



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης λεξιλογίου σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές: Δύο μελέτες περίπτωσης

Planning an intervention vocabulary program in children with language disorders: Two case studies

Βουλγαράκη Ελένη

Γερασίμου Γιώργος

Παλπανίδου Στεφανία

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ: κα ΖΑΡΟΚΑΝΕΛΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ , PhD.

Πάτρα 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Περίληψη Αγγλική.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	
1.1.Εισαγωγή.....	7
1.2. Διαταραχές λόγου και Λογοθεραπεία.....	7
1.3. Λογοθεραπεία.....	9
1.4. Σκοπός μελέτης.....	10
1.5. Περιορισμοί – Προϋποθέσεις.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	
2.1. Ορισμός γλωσσικού συστήματος και επιπέδων του.....	11
2.2. Στάδια φυσιολογικής ανάπτυξης του λόγου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	14
2.3. Στάδια λεκτικής ανάπτυξης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας.....	16
2.4. Διαταραχές λόγου και ομιλίας.....	17
2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη θεραπεία διαταραχών λόγου και ομιλίας.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	
3.1. Λεξιλογικές δυσκολίες σε παιδιά με διαταραχές λόγου.....	25
3.2. Παρεμβάσεις για το λεξιλόγιο σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με διαταραχές λόγου.....	26
3.2.1. Σημασιολογική θεραπεία.....	28
3.2.2.Φωνολογική θεραπεία.....	30
3.2.3. Θεραπεία παραγωγής ορισμών.....	31
3.2.4. Εκμάθηση λεξιλογίου μέσω περιεχομένου.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	
Μέθοδος	
4.1. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....	35
4.2. Περιγραφή του προγράμματος.....	35
4.3. Διαδικασία.....	35
4.4. Ηθικά ζητήματα στην έρευνα.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	
Αποτελέσματα	
5.1. Ατομικά στοιχεία.....	37
5.1.2. Συμπεριφορικές παρατηρήσεις.....	37
5.1.3. Αποτελέσματα αξιολόγησης.....	37
5.1.4. Βραχυπρόθεσμοι στόχοι.....	38
5.1.5. Θεραπευτικό πρόγραμμα.....	40
5.1.6. Επαναξιολόγηση αποτελεσμάτων.....	43
5.2.1. Ατομικά στοιχεία.....	45
5.2.2. Συμπεριφορικές παρατηρήσεις.....	45
5.2.3. Αποτελέσματα αξιολόγησης.....	45

5.2.4. Βραχυπρόθεσμοι στόχοι.....	46
5.2.5. Θεραπευτικό πρόγραμμα.....	48
5.2.6. Επαναξιολόγηση αποτελεσμάτων.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	
Συζήτηση	
6.1. Συμπεράσματα μελέτης.....	55
6.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	55
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	56
Βιβλιογραφία.....	57

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Περίληψη

Τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές συχνά εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στην σημασιολογία. Τα ελλείμματα αυτά περιλαμβάνουν περιορισμένο εκφραστικό και αντιληπτικό λεξιλόγιο, δυσκολία στην ανάκληση γνωστών λέξεων, σημαντική δυσκολία στην εκμάθηση νέων εννοιών, δυσκολία να δημιουργήσουν πολύπλοκες εννοιολογικές αναπαραστάσεις εντός και μεταξύ λέξεων (Rice et al., 1990). Οι διαγνωσμένες λεξιλογικές δυσκολίες στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές αντιπροσωπεύουν μια συνεχιζόμενη γλωσσική δυσλειτουργία με σαφή και άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινή τους επικοινωνία και στην μαθησιακή τους επίδοση (Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaille, J., Earl, G., Mcbean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A. & Law, J., 2012). Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να παρουσιαστούν οι κυριότερες λεξιλογικές παρεμβάσεις, και πως αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά με σημασιολογικές δυσκολίες, καθώς και να σχεδιαστούν δύο βραχύχρονα προγράμματα ανάπτυξης λεξιλογίου σε δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο η σημασιολογική θεραπεία και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μετά από χρονικό διάστημα 6 εβδομάδων. Συμμετέχοντες της μελέτης αποτέλεσαν δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές, τα οποία δεν είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα αγωγής λόγου. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, ενημερώθηκαν διεξοδικά οι γονείς των συμμετεχόντων για το σκοπό, τη διάρκεια και τα πιθανά οφέλη της εν λόγω μελέτης και ζητήθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους. Μετά την αρχική αξιολόγηση των Π.Τ (3 ετών και 8 μηνών) και Π.Κ (4 ετών και 8 μηνών) και την καταγραφή των ελλειμμάτων, ακολούθησε η λεπτομερή ενημέρωση των γονέων για τα όσα φάνηκαν στην αξιολόγηση και καταρτίστηκε το ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης για κάθε συμμετέχοντα. Κατά την αρχική τους αξιολόγηση έγινε φανερό πως και οι δύο συμμετέχοντες είχαν σημαντικές δυσκολίες στην συγκέντρωση και την προσοχή και επιπλέον, ο πιο μικρός από τους δύο δεν είχε φοιτήσει σε σχολικό πλαίσιο και δυσκολευόταν να αποχωριστεί την μητέρα του. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν ελλείμματα σημαντικά σε σύγκριση με την αναπτυξιακή τους ηλικία σε 5 βασικές σημασιολογικές κατηγορίες (ρούχα, κουζινικά, έπιπλα, ηλεκτρικές συσκευές και φρούτα) και λέξεις μεγάλης συχνότητας. Πέρα απ την κατονομασία των εννοιών, μέρος της αξιολόγησης ήταν η περιγραφή τους, ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (χρώμα, σχήμα) αλλά και τη χρήση.

Το πρόγραμμα αγωγής λόγου για κάθε συμμετέχοντα σχεδιάστηκε με βάση τα λεξιλογικά ελλείμματα που παρουσίασε στην αρχική αξιολόγηση. Η συνολική θεραπεία είχε διάρκεια ενός μήνα, με συχνότητα 2 συνεδρίες την εβδομάδα. Χρησιμοποιήθηκε η σημασιολογική θεραπεία για τρεις εβδομάδες και για μία εβδομάδα η φωνολογική παρέμβαση. Παρά το σύντομο χρονικό διάστημα και τον περιορισμένο αριθμό συνεδριών, η σημασιολογική θεραπεία αποδείχτηκε αποτελεσματική. Όπως αποδείχτηκε από την επαναξιολόγηση, τα παιδιά είχαν πλέον κατακτήσει σε ποσοστό από 30% έως 45% των εννοιών στις οποίες βασίστηκε η θεραπεία τους, επιδώσεις

ανάλογες με εκείνες που αναφέρουν αντίστοιχες μελέτες στην Αγγλική (Easton et al., 1997, Ebbels et al., 2012, Best et al., 2017).

Αγγλική περίληψη

Children with language disorders very often face semantic deficits. These deficits include poor naming abilities, word finding problems, difficulties in learning new words and immature semantic representations (Rice et al., 1990). These lexical deficits are a persistent language dysfunction that has a genuine influence in their everyday communication and their academic achievement (Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaille, J., Earl, G., Mcbean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A. & Law, J., 2012).

The purpose of this study was to present the main vocabulary intervention methods and to investigate the effectiveness of semantic therapy in two preschoolers with language disorders. The participants of the study were two preschool children aged 3;8 and 4;8 years old. Before the beginning of the intervention, the parents of the children were informed for the purpose and the possible gains of this program and have signed a written consent. The original assessment revealed that both participants faced deficits in attention and concentration and have difficulties in cooperation. The youngest participant could not separate from his mother. Furthermore, the assessment showed vocabulary deficits in naming of fruits, clothes, electric appliances, furniture, cookware and high frequency words. Besides naming the object, part of the evaluation was the description of the object in terms of its external characteristics (colour, shape) and its use.

The intervention program of each participant was planned based on the deficits he showed in the original assessment. The intervention program lasted one month with a frequency of two sessions per week. The semantic therapy was used for three weeks and the phonological therapy was used for one week. Despite the short time interval and the limited number of sessions, semantic therapy proved to be effective. As it turned out by the re-assessment, the children had significant gains of this program and had learned the new words, that had taught in percentages from 30% to 45%. These results come in agreement with other English studies (Easton et al., 1997, Ebbels et al., 2012, Best et al., 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Εισαγωγή

Τα προβλήματα ομιλίας και γλώσσας στα παιδιά, δηλαδή προβλήματα με την ομιλία, τη χρήση και την κατανόηση της γλώσσας, τη φωνής, την ανάγνωση, τη γραφή ή την ακοή, δεν είναι ασυνήθιστα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να είναι παρόντα κατά τη γέννηση του παιδιού ή ενδέχεται να αποκτηθούν μεταγενέστερα.

Οι λογοθεραπευτές βοηθούν τα άτομα να βρουν τον καλύτερο δυνατό τρόπο επικοινωνίας για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει χειρονομίες και άλλες μορφές ενισχυμένης επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, βοηθούν άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατάποση τροφίμων και ποτών. Συχνά αποτελούν μέρος μιας ομάδας πρώιμης παρέμβασης διαφόρων ειδικών που εργάζονται με παιδιά, όπως είναι οι εργοθεραπευτές, οι ψυχολόγοι και οι διαιτολόγοι (Deramercout et al., 2010).

Μια διαταραχή στο λόγο και τη γλώσσα μπορεί να έχει ευρύτατη επίδραση στη ζωή ενός παιδιού που διαρκεί μέχρι την ενηλικίωση. Μπορεί να καθιστά δύσκολη την επικοινωνία στην τάξη, να επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση και να απομονώνει κοινωνικά, ακόμα και αν πρόκειται για μια ήπια διαταραχή (Feldman, 2005).

Κάθε παιδί παρουσιάζει διαφορετικά αποτελέσματα σε μια λογοθεραπευτική παρέμβαση ανάλογα με τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητές του. Το χρονικό διάστημα για τη θεραπεία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η σοβαρότητα του προβλήματος, η συχνότητα και η συνέπεια της θεραπείας αλλά της βοήθειας στο σπίτι (Deramercout et al., 2010).

1.2 Διαταραχές λόγου και Λογοθεραπεία

Ο λόγος, η ομιλία και η επικοινωνία αποτελούν ουσιαστικά μέρη της κοινωνικής ζωής, της μαθησιακής και ψυχο-συναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων. Η εμφάνιση των γλωσσικών αναπτυξιακών διαταραχών εντοπίζονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας και έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν αρνητικά όχι μόνο το άτομο αλλά και τη κοινωνία γενικότερα (Deramercout et al., 2010).

Η ανάπτυξη της γλώσσας θεωρείται χρήσιμος δείκτης για την ανάπτυξη όλων των παιδιών. Αποτελεί το μέσο επικοινωνίας που βοηθά στην κατανόηση των σκέψεων, των ιδεών και της γνώσης ενός προσώπου.

Η καθημερινότητα έχει τεράστιο αντίκτυπο στην έκφραση των συναισθημάτων και των απόψεων. Τα τρία πρώτα χρόνια ζωής, όταν ο εγκέφαλος αναπτύσσεται και ωριμάζει, είναι η πιο σημαντική περίοδος για την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ήχους, ερεθίσματα και η συνεπής έκθεση στη γλώσσα των άλλων μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών (Feldman, 2005).

Τα παιδιά αν και διαφέρουν μεταξύ τους στις δεξιότητες της γλωσσικής ανάπτυξης, ακολουθούν μια φυσική εξέλιξη ή αλλιώς χρονοδιάγραμμα, για τον έλεγχο των γλωσσικών ικανοτήτων. Αν αυτές οι κρίσιμες περιόδους περάσουν χωρίς έκθεση στη γλώσσα, θα είναι δύσκολη να την κατακτήσουν επαρκώς. Η έγκαιρη ανίχνευση του γλωσσικού προβλήματος είναι σημαντική για τον εντοπισμό του, καθώς επηρεάζει την γενική ανάπτυξη ενός παιδιού (Dale et al., 2003).

Η ιατρική κοινότητα και κυρίως οι λογοθεραπευτές είναι η κατάλληλη ομάδα η οποία μπορεί να συμβάλει στην ερμηνεία διαφόρων γλωσσικών προβλημάτων, στην αναγνώριση των ενδείξεων οι οποίες προειδοποιούν για τυχόν γλωσσικές διαταραχές αλλά και στην εφαρμογή κατάλληλων ανά περίπτωση διαγνωστικών εργαλείων και παρεμβάσεων (Fromkin et al., 2010).

Συγκεκριμένα, η Λογοθεραπεία όσον αφορά τις διαταραχές λόγου, είναι υπεύθυνη για (ASHA, 2016):

- την παροχή πληροφοριών πρόληψης σε άτομα και ομάδες που είναι γνωστό ότι διατρέχουν κίνδυνο για ανάπτυξη διαταραχών λόγου, καθώς και σε άτομα τα οποία αλληλεπιδρούν με άλλα που βρίσκονται σε κίνδυνο.
- την εκπαίδευση άλλων επαγγελματιών σχετικά με τις ανάγκες των ατόμων με διαταραχές λόγου, όσον αφορά τη διάγνωση και τη διαχείριση των διαταραχών αυτών.
- την εξέταση προσώπων που παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο και την ομιλία τους και αν υπάρχει ανάγκη, τον προσδιορισμό περαιτέρω αξιολόγησης ή / και παραπομπής σε άλλες υπηρεσίες ·
- τη διεξαγωγή μιας συνολικής εκτίμησης του λόγου, της γλώσσας και της επικοινωνίας των ατόμων από πολιτιστικής και γλωσσικής απόψεως ·
- τη διάγνωση της παρουσίας ή απουσίας μιας διαταραχής λόγου με την παραπομπή ή τη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες για να προσδιορίσουν την αιτιολογία και να διευκολύνουν την πρόσβαση σε ολοκληρωμένες υπηρεσίες.
- τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών του λόγου αλλά και σχετικά με την επιλογή της κατάλληλης υπηρεσίας, ανάλογα τη διαταραχή
- την ανάπτυξη σχεδίων θεραπείας, την παροχή υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης, την τεκμηρίωση της προόδου και τον καθορισμό κατάλληλων προσεγγίσεων παροχής υπηρεσιών ·
- τη συμμετοχή των λογοθεραπευτών ως αναπόσπαστο μέλος μιας διεπιστημονικής ομάδας που συνεργάζεται με άτομα με διαταραχές λόγου και τις οικογένειές / φροντιστές τους
- την παροχή συμβουλών σε άτομα με διαταραχές λόγου αλλά και στις οικογένειές / φροντιστές τους σχετικά με θέματα που σχετίζονται με την επικοινωνία, και την παροχή εκπαίδευσης με στόχο την πρόληψη περαιτέρω επιπλοκών που σχετίζονται με τις διαταραχές του λόγου.
- Τη διαβούλευση και τη συνεργασία με επαγγελματίες, μέλη της οικογένειας, φροντιστές κ.λπ. για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης προγραμμάτων και την παροχή εποπτείας και αξιολόγησης
- Τη συνεχή ενημέρωση για την έρευνα στον τομέα των διαταραχών λόγου, βοηθώντας στην προώθηση της βάσης γνώσεων που σχετίζεται με τη φύση και τη θεραπεία αυτών των διαταραχών και χρησιμοποιώντας έρευνα βάσει στοιχείων η οποία θα καθοδηγεί την παρέμβαση ·
- την υποστήριξη ατόμων με διαταραχές λόγου, και των οικογενειών τους σε τοπικό, κρατικό και εθνικό επίπεδο.

1.3 Λογοθεραπεία

Η έννοια της «γλώσσας» χαρακτηρίζει την έμφυτη ανθρώπινη ικανότητα μέσω της οποίας μπορούν και εξωτερικεύονται με λέξεις οι σκέψεις των ατόμων, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να μπορούν να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους.

Ο Hegel ήταν ο πρώτος που κατηγοριοποίησε τη γλώσσα σε λόγο και ομιλία, ενώ ο Saussure ενέταξε στη γλωσσολογία τη διάκριση της γλώσσας σε λόγο και ομιλία (Δράκος, 1999).

Ο «λόγος» αποτελεί το απαραίτητο εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι επιλέγουν όταν θελήσουν να εκφράσουν τις ιδέες τους. Το νόημα που μεταδίδεται κωδικοποιείται σε ένα σύστημα συμβόλων το οποίο όμως είναι οικείο και αναγνωρίζεται από τα μέλη μιας κοινωνίας. Όσες λέξεις χρησιμοποιεί ή κατανοεί κάποιος αποτελούν το νοητικό λεξικό το οποίο αποθηκεύει πληροφορίες για τις μορφές των λέξεων, την προφορά τους καθώς κάθε λέξη έχει ξεχωριστή σημασία (Plante & Beeson, 2012).

Σύμφωνα με το ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) ένας λογοθεραπευτής είναι ο επαγγελματίας που ασχολείται με τις κλινικές υπηρεσίες, την πρόληψη, την εκπαίδευση, τη διαχείριση και την έρευνα στους τομείς της επικοινωνίας και της κατάποσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, από την παιδική τους ηλικία έως και το γήρας. Οι επαγγελματικοί ρόλοι και οι δραστηριότητες λοιπόν, της λογοθεραπείας περιλαμβάνουν τις κλινικές / εκπαιδευτικές υπηρεσίες (διάγνωση, αξιολόγηση, σχεδιασμό και θεραπεία), την πρόληψη και τη διαχείριση, καθώς και την εκπαίδευση και την έρευνα (ASHA, 2007).

Στη Λογοθεραπεία, η πρόληψη αφορά τον έγκαιρο εντοπισμό των διαταραχών λόγου και επικοινωνίας και έπειτα την αντιμετώπιση τους. Από την άλλη πλευρά, η διάγνωση σχετίζεται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση του ατόμου ώστε να συγκεντρωθούν τα στοιχεία εκείνα τα οποία θα συμβάλλουν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης (Κοντογιάννη & Νικολαΐδης, 2009).

Κατά τη διάρκεια της θεραπείας, σκοπός του λογοθεραπευτή είναι να συμβάλλει στην επικοινωνιακή ικανότητα και τη συμπεριφορά και να καταστήσει δυνατή την αποτελεσματική επικοινωνία του ατόμου. Ο τρόπος με τον οποίο θα το επιτύχει αυτό ποικίλλει ανάλογα το είδος της διαταραχής, την ηλικία του ατόμου, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, την οικογενειακή του κατάσταση, το ατομικό, θεραπευτικό και εκπαιδευτικό ιστορικό του.

Με λίγα λόγια, η Λογοθεραπεία είναι η επιστήμη η οποία μπορεί να προβεί στην πρόταση λύσεων σε κάθε μορφή διαταραχής του λόγου, της ομιλίας και της φωνής, αποσκοπώντας στην εξάλειψη όλων εκείνων των παραγόντων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον στιγματισμό του ατόμου και παράλληλα, στην κοινωνική του περιθωριοποίηση. Ο λογοθεραπευτής έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους προβλήματα και να συμβάλλει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών εντός των οποίων μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ένα κοινωνικά υγιές άτομο (Δράκος, 1999).

1.4 Σκοπός μελέτης

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται οι κυριότερες λεξιλογικές παρεμβάσεις, και πως αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά με σημασιολογικές δυσκολίες. Σκοπός της μελέτης ήταν να σχεδιαστούν δύο βραχύχρονα προγράμματα ανάπτυξης του λεξιλογίου σε δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο η σημασιολογική θεραπεία και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μετά από χρονικό διάστημα 6 εβδομάδων. Με βάση τον σκοπό της έρευνας η ερευνητική υπόθεση που τέθηκε αρχικά ήταν η ακόλουθη:
-Η σημασιολογική θεραπεία θα συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των δύο παιδιών προσχολικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές.

1.5 Περιορισμοί – Προϋποθέσεις

Προϋποθέσεις για να ξεκινήσει το πρόγραμμα των θεραπειών ήταν ο γονέας σε εντυπώγραφη μορφή να έχει δεχτεί να συμμετάσχει το παιδί του. Σε περίπτωση που ο γονέας δεν επιθυμούσε να υπογράψει η συμμετοχή του παιδιού θα θεωρούνταν μη έγκυρη και τα αποτελέσματα δεν θα παρουσιάζονταν πουθενά. Οι γονείς είχαν την δυνατότητα πριν υπογράψουν να δουν το υλικό που θα χρησιμοποιούσαν οι κλινικοί και να ενημερωθούν σχετικά με αυτό. Ήταν εφικτό οποιαδήποτε στιγμή από όταν άρχιζε η θεραπεία να σταματήσουν να παρακολουθούν το πρόγραμμα. Ακόμα προϋπόθεση για να συμμετάσχει το παιδί ήταν να μην είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα αγωγής λόγου πριν.

Οι περιορισμοί που υπήρχαν ήταν ότι τα παιδιά δεν είχαν λάβει επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα ή από διεπιστημονική ομάδα, αλλά είχαν αξιολογηθεί από λογοθεραπευτή στο κλινικό πλαίσιο και είχε διαπιστωθεί η γλωσσική διαταραχή με βάση την ηλικία τους. Επίσης το περιορισμένο χρονικό διάστημα που διήρκεσε το παρεμβατικό πρόγραμμα ανάπτυξης λεξιλογίου δεν θα μπορούσε να έχει τα ίδια καλά αποτελέσματα με ένα πρόγραμμα μεγαλύτερης διάρκειας. Επιπλέον οι συμμετέχοντες θα είχαν δυσκολίες συμμετοχής καθώς δεν είχαν φοιτήσει ούτε σε σχολικό πλαίσιο και θα ήταν κάτι πρωτόγνωρο για αυτούς.

Διευκρινήσεις όρων

Ειδικές γλωσσικές διαταραχές: Πρόκειται για διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη που χαρακτηρίζονται από την ανικανότητα να κυριαρχεί η έκφραση και η κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου, παρά το φυσιολογικό νοητικό δυναμικό, την οξύτητα της ακοής και τις κινητικές δεξιότητες του λόγου και χωρίς εμφανή φυσιολογική αναπηρία, αναγνωρισμένο σύνδρομο ή άλλους ιατρικούς παράγοντες που είναι γνωστό ότι προκαλούν γλωσσικές διαταραχές στα παιδιά (Evans & Brown, 2016).

Σημασιολογία: αναφέρεται στο νόημα και στην ερμηνεία των λέξεων, των σημείων και της δομής της πρότασης. Η σημασιολογία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση της ανάγνωσης, τον τρόπο κατανόησης αλλά και τη λήψη αποφάσεων ως αποτέλεσμα των ερμηνειών. Η σημασιολογία των λέξεων ασχολείται με τις έννοιες των λέξεων και τη σημασία των σχέσεων μεταξύ τους, ενώ η σημασιολογία των φράσεων ασχολείται με την έννοια συντακτικών μονάδων μεγαλύτερων από τη λέξη (Bergen et al., 2016).

