-linguistic cognitive deficit, or it is attributed to the existence of a disorder in grammar or to malfunctions of the cerebral network. Depending on the interpretation and the symptomatology of the disorder, the relative adopted practical methods of teaching intervention are proposed. In this context, the present paper describes the most common linguistic and psycholinguistic clinical features of children with SLI, as well as their reading difficulties which affect their school performance. Afterwards, the individual therapeutic approaches of grammatical, linguistic and metalinguistic content and their implementation guidelines are developed, aimed at the restoration of the students.

Keywords: Specific Language Impairment, teaching intervention, clinical features, therapeutic approaches

Περίληψη: Ο όρος «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» (ΕΓΔ) περιγράφει τη σημαντικά χαμηλότερου επιπέδου, για την ηλικία του, γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού στον προφορικό λόγο. Παρουσιάζεται είτε ως αποτέλεσμα μη γλωσσικού γνωστικού ελλείμματος, είτε αποδίδεται στην ύπαρξη διαταραχής εντοπιζόμενης στη γραμματική ή σε δυσλειτουργίες του εγκεφαλικού δικτύου. Ανάλογα με την ερμηνεία και τη συμπτωματολογία της διαταραχής, προτείνονται οι συναφείς υιοθετούμενες πρακτικές μέθοδοι διδακτικής παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία περιγράφονται τα πλέον κοινά γλωσσικά και ψυχογλωσσικά κλινικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΓΔ, καθώς και οι αναγνωστικές

τους δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική επίδοσή τους. Κατόπιν, αναπτύσσονται οι επιμέρους θεραπευτικές προσεγγίσεις γραμματικού, γλωσσικού και μεταγλωσσικού περιεχομένου και οι εφαρμοστικές τους κατευθύνσεις που αποσκοπούν στην αποκατάσταση των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, διδακτική παρέμβαση, κλινικά χαρακτηριστικά, θεραπευτικές προσεγγίσεις

Εισαγωγή

Ο όρος «*Ειδική Γλωσσική Διαταραχή*» (ΕΓΔ) περιγράφει τη σημαντικά χαμηλότερου επιπέδου, για την ηλικία του, γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού στον προφορικό λόγο (Bishop, 1997). Αντίστοιχα χρησιμοποιούμενοι όροι στο παρελθόν ήταν η «παιδική» ή «εξελικτική δυσφασία» και η «παιδική αφασία» (Leonard, 1998). Η ΕΓΔ συνιστά μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή η οποία δεν οφείλεται σε νευρολογικές, αισθητικοκινητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές/ ψυχολογικές βλάβες και εκδηλώνεται παρά το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης (American Psychiatric Association, 2013). Διακρίνεται σε: (α) ειδική διαταραχή της άρθρωσης, (β) διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης, (γ) αντιληπτική γλωσσική διαταραχή και (δ) επίκτητη αφασία συνοδευόμενη από επιληψία [(Σύνδρομο Landau-Kleffner) (World Health Organization, 2015)]. Οφείλεται σε ανωριμότητα ή διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ενδεχομένως κληρονομικής (γονιδιακό υπόβαθρο) ή περιγεννητικής αιτίας (Bishop, 2002, 2006).

Υφίστανται δύο κύριες ομάδες θεωριών ερμηνείας της ΕΓΔ, βάσει των οποίων έχουν διατυπωθεί και οι αντίστοιχες θεραπευτικές της προσεγγίσεις. Η πρώτη παρουσιάζει την ΕΓΔ ως αποτέλεσμα μη γλωσσικού γνωστικού ελλείμματος. Κάποιες από τις θεωρίες της ομάδας αυτής υποστηρίζουν την ύπαρξη γενικευμένων προβλημάτων, όπως μειωμένη ταχύτητα ή περιορισμένη ικανότητα επεξεργασίας (Bishop, 1994; Norbury et al., 2001). Άλλες, εντοπίζουν την αιτία σε συγκεκριμένα ελλείμματα σε γνωστικό επίπεδο ή σε επίπεδο επεξεργασίας, όπως προβλήματα στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη (Gathercole & Baddeley, 1990; Montgomery, 1995; Newbury et al., 2005) ή στην επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών (Joanisse & Seidenberg, 1998). Τέλος, ορισμένες θεωρίες ισχυρίζονται ότι η βάση της διαταραχής εντοπίζεται σε προβλήματα επεξεργασίας ταχέως εναλλασσόμενων ακουστικών ερεθισμάτων (Tallal & Piercy, 1974).

