



Ελληνική Δημοκρατία
Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό
Ίδρυμα Ηπείρου

Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές

Ενότητα 8: Γλωσσικές Διαταραχές σε Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ευγενία Τόκη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Τμήμα Λογοθεραπείας

Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές

Ενότητα 8: Γλωσσικές Διαταραχές σε Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ευγενία Τόκη

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ιωάννινα, 2015



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Άδειες Χρήσης

- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό υπόκειται σε άδειες χρήσης Creative Commons.
- Για εκπαιδευτικό υλικό, όπως εικόνες, που υπόκειται σε άλλου τύπου άδειας χρήσης, η άδεια χρήσης αναφέρεται ρητώς.



Χρηματοδότηση

- Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «**Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση**» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.
- Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο ΤΕΙ Ηπείρου**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου του διδάσκοντα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Σκοποί ενότητας

- Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ και οι παράγοντες που σχετίζονται με τις γλωσσικές διαταραχές στις ΕΜΔ.
- Αναφορά σε στην σχετική ορολογία και σε κλινικές περιπτώσεις συνοδευόμενες από κλινικές δραστηριότητες για κάθε μελέτη περίπτωσης (case studies) και σε προσεγγίσεις διαχείρισης γλωσσικών διαταραχών στις ΕΜΔ.

Περιεχόμενα ενότητας

- Εισαγωγή
- Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες
- Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές
- Εκμάθηση Στρατηγικών
- Μελέτες Περιπτώσεων
 - Μελέτη Περίπτωσης Α
 - Μελέτη Περίπτωσης Β



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοιτά μαθήματα
opencourses

Εισαγωγή

Εισαγωγή (1 από 14)

- Η απάντηση στην ερώτηση αυτή δεν ευσταθεί εν μέρει στην ιστορία του όρου μαθησιακές δυσκολίες και κατ'έκταση στον ορισμό της. Ο δρ. Samuel Kirk πρότεινε τον όρο το 1963 για να περιγράψει « μία ομάδα παιδιών τα οποία έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας, της ομιλίας, του διαβάσματος και συναφείς δεξιότητες που χρειάζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση.» (Kirk, 1963, p. 2).

Εισαγωγή (2 από 14)

- Υλικά αξιολόγησης και παρέμβασης αναπτύχθηκαν και διαδόθηκαν. Αν και μερικά παιδιά μπορεί να έχουν βοηθηθεί, η αντιληπτικοκινητική θεωρία των μαθησιακών δυσκολιών εν τέλει κατέληξε με αποδείξεις ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, αντιληπτικής και αντιληπτικοκινητικής παρέμβασης απλά δεν λειτούργησε (Kavale & Mattson, 1983). Ακόμα απομεινάρια της αντιληπτικής θεωρίας των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν χωρίς να είναι αναγκαία μέχρι σήμερα.

Εισαγωγή (3 από 14)

- Άλλη μία προσέγγιση να κατανοήσουμε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι να εντοπίσουμε υποομάδες μέσα στο σύνολο του πληθυσμού. Για παράδειγμα, παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης αποτελούν το 80 τοις εκατό του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες.
- Αν και η διαφωνία μεταξύ των ερευνητών συνεχίζεται, υπάρχει μία αυξανόμενη συναίνεση ότι οι διαταραχές ανάγνωσης προκαλούνται από δυσκολίες με τη γλώσσα.

Εισαγωγή (4 από 14)

- Αν αυτό αληθεύει, η θεωρία αυτή μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες να εντοπίσουν και να παρέμβουν σε παιδιά που κινδυνεύουν να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες.
- Αν και μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν άλλα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η προσέγγιση της υποομάδας βοηθάει να περιορίσουμε την αναζήτηση για αιτιολογικούς παράγοντες.

Εισαγωγή (5 από 14)

- Οι ορισμοί τείνουν να είναι μεγάλοι και να προσφέρουν λίγη βοήθεια στους επαγγελματίες που επιδιώκουν να ταυτοποιήσουν παιδιά που έχουν ανάγκη από εντατική αποκατάσταση.
- Για παράδειγμα, ο ορισμός που χρησιμοποιείται για τις μαθησιακές δυσκολίες, ενσωματώνεται στα άτομα με ειδική εκπαίδευση (IDEA 2004), δηλώνει:

Εισαγωγή (6 από 14)

- *Ο όρος « ειδικές μαθησιακές δυσκολίες » σημαίνει ότι μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες εμπλέκεται στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, γραπτή ή προφορική, η οποία μπορεί να δηλώνει μόνη της μειωμένη ικανότητα να ακούς, να σκέφτεσαι, να μιλάς, να διαβάζεις, να γράφεις, να συλλαβίζεις ή να κάνεις μαθηματικούς υπολογισμούς.*

Εισαγωγή (7 από 14)

- *«Τέτοιες διαταραχές περιλαμβάνουν καταστάσεις όπως μειονεκτήματα αντίληψης, τραυματισμούς εγκεφάλου, μικρές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Τέτοιοι όροι δεν περιλαμβάνουν παιδιά που έχουν προβλήματα μάθησης τα οποία είναι πρωτίστως αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών δυσκολιών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής, ή περιβαλλοντικού, κοινωνικού ή οικονομικού μειονεκτήματος.»*

Εισαγωγή (8 από 14)

- Ο γενικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών αναγνωρίζει διαταραχές της γλώσσας (γραπτά ή προφορικά) ως ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της διαταραχής.
- Ο ορισμός αναγνωρίζει ότι τα περισσότερα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας.

Εισαγωγή (9 από 14)

- Όμως, το IDEA επίσης περιλαμβάνει την κατηγορία αναπηρίας ως «προβλήματα λόγου και γλώσσας», τα οποία ορίζονται ως μία διαταραχή επικοινωνίας, όπως τραύλισμα, προβλήματα άρθρωσης, μία γλωσσική διαταραχή, ή μία διαταραχή φωνής, τα οποία δυσμενώς επηρεάζουν την σχολική επίδοση ενός παιδιού.» όπως μπορεί να φαντάζεσαι, μπορεί να υπάρχει πολύ σύγχυση για τους όρους μαθησιακή δυσκολία και προβλήματα λόγου ή ομιλίας.

Εισαγωγή (10 από 14)

Πίνακας .1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και σχετικές διαταραχές.

Όνομασία κατηγορίας	Ορισμός	Χαρακτηριστικά
Μαθησιακές Δυσκολίες	Προβλήματα σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες περιλαμβάνουν την κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, γραπτή ή προφορική.	Δυσκολίες στη σκέψη, στην ακοή, στην ομιλία, στο διάβασμα, στο συλλαβισμό ή στα μαθηματικά.

Εισαγωγή (11 από 14)

Πίνακας .1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και σχετικές διαταραχές. (συνέχεια)

Όνομασία κατηγορίας	Ορισμός	Χαρακτηριστικά
Προβλήματα Λόγου ή Ομιλίας	Μία διαταραχή επικοινωνίας (όπως ο τραυλισμός, διαταραχή άρθρωσης, μία γλωσσική διαταραχή, ή μία διαταραχή φώνησης) η οποία δυσμενώς επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού.	Δυσκολίες στη σκέψη, στην ακοή, στην ομιλία, στο διάβασμα, στο συλλαβισμό ή στα μαθηματικά.

Εισαγωγή (12 από 14)

Πίνακας .1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και σχετικές διαταραχές. (συνέχεια)

Όνομασία κατηγορίας	Ορισμός	Χαρακτηριστικά
Ειδική Γλωσσική Διαταραχή	Σημαντικοί περιορισμοί στη λειτουργία της γλώσσας που δεν μπορεί να είναι χαρακτηριστικό έλλειψης ακοής, στοματικής δομής και λειτουργίας ή γενικά ευφυΐας.	Σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες, συνήθως εντοπίζονται πρώτα σε νεαρή ηλικία.

Εισαγωγή (13 από 14)

Πίνακας .1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και σχετικές διαταραχές. (συνέχεια)

Ονομασία κατηγορίας	Ορισμός	Χαρακτηριστικά
Διαταραχές Ανάγνωσης	Αποτυχία να διαβάσουν να γράψουν παρά τη μέση νοημοσύνη τους-η αντιληπτική νοημοσύνη είναι άθικτη-κανένα γνωστό νευρολογικό, σωματικό, συναισθηματικό ή κοινωνικό πρόβλημα και μία επαρκής ευκαιρία να μάθει και να διαβάζει.	Σημαντική δυσκολία στην ανάπτυξη του διαβάσματος, του γραψίματος και/ή στις ικανότητες συλλαβισμού σχετίζονται με γλωσσικές διαταραχές.

Εισαγωγή (14 από 14)

- Αν και υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών γλωσσικών δυσκολιών, μπορεί επίσης να υπάρχουν και διαφορές. Παιδιά με ειδικές διαταραχές ομιλίας και γλώσσας είναι τυπικά εντοπισμένα πριν φοιτήσουν επίσημα στο σχολείο.
- Οι καθυστερήσεις στη γλώσσα τους και οι διαφορές είναι τόσο σημαντικά που τραβούν την προσοχή των γονέων τους, νηπιαγωγών ή των οικογενειακών γιατρών.



Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (1 από 25)

- Τα στοιχεία για τη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και γλώσσας προέρχονται από μια ποικιλία πηγών.
- Πρώτα, παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες βρέθηκαν να είναι σε μεγάλο κίνδυνο για την εμφάνιση δυσκολιών ανάγνωσης.
- Επιπλέον η σοβαρότητα της γλωσσικής διαταραχής βρέθηκε να σχετίζεται με ελλείμματα ανάγνωσης.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (2 από 25)

- Φωνολογία: ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα- ειδικά φωνημική ενημερότητα- έχει βρεθεί να σχετίζεται πολύ με αποτυχία ανάγνωσης. Φωνολογική ενημερότητα είναι μία ικανότητα που αναπτύσσεται με τον καιρό σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Μέχρι την ηλικία των 5 ετών, τα περισσότερα παιδιά μπορούν να χωρίζουν λέξεις σε συλλαβές αλλά δεν μπορούν να χωρίσουν τις λέξεις σε μονάδες ήχων (φωνήματα).

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (3 από 25)

- Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητικών μελετών έχει βρει ότι παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης έχουν δυσκολία απόκτησης φωνολογικής, ειδικά φωνημικής, ενημερότητας. Μία τυπική έρευνα ήταν μία που διεξάγη από τους Fox και Routh (1980) με παιδιά πρώτης δημοτικού που είχαν κατά μέσο όρο, ήπια δυσκολία, και σοβαρή δυσκολία στις ικανότητες ανάγνωσης.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (4 από 25)

- Ένας αριθμός από άλλες μελέτες έδειξε ότι παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης έχουν δυσκολία με φωνολογικές ικανότητες όπως αναγνώριση των ήχων, τμηματοποίηση φωνημάτων και ανίχνευση ρυθμού. Στην ανασκόπηση της θεωρίας τους, οι Vellutino et al., (2004) συμπεριέλαβαν ότι «τώρα υπάρχει δυνατή και εξαιρετικά συγκλίνουσα ένδειξη υπέρ της αδύναμης φωνολογικής κωδικοποίησης όπως μία βαθύτερη αιτία της (ειδικής δυσκολίας ανάγνωσης) διαταραχής».

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (5 από 25)

- Πράγματι, μετά την επανεξέταση της έρευνας της φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης, η Εθνική Ομάδα Ανάγνωσης (2000) συμπέρανε ότι «η φωνολογική ενημερότητα μετράται κατά την έναρξη του νηπιαγωγείου είναι ένας από τους δύο καλύτερους δείκτες του πόσο καλά τα παιδιά θα μάθουν να διαβάζουν».

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (6 από 25)

- **Μορφολογία:** Πέραν των ελλειμμάτων στις φωνολογικές ικανότητες, υπάρχει επίσης στοιχείο ότι άλλες γλωσσικές ικανότητες παίζουν ρόλο στην ανάγνωση.
- **Δεδομένων των προβλημάτων που παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν με το σύστημα των ήχων της γλώσσας, δε θα έπρεπε να προκαλεί έκπληξη να βρεθεί ότι επίσης έχουν δυσκολία με τμήματα λέξεων.**

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (7 από 25)

- Πράγματι, οι περισσότερες έρευνες των μορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν βρει ότι αυτή είναι μία περιοχή της δυσκολίας.
- Για παράδειγμα, ο Vogel (1977) ανακάλυψε ότι σε δύο δοκιμασίες μορφολογικής γνώσης, παιδιά ηλικίας 7 και 8 ετών που είχαν δυσκολία στην ανάγνωση ήταν σημαντικά χειρότερα από παιδιά ίδιας ηλικίας που ήταν καλοί αναγνώστες.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (8 από 25)

- Οι «κακοί» αναγνώστες ήταν ιδιαίτερα αδύναμοι με τους περισσότερους περίπλοκους κανόνες. Οι Casalis, Cole και Soro (2004) μελέτησαν τη μορφολογική ενημερότητα σε Γαλλόφωνα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης (δυσλεξία). Βρήκαν ότι η μορφολογική ενημερότητα (όπως η φωνολογική ενημερότητα) ήταν φτωχότερη για τα παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης από ότι στους συνομήλικους τους χωρίς διαταραχές ανάγνωσης.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (9 από 25)

- Σύνταξη: Έρευνα για τις δεξιότητες στην σύνταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θόλωσαν από κάποια θέματα στον ορισμό που συζητήσαμε προηγουμένως σε άλλη ενότητα.
- Με άλλα λόγια, η απάντηση στο εάν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και ανάγνωσης έχουν ελλείμματα στο συντακτικό βασίζεται στο πως προσδιορίζει κανείς τις μαθησιακές δυσκολίες.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (10 από 25)

- Δε θα προκαλούσε έκπληξη να βρούμε διαφορετικά αποτελέσματα με βάση τη φύση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών.
- Σε μια προσπάθεια να έχουμε μια πιο οριστική εικόνα των συντακτικών ικανοτήτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ο Scott και ο Windson (2000) επέλεξαν προσεκτικά 20 παιδιά με γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (11 από 25)

- Αν και υπάρχουν αντικρουόμενα στοιχεία για τη συντακτική λειτουργία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχουν επαρκή στοιχεία να προτείνουν ότι η σύνταξη είναι μία περιοχή ανησυχίας.
- Το είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί πάντα να είναι φανερό στην προφορική ομιλία, αλλά γίνονται πιο αναγνωρίσιμες στη γραφή και την ανάγνωση.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (12 από 25)

- Σημασιολογία: Δεδομένου ότι μερικοί, αν όχι οι περισσότεροι, μαθητές με μαθησιακά προβλήματα έχουν δυσκολίες με πτυχές της νόησης όπως σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση πληροφοριών, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη να βρουν ότι αυτοί επίσης έχουν δυσκολία με τα σημασιολογικά θέματα. Παρ' όλα αυτά, η σημασιολογία περιλαμβάνει την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ ιδεών και γλώσσας.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (13 από 25)

- Πράγματι, η σημασιολογία είναι ένα σημαντικό πρόβλημα για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ανακαλύψει δύο κύριες περιοχές προβλήματος: την εύρεση λέξης και τη χρήση μεταφορικής γλώσσας. Πολλές μελέτες έδειξαν ότι οι ικανότητες του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υστερεί από εκείνες των άλλων παιδιών.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (14 από 25)

- Πραγματολογία: Αν και το μεγαλύτερο κομμάτι της έρευνας των γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών εστιάζει στις διαταραχές ανάγνωσης, υπάρχουν άλλοι τρόποι που η γλώσσα μπορεί να επηρεάζει τη μάθηση.
- Για παράδειγμα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολία με τις πτυχές της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (15 από 25)

- Οι έρευνες στις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν εστιάσει κυρίως στις ικανότητες συζήτησης. Ο αριθμός των ειδικών προβλημάτων έχει αναγνωριστεί. Για παράδειγμα, όταν τους ζήτησαν να πάρουν μέρος σε μία τηλεοπτική εκπομπή, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έτειναν να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί ερευνητές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (16 από 25)

- Πολλές μελέτες βρήκαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι λιγότερο ευαίσθητοι στις ανάγκες της συζήτησης των συμμετοχών τους.
- Για παράδειγμα, μελέτες της αναφορικής επικοινωνίας έδειξαν ότι συνήθως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρέχουν ατελείς και ανακριβείς περιγραφές.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (17 από 25)

- Στα κομμάτια της αναφορικής επικοινωνίας, τα παιδιά απαιτούνται να καθοδηγούν προφορικά ένα συμμετοχο για την ολοκλήρωση ενός κομματιού (όπως συναρμολόγηση τούβλων) όταν ο συμμετέχων είναι ανίκανος να δει την συστοιχία μπροστά από τον ομιλητή. Αν και αυτό είναι ένα τεχνητό κομμάτι, αποδείχτηκε να είναι ένας καλός τρόπος να αξιολογήσουμε τις ικανότητες συζήτησης.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (18 από 25)

- Πιο πρόσφατα οι Hart, Fujiki, Brinton και Hart (2004) βρήκαν ότι τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς συνδέονται με την σοβαρότητα των γλωσσικών προβλημάτων.
- Ειδικότερα, παιδιά με πιο σοβαρές γλωσσικές διαταραχές ήταν λιγότερο κοινωνικοί από ότι άλλοι συνομήλικοί τους χωρίς γλωσσικές διαταραχές.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (19 από 25)

- Μεταγλωσσικές δεξιότητες: Η μεταγλωσσική δεξιότητα αναφέρεται στην «ικανότητα να αντανakλούν συνειδητά τη φύση και τις ιδιότητες της γλώσσας».
- Όταν τα παιδιά παίζουν παιχνίδια λέξεων, χρησιμοποιούν ρυθμό ή αναγνωρίζουν μη γραμματικές προτάσεις, χρησιμοποιούν μεταγλωσσικές δεξιότητες.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (20 από 25)

- Όπως ο van Kleeck (1994) επισημαίνει, οι μεταγλωσσικές δεξιότητες δεν είναι ουσιώδης για την ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας. Δε ζητάμε από μικρά παιδιά να μας πουν ποια κομμάτια της ομιλίας χρησιμοποίησαν.
- Όμως, πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες είναι ουσιώδης για την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (21 από 25)

- Για παράδειγμα, οι Bradley και Bryant (1983) μελέτησαν τα αποτελέσματα της εξάσκησης για κατηγοριοποίηση των ήχων στην ανάπτυξη ανάγνωσης των αρχάριων αναγνωστών.
- Παιδιά που ήταν φτωχά στην κατηγοριοποίηση των ήχων διδάχτηκαν να αναγνωρίζουν και να ομαδοποιούν λέξεις από τους ήχους τους.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (22 από 25)

- Ο Blachman (1987) δίδαξε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πώς να βελτιώσουν τη φωνολογική ενημερότητά τους. Ως συμπέρασμα ήταν πως τα αποτελέσματα ανάγνωσής τους αυξήθηκαν κατά πολύ. Άλλοι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η εξάσκηση των ικανοτήτων φωνολογικής ενημερότητας οδηγούν στη βελτίωση και των δυο εκείνων ικανοτήτων και της ανάγνωσης.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (23 από 25)

- Αποτελέσματα όπως αυτά υποστηρίζουν το συμπέρασμα ότι προβλήματα με τη φωνολογική ενημερότητα είναι μία αιτία των δυσκολιών ανάγνωσης. Μία συνολική αναθεώρηση εκείνων των μελετών οδήγησαν τους Ehri, Nunes και Willows (2001) να συμπεράνουν ότι η διδασκαλία φωνολογικής ενημερότητας είναι πιο αποτελεσματική από ότι άλλα είδη διδασκαλίας (ή μη) στη βοήθεια παιδιών να αποκτήσουν ικανότητες ανάγνωσης.

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (24 από 25)

- Όμοια, η Εθνική Ομάδα Ανάγνωσης (2000) συμπέρανε ότι «η εξάσκηση στη φωνολογική ενημερότητα βελτιώνει την απόδοση στην ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και σε παιδιά δημοτικού και είναι μαθητές που φοιτούν φυσιολογικά, καθώς και σε αναγνώστες μεγαλύτερης ηλικίας και με ειδικές ανάγκες και σε παιδιά σε κίνδυνο για εμφάνιση δυσκολιών ανάγνωσης».

Γλωσσικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (25 από 25)

- Δυστυχώς, υπάρχει μικρή έρευνα στα αποτελέσματα που η εξάσκηση στις ειδικές γλωσσικές ικανότητες έχει στην ανάγνωση. Όπως ο Catts και οι συνεργάτες του (1999) διαπίστωσαν, αν και υπάρχουν στοιχεία ότι η πρόωμη γλωσσική παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει τη σχολική απόδοση, παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης βασιζόμενες στη γλώσσα δεν αναγνωρίζονται συχνά ως υποψήφιοι για γλωσσική παρέμβαση.



Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (1 από 37)

- Όπως είπαμε, ερευνητικές μελέτες έχουν ανακαλύψει ότι είναι πιθανό να διδάξουν φωνολογικές δεξιότητες και να έχουν θετική επίδραση στην ανάγνωση. Εξαιτίας των δυνατών και σταθερών ευρημάτων που συνδέουν τη φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση, ένας μεγάλος αριθμός φωνολογικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων 2 δεκαετιών (δείτε τον Πίνακα 2 για παραδείγματα).

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (2 από 37)

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικά προγράμματα φωνημικής ενημερότητας

Πρόγραμμα	Ερευνητής/Ημερομηνία	Σύντομη Περιγραφή
Προγράμματα για διδασκαλία στην κανονική τάξη		
Κλίμακες στην Παιδεία	Notari-Syverson, O'Connor,& Vadsey (1998)	Βιβλία δραστηριοτήτων για τη φωνολογική ενημερότητα και τις ικανότητες προφορικής ομιλίας για παιδιά προσχολικής και νηπιακής ηλικίας.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (3 από 37)

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικά προγράμματα φωνημικής ενημερότητας. (συνέχεια)		
Πρόγραμμα	Ερευνητής/Ημερομηνία	Σύντομη Περιγραφή
Προγράμματα για διδασκαλία στην κανονική τάξη		
Φωνημική ενημερότητα σε νεαρά παιδιά	Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler (1997)	Ολοκληρωμένη διδακτική ύλη σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας για νηπιαγωγείο και πρώτη Δημοτικού χρησιμοποιώντας ασκήσεις που να μοιάζουν με παιχνίδια.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (4 από 37)

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικά προγράμματα φωνημικής ενημερότητας. (συνέχεια)		
Πρόγραμμα	Ερευνητής/Ημερομηνία	Σύντομη Περιγραφή
Προγράμματα για μικρές ομάδες ή ατομική εκπαίδευση		
Αρχή της ανάγνωσης Επιτυχία μέσω εκπαίδευσης της φωνολογικής ενημερότητας	Bennett & Ottley (1996)	Μικρή ομάδα δραστηριοτήτων για παιδιά νηπιαγωγείου που βρίσκονται σε κίνδυνο για αποτυχία ανάγνωσης. Υψηλής ποιότητας σειρά γραπτών από 66 μαθήματα.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (5 από 37)

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικά προγράμματα φωνημικής ενημερότητας. (συνέχεια)		
Πρόγραμμα	Ερευνητής/Ημερομηνία	Σύντομη Περιγραφή
Προγράμματα για μικρές ομάδες ή ατομική εκπαίδευση		
Εκπαίδευση φωνολογικής ενημερότητας για την ανάγνωση	Torgesen & Bryant (1993)	Μικρή ομάδα δραστηριοτήτων για παιδιά με αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα. Υψηλής ποιότητας μαθήματα και δραστηριότητες.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (6 από 37)

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικά προγράμματα φωνημικής ενημερότητας. (συνέχεια)		
Πρόγραμμα	Ερευνητής/Ημερομηνία	Σύντομη Περιγραφή
Προγράμματα για μικρές ομάδες ή ατομική εκπαίδευση		
Ο δρόμος προς τον κώδικα	Blachman, Ball, Black, & Tangel (1999)	Μικρές ομάδες διδασκαλίας για παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης Δημοτικού που έχουν δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (7 από 37)

- Ως αποτέλεσμα, δάσκαλοι και άλλοι εκπαιδευτικοί το βρίσκουν εξαιρετικά δύσκολο να αποφασίσουν ποιο πρόγραμμα να χρησιμοποιήσουν.
- Στην ανασκόπηση των φωνολογικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι Torgesen και Mathes (2000) πρότειναν ότι κάθε πρόγραμμα θα πρέπει να ακολουθεί αυτές τις αρχές:

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (8 από 37)

1. Διδασκαλία στη φωνολογική ενημερότητα πρέπει να ξεκινάει με ευκολότερες εργασίες και να γίνονται στη συνέχεια πιο δύσκολες.
- Παράδειγμα: Η διδασκαλία θα πρέπει να ξεκινάει με τμηματικές λέξεις, μετά ήχους μέσα στις λέξεις και μετά αρχή και τέλος ήχων.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (9 από 37)

2. Η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να είναι ένα μόνιμο κομμάτι στη διδακτέα ύλη.
- Παράδειγμα: Οι συγγραφείς προτείνουν ότι οι δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να γίνονται για 15 με 20 λεπτά την ημέρα στις κανονικές τάξεις του νηπιαγωγείου.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (10 από 37)

3. Οι δάσκαλοι πρέπει να περιμένουν ότι τα παιδιά θα αποκριθούν με πολύ διαφορετικούς ρυθμούς στη διδασκαλία φωνολογικής ενημερότητας.
 - Παράδειγμα: Η διδασκαλία θα πρέπει να ξεκινάει με τμηματικές λέξεις , μετά ήχους μέσα στις λέξεις και μετά αρχή και τέλος ήχων.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (11 από 37)

4. Η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει και αναλυτικές και συνθετικές δραστηριότητες.
 - Παράδειγμα: Οι αναλυτικές δραστηριότητες απαιτούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν ήχους μέσα από ολόκληρες λέξεις (π.χ. «Ποιος είναι ο πρώτος ήχος της λέξης σκύλος;»).

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (12 από 37)

5. Δεν είναι εύκολο να προφέρεις μεμονωμένα φωνήματα σωστά χωρίς προσεκτική εξάσκηση.
- Παράδειγμα: Οι δάσκαλοι πρέπει να προσέχουν θέματα όπως περιφερειακές και τοπικές εμφάσεις και την αλλοίωση που γίνεται όταν οι ήχοι χρησιμοποιούνται στα συμφραζόμενα. (π.χ. το /β/ ηχεί αλλιώς στη λέξη βάρκα και αλλιώς στη λέξη βουνό).

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (13 από 37)

6. Μέθοδοι για να τονώσουν την φωνολογική ενημερότητα στους μαθητές είναι περιορισμένη μόνο από την δημιουργικότητα των παιδιών.
- Παράδειγμα: Οι καλοί δάσκαλοι ενσωματώνουν φωνολογικές δραστηριότητες σε δραστηριότητες διαφόρων τύπων όπως ο συλλαβισμός και η γραφή.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (14 από 37)

7. Η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να είναι διασκεδαστική για τους δασκάλους και τους μαθητές.
 - Παράδειγμα: Φαντάσου την απόλαυση ενός παιδιού σε μία τάξη νηπιαγωγείου για παιδιά με ειδικές ανάγκες όταν αναγνωρίζει το γράμμα β και το ταυτοποιεί με τον ήχο που κάνει ενώ παίρνει μέρος σε μία δραστηριότητα ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (15 από 37)

- Σε επόμενες διαφάνειες παρέχεται ένα παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού θεραπευτικού προγράμματος που αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε πρώτα από τον Blachman (1991) και τώρα είναι διαθέσιμο για χρήση στην τάξη ως «Ο δρόμος προς τον κώδικα».
- Αυτό το πρόγραμμα χρησιμοποιεί ποικιλία από διδακτικές δραστηριότητες βασισμένες στην τάξη που είναι και διασκεδαστικό και αποτελεσματικό.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (16 από 37)

- Για παράδειγμα, ο Torgesen και οι συνεργάτες του (2001) χώρισαν 60 μαθητές με διαταραχές ανάγνωσης, ηλικίας από 8 μέχρι 19 ετών, σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα έλαβε ένα διδασκαλία για δύο 50λεπτες συνεδρίες κάθε μέρα για οκτώ με δέκα εβδομάδες δια συνολικά 67.5 ώρες διδασκαλίας. Αυτό ακολουθήθηκε από γενικευμένη εξάσκηση, κατά τη διάρκεια της οποίας ο δάσκαλος υποστήριζε τα παιδιά στις κανονικές τους τάξεις.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (17 από 37)

Παράδειγμα ενός φωνολογικού εκπαιδευτικού προγράμματος [Blachman (1991)]

1. Δραστηριότητα πες το και κούνησε το. Αυτή είναι μία φωνολογική άσκηση τμηματοποίησης στην οποία τα παιδιά διδάσκονται να αναπαριστούν ήχους χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα (όπως δίσκους, πλακάκια ή κουμπιά). Τα παιδιά διδάσκονται να αναπαριστούν, με ένα δίσκο , κάθε ήχο που ακούν. Σε κάθε παιδί δίνεται μία κάρτα που είναι χωρισμένη στη μέση.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (18 από 37)

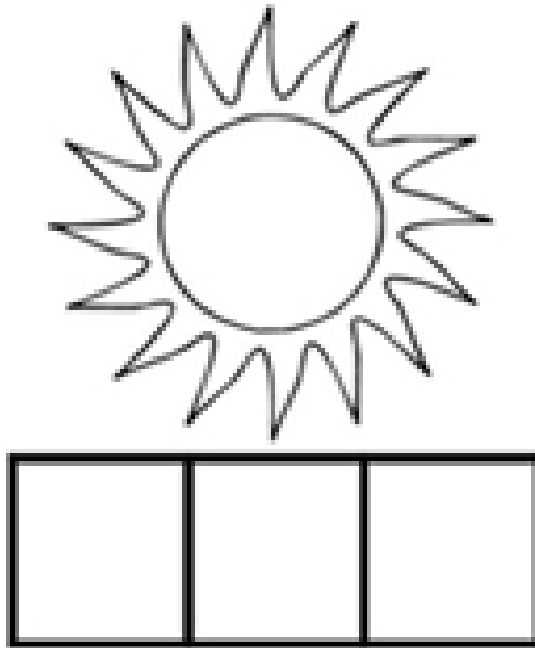
2. Δραστηριότητα που σχετίζεται με την διαχωρισμό. Μία από τις πάρα πολλές δραστηριότητες διαχωρισμού χρησιμοποιείται στο δεύτερο βήμα αυτού του μαθήματος. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν να ομαδοποιούν λέξεις με βάση το ρυθμό ή διδάσκονται να χωρίζουν λέξεις χρησιμοποιώντας κάρτες Elkonin.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (19 από 37)

2. Σε αυτή τη δραστηριότητα, τα παιδιά μαθαίνουν να εντοπίζουν τον αριθμό των ήχων σε λέξεις χρησιμοποιώντας κάρτες με εικόνες που έχουν αναπτυχθεί από το Ρώσσο ψυχολόγο Daniel Elkonin. Οι κάρτες έχουν μία εικόνα από μία συνηθισμένη λέξη στην κορυφή (π.χ. Sun - ήλιος) και μία σειρά με κουτάκια κάτω από την εικόνα που αναπαριστούν τον αριθμό των φωνημάτων (όχι των γραμμάτων) της λέξης.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (20 από 37)

Παράδειγμα μια κάρτας Eikonin (παράδειγμα: Sun -
Ήλιος)



Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (21 από 37)

3. Ονόματα γραμμάτων/Ήχοι γραμμάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά και φράσεις που τους βοηθάνε να θυμηθούν τους ήχους που γίνονται από κάθε γράμμα. Για παράδειγμα, μπορεί να δουν μία κάρτα για το γράμμα ε που δείχνει δύο έφηβους να μιλάνε στο τηλέφωνο.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (22 από 37)

Δραστηριότητες Fast ForWord

1. Ακολουθία Τσίρκου: Σε ένα τσίρκο, ο μαθητής πρέπει να διακρίνει μεταξύ ήχων με μεγαλύτερους και μικρότερους τόνους.
2. Η παλιά ιπτάμενη φάρμα του Donald Duck: Ο μαθητής κάνει κλικ και κρατάει το ιπτάμενο ζώο, τότε ελευθερώνει το ζώο όταν ο ακουστικά τροποποιημένος ήχος ομιλίας αλλάζει.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (23 από 37)

Δραστηριότητες Fast ForWord

3. Φωνημική Αναγνώριση: Ο μαθητής πρέπει να διακρίνει συλλαβές των οποίων διαφέρει μόνο ένα φώνημα (π.χ. /παλ/ και παν/).
4. Φωνητικό Ταίριασμα: Οι μαθητές παίζουν ένα παιχνίδι στο οποίο πρέπει να ταιριάξουν τους ήχους που ακούν όταν κάνουν κλικ σε ένα κουτάκι.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (24 από 37)

Δραστηριότητες Fast ForWord

5. Φωνητική Λέξη: Οι μαθητές κάνουν κλικ σε μία εικόνα που ταιριάζει με τη λέξη στόχο που ακούν.
6. Διοικητής Εμποδίων: Ο μαθητής βλέπει ένα πίνακα με χρωματιστά τουβλάκια. Ο μαθητής πρέπει να ακολουθήσει όλο και πιο περίπλοκες εντολές (π.χ. Ακούμπησε το πράσινο κύκλο [εύκολο] πριν αγγίξεις τον άσπρο κύκλο, ακούμπησε το μπλε τετράγωνο [δύσκολο]).

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (25 από 37)

Δραστηριότητες Fast ForWord

7. Άσκηση Γλωσσικής Κατανόησης: Οι μαθητές ακούν μία πρόταση και πρέπει να κάνουν κλικ στην εικόνα που δείχνει η πρόταση.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (26 από 37)

- Αρχικές έρευνες από την Tallal και τους συνεργάτες της (1996) βρήκαν ότι παιδιά με δυσκολίες λόγου και ομιλίας τα οποία έπαιξαν παιχνίδια στον υπολογιστή που χρησιμοποιείται τροποποιημένη ακουστική είσοδος απέδωσαν όμοια με τα παιδιά που έπαιξαν παιχνίδια χωρίς μετατροπές.

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (27 από 37)

- Μεταγενέστερες μελέτες, όμως, γενικά απέτυχαν να επιβεβαιώσουν τα πολύ δραματικά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν από προηγούμενες μελέτες. Για παράδειγμα, σε μία εντατική μελέτη πέντε παιδιών με σημαντικές δυσκολίες γλωσσικής εκμάθησης, οι Friel-Patti, DesBarres και Thibodeau (2001) ανέφεραν σημαντικά κέρδη στη φωνολογική επεξεργασία για δύο από τους συμμετέχοντες αλλά μικρή βελτίωση για τον τρίτο. Σ

Εκπαίδευση στις Γλωσσικές Διαταραχές (28 από 37)

- Σε μια μελέτη με ένα πολύ μεγαλύτερο αριθμό παιδιών με γλωσσικές διαταραχές, ο Cohen και οι συνεργάτες του (2005) σύγκριναν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, χρησιμοποιώντας (1) Fast ForWord, (2) άλλη σειρά δραστηριοτήτων γλωσσικής παρέμβασης βασισμένες στον υπολογιστή και (3) παραδοσιακή λογοθεραπεία.



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοιτά μαθήματα
opencourses

Εκμάθηση Στρατηγικών

Εκμάθηση Στρατηγικών (1 από 13)

- Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στην εκμάθηση νέων λέξεων. Η Mastropieri (1988) περιέγραψε μία στρατηγική για την εκμάθηση λεξιλογίου που αυτή και οι συνάδερφοι της είχαν εφαρμόσει με επιτυχία σε ορισμένους τομείς (Scruggs & Mastropieri, 1992).
- Η στρατηγική με την λέξη κλειδί περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

Εκμάθηση Στρατηγικών (2 από 12)

1. Εγγραφή. Η νέα λέξη καταγράφεται σε μια λέξη-κλειδί που ακούγεται παρόμοια με τη λέξη-στόχο, είναι οικία στο μαθητή, και μπορεί εύκολα να εικονογραφηθεί. Για παράδειγμα, η πόρτα θα μπορούσε να καταγραφεί σαν χόρτα.

Εκμάθηση Στρατηγικών (3 από 12)

2. Συσχετισμός. Ο μαθητής συσχετίζει την λέξη-κλειδί με την λέξη-στόχο, χρησιμοποιώντας μία εικόνα. Μια φράση που σχετίζεται με τη λέξη στο σχέδιο δημιουργείται. Στο παράδειγμα μας, μία εικόνα με ένα σπίτι και γύρω χορτάρι. Η πρόταση μπορεί να διαβαστεί σαν ‘Γύρω από την πόρτα έχει χόρτα.’

Εκμάθηση Στρατηγικών (4 από 13)

- Αν και αυτή η τεχνική μπορεί να φαίνεται αργή και δυσκίνητη, λειτουργεί. Έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε αρκετούς μαθητές με σκοπό την βελτίωση της εκμάθησης λεξιλογίου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (πχ. Mastropieri, Scruggs, Levin, Gaffney, & McLoone, 1985, Condus, Marshall, & Miller, 1986).
- Η χρήση της μεθόδου απομνημόνευσης της λέξης-κλειδί δεν είναι ανάγκη να περιορίζεται σε παιδιά με δυσκολίες.

Εκμάθηση Στρατηγικών (5 από 13)

- Οι Ubertoi, Scruggs και Mastropieri (2003) ανέφεραν τα αποτελέσματα μίας έρευνας στην οποία η προσέγγιση της λέξης-κλειδί συγκρίνονταν με πιο παραδοσιακές λεξιλογικές οδηγίες –παρέχοντας είτε μία εικόνα για να απεικονίσουν μία λέξη ή παρέχοντας μόνο έναν ορισμό –σε τάξεις που περιείχαν και παιδιά με δυσκολίες αλλά και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 8 με 10 ετών.

Εκμάθηση Στρατηγικών (6 από 13)

- Οι μελέτες έχουν αναφέρει ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες τους στην γραφή (Margalit & Roth, 1989, Owston & Wideman, 1997). Τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου καθιστούν ικανούς μαθητές με δυσκολίες γραφής να είναι πιο παραγωγικοί, και με τον χαρακτηριστικό τους ορθογραφικό και γραμματικό έλεγχο , καθιστά ικανούς μαθητές με δυσκολίες σε αυτές τις ικανότητες να παράγουν γραφή που θα έχει λιγότερα λάθη.

Εκμάθηση Στρατηγικών (7 από 13)

- Σε μία μελέτη που εξέτασε εντατικά την απόδοση της γραφής σε τρεις μαθητές ηλικίας γυμνασίου και λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες, το χειρόγραφο των μαθητών στην τάξη συγκρίθηκε με αυτό που παρήχθη από το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου από τους μαθητές (Hetzroni & Schreiber, 2004). Οι ερευνητές βρήκαν ότι όταν οι μαθητές χρησιμοποιούσαν έναν επεξεργαστή κειμένου μέσα στην τάξη, έκαναν λιγότερα ορθογραφικά λάθη, και έκαναν λιγότερα λάθη στην ανάγνωση όταν διάβαζαν αυτά που οι ίδιοι είχαν γράψει.

Εκμάθηση Στρατηγικών (8 από 13)

- Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει την επιθυμητή λέξη και να την εντάξει στο γραπτό του. Έχει διεξαχθεί μικρή έρευνα στα αποτελέσματα της χρήσης αυτής της τεχνολογίας, αλλά μία μελέτη έχει αναφέρει ότι τα παιδιά με δυσκολίες αυξάνουν τόσο το μήκος όσο και την ποιότητα (καλύτερη ορθογραφία) των γραπτών τους όταν χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα υπενθύμισης λέξεων (Newell, 1992).

Εκμάθηση Στρατηγικών (9 από 13)

- Λογισμικό αναγνώρισης ομιλίας. Η αναγνώριση ομιλίας είναι μια αναδυόμενη τεχνολογία που είναι πολλά υποσχόμενη για τους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή. Τα προγράμματα αναγνώρισης ομιλίας μεταφράζουν τον προφορικό λόγο σε κείμενο στην οθόνη του υπολογιστή.

Εκμάθηση Στρατηγικών (10 από 13)

- Ο Higgins και οι συνάδερφοι του (Higgins & Raskind, 2000, 2004; Raskind & Higgins, 1999) έχουν διεξάγει την πιο εντατική έρευνα πάνω στην χρήση προγραμμάτων αναγνώρισης ομιλίας με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βρήκαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυτή την τεχνολογία μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων, την ορθογραφία, την κατανόηση κειμένου και την φωνολογική επεξεργασία.

Εκμάθηση Στρατηγικών (11 από 13)

- Παγκόσμιος Σχεδιασμός Μάθησης. Το έναυσμα να συμπεριληφθούν οι μαθητές με ήπια έως μέτρια διαταραχή στις κανονικές τάξεις εκπαίδευσης έχει ζητήσει μια έρευνα για πιο αποτελεσματικά εργαλεία για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μέχρι πρόσφατα, η βασική προσέγγιση που χρησιμοποιούνταν για να διευκολύνει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ήταν η τροποποίηση των εκπαιδευτικών υλικών και των μεθόδων.

Εκμάθηση Στρατηγικών (12 από 13)

- Η προσέγγιση του παγκόσμιου σχεδιασμού είναι βασισμένη στις αρχές του σχεδιασμού που οδήγησε τους αρχιτέκτονες να δημιουργήσουν προσβάσιμα κτίρια για άτομα με αναπηρίες. Όταν εφαρμόζεται στην μάθηση, η ιδέα είναι να ενσωματωθούν λεπτά, διακριτικά βοηθήματα στην διδακτέα ύλη που θα είναι εύκολα προσβάσιμα από τους μαθητές που τα χρειάζονται αλλά δεν θα παρεμβαίνουν στην μάθηση των άλλων μαθητών (Pisha & Coyne, 2001).

Εκμάθηση Στρατηγικών (13 από 13)

- Ο παγκόσμιος σχεδιασμός μάθησης είναι ακόμα στην αρχή του. Οι αρχές αυτής της προσέγγισης αρχίζουν να εφαρμόζονται στο σχεδιασμό των διδακτικών υλικών. Αν και έχει υπάρξει μικρή συστηματική έρευνα στα αποτελέσματα της χρήσης αυτής της τεχνολογίας σε μαθητές με δυσκολίες, η προσέγγιση έχει βρεθεί ότι έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην βελτίωση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης (Dolan, Hall, Banerjee, Chun & Strangman, 2005).



Μελέτες Περιπτώσεων



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοιτά μαθήματα
opencourses

Μελέτη Περίπτωσης Α

Μελέτη Περίπτωσης Α (1 από 17)

Alex S.:

Λόγος Παραπομπής

- Ο Alex είναι ένα 9χρονο παιδί που σήμερα φοιτά στη Τετάρτη τάξη. Οι γονείς του έχουν εκφράσει ανησυχίες για την αναγνωστική του ικανότητα. Ο Alex είχε δυσκολία στην ανάγνωση από τη πρώτη τάξη. Επανέλαβε τη τάξη για να του επιτραπεί για ωριμότητα.

Μελέτη Περίπτωσης Α (2 από 17)

Alex S.:

Πληροφορίες Υπόβαθρου

- Ο Alex είναι ένα μοναχοπαίδι που στους 6 μήνες υιοθετήθηκε από τους γονείς του. Και οι δύο γονείς διδάσκουν σε ένα τοπικό κολλέγιο. Λίγες πληροφορίες είναι γνωστές για τη φυσική μητέρα του Alex πέραν του ότι ήταν αρκετά νέα όταν τον γέννησε. Ο Alex έπεσε από ένα άλογο στην ηλικία των 4 και νοσηλεύτηκε για λίγες μέρες, αλλά η πρόγνωση του γιατρού ήταν για πλήρη ανάρρωση.

Μελέτη Περίπτωσης Α (3 από 17)

Alex S.:

Πληροφορίες Υπόβαθρου

- Η επίτευξη των αναπτυξιακών οροσήμων του Alex, όπως ανέφερε η μητέρα του, ήταν σε γενικές γραμμές εντός των αναμενόμενων πλαισίων. Μπουσούλισε στους 6 μήνες, είπε τη πρώτη του λέξη στους 12 μήνες, και έβαλε δύο λέξεις μαζί περίπου στα 2 έτη.

Μελέτη Περίπτωσης Α (4 από 17)

Alex S.:

Πληροφορίες Υπόβαθρου

- Οι γονείς του περιγράφουν το παιδί τους ως δραστήριο και με ενέργεια-του αρέσει να παίζει όλους του τύπους παιχνιδιών αλλά είναι αδέξιος και κακός αθλητής. Απολαμβάνει ιδιαίτερα το καράτε. Ο Alex έχει διάφορα σπασμένα κόκκαλα από ατυχήματα.

Μελέτη Περίπτωσης Α (5 από 17)

Alex S.:

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο

- Μια κριτική των βαθμών του Alex και η συνέντευξη με τον τωρινό εκπαιδευτικό μας έδωσαν τις παρακάτω πληροφορίες που σχετίζονται με το σχολείο: Ο Alex παρακολούθησε ένα πρόγραμμα της Montessori ανάμεσα στις ηλικίες 2 και 3. Παρακολούθησε ένα πρόγραμμα σε δημόσιο νηπιαγωγείο και συνέχισε να παρακολουθεί στο δημόσιο σχολείο μέχρι τώρα.

Μελέτη Περίπτωσης Α (6 από 17)

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο

- Είχε πολλά προβλήματα προσαρμογής όταν ξεκίνησε το σχολείο, αρνούμενος να καθίσει στη καρέκλα του και να και να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης. Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη δεξιοτήτων του Alex σύντομα έμεινε πίσω και έμεινε στην πρώτη τάξη. Οι γονείς του αναφέρουν ότι απολαμβάνει τα καλλιτεχνικά και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. Διδάσκετε Κινέζικα και ανάγνωση.

Μελέτη Περίπτωσης Α (7 από 17)

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο

- Η συμπεριφορά του Alex έχει βελτιωθεί από τη πρώτη τάξη άλλα εξακολουθεί να παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς περιστασιακά. Το ακαδημαϊκό ρεκόρ του είναι παράτυπο. Μέχρι στιγμής διαβάζει σε ένα επίπεδο 2.5, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό του, και διαβάζει αργά. Αν και μπορεί να αντιστοιχίσει τα γράμματα με τους ήχους μεμονωμένα, ο Alex δυσκολεύεται να συνδυάσει τους ήχους σε μια λέξη.

Μελέτη Περίπτωσης Α (8 από 17)

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο

- Το οπτικό λεξιλόγιο του είναι περιορισμένο αλλά η κατανόηση είναι καλύτερη από word attack skills. Ο Alex μπορεί να κάνει ανάκληση των περισσότερων ιδεών από αυτά που διαβάζει και είναι πολύ καλός στο να συμπεραίνει το νόημα των κειμένων. Τα καταφέρνει στα μαθηματικά επιπέδου τρίτης τάξης και έχει προβλήματα με την αξία του τόπο και ανακατατάξεων και έχει ιδιαίτερη δυσκολία με προβλήματα λέξεων.

Μελέτη Περίπτωσης Α (9 από 17)

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο

- Ο Alex απολαμβάνει τις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες και τα πάει καλά με αυτά τα θέματα παρά τη δυσκολία του στην ανάγνωση βιβλίων. Ο Alex παρατηρήθηκε κατά το παιχνίδι με τους συμμαθητές του απομονωμένος. Είχε προσπαθήσει να συμμετάσχει σε δραστηριότητες, αλλά οι προσπάθειές του συχνά απορρίπτονταν. Στην περίπτωση δοκιμών ο Alex ήταν εξυπηρετικός και συνεργάσιμος.

Μελέτη Περίπτωσης Α (10 από 17)

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο

- Μίλησε ανοιχτά με τον εξεταστή και καθιερώθηκε εύκολα συμπάθεια. Έδειξε ένα μεγάλο λεξιλόγιο και επαρκή κατανόηση της προφορικής γλώσσας, με άριστη άρθρωση. Η γλώσσα του Alex, όμως, ήταν κάπως τυπική και ο ίδιος δεν φαίνεται να χαλάρωσε σε κανένα σημείο. Εκείνος απάντησε γρήγορα έχοντας σκεφτεί λίγο το πρόβλημα. Έγραψε εξίσου καλά και με τα δύο χέρια και είπε ότι δεν είχε καμία προτίμηση στο χέρι.

Μελέτη Περίπτωσης Α (11 από 17)

Αποτελέσματα Test

- Το WISC-IV (ένα τεστ νοημοσύνης) χορηγήθηκε για την αξιολόγηση του γενικού επιπέδου της πνευματικής λειτουργίας του Alex. Τα σκορ του Alex είναι τα εξής:
 - Δείκτης Λεκτικής κατανόησης: 91-27 εκατοστημόρια (90% μεσοδιάστημα εμπιστοσύνης 86-97)
 - Δείκτης αντίληψης συλλογισμού: 100-50 εκατοστημόρια (90% μεσοδιάστημα εμπιστοσύνης 86-97)
 - Δείκτης εργαζόμενης μνήμης: 97-42 εκατοστημόρια (90% μεσοδιάστημα εμπιστοσύνης 86-97)

Μελέτη Περίπτωσης Α (12 από 17)

Αποτελέσματα Test

- Το WISC-IV (ένα τεστ νοημοσύνης) χορηγήθηκε για την αξιολόγηση του γενικού επιπέδου της πνευματικής λειτουργίας του Alex. Τα σκορ του Alex είναι τα εξής:
 - Δείκτης ταχύτητας επεξεργασίας: 100-50 εκατοστημόρια (90% μεσοδιάστημα εμπιστοσύνης 86-97)
 - Ολοκληρωμένη βαθμολογία κλιμάκων: 95-37 εκατοστημόρια (90% μεσοδιάστημα εμπιστοσύνης 86-97)

Μελέτη Περίπτωσης Α (13 από 17)

Αποτελέσματα Test

- Ο Alex έδειξε σχετική δύναμη στο λεκτικό συλλογισμό. Για εργασίες που απαιτούσαν από αυτόν να διατυπώσει έναν ορισμό για μια λέξη, τα αποτελέσματα του Alex ήταν στο χαμηλό μέσο εύρος.
- Το Woodcock Johnson III Test of Achievement χορηγήθηκε για να ληφθούν τυποποιημένα μέτρα της ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι βαθμολογίες των υποδοκιμασιών είναι οι εξής:

Μελέτη Περίπτωσης Α (14 από 17)

Υποδοκιμασία	Τυποποιημένη Βαθμολογία (68% Confidence Band)	Ποσοστιαία θέση
Αναγνώριση γράμματος-λέξης	87 (85-90)	20
Αναγνωστική ευχέρεια	93 (91-95)	33
Ανάκληση ιστορίας	100 (93-197)	49
Υπολογισμός	92 (87-97)	30
Ευχέρεια μαθηματικών	86 (82-89)	17
Συλλαβισμός	89 (85-93)	23
Κατανόηση passage	91 (87-94)	27
Προβλήματα	100 (95-106)	51
Δείγματα γραφής	108 (99-116)	70
Word attack	81 (77-86)	11
Γραφικός χαρακτήρας	85 (79-91)	16

Μελέτη Περίπτωσης Α (15 από 17)

- Αυτά τα αποτελέσματα επιτευγμάτων του test δείχνει ότι τα πλεονεκτήματα του Alex είναι η γραφή και στην ανάκληση ιστορίας. Οι βαθμολογίες του ήταν κάτω του μέσου όρου στην ταυτοποίηση γράμματος-λέξης, αναγνωστική ευχέρεια, υπολογισμός, ευχέρεια στα μαθηματικά, την ορθογραφία, κατανόηση κειμένου, word attack και γραφικός χαρακτήρας. Το Peabody Picture Vocabulary Test III B χορηγήθηκε επίσης στον Alex. Η βαθμολογία του ήταν στο υψηλό μέσο εύρος, φτάνοντας στην 84η ποσοστιαία θέση.

Μελέτη Περίπτωσης Α (16 από 17)

Ερωτήσεις Περιστατικού

1. Ποια είναι τα μεγαλύτερα προβλήματα του Alex; Χρησιμοποίησε στοιχεία από το περιστατικό για να στηρίξεις την απάντησή σου.
2. Τι γλωσσικές δυσκολίες αντιμετωπίζει; Πως επιδρούν αυτές στην σχολική του επίδοση;

Μελέτη Περίπτωσης Α (17 από 17)

Ερωτήσεις Περιστατικού

3. Ποια είναι τα δυνατά σημεία του Alex; Πώς θα μπορούσαν αυτά να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για τον Alex;
4. Αν ήσουν μέλος σε μία ομάδα βοήθειας εκπαιδευτικών που ζητείται να βοηθήσει τον δάσκαλο του Alex για την ανάπτυξη κατάλληλων οδηγιών, τι θα του πρότεινες; Να είσαι συγκεκριμένος και να δώσεις παραδείγματα.



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοιτά μαθήματα
opencourses

Μελέτη Περίπτωσης Β

Μελέτη Περίπτωσης Β (1 από 6)

- Η Keisha W. είναι μια οχτάχρονη Αφροαμερικανή μαθήτρια Β΄ Δημοτικού. Η δασκάλα της ανησυχεί για την έλλειψη προόδου της στο διάβασμα και την ελλιπή κοινωνικοποίησή της. Η δασκάλα επίσης αναφέρει ότι η Keisha είναι ευχάριστη και συνεργάσιμη αλλά είναι πολύ ντροπαλή και απρόθυμη να συμμετέχει σε ομάδες. Η Keisha διαβάζει σαν παιδί που είναι στις αρχές Α΄ Δημοτικού και το διάβασμά της είναι αργό και διστακτικό.

Μελέτη Περίπτωσης Β (2 από 6)

- Η δασκάλα που είχε στην Α΄ Δημοτικού σημείωσε όμοια προβλήματα στο διάβασμα και στην κοινωνικοποίηση αλλά ήλπιζε ότι το παιδί θα ξεπερνούσε τα προβλήματα αυτά.
- Η κυρία W. πάλεψε να παρέχει στην Keisha και στα δύο αδέρφια της αφότου ο άντρας της πέθανε πριν τρία χρόνια. Η κυρία W. δούλευε επανειλημμένα σε χαμηλά αμειβόμενες δουλειές και έχει υπάρξει άνεργη πολλές φορές.

Μελέτη Περίπτωσης Β (3 από 6)

- Η οικογένεια ζει στις εργατικές κατοικίες σε μια περιοχή με υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας. Η κυρία W. ανέφερε ότι η πρώιμη ανάπτυξη της Keisha ήταν φυσιολογική, αν και θυμάται ότι η Keisha είχε συχνά κρυολογήματα και ωτίτιδες και ήταν πάντα ένα ήσυχο παιδί.
- Η Keisha παρατηρήθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια μιας ομάδας μαθήματος ανάγνωσης και κατά τη διάρκεια ομαδικής εργασίας για μια γραπτή εργασία που ακολούθησε μετά το μάθημα ανάγνωσης.

Μελέτη Περίπτωσης Β (4 από 6)

- Όταν κλήθηκε να διαβάσει, διάβασε πολύ σιγά. Δίσταζε συχνά και διάβαζε λανθασμένα ένα αριθμό λέξεων. Χρειάστηκε μεγάλη βοήθεια για να ολοκληρώσει μία παράγραφο. Όμως, όταν ερωτήθηκε μία ερώτηση για το κείμενο, ανταποκρίθηκε σωστά. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής δραστηριότητας η Keisha κλεινόταν στον εαυτό της και συμμετείχε μόνο όταν της ζητούνταν να το κάνει από την δασκάλα της.

Μελέτη Περίπτωσης Β (5 από 6)

- Η Keisha ελέγχθηκε για την πιθανή ταξινόμηση για ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η WISC-IV βαθμολογία της στις μεγάλες γνωστικές περιοχές ομαδοποιήθηκαν στη μέση κλίμακα. Στο πλαίσιο της λεκτικής περιοχής, τα αποτελέσματά της ποικίλουν από τα επίπεδα των 6 μέχρι 9 ετών. Η Δοκιμασία Γλωσσικής Ανάπτυξης-3 (Βασικό) χορηγήθηκε και το ποσοστό ομιλούμενης γλώσσας που απέδωσε είναι 84.

Μελέτη Περίπτωσης Β (6 από 6)

- Η βαθμολογία αυτή τοποθέτησε την Keisha κάτω του μέσου όρου. Το προφίλ που προέκυψε από τη δοκιμασία έδειξε ότι τα χαμηλότερα αποτελέσματά της ήταν στην άρθρωση λέξης και στη διάκριση λέξης (στοιχεία της φωνολογίας). Η Keisha σημείωσε μεγαλύτερη βαθμολογία στην κατανόηση της γραμματικής και στο λεξιλόγιο με εικόνες.



Βιβλιογραφία (1 από 6)

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, C. (1997). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Brookes.
- Baker, L., & Cantwell, D. (1982). Psychiatric disorder in children with different types of communication disorders. *Journal of Communication Disorders, 15*, 113-126.
- Bashir, A., & Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders: Natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 53-65.
- Bennett, L., & Ottley, P. (1996). *Launch into reading success through phonological awareness training*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Blachman, B. (1987). An alternative classroom reading program for learning disabled and other low- achieving children. In R. Bowler (Ed.), *Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education (pp. 49-55)*. Baltimore: The Orton Dyslexia Society.
- Blachman, B. (1991). Early intervention for children's reading problems: Clinical applications of the research in phonological awareness. *Topics in Language Disorders, 12*, 51-65.
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. S., & Tangel, D. M. (1999). *Road to the code: Small-group instruction for children*. Baltimore: Brookes.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 301*, 419-421.



Βιβλιογραφία (2 από 6)

- Casalis, S., Cole, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54, 114-138.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Cohen, W., Hodson, A., O'Hare, A., Boyle, J., Durrani, T., McCartney, E., Matthey, M., Naftalin, L., & Watson, J. (2005). Effects of computer-based intervention through acoustically modified speech (Fast ForWord) in severe mixed receptive- expressive language impairment: Outcomes from a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 715-729.
- Conduis, M. M., Marshall, K. J., & Miller, S. R. (1986). Effects of the keyword mnemonic strategy on vocabulary acquisition and maintenance by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 609-613.
- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3, 4-32.
- Ehri, L. C, Nunes, S. R., & Willows, D. M. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Fox, B., & Routh, D. (1980). Phonemic analysis and severe reading disability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-119.



Βιβλιογραφία (3 από 6)

- Friel-Patti, S., DesBarres, K., & Thibodeau, L. (2001). Case studies of children using Fast ForWord. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 203-215.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 647-662.
- Hetzroni, O. E., & Schreiber, B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 143-154.
- Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2000). Speaking to read: A comparison of continuous vs. discrete speech recognition in the remediation of learning disabilities. *Journal of Special Education Technology, 15*, 19-30.
- Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2004). Speech recognition-based and automaticity programs to help students with severe reading and spelling problems. *Annals of Dyslexia, 54*, 365-392.
- Individuals with Disabilities Education Act.* (2004). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Kavale, K. A., & Mattson, P. D. (1983). "One jumped off the balance beam": A meta-analysis of perceptual-motor training. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 165-173.
- Kirk, S. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child.* Evanston, IL: Fund for the Perceptually Handicapped Child.



Βιβλιογραφία (4 από 6)

- Margalit, M., & Roth, Y. B. (1989). Strategic keyboard training and spelling improvement among children with learning disabilities and mental retardation. *Educational Psychology, 9*, 321-329.
- Mastropieri, M. (1988). Using the keyword method. *Teaching Exceptional Children, 20*, 4-8.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Levin, J. R., Gaffney, J., & McLoone, B. (1985). Mnemonic vocabulary instruction for learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 8*, 57-63.
- National Reading Panel. (2000). Report of the *National Reading Panel: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse.
- Newell, A. F., Amott, J. L., Booth, L., Beattie, W., Brophy, B., & Ricketts, I. W. (1992). Effect of the “PAL” word prediction system on the quantity and quality of text generation. *Augmentative and Alternative Communication, 8*, 304-311.
- Owston, R. D., & Wideman, H. H. (1997). Word processors and children’s writing in a high-computer- access setting. *Journal of Research on Computing in Education, 30*, 202-219.
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education, 22*, 197-203.
- Raskind, M. H., & Higgins, E. L. (1999). Speaking to read: The effects of speech recognition technology on the reading and spelling performance of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 49*, 251-282.



Βιβλιογραφία (5 από 6)

- Rudel, R., Denckla, M., & Broman, M. (1981). The effect of varying stimulus context on word finding ability: Dyslexia further differentiated from other learning disabilities. *Brain and Language*, *13*, 130-144.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language-learning disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, *43*, 324-339.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1992). Effective main-streaming for mildly handicapped students. *The Elementary School Journal*, *92*, 389-409.
- Seidenberg, P., & Bernstein, D. (1986). The comprehension of similes and metaphors by learning-disabled and nonlearning-disabled children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *17*, 219-229.
- Simms, R., & Crump, W. (1983). Syntactic development in the language of learning disabled and normal students at the intermediate and secondary level. *Learning Disability Quarterly*, *6*, 155-165.
- Tallal, P., Miller, S. L., Bedi, G., Byma, G., Wang, X., Nagarajan, S., Schreiner, C., Jenkins, W. M., Merzenich, M. M. (1996). Fast-element enhanced speech improves language comprehension in language-learning impaired children. *Science*, *271*, 81-84.
- Torgesen, J. K., & Bryant, B. (1993). *Phonological awareness training for reading*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness*. Austin, TX: Pro-Ed.



Βιβλιογραφία (6 από 6)

- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 33-58.
- Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. In G. Wallach and K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents (pp. 53-98)*. New York: Merrill.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2—40.
- Vogel, S. (1977). Morphological ability in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities, 10*, 35—43.



Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου. Ευγενία Τόκη.
Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές.

Έκδοση: 1.0 Ιωάννινα, 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή
διεύθυνση: <http://eclass.teiep.gr/courses/LOGO132/>

Σημείωμα Αδειοδότησης

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές [1] ή μεταγενέστερη. Εξαιρούνται τα αυτοτελή έργα τρίτων π.χ. φωτογραφίες, Διαγράμματα κλπ., τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό και τα οποία αναφέρονται μαζί με τους όρους χρήσης τους στο «Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων».



Ο δικαιούχος μπορεί να παρέχει στον αδειοδόχο ξεχωριστή άδεια να χρησιμοποιεί το έργο για εμπορική χρήση, εφόσον αυτό του ζητηθεί.

[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.el>



Τέλος Ενότητας

Επεξεργασία: Ταφιάδης Διονύσιος
Ιωάννινα, 2015



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ





Σημειώματα



Διατήρηση Σημειωμάτων

Οποιαδήποτε αναπαραγωγή ή διασκευή του υλικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει:

- το Σημείωμα Αναφοράς
- το Σημείωμα Αδειοδότησης
- τη Δήλωση Διατήρησης Σημειωμάτων
- το Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων (εφόσον υπάρχει)

μαζί με τους συνοδευόμενους υπερσυνδέσμους.

Τέλος Ενότητας



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης