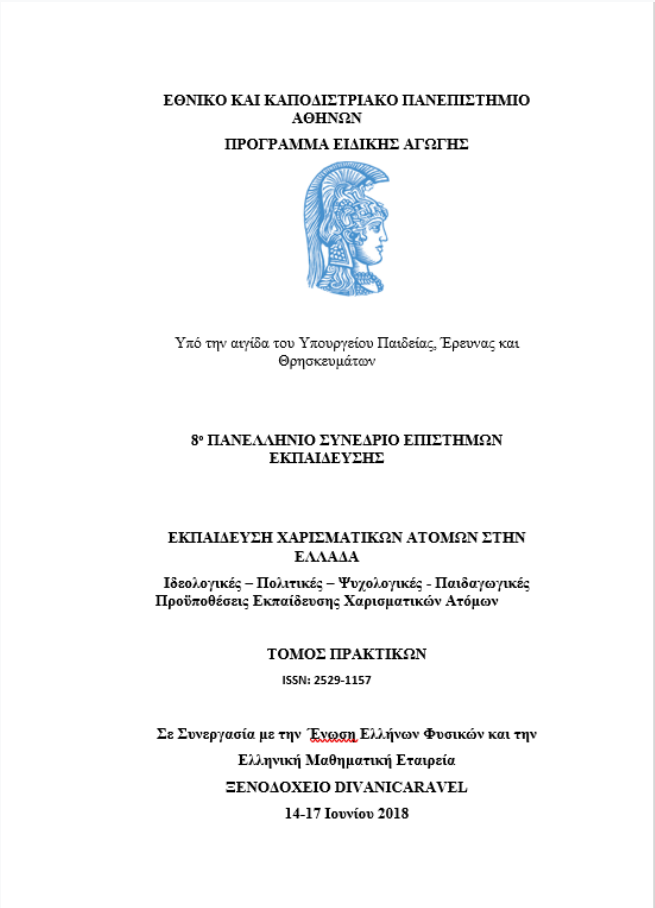
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

**Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης**

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

# Οι ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία

*Θεανώ Χριστίδου, Μαρία Χριστίδου*

doi: 10.12681/edusc.2817

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

Χριστίδου Θ., & Χριστίδου Μ. (2020). Οι ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 1288–1299. https://doi.org/10.12681/edusc.2817

# Οι ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία

Χριστίδου Θεανώ[1] & Χριστίδου Μαρία[2]
1.Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
annixristidou@hotmail.com

2. Δασκάλα Γενικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Ακρολίμνης, Γιαννιτσά
christidou_maria@hotmail.com

**Περίληψη**

Τα παιδιά με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας παρουσιάζουν έκδηλες παρεκκλίσεις από τα όρια της τυπικής ανάπτυξης μιας ομιλούμενης γλώσσας. Η ύπαρξή τους συνυφαίνεται με δυσκολίες όχι μόνο στον τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών αλλά και με δυσκολίες στους τομείς της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης. Τούτο μαρτυρά πως οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας συνιστούν πέρα από εκπαιδευτικό, και ψυχοκοινωνικό πρόβλημα. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική αυτών των ελλειμμάτων, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί διαμέσου της κριτικής επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, να παρουσιάσει τις ψυχο-κοινωνικές προεκτάσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας προκειμένου να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό απέναντι στα δυσμενή προβλήματα των οικείων μαθητών σε μια προσπάθεια να προκαλέσει την ενίσχυση της συνδρομής του/της στο έργο της ανίχνευσης, διάγνωσης, παρέμβασης, αξιολόγησης αλλά και πρόληψης· διαδικασίες διαφορετικές στις οποίες ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει συγκεκριμένο αλλά καταλυτικό ρόλο. Ακόμη, παρουσιάζονται η σημαντικότητα της μελέτης και πιθανές περιοχές για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** διαταραχές λόγου/ομιλίας; κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις; παιδί

**Abstract**

Children with speech disorders show marked deviations from the limits of the typical development of a spoken language. Their existence coincides with difficulties not only in the academic performance of the children but also with difficulties in the areas of their social and psychoemotional development. This reveals that speech disorders are beyond an educational, a psychosocial problem. Taking into account the dynamic of these deficits, this paper attempts through the critical review of the relevant literature to present the psycho-social implications of the speech disorders in order to inform and sensitize the modern teacher towards the unfavorable problems of this group of children, in an effort to increase his/her assistance in the work of detection, diagnosis, intervention, evaluation and prevention· different processes in which the teacher plays a specific but a catalytic role. Also, the significance of the study and potential areas of future research are presented.

**Keywords:** speech disorder; social and psychoemotional outcomes; child.

## Εισαγωγή

Η ομιλούμενη γλώσσα αποτελεί τη μεγαλύτερη και πιο καθοριστική κατάκτηση του ανθρώπινου είδους. Μέσω αυτής το άτομο κατορθώνει να δομεί τόσο την προσωπική του επικοινωνία όσο και να αναπτύσσει το ατομικό και το κοινωνικό επίπεδο της σκέψης του, εσωτερικεύοντας και εξωτερικεύοντας ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Everett, 2012; Weitzman, 2013; Sirbu, 2015; Melchiors Angst et al., 2016). Η εκμάθησή της γλώσσας, στη λεκτική και μη λεκτική έκφανσή της, πραγματώνεται διαμέσου της διαδικασίας της επικοινωνίας, η οποία στο σύνολό της σφυρηλατεί την ικανότητα του ατόμου για ενεργή και νοηματοδοτούμενη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Oller et al., 2006; Conti-Ramsden et al., 2009; Durkin et al., 2009; Resnick et al., 2010; Ladd et al., 2012; Rubin et al., 2012; Sirbu, 2015)