Η δεύτερη ομάδα θεωριών υποστηρίζει ότι η ΕΓΔ οφείλεται στην ύπαρξη διαταραχής εντοπιζόμενης στη γραμματική. Έτσι, σύμφωνα με κάποιες θεωρίες τα παιδιά με ΕΓΔ δεν είναι σε θέση να κατακτήσουν τα γραμματικά χαρακτηριστικά (Gopnik, 1990) ή τους τυπικούς μορφολογικούς κανόνες (Gopnik & Crago, 1991; Ullman & Gopnik, 1994). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη γλωσσικής διαταραχής στο χειρισμό δομικών σχέσεων, όπως η συντακτική συμφωνία (Clahsen, 1989), ή στην κατάκτηση των χαρακτηριστικών του χρόνου (Wexler et al., 1998). Τέλος, κάποιοι αναφέρουν ότι η

διαταραχή αφορά το χειρισμό πολύπλοκων δομικών αναπαραστάσεων σε επίπεδο σύνταξης, μορφολογίας και φωνολογίας, όπως είναι οι αναπαραστάσεις αναφορικά της συντακτικής μετακίνησης (Marshall & Van der Lely, 2006; Van der Lely, 2005).

Μία τρίτη εναλλακτική θεωρία που συνδυάζει τις δύο προηγούμενες είναι η Υπόθεση του Διαδικαστικού Ελλείμματος [(Procedural Deficit Hypothesis) (Ullman & Pierpont, 2005)]. Σύμφωνα με αυτήν, η ΕΓΔ μπορεί να εξηγηθεί σε μεγάλο βαθμό από την ανώμαλη ανάπτυξη των εγκεφαλικών δομών οι οποίες αποτελούν το σύστημα διαδικαστικής μνήμης, υπεύθυνο για την εκμάθηση και την εκτέλεση κινητικών και γνωστικών λειτουργιών, εμπλεκόμενο και σε σημαντικές πτυχές της γραμματικής. Οι δυσλειτουργίες του εγκεφαλικού δικτύου προκαλούν διαταραχές στις εξαρτώμενες του γλωσσικές και μη γλωσσικές λειτουργίες (Ullman & Pierpont, 2005).

Αναφορικά με την επαρκή εκπαιδευτική ανταπόκριση σε μαθητές με ΕΓΔ έχουν εξαχθεί τα διδασκαλικά αισθήματα αμηχανίας, άγχους και πίεσης (Kehayia, 1997; Stavrakaki et al., 2008). Συνεπώς, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η συνοπτική ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις συναφείς υιοθετούμενες πρακτικές μεθόδους παρέμβασης. Για το λόγο αυτόν, παρακάτω περιγράφεται η κλινική εικόνα των πασχόντων, καθώς και οι ανάλογα προτεινόμενες εμπειρικά τεκμηριωμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις και οι εφαρμοστικές τους κατευθύνσεις. Κατόπιν τούτων, επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά τα ερευνητικά πορίσματα για την αποκατάσταση παιδιών με ΕΓΔ.

1. Κλινική εικόνα - συμπτωματολογία

Η ΕΓΔ εμφανίζεται στο 7-10% του παγκόσμιου πληθυσμού, με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια [(3-4 αγόρια: 1 κορίτσι) (Tomblin et al., 1997)] και χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό ανομοιογένειας (Bishop, 1997; Leonard, 1998). Η εν λόγω κλινική ανομοιομορφία σχετίζεται με το γλωσσικό τομέα που επηρεάζεται από τη διαταραχή (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία), με τις πιθανές σύνοδες της μη λεκτικές διαταραχές, καθώς και με τη σοβαρότητά της (Bishop, 1997; Ullman & Pierpont, 2005). Ακόμη, έχουν αναφερθεί περιπτώσεις όπου συνυπάρχουν και άλλου είδους μη γλωσσικά προβλήματα, όπως κινητικές διαταραχές (Ullman & Pierpont, 2005), δυσκολίες στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη (Newbury et al., 2005), στην κατανόηση της ομιλίας (Elliot et al., 1989; Leonard, 1989) και δυσχέρειες στην οπτική αντίληψη (Johnston & Ellis-Weismer, 1983).

Ειδικότερα, τα πιο συχνά συμπτώματα της ΕΓΔ (Bishop, 2006) είναι τα εξής: (α) καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας μέχρι 2 ετών ή και αργότερα· (β) ανώριμη ή αποκλίνουσα παραγωγή ήχων του λόγου, ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας· (γ) χρήση απλουστευμένων γραμματικών δομών και λάθη καταλήξεων και ρηματικών τύπων· (δ) περιορισμένο λεξιλόγιο στην έκφραση και στην κατανόηση· (ε) ασθενής λεκτική βραχύχρονη

μνήμη σε έργα που απαιτούν επανάληψη λέξεων ή προτάσεων· (στ) δυσκολίες στην κατανόηση σύνθετης γλώσσας, ειδικά όταν ο ομιλητής μιλά γρήγορα.