Λεξιλογικά ελλείμματα: Τα λεξιλογικά ελλείμματα αναφέρονται στη δυσκολία των ατόμων να χρησιμοποιούν μια σειρά από λέξεις στο γραπτό και προφορικό λόγο, στην εκμάθηση και στην απομνημόνευση νέων λέξεων. Είναι ένα συχνά αναφερόμενο σύμπτωμα της της διαταραχής στη γλωσσική ανάπτυξη (McGregor et al., 2013).

Πρώιμη παρέμβαση: πραγματοποιείται για να επηρεάσει την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών από τη γέννηση τους έως τα 5 έτη που έχουν αναπτυξιακή αναπηρία / καθυστέρηση ή κινδυνεύουν από βιολογικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η πρώιμη παρέμβαση περιλαμβάνει συστήματα, υπηρεσίες και υποστήριξη με σκοπό την ενίσχυση της ανάπτυξης των μικρών παιδιών, στην ελαχιστοποίηση της ενδεχόμενης καθυστερημένης ανάπτυξης και της ανάγκης για ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και στη βελτίωση της ικανότητας των οικογενειών ως φροντιστών (Baker, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Ορισμός γλωσσικού συστήματος και επιπέδων του

Η γλώσσα αποτελεί μια ανθρώπινη ιδιοκτησία, η οποία αποσκοπεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Σύμφωνα με το Mangum (2010), η ανθρώπινη γλώσσα ένα μοναδικό είδος συστήματος επικοινωνίας.

Ο William D. Whitney (1875), ένας από τους πρώτους Αμερικανούς λεξικογράφους, τόνισε ότι η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ανοιχτό σύστημα που υπόκειται τόσο σε συντηρητικές όσο και σε εναλλακτικές δυνάμεις. Η γλώσσα είναι ένα ζωντανό σύστημα που συνεχώς βιώνει γέννηση, ανάπτυξη, αποσύνθεση και θάνατο. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αλλάζει ως αποτέλεσμα εξωτερικών ή εξωγενών πιέσεων, αλλά υπόκειται και σε εσωτερικές ή ενδογενείς πιέσεις (Cuskley et al., 2014).

Η ανάλυση του γλωσσικού συστήματος αναδεικνύει πέντε γλωσσικά επίπεδα, εντός των οποίων αυτό διαμορφώνεται. Τα επίπεδα αυτά είναι:

Φωνολογικό: Τα φωνήματα είναι οι μικρότερες μονάδες γλώσσας και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος τις κατανόησης και τις παραγωγής του λόγου στη σχολική ηλικία. Ομοίως, οι μαθητές κατά τις στιγμές που ακούν την ομιλία των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων τους τις ώρες που βρίσκονται εντός του σχολείου, πραγματοποιούν φωνολογική επεξεργασία των λέξεων που ακούν. Η πρόκληση για τις μαθητές στο σχολείο αφορά το πώς η φωνολογία σχετίζεται με την ανάγνωση και τη γραφή. Σύμφωνα με τους Catts και συνεργάτες (2002), τα παιδιά με ιστορικό φωνολογικών ή διαταραχών λόγου έχουν περισσότερες δυσκολίες στην κατάκτηση γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στην πραγματικότητα, η φωνολογία παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι αναγνώστες έχουν υπόψη ότι η μετάφραση μεταξύ φωνημάτων και ορθογραφικών συμβόλων εμπλέκεται στην ανάγνωση και τη γραφή. Για να μπορέσει να γράψει ένα παιδί βασίζεται στη φωνολογία του ή στην κατανόηση του ήχου προκειμένου να μπορέσει να γράψει λέξεις (Catts et al., 2002).

Η φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τις λέξεις οι οποίες αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, να τις αναλύει και να τις συνθέτει. Μέχρι τη στιγμή

που τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο, εξελίσσεται η φωνολογική συνειδητοποίηση, που σημαίνει ότι τα παιδιά αναμένεται να μπορούν να ακούν τις διαφορές στις συλλαβές, στις λέξεις και στους ήχους. Η ισχυρή φωνολογική επίγνωση σημαίνει ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν πως υπάρχει μια διαφορά μεταξύ ενός ήχου, ενός γράμματος και μιας λέξης. Χωρίς αυτή τη δυνατότητα, η εκμάθηση της ανάγνωσης καθίσταται δύσκολη (Cunningham, 2005).

Η φωνολογική ικανότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ορθογραφίας. Οι έρευνες δείχνουν ότι όταν τα παιδιά γράφουν λέξεις, χρησιμοποιούν φωνολογικές, ορθογραφικές και μορφολογικές γνώσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα του αλφαβήτου και κερδίζουν τη γνώση ότι κάθε γράμμα είναι ένας ήχος. Χρησιμοποιώντας τη φωνολογική τους επίγνωση για να γράψουν, τα παιδιά γράφουν αυτό που αντιπροσωπεύει καλύτερα τον ήχο που αντιλαμβάνονται στη λέξη.

Ως εκ τούτου, η ορθογραφική γνώση είναι η κατανόηση των κανόνων του γραπτού γλωσσικού συστήματος και των διακυμάνσεων των κανόνων για ορθογραφικούς σκοπούς (Berninger et al., 2006, Silliman et al., 2006).

Μορφολογικό: τα μορφήματα διακρίνονται στα ελεύθερα μορφήματα και στα δεσμευμένα μορφήματα, ανάλογα τη μορφή και τη λειτουργία τις. Τα ελεύθερα μορφήματα παρουσιάζονται σε μια πρόταση ως αυτόνομες λέξεις, ενώ τα δεσμευμένα υφίστανται ως υποχρεωτικά τμήματα μιας λέξης. Επιπλέον, τα μορφήματα διακρίνονται και στα λεξιλογικά και τα γραμματικά. Τα αναπτυξιακά ορόσημα των 14 γραμματικών μορφωμάτων που ταυτοποίησε ο Brown (1973), αναμένεται να αναπτυχθούν, προτού το παιδί εισέλθει στο σχολείο σε ηλικία 5 ή 6 ετών. Τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να μην αντιλαμβάνονται ή να παράγουν αυτά τα μορφώματα σε σταθερή βάση κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων. Εξαιτίας αυτού, το επίπεδο κατανόησης και παραγωγής γραμματικών μορφωμάτων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τα έτη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των παιδιών (Berninger et al., 2006)..

Σύμφωνα με τους Windsor και συνεργάτες (2000) τα παιδιά που παράγουν τα γραμματικά μορφώματα κατά την ομιλία τους, συχνά τα παραλείπουν όταν γράφουν. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η γραμματική μορφολογία εξακολουθεί να είναι ένας τομέας-πρόκληση για παιδιά σχολικής ηλικίας με γλωσσικές δυσλειτουργίες. Επιπρόσθετα, τα λεξιλογικά μορφήματα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη συνεχιζόμενη ανάπτυξη της γλώσσας, ειδικά της μορφολογικής ορθογραφίας και της ανάπτυξης του λεξιλογίου. Τα λεξιλογικά μορφήματα είναι προθήματα και επιθήματα που αλλάζουν την έννοια των λέξεων και συχνά και τη συντακτική τους λειτουργία.

Οι μορφολογικές ικανότητες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ορθογραφία των λέξεων στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Η ορθογραφία εξαρτάται από τη φωνολογική, ορθογραφική και μορφολογική γνώση (Berninger et al., 2006).

Οι Apel και Lawrence (2011) συνέκριναν τα παιδιά με ιστορικό διαταραχών λόγου σε σχέση με συνομήλικους τους με τυπική ανάπτυξη στη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με την ορθογραφία. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη βαθμολογήθηκαν υψηλότερα σε δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης, αλλά αυτές οι δεξιότητες αναφέρονταν στην επιτυχία τους στην ορθογραφία.

Οι Bahr και συνεργάτες (2006) μελέτησαν τα ορθογραφικά λάθη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών από την Α τάξη δημοτικού έως τις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου και διαπίστωσε ότι πέρα από την Έ τάξη, τα παιδιά συνεχίζουν να κάνουν λάθη ορθογραφίας που είναι ορθογραφικά και μορφολογικά. Αυτό υποδηλώνει ότι η μορφολογική γνώση εξακολουθεί να είναι ένας σημαντικός τομέας διδασκαλίας και ανάπτυξης για παιδιά σχολικής ηλικίας ακόμα και μετά το γυμνάσιο.

Συντακτικό: Η σύνταξη είναι η δομή των λέξεων και φράσεων για την παραγωγή της μονάδας που είναι γνωστή ως πρόταση (Shapiro, 1997). Είναι αυτή η δομή που βοηθά στον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των λέξεων. Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά χρησιμοποιούν σύνταξη σε διαφορετικές μορφές της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή, ακρόαση, προφορικός λόγος). Για την ακρόαση, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν και να αντλήσουν νόημα από φράσεις που άκουσαν. Αντίθετα, για να μιλήσουν, πρέπει να παράγουν ουσιαστικές προτάσεις (Abbott et al., 2010).

Στο σχολείο, τα παιδιά δαπανούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας ακούγοντας. Ωστόσο, στο πλαίσιο της τάξης, τα παιδιά συχνά ακολουθούν οδηγίες και απαντούν σε ερωτήσεις. Με αυτή την έννοια τα παιδιά επεξεργάζονται μια πολύπλοκη σύνταξη. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο δάσκαλος πιθανότατα αρχίζει την εκπαίδευση των μαθητών παροτρύνοντας τους να ανοίξουν ένα συγκεκριμένο βιβλίο σε μια συγκεκριμένη σελίδα, ή να συνεργαστούν μεταξύ τους σε μια συγκεκριμένη εργασία. Αυτές οι οδηγίες περικλείουν γενικά πολύπλοκες προτάσεις τις οποίες πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές.

Για λόγους ομιλίας, τα παιδιά απαντούν γενικά σε ερωτήσεις και θέτουν τις δικές τους ερωτήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ένα άλλο καθήκον για το οποίο απαιτούνται αναπτυγμένες και πολύπλοκες συντακτικές ικανότητες. Όσον αφορά τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής, τα παιδιά επεξεργάζονται σύνταξη κατά την ανάγνωση και παράγουν προτάσεις όταν γράφουν (Abbott et al., 2010).

Καθώς γράφουν τα παιδιά, πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν για τη σύνταξη του προφορικού λόγου και να τις εφαρμόσουν στο γραπτό, με τις επιπρόσθετες μοναδικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή. Η πρόκληση για όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών είναι ότι η σύνταξη πρέπει να αναπτυχθεί τόσο όσο για να καλύψει τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου (Abbott et al., 2010).

Σημασιολογικό: Η σημασιολογική επίγνωση αυξάνεται καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών. Τα παιδιά βομβαρδίζονται συνεχώς με νέο λεξιλόγιο και πρέπει να μάθουν όχι μόνο τις έννοιες αυτών των λέξεων αλλά το πώς σχετίζονται με τις λέξεις στο λεξικό τους. Κατά την πρώτη συνάντηση με μια νέα λέξη, ένα άτομο πρόκειται να κάνει μια αρχική σύνδεση μεταξύ των φωνημικών και σημασιολογικών πληροφοριών της λέξης. Τα παιδιά πρέπει να ακούν τις λέξεις μερικές φορές για να τις θυμούνται αρκετά καλά ώστε να είναι σε θέση να τις πουν. Μετά από τις πρώτες επαφές με μια λέξη, γίνεται αργή νοηματική χαρτογράφηση όπου η σημασία της λέξης εμπλουτίζεται με την πάροδο του χρόνου. Αφού μάθει μια λέξη, ένα παιδί πρέπει να μάθει πώς η λέξη συνδέεται με τις άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζει στο λεξικό του.

Η σημασιολογική ανάπτυξη κατά τα σχολικά έτη είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Στην πραγματικότητα, ο μέσος μαθητής του γυμνασίου θα έχει μάθει περίπου 40.000 διαφορετικές λέξεις κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, που είναι κατά μέσο όρο 5 έως 8 νέες λέξεις την ημέρα (Nagy & Scott, 2000).

Η έρευνα έδειξε ότι η σημασιολογική γνώση συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση τις ανάγνωσης, ενώ παράλληλα έχουν δείξει πως η σημασιολογική ικανότητα και το λεξιλόγιο συνεισφέρουν μοναδικά στη διαδικασία γραφής (Abbott et al., 2010, Berninger et al., 2010).

Η λεξιλογική ποικιλία είναι ένα κοινό μέτρο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της πολυπλοκότητας του λεξιλογίου και γενικά γίνεται με τη μέτρηση του αριθμού των διαφορετικών λέξεων μέσα σε ένα καθορισμένο ποσό λέξεων. Η λεξιλογική ποικιλομορφία επηρεάζεται συχνά από το είδος και την ηλικία του ατόμου, ενώ η συχνότητα των λέξεων που χρησιμοποιούνται σε

μια γλώσσα είναι ισχυροί δείκτες της πολυπλοκότητας του λεξιλογίου (Olinghouse & Leaird, 2009).

Ο Nippold (2007) εντόπισε τρεις κύριες μεθόδους που προωθούν την εκμάθηση νέων λέξεων στα παιδιά της σχολικής ηλικίας: την άμεση διδασκαλία, τα συμφραζόμενα και τη μορφολογική ανάλυση. Η άμεση διδασκαλία επιτυγχάνεται όταν ένας δάσκαλος, γονέας ή συνομήλικος παρέχει την έννοια μιας λέξης για έναν μαθητή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ως εξής: πρώτον, ο μαθητής συναντά μια λέξη που δεν καταλαβαίνει και αναζητά τον ορισμό της ρωτώντας το δάσκαλο, το γονέα ή έναν συνομήλικό του. Δεύτερον, ο μαθητής αναζητά τον ορισμό μιας λέξης από ένα λεξικό, είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή. Η δυσκολία με τη δεύτερη επιλογή είναι ότι μία λέξη μπορεί να έχει πολλαπλούς ορισμούς και ο μαθητής πρέπει να καθορίσει το πλαίσιο της λέξης προκειμένου να επιλέξει τον καλύτερο δυνατό ορισμό. Μια δεύτερη μέθοδος που προάγει την εκμάθηση νέων λέξεων από τα συμφραζόμενα της, είναι η μέθοδος κατά την οποία η χρήση προτάσεων βοηθά το μαθητή να συλλέξει την έννοια της προς εκμάθηση λέξης. Χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες μέσα στην πρόταση που προηγείται και ακολουθεί της λέξης, ο αναγνώστης είναι σε θέση να καταλάβει τη σημασία από το πλαίσιο της. Η τρίτη μέθοδος που προάγει την εκμάθηση νέων λέξεων είναι η μορφολογική ανάλυση.

Πραγματολογικό: το πραγματολογικό επίπεδο του γλωσσικού συστήματος αφορά τη χρήση τις γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια και τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι παράγουν και κατανοούν τις έννοιες μέσω της γλώσσας. Με άλλα λόγια, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα στις κοινωνικές καταστάσεις και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται η γλώσσα. Ως γλωσσικό επίπεδο, η πραγματολογία είναι, κατά κάποιον τρόπο, παρόμοια με τη σημασιολογία, καθώς εξετάζει τους τρόπους με τις οποίους οι έννοιες μεταφέρονται με λέξεις και φράσεις.

Ωστόσο, ενώ η σημασιολογία εξετάζει κυρίως τις κυριολεκτικές σημασίες λέξεων και προτάσεων, η πραγματολογία εξετάζει τις συμφραζόμενες σημασίες που μεταφέρουν οι λέξεις και οι προτάσεις (Scott-Phillips, 2017).

2.2 Φωνολογική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Κάθε παιδί αναπτύσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς με αποτέλεσμα να εντοπίζονται ορισμένες διαφορές όσον αφορά τη χρονική περίοδο κατά την οποία κατακτάται κάποια δεξιότητα. Η ομιλία αποτελείται από συνδυασμό ήχων οι οποίοι σχηματίζουν λέξεις. Η ανάπτυξη της ομιλίας προϋποθέτει την ανάπτυξη του ελέγχου της κίνησης των χειλιών, της γνάθου, των δοντιών, της γλώσσας κ.α. Επιπρόσθετα, προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ακούει αλλά και να διακρίνει ήχους της ομιλίας, την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και της ικανότητας σκέψης του παιδιού. Η ανάπτυξη της ομιλίας επιτυγχάνεται σταδιακά. Ξεκινά στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και το έκτο έτος της ηλικίας των παιδιών για την Ελληνική. Σε κάθε ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν τις ικανότητες ομιλίας τους με διαφορετική ταχύτητα με κάποια από αυτά να τις αναπτύσσουν ταχύτερα ή βραδύτερα από το φυσιολογικό μέσο όρο της ηλικίας που βρίσκονται (Snowling et al., 2006).

Τα στάδια κατά τα οποία εξελίσσεται και αναπτύσσεται ο λόγος των παιδιών είναι:

- Γέννηση – 3ος μήνας: τα νεογέννητα παιδιά έχουν ελάχιστες ικανότητες εκδήλωσης ήχων διότι η δομή του στόματος τους καθώς και η φωνή δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη κατάλληλα. Οι μόνοι ήχοι οι οποίοι παράγουν είναι το κλάμα ή άλλους ήχους όπως είναι ο βήχας ή το φτέρνισμα.

Μεταξύ του δεύτερου και τρίτου μήνα το μωρό αρχίζει να ελέγχει καλύτερα τους μύες της φωνής του και το λάρυγγά του. Επίσης, στη συγκεκριμένη περίοδο το μωρό αρχίζει να γελάει και να σχηματίζει σιγά-σιγά απλούς ήχους. Αν και ακόμη τα νεογέννητα δε μπορούν να παράγουν κανονικούς ήχους ομιλίας, μπορούν να ακούσουν τις διαφορές ανάμεσα σε παραπλήσιους ήχους ομιλίας, να αναγνωρίσουν διαφορετικές φωνές αλλά και να διακρίνουν αλλαγές στον τόνο της φωνής άλλων ατόμων (Νικολόπουλος, 2008).

- 4ος – 6ος μήνας: από τον τέταρτο μήνα ο έλεγχος της στοματικής δομής γίνεται ακόμα καλύτερος. Τα μωρά αρχίζουν να δημιουργούν ήχους που μοιάζουν με φωνήεντα και σύμφωνα, οι οποίοι παραπέμπουν περισσότερο στην ομιλία. Στην περίοδο αυτή της ζωής τους, τα μωρά αρχίζουν το λεγόμενο «φωνητικό παιχνίδι» κατά το οποίο πειραματίζονται με την παραγωγή ήχων (Νικολόπουλος, 2008).

- 6ος – 11ος μήνας: κατά τον έκτο μήνα της ζωής, τα μωρά αρχίζουν να επαναλαμβάνουν ορισμένες συλλαβές δύο ή περισσότερες φορές στη σειρά. Τα μωρά αρχίζουν να παράγουν αρκετούς ήχους αλλά και να μιμούνται ήχους που παράγουν οι ενήλικες που βρίσκονται στο περιβάλλον τους. Με την επανάληψη συλλαβών και τη μίμηση ήχων, τα μωρά εξασκούν τον συντονισμό των αρθρώτων, ο οποίος απαιτείται για την παραγωγή ομιλίας (Νικολόπουλος, 2008).

- 12ος – 18ος μήνας: τα μωρά από το δωδέκατο αρχίζουν να παράγουν μια σειρά από ήχους, οι οποίοι αποτελούνται από διάφορους συνδυασμούς συλλαβών και παράγονται με βάση την ομιλία των ενηλίκων που βρίσκονται στο περιβάλλον τους. Το μωρό φαίνεται σαν να μιλάει και να προσπαθεί να επικοινωνήσει με τα πρόσωπα και το περιβάλλον γύρω του. Ορισμένες φορές, την ίδια περίοδο, το παιδί αρχίζει να παράγει κάποιες πραγματικές λέξεις. Παρόλα αυτά, ακόμη η ποικιλία των φθόγγων που χρησιμοποιούν τα μωρά στις προσπάθειες ομιλίας τους είναι περιορισμένη. Οι πρώτες λέξεις που παράγουν τα παιδιά χαρακτηρίζονται από ορισμένους συγκεκριμένους ήχους, ενώ έπειτα, η ποικιλία των ήχων σιγά-σιγά διευρύνεται (Νικολόπουλος, 2008).

- 18ος – 36ος μήνας: η συγκεκριμένη περίοδος της ζωής του παιδιού χαρακτηρίζεται από γρήγορη ανάπτυξη της ομιλίας. Τα παιδιά χρησιμοποιούν μία μεγάλη ποικιλία από ήχους αλλά και συνδυασμούς αυτών. Όταν τύχει να ακούσουν κάποια λέξη με δύσκολη προφορά, συνήθως την απλοποιούν, παραλείποντας για παράδειγμα το τελευταίο σύμφωνο ή την τελευταία συλλαβή της λέξης. Υπάρχουν διαφορές στην ηλικία κατά την οποία τα παιδιά εξοικειώνονται σε συγκεκριμένους ήχους της ομιλίας. Επίσης, η εκμάθηση παραγωγής ενός ήχου σε όλες τις λέξεις και τις προτάσεις επιτυγχάνεται σταδιακά και ολοκληρώνεται μετά από χρόνια. Από τον 18ο έως και τον 28ο μήνα της ζωής τους, τα παιδιά συνήθως προφέρουν με το σωστό τρόπο την πλειονότητα των φωνηέντων και ορισμένα σύμφωνα, τα οποία όμως εξελίσσονται με αργή ταχύτητα, μέχρι τον τρίτο και περισσότερο χρόνο της ζωής του παιδιού (Νικολόπουλος, 2008).

- 3ο – 4ο έτος: κατά την περίοδο αυτή, τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν δύσκολους ήχους. Συγκεκριμένα, από το τρίτο έτος και έπειτα, τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν και τους υπόλοιπους ήχους/ σύμφωνα της γλώσσας. Βέβαια, ενδέχεται να χρειαστούν αρκετά έτη για να κατακτηθούν ολοκληρωτικά οι ήχοι/ σύμφωνα της γλώσσας γεγονός το οποίο συμβαίνει συνήθως στην ηλικία των 6 ετών (Νικολόπουλος, 2008).