Όσον αφορά στα παιδιά, η χρήση της γλώσσας στο εκπαιδευτικό συγκείμενο τους επιτρέπει να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν ενεργά με τους ενήλικες και τους συνομήλικούς τους, να λαμβάνουν τη γνώση αλλά και να αναπτύσσουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, οι οποίες ούσες αλληλοεξαρτώμενες, καθορίζουν τη γενική γλωσσική και αλφαβητική τους ικανότητα (Oller et al., 2006; Conti-Ramsden et al., 2009; Durkin et al., 2009; Fletcher-Campbell et al., 2009; Pennington & Bishop, 2009; Ladd et al., 2012; Rubin et al., 2012; Stoeckel et al., 2013). Με τον τρόπο αυτό οι επικοινωνιακές αντανακλάσεις λειτουργούν ως θεμέλιο λίθο για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, οι οποίες συνακόλουθα διαμορφώνουν τη νευρική αρχιτεκτονική, και πιο σημαντικά, τη λειτουργία του εγκεφάλου του (Clegg et al., 2005; Resnick et al., 2010).

Η σπουδαιότητα του συστήματος της γλώσσας έχει επισημανθεί κατά καιρούς από διάφορους μελετητές του χώρου. Οι Κατή (2009), Resnick et al., (2010), Sirbu (2015) και Στασινός (2015; 2016) υπογραμμίζουν την σημαντικότητα της γλώσσας στα παιδιά, περιγράφοντάς την ως έναν παράγοντα-κλειδί που εξυπηρετεί και καθορίζει την ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ψυχικής τους υγείας δεδομένου πως μέσω αυτής επιτυγχάνεται η διαμόρφωση της νοημοσύνης, της κοινωνικής ζωής και του ψυχισμού τους. Τούτο, αντιστρεπτικά φανερώνει πως κάθε διαταραχή του λόγου και της ομιλίας δύναται να επιδράσει αρνητικά όχι μόνο στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο αλλά πολύ περισσότερο και στον τομέα της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης, επιφέροντας ομόλογες λειτουργικές επιβαρύνσεις (Rosenbaum & Simon, 2016)

Πιο συγκεκριμένα, οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας συνιστούν έκδηλες παρεκκλίσεις από τα όρια της τυπικής ανάπτυξης μιας ομιλούμενης γλώσσας. Περιγραφόμενες συχνά ως «αόρατη αναπηρία» (Beitchman & Browlie, 2014), περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα επιμέρους προβλημάτων, μερικά από τα πιο συνήθη να αφορούν σε φωνολογικές διαταραχές (π.χ. αφωνία, δυσφωνία), σε αρθρωτικές διαταραχές (π.χ. δυσαρθρία, δυσλαλία, απραξία του λόγου ή λεκτική δυσπραξία, ψευδισμός), σε διαταραχές στη ροή της ομιλίας (τραυλισμός), σε διαταραχές στην επικοινωνία (π.χ. εκφραστική γλωσσική διαταραχή), σε προβλήματα επιλεκτικής αλαλίας. (Αστέρη, χ.η, σ. 2; Νταραντούλη & Τσιλιγγίρη, 2017, σ. 47-55; Στασινός, 2016, σ. 257-271). Αν και οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας εκδηλώνονται σε οποιαδήποτε ηλικιακή περίοδο της ζωής του ατόμου, η πρώιμη προσχολική ηλικία καταγράφεται ως το σύνηθες ηλικιακό ορόσημο (Στασινός, 2015; 2016).

Σύμφωνα με τον Στασινό (2015; 2016), η ύπαρξή τους σηματοδοτεί δυσκολίες στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και ταυτόχρονα την επιβολή ενός διαφορετικού -από τον συνηθισμένο- τρόπου ζωής (Στασινός, 2016). Άλλωστε, οι εν λόγω διαταραχές φαίνεται να δυσχεραίνουν τόσο την ικανότητα του παιδιού για πρόσβαση στην πολιτισμικά μεταδιδόμενη γνώση όσο και την ικανότητα για προσωπική έκφραση, ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων και γενικότερα την ικανότητα για κοινωνική προσαρμογή και δικτύωση. Τούτο συνακόλουθα μαρτυρά πως κάθε παρέκκλιση από τα όρια της τυπικής ανάπτυξης μιας ομιλούμενης γλώσσας, αποτελεί ως επικοινωνιακό έλλειμμα, αμφότερα εκπαιδευτικό και ψυχο-κοινωνικό πρόβλημα (Jaclin, 2004; Oller et al., 2006; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Botting & Conti-Ramsden, 2008; Redmond, 2011; Mok et al., 2014; Rosenbaum & Simon, 2016). Βέβαια, όπως σημειώνεται από τον Στασινό (2015; 2016), το εύρος των κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών ελλειμμάτων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την επίδραση επιμέρους παραγόντων, οι οποίοι αφορούν στη στάση που υιοθετεί το άμεσο κοινωνικο περιβάλλον (σχολικό και οικογενειακό) απέναντι στο πρόβλημα και τα βιώματα του παιδιού, τα οποία «μετουσιώνονται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής και έκφρασής του» (σ. 256).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τις διάχυτες και λιγότερο εμφανείς προεκτάσεις των οικείων διαταραχών, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει και να παρουσιάσει τις δυσμενείς κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές λειτουργικές επιπτώσεις που επιφέρουν σε μια προσπάθεια να ενημερώσει, να επαγρυπνήσει και να ευαισθητοποιήσει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό απέναντι στα δυσμενή βιώματα και τα προβλήματα των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας. Απώτερος σκοπός, αποτελεί η ενίσχυση της συνδρομής του σε διαδικασίες ανίχνευσης, διάγνωσης, παρέμβασης, αξιολόγησης και πρόληψης· διαδικασίες διαφορετικές στις οποίες ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει συγκεκριμένο αλλά καταλυτικό ρόλο (Αστέρη, χ.η).