1.1 Γλωσσικά χαρακτηριστικά μαθητών με ΕΓΔ

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

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

Οι *διαταραχές στη σύνταξη και στη μορφολογία* έγκεινται σε: (α) απλουστευμένη γραμματική και υπεργενίκευση γραμματικών κανόνων: (β) δυσκολία στους χρόνους και στις ρηματικές καταλήξεις: (α) απουσία λειτουργικών λέξεων (π.χ. και, να, με, κλπ.): (γ) τηλεγραφική δομή πρότασης (Y-P-A): (δ) στερεοτυπικές φράσεις: (ε) δυσκολίες στην εύρεση λέξεων και στη χρήση τους για το σχηματισμό συντακτικά ορθών φράσεων: (στ) διαταραχές στη μορφολογία (παράλειψη άρθρων, συνδέσμων, προθέσεων, παράλειψη και λανθασμένη χρήση καταλήξεων): (ζ) χρήση μόνο ενεστώτα: (η) σύγχυση ενεργητικής-παθητικής φωνής: (θ) λανθασμένη διατύπωση ή απουσία ερωτήσεων: (ι) άτακτη προτασιακή τοποθέτηση λέξεων (Kateri et al., 2005; Stavrakaki, 2005).

Οι *διαταραχές στη σημασιολογία* περιλαμβάνουν: (α) παραφασίες (αντικατάσταση λέξεων): (β) αναφορά μόνο στο παρόν και σε γεγονότα που συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή: (γ) χρήση λιγότερων κατηγοριών περιεχομένου και προτίμηση φράσεων που δηλώνουν ύπαρξη ή πράξη: (δ) καθυστέρηση παραγωγής των πρώτων λέξεων: (ε) καθυστέρηση ανάπτυξης του λεξιλογίου: (στ) περιορισμένο, φτωχό λεξιλόγιο: (ζ) δυσκολία στην εκμάθηση νέων εννοιών και λέξεων: (η) δυσκολία χρήσης αφηρημένων εννοιών: (θ) ελλείψεις σε συγκεκριμένες κατηγορίες λέξεων (τοπικοί, χρονικοί, τροπικοί προσδιορισμοί, χρήση προσωπικών/κτητικών αντωνυμιών, κλπ.): (ι) προβλήματα στην ανάκληση λέξεων (Norbury & Chiat, 2000).

Οι διαταραχές στην πραγματολογία έγκεινται σε: (α) μη χρήση και μη απάντηση σε ερωτήσεις ή παροχή ακατάλληλων απαντήσεων (εκτός θέματος)· (β) χρήση πρώιμων μηχανισμών αποσαφήνισης του λόγου (επανάληψη αντί περίφραση)· (γ) ηχολαλία· (δ) μη κατανόηση και μη χρήση όρων ευγενείας· (ε) μη λήψη πρωτοβουλιών στη συζήτηση· (στ) χρήση ελλιπών συμφραζόμενων για την εξαγωγή νοήματος· (ζ) μη κατανόηση της έννοιας της μεταφοράς, της αμφισημίας, του έμμεσου μηνύματος, των αστείων και των ανέκδοτων (Spanoudis, 2007).

1.2 Ψυχογλωσσικά χαρακτηριστικά μαθητών με ΕΓΔ

Η ΕΓΔ δεν περιορίζεται στη γλώσσα, αλλά ενδέχεται να συνυπάρχει με ψυχογλωσσικές και γνωστικές διαταραχές, όπως: (α) διαταραχές στη μνήμη (ακουστική μνήμη, φωνολογική βραχύχρονη μνήμη)· (β) διαταραχές στην ταχύτητα επεξεργασίας και αποθήκευσης πληροφοριών (π.χ. αναγνώριση λέξεων και εκμάθηση νέων λέξεων)· (γ) διαταραχές στην προσοχή· (δ) προβλήματα ταχείας κατονομασίας· (ε) διαταραχές στην ακουστική αντίληψη [(ακουστική επεξεργασία γλωσσικών και μη γλωσσικών ήχων, διαδοχή ακουστικών ερεθισμάτων) (Henry et al., 2011)].