Η ομιλία λοιπόν αποτελεί εργαλείο το οποίο σχετίζεται άμεσα με την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων. Η εκμάθηση της ομιλίας είναι μία διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά από τη βρεφική ηλικία έως το έκτο έτος της ζωής των παιδιών. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία ενδέχεται να επηρεαστεί από την ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Για το λόγο αυτό, η παραγωγή των ήχων και

η πλήρης εκμάθησή τους από ορισμένα παιδιά ενδέχεται να καθυστερήσουν για αρκετό καιρό (Νικολόπουλος, 2008).

2.3 Ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία

Η λεκτική ανάπτυξη είναι ένα κρίσιμο μέρος της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί, να εκφράζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του. Υποστηρίζει επίσης τη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και την ανάπτυξη και τη διατήρηση σχέσεων. Ο λόγος και η κατανόηση του αποτελεί το βασικότερο σημείο της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τη βάση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Η προσχολική ηλικία έχει αναγνωριστεί ευρέως ως η σημαντικότερη χρονική περίοδος για τη γλωσσική ανάπτυξη. Μέχρι την ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά ουσιαστικά κατέχουν το φωνητικό σύστημα και τη γραμματική της γλώσσας τους και αποκτούν λεξιλόγιο χιλιάδων λέξεων. Τα παιδιά βιώνουν μια μετατόπιση της γνώσης κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, συμμετέχοντας σε αυτό που ο Piaget χαρακτήρισε συμβολικό παιχνίδι, το οποίο αντικατοπτρίζει την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν διανοητική αναπαράσταση. Κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα που είναι διαθέσιμα ή να δημιουργήσουν φανταστικά αντικείμενα που να αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα της καθημερινότητας τους (Hoff, 2006).

Έτσι, όπως τα παιδιά γίνονται επιτυχημένα στο να μετασχηματίζουν με διανοητικό τρόπο τα αντικείμενα σε αυτό που αντιπροσωπεύουν στο κοινωνικό συμβολικό παιχνίδι, αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με πιο αφηρημένο τρόπο, χρησιμοποιώντας λέξεις για να συμβολίζουν χαρακτήρες και αντικείμενα από το περιβάλλον, δημιουργώντας μια πιο συνεκτική αφήγηση για το ακροατήριό τους (Pelligrini, 1985).

Τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας είναι επίσης μια κρίσιμη περίοδος στην ανάπτυξη της γλώσσας, καθώς η χρήση της προφορικής γλώσσας γίνεται κοινωνική δεξιότητα. Τα παιδιά προχωρούν από αυτό που η Piaget ονομάζει εγωκεντρική γλώσσα, ή επικοινωνία των προσωπικών θέσεων και των αναγκών, στην κοινωνική γλώσσα, καθώς τα παιδιά γίνονται ικανά να συμμετέχουν σε μια συζήτηση και μπορούν να ανταποκρίνονται στις δηλώσεις άλλων.

Αυτές οι πραγματολογικές ή επικοινωνιακές δεξιότητες επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με τη γλώσσα και παρέχουν ευκαιρίες για γλωσσική ανάπτυξη. Το παιδί μαθαίνει πολλές νέες λέξεις ακούγοντας τα άτομα του στενού τους περιβάλλοντος και άλλους ενήλικες αλλά και μαντεύοντας από το περιβάλλον. Μαθαίνει επίσης από νέες εμπειρίες και από την ακρόαση ιστοριών που διαβάζονται δυνατά (Foorman et al., 2002).

Κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, τα παιδιά είναι επίσης γνωστό ότι απολαμβάνουν ιδιαίτερα τη συμμετοχή τους στο φανταστικό παιχνίδι. Έτσι, με την πρόοδο στη γλωσσική ικανότητα και το ενδιαφέρον για τις υποτιθέμενες καταστάσεις και τη δημιουργικότητα, οι προφορικές ικανότητες παραγωγής αφηγημάτων αναδύονται και προωθούνται κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων (Sachs et al., 1985).

Έχει υποστηριχθεί πως οι προφορικές αφηγήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη λεκτική ανάπτυξη των παιδιών. Σε όλες τις κουλτούρες, οι αφηγήσεις χρησιμοποιούνται για να μεταδώσουν ιστορικά γεγονότα, προσωπικές ιστορίες, αλλά χρησιμοποιείται και ως διέξοδος για δημιουργικότητα και αναψυχή. Καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μεγαλώνουν και αποκτούν

εμπειρία με τη γλώσσα, αυξάνεται η πολυπλοκότητα των προφορικών αφηγήσεων τους (Curenton & Justice, 2004).

Η τυχαία εκμάθηση λέξεων κατά τη διάρκεια συνομιλίας, συμπεριλαμβανομένης της συνομιλίας στην τάξη, είναι ένας πρωταρχικός τρόπος για τα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους. Οι μαθητές τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης είναι σε θέση να συλλάβουν ορισμένες πτυχές των νοηματικών εννοιών σε φυσικές, περιστασιακές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού, της συνομιλίας και της τηλεοπτικής προβολής (Steele&Mills, 2011).

Με την πρόοδο στην πολυπλοκότητα και τη δομή της γλώσσας κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, οι προφορικές αφηγήσεις μεταφέρουν τις ικανότητες στις πολλές πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης. Σε αντίθεση με τον ανεπίσημο λόγο, η αφηγηματική παραγωγή είναι ένα πολύπλοκο έργο που ενσωματώνει πολλά στοιχεία της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της γραμματικής, του λεξιλογίου και της μορφολογίας (Reilly et al., 2004).

Η αφηγηματική ικανότητα έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας, ενώ συνδέεται επίσης και με τη μεταγενέστερη κατανόηση της ανάγνωσης. Με τον τρόπο αυτό, οι προφορικές αφηγήσεις συνδέονται με την απόκτηση γραμματισμού και την κατανόηση, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον (Foorman et al., 2002).

2.4 Διαταραχές λόγου και ομιλίας

Η φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας απαιτεί μια σειρά από διαδικασίες οι οποίες αλληλεξαρτώνται.

Οι διαταραχές λόγου εντοπίζονται σε αρκετά παιδιά και επηρεάζουν όχι μόνο το λόγο τους (γραπτό και προφορικό) αλλά και την επικοινωνιακή ικανότητα τους. Παιδιά με διαταραχές λόγου αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή ήχων για ομιλία, στη χρήση της ομιλίας ως επικοινωνιακό μέσο αλλά και στην κατανόηση του λόγου. Επίσης, πολλά παιδιά με διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση νέων λέξεων και φτωχό λεξιλόγιο ή ακόμα και δυσκολίες στην ανάκληση των ήδη γνωστών εννοιών. Η αναπτυξιακή καθυστέρηση στο λόγο και την ομιλία είναι μια από τις πιο κοινές αναπτυξιακές διαταραχές σε παιδιά από 13 έως 16 ετών (Bauman-Waengler, 2007).

Οι κυριότερες διαταραχές λόγου και ομιλίας που συνδέονται με διαταραχές λεξιλογίου είναι οι εξής:

- **Φωνολογικές Διαταραχές**

Στις φωνολογικές διαταραχές εκδηλώνεται ένα φωνολογικό σύστημα το οποίο παραπέμπει και μοιάζει με το φωνολογικό σύστημα παιδιών μικρότερων ηλικιών. Ειδικότερα, μια ομάδα ήχων δεν έχει κατακτηθεί όπως πρέπει με αποτέλεσμα πολλοί ήχοι να προφέρονται με λάθος τρόπο που για τη δεδομένη ηλικία του παιδιού δε θα έπρεπε να συμβαίνει αυτό.

Οι φωνολογικές διαταραχές δεν οφείλονται σε κάποιο ανατομικό ή νευρολογικό πρόβλημα. Οι κινήσεις των οργάνων άρθρωσης του σώματος εκτελούνται φυσιολογικά (Bauman-Waengler, 2007).

Ορισμένα παραδείγματα τα οποία παραπέμπουν σε φωνολογική διαταραχή είναι (Bauman-Waengler, 2007):

- Η αντικατάσταση του φωνήματος « σ » με το φώνημα « θ ». π.χ. / σούπα / - / θούπα /.
- Η αντικατάσταση των πίσω φωνημάτων με τα μπροστινά π.χ. όλα τα « κ » παράγονται ως « τ » π.χ. / κάνω / - / τάνω /.
- Απλοποιούνται ή παραλείπονται φωνήματα π.χ. / σκούπα / - / κούπα .
- Αντιστρέφονται φωνήματα ή συλλαβές σε λέξεις π.χ. / πακέτο / - / καπέτο /.

Η διαδικασία της φωνολογικής κατάκτησης απαιτεί από το παιδί να μαθαίνει τους μοναδικούς ήχους, τις ηχητικές αντιθέσεις και τα ηχητικά μοτίβα των λέξεων και να τις αναπαριστά στο νοητικό λεξικό για λόγους διαφοροποίησης της έννοιας στο λόγο. Στα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές, η διαδικασία αυτή δεν ολοκληρώνεται. Τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές αποτυγχάνουν επίσης να επισημάνουν τις αντιθέσεις μεταξύ των ήχων στη διαφοροποίηση του νοήματος, γεγονός το οποίο οδηγεί σε ομώνυμη και κακή επικοινωνία. Αυτοί οι περιορισμοί στη φωνολογική δομή και τη λειτουργία επηρεάζουν περαιτέρω την ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων των παιδιών (Gierut, 2016).

Τα παιδιά με φωνολογικές δυσκολίες είναι πιθανό να έχουν δυσκολίες σε όλες τις πτυχές της φωνολογικής επίγνωσης συμπεριλαμβανομένης της διάκρισης μεταξύ των ήχων. Τόσο οι πραγματικές όσο και οι ψευδές λέξεις επηρεάζονται (Gierut, 2016).

• Τραυλισμός-Διαταραχές ροής

Ο τραυλισμός διαταράσσει την ομαλή ροή της ομιλίας και του λόγου και μπορεί να υφίσταται είτε από τη γέννηση του ατόμου είτε εντοπίζεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του.

Το τραύλισμα είναι μια κοινή διαταραχή της ομιλίας σε άτομα όλων των ηλικιών που μπορεί να προκαλέσει διαταραχές στην κανονική ευχέρεια και τον προγραμματισμό της ομιλίας. Χαρακτηρίζεται από (Blomgren, 2013):

- επαναλαμβανόμενες λέξεις, ήχους ή συλλαβές
- παύση της παραγωγής ομιλίας
- ανομοιογενή λόγο ομιλίας

Τα περισσότερα παιδιά δε θα συνεχίσουν να τραυλίζουν στην ενηλικίωση. Τυπικά, καθώς η ανάπτυξη του παιδιού προχωρά, ο τραυλισμός συνήθως σταματά. Η πρόωπη παρέμβαση μπορεί επίσης να βοηθήσει στην αποτροπή τραυματισμού στην ενηλικίωση (Blomgren, 2013).

Ωστόσο, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό παιδιών τα οποία θα εξακολουθήσουν να έχουν τραυλισμό και στην ενήλικη ζωή τους. Επίσης, εάν ένα παιδί αρχίσει να τραυλίζει μετά την ηλικία των 8 έως 10 ετών, τότε υπάρχει αυξημένη πιθανότητα ότι ο τραυλισμός θα συνεχιστεί μέχρι την ενηλικίωση του (Blomgren, 2010).

Ο τραυλισμός έχει ταξινομηθεί ως αναπτυξιακός, νευρογενής και ψυχογενής. Ο αναπτυξιακός τραυλισμός είναι η πιο κοινή μορφή και ο όρος «αναπτυξιακός» χρησιμοποιείται επειδή αυτή η μορφή τραυλισμού συμβαίνει κατά την περίοδο της γλωσσικής ανάπτυξης (Ashurst & Wasson, 2011).

Ο αναπτυξιακός τραυλισμός εντοπίζεται σε παιδιά ηλικίας κάτω των 5 ετών, ιδιαίτερα στα αγόρια, καθώς αναπτύσσουν το λόγο και τις γλωσσικές τους ικανότητες. Οι δυσλειτουργίες του λόγου που χαρακτηρίζουν τον τραυλισμό είναι δισταγμοί, παρατάσεις και επαναλήψεις των ήχων ομιλίας, που συνήθως εμφανίζονται στις απαρχές λέξεων και προτάσεων (Ashurst & Wasson, 2011).

Η πίεση που προκαλείται στο άτομο από το τραύλισμα μπορεί να εντοπιστεί από (Craig & Tran, 2006):

- φυσικές αλλαγές όπως τικ, κραδασμούς στα χείλη, ένταση στο πρόσωπο και γενικά στο άνω μέρος του σώματος.
- απογοήτευση κατά την προσπάθεια επικοινωνίας.
- δισταγμό ή παύση πριν ξεκινήσει μια συζήτηση.
- άρνηση να μιλήσει.
- παρεμβολές επιπλέον ήχων ή λέξεων στις προτάσεις του όπως «εμ...», «μμ...».
- επανάληψη λέξεων ή φράσεων
- ένταση στη φωνή
- αναδιάταξη των λέξεων σε μια πρόταση.

Μερικά παιδιά μπορεί να μην γνωρίζουν ότι τραυλίζουν. Οι κοινωνικές ρυθμίσεις και τα περιβάλλοντα υψηλού άγχους μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα ένα άτομο να τραυματιστεί. Η δημόσια ομιλία μπορεί να είναι προκλητική για όσους τραυλίζουν (Perez, 2016).

Τα αίτια στα οποία μπορεί να οφείλεται ο τραυλισμός είναι δύο: α) μπορεί να οφείλεται σε νευρολογική δυσλειτουργία και συγκεκριμένα στη μη φυσιολογική νευρολογική οργάνωση του μηχανισμού ομιλίας, που σε συνδυασμό με την ευάλωτη ψυχοσύνθεση ενός παιδιού επιφέρουν την εμφάνιση της διαταραχής αυτής και β) σε κληρονομικούς παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται συχνά σε περιπτώσεις τραυλισμού (Βογινδρούκας και συν., 2008).

Τα συμπτώματα της διαταραχής του τραυλισμού είναι τα εξής (Βογινδρούκας και συν., 2008) :

- Επαναλήψεις ήχων, συλλαβών ή και λέξεων (ει...ει... είμαι καλά).
- Μπλοκαρίσματα (π...αγωτό).
- Επιμηκύνσεις (σσυγγνώμη).

Συχνά σε συνδυασμό με:

- Γκριμάτσες
- Κλείσιμο ματιών ή άλλες εκφράσεις
- Πίεση των χειλιών μεταξύ τους
- Παρεμβολές λέξεων
- Αποφυγή λέξεων

Η σημασιολογία και το λεξιλόγιο είναι σημαντικά στοιχεία στη γλωσσική κατάκτηση και τη λεκτική διατύπωση γλωσσών, και για το λόγο αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση και τη θεραπεία του τραυλισμού. Η χαμηλή επίδοση παιδιών με τραυλισμό στη δεκτικότητα νέων λέξεων οφείλεται στην ανισορροπία μεταξύ των συνιστωσών ή των πτυχών του γλωσσικού τους συστήματος. Μια τέτοια ανισορροπία επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών με τραυλισμό να κωδικοποιούν και / ή να ανακτούν τα λεξιλογικά στοιχεία και να τα τοποθετούν στην κατάλληλη θέση στο σχετικό συντακτικό "πλαίσιο" (Anderson & Conture, 2000).

Έχουν περιγραφεί τέσσερις βασικοί τύποι λέξεων τους οποίους είναι πιθανό τα παιδιά με τραυλισμό να προφέρουν δυσδιάκριτα: (1) λειτουργικές λέξεις, (2) σύνθετες λέξεις, (3) λέξεις που τοποθετούνται νωρίς σε μια πρόταση, και (4) λέξεις που αρχίζουν με σύμφωνα. Οι λειτουργικές λέξεις περιλαμβάνουν αντωνυμίες, άρθρα, προθέσεις, συζεύξεις και βοηθητικά ρήματα και οι οποίες γλωσσικά, θεωρούνται ως κλειστή κλάση λέξεων που δεν έχουν πλήρη λεξικό νόημα αλλά έχουν γραμματικό ή λειτουργικό ρόλο (Howell et al., 2007).

• Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται στα προβλήματα τα οποία επιφέρουν σημαντική πτώση ή και αποτυχία στη σχολική επίδοση παιδιών. Οι δυσκολίες μπορεί να εντοπιστούν σε έναν ή παραπάνω τομείς από τους παρακάτω (Τζουριάδου, 2011):

- Στον προφορικό λόγο: φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία κατανόησης και χρήσης μεταφορικού λόγου, δυσκολίες ακουστικής διάκρισης ήχων, δυσκολίες στην εύρεση ομοιοκατάληκτων λέξεων, κατάτμηση σύνθετων λέξεων, δυσκολίες στην ορθή σύνταξη των προτάσεων, δυσκολίες στην περιγραφή-αφήγηση.
- Ανάγνωση: δυσκολίες στην ταύτιση γραφήματος-φωνήματος, αντικαταστάσεις και αντιμεταθέσεις κατά την ανάγνωση λέξεων και προτάσεων, ανάγνωση χωρίς ευχέρεια (λάθη ακρίβειας, αργός ρυθμός ανάγνωσης), δυσκολίες κατανόησης του κειμένου και οργάνωσης μελέτης.
- Γραφή/Ορθογραφία: λάθη στην κατεύθυνση των γραμμμάτων, στις αποστάσεις των λέξεων και των λέξεων, στα σημεία στίξης, ορθογραφικά λάθη.
- Γραπτή Έκφραση: δυσκολίες στη σύνταξη των προτάσεων, στην ανάπτυξη παραγράφου και έκθεσης, στην οργάνωση, το λεξιλόγιο κ.α.
- Μαθηματικά: δυσκολίες στην αρίθμηση, στις πράξεις, στην επίλυση προβλημάτων, στις μετρήσεις, στη γνώση της ώρας και των χρημάτων, στη γεωμετρία, στους μαθηματικούς υπολογισμούς.

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται κυρίως από ιδιωτικούς φορείς και ξεκινά μετά τη διαγνωστική διαδικασία. Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή σχεδιάζεται ανάλογα με τις δυνατότητες, τις δεξιότητες και τις αδυναμίες του (Τομαράς, 2008).

Στο πλαίσιο της απόκτησης λεξιλογίου, το ενδιαφέρον στράφηκε σε παιδιά με γλωσσική δυσλειτουργία και στην περιγραφή της φύσης των πρόωρων μαθησιακών προβλημάτων αλλά και των υποκείμενων διαδικασιών που επηρεάζουν την εκμάθηση λέξεων. Μάλιστα, η ισχυρή σχέση ανάμεσα στη γνώση του λεξιλογίου και την κατανόηση της ανάγνωσης έχει από καιρό αποδειχθεί. Η γνώση των λέξεων είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της ανάγνωσης και καθορίζει πόσο καλά οι μαθητές θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Η κατανόηση είναι εξίσου καθοριστική με την αναγνώριση των λέξεων και την κατανόηση των εννοιών τους. Ωστόσο, εάν ένας μαθητής δε γνωρίζει τις έννοιες ενός επαρκούς μέρους του κειμένου, η κατανόηση του κειμένου είναι αδύνατη (Sedita, 2005).

• Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Τα προβλήματα με την ομιλία και τη γλώσσα είναι ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Τα άτομα με αυτισμό μπορούν να έχουν προβλήματα με οποιαδήποτε ή όλες τις πτυχές που εμπλέκονται στην παραγωγή ή κατανόηση του λόγου και της γλώσσας. Για παράδειγμα, λόγω των ελλείψεών τους στην εκτίμηση των κοινωνικών καταστάσεων, μπορεί να μην αισθάνονται την ανάγκη επικοινωνίας και μπορεί να μη μπορούν να

κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο άλλα άτομα μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα λεκτικό ερέθισμα.

Τα άτομα με αυτισμό συχνά εμφανίζουν ελλείψεις όσον αφορά την προσοχή στις ακουστικές πληροφορίες. Πρέπει συχνά να εκπαιδεύονται για να δίνουν προσοχή στους ήχους. Ακόμη και όταν δίνουν προσοχή, πολλά άτομα με αυτισμό φαίνεται να δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τους ήχους και να τους ταιριάζουν με λέξεις ή σκέψεις. Σε ορισμένα άτομα με αυτισμό, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν πραγματικά προβλήματα με τα λόγια και τις σκέψεις τους. Τα άτομα με αυτισμό συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άρθρωση, συχνά ως μέρος ενός ευρύτερου προβλήματος δυσκολίας σε λειτουργίες της κίνησης του στόματος (κινήσεις των χειλιών και της γλώσσας και συναφής έλεγχος της αναπνοής) (Tager-Flusberg & Kasari, 2013).

Το παιδί ενδέχεται να έχει προβλήματα σε μια συνομιλία, να ενταχθεί στο θέμα της συνομιλίας ή να ξεκινήσει ένα νέο θέμα σε μια συνομιλία. Μπορεί επίσης να αποτύχει να κατανοήσει τη σημασία και τη χρήση μη λεκτικών σημάτων, να παραμείνει πολύ κοντά σε κάποιον σε μια συνομιλία ή να έχει προβλήματα με τη βλεμματική επαφή και τις εκφράσεις του προσώπου.

Το παιδί μπορεί να μη μπορεί να προσαρμόσει την επικοινωνία του σε διάφορες καταστάσεις και ανθρώπους (Adams et al., 2012).

- **Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας**

Οι Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές του λόγου και της ομιλίας αφορούν την καθυστέρηση της ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας του παιδιού σύμφωνα με την χρονολογική του ηλικία. Εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία και κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών. Αφορούν το 7-10% του παιδικού πληθυσμού, ενώ παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Vlassopoulos & Anagnostopoulos, 2012). Αναλυτικότερα οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές χωρίζονται σε:

- Ειδική διαταραχή της άρθρωσης: ο προφορικός λόγος των παιδιών παρουσιάζει αρθρωτικές ή/και φωνολογικές διαταραχές, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η κατανόηση της ομιλίας του παιδιού από τον εκάστοτε συνομιλητή (Siu, 2015). Συγκεκριμένα, οι διαταραχές άρθρωσης αφορούν δυσκολίες κατά την παραγωγή κάποιων ήχων της γλώσσας (φωνημάτων), λόγω νευρο-μυικής αδυναμίας των οργάνων που συμμετέχουν στην παραγωγή της ομιλίας (αρθρωτές).