Άλλωστε, αν και οι εν λόγω διαταραχές επιβάλλουν τη συνδρομή ειδικών επαγγελματιών (λογοθεραπευτών και γενικότερα ειδικών του χώρου της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων), ο εκπαιδευτικός ως φορέας συμπερίληψης όλων των παιδιών στον κορμό της επίσημης εκπαίδευσης αποτελεί έναν καταλυτικό παρατηρητή της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού και συνάμα αρωγός ενίσχυσης και κινητοποίησής της, ο οποίος έχει όχι μονάχα τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται το παιδί ως ένα σύνολο ικανοτήτων και συμπεριφορών, εντοπίζοντας έγκαιρα τυχόν αναπτυξιακές αποκλίσεις, αλλά και να εμπλουτίζει ή/και να καταρτίζει παρεμβατικές δράσεις με σκοπό τη «μετωπική» αντιστάθμιση των ελλειμμάτων του παιδιού μέσα από τη μέγιστη δυνατή ενίσχυση της μάθησης και της συμμετοχής στα δρώμενα του σχολείου (Αστέρη, χ.η; Rosenbaum & Simon, 2016; Στασινός, 2015; 2016).

## Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση ελληνόγλωσσου και ξενόγλωσσου ανασκοπικού και ερευνητικού υλικού σχετικά με τις κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας σε παιδιά. Εκτός από έντυπο ακαδημαϊκό υλικό αξιοποιήθηκε και πρωτότυπο ψηφιακό υλικό, το οποίο αντλήθηκε από τον παγκόσμιο ιστό και τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων APA PsycNET, Eric, ProQuest, PubMed, ResearchGate, SciElo, ScienceDirect, Taylor & Francis Online και Wiley Online Library. Τέλος, ως στρατηγική αναζήτησης τέθηκε η δόμηση λέξεων/ φράσεων κλειδιών (Πίνακας 1), οι οποίες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν είτε σε διττή μορφή είτε ακόμη και σε σύνθετη (με

συνδυασμούς άνω των τριών λέξεων κλειδιών) για τη μέγιστη και εις βάθος δυνατή διερεύνηση του θέματος της παρούσας μελέτης.

*Πίνακας 1 Λέξεις/ φράσεις κλειδιά για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας*

| |
|---|
| **διαταραχές του λόγου και της ομιλίας και παιδί; δυσαρθρία και παιδί; δυσφωνία και παιδί; απραξία του λόγου και παιδί; λεκτική δυσπραξία και παιδί; τραυλισμός και παιδί; εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές και παιδί; διαταραχές στην επικοινωνία και παιδί; κοινωνικές επιπτώσεις/ δυσκολίες/ προβλήματα; συναισθηματικές επιπτώσεις/ δυσκολίες/ προβλήματα; ψυχικές επιπτώσεις/ δυσκολίες/ προβλήματα** |

**Αποτελέσματα**

Οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες αναπτύσσονται, αν και όχι σε ολοκληρωμένο επίπεδο, από την εισδοχή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, επιτρέποντάς το να μαθαίνει από τους δασκάλους του και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους συνομήλικούς του (Oller et al., 2006; Ladd et al., 2012; Rubin et al., 2012). Με τον τρόπο αυτό οι επικοινωνιακές αντανακλάσεις καθορίζουν τις αναπτυξιακές εμπειρίες του παιδιού και συνακόλουθα διαμορφώνουν την ορθή λειτουργία των δομών του εγκεφάλου του (Clegg et al., 2005). Διαχρονικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά με διάφορες διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι λιγότερο επιτυχημένα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, γεγονός που στο σχολικό συγκείμενο οδηγεί σε κακές ψυχο-κοινωνικές λειτουργικές εκβάσεις ενώ σε μακροπρόθεσμο επίπεδο αμβλύνει τις ευκαιρίες αποκατάστασης και εύρεσης μόνιμης απασχόλησης (Beitchman et al., 1996; Clegg et al. 2005; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Williams, 2013).

Οι δυσκολίες αυτές, βέβαια, δεν απορρέουν μονάχα από την αδυναμία των παιδιών για λεκτική επικοινωνία. Πέρα από την δυσκολία των παιδιών για λεκτική χρήση της γλώσσας, τα παιδιά με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας παρουσιάζουν επιβραδυνόμενη ανάπτυξη επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται και με τη μη λεκτική χρήση της γλώσσας, όπως για παράδειγμα είναι οι εκφράσεις του προσώπου (Ripley et al.,1997).