1.3 Σχολική επίδοση και δυσκολίες ανάγνωσης στην ΕΓΔ

Παρόλο που αρχικά υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά με ΕΓΔ δεν παρουσίαζαν μεταγενέστερα προβλήματα ανάγνωσης (Richman et al., 1982; Share & Silva, 1987), πιο πρόσφατες έρευνες διαπιστώνουν ότι είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν αντίστοιχες δυσχέρειες όχι μόνο στην κατανόηση, αλλά και στην αποκωδικοποίηση (Catts et al., 2002; ContiRamsden et al., 2001; Haynes & Naidoo, 1991; Bird et al., 1995; Catts, 1993, Snowling et al., 2000). Αυτό ισχύει καθώς (α) τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν προβλήματα στη φωνολογική ανάλυση και στη φωνολογική μνήμη και (β) οι μειωμένες ικανότητες που διαθέτουν για εξαγωγή νοήματος από τα συμφραζόμενα και για αναγνώριση λέξεων, λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου, δυσκολεύουν την ανάγνωση (Bishop & Snowling, 2004).

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

2. Θεραπευτικές προσεγγίσεις μαθητών με ΕΓΔ

Από τις θεραπευτικές προσεγγίσεις για τα παιδιά με ΕΓΔ που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των θεωριών ερμηνείας της, παρακάτω θα αναφερθούν εκείνες που προσανατολίζονται στην αντιμετώπιση του γλωσσικού ελλείμματος και όχι του γνωστικού. Υφίστανται παρεμβάσεις οι οποίες εστιάζουν σε ορισμένες περιοχές της γραμματικής (έκφραση και κατανόηση) και άλλες που εστιάζουν στη γενικότερη βελτίωση της γλώσσας (Ebbels, 2014).

2.1 Θεραπευτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη γραμματική

Δύο είναι οι κύριες προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση της γραμματικής σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΕΓΔ: (α) οι *προσεγγίσεις διευκόλυνσης της γραμματικής* και (β) οι *μεταγλωσσικές μέθοδοι*. Οι πρώτες είναι κυρίως έμμεσες (implicit) και οι δεύτερες κατά βάση άμεσες (explicit), περιλαμβάνοντας συνήθως οπτική υποστήριξη (Stavrakaki, 2000, 2001).

2.1.1 Προσεγγίσεις διευκόλυνσης της γραμματικής

Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις στοχεύουν στην εξάσκηση των γραμματικών μορφών που τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν την τάση να παραλείπουν, βοηθώντας τα έτσι να εντοπίσουν τους σωστούς γραμματικούς κανόνες. Διεξάγονται ως επί το πλείστον σε παιδιά προσχολικής ή πρώτων τάξεων σχολικής ηλικίας, πολλά εκ των οποίων έχουν μόνο εκφραστικές και ελάχιστες αντιληπτικές γλωσσικές δυσκολίες. Οι πιο γνωστές προσεγγίσεις διευκόλυνσης της γραμματικής είναι: (α) η *μίμηση*, (β) η *αναλογία* ή *εστιασμένο γλωσσικό ερέθισμα*, (γ) η *αναδιατύπωση* και (δ) η *επέκταση* (Ebbels, 2014).

Η *μίμηση* (imitation) περιλαμβάνει συνήθως την παροχή ενός μη λεκτικού ερεθίσματος (π.χ. μια εικόνα) από τον ενήλικα και μιας φράσης-στόχου (πρότυπου), την οποία στη συνέχεια μιμείται το παιδί, λαμβάνοντας ενίσχυση για τη σωστή παραγωγή. Το πρότυπο που παράγει ο ενήλικας και οι ενισχύσεις μειώνονται σταδιακά, μέχρι το παιδί να παράγει το στόχο απαντώντας μόνο στο μη λεκτικό ερέθισμα (Matheny & Panagos, 1978).

Η *αναλογία* (modeling) ή *εστιασμένο γλωσσικό ερέθισμα* (focused stimulation) προβλέπει την παροχή παραδειγμάτων δομών-στόχων στο παιδί με ελκυστικό τρόπο (π.χ. παρουσίαση ιστορίας). Η δομή-στόχος επαναλαμβάνεται και χρησιμοποιείται στο παρουσιαζόμενο σενάριο, ενώ το παιδί δεν υποχρεούται να απαντήσει, ούτε του δίνεται άμεση καθοδήγηση, ώστε να δώσει προσοχή στη συγκεκριμένη δομή-στόχο. Ο βαθμός αναλογίας (πρότυπο) σταδιακά μειώνεται, καθώς το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί το νέο κανόνα παραγωγικά (EllisWeismer & Murray-Branch, 1989; Wilcox & Leonard, 1978).