- Διαταραχές στην έκφραση του λόγου: οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από τις διαταραχές αυτές αφορούν τις διαστάσεις του λόγου οι οποίες, είναι η μορφή, το περιεχόμενο και η χρήση. Οι διαταραχές στη μορφή του λόγου περιλαμβάνουν δυσκολίες στο σύστημα των ήχων που αποτελούν μια γλώσσα (φωνολογία), στη σχέση των λέξεων στα πλαίσια της πρότασης (σύνταξη) και στους γραμματικούς κανόνες που διέπουν την εκάστοτε γλώσσα (μορφολογία). Οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν είναι φωνολογικά λάθη (π.χ. αντικατάσταση /δ/ με /β/ στο λόγο των παιδιών), συντακτικά λάθη (π.χ. /μαμά πήγε φέρει γάλα/) και γραμματικά λάθη (με λανθασμένη χρήση των χρόνων ή/και των καταλήξεων των λέξεων όπως /εγώ πάει βόλτα/). Το περιεχόμενο του λόγου αφορά στη σημασιολογία, δηλαδή τη «σημασία» του μηνύματος. Στον τομέα αυτό μπορεί ένα παιδί να δυσκολεύεται να βρει τις κατάλληλες λέξεις ή να έχει περιορισμένο λεξιλόγιο (π.χ. το παιδί λέει /αυτό που πίνουμε/ αντί για /ποτήρι/). Τέλος η χρήση

του λόγου σχετίζεται με την πραγματολογία δηλαδή με τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρεται το μήνυμα. Αφορά την χρήση εκφράσεων ευγένειας (π.χ. /Γεια σας κυρία Τούλα/), την ικανότητα έναρξης και διατήρησης μιας συζήτησης, την επιλογή κατάλληλων λέξεων ανάλογα με τον συνομιλητή, την κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων (π.χ. /έριχνε καρεκλοπόδαρα/) και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επιλέγει να επικοινωνήσει (Boudreau, 2008).

- Αντιληπτική διαταραχή του λόγου: πρόκειται για την πιο σοβαρή μορφή αναπτυξιακής διαταραχής, η οποία εκδηλώνεται με δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τον προφορικό ή το γραπτό λόγο, να ακολουθήσει εντολές και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του. Δεν είναι σπάνιο να συνυπάρχουν διαταραχές στην επεξεργασία αισθητηριακών ερεθισμάτων (κυρίως ακουστικών), γνωστικά ελλείμματα (προβλήματα μνήμης) και δυσκολίες μάθησης (Prelock et al., 2008).

Συνοπτικά, ένα παιδί που παρουσιάζει Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές του λόγου και της ομιλίας μπορεί να έχει την εικόνα ενός παιδιού που (Prelock et al., 2008):

- έχει αργήσει να πει λέξεις ή μικρές προτάσεις
- χρησιμοποιεί περιορισμένο λεξιλόγιο
- αντικαθιστά φωνήματα (ήχους) της ελληνικής γλώσσας στην ομιλία του
- δε χρησιμοποιεί σωστά τις γραμματικές καταλήξεις και τις συντακτικές δομές.

Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετές διαχρονικές μελέτες εξέτασαν την επιμονή των πρώιμων γλωσσικών καθυστερήσεων κατά τη διάρκεια των μεταγενέστερων προσχολικών ετών και των σχολικών ετών (Beitchmann et al., 2014)..

Το ζήτημα της επιμονής απαιτεί να ληφθεί υπόψη η ηλικία εμφάνισης των πρώτων και των γλωσσικών διαταραχών. Οι διαταραχές αυτές δεν έχουν ξεκάθαρη ηλικία εκδήλωσης. Συνήθως, εμφανίζονται όταν ένα παιδί αρχίζει να συμμετέχει σε προφορική επικοινωνία στην ηλικία περίπου των 2 ετών.

Αυτό το πρότυπο εμφάνισης έχει ως αποτέλεσμα μια περίοδο αμφιβολίας ως προς το πότε μπορεί να γίνει η διάγνωση μίας επίμονης διαταραχής. Τα πρώτα σημάδια της καθυστερημένης ομιλίας και της γλωσσικής ανάπτυξης γίνονται εμφανή σε ηλικία περίπου 2 ετών, όταν τα περισσότερα παιδιά μπορούν να καταλάβουν και να λένε μια σειρά λέξεων. Αρκετές μελέτες ανέφεραν γονεϊκές αναφορές σχετικά με την ομιλία και τη γλώσσα των παιδιών γύρω από αυτήν την ηλικία. Οι γονείς ρωτήθηκαν αν τα παιδιά που είχαν πολύ περιορισμένη εκφραστική γλώσσα σε ηλικία περίπου 2 ετών θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι έχουν μια επίμονη κατάσταση που δικαιολογεί την κλινική παρέμβαση. Τα παιδιά σε αυτές τις μελέτες που είχαν πολύ περιορισμένη εκφραστική γλώσσα κατηγοριοποιήθηκαν ως "αργοί ομιλητές" (Beitchmann et al., 2014).

Συνήθως, για να θεωρηθεί «αργός ομιλητής», το παιδί πρέπει να είναι απαλλαγμένο από άλλες αναπτυξιακές ή αισθητήριες διαταραχές. Έτσι, η ύπαρξη ενός αργού ομιλητή θεωρείται ως μια πιθανή πρόωρη εκδήλωση γλωσσικής διαταραχής (Desmarais et al., 2008) .

Σύμφωνα με τους Paul και Weismer (2013) η καθυστερημένη ομιλία μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας κινδύνου ο οποίος, σε συνδυασμό με τη φτώχεια, αυξάνει τον κίνδυνο ότι ένα παιδί μπορεί να έχει επίμονα προβλήματα.

Παρόλο που η έρευνα για την επιμονή της καθυστέρησης της γλώσσας και της ομιλίας υποδηλώνει ότι πολλά παιδιά που αργούν να μιλήσουν ως νήπια παρουσιάζουν «κέρδη» στη γλώσσα που τελικά τους τοποθετούν στο κατώτερο σημείο της φυσιολογικής κατάκτησης γλώσσας, ορισμένα παιδιά που μιλούν αργά ως νήπια έχουν επίμονες γλωσσικές διαταραχές κατά τα προσχολικά έτη. Αυτά τα παιδιά είναι εκείνα με φυσιολογική γλώσσα ηλικίας 2 ετών, τα οποία ακολούθως δείχνουν

μειώσεις των γλωσσικών τους δεξιοτήτων αλλά και εκείνων που εμφανίζουν επίσης διαταραχές ομιλίας (Ukoununne et al., 2011).

Σε μια σχετικά πρόσφατη εξέταση της επιμονής της γλωσσικής δυσλειτουργίας, οι Rice και Hoffman (2015) παρακολούθησαν 519 παιδιά ηλικίας 2 έως 22 ετών όσον αφορά την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Οι μελετητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με γλωσσική δυσλειτουργία είχαν φτωχότερα ποσοστά ανάπτυξης του λεξιλογίου σε όλη την παιδική ηλικία. Βρήκαν ελάχιστες, αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές αγοριών και κοριτσιών σε αυτό το μοτίβο ανάπτυξης (Rice & Hoffman, 2015). Τα στοιχεία αυτά υποστηρίζουν την άποψη των Stothard και συνεργατών (1998) ότι εάν οι γλωσσικές δυσκολίες ενός παιδιού εξακολουθούν να υπάρχουν στην ηλικία των 5-6 ετών, η πρόγνωση είναι πιθανό να είναι κακή και το παιδί θα διατρέχει υψηλό κίνδυνο να εμφανίσει γλωσσικές διαταραχές και ακαδημαϊκές δυσκολίες σε όλη την παιδική και εφηβική ηλικία.

2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη θεραπεία διαταραχών λόγου και ομιλίας

Τα προγράμματα ομιλίας και γλώσσας χρησιμοποιούν ποικίλες προσεγγίσεις που εξαρτώνται από τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού. Αρκετοί παράγοντες διαμορφώνουν το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης για κάθε παιδί. Αυτά περιλαμβάνουν στόχους θεραπείας που βασίζονται στη σοβαρότητα της διαταραχής, στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, στα άτομα που εμπλέκονται στην παρέμβαση (ή στους «παράγοντες αλλαγής»), στον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η θεραπεία και σε ορισμένες βασικές ιδιότητες της ομιλίας και της γλώσσα (Paul & Norbury, 2012).

- Στόχοι της θεραπείας με βάση την σοβαρότητα της διαταραχής: Για τα παιδιά με σοβαρές διαταραχές λόγου και γλώσσας, συχνά δεν είναι δυνατό να αλλάξουν οι υποκειμενικοί περιορισμοί στις αναπτυξιακές διαδικασίες και συστήματα, εν μέρει λόγω της τρέχουσας κατάστασης των γνώσεων στις αναπτυξιακές και τις μαθησιακές επιστήμες. Μερικά παιδιά, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα συμβατικά μέσα επικοινωνίας λόγω του επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού και της σοβαρότητας των δυσκολιών επικοινωνίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται αντισταθμιστικά μέσα επικοινωνίας, όπως κάρτες εικόνων ή συστήματα επικοινωνίας με υπολογιστή (Zebrowski & Schum, 1993).

- Αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού: Τα προγράμματα θεραπείας πρέπει να προσαρμόζονται στην τρέχουσα αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού όσον αφορά τις γλωσσικές του δεξιότητες, αλλά και τη γενική κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη. Επομένως, τα προγράμματα θεραπείας σχεδιάζονται για να βασίζονται στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, ανεξάρτητα από την ηλικία του παιδιού (Brown & Ferrara, 1999). Έτσι, για παράδειγμα, ένα παιδί ηλικίας 5 ετών που λειτουργεί όπως ένα παιδί τριών ετών σε γλωσσικό επίπεδο είναι απίθανο να είναι σε θέση να αποκτήσει τις γλωσσικές δεξιότητες ενός τυπικού 5χρονου χωρίς να έχει συσσωρεύσει τις ενδιάμεσες δεξιότητες που κανονικά πρέπει να αποκτηθούν μεταξύ των ηλικιών 3 και 5 ετών (Paul & Norbury, 2012).

- Ενήλικες φροντιστές και ειδικοί: Τα προγράμματα θεραπείας για διαταραχές λόγου και γλώσσας απαιτούν σχεδόν πάντοτε κάποιον, συνήθως έναν ενήλικα, να προσφέρει ένα περιβάλλον που προάγει την ομιλία και την ανάπτυξη της γλώσσας (Paul & Norbury, 2012). Ορισμένα θεραπευτικά προγράμματα που απαιτούν ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ ενηλίκων έχουν αναπτυχθεί (Tallal et al., 1996), αλλά δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την αποτελεσματικότητά

τους. Έτσι, η θεραπεία ομιλίας και γλώσσας απαιτεί συνήθως το παιδί να δεσμεύεται με έναν ειδικό που είναι ικανός ομιλητής / ακροατής της γλώσσας. Αυτή η δέσμευση γίνεται το μέσο για την προαγωγή της αλλαγής της μάθησης και της συμπεριφοράς. Διάφοροι τύποι ατόμων μπορούν να θεωρηθούν παράγοντες αλλαγής και αναπόσπαστο τμήμα της ομιλίας και της γλώσσας για τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικά εκπαιδευμένων και πιστοποιημένων λογοθεραπευτών, των γονέων, των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας ή των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων (Strong et al., 2011).

- Ρύθμιση θεραπειάς: Η θεραπεία μπορεί να εμφανιστεί σε πολλές περιστάσεις και πολλά περιβάλλοντα, επειδή οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας του παιδιού - για παράδειγμα, στο σπίτι, στη γειτονιά και στο σχολείο. Κάθε περίπτωση και περιβάλλον παρέχει ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Στο παρελθόν, η ομιλία και η γλωσσική θεραπεία παρέχονταν σχεδόν αποκλειστικά σε αίθουσες θεραπείας και αίθουσες διδασκαλίας, όπου ο λογοθεραπευτής επεξεργαζόταν το περιβάλλον για να προωθήσει τη μάθηση (McWilliam, 1995). Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, η λογοθεραπεία έχει μετακινηθεί από αυτά τα ειδικά περιβάλλοντα (Peña & Quinn, 2003). Αυτή η πρακτική βασίζεται εν μέρει στην πεποίθηση ότι η θεραπεία σε αυτά τα φυσικά περιβάλλοντα θα προωθήσει τη γενίκευση της μάθησης. Για παιδιά κάτω των 3 ετών, οι υπηρεσίες μπορούν να παρέχονται στο σπίτι, ενώ τα προγράμματα θεραπείας για παιδιά σχολικής ηλικίας συνήθως ενσωματώνονται στην τάξη (Mahoney et al., 1999).

- Βασικές δεξιότητες της ομιλίας και της γλώσσας: Αυτό που ακούγεται και αυτό που λέγεται μπορεί να θεωρηθεί ως η επιφανειακή εκδήλωση της επικοινωνίας. Οι υποκειμενικές αυτές εκδηλώσεις είναι σύνθετα συστήματα γνώσης που είναι αποθηκευμένα σε συστήματα μνήμης στον εγκέφαλο. Αυτός ο περίπλοκος συνδυασμός γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσει ένα παιδί είναι ο κοινός στόχος της λογοθεραπείας (Conway et al., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Λεξιλογικές δυσκολίες σε παιδιά με διαταραχές λόγου

Αξιολογώντας τη γλώσσα των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, οι λογοθεραπευτές συνήθως αξιολογούν έναν αριθμό δεξιοτήτων, όπως τη σημασιολογία, τη σύνταξη, τη μορφολογία, τη φωνολογία και την πραγματολογία, οι οποίες περιλαμβάνουν αλλά δεν περιορίζονται σε αυτές τις προαναφερθείσες γλωσσικές συνιστώσες. Τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων έχουν σημαίνοντα ρόλο επειδή χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν την παραπομπή του παιδιού για γλωσσική παρέμβαση, την πορεία και τους στόχους της θεραπείας καθώς και το περιβάλλον της σχολικής τάξης του. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό οι γλωσσικές αξιολογήσεις να είναι πλήρεις και λεπτομερείς.

Μέχρι την ηλικία των 3 ετών, η απουσία ομιλίας είναι ενδεικτική κάποιας μορφής σοβαρής δυσλειτουργίας στην επικοινωνία. Δυστυχώς, η αξιολόγηση στον τομέα της σημασιολογίας συχνά περιορίζεται σε μέτρα δεκτικού και εκφραστικού μεγέθους λεξιλογίου. Αυτό είναι προβληματικό για δύο τουλάχιστον λόγους. Πρώτον, τα αρχικά ελλείμματα στο μέγεθος του λεξιλογίου δεν είναι προγνωστικά για τις μεταγενέστερες γλωσσικές ικανότητες, γεγονός το οποίο έχει αποδειχθεί από ποικίλες διαχρονικές μελέτες (Girolametto et al., 2001). Σε αυτές τις έρευνες, το 75% ή περισσότερο των παιδιών που είχαν αναγνωριστεί με περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο στην ηλικία 2 ετών, δεν παρουσίαζαν γλωσσικά ελλείμματα μέχρι την ηλικία των 6. Επίσης, οι Rice και συνεργάτες (1998) υποστήριξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με συγκεκριμένες γλωσσικές διαταραχές ήταν πιο πιθανό, με την πάροδο του χρόνου, να βελτιώσουν τα ελλείμματα στο μέγεθος του λεξιλογίου απ' ό,τι τα προβλήματα στη μορφο-σύνταξη.

Το δεύτερο πρόβλημα με την εστίαση μόνο στο περιορισμένο μέγεθος του λεξιλογίου είναι ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσλειτουργίες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με άλλους τομείς της σημασιολογίας, συμπεριλαμβανομένων των δυνατοτήτων να μάθουν νέες λέξεις και να δημιουργούν πολύπλοκες αναπαραστάσεις εντός και μεταξύ λέξεων (Rice et al., 1990).

Τα παιδιά με σοβαρές γλωσσικές διαταραχές είναι πιθανό να αλληλεπιδράσουν με άλλα για να επιτύχουν κάποια επικοινωνία, όπως το να μιλάνε για τα πράγματα γύρω τους, να θέτουν ερωτήσεις και να εκφράζουν την προτίμηση τους. Η γλώσσα τους είναι πιθανό να αντιστοιχεί στη γλώσσα ενός παιδιού μικρότερης ηλικίας, με περιορισμένο λεξιλόγιο και απλές ή ανώριμες προτάσεις. Εάν αυτό το γλωσσικό χάσμα των παιδιών αυτών σε σχέση με τα συνομήλικα παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης παραμείνει στα πρώτα σχολικά έτη, αυτά τα παιδιά είναι πιθανό να εισέλθουν στο σχολείο με γλωσσικές δεξιότητες παρόμοιες με εκείνες των παιδιών ηλικίας 3-4 ετών.

Οι γλωσσικές απαιτήσεις αυξάνονται σημαντικά καθώς τα παιδιά μετακινούνται από το σπίτι στο σχολικό περιβάλλον. Σε όλη την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία, η εκμάθηση γίνεται μέσω της γλώσσας και της επικοινωνίας, συνεπώς, η πλειοψηφία των παιδιών σε μια τάξη μπορεί να μην καταλάβει πολλές από τις σημαντικές λεκτικές έννοιες που συναντούν. Έτσι, ακόμη και παιδιά με ήπιες γλωσσικές διαταραχές εισέρχονται στο σχολείο με υψηλό κίνδυνο ακαδημαϊκών δυσκολιών (Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaille, J., Earl, G., Mcbean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A. & Law, J. (2012). Τα παιδιά με σοβαρές γλωσσικές διαταραχές έχουν ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο μαθησιακών προβλημάτων κατά τα πρώτα σχολικά έτη. Τα παιδιά με σοβαρές γλωσσικές διαταραχές βρίσκονται γλωσσικά κάτω από το μέσο όρο για την ηλικιακή τους ομάδα. Έτσι, ένα

6χρονο παιδί για παράδειγμα μπορεί να έχει γλωσσικές δεξιότητες συγκρίσιμες με εκείνες των παιδιών ηλικίας 2 ετών και άνω. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ των ικανοτήτων του παιδιού ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται στο σχολείο (Boehm, 1991). Οι διαγνωσμένες λεξιλογικές δυσκολίες στα παιδιά αντιπροσωπεύουν μια συνεχιζόμενη γλωσσική δυσλειτουργία με σαφή και άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινή τους επικοινωνία, ενώ συχνά εμφανίζονται στο πλαίσιο της ευρύτερης γλωσσικής διαταραχής. Οι δυσκολίες εύρεσης λέξεων έχει υποστηριχθεί πως προκύπτουν από μια σειρά δυσκολιών στη σημασιολογική επεξεργασία. Έτσι, οι δυσκολίες αυτές μπορούν να προκύψουν από διάφορους λόγους μέσα σε ένα σύνθετο αναπτυσσόμενο σύστημα παραγωγής γλώσσας, ενώ το επίπεδο και η φύση των δυσκολιών μπορεί να διαφέρει μεταξύ των παιδιών (Best et al., 2017).

3.2 Παρεμβάσεις για το λεξιλόγιο σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με διαταραχές λόγου

Ο πρωταρχικός στόχος της θεραπείας για διαταραχές λόγου και γλώσσας είναι η βελτίωση των δυσκολιών επικοινωνίας ενός παιδιού και κατά συνέπεια η άμβλυνση ή ελαχιστοποίηση των αρνητικών συνεπειών που σχετίζονται με αυτές τις διαταραχές (**αναφορά**).

Τα προγράμματα παρέμβασης για διαταραχές λόγου χρησιμοποιούν ποικίλες προσεγγίσεις που εξαρτώνται από τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και τα πλαίσια που αυτό επικοινωνεί. Διάφοροι σημαντικοί παράγοντες διαμορφώνουν το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης για το κάθε παιδί. Αυτά τα πλαίσια παρέμβασης, περιλαμβάνουν στόχους θεραπείας που βασίζονται στη σοβαρότητα της διαταραχής, το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, τα άτομα που εμπλέκονται στην παρέμβαση, τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η θεραπεία και ορισμένες βασικές ιδιότητες της ομιλίας και της γλώσσας του παιδιού.

Για μερικά παιδιά, η απουσία προφορικής επικοινωνίας οφείλεται στην έλλειψη κατανόησης των λειτουργιών της επικοινωνίας, όπως η ενημέρωση ενός ακροατή σχετικά με τις βασικές τους ανάγκες. Τέτοια παιδιά είναι αναγκαίο να εισαχθούν σε στοιχειώδεις δραστηριότητες επικοινωνίας έτσι ώστε, όχι μόνο να βελτιώσουν τις λειτουργικές τους επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και να επιτρέψουν τη μεταγενέστερη και συνολική τους πορεία. Ένα κοινό θεραπευτικό πρόγραμμα για το σκοπό αυτό είναι το σύστημα επικοινωνίας-ανταλλαγής εικόνων σύμφωνα με το οποίο το παιδί διαθέτει εικόνες επιθυμητών αντικειμένων και διδάσκεται να χρησιμοποιεί τις εικόνες αυτές για να ζητήσει αντικείμενα από τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος τους (Bondy & Frost, 2001).

Οι γλωσσικές δεξιότητες στα προσχολικά χρόνια είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της μεταγενέστερης ανάγνωσης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι γλωσσικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων και η κατάρτιση λεξιλογίου, συσχετίζονται με υψηλότερα προφορικά αποτελέσματα για τα μικρά παιδιά (Bondy & Frost, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αποδειχθεί πως η κοινή ανάγνωση βιβλίων μπορεί να προάγει τη γλώσσα των παιδιών και την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Τα παιδιά που διαβάζουν συχνά, που έχουν πολλά βιβλία στα σπίτια τους και έχουν γονείς που διαβάζουν πολλά, έχουν μεγαλύτερο λεξιλόγιο και καλύτερα αναπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που διαβάζουν λιγότερο. Ως αποτέλεσμα, η ανάγνωση βιβλίων έχει γίνει μια από τις πιο χρησιμοποιούμενες και συνιστώμενες μεθόδους για την υποστήριξη της παιδικής γλώσσας και της κατανόησης της ανάγνωσης (Dickinson & Porche, 2011).

Ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί μιλούν και με τους μαθητές τους είναι επίσης σημαντικός. Η πρόκληση της ομιλίας ή η συμμετοχή των παιδιών για την έναρξη μιας συζήτησης έχει αποδειχθεί ότι είναι επωφελής για την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών. Οι Dickinson και Porche (2011) διαπίστωσαν ότι η αναλυτική συζήτηση των δασκάλων σχετικά με τα βιβλία κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης βιβλίων προέβλεπε καλύτερη ανάπτυξη λεξιλογίου στην Δ' τάξη του δημοτικού. Επιπλέον, η χρήση της εκλεπτυσμένης γλώσσας από τους δασκάλους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού προέβλεπε κατανόηση της ανάγνωσης στην Δ' τάξη, με τη μεσολάβηση της γλώσσας νηπιαγωγείου.