Αν και η δυσκολία στη χρήση της κοινωνικής γλώσσας (πραγματιστικό επίπεδο), η οποία αφορά στη χρήση της γλώσσας για διαφορετικούς σκοπούς, στην τροποποίηση της γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες ενός ακροατηρίου ή μιας κατάστασης και στην ακολουθία κανόνων για συνομιλία και αφήγηση (American Speech-Language-Hearing Association/ASHA, n.d.), δεν έχει αναφερθεί εκτενώς ως αποτέλεσμα των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας, η έρευνα των Teverovsky et al., (2009) αναγνώρισε «Δυσκολίες Κοινωνικής Επικοινωνίας» σε δείγμα παιδιών με απραξία του λόγου (λεκτική δυσπραξία), η οποία αναγνωρίζεται ως εδική διαταραχή του λόγου και της γλώσσας. Στη μελέτη τους καταδείχτηκε πως τα παιδία με απραξία του λόγου είχαν προβλήματα στους λειτουργικούς τομείς της συνομιλίας σε ποσοστό 75% και της συζήτησης σε ποσοστό 68% με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο τομέας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συνεπώς να εμποδίζεται προσωρινά ή και μόνιμα η ανάπτυξη ρεαλιστικών (πραγματιστικών) γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα αναφερόμενα προβλήματα, που οι ερευνητές χαρακτηρίζουν ως «Δυσκολίες Κοινωνικής Επικοινωνίας», περιελάμβαναν προβλήματα στην κατανόηση και την παραγωγή τόσο των προφορικών όσο και των μη λεκτικών μηνυμάτων (σελ. 98).

Τα παιδιά με απραξία του λόγου προτιμούν να χρησιμοποιούν σύντομες φράσεις για να δηλώσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, όπως το "όχι!" ή το "περισσότερο!".

Η προσπάθεια που απαιτείται για να διευκρινίσουν προφορικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους είναι συνήθως πολύ μεγαλύτερη από αυτήν που καταβάλλουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με αποτέλεσμα πολλές φορές να βιώνουν έντονη ψυχοσυναισθηματική φόρτιση, καταστάσεις αμηχανίας ή ακόμη και σε ακραίες περιπτώσεις να επιλέγουν την κοινωνική απόσυρση ή/και την επιλεκτική αλαλία, η οποία περιγράφεται ως παιδική αγχώδη - ψυχιατρική διαταραχή (Ripley et al.,1997; Teverovsky et al., 2009; Camposano, 2011).

Οι δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας υπογραμμίζονται και στην πρόσφατη έρευνα των Rusiewicz et al., (2017). Οι ίδιοι επιχειρώντας να διερευνήσουν τις λειτουργικές επιπτώσεις της απραξίας του λόγου σε παιδιά ηλικίας 3-16 ετών διαπίστωσαν πως τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας παρουσίαζαν δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλίκους τους, δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες και έντονη απογοήτευση. Οι Ripley et al., (1997) σημειώνουν πως το αίσθημα της απογοήτευσης των συγκεκριμένων παιδιών, το οποίο είναι απόρροια του ελλειμματικού επικοινωνιακού τους προφίλ, δύναται να τους προκαλέσει εκδηλώσεις παράφορης οργής, θυμού και άλλων συναισθηματικών εκρήξεων, ακόμη και εν παρουσία των συνομήλικών τους.

Όπως αναφέρουν οι McLeod et al., (2013) τα παιδιά με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας βιώνουν τον κόσμο με δύο σημαντικά διαφορετικούς τρόπους, ο οποίος αφορά σε έναν άνετο τρόπο ζωής, όταν βρίσκονται κοντά ή μέσα στο σπίτι τους και σε έναν τρόπο ζωής πιο δεσμευμένο, όταν βρίσκονται σε δημόσιους χώρους. Σε μια συστηματική ανασκόπηση των άρθρων που ασχολούνται με τη συσχέτιση των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία και τους «Περιορισμούς Δραστηριότητας» ή/και τους «Περιορισμούς Συμμετοχής», όπως ορίζονται στη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργίας, διαπιστώθηκε έντονη συσχέτιση μεταξύ των εν λόγω διαταραχών και των περιορισμών στη διαμόρφωση και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (McCormack et al., 2009).

Τα εμπειρικά δεδομένα της μελέτης των Aro et al., (2014) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δυνατοτήτων των παιδιών να εκφραστούν, της συμμετοχής τους και της επιτυχίας τους στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται και η μελέτη των Hadley & Rice (1991). Βάσει των αποτελεσμάτων της διαφάνηκε πως τα παιδιά με προβλήματα στην ομιλία και τη γλώσσα είχαν μικρότερη επιτυχία στη σύναψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλίκους τους. Την ίδια στιγμή οι ερευνητές παρατήρησαν υψηλότερα επίπεδα περιφρόνησης των ίδιων από τους ομηλίκους τους αλλά και μικρότερα επίπεδα ανταπόκρισης αυτών σε συζητήσεις, όταν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους το επιχείρησαν. Οι παραπάνω ερευνητές τόνισαν πως οι περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με προβλήματα ομιλίας ή/και εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές λειτουργούν ανασταλτικά, μειώνοντας ταυτόχρονα τόσο τις ευκαιρίες μάθησης όσο και την καλλιέργεια κοινωνικά κατάλληλων και αποδεκτών δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Ωστόσο, οι ανεπιθύμητες κοινωνικές επιπτώσεις είναι διάχυτες σε διάφορα αναπτυξιακά σταδία της ζωής των υποκειμένων. Έρευνες επισημαίνουν πως ακόμη και στην ηλικία των 3 ετών τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα κοινωνικοποίησης (Paul et al., 1991). Οι δυσκολίες στην γλωσσική έκφραση θέτουν τα παιδιά σε κίνδυνο για διαταραγμένη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Aro et al., (2014) επισημαίνουν πως τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, που καθυστέρησαν στην εκφραστική γλωσσική ανάπτυξη, αποσύρθηκαν κοινωνικά περισσότερο και παρουσίασαν εκτός από μειωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ελάχιστες φιλικές συσχετίσεις,