Η *αναδιατύπωση* (recasting) χρησιμοποιεί δραστηριότητες παιχνιδιού για την ενίσχυση γραμματικών μορφών-στόχων. Όταν το παιδί αποτυγχάνει να χρησιμοποιήσει τη μορφή-στόχο ή κάνει ένα λάθος, ο ενήλικας επαναλαμβάνει αμέσως μετά μια τροποποιημένη φράση

που περιλαμβάνει τη μορφή-στόχο, αναδιατυπώνοντας το λόγο του παιδιού [(π.χ. παιδί: «Αγόρι πετάει μπάλα!», ενήλικας: «Ναι, το αγόρι πετάει την μπάλα!») (Camarata et al., 1994; Nelson et al., 1996)].

Η επέκταση (expansion) στην ουσία αποτελεί εμπλουτισμό του λόγου του παιδιού. Ο ενήλικας επαναλαμβάνει την ελλιπή μαθητική πρόταση συντακτικά ορθή και ολοκληρωμένη [(π.χ. παιδί: «Κόψει λουλούδι!», ενήλικας: «Η μαμά θα κόψει ένα όμορφο κίτρινο λουλούδι!») (Leonard, 1998)].

2.1.2 Μεταγλωσσικές προσεγγίσεις

Οι εν λόγω προσεγγίσεις στοχεύουν στην ενεργοποίηση της δηλωτικής μνήμης (implicit memory) και των συνειδητών γνωστικών διεργασιών. Πιο συγκεκριμένα, βασίζονται στην παραδοχή ότι τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές συναντούν δυσκολίες στην έμμεση εκμάθηση της γραμματικής, δηλαδή την παραδοσιακή διδασκαλία της μέσω εκμάθησης γραμματικών κανόνων. Αντίθετα, οι σύγχρονες μέθοδοι που στοχεύουν στην ενεργοποίηση της μεταγλωσσικής ικανότητας των ατόμων με ΕΓΔ υποστηρίζουν ότι οι πάσχοντες επωφελούνται από την άμεση διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και στοχεύουν στην ανάπτυξη γραμματικής τους επίγνωσης. Είναι κατάλληλες για παιδιά σχολικής ηλικίας, όπως επισημαίνει η Ebbels (2008, σελ. 158) και μάλιστα για τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, για το γυμνάσιο ή ακόμη και για το λύκειο, καθώς για πολλά παιδιά οι γλωσσικές διαταραχές παραμένουν ακόμη και στην εφηβική ηλικία (Ebbels et al., 2013). Τέτοιες μέθοδοι είναι: (α) η «πολύχρωμη σημασιολογία» (Bryan 1997; Spooner 2002; Bolderson et al., 2011)] και (β) η «κωδικοποίηση σχημάτων» (Shape et al., 2007), οι οποίες υποστηρίζονται από χρωματικό υλικό και από υλικό σχημάτων και τόξων.

Η *πολύχρωμη σημασιολογία* [(Colorful Semantics) (Bryan, 1997) χρησιμοποιεί χρωματικούς κώδικες για τους θεματικούς ρόλους σε προτάσεις, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να τους προσδιορίσουν και να τους αναγνωρίσουν, δημιουργώντας μια ποικιλία σωστά δομημένων προτάσεων (π.χ. κόκκινο για το υποκείμενο, μπλε για το ρήμα και κίτρινο για το αντικείμενο).

Η *κωδικοποίηση σχημάτων* (Ebbels et al., 2013) χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό σχημάτων, χρωμάτων και τόξων για να αναφερθεί σε φράσεις, μέρη του λόγου και μορφολογία. Συγκεκριμένα, η μέθοδος έχει ως εξής: τα χρώματα αντιπροσωπεύουν μέρη του λόγου (π.χ. ουσιαστικό, επίθετο), τα βέλη γραμματικά χαρακτηριστικά (π.χ. χρόνος) και τα σχήματα συντακτικές δομές (π.χ. Ονοματική Φράση ή Ρηματική Φράση). Η σχηματική αυτή παρουσίαση της πρότασης βοηθά σημαντικά τα παιδιά με ΕΓΔ στην κωδικοποίηση και στην κατάταξη των γραμματικών κατηγοριών και αναπτύσσει τη γραμματική επίγνωσή τους.

2.2 Γλωσσικές παρεμβάσεις

Για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές με ΕΓΔ έχουν προταθεί: (α) οι παρεμβατικές μέθοδοι της *ηχητικά τροποποιημένης ομιλίας* και (β) συγκεκριμένα *πακέτα γλωσσικών παρεμβάσεων*. Αμφότερες οι παρεμβάσεις βασίζονται στην εξατομικευμένη διδασκαλία της προφορικής γλώσσας και επικοινωνίας (Segers & Bosman, 2013).

2.2.1 Ηχητικά τροποποιημένη ομιλία

Οι μέθοδοι παρέμβασης της *ηχητικά/ ακουστικά τροποποιημένης ομιλίας* [(Fast ForWord, FFW) (Scientific Learning Corporation, 1998)] έχουν εστιάσει περισσότερο στη γλωσσική κατανόηση, παρά στην έκφραση. Βασίζονται στη θεωρία ότι τα παιδιά με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία ταχέων ή εναλλασσόμενων ερεθισμάτων. Ως εκ τούτου, αποσκοπούν στη βελτίωση του γλωσσικού ελλείμματος μέσω της εκπαίδευσης του ακουστικού συστήματος, χρησιμοποιώντας ηχητικά τροποποιημένη ομιλία για την ενίσχυση των ικανοτήτων χρονικής επεξεργασίας (Tallal et al., 1996).

2.2.2 Πακέτα γλωσσικών παρεμβάσεων

Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις περιλαμβάνουν μια σειρά από μεθόδους και στόχους παρέμβασης με σκοπό τη γενικότερη βελτίωση της γλώσσας και εστιάζουν στο να καθορίσουν εάν οι επαγγελματίες που δεν είναι λογοθεραπευτές μπορούν να παράσχουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε άτομα με ΕΓΔ (Boyle et al., 2007, 2009; McCartney et al., 2011).

3. Γενικές συμβουλές παρέμβασης για εκπαιδευτικούς και θεραπευτές

Στο πλαίσιο των ανωτέρω παρεμβατικών προσεγγίσεων, συστήνεται πως: (α) η γλωσσική αλληλεπίδραση με τον ενήλικα είναι σημαντική για την πρόοδο του παιδιού και την επίτευξη των γλωσσικών στόχων· (β) η λεκτική στήριξη και η αποφυγή υπερβολικών αντιδράσεων από τον πρώτο είναι απαραίτητες για να βρει το δεύτερο τις λέξεις που χρειάζεται και να αναδιατυπώσει· (γ) οι μεμονωμένες λέξεις χωρίς πλαίσιο (κείμενο) είναι πιο δύσκολο να απομνημονευθούν (Bolderson et al., 2011; Catts et al., 2002)· (δ) οφείλει να δίνεται βαρύτητα στις πρωτοβουλίες του παιδιού να μιλήσει και στην ποσοτικά λογική επαναδιατύπωση των μη κατανοητών λόγων του· (ε) είναι απαραίτητη η ενημέρωση των γονέων για τα σχολικά δράματα (Ebert et al., 2012)· (στ) στο γραπτό λόγο απαιτείται ο διαχωρισμός των λαθών ορθογραφίας από τα λάθη φωνημάτων, δίνοντας βάση στην ουσία, παρά στην εμφάνιση του γραπτού· (ζ) ανεξαρτήτως του θέματος συζήτησης, είναι σκόπιμο να αφιερώνεται χρόνος στην έκφραση των μαθητών με ΕΓΔ μέσα στην τάξη, ώστε να μην αισθάνονται παραμελημένοι (McCartney et al., 2011).

Συμπεράσματα

Με βάση τα προαναφερθέντα, συνάγεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των θεωρητικών προσεγγίσεων της ΕΓΔ, βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι αντίστοιχες θεραπευτικές της παρεμβάσεις. Η κλινική συμπτωματολογία της διαταραχής διαπιστώνεται εξίσου πολύπλευρη, συμπεριλαμβάνοντας γλωσσικές και ψυχογλωσσικές παραμέτρους. Τα ανωτέρω, συνδυαστικά με τις δυσλειτουργίες στις προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες των πασχόντων, δικαιολογούν έως ένα σημείο τους ενδοιασμούς των εκπαιδευτικών ως προς την κατάλληλη ανταπόκριση στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Μολαταύτα, για την υποστήριξή τους υφίστανται αρκετές ερευνητικά τεκμηριωμένες και πρακτικά εφαρμοσμένες παρεμβατικές μέθοδοι γραμματικού, γλωσσικού και μεταγλωσσικού περιεχομένου, καθώς και οι ανάλογες κατευθύνσεις υλοποίησής τους. Μελλοντικές έρευνες οφείλουν να εστιάσουν περαιτέρω στην εφαρμογή τους, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων, των δασκαλομαθητικών και των ενδοσχολικών και εξωσχολικών διαμαθητικών σχέσεων καθώς και τη συμβολή ενός υποστηρικτικού οικογενειακού πλαισίου στην πρόοδο των πασχόντων. Στο πλαίσιο αυτό, θα προωθηθεί αναλόγως η ισότιμη συμμετοχή και η ενσωμάτωσή τους στα εκάστοτε δρώμενα της διδακτικής πράξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V, 5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*(2), 446-462.
- Bishop, D. V. M. (1994). Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics, 15*(4), 507-550.
- Bishop, D. V. M. (2002). The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 35*(4), 311-328.
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science, 15*(5), 217-221.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin, 130*(6), 858-886.
- Boada, R., & Pennington, B. F. (2006). Deficient implicit phonological representations in children with dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology, 95*(3), 153-193.
- Bolderson, S., Dosanjh, C., Milligan, C., Pring T., & Chiat, S. (2011). Colourful semantics: A clinical investigation. *Child Language Teaching and Therapy, 27*(4), 344-353.
- Boyle, J., McCartney, E., Forbes, J., & O'Hare, A. (2007). A randomised controlled trial and economic evaluation of direct versus indirect and individual versus group modes of

speech and language therapy for children with primary language impairment. *Health Technology Assessment*, 11(1), 1–160.

- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A., & Forbes, J. (2009). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: Principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(6), 826–846.
- Briscoe, J., Bishop, D. V., & Norbury, C. F. (2001). Phonological processing, language, and literacy: a comparison of children with mild-to-moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 329-340.
- Bryan, A. (1997). Colourful semantics. In S. Chiat, J. Law, & J. Marshall (Eds.), *Language disorders in children and adults: Psycholinguistic approaches to therapy* (pp. 143-161). London: Whurr.
- Camarata, S. M., Nelson, K. E., & Camarata, M. N. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(6), 1414-1423.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(5), 948-958.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Chondrogianni, V., Marinis, T. & Edwards, S. I. (2010). On-line processing of articles and clitic pronouns by Greek children with SLI. In K. Franich, K. Iserman, & L. Keil, (Eds.), *Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 78-89). Boston: Cascadilla Proceedings Project, Boston University.
- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics*, 27(5), 897-920.
- Conti-Ramsden, G. (2008). Heterogeneity of Specific Language Impairment in adolescent outcomes. In C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (Eds.), *Understanding Developmental Language Disorders: From theory to practice* (pp. 117-130). East Sussex: Psychology Press.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748.
- Ebbels, S. (2008). Improving grammatical skill in children with specific language impairment. In C.F. Norbury, B. Tomblin & D.V.M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders* (pp. 149-174). Hove: Psychology Press.

- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 7-40.
- Ebbels, S. H., Marić, N., Murphy, A., & Turner, G. (2014). Improving comprehension in adolescents with severe receptive language impairments: a randomized control trial of intervention for coordinating conjunctions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 30-48.
- Ebert, K. D., D. Rentmeester-Disher, J., & Kohnert, K. (2012). Nonlinguistic cognitive treatment for bilingual children with primary language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 26(6), 485-501.
- Elliott, L. L., Hammer, M. A., & Scholl, M. E. (1989). Fine-grained auditory discrimination in normal children and children with language-learning problems. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32(1), 112-119.
- 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(3), 336-360.
- Gathercole, S. E., Tiffany, C., Briscoe, J., & Thorn, A. (2005). Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 598-611.
- Gopnik, M. (1990). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature*, 344(6268), 715-715.
- Gopnik, M., & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39(1), 1-50.
- Haynes, C., & Naidoo, S. (1991). *Clinics in developmental medicine: Children with specific speech and language impairment (Vol. 119)*. London: MacKeith Press.
- Henry L.A., Messer, D.J., & Nash, G. (2011). Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 37-45.
- Joanisse, M. F., & Seidenberg, M. S. (1998). Specific language impairment: a deficit in grammar or processing?. *Trends in cognitive sciences*, 2(7), 240-247.
- Johnston, J. R., & Weismer, S. E. (1983). Mental rotation abilities in language-disordered children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 26(3), 397-403.
- Kateri, L., Revithiadou, A., & Varlokosta, S. (2005). Multiple partially ordered grammars. In M. Tzakosta, C. Levelt, & J. Van de Weijer (Eds.), *Developmental Paths in Phonological Acquisition. Leiden Papers in Linguistics 2.1* (pp. 13-38). Leiden: Leiden University Press.
- Kehayia, E. (1997). Lexical access and representation in individuals with developmental language impairment: A cross-linguistic study. *Journal of Neurolinguistics*, 10(2), 139-149.
- Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 179-202.

- Leonard, L. B., McGregor, K. K., & Allen, G. D. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 35*(5), 1076-1085.
- Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology, 21*(1), 159-173.
- Mann, V. A., Shankweiler, D., & Smith, S. T. (1984). The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language, 11*(03), 627-643.
- Marshall, C. R., & van der Lely, H. K. (2006). A challenge to current models of past tense inflection: The impact of phonotactics. *Cognition, 100*(2), 302-320.
- Matheny, N., & Panagos, J. M. (1978). Comparing the effects of articulation and syntax programs on syntax and articulation improvement. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 9*(1), 57-61.
- 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.
- McCartney, E., Boyle, J., Ellis, S., Bannatyne, S., & Turnbull, M. (2011). Indirect language therapy for children with persistent language impairment in mainstream primary schools: outcomes from a cohort intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders, 46*(1), 74-82.
- Montgomery, J. W. (1995). Sentence Comprehension in Children With Specific Language Impairment: The Role of Phonological Working Memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38*(1), 187-199.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Welsh, J., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39*(4), 850-859.
- Newbury, D. F., Bishop, D. V., & Monaco, A. P. (2005). Genetic influences on language impairment and phonological short-term memory. *Trends in cognitive sciences, 9*(11), 528-534.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*(3), 287-313.
- Norbury, C. F., & Chiat, S. (2000). Semantic intervention to support word recognition: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy, 16*(2), 141-163.
- Norbury, C. F., Bishop, D. V., & Briscoe, J. (2001). Production of English finite verb morphology: a comparison of SLI and mild-moderate hearing impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*(1), 165-178.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current opinion in neurobiology, 13*(2), 212-218.

- Richman, M., Stevenson, J., & Graham, P.J. (1982). *Preschool to school: A behavioral study*. London: Academic Press.
- Scientific Learning Corporation (1998). *Fast ForWord-language [computer software]*. Berkley, CA: Scientific Learning Corporation.
- Segers, E., & Bosman, A. M. (2013). Early literacy interventions using ICT in children with SLI. In A. Shamir, & O. Korat (Eds.), *Technology as a Support for Literacy Achievements for Children at Risk* (pp. 187-197). Netherlands: Springer.
- Share, D. L., & Silva, P. A. (1987). Language deficits and specific reading retardation: cause or effect? *British Journal of Disorders of Communication*, 22(3), 219-226.
- Shriberg, L. D., Tomblin, J. B., & McSweeney, J. L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1461-1481.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587-600.
- Spooner, L. (2002). Addressing expressive language disorder in children who also have severe receptive language disorder: A psycholinguistic approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(3), 289-313.
- Stavrakaki, S. (2000). Verb lexicons in SLI: Some experimental data from Modern Greek. *Journal of Greek linguistics*, 1(1), 95-131.
- Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of reversible relative clauses in specifically language impaired and normally developing Greek children. *Brain and language*, 77(3), 419-431.
- Stavrakaki, S. (2005). Greek neurolinguistics: The state of the art. *Journal of Greek linguistics*, 6(1), 187-234.
- Stavrakaki, S. (2006). Developmental perspectives on specific language impairment: evidence from the production of wh-questions by Greek SLI children over time. *Advances in Speech-Language Pathology*, 8(4), 384-396.
- Stavrakaki, S., & Lely, H. (2010). Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 189-216.
- Stavrakaki, S., Vogindroukas, I., Chelas, E., & Ghousi, S. (2008). Subject-verb agreement in SLI and child L2: A comparative approach to Greek SLI and (un) impaired child L2. *Language acquisition and development*, 25(6), 413-423.
- Tallal, P., & Piercy, M. (1974). Developmental aphasia: rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia*, 12(1), 83-93.
- Tallal, P., Miller, S. L., Bedi, G., Byrna, G., Wang, X., Nagarajan, S. S., ... & Merzenich, M. M. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science*, 271(5245), 81-84.

- Tallal, P., Stark, R. E., & Mellits, D. (1985). The relationship between auditory temporal analysis and receptive language development: evidence from studies of developmental language disorder. *Neuropsychologia*, 23(4), 527-534.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.
- Ullman, M. & Gopnik, M. (1994). Past tense production: Regular, irregular and nonsense verbs. *McGill Working Papers in Linguistics*, 10(1), 81-118.
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433.
- Van der Lely, H. K. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 53-59.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, 101(2), 192-212.
- Weismer, S. E., & Murray-Branch, J. (1989). Modeling versus Modeling Plus Evoked Production Training: A Comparison of Two Language Intervention Methods. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 269-281.
- Wexler, K., Schütze, C. T., & Rice, M. (1998). Subject case in children with SLI and unaffected controls: Evidence for the Agr/Tns omission model. *Language Acquisition*, 7(2-4), 317-344.
- Wilcox, M. J., & Leonard, L. B. (1978). Experimental acquisition of wh-questions in language-disordered children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 21(2), 220-239.
- World Health Organization (2015). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10 Version: 2015)*. Retrieved August 16, 2015, from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/F80.3>