Η άμεση κατάρτιση των δεξιοτήτων λεξιλογίου έχει επίσης μελετηθεί ως μορφή στήριξης της γλωσσικής ανάπτυξης. Μία μετα-ανάλυση από τους Elleman και συνεργάτες (2009) δείχνει ότι η κατάρτιση λεξιλογίου μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη γλωσσών και η κατανόηση της ανάγνωσης και τα αποτελέσματα παρέμβασης είναι μεγαλύτερα για τα παιδιά με ασθενέστερες γλωσσικές δεξιότητες (Elleman et al., 2009).

Οι Coyne και συνεργάτες (2010) διεξήγαγαν μια μελέτη παρέμβασης με παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που έλαβαν άμεση και εκτεταμένη διδασκαλία λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διδασκαλία λεξιλογίου επηρέασε τόσο τα μέτρα λέξεων - στόχων όσο και τα μέτρα γενικευμένης γλώσσας και γραμματισμού. Αυτό υποδηλώνει ότι η κατάρτιση λεξιλογίου μπορεί να είναι επωφελής για την κατανόηση της γλώσσας των παιδιών.

Τα παιδιά βρίσκουν το παιχνίδι ευχάριστο και το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της γλώσσας και γενικότερων γνωστικών δεξιοτήτων. Η χρήση του παιχνιδιού ως τρόπου ή μεθόδου για την τόνωση της γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να αποτελεί κίνητρο και γι'αυτό να είναι ευεργετική. Η γλώσσα και το παιχνίδι σχετίζονται στενά από την ηλικία περίπου των δύο ετών και καθίστανται και τα δύο όλο και πιο πολύπλοκα με το πέρασμα της ηλικίας στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μάλιστα, το συμβολικό παιχνίδι σχετίζεται με την κατανόηση της γλώσσας σε ηλικία 13 μηνών και με τη σημασιολογική πολυμορφία στη γλώσσα στην ηλικία των 20 μηνών. Το συμβολικό παιχνίδι σε ηλικία 13 μηνών βρέθηκε επίσης να προβλέπει τη σημασιολογική ποικιλομορφία στη γλώσσα. Οι Connor και συνεργάτες (2006) υποδηλώνουν ότι το παιχνίδι μπορεί επίσης να σχετίζεται με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού και με την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διαπίστωσαν ότι ο χρόνος που τα παιδιά ξοδεύουν στο παιχνίδι προβλέπει την ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Για τα παιδιά σχολικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές έχει προταθεί ένα μοντέλο θεραπείας βασισμένο στο πρόγραμμα σπουδών τους. Σε αυτό το μοντέλο, οι θεραπευτικοί στόχοι ευθυγραμμίζονται με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και οι μαθησιακές προτεραιότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, ενώ έχει δοθεί έμφαση στην ενσωμάτωση των λογοθεραπευτικών υπηρεσιών στην τάξη αντί να απομακρυνθούν τα παιδιά από αυτή (McGinty & Justice, 2006).

Τα προγράμματα παρέμβασης για παιδιά σχολικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές δίνουν έμφαση στις μεταγλωσσολογικές ικανότητες και τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Η ανάγνωση και η ορθογραφία απαιτούν ένα παιδί να σκέφτεται συνειδητά για την ορθή σύνθεση και έννοια των λέξεων και της αφήγησης. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται μεταγλωσσική. Ένας από τους πιο συνηθισμένους μεταγλωσσικούς στόχους θεραπείας για τα παιδιά σχολικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές είναι η φωνολογική ευαισθητοποίηση, μια μορφή μεταγλωσσικής ικανότητας που σχετίζεται με την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση των ηχητικών συστατικών των λέξεων. Η εκμάθηση της ανάγνωσης περιλαμβάνει την ταυτοποίηση

αυτών των ηχητικών στοιχείων και τη χαρτογράφηση τους σε γράμματα και ακολουθίες γραμμάτων.

Οι ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται άρρηκτα με τις προφορικές γλωσσικές ικανότητες. Η αναγνώριση λέξεων των παιδιών συνεπάγεται φωνολογική συνειδητοποίηση, η οποία είναι ένας κοινός στόχος παρέμβασης για παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Εκτός από το ότι είναι θεμελιώδες για την ανάγνωση λέξεων, η φωνολογική συνειδητοποίηση είναι σημαντική στην ορθογραφία. Η κατανόηση αυτού που διαβάζεται περιλαμβάνει επίσης τις ίδιες γλωσσικές γνώσεις (λεξιλόγιο, γραμματική, σημασιολογία, κατανόηση της δομής της ιστορίας κ.λπ.). Αυτή η γνώση είναι και το επίκεντρο της σχολικής γλωσσικής παρέμβασης. Πολλές από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την προώθηση γραμματικών δεξιοτήτων στα παιδιά της σχολικής ηλικίας είναι οι ίδιες με εκείνες της προσχολικής γλώσσας, αν και οι στόχοι για τη γραμματική ανάπτυξη συνήθως συνεπάγονται τη χρήση και, ειδικότερα, την κατανόηση πολύπλοκων προτάσεων (Wright et al., 2017).

Ο Dale (1965) πρότεινε τα ακόλουθα στάδια για την εκμάθηση λέξεων, από την ατελή έως την πλήρη γνώση (Steele & Mills, 2011):

- «Δε γνωρίζω καθόλου αυτή τη λέξη».
- «Ξέρω ότι υπάρχει μια τέτοια λέξη, αλλά δεν ξέρω τι σημαίνει».
- «Έχω μια ασαφή συμφραζόμενη τοποθέτηση της λέξης»
- «Γνωρίζω καλά την έννοια της λέξης».

Μέσα από τις διαδοχικές επαφές με τις λέξεις, τα παιδιά αποκτούν ορθές λεπτομέρειες σχετικά με αυτή και εξαλείφουν τις λανθασμένες μέχρις ότου αποκτήσουν πλήρη και παραγωγικό έλεγχο των λέξεων αυτών. Η επιτυχής παρέμβαση έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν το νόημα της λέξης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις λέξεις όταν τα συναντούν στην ανάγνωση ή στη συζήτηση και έτσι να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις λέξεις παραγωγικά στη δική τους ομιλία και γραφή.

Για να είναι λειτουργική η παρέμβαση του λεξιλογίου, οι λέξεις - στόχοι θα πρέπει να συνδέονται με ένα ουσιαστικό πλαίσιο. Στο γενικό σχολικό περιβάλλον, αυτό το πλαίσιο θα ήταν κατά πάσα πιθανότητα η τάξη και οι λέξεις μπορούν επίσης να προέρχονται από πηγές ανάγνωσης, όπως βιβλία σχολικής ύλης, ή από θέματα που συζητούνται στην τάξη. Οι λέξεις μπορεί επίσης να προέρχονται από πηγές σημαντικές για το παιδί, όπως οι στίχοι τραγουδιών. Είναι σημαντικό να γίνει εξατομικευμένη παρέμβαση λεξιλογίου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, γιατί τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές έχουν περισσότερες βασικές ή/και διαφορετικές λεξιλογικές ανάγκες σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Steele&Mills, 2011).

3.2.1. Σημασιολογική θεραπεία

Η σημασιολογία είναι η πτυχή της γλωσσικής λειτουργίας που σχετίζεται με την κατανόηση των εννοιών των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων και τη σωστή χρήση των λέξεων όταν μιλάμε (Williams, 2003). Τα παιδιά με σημασιολογικές δυσκολίες χρειάζονται αρκετό χρόνο για να κατανοήσουν την έννοια των λέξεων και των προτάσεων.

Τα παιδιά που δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιό τους και τις σημασιολογικές δεξιότητές τους συχνά δυσκολεύονται να εκφράσουν με επιτυχία τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δυσκολεύονται να θυμηθούν τις λέξεις που

χρειάζονται, δεν καταλαβαίνουν τις έννοιες των λέξεων που γνωρίζουν ή δε γνωρίζουν αρκετές (Williams, 2003).

Ο στόχος της σημασιολογικής γλωσσικής παρέμβασης δεν είναι να διδάξει μόνο νέες λέξεις, αλλά να δημιουργήσει μια δομή που βασίζεται σε νόημα, η οποία βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης.

Η Λογοθεραπεία αξιολογεί τις εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού με σκοπό να καθοριστούν οι καθημερινές λέξεις που έχουν κατακτήσει, την ικανότητά τους να έχουν πρόσβαση σε αυτές τις λέξεις και την ικανότητά τους να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα. Οι λογοθεραπευτές χρησιμοποιούν τις πληροφορίες από την αξιολόγηση για να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα θεραπείας που λειτουργεί για τη βελτίωση των δυσκολιών που επισημαίνονται στην αξιολόγηση.

Μια δομή βασισμένη σε νόημα δημιουργεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπει στο παιδί με κάποια γλωσσική διαταραχή να δεσμεύει καλύτερα νέες λέξεις στη μνήμη. Μεταξύ των πιο αποτελεσματικών μεθόδων οικοδόμησης της γνώσης λέξεων είναι η κοινή ανάγνωση βιβλίων (Paul&Norbury, 2012).

Οι Ebbels και συνεργάτες (2012) υποθέτουν ότι μια σημασιολογική προσέγγιση πρέπει να είναι αποτελεσματική, ιδιαίτερα για τα παιδιά που κάνουν κυρίως σημασιολογικά λάθη. Οι ερευνητές επίσης ήθελαν να προσδιορίσουν εάν τα παιδιά που έλαβαν σημασιολογική θεραπεία εξελίχθηκαν επιτυχέστερα από εκείνα που δεν έλαβαν θεραπεία.

Οι συμμετέχοντες περιλάμβαναν 15 άτομα ηλικίας 9 έως 15 ετών με μέση ηλικία τα 13,5 έτη. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από σχολεία για άτομα με βαριές γλωσσικές διαταραχές. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου η οποία δεν έλαβε κάποια παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες ταξινομήσαν εικόνες. Αρχικά ταξινομήσαν εικόνες από ευρείες σημασιολογικές κατηγορίες και στη συνέχεια από στενότερες σημασιολογικές κατηγορίες. Έπειτα, συζήτησαν τις σημασιολογικές ιδιότητες των εικόνων και τις σύγκριναν με όρους αυτών των χαρακτηριστικών και κατηγοριών σε ένα παιχνίδι. Το παιχνίδι προστέθηκε για να αυξηθούν τα κίνητρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά βελτιώθηκαν και επέδειξαν υψηλότερη πρόοδο συγκριτικά με την ομάδα-ελέγχου (Ebbels., 2012).

Χρησιμοποιώντας τεχνική σημασιολογικής χαρτογράφησης για διάφορες λέξεις, οι μαθητές μπορούν να αυξήσουν τις ικανότητές τους στην εκμάθηση λεξιλογίου. Η σημασιολογική χαρτογράφηση είναι μια διαδικασία που αφορά την κατασκευή οπτικών απεικονίσεων κατηγοριών λέξεων και των σχέσεων τους. Σύμφωνα με τους Stoller και Grabe (1993), η σημασιολογική χαρτογράφηση εμφανίζει γραφικά πληροφορίες που σχετίζονται με ένα θέμα ή έννοια και διεγείρουν σημαντικές σχέσεις λέξεων.

Η σημασιολογική χαρτογράφηση απαιτεί από τον διδάσκων και τους εκπαιδευόμενους να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα διαγραμματικό χάρτη που να δείχνει τις συσχετίσεις μεταξύ του καινούργιου προς εκμάθηση λεξιλογίου που προτείνει ο διδάσκοντας, του ήδη γνωστού λεξιλογίου των μαθητών και του λεξιλογίου που υπάρχει σε ένα κείμενο ανάγνωσης. Με αυτήν την μέθοδο, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να μάθουν, να συμπεριλάβουν και να συνδέσουν τις καινούργιες προς εκμάθηση έννοιες με τις ήδη γνωστές (Zaid, 1995).

3.2.2. Φωνολογική θεραπεία

Ιστορικά, η αντιμετώπιση των λαθών και δυσχερειών λόγου και ομιλίας περιλάμβανε τη διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άρθρωση των ήχων ομιλίας. Από τη δεκαετία του 1970, οι γλωσσικές διαταραχές άρχισαν να εξετάζονται από γλωσσολογική / φωνολογική άποψη.

Ορισμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις έχουν παραδοσιακά επικεντρωθεί στην άρθρωση και άλλες έχουν περισσότερο φωνολογική / γλωσσολογική βάση. Οι προσεγγίσεις άρθρωσης στοχεύουν σε κάθε απόκλιση του ήχου και συχνά επιλέγονται από τον κλινικό όταν τα λάθη του παιδιού θεωρούνται ότι βασίζονται σε λανθασμένα κινητικά πρότυπα. Ο στόχος είναι η σωστή παραγωγή της λέξης - στόχου. Οι φωνολογικές προσεγγίσεις στοχεύουν σε μια ομάδα ήχων στις οποίες το παιδί πραγματοποιεί κοινές φωνολογικές διεργασίες, αν και η αντιμετώπιση μπορεί να στοχεύει και σε μεμονωμένους ήχους. Οι φωνολογικές προσεγγίσεις επιλέγονται συχνά σε μια προσπάθεια να βοηθηθεί το παιδί να ενσωματώσει τους φωνολογικούς κανόνες και να γενικεύσει αυτούς τους κανόνες σε άλλους ήχους. Και οι δύο προσεγγίσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη θεραπεία ενός ατόμου σε διαφορετικούς χρόνους ή για διάφορους λόγους.

Η ακολουθία των περισσότερων θεραπευτικών προσεγγίσεων για γλωσσικές διαταραχές περικλείει τις ακόλουθες φάσεις της θεραπείας:

- Καθιέρωση: επιδιώκοντας στοχευμένες συμπεριφορές.
- Γενίευση: διευκολύνει τη μεταφορά των ήχων σε όλο και πιο δύσκολα επίπεδα (π.χ. συλλαβές, λέξεις, φράσεις / προτάσεις, συνομιλία).
- Σταθεροποίηση της συντήρησης των στόχων και καθιστώντας την παραγωγή πιο αυτόματη. ενθαρρύνοντας την αυτο-παρακολούθηση της ομιλίας και την αυτο-διόρθωση των σφαλμάτων.

Τα φωνολογικά λάθη είναι λιγότερο κοινά από τα σημασιολογικά. Οι θεραπείες για δυσκολίες εύρεσης λέξεων με τη χρήση σημασιολογικών τεχνικών έχουν αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικές. Τα αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με τη φωνολογική θεραπεία είναι πιο αμφιλεγόμενα. Το 1985, οι Howard και συνεργάτες δημοσίευσαν δύο μελέτες στις οποίες συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα των σημασιολογικών και φωνολογικών τεχνικών τόσο στην διευκόλυνση όσο και στη θεραπεία των δυσκολιών ανάκλησης λέξεων. Οι πρώτες αναφορές είχαν δείξει ότι η φωνολογική διευκόλυνση ήταν λιγότερο αποτελεσματική από τη σημασιολογική. Η τελευταία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι τεχνικές φωνολογικής διευκόλυνσης (π.χ. φωνητικές ενδείξεις, επανάληψη λέξεων) οδήγησαν σε βραχυχρόνη βελτίωση της ανάκλησης λέξεων, ενώ οι τεχνικές σημασιολογικής διευκόλυνσης (π.χ. αντιστοίχιση λέξεων σε εικόνα, σημασιολογικές κρίσεις) επέφεραν πιο μακρόχρονη βελτίωση.

Πιο πρόσφατα, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι φωνολογικές προσεγγίσεις τόσο για τη διευκόλυνση όσο και για τη θεραπεία των δυσκολιών εύρεσης λέξεων μπορούν να είναι αποτελεσματικές. Οι Best και συνεργάτες (2017) απέδειξαν πως η φωνολογική θεραπεία βελτιώνει την ανάκτηση λέξεων περισσότερο από 10 λεπτά μετά τη χρήση ενός φωνολογικού συμβόλου.

Η McGregor (1994) διερεύνησε τη χρήση των φωνολογικών πληροφοριών για να αναπτύξει μια παρέμβαση για τις δυσκολίες λεξιλογικής ανάκλησης. Υποστήριξε ότι τόσο τα σημασιολογικά όσο και τα φωνολογικά λάθη εύρεσης λέξης θα μπορούσαν να μειωθούν με την ενίσχυση του λεξικού φωνολογικής εξόδου. Στη μελέτη της συμμετείχαν δύο παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Κάθε παιδί έπρεπε να παράγει τον πρώτο ήχο του απεικονιζόμενου αντικειμένου και να καθορίσει τον αριθμό των συλλαβών της λέξης - στόχου. Στη συνέχεια, κάθε παιδί λάμβανε μια κάρτα με τους

αριθμούς ένα έως τρία, προκειμένου να βοηθήσει το παιδί να βρει τον σωστό αριθμό συλλαβών. Η δεύτερη προσέγγιση ήταν να δώσει εντολή στο παιδί να σκεφτεί τον πρώτο ήχο σε κάθε λέξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογικά παρέμβαση συνέβαλε στη μείωση των σημασιολογικών λαθών.

Οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την επιλογή των αρχικών στόχων θεραπείας για παιδιά με γλωσσικές διαταραχές περιλαμβάνουν:

- αναπτυξιακές προσεγγίσεις στις οποίες οι ήχοι/ λέξεις - στόχοι επιλέγονται με βάση τη σειρά κατάκτησης στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.

- μη αναπτυξιακές προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένης της προσέγγισης πολυπλοκότητας που στοχεύει σε πιο περίπλοκα, γλωσσολογικά φωνολογικά στοιχεία που δεν ανήκουν στο φωνολογικό σύστημα του παιδιού για να προκαλέσει την εκμάθηση των ήχων από γενίκευση (Gierut, 2007), των δυναμικών συστημάτων προσέγγισης που επικεντρώνονται στη διδασκαλία και τη σταθεροποίηση απλών φωνημάτων - στόχων που δεν εισάγουν νέες αντιθέσεις χαρακτηριστικών στο φωνολογικό σύστημα του παιδιού, για να βοηθήσουν στην απόκτηση ήχων - στόχων αλλά και πιο περίπλοκων στόχων και χαρακτηριστικών (Rvachew & Bernhardt, 2010).

Μια βασική προσέγγιση λεξιλογίου επικεντρώνεται στην παραγωγή ολόκληρων λέξεων και χρησιμοποιείται για παιδιά με ασυνεπή παραγωγή λόγου που μπορεί να είναι ανθεκτικά σε πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις θεραπείας. Οι λέξεις που επιλέγονται για πρακτική είναι αυτές που χρησιμοποιούνται συχνά στη λειτουργική επικοινωνία του παιδιού. Εμφανίζεται ένας κατάλογος λέξεων που χρησιμοποιούνται συχνά και μια σειρά λέξεων από αυτήν τη λίστα επιλέγονται κάθε εβδομάδα για θεραπεία. Το παιδί διδάσκεται την καλύτερη δυνατή παραγωγή λέξεων και οι λέξεις ασκούνται μέχρις ότου να παράγονται σταθερά (Dodd et al., 2006).

Η εκπαίδευση αντίληψης ομιλίας είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει μια σταθερή αντίληψη για τη λέξη-στόχο ή τη φωνολογική δομή. Ο στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι το παιδί παρακολουθεί τα κατάλληλα ακουστικά συνθήματα και τα σταθμίζει σύμφωνα με μια στρατηγική συγκεκριμένης γλώσσας. Οι συνιστώμενες διαδικασίες περιλαμβάνουν ακουστικό περιεχόμενο με το οποίο παρουσιάζονται στο παιδί πολλά και ποικίλα παραδείγματα του στόχου, μερικές φορές σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο όπως μια ιστορία και συχνά με ενίσχυση και, τα καθήκοντα αναγνώρισης στα οποία το παιδί εντοπίζει τις σωστές και λανθασμένες εκδοχές του στόχου. Παραδοσιακά, τα ερεθίσματα ομιλίας που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα καθήκοντα παρουσιάζονται ζωντανά από τον λογοθεραπευτή, αλλά πιο πρόσφατα χρησιμοποιήθηκε η τεχνολογία υπολογιστών η οποία έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει την παρουσίαση πιο ποικίλων ερεθισμάτων που αντιπροσωπεύουν, με πολλαπλές φωνές και μια σειρά τύπων σφαλμάτων (Wolfe et al., 2003).

3.2.3. Θεραπεία παραγωγής ορισμών

Μαζί με την απομόνωση και την απομνημόνευση της σωστής φωνολογικής μορφής, η εκμάθηση μιας νέας λέξης απαιτεί από τα παιδιά να εξάγουν τους σωστούς ορισμούς της λέξης. Σε περιβάλλοντα άμεσης διδασκαλίας, οι έννοιες μπορούν να δηλωθούν και / ή να εξαχθούν εύκολα. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gleitman (1990), τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να συνάγουν μέρος της έννοιας μιας νέας λέξης από τη σύνταξη των προτάσεων στις οποίες εμφανίζεται η νέα αυτή

λέξη. Για παράδειγμα, τα παιδιά θα συνάγουν ένα είδος νοήματος εάν ακούγεται ένα ρηματικό σύνολο μέσα σε μεταβατικές προτάσεις.

Επειδή τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές έχουν δυσκολίες στη μορφολογία και τη σύνταξη, είναι λογικό να θεωρείται ότι μπορεί να μην είναι σε θέση να επωφεληθούν πλήρως από τη συντακτική εκκίνηση. Ο Oetting (1999) παρουσίασε τις πιο άμεσες αποδείξεις της ικανότητας των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές να χρησιμοποιούν συντακτική εκκίνηση. (Brackenbury & Pye, 2005). Παιδιά ηλικίας 6 ετών με γλωσσικές διαταραχές και συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης, κλήθηκαν να (α) προσδιορίσουν την μεταβατικότητα των νέων ρημάτων μιας φράσης, (β) να αναγνωρίσουν την μεταβατικότητα των νέων ρημάτων ενός κειμένου της παρέμβασης και (γ) να ταιριάζουν τις ετικέτες ομιλούμενων λέξεων με τη σωστή αναφορά. Και στα δύο καθήκοντα μεταβίβασης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν μια μεταβατική και μια μη μεταβατική έννοια. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στις μεταβατικές προτάσεις. Ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα, πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές με τα ρήματα δε φαίνεται να βασίζονται σε ελλείμματα στην εξαγωγή σημασίας από τη σύνταξη (Brackenbury & Pye, 2005).

3.2.4. Εκμάθηση λεξιλογίου μέσω περιεχομένου

Το μέγεθος του λεξιλόγιο μπορεί να προβλέψει σε σημαντικό βαθμό την συνολική αναγνωστική κατανόηση, αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή. Όταν οι αναγνώστες γνωρίζουν πολλές λέξεις, μπορούν να διαβάσουν πιο πολύπλοκα κείμενα (Douglas et al., 2014).

Η εκμάθηση λεξιλογίου συνδέεται στενά με την κατανόηση της ανάγνωσης. Η κατανόηση των εννοιών των λέξεων και της σχέσης τους με την κατανόηση του κειμένου αποτέλεσε το επίκεντρο πολλών ερευνών. Η σχέση μεταξύ λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης πιστεύεται ότι είναι αμοιβαία, που σημαίνει ότι ένας αναγνώστης που ξέρει περισσότερες λέξεις είναι πιθανό να έχει καλύτερη κατανόηση κειμένου, ενώ ένας αναγνώστης που έχει καλή αναγνωστική κατανόηση θα έχει περισσότερες ευκαιρίες να μάθει περισσότερες λέξεις (Feebody & Anderson, 1983).

Κατά συνέπεια, ένας αναγνώστης με περιορισμένο λεξιλόγιο θα είναι λιγότερο πιθανό να κατανοήσει το κείμενο και λιγότερο πιθανό να μάθει νέο λεξιλόγιο. Ο στόχος της πρώιμης εκπαίδευσης για τους μαθητές των πρώτων σχολικών τάξεων είναι να αποκτήσουν δεξιότητες στα βασικά στοιχεία του γραμματισμού που περιλαμβάνουν τη φωνημική συνειδητοποίηση, το λεξιλόγιο, την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση τα οποία πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την ανάγνωση και τη γραφή. Κατά την ανάγνωση, η ταυτοποίηση των στοιχείων ενός αφηγητικού κειμένου βοηθά στην κατανόηση. Επιπρόσθετα, οι αναγνώστες που είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν προ υπάρχουσες γνώσεις με την ενσωμάτωση νέων γνώσεων, είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα όσα διαβάζουν (Hall et al., 2005).

Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Αυτό το πρόβλημα ξεκινά νωρίς στην παιδική ηλικία και γίνεται όλο και πιο εμφανές με την πάροδο του χρόνου (Lublimer & Smetana, 2005).

Όταν εξετάζονται λέξεις που συναντώνται σε διάφορα κείμενα, είναι σημαντικό να εξετάζεται ο τρόπος κατηγοριοποίησης τους. Οι Beck και συνεργάτες (2002) περιγράφουν τον τρόπο κατηγοριοποίησης των λέξεων σε τρία επίπεδα, με βάση τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Οι λέξεις της πρώτης βαθμίδας περιλαμβάνουν λέξεις υψηλής συχνότητας που συναντώνται καθημερινά, οι οποίες είναι πιθανό να είναι γνωστές

στα παιδιά μέσω εμπειριών της καθομιλούμενης γλώσσας. Οι λέξεις δεύτερης βαθμίδας είναι μη εξειδικευμένες λέξεις που συναντώνται σε μια ποικιλία κειμένων, αλλά είναι λιγότερο πιθανό να αναγνωριστούν από τα παιδιά. Οι λέξεις της τρίτης βαθμίδας είναι πολύ συγκεκριμένες ως προς το περιεχόμενο και συχνά συναντώνται σε πεδία μαθηματικών και επιστημονικών επιστημών.

Η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι μια εξειδικευμένη γλώσσα. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και την ικανότητα να σκεφτούν κριτικά αλλά και να αναπτύξουν ιδέες, όταν δεν είναι εξοικειωμένοι με το λεξιλόγιο και δυσκολεύονται στην κατανόηση (Hedrick et al., 2008).

Στις αίθουσες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη για τη στρατηγική διδασκαλία, εκτός από το διδακτικό περιεχόμενο. Για τους εκπαιδευτικούς προτάθηκαν τρεις κατευθυντήριες αρχές για την διδασκαλία του λεξιλογίου. Θα πρέπει να προωθηθεί μια βαθιά κατανόηση ενός σχετικά μικρού αριθμού λέξεων, των στοιχείων τους, και των σημασιολογικά και μορφολογικά σχετικών λέξεων σε πλούσια πλαίσια (Graves, 2006). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέξουν λέξεις λεξιλογίου που σχετίζονται με την περιοχή περιεχομένου που προωθούν για κατανόηση. Δεύτερον, οι λέξεις που πρέπει να διδάσκονται θα πρέπει να είναι πολύ χρήσιμες και συγκεκριμένα οι λέξεις που διδάσκονται πρέπει να είναι ακαδημαϊκά γενικού σκοπού (Beck et al., 2002).

Νέες λέξεις λεξιλογίου θα πρέπει να διδάσκονται πριν από την ανάγνωση, καθώς ο αναγνώστης θα αφιερώνει περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστεί τις νέες λέξεις με αποτέλεσμα να μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα το εκάστοτε κείμενο. Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην σχολική τάξη θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από μια πολύπλευρη, σφαιρική προσέγγιση στη διδασκαλία λεξιλογίου, σε αντίθεση με την εστίαση σε μία μόνο πτυχή της γνώσης του.

Η παρέμβαση θα πρέπει επίσης να σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική πολυμορφία. Όπου είναι δυνατόν, εκτός από την διδασκαλία λέξεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου, οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύονται να επιλέγουν ακαδημαϊκές λέξεις που εμφανίζονται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών και ανήκουν σε μορφολογικές οικογένειες (Ebers & Denton, 2008).

Η μορφολογική συνειδητοποίηση αναφέρεται στην αναγνώριση της παρουσίας και των μορφημάτων (των μικρότερων μονάδων σημασίας στη γλώσσα) μέσα στις λέξεις. Η διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήσεις, να παρέχονται σύντομες επεξηγήσεις, υποδείξεις, να γίνεται αποσαφήνιση των εννοιών. Επίσης, κατά την διδασκαλία καινούργιου λεξιλογίου πρέπει να πραγματοποιείται υπενθύμιση των εννοιών που διδάχτηκαν οι μαθητές στα προηγούμενα μαθήματα ώστε το καινούργιο λεξιλόγιο να συνδέεται με τις ήδη γνωστές έννοιες και να γίνεται κτήμα των μαθητών (Sobolack, 2011).

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο **ΜΕΘΟΔΟΣ**

4.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν δυο παιδιά προσχολικής ηλικίας ο Παναγιώτης Κ. 4 ετών και ο Παναγιώτης Τ. 3,8 ετών. Τα δύο παιδιά ήταν μονόγλωσσα με μητρική τους γλώσσα την ελληνική και παρουσίαζαν καθυστέρηση στον λόγο τους. Μέχρι τη στιγμή της συμμετοχής τους στην έρευνα και στο πρόγραμμα θεραπείας των 6 εβδομάδων δεν είχαν λάβει καμία λογοθεραπευτική παρέμβαση προηγουμένως.

Για να λάβουν μέρος οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ζητήθηκε η ενυπόγραφη άδεια των γονέων. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, οι γονείς ενημερώθηκαν προφορικά σχετικά με το πρόγραμμα παρέμβασης, τον σκοπό, τα οφέλη της συμμετοχής και την διάρκεια του προγράμματος. Οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν σε προκαθορισμένα ραντεβού στην κλινική λογοθεραπείας του καταργηθέντος ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

4.2 Ηθικά ζητήματα στην έρευνα

Η έρευνα στηρίχθηκε στους κανόνες και τις αρχές δεοντολογίας της ASHA (American Speech-Language Hearing Association, 2016) .

1. Συναίνεση: Τα άτομα που συμπεριλήφθηκαν στην ερευνητική διαδικασία κατόπιν συνειδητής συναίνεσης των ίδιων και των γονέων τους.
2. Διάκριση: Ύπαρξη σεβασμός των μεμονωμένων διαφορών των παιδιών, χωρίς διακρίσεις στην επιλογή ή τον αποκλεισμό τους λόγω προσωπικών προκαταλήψεων που δεν επηρεάζουν την έρευνα.
3. Εμπιστευτικότητα: Οι προσωπικές πληροφορίες και τα δεδομένα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα προστατεύονται με ασφάλεια και ανωνυμία.
4. Συμμόρφωση: Τα άτομα αντιπροσωπεύουν τον σκοπό της ερευνητικής προσπάθειας και προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια και αξιοπιστία της έρευνας, τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν θεωρήθηκαν ως κατάλληλα και έγινε προσπάθεια να βαθμολογηθούν σωστά .
5. Τιμιότητα: Δεν επιτρέπεται η παραποίηση της έρευνας, των διαγνωστικών πληροφοριών, των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και των αποτελεσμάτων.

Τα δεδομένα για την παρούσα εργασία συλλέχθηκαν ανώνυμα και θα παραμείνουν ανώνυμα, και η επεξεργασία των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί για τις ανάγκες μόνο της εν λόγω έρευνας σύμφωνα με τη Δεοντολογία της Έρευνας και της Επιστημονικής Δραστηριότητας (αναθεωρημένη το 2008 και 2014) και της Ηθικής στην Έρευνα και την Επαγγελματική Πρακτική (2002).

4.3 Περιγραφή του προγράμματος

Αρχικά και πριν ξεκινήσει η εκτενή περιγραφή του προγράμματος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι έννοιες στόχοι αποφασίστηκαν μετά από αξιολόγηση που προηγήθηκε στα παιδιά. Στόχος της θεραπευτικής ομάδας ήταν να επικεντρωθεί το πρόγραμμα σε έννοιες με μεγάλη συχνότητα που

θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πολλές φορές μέσα στην ημέρα. Έτσι καταλήξαμε σε 5 κατηγορίες, φρούτα, ρούχα, έπιπλα, ηλεκτρικές συσκευές και κουζινικά, αποτελούμενες από 10 με 15 εικόνες η κάθε μια.

Οι εικόνες παρουσιάζονταν στο παιδί και δεν άλλαζαν μέχρι να κατονομάσει το αντικείμενο, ή να δώσει μια απάντηση έστω και λανθασμένη. Σε ενδεχόμενο σωστής απάντησης, ακολουθούσαν ερωτήσεις περισσότερο αφηρημένες (πχ τι σχήμα έχει το αντικείμενο, ποια είναι η χρήση του κτλ). Εφόσον, το παιδί είχε πλήρη σημασιολογική επίγνωση του αντικειμένου που έβλεπε στην κάρτα, τότε μόνο οι κλινικοί συνέχιζαν με την επόμενη κάρτα, κατά προτίμηση από την ίδια σημασιολογική κατηγορία. Σε κάθε λάθος απάντηση, ακολουθούσε κατονομασία από τον κλινικό και εκμάθηση του ορισμού και στη συνέχεια ακολουθούσε περιγραφή περιφερικών λειτουργιών και χαρακτηριστικών της λέξης-στόχου. Να αναφερθεί ότι το πρόγραμμα σε πολλές περιπτώσεις ήταν περισσότερο ταχύρυθμο σε σχέση με τα όσα είχαμε προβλέψει, λόγω του περιορισμένου αριθμού συνεδριών που καταφέραμε να ολοκληρώσουμε.

4.4 Διαδικασία

Οι συνεδρίες λογοθεραπείας πραγματοποιήθηκαν στην κλινική Λογοθεραπείας του καταργηθέντος ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας από τον 5/2018 έως και τον 6/2018 και σε αυτές συμμετείχαν δύο παιδιά, με παρόμοιες δυσκολίες σε σημασιολογικό επίπεδο, αλλά όχι σε φωνολογικό. Οι φοιτητές που έκαναν τις θεραπείες αλλά και τις αξιολογήσεις στα παιδιά ήταν συνολικά τρεις. Η κάθε συνεδρία ήταν 45' λεπτά. Τις οι συνεδρίες μαγνητοφωνήθηκαν. Σε κάθε συνεδρία βρισκόταν τουλάχιστον δύο κλινικοί με κάθε συμμετέχοντα. Ο ένας συμμετέχοντας δεν μπορούσε να αποχωριστεί την μητέρα, γιατί δεν είχε φοιτήσει πριν σε σχολικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα η μητέρα να παραβρίσκεται εντός τις αίθουσας τις συνεδρίες. Πριν την παρέμβαση πραγματοποιήθηκε ατομική αξιολόγηση σε κάθε συμμετέχοντα, όπου αξιολογήθηκε το συνολικά το γλωσσικό του επίπεδο και στα πέντε γλωσσικά υποσυστήματα (σημασιολογία, φωνολογία, σύνταξη, μορφολογία, πραγματολογία). Πιο αναλυτικά, αξιολογήθηκε το περιεχόμενο του λόγου, δηλαδή το αντιληπτικό λεξιλόγιο, η ικανότητα κατονομασίας συγκεκριμένων και αφηρημένων εννοιών, η ικανότητα παραγωγής ορισμών, η ικανότητα κατηγοριοποίησης και συνειρμικής κατονομασίας με βάση την κατηγορία ή κάποια γνωστή ιδιότητα π.χ. το χρώμα. Τέλος, αξιολογήθηκε η ικανότητα αναλυτικής περιγραφής των αντικειμένων. Στην διαδικασία τις αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση φόρμες διαθέσιμες από το ηλεκτρονικό αρχείο του Ιδρύματος, ενώ όπου χρειάστηκε, δημιουργήθηκε υλικό μη σταθμισμένο απ τις φοιτητές που συμμετείχαν στην πτυχιακή. Ακολούθως, με βάση τα αποτελέσματα τις αξιολόγησης για κάθε συμμετέχοντα, αποφασίστηκε το προς διδασκαλία λεξιλόγιο και η μέθοδος παρέμβασης. Για την διδασκαλία του λεξιλογίου, δημιουργήθηκαν κάρτες που απεικόνιζαν πραγματικά αντικείμενα τις οποίες επιμελήθηκαν οι φοιτητές. Οι ενισχυτές που χρησιμοποιήθηκαν κατά κανόνα ήταν κοινωνικοί ενισχυτές, ανάλογης βαρύτητας με την επίδοση των παιδιών ανά συνεδρία, ενώ μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης πραγματοποιήθηκε άτυπη επαναξιολόγηση για να ελεγχθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες είχαν μάθει και εμπεδώσει τις καινούργιες έννοιες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Ατομικά στοιχεία 1ού συμμετέχοντα

Το παιδί που ακολούθησε το θεραπευτικό πρόγραμμα ονομάζεται Παναγιώτης Κ, κατάγεται και ζει στην Πάτρα και έχει μητρική γλώσσα την Ελληνική. Είναι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας για την ακρίβεια 4,8 ετών και παρακολουθεί το νήπιο καθώς έχει και έναν μεγαλύτερο αδερφό για τον οποίο μιλούσε συνεχώς. Ο Παναγιώτης είναι ένα χαριτωμένο, κοινωνικό και χαμογελαστό αγόρι.

5.1.2. Συμπεριφορικές παρατηρήσεις

Ο Παναγιώτης Κ. στις πρώτες συνεδρίες κρυβόταν, ντρεπόταν και απέφευγε να μπει στην αίθουσα για να ξεκινήσει η συνεδρία, φώναζε συνεχώς την μαμά του η οποία τον περίμενε έξω. Στην συνέχεια και όσο περνούσε ο καιρός το παιδί άρχισε να νοιώθει μεγαλύτερη οικειότητα με τον χώρο και στις κλινικούς, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα να ξεκινήσει ουσιαστικά από την Τρίτη συνεδρία κι έπειτα. Τότε ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί και να ακολουθήσει εντολές. Γενικότερα ο Παναγιώτης είναι ένα ευχάριστο και γλυκό παιδί το οποίο συνήθως χαμογελούσε έκανε πλάκα και ήθελε συνεχώς να παίζει με παιχνίδια κατά την διάρκεια στις συνεδρίες. Κάποιες φορές κατά την διάρκεια στις παρεμβάσης «χανόταν» π.χ άλλαζε θέμα στην συζήτηση, δεν υπάκουε στις εντολές που έδιναν οι κλινικοί και ζητούσε την μητέρα του. Γενικότερα παρατηρήθηκε ότι το παιδί είχε μειωμένη προσοχή και αρκετή δυσκολία στην συγκέντρωση γεγονός που τον δυσκολεύει στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων.

5.1.3. Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης

Ο Παναγιώτης είχε σημαντικά μειωμένο λεξιλόγιο σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Πιο αναλυτικά, αξιολογήθηκε η κατανόηση, η ικανότητα κατονομασίας, η ικανότητα παραγωγής ορισμών, η συνειρμική κατονομασία και η περιγραφή αντικειμένου για τις ακόλουθες κατηγορίες εννοιών: φρούτα, λαχανικά, ρούχα, κουζινικά και ηλεκτρικές συσκευές. Σύμφωνα με την αξιολόγηση διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες ελλείψεις: α) στην κατηγορία φρούτα δεν γνώριζε τον ανανά (να περιγράψει το φρούτο και το χρώμα), β) στα ρούχα δεν γνώριζε την κατηγορία, την λέξη φούστα δεν μπορούσε να την περιγράψει και να την παράγει στον πληθυντικό αριθμό, ομοίως την λέξη μαγιό δεν μπορούσε να το περιγράψει. Στα έπιπλα δεν μπορούσε να περιγράψει το κρεβάτι. Τα κουζινικά δεν τα γνώριζε σαν κατηγορία και δεν περιέγραψε το τηγάνι. Τέλος στις ηλεκτρικές συσκευές δεν μπορούσε να βάλει τις έννοιες σίδερο και ηλεκτρική σκούπα στη σωστή κατηγορία, και δεν μπόρεσε να παράγει τη λέξη σίδερο στον πληθυντικό αριθμό. Να σημειωθεί πως η ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας δεν ήταν εφικτό να δουλευτεί λόγω περιορισμένου χρόνου. Το πρόγραμμα θεραπείας που πραγματοποιήθηκε στον Παναγιώτη Κ. είχε σκοπό το παιδί να αναπτύξει το λεξιλόγιο του, επάνω σε βασικές έννοιες που θα του ήταν απαραίτητες στην καθημερινότητα του και στηρίχθηκε στην σημασιολογική θεραπεία.

5.1.4. Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

Βασικός άξονας της θεραπείας ήταν τα σημασιολογικά ελλείμματα εκεί που ο Παναγιώτης αντιμετώπιζε το μεγαλύτερο πρόβλημα. Περισσότερο επιμείναμε σε βασικές λέξεις, υψηλής συχνότητας, δηλαδή λέξεις που θα χρησιμοποιεί για τις καθημερινές του ανάγκες. Ξεκινήσαμε με λέξεις υψηλής συχνότητας, μικρού μήκους και λέξεις απλές με απλή εικονοποίηση για να είναι οι στόχοι πιο κοντά στο αναπτυξιακό γλωσσικό επίπεδο του παιδιού. Στην συνέχεια ανάλογα με τις επιδόσεις του παιδιού, και όταν διαπιστώθηκε ότι μπορούσε να κατονομάσει την έννοια-στόχο και ότι γνώριζε την κατηγορία που ανήκε και τη χρήση της, προχωρούσαμε στην αναγνώριση και κατονομασία λιγότερο βασικών ιδιοτήτων της έννοιας-στόχου όπως π.χ. το σχήμα, το χρώμα, κ.ά.

1ός Στόχος: Βελτίωση ικανοτήτων συνεργασίας σε δομημένες δραστηριότητες.

2ός Στόχος: Βελτίωση ικανότητας κατονομασίας περισσότερων εννοιών-στόχων στις επιλεγμένες κατηγορίες π.χ ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές, λαχανικά,,φρούτα όπως και στις κατηγορίες αυτές ζητήθηκε να κατονομάσει τα χρώματα και τα σχήματα,τι χρήση έχουν οι κατηγορίες αυτές και πως χρησιμοποιούμε την κάθε μια.

3ός Στόχος: Βελτίωση ικανότητας κατηγοριοποίησης (πλήρης κατηγοριοποίηση)

4ός Στόχος: Αυθόρμητη κατονομασία βασικών κατηγοριών (φρούτα, ρούχα, έπιπλα ,κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές)

5ός Στόχος: Κατανόηση και σχηματισμός του πληθυντικού αριθμού-βελτίωση μορφοσυντακτικών ικανοτήτων (συμφωνία αριθμητικού επιθέτου και ουσιαστικού)

6ός Στόχος: Βελτίωση ικανότητας συνειρμικής κατονομασίας με βάση την κατηγορία.

Όλοι οι παραπάνω βραχυπρόθεσμοι στόχοι τέθηκαν με βάση τα ελλείμματα του παιδιού που παρατηρήθηκαν κατά την διάρκεια της πρώτης αξιολόγησης.

Αρχική Αξιολόγηση: 18/5/2018

1 Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2 Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3 Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4 Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5 Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6 Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	Κατηγορία	Σχήμα	χρώμα	χρήση	πληθυντικός
Μήλο				X		X
Μπανάνα				X		
Αχλάδι	X	X		X		X
Πορτοκάλι	X	x			X	X
Κεράσι	X	x	x	X	X	x
Φράουλα				X		
Σταφύλι						
Καρπούζι						
Μανταρίνι		x				
Ροδάκινο	x	x		X		X
Βερίκοκο	x	x		X		
Ανανά	X	X		x		
Ακτινίδιο				X		
Μπλούζα		x				
Φούστα	x	x	x			
Παλτό						
Μαγιό						
Παντελόνι	X				X	
Σόρτς				X		
Πουκάμισο						
Κάλτσες		X				X
Καπέλο	X					
Καναπές	x	x				
Κρεβάτι	X	X				
Ντουλάπα			X	X	X	X
Τραπέζι	X		X	X	X	X
Καρέκλα	X		X	X	X	X
Κατσαρόλα	x	x				x
Τηγάνι	X					
Φλιτζάνι	x		X			
Πιρούνι	X	X				
Κουτάλι	X	X		X	X	X
Μαχαίρι				X	X	

Ψυγείο	X		X	X	X	X
Πλυντήριο						X
Ηλεκτρ. Σκούπα	X	x		X		
Τηλεόραση			X		X	
Σίδερο	x	x		X		

5.1.5. Θεραπευτικό πρόγραμμα

Το θεραπευτικό κομμάτι επικεντρώθηκε σε κατηγορίες υψηλής συχνότητας, που θα βοηθούσαν άμεσα στην αύξηση του ενεργού λεξιλογίου του παιδιού. Η εικόνα του στον αυθόρμητο λόγο εξάλλου, ήταν ικανή να μας προετοιμάσει για τα όσα διαπιστώθηκαν κατά την αξιολόγηση. Τα αντικείμενα στο παιδί παρουσιάζονταν σε κάρτες, με αίτημα πέρα απ την κατονομασία την σύντομη περιγραφή και χρήση. Ο Παναγιώτης Κ. είχε δυσκολίες στο σύνολο των εντολών καθώς πέρα απ την κατονομασία, αδυνατούσε να δώσει μια ικανοποιητική περιγραφή, λόγω της δυσκολίας του στην αναγνώριση χρωμάτων και σχημάτων.

Στην συνέχεια, σε κάθε μια συνεδρία εστιάζαμε σε μια συγκεκριμένη κατηγορία, προκειμένου να είναι πιο εύκολες οι γενικεύσεις για το παιδί (πχ ότι όλα τα φρούτα τα τρώμε, ή ότι τα ρούχα τα φοράμε κτλ). Στην επόμενη συνεδρία, ξεκινούσαμε με επανάληψη των προηγούμενων, πριν συνεχίσουμε σε άλλες έννοιες, είτε απ την ίδια κατηγορία, είτε από κάποια άλλη ομάδα. Πριν αλλάξουμε ωστόσο κατηγορία, είχαμε ήδη αξιολογήσει τα νέα κερτημένα του παιδιού, από την μέχρι στιγμής θεραπευτική παρέμβαση.

Στο τέλος έγινε επαναξιολόγηση στο σύνολο των κατηγοριών και σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα αρχικά, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της θεραπείας, αλλά και η βελτίωση συνεδρία με συνεδρία.

1ή εβδομάδα θεραπείας

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

21/5/2018

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	κατηγορία	χρώμα	χρήση	πληθυντικός
πορτοκάλι	X	X		X	X
μπανάνα			X		
ανανάς	X	X		X	
ροδάκινο	X	X		X	
βερρίκοκο	X	X		X	
φούστα	X	X		X	
σορτσ	X	X		X	
κατσαρόλα	X	X		X	X
Ηλεκ. σκούπα	X	X		X	
σίδερο	X	X		X	

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

25/5/2018

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	κατηγορία	Χρήση	πληθυντικός	χρώμα
πορτοκάλι	X	X	X	X	X
Σταφύλια	X	X		X	X
ροδάκινο	X	X			X
βερίκοκο	X	X			
φούστα	X	X	X		
Κεράσι	X	X	X	χ	χ
σορτσ	X	X	X		
κατσαρόλα	X	X	X	X	
τηλεόραση	X	X	X		
ηλ. σκούπα	X	X	X		
σίδερο		X	X		

2ή εβδομάδα

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

1/6/2018 (δυσκολία στην συνεργασία)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	Κατηγορία	Χρώμα
ροδάκινο	X	X	χ
ανανάς	X		χ
σίδηρο	X		
σορτσ	X		
φούστα	X		
βερίκοκο	X	X	X
κατσαρόλα	X	X	
Ηλεκτρική σκούπα	X		
Πορτοκάλι	X	X	X

3ή εβδομάδα

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8/6/2018

Έννοιες-στόχοι	Κατονομασία	χρήση	πληθυντικός	Κατηγορία
καναπέξ	X			X
κατσαρόλα	X	X	X	
τηγάνι	X	X		
φλιτζάνι	X		X	
πιρούνι	X	X		
κουτάλι	X	X	X	
μαχαίρι	X			
Ηλεκ. Σκούπα	X			

5.1.6. Επαναξιολόγηση αποτελεσμάτων

Στο τέλος την περίοδο πραγματοποιήθηκε η επαναξιολόγηση και στα δυο παιδιά, προκειμένου να φανούν τα αποτελέσματα της σημασιολογικής θεραπείας που εφαρμόσαμε. Το συμπέρασμα για τον Παναγιώτη Κ. ήταν κάτι παραπάνω από ενθαρρυντικά καθώς το παιδί άρχισε να αντιλαμβάνεται την χρήση πολλών καθημερινών αντικειμένων, έμαθε τα χρώματα και τις κατηγορίες, ενώ έδειξε να γενικεύει και έννοιες, τόσο στον χώρο των συνεδριών, όσο και γενικότερα, σύμφωνα βέβαια με τα λεγόμενα της μητέρας του.

Ο παρακάτω πίνακας είναι ενδεικτικός της βελτίωσης που παρουσίασε το παιδί παρά το σύντομο χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε παρέμβαση με εφαρμογή της σημασιολογικής θεραπείας, ενώ η διαφορά είναι φανερή ακόμα και από εβδομάδα σε εβδομάδα.

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	Κατηγορία	Σχήμα	χρώμα	χρήση	πληθυντικός
Μήλο	x	x	x	X	x	X
Μπανάνα	x	x		X	x	
Αχλάδι	X	X		X	x	X
Πορτοκάλι	X	x	x		X	X
Κεράσι	X	x	x	X	X	x
Φράουλα	x		x	X	x	
Σταφύλι	x		x	X	x	
Καρπούζι	x		x	X	x	
Μανταρίνι		x	x	X	x	x

Ροδάκινο	x	x	x	X	x	X
Βερίκοκο	x	x	x	X	x	x
Ανανά	X	X		X		
Ακτινίδιο		x	x	X	x	x
Μπλούζα	x	x				x
Φούστα	x	x	x			x
Παλτό		x		X	x	
Μαγιό	X			X	x	
Παντελόνι	X	x			X	x
Σόρτς		x		X		
Πουκάμισο		x		X		x
Κάλτσες	x	X				X
Καπέλο	X			X	x	x
Καναπές	x	x		X	x	
Κρεβάτι	X	X		X		
Ντουλάπα	x	x	X	X	X	X
Τραπέζι	X		X	X	X	X
Καρέκλα	X	x	X	X	X	X
Κατσαρόλα	x	x			x	x
Τηγάνι	X	X	x		x	x
Φλιτζάνι	x		X	X		x
Πιρούνι	X	X			x	x
Κουτάλι	X	X	x	X	X	X
Μαχαίρι	x	x		X	X	x
Ψυγείο	X		X	X	X	X
Πλυντήριο	x	x	x			X
Ηλεκτρ. Σκούπα	X	x		X		
Τηλεόραση	x	x	X		X	
Σίδερο	x	x	x	X	x	

5.2.1 Ατομικά στοιχεία 2^{ου} συμμετέχοντα

Ο Παναγιώτης Τ. είναι ένα από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας 3,8 ετών που έλαβε μέρος στο θεραπευτικό πρόγραμμα. Έχει ως μητρική γλώσσα την ελληνική και παρουσίασε καθυστέρηση

στην έναρξη του λόγου του. Πριν την συμμετοχή του στο πρόγραμμα αυτό δεν είχε λάβει καμία λογοθεραπευτική παρέμβαση προηγουμένως. Για να λάβει μέρος στην έρευνα έγινε ενημέρωση στους γονείς του για το πρόγραμμα που θα ακολουθήσει καθώς και για τα οφέλη που θα έχει στο παιδί τους για την εξέλιξη του λόγου του. Στη συνέχεια συμφώνησαν και υπέγραψαν τη δήλωση που επιτρέπει στον Παναγιώτη να συμμετάσχει στην έρευνα.

5.2.2 Συμπεριφορικές παρατηρήσεις

Ο Παναγιώτης είναι ένα γλυκό και ευχάριστο παιδί παρόλα αυτά κατά τη διάρκεια της συνεδρίας δεν ήταν όλες τις φορές πολύ συνεργάσιμος. Πάντα την ώρα του μαθήματος έμπαινε μέσα μαζί με την μαμά του, από την οποία ζητούσε να μην φύγει, και ήθελε να κάθεται στα πόδια της. Μετά από κάποιες συνεδρίες έγινε προσπάθεια να κάθεται σε δική του καρέκλα με την μαμά του μέσα γεγονός που στην αρχή τον έκανε να αντιδράσει ζητώντας να φύγουνε, ενώ μετά από κάποιες φορές το δέχτηκε αλλά έκλαιγε και φώναζε. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να φεύγει η μαμά του για λίγο από την αίθουσα με την δικαιολογία ότι πάει στο μπάνιο, αλλά δεν μπόρεσε να καθιερωθεί αφού ο Παναγιώτης έκλαιγε, τσαλάκωνε τις κάρτες και έβγαινε έξω να την ψάξει.

Από τα 45 λεπτά της συνεδρίας ο Παναγιώτης τις περισσότερες φορές έμενε συγκεντρωμένος και έκανε αυτό που του έλεγαν οι κλινικοί, με μεγάλη παρότρυνση, τα 20 λεπτά. Τον υπόλοιπο χρόνο τον περνούσε με το να αρνείται να κάνει τις δραστηριότητες, να ζητάει να φύγουν από την μαμά του και να κλαίει ή να νυστάζει. Κάποιες άλλες φορές όμως που ερχόταν με χαρά και καλή διάθεση κατάφερνε να βγάλει εις πέρας όλους τους ημερήσιους στόχους και του έμενε χρόνος να ασχοληθούμε όλοι μαζί με κάποιο παιχνίδι που του αρέσει.

5.2.3 Αποτελέσματα αξιολόγησης

Για να ξεκινήσει το πρόγραμμα θεραπείας με σκοπό την ανάπτυξη του λεξιλογίου ο Παναγιώτης αξιολογήθηκε στις κατηγορίες φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές για να βρεθούν οι κατηγορίες στις οποίες παρουσιάζει ελλείψεις. Συμφωνά με τις αξιολόγηση προέκυψε ότι δεν κατονόμασε από τα φρούτα την φράουλα, τον ανανά, το μανταρίνι, το ροδάκινο, το βερίκοκο και το ακτινίδιο. Από τα παραπάνω φρούτα εκτός από κατονομασία έδειξε να μην κατανοεί το μανταρίνι, το ροδάκινο και το βερίκοκο. Δεν κατηγοριοποίησε το κεράσι, το πορτοκάλι, το σταφύλι, το καρπούζι, το μανταρίνι, το ροδάκινο, το βερίκοκο και το ακτινίδιο. Ως προς το σχήμα τα φρούτα που έπρεπε να περιγράψει το σχήμα τους τον δυσκόλεψαν όπως η μπανάνα, το κεράσι, η φράουλα. Στον πληθυντικό είχε δυσκολία στην μπανάνα, στο κεράσι, την φράουλα, τον ανανά και το ακτινίδιο. Από τα ρούχα δεν κατονόμασε την μπλούζα, την φούστα, το σόρτς. Στην κατηγοριοποίηση δείχνει να γνωρίζει την κατηγορία αλλά δεν μπορεί να κάνει πλήρη κατηγοριοποίηση, ενώ δυσκολεύεται στην χρήση της μπλούζας, φούστας και σορτς. Στην κατηγορία των ρούχων δυσκολεύτηκε περισσότερο στους πληθυντικούς καθώς τα περισσότερα δεν άλλαζαν ή ήταν ανώμαλα. Από τα έπιπλα δεν κατονόμασε την ντουλάπα, ενώ είχε δυσκολία στην κατηγοριοποίηση. Δεν κατάφερε να περιγράψει τον καναπέ και το κρεβάτι και δεν είπε τον πληθυντικό του καναπέ. Από τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης δεν κατονόμασε την κατσαρόλα, το φλιτζάνι, το μαχαίρι, το πλυντήριο, την τηλεόραση και το σίδερο. Δεν κατηγοριοποίησε τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης γιατί δεν ήξερε πως ονομάζονται οι κατηγορίες. Επιπλέον δεν γνώριζε την χρήση της κατσαρόλας, του πλυντηρίου και του σίδηρου. Τέλος δεν είπε τον πληθυντικό για την κατσαρόλα, φλιτζάνι, μαχαίρι, ηλεκτρική σκούπα, τηλεόραση και σίδερο.

5.2.4 Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

Βασικός άξονας της θεραπείας ήταν τα σημασιολογικά ελλείμματα όπου και αντιμετωπίζει την μεγαλύτερη δυσκολία. Περισσότερο επιμείναμε σε λέξεις υψηλής συχνότητας, δηλαδή λέξεις που θα χρησιμοποιεί για τις καθημερινές του ανάγκες. Αρχικά ξεκινήσαμε με λέξεις μεγάλης συχνότητας, μικρού μήκους και λέξεις απλές με απλή εικονοποίηση για να είναι πιο εύκολο στο παιδί ενώ ταυτόχρονα επιμείναμε και στην χρήση. Στην συνέχεια ανάλογα με τις επιδόσεις του παιδιού στη συνεδρία, και αφού διαπιστώνονταν ότι έχει κατακτήσει τη λέξη-στόχο καθώς και την ευρύτερη κατηγορία της λέξης αντίστοιχα προχωρούσαμε σε πιο δύσκολες λέξεις και κατηγορίες.

1ός Στόχος: Εκμάθηση εκφραστικού λεξιλογίου υψηλής συχνότητας-Βελτίωση ικανότητας κατονομασίας των εννοιών-στόχων των φρούτων, των ρούχων και καθημερινών αντικειμένων του σπιτιού (κατηγορίες των επίπλων, των κουζινικών και των ηλεκτρικών συσκευών)

2ός Στόχος: Βελτίωση ικανότητας κατηγοριοποίησης (πλήρης κατηγοριοποίηση)

3ός Στόχος: Αυθόρμητη κατονομασία βασικών κατηγοριών (φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές)

4ός Στόχος: Κατανόηση της χρήσης των αντικειμένων-βελτίωση της μορφοσυντακτικής ικανότητας

5ός Στόχος: Βελτίωση ικανοτήτων συνεργασίας σε δομημένες δραστηριότητες

6ός Στόχος: Κατανόηση και σχηματισμός του πληθυντικού αριθμού-βελτίωση μορφοσυντακτικών ικανοτήτων (συμφωνία αριθμητικού επιθέτου και ουσιαστικού)

7ός Στόχος: Βελτίωση της γνώσης της χρήσης των αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές)

8ός Στόχος: Βελτίωση της ικανότητας αναγνώρισης και κατονομασίας των χρωμάτων και των σχημάτων.

Όλοι οι παραπάνω βραχυπρόθεσμοι στόχοι τέθηκαν με βάση τα ελλείμματα του παιδιού που παρατηρήθηκαν κατά την διάρκεια της πρώτης αξιολόγησης στις 18/5/2018

Αρχική Αξιολόγηση: 18/5/2018

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δεν κατονόμασε τα φρούτα: φράουλα, ανανάς, μανταρίνι, ροδάκινο, βερίκοκο, ακτινίδιο

Δεν κατανοεί τα φρούτα: μανταρίνι, ροδάκινο, βερίκοκο

Δεν κατονόμασε τα ρούχα: μπλούζα/ φούστα/σορτς

Δεν κατονόμασε αντικείμενα καθημερινής χρήσης: ντουλάπα, κατσαρόλα, φλιτζάνι, πλυντήριο τηλεόραση, σίδερο

Γνωρίζει την κατηγορία ρούχα, αλλά δεν κάνει πλήρη κατηγοριοποίηση

Δεν γνώριζε τις κατηγορίες καθημερινών αντικειμένων όπως έπιπλα, ηλεκτρικές συσκευές, κουζινικά

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	Κατηγορία	σχήμα	χρώμα	χρήση	πληθυντικός
Μήλο	X	X	X	X	X	X
Μπανάνα	X	X		X	X	
Αχλάδι	X	X	X	X	X	X
Πορτοκάλι	X		X	X	X	X
Κεράσι	X			X	X	
Φράουλα		X		X	X	
Σταφύλι	X		X	X	X	X
Καρπούζι	X		X	X	X	X
Μανταρίνι			X	X		X
Ροδάκινο			X	X		X
Βερίκοκο			X	X		X
Ανανά	X	X	X		X	
Ακτινίδιο			X	X	X	
Μπλούζα			X	X		
Φούστα			X	X		
Παλτό	X	X	X	X	X	
Μαγιό	X		X	X	X	
Παντελόνι	X	X	X	X	X	X
Σόρτς				X		
Πουκάμισο	X	X	X	X	X	X
Κάλτσες	X	X	X	X	X	X
Καπέλο	X	X	X	X	X	X
Καναπές	X	X		X	X	
Κρεβάτι	X	X		X	X	X
Ντουλάπα			X	X	X	X
Τραπέζι	X		X	X	X	X
Καρέκλα	X		X	X	X	X

Κατσαρόλα				X		
Τηγάνι	X	X	X	X	X	X
Φλιτζάνι			X	X	X	
Πιρούνι	X	X		X	X	X
Κουτάλι	X	X		X	X	X
Μαχαίρι				X	X	
Ψυγείο	X		X	X	X	X
Πλυντήριο						X
Ηλεκτρ. Σκούπα	X			X	X	
Τηλεόραση			X		X	
Σίδερο			X	X		

5.2.5 Θεραπευτικό πρόγραμμα

Το θεραπευτικό κομμάτι επικεντρώθηκε σε κατηγορίες υψηλής συχνότητας, που θα βοηθούν άμεσα στην αύξηση του ενεργού λεξιλογίου του παιδιού. Τα αντικείμενα στο παιδί παρουσιάζονταν σε κάρτες, με αίτημα πέρα απ την κατονομασία την σύντομη περιγραφή και χρήση. Ο Παναγιώτης Τ. είχε δυσκολίες στο σύνολο των εντολών καθώς πέρα απ την κατονομασία, αδυνατούσε να δώσει μια ικανοποιητική περιγραφή, χρήση, σχήμα και χρώμα ενός αντικειμένου. Επιπλέον το έλλειμμα που είχε δυσχεραίνονταν εξαιτίας της άρνησης που είχε να συνεργαστεί μαζί μας.

Στην συνέχεια, σε κάθε μια συνεδρία εστιάζαμε σε μια συγκεκριμένη κατηγορία, προκειμένου να είναι πιο εύκολες οι γενικεύσεις για το παιδί (πχ ότι όλα τα φρούτα τα τρώμε, ή ότι τα ρούχα τα φοράμε κτλ). Στην επόμενη συνεδρία, ξεκινούσαμε με επανάληψη των προηγούμενων, πριν συνεχίσουμε σε άλλες έννοιες, είτε απ την ίδια κατηγορία, είτε από κάποια άλλη ομάδα. Πριν αλλάξουμε ωστόσο κατηγορία, είχαμε ήδη αξιολογήσει τα νέα κεκτημένα του παιδιού, από την μέχρι στιγμής θεραπευτική παρέμβαση.

Στο τέλος έγινε επαναξιολόγηση στο σύνολο των κατηγοριών και σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα αρχικά, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της θεραπείας, αλλά και η βελτίωση συνεδρία με συνεδρία.

Όπως φαίνεται παρακάτω αυτή ήταν η πορεία της θεραπείας του παιδιού με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε.

1ή εβδομάδα θεραπείας

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

21/5/2018

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	κατηγορία	χρώμα	χρήση	πληθυντικός
πορτοκάλι	X	X		X	X
μπανάνα			X		
ανανάς	X	X		X	
ροδάκινο	X	X		X	
βερρίκοκο	X	X		X	
φούστα	X	X		X	
σορτσ	X	X		X	
κατσαρόλα	X	X		X	X
Ηλεκ. σκούπα	X	X		X	
σίδηρο	X	X		X	

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

25/5/2018

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	κατηγορία	χρήση	πληθυντικός
πορτοκάλι	X	X	X	X
ανανάς	X	X		X

ροδάκινο	X	X		
βερίκοκο	X	X		
φούστα	X	X	X	
σορτσ	X	X	X	
κατσαρόλα	X	X	X	X
ηλ. σκούπα	X	X	X	
σίδηρο		X	X	

2ή εβδομάδα

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1/6/2018 (δυσκολία στην συνεργασία)

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	κατηγορία
Πορτοκάλι	X	X
ανανάς	X	
ροδάκινο	X	
βερίκοκο	X	
φούστα	X	
σορτσ	X	X
κατσαρόλα	X	X
Ηλεκτρική σκούπα	X	
σίδηρο	X	X

4/6/18

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	κατηγορία
ανανάς	X	
ροδάκινο	X	
βερίκοκο	X	
φούστα	X	
κατσαρόλα	X	X
Ηλεκτρική σκούπα	X	

3ή εβδομάδα

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, έπιπλα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8/6/2018

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	χρήση	πληθυντικός
καναπές	X		
κατσαρόλα	X	X	X
τηγάκι	X	X	
φλιτζάνι	X		X
πιρούνι	X	X	

κουτάλι	X	X	X
μαχαίρι	X		
Ηλεκ. σκούπα	X		

11/6/2018 (δυσκολία στη συνεργασία)

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	κατηγορία
ανανάς	X	
βερίκοκο	X	
φρούστα	X	
σορτσ	X	X
Ηλεκτρική σκούπα	X	
σ'ιδερο		X

4^η εβδομάδα

18/6/2018

Δεν μπόρεσε να έρθει για την συνεδρία.

5.2.6 Επαναξιολόγηση

Στο τέλος του θεραπευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε η επαναξιολόγηση και στα δυο παιδιά, προκειμένου να φανούν τα αποτελέσματα της σημασιολογικής και φωνολογικής θεραπείας που εφαρμόσαμε. Το συμπέρασμα για τον Παναγιώτη Τ. ήταν ενθαρρυντικά καθώς το παιδί άρχισε να αντιλαμβάνεται την χρήση πολλών καθημερινών αντικειμένων, έμαθε τα χρώματα

και τις κατηγορίες, ενώ αντικείμενα που δεν κατονομάζε πριν, μετά την θεραπεία τα κατονόμασε. Για το κομμάτι της **φωνολογικής** βελτίωσης αφιερώθηκε το διάστημα μιας εβδομάδας. Παρόλα αυτά και κατά την διάρκεια των προηγούμενων εβδομάδων όταν δουλεύοντουσαν οι λέξεις γινόντουσαν αναφορές για τον πληθυντικό αριθμό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να κάνει πρόοδο και σε αυτό το κομμάτι.

Ο παρακάτω πίνακας είναι ενδεικτικός της βελτίωσης που παρουσίασε το παιδί παρά το σύντομο χρονικό περιθώριο του θεραπευτικού μοντέλου, ενώ η διαφορά είναι φανερή ακόμα και από εβδομάδα σε εβδομάδα.

22/6/2018 (επαναξιολόγηση)

1ός Στόχος: ο Παναγιώτης θα κατονομάσει τις έννοιες – στόχους αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

2ός Στόχος: το παιδί θα κατονομάσει τα χρώματα που εμφανίζονται στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

3ός Στόχος: το παιδί θα κατηγοριοποιήσει διάφορα αντικείμενα (φρούτα, ρούχα, κουζινικά, ηλεκτρικές συσκευές) με ποσοστό επιτυχίας 100%

4ός Στόχος: το παιδί θα απαντήσει για την χρήση των αντικειμένων που θα του δείξει ο θεραπευτής στις κάρτες με ποσοστό επιτυχίας 100%

5ός Στόχος: το παιδί θα μετατρέψει τα ουσιαστικά από τον ενικό αριθμό στον πληθυντικό με ποσοστό επιτυχίας 100%

6ός Στόχος: ο κλινικός θα ζητήσει από το παιδί να του αναφέρει 5 αντικείμενα με ποσοστό επιτυχίας 100%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έννοιες-στόχοι	κατονομασία	Κατηγορία	σχήμα	χρώμα	χρήση	πληθυντικός
Μήλο	X	X	X	X	X	X
Μπανάνα	X	X		X	X	
Αχλάδι	X	X	X	X	X	X
Πορτοκάλι	X	X	X	X	X	X
Κεράσι	X	X		X	X	X
Φράουλα	X	X		X	X	X
Σταφύλι	X	X	X	X	X	X
Καρπούζι	X	X	X	X	X	X
Μανταρίνι	X	X	X	X	X	X
Ροδάκινο		X	X	X	X	X
Βερίκοκο		X	X	X	X	X
Ανανά	X	X	X		X	X
Ακτινίδιο		X	X	X	X	
Μπλούζα	X	X	X	X		X
Φούστα	X	X	X	X	X	X

Παλτό	X	X	X	X	X	
Μαγιό	X		X	X	X	
Παντελόνι	X	X	X	X	X	X
Σόρτς		X	X	X	X	
Πουκάμισο	X	X	X	X	X	X
Κάλτσες	X	X	X	X	X	X
Καπέλο	X	X	X	X	X	X
Καναπές	X	X		X	X	
Κρεβάτι	X	X		X	X	X
Ντουλάπα			X	X	X	X
Τραπέζι	X	X	X	X	X	X
Καρέκλα	X	X	X	X	X	X
Κατσαρόλα	X	X	X	X		X
Τηγάνι	X	X	X	X	X	X
Φλιτζάνι		X	X	X	X	
Πιρούνι	X	X	X	X	X	X
Κουτάλι	X	X	X	X	X	X
Μαχαίρι	X	X	X	X	X	X
Ψυγείο	X	X	X	X	X	X
Πλυντήριο		X				X
Ηλεκτρ. Σκούπα	X	X		X	X	X
Τηλεόραση	X	X	X		X	X
Σίδερο	X	X	X	X		X

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6⁰

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συμπεράσματα μελέτης

Κατά την αρχική αξιολόγηση και τα δυο παιδιά παρουσίασαν σημαντικές δυσκολίες στην κατονομασία καθημερινών αντικειμένων (φρούτα, ρούχα, ηλεκτρικές συσκευές, έπιπλα), την χρήση και την περιγραφή τους. Πέρα απ τα όποια ελλείμματα, τα παιδιά δεν είχαν δουλέψει κατά το παρελθόν σε κάποιο θεραπευτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να χρειαστούν αρκετές συνεδρίες για να καταφέρουμε να αποχωριστούν τους γονείς, να καθίσουν στο τραπέζι και να συνεργαστούν.

Οι δυσκολίες κατονομασίας και το περιορισμένο ενεργό λεξιλόγιο ήταν κοινές δυσκολίες και στις δυο περιπτώσεις. Χαρακτηριστικό είναι ότι λέξεις όπως το πορτοκάλι, το ροδάκινο, η φούστα, το σίδερο είναι μερικά από τα μεγάλης συχνότητας αντικείμενα που δεν κατονόμασαν με επιτυχία και τα δυο παιδιά. Μετά από 8 συνεδρίες σε διάστημα τριών εβδομάδων, τα αποτελέσματα ήταν δίχως άλλο εντυπωσιακά. Πέρα απ' το κατονομάζουν λέξεις, τα δυο παιδιά κατά την επαναξιολόγηση παρουσίασαν ικανότητες, όπως η περιγραφή (σχήμα, χρώμα) και χρήση για τα περισσότερα απ' τα αντικείμενα που αρχικά δεν γνώριζαν καν.

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε πως αν τα παιδιά ενταχθούν σε μακροπρόθεσμο θεραπευτικό πρόγραμμα και ακολουθώντας το συγκεκριμένο μοντέλο θεραπείας, είναι σε θέση να παρουσιάσουν σημαντική εξέλιξη.

6.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα σημασιολογικά προβλήματα οφείλονται κατά βάση στο φτωχό ενεργό λεξιλόγιο, κυρίως στα παιδιά που βρίσκονται στα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια, η πιθανότητα αυτή αυξάνεται. Συγκεκριμένα η σημασιολογική θεραπεία που εφαρμόστηκε στα παιδιά που συμμετείχαν στην θεραπεία, απέφερε άκρως ενθαρρυντικά αποτελέσματα, για την αξιοπιστία της μεθόδου, όπως έχει συμβεί και σε ανάλογες έρευνες κατά το παρελθόν.

Συγκεκριμένα στο Moor House School, Surrey του Ηνωμένου Βασιλείου, είχε πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα, από το τμήμα ψυχολογίας και επιστήμης της γλώσσας του πανεπιστημίου του Λονδίνου και συγκεκριμένα τον Ebbels et al., (2012), με τα αποτελέσματα να είναι εντυπωσιακά. Σε σύνολο 15 μαθητών σε ηλικίες από 5 έως 16 χρονών, δημιουργήθηκαν 2 γκρούπ, των 7 και 8 μαθητών, όπου οι πρώτοι παρακολούθησαν 2 συνεδρίες των 15 λεπτών για διάστημα 8 εβδομάδων, ενώ οι υπόλοιποι έμειναν εκτός προγράμματος σε πρώτη φάση, προκειμένου να γίνει η σύγκριση. Οι κατηγορίες στις οποίες εστίασε η θεραπεία ήταν φαγητά, ρούχα και ζώα.

Αναλυτικά λοιπόν η πρώτη ομάδα σημείωσε σημαντική πρόοδο στην βαθμολογία τους στην σημασιολογία, την ευχέρεια και την ένταξη περισσότερων λέξεων στο ενεργό τους λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα μάλιστα έδειξαν να εδραιώθηκαν σε επαναξιολόγηση που υποβλήθηκε η ίδια ομάδα μαθητών μετά από 5 μήνες. Παράλληλα ζητήθηκε από τους μαθητές και των 2 κατηγοριών να ζωγραφίσουν τις λέξεις που δεν κατάφεραν να κατονομάσουν, με την επίδοση των μαθητών που έλαβαν θεραπεία να είναι εντυπωσιακά καλύτερή, καθώς ήταν πολύ περιγραφικοί. Τα ευρήματα που δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν σε γενικές δοκιμασίες εύρεσης λέξεων (όχι σε συγκεκριμένη κατηγορία) ενισχύουν τα ευρήματα του Wright ότι η σημασιολογική θεραπεία μπορεί να οδηγήσει σε πρόοδο στην ονομασία λέξεων, πέρα από τις λέξεις στόχους, και τα αποτελέσματα να διατηρηθούν για 5 μήνες μετά τη λήξη της θεραπείας.

Μια ανάλογη έρευνα σε παιδιά μέχρι 10,5 ετών που πραγματοποιήθηκε απ' το πανεπιστήμιο Purdue University, West Lafayette, IN, σε παιδιά που δεν είχαν παρουσιάσει δυσκολίες άρθρωσης ή ροής, ενώ παράλληλα παρουσίαζαν δυσκολίες στις σχολικές του υποχρεώσεις. Η διάρκεια μεταξύ της αρχικής αξιολόγησης και της επαναξιολόγησης ήταν 6

εβδομάδες. Το πρόγραμμα είχε σαν στόχο την ανάπτυξη στην ανάκληση λέξεων αλλά και την βελτίωση σε συντακτικές και αφηγηματικές δεξιότητες. Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 120 ουσιαστικά υψηλής εικονοποίησης, ούτως ώστε να είναι ευκολότερα κατανοητές απ' τα παιδιά. Οι λέξεις εξετάστηκαν σε 4 σετ των 30 και παρουσιάστηκαν στα παιδιά πριν, κατά την διάρκεια και μετά το τέλος του θεραπευτικού προγράμματος (επαναξιολόγηση). Τα αποτελέσματα ήταν το ίδιο θεαματικά με τις προηγούμενες έρευνες, καθώς η διαφορά μεταξύ 1^{ου} και 2^{ου} σταδίου έδειξε βελτίωση επιπέδου 85%, ωστόσο η συγκεκριμένη βελτίωση δεν διατηρήθηκε και κατά το 3^ο στάδιο αξιολόγησης (επαναξιολόγηση), καθώς εκεί υπήρξε πτώση του ποσοστού των κερτημένων λέξεων, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ερώτημα σχετικά με την διάρκεια διατήρησης των όποιων αποτελεσμάτων.

Με τις όποιες διαφορές σε σχέση με την άνωθεν έρευνες, σημαντικότερες εκ των οποίων, τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων αλλά και τον χρόνο διάρκειας του θεραπευτικού προγράμματος, διαπιστώνουμε ταύτιση των αποτελεσμάτων. Υπάρχει δεδομένη πρόοδο στον εμπλουτισμό του ενεργού λεξιλογίου των δυο παιδιών, χωρίς ωστόσο να μπορεί να μετρηθεί η συγκεκριμένη διαπίστωση ποσοστιαία, έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη σύγκριση των όποιων αποτελεσμάτων.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι εξ αρχής πολύ ενδιαφέρουσα τόσο στο πρακτικό όσο και στο θεωρητικό της σκέλος. Ωστόσο θα αποκτούσε ακόμα μεγαλύτερη σημασία αν μπορούσε να επικεντρωθεί σε παιδιά με ΔΑΔ, προκειμένου να υπάρξει ένα συμπέρασμα για την ικανότητας τους να εντάξουν νέες έννοιες στο λεξιλόγιό τους και τις ηλικίες που η συγκεκριμένη θεραπεία θα ήταν περισσότερο αποδοτική. Παράλληλα θεωρείται αναγκαίο να αυξηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, προκειμένου τα όποια αποτελέσματα να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά. Ενώ τέλος, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί επαναξιολόγηση κατά σύντομα χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί αν η βελτίωση των επιδόσεων εδραιώνεται, ή αν φθίνει με το πέρασμα του χρόνου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βογινδρούκας, Ι., Μαρίνης, Θ., Νικολόπουλος, Δ., Νικολόπουλος, Θ., Οκαλίδου, Α., Πρωτόπαππας, Α. & Σίμος, Π. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία: παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Άτροπος.

Κοντογιάννη, Ε.Γ. & Νικολαΐδης, Π.Κ. (2009). *Ιατρική γενετική*. Αθήνα: Σ.Π. Πασχαλινός.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη: Εισαγωγικά σχόλια και διευκρινήσεις. Στο Δ. Νικολόπουλος (επιμ.) *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα Ερμηνείας και Αντιμετώπισης*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση: Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερ-κινητικότητα*. Αθήνα: Πατάκη.

Ξενογλώσση

Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology, 102*, 281–298.

Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaille, J., Earl, G., Mcbean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A. & Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(3): 233-244.

American Speech Language Hearing Association (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. Στο <http://www.asha.org/policy/RP1993-00208/> (τελευταία πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2018).

Anderson, J.D. & Conture, E. (2000). Language abilities of children who stutter: a preliminary study. *Journal of fluency disorders, 25*, 283-304.

Apel, K., & Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54*(5), 1312–1327.

A.S.H.A. (2007). *American Speech-Language-Hearing Association. Scope of Practice in SpeechLanguage Pathology [Scope of Practice]*. New York: A.S.H.A.

A.S.H.A. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology: ad hoc committee on the scope of practice in speech-language pathology*. New York: A.S.H.A.

Ashurst, J. & Wasson, M. (2011). Developmental and Persistent Developmental Stuttering: An Overview for Primary Care Physicians. *The Journal of the American Osteopathic Association*, 111, 576-580.

Bahr, R.H., Silliman, E.R., & Peters, M.L. (2006). Spelling Patterns in Preadolescents With Atypical Language Skills: Phonological, Morphological, and Orthographic Factors. *Developmental Neuropsychology* 29(1), 93-123.

Baker, B.L. (2003). Early intervention. *Current Opinion in Psychiatry*, 1, 503-511.

Bauman-Waengler, J. (2007). *Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus, 4th Edition*. California: Oxnard.

Beck, I. L, McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford

Bergen, L. & Levy, R. (2016). Pragmatic reasoning through semantic inference. *Semantics & Pragmatics*, 9(20), 1-84.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2006). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141–163.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Swanson, H. L., Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S., ... Amtmann, D. (2010). Relationship of word- and sentence- level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 179–193.

Beitchman JH, Brownlie EB, Bao L. (2014). Age 31 mental health outcomes of childhood language and speech disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(10):1102–1110.

Best, W., Hughes, L., Masterson, J., Thomas, M., Fedor, A., Roncoli, S. et al. (2017). Intervention for children with word-finding difficulties: a parallel group randomised control Trial. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1, 1-12.

Blomgren M. (2010). Stuttering treatment for adults: an update on contemporary approaches. *Semin Speech Lang.*, 31(4):272–282.

Blomgren, M. (2013). Behavioral treatments for children and adults who stutter: a review. *Psychology Research and Behavior Management*, 6(9): 9-19.

- Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744.
- Boehm A. (1991). *The psychoeducational assessment of preschool children*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boudreau D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*. 28(2):99–114.
- Brackenbury, T. & Pye, C. (2005). Semantic Deficits in Children With Language Impairments: Issues for Clinical Assessment. *LANGUAGE, SPEECH, AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS*, 36, 5–16.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown A. & Ferrara R.A. (1999). Diagnosing zones of proximal development. Στο Lloyd P, Vygotsky L. (επιμ.) *The zone of proximal development*. New York: Routledge.
- 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, 1142–1157.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665–689.
- Conway, C.M., Bauernschmidt, A., Huang, S.S. & Pisoni, D.B. (2010). Implicit statistical learning in language processing: Word predictability is the key. *Cognition*, 114(3): 356–371.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Lofthus, S., Zipoli, R. Jr., Ruby, M., Crevecoeur, Y. C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3, 93–120.
- Craig, A.R. & Tran, Y. (2006). Fear of speaking: Chronic anxiety and stuttering. *Advances in Psychiatric Treatment*, 12:63–68.
- Cunningham, P. M. (2005). *Phonics they use: Words for reading and writing* (4th ed.). New York: Pearson.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240-253.
- Cuskley, C.F., Pugliese, M., Castellano, C., Colaiori, F., Loreto, V. & Tria, F. (2014). Internal and External Dynamics in Language: Evidence from Verb Regularity in a Historical Corpus of English. *PLoS One*, 9(8): 10-14.

Dale, P.S., Price, T.S., Bishop, D.V. & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(3): 544-560.

Deramecourt, V., Lebert, F., Debachy, B., Mackowiak-Cordoliani, A., Bombois, S., Kerdraon, O., Buee, L., Maurage, A & Pasquier, F. (2010). Prediction of pathology in primary progressive language and speech disorders. *Neurology*, 74(1): 42-49.

Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I. & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders/Royal College of Speech & Language Therapists*, 43(4): 361–389.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870–886.

Dodd, B., Holm, A., Crosbie, S., & McIntosh, B. (2006). A core vocabulary approach for management of inconsistent speech disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 220-230.

Douglas, Fisher & Nancy, Frey (2014). Content Area Vocabulary Learning. *The Reading Teacher*, 67(8), 594–599.

Ebbels, S. H., Nicoll, H., Clark, B., Eachus, B., Gallagher, A. L., Horniman, K., Turner, G. (2012). Effectiveness of semantic therapy for word-finding difficulties in pupils with persistent language impairments: a randomized control trial. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 47(1), 35–51.

Ebbers, S. M., Denton C. A.. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*. 23(2), 90-102.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1–44.

Evans, J. & Brown, T. (2016). Specific Language Impairment. *Neurobiology of Language*, 1, 899-912.

Feldman, H.M. (2005). Evaluation and management of language and speech disorders in preschool children. *Pediatr Rev.*, 26(4): 131-40.

Freebody, P. & Anderson, R. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and

schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 18(3), 277-94.

Foorman, B. R., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2010). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.

Gierrut, J.A. (2016). Nexus to Lexis: Phonological Disorders in Children. *Semin Speech Lang.*, 37(4), 280–290.

Gierut, J. A. (2007). Phonological complexity and language learnability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 6-17.

Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.

Hall, K., M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211-234.

Hedrick, W. B., Harmon, J. M., Wood, K. (2008). Prominent content vocabulary strategies and what secondary preservice teachers think about them. *Reading Psychology*, 29, 443-470.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.

Howard, D., Patterson, K., Franklin, S., Orchard-Lisle, V., & Morton, J. (1985). Treatment of word retrieval deficits in aphasia. A comparison of two methods. *Brain*, 108, 817–829.

Lowe, H., Henry, L, Miller, L.M. & Joffe, V. (2017). Vocabulary intervention for adolescents with language disorder: a systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 199-217.

Lublimer, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehension vocabulary instruction on title I students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research* 37, 163-200.

Mangum, W.A. (2010). Animal communication: The “language” of honey bees. Στο J.S. Behrens & J. A. Parker (επιμ.), *Language in the real world: An introduction to linguistics* (σ.255–273). New York, NY: Routledge.

- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3):131–140.
- McGregor, K K. (1994). Use of phonological information in a word-finding treatment for children. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*(6), 1381–93.
- McGregor, K K. & Oleson, J. (2013). Children with Developmental Language Impairment Have Vocabulary Deficits Characterized by Limited Breadth and Depth. *International Journal of Language & Communication Disorders 48*(3), 307-19.
- McGinty A. & Justice L. (2006). Classroom-based versus pullout interventions: A review of the experimental evidence. *EBP Briefs, 1*(1), 3–25.
- McWilliam R. (1995). Integration of therapy and consultative special education: A continuum in early intervention. *Infants & Young Children, 7*(4):29–38.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Στο M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & R. Barr (επιμ.), *Handbook of reading research* (σ. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*, 545–565.
- Ozcebe, E. & Belgin, E. (2005). Assessment of information processing in children with functional articulation disorders. *International Journal of Pediatric Otorhinolarygology, 69*(2):221-228.
- Paul R. & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating*. St. Louis, MO: Elsevier Mosby.
- Paul, R. & Weismer, S.E. (2013). *Late talkers: Language development, interventions and outcomes*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pelligrini, A. D. (1985). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. Στο L. Galda & A. D. Pelligrini (επιμ.), *Play, language, and stories: The development of children's literate behavior* (σ. 79-97). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Perez, H.R. (2016). Stuttering: Clinical and research update. *Can Fam Physician, 62*(6): 479-484.
- Plante, E. & Beeson, P.M. (2012). *Η ανθρώπινη επικοινωνία και οι διαταραχές της*. Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιανού Α.Ε.

- Peña E.D. & Quinn, R. (2003). Developing effective collaboration teams in speech-language pathology: A case study. *Communication Disorders Quarterly*, 24(2):53–63.
- Prelock, P., Hutchins, T. & Glascoe, F. P. (2008). Speech-Language Impairment: How to Identify the Most Common and Least Diagnosed Disability of Childhood. *Medscape J Med.*, 10(6): 136-140.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). 'Frog, where are you?' narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229-247.
- Rice, M.L. & Hoffman, L. (2015). Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: a longitudinal study from 2; 6 to 21 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2):345–359.
- Rvachew, S., & Bernhardt, B. M. (2010). Clinical implications of dynamic systems theory for phonological development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 34-50.
- Sachs, J., Goldman, J., & Chaille, C. (1985). Narratives in preschoolers' sociodramatic play: The role of knowledge and communicative competence. Στο L. Galda & A. D. Pelligrini (επιμ.), *Play, language, and stories: The development of children's literate behavior* (σ. 45-61). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Scott-Phillips, T.C. (2017). Pragmatics and the aims of language evolution. *Psychon Bull Rev.*, 24(1), 186–189.
- Schooling T, Venediktov R, & Leech H. (2010). *Evidence-based systematic review: Effects of service delivery on the speech and language skills of children from birth to 5 years of age*. Rockville, MD: ASHA.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1) 33-45.
- Shapiro, L. P. (1997). Tutorial: An introduction to syntax. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 254–272.
- Silliman, E. R., Bahr, R., & Peters, M. L. (2006). Spelling patterns in preadolescents with atypical language skills: Phonological, morphological, and orthographic factors. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 93–123.
- Siu, A.L. (2015). Screening for Speech and Language Delay and Disorders in Children Aged 5 Years or Younger: US Preventive Services Task Force Recommendation Statement. *Pediatrics*, 136(2): 13-19.

- Snowling, M., Bishop, D. & Stothard, S. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *J Child Psychology & Psychiatry*, 47: 759-65.
- Sobolak, M. J. (2011). Modifying robust vocabulary instruction for the benefit of lowsocioeconomic students. *Reading Improvement*, 48(1), 14-23.
- Steele, S. & Mills, M. (2011). Vocabulary Intervention for School-age Children with Language Impairment: A Review of Evidence and Good Practice. *Child Lang Teach Ther.*, 27(3), 354–370.
- Stothard S.E., Snowling M.J., Bishop D.V., Chipchase B.B. & Kaplan C.A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 41(2):407–418.
- Strong G.K., Torgerson C.J., Torgerson D. & Hulme C. (2011). A systematic meta-analytic review of evidence for the effectiveness of the “Fast ForWord” language intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(3):224–235.
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum. *Autism Research*, 6(6), 468–478.
- Tallal, P., Miller, S.L., Bedi, G., Byma, G., Wang, X., Nagarajan, S.S., Schreiner, C., Jenkins, W.M., Merzenich, M.M. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science*, 271(5245):81–84.
- Ukoumunne, O.C., Wake, M., Carlin, J, Bavin, E.L., Lum, J., Skeat, J., Williams, J., Conway, L., Cini, E. & Reilly, S. (2011). Profiles of language development in pre-school children: A longitudinal latent class analysis of data from the Early Language in Victoria Study. *Child: Care, Health and Development*, 38(3): 341–349.
- Vlassopoulos, M. & Anagnostopoulos, D.C. (2012). Specific developmental disorder of speech and language in adulthood. *Psychiatry*, 1:74-81.
- Wright, L., Ebbels, S. & Pring, T. (2017). Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *Int. J. Lang. Commun. Disord.*, 1, 1–15.
- Williams, N. R. (2003). Occupational groups at risk of voice disorders: A review of the literature. *Occupational Medicine*, 53, 456–460.
- Windsor, J., Scott, C. M., & Street, C. K. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(6), 1322-1325.

Wolfe, V., Presley, C., & Mesaris, J. (2003). The importance of sound identification training in phonological intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 282-288.

Zaid, M. A. (1995). Semantic Mapping in Communicative Language Teaching. *English Teaching Forum, 33*, 6-7.

Zebrowski, P.M., Schum, R.L. (1993). Counseling parents of children who stutter. *American Journal of Speech-Language Pathology, 2*(2):65-73.