συμπεριφορικές και συναισθηματικές αστάθειες σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Ο Craig (1993) χαρακτηριστικά εξέτασε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης που δυσκολεύονται να εκφραστούν γλωσσικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Μέσω της διαθέσιμης ανασκόπησης της βιβλιογραφίας εντόπισε για την οικεία ομάδα παιδιών όχι μονάχα μειωμένες ευκαιρίες (ποσότητα ευκαιριών) διαδράσεων με τους συνομηλίκους τους αλλά και ευκαιρίες διαδράσεων «κακής» ποιότητας. Ο συγκεκριμένος, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το επίπεδο της ποιότητας όσο και της ποσότητας των αλληλεπιδράσεων, ανάδειξε τη δυσκολία των παιδιών με εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές να γίνουν αποδεκτά μέλη από τους ομηλίκους τους. Από την άλλη, η μελέτης του Gertner και των συνεργατών του (1994), εξέτασαν τη δημοτικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε τρεις ομάδες νηπίων, η μία εκ των οποίων αφορούσε σε παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη, η άλλη σε παιδιά με δυσκολίες στην ομιλία και/ή την γλώσσα και η τελευταία σε παιδιά της μειονότητας. Βάσει των αναλύσεών τους παρατηρήθηκε πως η λεκτική ικανότητα ήταν ο καθοριστικότερος παράγοντας του στάτους μεταξύ των μαθητών, με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας να έχουν τη χαμηλότερη δημοτικότητα σε σχέση όχι μονάχα με την πρώτη ομάδα μαθητών αλλά και με την τρίτη. Οι ερευνητές τόνισαν πως «τα παιδιά με περιορισμούς στην επικοινωνία είναι λιγότερο καλά καταρτισμένα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλιών» (Gertner et al., 1994, p. 920). Παρόμοια αποτελέσματα έχει επιφέρει και η έρευνα των Durkin & Conti-Ramsden (2007), η οποία όμως εστίασε σε παιδιά εφηβικής ηλικίας.

Εντούτοις, οι αρνητικές προεκτάσεις των περιορισμών στην επικοινωνία δεν περιορίζονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής συσχέτισης (σύναψη παρέας και φιλιών). Αντίθετα, επιδρούν δυσμενώς στην αυτοεκτίμηση (αίσθηση του εαυτού) και την αυτοαντίληψη (γνώση που έχουμε για τον εαυτό μας) των παιδιών, προκαλώντας εκτός από κοινωνικές δυσκολίες έντονη ψυχοσυναισθηματική φόρτιση (Felsenfeld et al., 1994; Anderson & Shames, 2002; Crichton-Smith, 2002; Κουμπιάς & Φουστάνα, 2003). Αυτή η μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη συνακόλουθα συν-επιβαρύνει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και ταυτόχρονα καταστέλλει τη δημιουργία μιας ξεκάθαρης και υγιούς προσωπικής ταυτότητας (Pullmann & Allik, 2008; Wei & Marder,2012).

Ωστόσο, ο κλονισμός της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των παιδιών, δηλαδή του ψυχοσυναισθηματικού τους κόσμου, φαίνεται να επηρεάζεται εξίσου καθοριστικά και από τα αρνητικά σχόλια των τυπικά αναπτυσσόμενών συμμαθητών τους (Gordon-Brannan & Weiss, 2007). Αυτή η μορφή κοινωνικής απόρριψης, ως απόρροια των προβλημάτων στην επικοινωνία, μειώνει αυτομάτως, σύμφωνα με τους Rice el al., (1993), την έκθεση των συγκεκριμένων στη γλώσσα, περιορίζοντας συνάμα το εύρος των ευκαιρίων τους για άσκηση και τελειοποίηση των δεξιοτήτων συζήτησης. Με αυτόν τον τρόπο τα ελλείμματα στη γλώσσα και τον κοινωνικό τομέα αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοεπηρεάζονται (Rice el al., 1993).

Εμπειρικά δεδομένα διάφορών μελετών μαρτυρούν πως ακόμη και μια ήπια διαταραχή ομιλίας, που αποτελείται από ένα και μόνο λάθος, μπορεί να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις για τον ομιλητή, επηρεάζοντας όχι μόνο τον τομέα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και στις αντιλήψεις και τις στάσεις των υπόλοιπων παιδιών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Gertner και των συνεργατών του (1997) σε μαθητές προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με τυπικά αναπτυσσόμενη ομιλία και γλώσσα είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκφράσουν θετικές κρίσεις για τα παιδιά της ίδιας ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα των παιδιών που παρουσίαζε τα συγκεκριμένα ελλείμματα. Από την άλλη, η ερευνήτρια Crowe Hall (1991)

χρησιμοποίησε μια σημασιολογική διαφορική κλίμακα για να αξιολογήσει τις στάσεις παιδιών (τετάρτης και έκτης δημοτικού), όπως διαμορφώθηκαν από την προβολή ενός βίντεο με εφήβους που παρουσίαζαν κανονική άρθρωση, αρθρωτικές παραμορφώσεις στο /r/ και παραμορφώσεις στο /s/ και στο /z/. Μετά την προβολή του βίντεο τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν και να χαρακτηρίσουν κάθε έφηβο του βίντεο σε επίπεδο ομιλητή, σε επίπεδο εφήβου αλλά και στο επίπεδο του δυνάμει ενήλικα. Βάσει των ευρημάτων και για τις τρεις ομάδες εφήβων καταδείχθηκε πως όλα τα παιδιά της έρευνας είχαν εκφράσει αισθητά αρνητικότερες συμπεριφορές και κρίσεις απέναντι σε άτομα με προβλήματα άρθρωσης. Σύμφωνα με την Hall (1991), τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν πως ακόμη και οι ήπιες διαταραχές άρθρωσης μπορεί να επηρεάσουν τη δημοτικότητα και την αποδοχή των παιδιών από τους ομηλίκους τους. Παρένθετα, η ερευνήτρια υποστήριξε πως οι πρόωρες αρνητικές στάσεις δύνανται να αποτελέσουν στο μέλλον έναν ισχυρό φραγμό στην προσπάθεια σχηματισμού θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους.

Σε άλλες έρευνες πάλι, όπως αυτές των Sweeting & West (2001) και πιο πρόσφατα των Hitchcock et al., (2015), οι δυσκολίες στην παραγωγή των ήχων της ομιλίας (φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές) σχετίστηκαν με φαινόμενα πειραγμάτων/ κοροϊδίας (teasing) και σχολικής θυματοποίησης ή εκφοβισμού (bullying). Ωστόσο, βάσει των ευρημάτων της διαμηκούς μελέτης των Lewis et al., (2016), υποστηρίχθηκε πως η εμφάνιση αρνητικών κοινωνικών επιπτώσεων ήταν περισσότερο πιθανή σε παιδιά που είχαν συνδυαστικά γλωσσικά ελλείμματα από ότι σε ομάδες μαθητών με μεμονωμένες δυσκολίες στην παραγωγή των ήχων της ομιλίας

Σημαντικά κρίνονται και τα αποτελέσματα ερευνών που εστίασαν σε ομάδες παιδιών, οι οποίες τραύλιζαν. Πιο αναλυτικά, η μελέτη των Karras et al., (2006) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς τραυλισμό κατέδειξε πως σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, τα παιδιά με τραυλισμό (διαταραχές στη ροή της ομιλίας) ήταν λιγότερο ικανά να ελέγξουν με ευελιξία την προσοχή τους αλλά και να ρυθμίσουν καταλλήλως τα συναισθήματά τους απέναντι σε κοινωνικές καταστάσεις. Επίσης, η πρόσφατη έρευνα της McAllister (2016), η οποία βασίστηκε σε δεδομένα προηγούμενης μελέτης (Millennium Cohort Study) σε ομάδα 18.818 παιδιών 3, 5 και 11 ετών με και χωρίς τραυλισμό, κατέδειξε και για τις τρεις ομάδες παιδιών που τραύλιζαν μειωμένα επίπεδα ψυχολογικής ευημερίας, τα οποία όπως τόνισε η ερευνήτρια απέρρεαν από ουσιώδη ελλείμματα στην κοινωνική, συμπεριφοριστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Πρόσθετα στοιχεία για συσχετισμό μεταξύ των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών προβλημάτων και των δυσκολιών επικοινωνίας έχουν αναφερθεί κατά καιρούς σε διάφορες έρευνες σχετικά με τον επιπολασμό των συμπεριφορικών προβλημάτων σε παιδιά με διαταραχές στην ομιλία/λόγο και τη γλωσσά καθώς και σε αξιολογήσεις του επιπολασμού των γλωσσικών προβλημάτων σε παιδιά με ψυχιατρικές διαταραχές. Συγκεκριμένα, ο Beitchman και οι συνεργάτες του (1986) διαπίστωσαν ότι, με βάση τις αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών, το 50% των παιδιών με προβλήματα στην ομιλία και τη γλωσσά ανέπτυξαν συμπεριφορικά προβλήματα σε σχέση με το 12% των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Beitchman et al., 1986). Σε άλλη μελέτη από την άλλη διαφάνηκε πως τα παιδιά με ψυχιατρικές διαταραχές είχαν προηγουμένως διαγνωστεί με δυσκολίες του λόγου/ομιλίας και της γλώσσας (Cross, 1998). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και στην εμπειρική μελέτη των Willinger et al., (2003), οι οποίοι εστιάζοντας στη σχέση ψυχιατρικών διαταραχών σε παιδιά με εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές, εντόπισαν μεταξύ άλλων στο δείγμα των συγκεκριμένων παιδιών υψηλά στο σκορ στις κλίμακες «άγχος - κατάθλιψη» «προβλήματα σκέψης», «προβλήματα προσοχής» και «παραβατικά προβλήματα».

Αυτές οι δυσμενείς ψυχοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές εκδηλώσεις (που συχνά περικλείονται στον όρο ψυχιατρικές διαταραχές), οι οποίες υποστηρίζεται πως απορρέουν από την αδυναμία των παιδιών να εκφραστούν, να κατανοήσουν τους άλλους, να συνομιλήσουν μαζί τους αλλά και με τον εαυτό τους (εγωκεντρικός λόγος) (Van Riper & Emerick,1985; Herbert, 1998) φαίνεται να συνιστούν μηχανισμούς προστασίας και άμυνας, που χρησιμοποιούνται σε μια προσπάθεια των παιδιών να μειώσουν τα άγχη και τη δυσφορία τους (Rutter & Giller, 1983; Bloodstein, 1987).

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, το εύρος των ψυχο-κοινωνικών προεκτάσεων των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας κοινωνεί την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής διαμεσολάβησης. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός ως καθημερινός παρατηρητής της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού αλλά και ως δυναμικός φορέας κινητοποίησής της, δύναται να συνδράμει καταλυτικά σε κάθε διεπιστημονικό εγχείρημα (πρόληψη, διάγνωση, αξιολόγηση, παρέμβαση), ενισχύοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητά του. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να αντιλαμβάνεται και να εντοπίζει πιθανές αναπτυξιακές αποκλίσεις του παιδιού αλλά και να δρα ως φορέας συμπερίληψης, καταρτίζοντας και να εμπλουτίζοντας τις παρεμβατικές δράσεις, με απώτερο σκοπό τη μέγιστη δυνατή αντιστάθμιση των ελλειμμάτων του παιδιού μέσα από τη μείωση πιέσεων και βιωμάτων ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού (Στασινός, 2015; 2016).

## Συζήτηση- Συμπεράσματα

Εμπειρικά διαχρονικά δεδομένα μαρτυρούν πως τα παιδιά με διάφορες διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι λιγότερο επιτυχημένα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους από ό, τι οι τυπικά αναπτυσσόμενο μαθητές, γεγονός που συνυφαίνεται για την οικεία ομάδα παιδιών με κακές κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές λειτουργικές εκβάσεις. Σύμφωνα με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα, όπως παρουσιάστηκαν στην οικεία μελέτη, οι σημαντικότερες επιπτώσεις στον τομέα της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών αφορούν στις μειωμένες ευκαιρίες αλληλεπιδράσεις, στις δυσκολίες κοινωνικής συσχέτισης με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλίκους τους, στην κοινωνική απόσυρσή ή απομόνωση, στην απογοήτευση, στον θυμό, στον αποκλεισμό και την κοινωνική απόρριψη, στο βίωμα πειραγμάτων και σχολικού εκφοβισμού, στην αρνητική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη αλλά και στην παραβατικότητα.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη δυναμική των ψυχο-κοινωνικών μεταβλητών στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, η συγκεκριμένη μελέτη κρίνεται πως μπορεί να συμβάλλει στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού αναφορικά με τα δυσμενή κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά βιώματα των μαθητών της οικείας ομάδας με απώτερο σκοπό να προκαλέσει την ενθάρρυνση της συνδρομής του στο έργο της ανίχνευσης, της διάγνωσης, της παρέμβασης, της αξιολόγησης αλλά και της πρόληψης. Παράλληλα, η οικεία μελέτη φιλοδοξεί να θέσει τις βάσεις για νέα ερευνητικά πεδία. Δεχόμενοι πως ο εκπαιδευτικός κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, οι μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στη διερεύνηση στρατηγικών και πρακτικών, που δύνανται να αντισταθμίσουν μέσα από τον ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικά δίκαιο χαρακτήρα τους τα ελλείμματα του παιδιού στον κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα, εξετάζοντας παράλληλα τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών σε σχολικό και σε μετασχολικό επίπεδο.

**Βιβλιογραφικές Αναφορές**


American Speech-Language-Hearing Association/ ASHA. (n.d.). *Social language use (Pragmatics)*. Retrieved from http://www.asha.org/public/speech/development/ Pragmatics/

Anderson, N. B., & Shames, G. H. (2002). *Human communication disorders: An Introduction* (6th ed.). Boston: Ally and Bacon.

Aro, T., Laakso, M.L., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.M. (2014). Associations between toddler-age communication and Kindergarten-age self-regulatory Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57* (4), 1405-1417.

Beitchman, J.H., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B., & Patel, P.G.(1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, *25*(5), 528–535.

Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E., Walters, H., & Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*(6), 815-825.

Beitchman, J.H., & Browlie, E. (2014). Language disorders in children and adolescents. *Child Neuropsychology , 21*(4), 539-541.

Bloodstein, O. (1987). *A Handbook on stuttering*. Chicago Ill: The National Easter Seal Society.

Botting, G., & Conti-Ramsden, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *J Child Psychol Psychiatry,49*(5), 25- 516.

Camposano, L., & Suffering, S. (2011). Children with selective mutism. The professional counselor. *Research and Practice 1*(1), 46-56.

Cantwell, D., P, Baker, L., & Mattison, R.E. (1994). The prevalence of psychiatric disorder in children with speech and language disorder an epidemiologic study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 18*(3), 450-461.

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders - a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *J Child Psychol Psychiatry,46*(2),128-49.

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes, I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(1),15–35.

Craig, H. K. (1993). Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. Language, *Speech, and Hearing Services in Schools, 24(4)*, 206-215.

Crichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *J Fluency Disord,27*(4), 333-352.

Cross, M. (1998). Undetected communication problems in children with behavioural problems. International Journal of Language and Communication Disorders Royal *College of Speech and Language Therapists*, 33,509–514.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment. *Child Development, 78*(5),1441-1457.

Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes, II: Educational context, student satisfaction, and

post-compulsory progress. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(1), 36–55.
Everett, D. L. (2012). *Language: The Cultural Tool.* New York, NY: Pantheon Books.
Felsenfeld, S., Broen, P.A., & McGue, M. (1994). A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: educational and occupational results.*J Speech Hear Res,37*(6), 1341-53.
Fletcher-Campbell, F., Soler, J., & Reid, G. (2009). *Approaching difficulties in literacy development assessments, pedagogy and programmes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*(4), 913-923.
Gordon-Brannan, M. E., & Weiss, C. E. (2007). *Clinical management of articulatory and phonologic disorders*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness in speech and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*(6), 1308-1317
Hall, C.(1991). Attitudes of fourth and sixth graders toward peers with mild articulation disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*(1),334-40.
Herbert, M. (1998). *Clinical child psychology* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
Hitchcock, E. R., Harel, D., & Byun, T. M. (2015). Social, emotional, and academic impact of residual speech errors in school-aged children: A survey study. *Seminars in Speech and Language, 36*(4), 283-294.
Jaclin, L. (2004). *A medical approach to language delay*. *CME, 22*(8), 421-426.
Karrass, J., Walden, T. A., Conture, E. G., Graham, C. G., Arnold, H. S., Hartfield, K.N., & Schwenk, K.A (2006). Relation of emotional reactivity and regulation to childhood stuttering. *Journal of communication disorders, 39*(6), 402-23.
Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J., & Ettekal, I. (2012). Classroom peer relations and children's social and scholastic development: Risk factors and resources. In A. M. Ryan, & G. W. Ladd (Eds.), *Adolescence and education. Peer relationships and adjustment at school* (pp. 11-49). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
Lewis, B. A., Patton, E., Freebairn, L. A., Tag, J., Iyengar, S. K., Stein, C. M., & Taylor, H. G. (2016). Psychosocial co-morbidities in adolescents and adults with histories of communication disorders. *Journal of Communication Disorders, 61,* 60-70.
Lindsay, G., Dockrell, J.E., Desforges, M., Law, J., & Peacey, N. (2010). Meeting the needs of children and young people with speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders, 45(*4), 448–460.
Melchiors Angst, O.V., Pase Liberalesso, K., Marafiga Wiethan, F., & Mota, H.B. (2015). Prevalence of speech-language disorders in kindergarten children of public schools and the social indicators. *Revista CEFAC, 17*(3), 727-733.

McAllister, J. (2016). Behavioural, emotional and social development of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 50,* 23-32.
McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation

across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology, 11*(2), 155-170.

McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. J. (2010). My speech problem, your listening problem, and my frustration: The experience of living with childhood speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(4), 379– 392.

McLeod, S., Daniel, G. R., & Barr, J. (2013). When he's around his brothers … he's not so quiet": The private and public worlds of school-aged children with speech sound disorder. *Journal of Communication Disorders, 46*(1), 70–83.

Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G.(2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,55*(5), 516–527.

Oller, J.W., Oller, S.D., & Badon, L. C. (2006). *Milestones: Normal speech and language development across the life span.* San Diego, CA: Plural Publishing.

Overby, M., Carrell, T., & Bernthal, J. (2007). Teachers' perceptions of students with speech sound disorders: A quantitative and qualitative analysis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(4), 327-341.

Palikara, O., Lindsay, G.,& Dockrell, J.E. (2009). Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post- 16 education. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(1), 56– 78.

Paul, R., Looney, S. S., & Dahm, P. S (1991) Communication and socialization skills at ages 2 and 3 in 'late-talking' young children Journal of Speech and Hearing. *Research, 34*(4), 858-865.

Pennington, B.F, & Bishop, D.V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology,60*(1),283–306.

Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self- esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences,45*,559-564.

Redmond S. M. (2011). Peer victimization among students with specific language impairment, attention-deficit/ hyperactivity disorder, and typical development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42*(4), 520–535.

Resnick, L. B., Michaels, S., & O'connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. In R. Sternberg, & D. Preiss (Eds.), *From genes to context: New discoveries about learning from educational research and their applications* (pp. 163- 194). New York, NY: Springer.

Ripley, K., Daines, B., & Barrett, J. (1997). Dyspraxia: A guide for teachers and parents. London: David Fulton Publishers.

Rosenbaum, S., & Simon, P. (2016). *Speech and language disorders in children.* Washington, D.C: National Academies Press, U.S,

Rubin, K.H., Begle, A.S., & McDonald, K.L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. In V. Anderson & M.H. Beauchamp (Eds.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* ( pp. 23–44). New York, NY: The Guilford Press.

Rusiewicz, H.L., Maize, K.M., & Ptakowski, T. (2017). Parental experiences and perceptions related to childhood apraxia of speech: Focus on functional implications. *International Journal of Speech-Language Pathology,8*, 1-12.

Rutter, M., Giller, H., & Juvenile, D. (1983).*Trends or Perspectives.* Harmodnsworth, Middliesex: Penguin Books.

Sirbu, A. (2015). The significance of language as a tool of communication. "*Mircea cel Batran" Naval Academy Scientific Bulletin, 18*(2), 405-406.

Stoeckel, R.E., Colligan, R.,C, Barbaresi, W.J., Weaver, A.L., Killian, J.M., & Katusic, S.K. (2013). Early speech-language impairment and risk for written language disorder: A population-based study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 34*(1), 38-44.

Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education, 16*(3), 225–246.

Teverovsky, E. G., Bickel, J. O., & Feldman, H. M. (2009). Functional characteristics of children diagnosed with Childhood Apraxia of Speech. Disability and Rehabilitation, 31(2), 94-102.

U.S National library of Medicine. (2018). *Speech disorders – children.* Retrieved from https://medlineplus.gov/ency/article/001430.htm

Van Riper, C., & Emeric, L.(1984). *Speech Correction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prenctice Hall.

Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education, 33*(4), 247-257.

Weitzman, R.S. (2013). A Review of *Language: The Cultural Tool* by Daniel L. Everett. *Anal Verbal Behav, 29*(1), 185–198.

Williams, F. (2013). Language and poverty: Perspectives on a theme. Philadelphia, PA: Elsevier.

Willinger, U., Brunner, E., Diendorfer-Radner, G., Mag, J.M., Sirsch, U., & Eisenwort, B. (2003). Behaviour in children with language development disorders. *Can J Psychiatry, 48*(9), 607-614.

Αστέρη, Θ. (χ.η). *Εκπαιδευτικές επιπτώσεις των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3635/1073.pdf

Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουμπιάς Ε.Λ., & Φουστάνα Α. (2003). *Αυτοαντίληψη παιδιών σχολικής ηλικίας με προβλήματα λόγου και συμπεριφοράς.* Εισήγηση στο 9ο Συνέδριου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με θέμα «Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία». Αθήνα, Ιανουάριος, 2003.

Νταραντούλη, Ε. Α., & Τσιλιγγίρη, Π. (2017). Φωνολογική διαταραχή, αρθρωτική διαταραχή, φωνολογική καθυστέρηση (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας. Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6842/LOGO.pdf?sequence=1

Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία.* Θεσσαλονίκη: Guternberg.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήση.