



Ελληνική Δημοκρατία
Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό
Ίδρυμα Ηπείρου

Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές

Ενότητα 6: Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στις
Γλωσσικές Διαταραχές – 1

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 6: Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στις Γλωσσικές Διαταραχές – 1.

Ευγενία Τόκη

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ιωάννινα, 2015



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Σκοποί ενότητας

- Η λογική της θεραπευτικής παρέμβασης και η θεραπευτική προσέγγιση μέσα στην προσχολική τάξη.
- Επίσης η εναλλαγή της γλωσσικής συμπεριφοράς μέσα στην προσχολική τάξη.

Περιεχόμενα ενότητας

- Εισαγωγή
- Θεραπευτικές Προσεγγίσεις
- Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοιτά μαθήματα
opencourses

Εισαγωγή

Εισαγωγή (1 από 12)

- Ως προς τη μορφολογία των ρημάτων, παραλείπουν την κατάληξη -ed του αορίστου, όπως στη φράση «yesterday I walk... home» (Rice, Wexler & Cleave, 1995; van der Lely & Ullman, 2001), την κατάληξη - του τρίτου ενικού προσώπου, όπως στο «he like... chocolate» (Leonard et al., 2003) και το βοηθητικό ρήμα be, όπως στη φράση «I drawing a picture» (Leonard κ.ά., 2003).

Εισαγωγή (2 από 12)

- Από την άποψη του συντακτικού, έχουν δυσκολίες να κατανοήσουν ορισμένες συντακτικές δομές, όπως την παθητική φωνή [the fish is eaten by the man] (Bishop, 1979; van der Lely, 1996) και τη δοτική πτώση [give the pig the dog] (van der Lely & Harris, 1990). Δυσκολεύονται επίσης να διατυπώσουν ερωτήσεις (Leonard, 1995; van der Lely & Battell, 2003), ιδιαίτερα αυτές που έχουν αντικείμενο ερωτηματικές λέξεις, κάνοντας σφάλματα της μορφής «what did they drank?» και «who Mrs. Brown see?» (van der Lely & Battell, 2003).

Εισαγωγή (3 από 12)

- Ως προς την παραγωγή της ορισματικής δομής (argument structure), παραλείπουν τα υποχρεωτικά ρηματικά ορίσματα -για παράδειγμα, «the woman is placing on the saucer» (Ebbels, 2005; Thor-dardottir & Weismen, 2002)- και χρησιμοποιούν λιγότερα προαιρετικά ορίσματα (Ingham, Fletcher, Schelletter & Sinka, 1998; King, 2000). Επιπλέον, χρησιμοποιούν λιγότερες εναλλαγές ενεργητικής - παθητικής φωνής στη χρήση των ρημάτων.

Εισαγωγή (4 από 12)

- Έτσι, λένε «the girl is opening the door» αντί «the door is opening» (Schelletter, Sinka, Fletcher & Ingham, 1998; Thordardottir & Weismer, 2002). Επίσης, είναι πιθανότερο να συνδέουν ορίσματα σε λανθασμένες συντακτικά θέσεις με τα ρήματα αλλαγής κατάστασης (change-of-state verbs), όπως το fill, διατυπώνοντας συντακτικά λανθασμένες προτάσεις - για παράδειγμα, «the lady is filling the sweets into the jar» (Ebbels, Dockrell & van der Lelly, 2007a).

Εισαγωγή (5 από 12)

- Παραδείγματα τέτοιων μορφολογικών τομέων είναι η χρήση των ρημάτων *be* και *do* (Leonard, 1975; Mulac & Tomlinson, 1977; Weismer & Branch, 1989), η μορφολογία του αορίστου (Ebbels, 2007) και οι αντωνυμίες [*they* και *he*] (Courtwright & Courtwright, 1976; Weismer & Branch, 1989). Άλλες μελέτες παρέμβασης έχουν θέσει ως στόχο τη βελτίωση του σχηματισμού και/ή της κατανόησης συγκεκριμένων συντακτικών δομών - για παράδειγμα, ενεργητικές και παθητικές προτάσεις. (Bishop, Adams & Rosen, 2006; Ebbels & van der Lely, 2001; Wilcox & Leonard, 1978)

Εισαγωγή (6 από 12)

- Αντιστρέψιμες προτάσεις που περιέχουν προθέσεις, όπως under/over, above/below (Bishop et al., 2006). Τέλος, λίγες μελέτες έχουν εστιάσει στην ορισματική δομή (Bryan, 1997; Ebbels, van der Lely & Dockrell, 2007b- Spooner, 2002). Άλλες μελέτες παρέμβασης έχουν γενικότερους στόχους, επιδιώκοντας συχνά να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με αξιολόγησή τους μέσα από μια σειρά σταθμισμένων εργαλείων (Tallal, et al., 1996; Camarata, Nelson & Camarata, 1994; Fey, Cleave & Long, 1997; Fey, Cleave, Long & Hughes, 1993; Friedman & Friedman, 1980).

Εισαγωγή (7 από 12)

- Ο βασικός στόχος των ερευνών που ασχολούνται με τα προγράμματα παρέμβασης είναι να εντοπιστεί η πιο αποτελεσματική μέθοδος για κάθε τομέα της γλώσσας, ανάλογα με το προφίλ των παιδιών (ηλικιακή ομάδα, σοβαρότητα και εύρος των γλωσσικών δυσκολιών) και η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου.
- Η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης σχετίζεται επίσης:

Εισαγωγή (8 από 12)

- α) με τον βαθμό που τα θετικά αποτελέσματα διατηρούνται μετά την ολοκλήρωσή της,
- β) με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε παρόμοιους γλωσσικούς στόχους και
- γ) με το κατά πόσο η παρέμβαση αυξάνει την αυθόρμητη χρήση και κατανόηση των γλωσσικών στόχων στα διαφορετικά πλαίσια.

Εισαγωγή (9 από 12)

- Στις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν παραπάνω υπάρχει η πιθανότητα να γενικεύονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης και σε γλωσσικές δεξιότητες που δεν αποτελούσαν στόχο της παρέμβασης. Αν και είναι επιθυμητή, η έκβαση αυτή δυστυχώς είναι ανοιχτή στην εναλλακτική ερμηνεία ότι άλλοι παράγοντες -όπως η ωρίμανση, άλλες εξωτερικές επιδράσεις ή η εξοικείωση με τις δοκιμασίες αξιολόγησης ή τη συνθήκη της δοκιμασίας- σχετίζονται με τις αλλαγές που εμφανίζονται κατά την περίοδο της παρέμβασης.

Εισαγωγή (10 από 12)

- Αν είναι πιο δύσκολη ή αντιστοιχεί σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες η βελτίωση στη δεξιότητα που υποστηρίζεται με παρέμβαση, μπορεί και πάλι να οφείλεται στην ωρίμανση, ενώ δεν παρατηρούνται αλλαγές στα κριτήρια ελέγχου. Πιθανή λύση στο πρόβλημα αυτό είναι να επεκταθεί ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, ώστε να συμπεριλάβει μία περίοδο όπου και οι δεξιότητες που αποτελούν τα κριτήρια ελέγχου θα ενταχθούν σε κάποια παρέμβαση.

Εισαγωγή (11 από 12)

- Στη συνέχεια, μπορούμε να σχεδιάσουμε παρέμβαση για την επόμενη κατηγορία γλωσσικών δεξιοτήτων στην οποία παρουσιάζονται ελλείμματα. Αν διαπιστωθεί βελτίωση και σε αυτήν, τότε υπάρχουν περισσότερα στοιχεία ότι η αλλαγή οφείλεται στην παρέμβαση. Οι μεθοδολογικοί αυτοί σχεδιασμοί, όμως, εμπεριέχουν τον ίδιο κίνδυνο που απαντάται στις μελέτες ομάδων όπου χρησιμοποιούνται ως στόχοι ελέγχου γλωσσικές δεξιότητες που δεν τίθενται σε κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης.



Εισαγωγή (12 από 12)

- Αν τα παιδιά βελτιώνονται ως προς τους τυπικούς βαθμούς των σταθμισμένων εργαλείων, αυτό συνήθως σημαίνει πως η πρόοδός τους είναι μεγαλύτερη από αυτήν που θα αναμενόταν για παιδιά της ίδιας ηλικίας στη συγκεκριμένη αξιολόγηση.
- Όμως η χρήση τυπικών βαθμών δεν μπορεί να ξεπεράσει την επίδραση άλλων εξωτερικών παραγόντων, όπως το σχολείο ή οι γονείς ή η εξοικείωση με τις δοκιμασίες αξιολόγησης ή τις συνθήκες της δοκιμασίας.



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοικτά μαθήματα
opencourses

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (1 από 37)

- Οι μέθοδοι αυτές στοχεύουν να αυξήσουν τη συχνότητα εμφάνισης των γραμματικών κανόνων-στόχων, και αυτό θεωρείται πως βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους γραμματικούς κανόνες και να εξασκηθούν στην παραγωγή γραμματικών τύπων που τείνουν να μη χρησιμοποιούν ή να χρησιμοποιούν λανθασμένα.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (2 από 37)

- Μια τυχαιοποιημένη αξιολόγηση έδειξε ότι αυτός ο τύπος παρέμβασης (με την εφαρμογή του γλωσσικού προγράμματος Monterey) συνέβαλε στη βελτίωση του συντακτικού σε 24 παιδιά ηλικίας 5,5 έως 6,10 ετών (Matheny & Panagos, 1978). Μια άλλη τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου έδειξε ότι το πρόγραμμα αυτό, με ταυτόχρονη εφαρμογή του στο σπίτι (8 φορές επί 10 λεπτά για 2 εβδομάδες) ήταν αποτελεσματικό όσον αφορά στην παραγωγή ερωτήσεων με απαντήσεις της μορφής ναι/όχι, στο πλαίσιο των ατομικών συνεδριών (0-100% σωστά-Mulac & Tomlinson, 1977).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (3 από 37)

- Στις παρεμβάσεις όπου εφαρμόζεται η παρουσίαση του προτύπου και του εστιασμένου ερεθίσματος δεν απαιτείται από το παιδί να απαντήσει, παρά μόνο να ακούει παραδείγματα της γραμματικής δομής-στόχου. Οι παρεμβάσεις παρουσίασης προτύπου κατευθύνουν την προσοχή του παιδιού στα ερεθίσματα, αλλά δεν παρέχουν καμία άμεση καθοδήγηση σχετικά με ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά θα πρέπει να προσέξει - για παράδειγμα, «άκουσε πώς κάνω ερωτήσεις» (Weismer & Branch, 1989).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (4 από 37)

- Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η προσθήκη της καθοδηγούμενης παραγωγής οδήγησε σε πιο σταθερό μαθησιακό αποτέλεσμα (Weismer & Branch, 1989).
- Όμως καμία μέθοδος δεν είχε θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της αντωνυμίας he σε ένα τέταρτο παιδί (ηλικίας 5,6 ετών) με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή τόσο στον τομέα της έκφρασης όσο και της κατανόησης.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (5 από 37)

- Σε μελέτη που έγινε σε οχτώ παιδιά (ηλικίας 5 έως 9 ετών), διαπιστώθηκε ότι η παροχή προτύπου με καθοδηγούμενη παραγωγή της γραμματικής δομής-στόχου συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης μιας πειραματικής ομάδας να παραγάγει το is και το don 't, ενώ μια ομάδα που έλαβε καθυστερημένη παρέμβαση δεν παρουσίασε πρόοδο (Leonard, 1975).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (6 από 37)

- Άλλη μελέτη που περιελάμβανε 24 παιδιά (ηλικίας 3,8 έως 8,2 ετών) έδειξε ότι η παροχή προτύπου με καθοδηγούμενη παραγωγή αύξησε την ορθότητα παραγωγής ερωτήσεων με ερωτηματικές λέξεις (wh-questions) (Wilcox & Leonard, 1978). Η χρήση της αντιστροφής του does και του is γενικεύτηκε και σε άλλους τύπους ερωτήσεων με ερωτηματικές λέξεις που απαιτούσαν επίσης αντιστροφή, και οι συμμετέχοντες που εξασκήθηκαν στο where χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις υπόλοιπες ερωτηματικές λέξεις (wh-words) από εκείνους που εξασκήθηκαν στο who και στο what.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (7 από 37)

- Οι Courtright και Courtright (1976) συνέκριναν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης με την παροχή προτύπου, σε σχέση με τις παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν τη μίμηση, για να διδάξουν σε οχτώ παιδιά (ηλικίας 5-10 ετών) τη σωστή χρήση του they στη θέση του υποκειμένου (έναντι του them).
- Τα παιδιά και στις δύο ομάδες βελτιώθηκαν ως προς την αρχική τους επίδοση, αλλά τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα παρέμβασης, όπου χρησιμοποιήθηκε η παροχή προτύπου, είχαν μεγαλύτερη πρόοδο.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (8 από 37)

- Η θεωρία στην οποία βασίζεται η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει πως το παιδί είναι πιθανότερο να ενδιαφερθεί γι' αυτό που λέει ο ενήλικος αν συνδέεται σημασιολογικά με την κατάσταση και με την προηγούμενη πρόταση του ίδιου του παιδιού.
- Η άμεση αντίθεση ανάμεσα στους δύο γραμματικούς τύπους συμβάλλει επίσης στην εστίαση της προσοχής του παιδιού στα χαρακτηριστικά της πρότασης που διαφέρουν.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (9 από 37)

- Τρεις μελέτες συνέκριναν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που εφάρμοσε την προσέγγιση της αναδιατύπωσης με αυτήν που χρησιμοποιούσε την προσέγγιση της μίμησης για τη βελτίωση της παραγωγής σειράς μορφοσυντακτικών δομών σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Camarata & Nelson, 1992; Camarata, et al., 1994; Nelson, Camarata, Welsh, Butkovsky & Camarata, 1996).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (10 από 37)

- Αντίθετα, η προσέγγιση της μίμησης οδήγησε σε ταχύτερη παραγωγή των μορφοσυντακτικών δομών-στόχων σε παιδιά ηλικίας 4,0 έως 6,10 ετών (Camarata κ.ά., 1994). Υπήρχαν, όμως, στοιχεία για μια αλληλεπίδραση των μορφοσυντακτικών δομών-στόχων χ παιδί x μέθοδο παρέμβασης. Οι Camarata και Nelson (1992) βρήκαν ότι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ηλικίας 4,9 έως 5,11 ετών) κατανόησαν και εφάρμοσαν την παθητική σύνταξη γρηγορότερα με την παρέμβαση που βασιζόταν στην προσέγγιση της αναδιατύπωσης.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (11 από 37)

- Ορισμένες μελέτες παρέμβασης έχουν χρησιμοποιήσει συνδυασμό των μεθόδων που εξετάστηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, η προσέγγιση της παροχής προτύπου μαζί με την προσέγγιση της αναδιατύπωσης αποδείχτηκε ότι ήταν αποτελεσματικές για τη γενίκευση καινούργιων γραμματικών κανόνων στην αυθόρμητη ομιλία για τέσσερα παιδιά ηλικίας 4,6 έως 9,2 ετών με Γλωσσική Διαταραχή (Culatta & Horn, 1982).



Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (12 από 37)

- Η πρόοδος στον πρώτο γραμματικό κανόνα-στόχο για κάθε παιδί διατηρήθηκε επίσης στη διάρκεια της παρέμβασης για τον δεύτερο κανόνα (3,5-8 εβδομάδες). Αυτός ο μεθοδολογικός συνδυασμός ήταν, επίσης, αποτελεσματικός για τη βελτίωση της γραμματικής σε παιδιά ηλικίας 3,0 έως 5,11 ετών (Tyler, Lewis, Haskill & Tolbert, 2002) και σε 30 παιδιά ηλικίας 3,8 έως 5,10 ετών (Fey κ.ά., 1993, 1997).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (13 από 37)

- Οι μελέτες του Fey και των συνεργατών του διερεύνησαν τον ρόλο των γονέων στην εφαρμογή της παρέμβασης. Η πρώτη τους μελέτη (Fey, et al., 1993) ανέδειξε σημαντική επίδραση της παρέμβασης, είτε αυτή εφαρμόστηκε από τον γονέα είτε από τον ειδικό, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν δέχτηκαν παρέμβαση και έκαναν πολύ μικρή πρόοδο.



Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (14 από 37)

- Η δεύτερη μελέτη (Fey, et al., 1997) παρείχε επιπρόσθετη πεντάμηνη παρέμβαση στα μισά από τα παιδιά της αρχικής μελέτης. Και πάλι τα παιδιά αυτά έκαναν σημαντική πρόοδο, ενώ τα υπόλοιπα της αρχικής μελέτης δεν προοδύσαν. Ωστόσο, η ομάδα που δεν συμμετείχε στην επιπρόσθετη πεντάμηνη παρέμβαση δεν παρουσίασε μείωση στις επιδόσεις, κάτι που σήμαινε ότι τα παιδιά είχαν διατηρήσει τα θετικά αποτελέσματα της πρώτης παρέμβασης, έστω κι αν δεν συνέχισαν να βελτιώνονται.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (15 από 37)

- Ορισμένες μελέτες συγκρίνουν τις προσεγγίσεις παρέμβασης που περιλαμβάνουν συνδυασμό τεχνικών. Όμως μία μόνο μελέτη συμπεριέλαβε παιδιά με γλωσσική διαταραχή ηλικίας πάνω από 5 ετών με μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης στο φυσιολογικό εύρος (Friedman & Friedman, 1980). Η μελέτη αυτή συνέκρινε δύο προσεγγίσεις ευρείας παρέμβασης με παιδιά (ηλικίας 3,2 έως 5,9 ετών), τα οποία συμμετείχαν σε παρέμβαση σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (16 από 37)

- Ορισμένες μελέτες -κάποιες από αυτές περιελάμβαναν και τυχαιοποιημένες δοκιμές ελέγχου- έχουν διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων για τη βελτίωση της γραμματικής.
- Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέθοδοι αυτές είναι αποτελεσματικές για τη βελτίωση της εκφραστικής μορφολογίας και σύνταξης σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με γλωσσική καθυστέρηση ή διαταραχές στην έκφραση του λόγου.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (17 από 37)

- Οι μελέτες παρέμβασης που χρησιμοποιούν την ακουστικά τροποποιημένη ομιλία έχουν εστιάσει κυρίως στην επεξεργασία των ήχων και την κατανόηση του προφορικού λόγου, παρά στην παραγωγή/έκφραση του λόγου. Βασίζονται στη θεωρία ότι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται να επεξεργαστούν γρήγορα ή σύντομα ερεθίσματα (Tallal, Stark & Mellits, 1985) και στοχεύουν στη βελτίωση αυτού του υποκείμενου ελλείμματος, εξασκώντας το ακουστικό σύστημα με την εφαρμογή ενός προγράμματος ακουστικά τροποποιημένης ομιλίας.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (18 από 37)

- Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, παρατηρείται πρόοδος στις γενικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών ως άμεση συνέπεια της βελτίωσης των ικανοτήτων τους για χρονικά ταχύτερη επεξεργασία. Οι Tallal et al. (1996) έλεγξαν την υπόθεση αυτή σε δύο μελέτες. Στην πρώτη, 7 παιδιά (μέση ηλικία τα 7 έτη) έκαναν ασκήσεις ομιλίας και ακρόασης λόγου, και άκουσαν παιδικές ιστορίες που είχαν ηχογραφηθεί με ακουστικά τροποποιημένη ομιλία, επί 100 περίπου ώρες σε ένα διάστημα τεσσάρων εβδομάδων.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (19 από 37)

- Η δεύτερη μελέτη των Tallal et al. (1996) διερεύνησε την επίδραση της ακουστικά τροποποιημένης ομιλίας, συγκρίνοντας τις επιδόσεις που είχαν στη γλώσσα δύο ομάδες παιδιών (ηλικίας 5-10 ετών), τα οποία έλαβαν αντίστοιχη παρέμβαση όπως στην πρώτη μελέτη, με ή χωρίς ακουστικά τροποποιημένη ομιλία.
- Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη μελέτη αυτή δεν περιλαμβάνονταν ομάδες ελέγχου.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (20 από 37)

- Περαιτέρω μελέτες (Tallal, 2000; Tallal, Merzenich, Miller & Jenkins, 1998) περιέλαβαν περισσότερα από 500 παιδιά ηλικίας 4-14 ετών, των οποίων οι επιδόσεις κυμαίνονταν τουλάχιστον 1 τυπική απόκλιση κάτω από τον μέσο όρο σε μία ή περισσότερες σταθμισμένες γλωσσικές δοκιμασίες.
- Αυτό ήταν το μοναδικό κριτήριο για συμπερίληψή τους στη μελέτη και τα παιδιά είχαν μεγάλο εύρος διαγνώσεων.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (21 από 37)

- Ανεξάρτητες έρευνες που βασίζονται σε μελέτες περιπτώσεων για τη γλωσσική πρόοδο των παιδιών, έπειτα από παρέμβαση με το πρόγραμμα Fast ForWord (Friel-Patti, DesBarres & Thibodeau, 2001; Gillam, CrofFord, Gale & Hoffman, 2001; Loeb, Stoke & Fey, 2001), επιβεβαίωσαν ότι τα περισσότερα παιδιά έκαναν κάποια πρόοδο σε ορισμένους τομείς της γλώσσας, αν και οι αλλαγές ήταν μικρότερες από αυτές στην αρχική μελέτη των Tallal, et al. (1996) και τα παιδιά με τις πιο σοβαρές γλωσσικές διαταραχές φάνηκε να επωφελούνται λιγότερο (Friel-Patti, et al., 2001; Gillam, et al., 2001).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (22 από 37)

- Οι μελέτες αυτές εξετάζουν ορισμένους από τους προβληματισμούς σχετικά με τη χρήση των ηλικιακά ισοδύναμων βαθμολογιών και την έλλειψη δεδομένων σχετικά με τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στις αρχικές μελέτες. Οι Fried-Patti κ.ά. (2001) βρήκαν ότι, ενώ οι ηλικιακά ισοδύναμες βαθμολογίες βελτιώθηκαν, οι αλλαγές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (δηλαδή, δεν υπερέβαιναν το τυπικό σφάλμα μέτρησης).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (23 από 37)

- Οι Loeb et al. (2001) διαπίστωσαν ότι μόνο τα μισά από τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης διατηρήθηκαν τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωσή της και ότι οι καλύτερες επιδόσεις των παιδιών στις σταθμισμένες δοκιμασίες δεν γενικεύονταν κατά την αυθόρμητη ομιλία - δηλαδή, οι αλλαγές στην κατανόηση δεν γενικεύονταν στην έκφραση του λόγου. βασική υπόθεση του προγράμματος Fast ForWord (ότι, δηλαδή, η γλωσσική πρόοδος προκύπτει από τη βελτιωμένη ακουστική επεξεργασία) αμφισβήτησαν επίσης δύο από τις μελέτες αυτές.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (24 από 37)

- Οι Loeb, et al. (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παιδιά που δεν έκαναν πρόοδο στον τομέα της ακουστικής επεξεργασίας, παρόλα αυτά, προοδύσαν στον τομέα της γραμματικής. Επίσης, οι Gillam, et al. (2001) διαπίστωσαν παρόμοιες αλλαγές στη γλωσσική επίδοση σε παιδιά τα οποία παρακολούθησαν προγράμματα παρέμβασης μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή με έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά χωρίς ακουστικά τροποποιημένη ομιλία.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (25 από 37)

- Μια ανεξάρτητη τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου (Cohen, et al., 2005) συνέκρινε την πρόοδο ομάδας παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στον τομέα της κατανόησης και της έκφρασης (ηλικίας 6-10 ετών) τα οποία χρησιμοποίησαν το Fast ForWord, με ομάδα παιδιών που χρησιμοποίησαν άλλα γλωσσικά προγράμματα στον υπολογιστή και με ομάδα ελέγχου χωρίς παρέμβαση.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (26 από 37)

- Οι ερευνητές, επομένως, συμπέραναν ότι το Fast ForWord (και τα άλλα παιχνίδια στον υπολογιστή) δεν παρείχε επιπλέον βελτίωση στα παιδιά πέρα από αυτήν που προέκυπτε από την παρέμβαση και την εκπαιδευτική υποστήριξη. Παρόμοια, οι Bishop, et al. (2006) δεν βρήκαν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά (ηλικίας 8-13 ετών) που δέχτηκαν παρέμβαση είτε με την ακουστικά τροποποιημένη ομιλία είτε χωρίς και σε παιδιά που συμμετείχαν σε ομάδα «τυπικής» παρέμβασης.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (27 από 37)

- Οι μεταγλωσσικές προσεγγίσεις στοχεύουν στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, συχνά στο πλαίσιο οπτικών βοηθητικών ενδείξεων. Ένα παλαιότερο άρθρο (Lea, 1965) υπέδειξε ότι η χρωματική κωδικοποίηση των μερών του λόγου με τη χρήση του Color Pattern Scheme μπορούσε να βοηθήσει παιδιά με δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου (receptive aphasia) να παράγουν γραπτό κείμενο, παρά τις σημαντικές δυσκολίες τους στην κατανόηση και την έκφραση.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (28 από 37)

- Οι Kaldor, Robinson και Tanner (2001) περιέγραψαν τη χρήση χρωματιστών σχημάτων (Spotlights on Language Communication System - Βασικά σημεία στο σύστημα γλωσσικής επικοινωνίας) για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, ορισμένα από τα οποία είχαν χαρακτηριστικά συναφή με αυτά παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού.



Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (29 από 37)

- Μια μελέτη με παιδιά ηλικίας 9,0 έως 12,1 ετών είχε ως στόχο τη βελτίωση της χρήσης υποτακτικών συνδέσμων (Hirschman, 2000).
- Όμως, αν και η περιγραφή των παιδιών τα παρουσίαζε με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, δεν πληρούσαν τα τυπικά διαγνωστικά κριτήρια, καθώς ο λεκτικός δείκτης νοημοσύνης τους ήταν πάνω από 100. Επομένως, η μελέτη αυτή δεν συζητήθηκε περαιτέρω.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (30 από 37)

- Το σύστημα Colourful Semantics (Bryan, 1997) κωδικοποιεί χρωματικά θεματικούς ρόλους σε προτάσεις για να βοηθήσει τα παιδιά να τους εντοπίσουν και να δημιουργήσουν ποικιλία ορισματικών δομών (υποκείμενα και αντικείμενα του ρήματος). Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες περίπτωσης που χρησιμοποιούν αυτήν ή παρόμοιες μεθόδους (Bryan, 1997; Guendouzi, 2003; Sprooner, 2002), αλλά δυστυχώς καμία δεν περιλαμβάνει πειραματικούς ελέγχους. Έτσι, είναι δύσκολο να ξέρουμε κατά πόσο η πρόοδος σχετίζεται άμεσα με την παρέμβαση.



Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (31 από 37)

- Η αρχική μελέτη της Bryan (1997) με ένα παιδί ηλικίας 5,10 ετών έδειξε ότι, ύστερα από τρεις μήνες παρέμβασης, η ηλικιακά ισοδύναμη βαθμολογία του σε μια απλή δοκιμασία έκφρασης είχε αυξηθεί κατά 12-18 μήνες, οι περισσότερες από τις προτάσεις του περιείχαν τη σωστή ορισματική δομή και χρησιμοποιούσε περισσότερα ρήματα. Η Bryan ανέφερε επίσης ότι η πρόοδος γενικεύτηκε στην αυθόρμητη γλώσσα κατά τη διάρκεια της «ώρας των ειδήσεων».

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (32 από 37)

- Η Spooner (2002) βρήκε ότι ένα παιδί (ηλικίας 6,3 ετών) χρησιμοποιούσε περισσότερα ορίσματα έπειτα από πέντε μήνες παρέμβασης με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Ένα άλλο παιδί (ηλικίας 9,9 ετών) φάνηκε να ωφελείται λιγότερο, αλλά και τα δύο παιδιά βελτιώθηκαν ως προς τη χρήση των συνδέσμων, τη μορφολογία των ρημάτων και των αντωνυμιών, καθώς και την ικανότητά τους να ανακαλούν γνωστές λέξεις. Η πρόοδος αυτή ήταν επίσης εμφανής και σε σταθμισμένες γλωσσικές δοκιμασίες.

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (33 από 37)

- Η Guendouzi (2003) εξέτασε αλλαγές στην έκφραση του λόγου κατά την αυθόρμητη ομιλία δύο παιδιών. Δέχτηκαν παρέμβαση που απαιτούσε από αυτά να «δομήσουν προτάσεις, χρησιμοποιώντας κωδικοποιημένες κατά χρώμα κάρτες, με λέξεις για να αναπαραστήσουν τους διάφορους σημασιολογικούς ρόλους της πρότασης».

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (34 από 37)

- Το πρόγραμμα παρέμβασης Shape Coding (Ebbels, 2007) χρησιμοποιεί συνδυασμό σχημάτων, χρωμάτων και βελών για να υποδείξει αντίστοιχα φράσεις, μέρη του λόγου και μορφολογικές δομές. Αρχικά διαμορφώθηκε ως συνδυασμός των συστημάτων Color Pattern Scheme και Colourful Semantics, αλλά στη συνέχεια αναπτύχθηκε έτσι, ώστε να μπορεί να αναδείξει τόσο τις σύνθετες δομές της πρότασης όσο και τη μορφολογία των ρημάτων. Κάθε σχήμα συνδέεται με μια ερωτηματική λέξη, με χρώμα και σύμβολο (Γραφή με σύμβολα - Writing with Symbols, 2000; Widget Software, 2008).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (35 από 37)

- Τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου (Ebbels, et al., 2007a) με 27 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 11 έως 16,1 ετών) είχε ως στόχο την ορισματική δομή του ρήματος. Η μελέτη αυτή συνέκρινε την παρέμβαση που έγινε με την εφαρμογή του προγράμματος Shape Coding με εκείνην που εστίαζε στις σημασιολογικές αναπαραστάσεις του ρήματος και με μια παρέμβαση ελέγχου (που εστίαζε στην εξαγωγή συμπερασμάτων, η οποία δεν προβλεπόταν ότι θα έχει οποιαδήποτε επίδραση στην ορισματική δομή του ρήματος).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (36 από 37)

- Οι Ebbels και van der Lely (2001) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης Shape Coding για τη βελτίωση της έκφρασης και της κατανόησης προτάσεων παθητικής σύνταξης, καθώς και ερωτήσεων με ερωτηματικές λέξεις, χρησιμοποιώντας τέσσερις μελέτες περίπτωσης παιδιών (ηλικίας 11 έως 14 ετών) σε έναν ερευνητικό σχεδιάσμα πολλαπλών αρχικών αξιολογήσεων (multiple baseline design).

Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (37 από 37)

- Όλες οι μελέτες με το Shape Coding που παρουσιάστηκαν παραπάνω περιλαμβάνουν ατομικές παρεμβάσεις. Όμως, μια μελέτη για τη χρήση του αορίστου χρόνου στον γραπτό λόγο (Ebbels, 2007) περιελάμβανε ομαδική παρέμβαση. Μια τάξη με εννέα μαθητές (ηλικίας 11 έως 13 ετών) διδάχτηκαν τη χρήση του προγράμματος Shape Coding στα μαθήματα των αγγλικών.



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοικτά μαθήματα
opencourses

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (1 από 16)

- Οι μέθοδοι παρέμβασης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματικής έχουν εστιάσει στην παραγωγή μεγάλου εύρους μορφολογικών και συντακτικών στόχων, και ορισμένες (Culatta & Horn, 1982; Mulac & Tomlinson, 1977) έχουν επικεντρωθεί στη γενίκευση των γραμματικών στόχων κατά την αυθόρμητη ομιλία. Όμως, καμία μέθοδος δεν εξέτασε την κατανόηση της γλώσσας.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (2 από 16)

- Ορισμένες, όμως, μελέτες αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών γενικότερα στην έκφραση του λόγου (Guendouzi, 2003; Spooner, 2002). Γενικά, όλες οι δημοσιευμένες μελέτες δείχνουν θετικά αποτελέσματα τόσο για τις παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματικής, όσο και για τις μεταγλωσσικές προσεγγίσεις. Παρόλα αυτά, και για τις δύο παρεμβάσεις χρειάζεται περαιτέρω έρευνα.



Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (3 από 16)

- Οι μελέτες που χρησιμοποιούν ακουστικά τροποποιημένη ομιλία έχουν (με εξαίρεση αυτή των Bishop, et al., 2006) εστιάσει στις γενικές γλωσσικές δεξιότητες και όχι σε συγκεκριμένους μορφολογικούς ή συντακτικούς στόχους. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης με τη χρήση τής ακουστικά τροποποιημένης ομιλίας έχει αναφερθεί σε ορισμένες μελέτες, ιδιαίτερα για την κατανόηση, είναι όμως ασαφές αν αυτή οφειλόταν μόνο στην ακουστικά τροποποιημένη ομιλία.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (4 από 16)

- Αντίθετα, οι συμμετέχοντες σε μελέτες για την ακουστικά τροποποιημένη ομιλία και τις μεταγλωσσικές προσεγγίσεις είχαν γλωσσικές δυσκολίες, τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση. Όμως αυτό μπορεί να ήταν συνάρτηση της ηλικίας, καθώς τα παιδιά των οποίων οι γλωσσικές δυσκολίες επιμένουν είναι συχνά εκείνα που έχουν γενικές μαθησιακές δυσκολίες (Bishop & Edmundson, 1987).

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (5 από 16)

- Οι περισσότερες από τις μελέτες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματικής έχουν διεξαχθεί με παιδιά μικρότερα των επτά ετών, συχνά προσχολικής ηλικίας, αν και λίγες μελέτες που χρησιμοποιούν τις μεθόδους αυτές περιλαμβάνουν παιδιά μεταξύ 7 και 10 ετών (Courtwright & Courtwright, 1976; Culatta & Horn, 1982; Leonard, 1975; Wilcox & Leonard, 1978).

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (6 από 16)

- Η μελέτη των Fey, et al. (1997) για τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματικής συμπεριέλαβε παιδιά που είχαν συμμετάσχει στη μελέτη τού 1993, αλλά δεν είχαν δεχτεί επιπρόσθετη παρέμβαση. Η ομάδα αυτή δεν παρουσίασε αλλαγή στις γλωσσικές επιδόσεις μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δείχνοντας ότι η αρχική της πρόοδος είχε μεν διατηρηθεί αλλά ότι δεν συνέχισε να προοδεύει με την ολοκλήρωση της επιπρόσθετης παρέμβασης.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (7 από 16)

- Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην οποία εφαρμόστηκε η ακουστικά τροποποιημένη ομιλία, οι Tallal, et al. (1996) ισχυρίστηκαν ότι η πρόοδος είχε διατηρηθεί έξι εβδομάδες μετά τη λήξη της παρέμβασης, αλλά δεν παρείχαν δεδομένα γι' αυτό. Όμως, οι Loeb, et al. (2001) βρήκαν ότι 61% των γλωσσικών επιτευγμάτων διατηρήθηκαν τρεις μήνες μετά την παρέμβαση.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (8 από 16)

- Μία μεταγλωσσική μελέτη (Ebbels, eta l., 2007b) δεν ανέφερε διαφορά στις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν τόσο αμέσως μετά την παρέμβαση, όσο και τρεις μήνες αργότερα - δηλαδή, η πρόοδος είχε διατηρηθεί αλλά δεν συνεχιζόταν η βελτίωση. Από τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης που αναφέρουν οι Ebbels και van der Lely (2001), οι δύο συμμετέχοντες διατήρησαν την πρόοδο που πραγματοποιήθηκε στον τομέα της κατανόησης μέχρι και 30 εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (9 από 16)

- Μερικές μελέτες για τις μεθόδους βελτίωσης της γραμματικής έχουν διαπιστώσει ότι τα αποτελέσματα της παρέμβασης γενικεύονται και σε άλλες παρόμοιες δεξιότητες (Wilcox & Leonard, 1978), κατά την αυθόρμητη ομιλία (Camarata & Nelson, 1992; Camarata et al., 1994; Culatta & Horn, 1982; Friedman & Friedman, 1980) ή ακόμη και σε φωνολογικές δεξιότητες (Matheney & Panagos, 1978; Tyler, et al., 2002).



Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (10 από 16)

- Η εφαρμογή της μεθόδου της ακουστικά τροποποιημένης ομιλίας βρέθηκε ότι συμβάλλει στην επίτευξη καλύτερων επιδόσεων στις δοκιμασίες γλωσσικής κατανόησης (Gillam, et al., 2001; Tallal, 2000, Tallal, et al., 1996, 1998), αλλά όχι στην αυθόρμητη ομιλία (Friel-Patti, et al., 2001; Loeb, et al., 2001). Πορίσματα από μελέτες σχετικές με τις μεταγλωσσικές μεθόδους ανέφεραν ότι η παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της ορισματικής δομής του ρήματος γενικεύτηκε τόσο σε άλλα ρήματα (Ebbels, et al., 2007b) και άλλες γλωσσικές δοκιμασίες, όσο και κατά την αυθόρμητη ομιλία (Bryan, 1997' Guendouzi, 2003* Spooner, 2002).

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (11 από 16)

- Πολύ λίγες μελέτες έχουν εξετάσει αν η πρόοδος γενικεύτηκε πέρα από το πλαίσιο όπου έλαβε χώρα η παρέμβαση. Οι Fey, et al. (1993, 1997) συγκέντρωσαν δείγματα λόγου στο εργαστήριο κατά τη διάρκεια παιχνιδιού ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς τους. Για την ομάδα που είχε δεχτεί παρέμβαση στο σπίτι, το πλαίσιο ελέγχου και παρέμβασης διέφερε, ενώ ο ενήλικος παρέμενε ο ίδιος.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (12 από 16)

- Οι Mulac και Tomlinson (1977) συγκέντρωσαν δείγματα λόγου τόσο από το εργαστήριο όσο και από το σπίτι, και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όλα τα παιδιά βελτιώθηκαν στο πλαίσιο του εργαστηρίου, αλλά μόνο εκείνα που επίσης συμμετείχαν σε παρέμβαση στο σπίτι βελτιώθηκαν και στο πλαίσιο του σπιτιού. Επομένως, φαίνεται ότι η πρόοδος είχε περιοριστεί στο πλαίσιο όπου πραγματοποιούνταν η παρέμβαση.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (13 από 16)

- Οι Loeb, et al. (2001) διαπίστωσαν μικρού εύρους γενίκευση των δεξιοτήτων τις οποίες κατέκτησαν τα παιδιά με τη μέθοδο Fast ForWord σε άλλα πλαίσια, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων.
- Δεν βρέθηκαν μελέτες όπου υπήρχε διαφορετικό πλαίσιο και διαφορετικός συνομιλητής κατά την αξιολόγηση και την παρέμβαση.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (14 από 16)

- Σε ορισμένες μελέτες εφαρμόστηκε η παρέμβαση - τουλάχιστον εν μέρει- σε ομαδικό επίπεδο (Ebbels, 2007; Fey, et al., 1993, 1997; Friedman & Friedman, 1980).
- Η Ebbels (2007) διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι μαθητές έκαναν πρόοδο στην ομάδα, δύο όμως είχαν μικρή πρόοδο μέχρι να τους δοθεί επιπλέον υποστήριξη σε ατομική παρέμβαση.

Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (15 από 16)

- Οι Fey, et al. (1993, 1997) συνέκριναν δύο μοντέλα παρέμβασης - ένα που εφαρμόστηκε άμεσα από τον ειδικό (ατομικά και σε ομάδες) και ένα άλλο που εφαρμόστηκε μέσω των γονέων. Τα παιδιά στην ομάδα του ειδικού έκαναν πιο συστηματική πρόοδο σε σχέση με τα παιδιά στην ομάδα των γονέων. Όμως ο λόγος γι' αυτό είναι ασαφής, γιατί οι παρεμβάσεις διέφεραν τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το άτομο που τις εφάρμοζε.



Παράγοντες Επιρροής στην Παρέμβαση (16 από 16)

- Οι Mulac και Tomlinson (1977) έδωσαν σε γονείς δραστηριότητες για να τις εφαρμόζουν στο σπίτι με τα παιδιά τους, παράλληλα με την ατομική παρέμβαση που κατευθυνόταν από τον ειδικό. Αυτό οδήγησε σε βελτίωση της γενίκευσης των νέων δεξιοτήτων στο πλαίσιο του σπιτιού.



Βιβλιογραφία (1 από 7)

- Bishop, D. V. M. (1979). Comprehension in developmental language disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21, 225-238.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. V., & Rosen, S. (2006). Resistance of grammatical impairment to computerized comprehension training in children with specific and non-specific language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41, 19-40.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bryan, A. (1997), Colourful semantics. In S. Chiat, J. Law & J. Marshall (Eds.), *Language disorders in children and adults: Psycholinguistic approaches to therapy*. London: Whurr.
- Camarata, S. M., & Nelson, K. E. (1992). Treatment efficiency as a function of target selection in the remediation of child language disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 6, 167-178.
- Camarata, S. M., Nelson, K. E., & Camarata, M. N. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1414-1423.
- Cohen, W., Hodson, A., O'Hare, A., Boyle, J., Durrani, T., McCartney, E., et al. (2005). Effects of computer-based intervention using acoustically modified speech (Fast ForWord Language) in severe mixed receptive-expressive language impairment: Outcomes from a randomized control trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 715-729.



Βιβλιογραφία (2 από 7)

- Courtwright, J. A., & Courtwright, I. C. (1976). Imitative modelling as a theoretical base for instructing language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research, 19*, 651-654.
- Culatta, B., & Horn, D. (1982). A program for achieving generalization of grammatical rules to spontaneous discourse. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 47*, 174-180.
- Ebbels, S. H. (2005). Argument structure in specific language impairment: From theory to therapy. *Unpublished doctoral thesis*, University College London, London.
- Ebbels, S. H. (2007). Teaching grammar to school aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy, 23*, 67-93.
- Ebbels, S. H., Dockrell, J. E., & van der Lely, H. K. J. (2007a). Production of change-of-state verbs: A comparison of children with specific language impairments and typically developing children. *Manuscript submitted for publication*.
- Ebbels, S. H., & van der Lely, H. (2001). Metasyntactic therapy using visual coding for children with severe persistent SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders, 36*, 345-350.
- Ebbels, S. H., van der Lely, H. K. J., & Dockrell, J. E. (2007b). Intervention for verb argument structure in children with persistent SLI: A randomized control trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 1330-1349.



Βιβλιογραφία (3 από 7)

- Fey, M. E., Cleave, P. L., & Long, S. H. (1997). Two models of grammar facilitation in children with language impairments: Phase 2. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*, 5-19.
- Fey, M. E., Cleave, P., Long, S. H., & Hughes, D. L. (1993). Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 141-157.
- Friedman, P., & Friedman, K. (1980). Accounting for individual differences when comparing the effectiveness of remedial language teaching methods. *Applied Psycholinguistics, 1*, 151-170.
- Friel-Patti, S., DesBarres, K., & Thibodeau, L. (2001). Case studies of children using Fast For Word. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 203-215.
- Gillam, R. B., Crofford, J. A., Gale, M. A., & Flofftnan, L. M. (2001). Language change following computer- assisted language instruction with Fast For Word or Laureate Learning Systems software. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 231-247.
- Guendouzi, J. (2003). «SLI», a generic category of language impairment that emerges from specific differences: A case study of two individual linguistic profiles. *Clinical Linguistics & Phonetics, 17*, 135-152.
- Hirschman, M. (2000). Language repair via metalinguistic means. *International Journal of Language & Communication Disorders, 35*, 251-268.



Βιβλιογραφία (4 από 7)

- Ingham, R., Fletcher, R, Schelletter, C., & Sinlca, I. (1998). Resultative VPs and specific language impairment. *Language Acquisition*, 7, 87-111.
- Kaldor, C., Robinson, R, & Tanner, J. (2001). Turning on the spotlight. *Speech and Language Therapy in Practice (Summer)*, 10-13.
- King, G. (2000). Verb complementation in language impaired school age children. In M. Aldridge (Ed.), *Child language (pp. 84-91)*, Cleveden, UK: Multilingual Matters.
- Lea, J. (1965). A language system for children suffering from receptive aphasia. *Speech Pathology and Therapy*, 8, 58-68.
- Leonard, L. B. (1975). Developmental considerations in the management of language disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 8,44-49.
- Leonard, L. B. (1995). Functional categories in the grammars of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38,1270-1283.
- Leonard, L. B., Deevy, P., Miller, C., Charest, M., Kurtz, R., & Rauf, L. (2003). The use of grammatical morphemes reflecting aspect and modality by children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 30, 769-795.
- Loeb, D. F., Stoke, C., & Fey, M. E. (2001). Language changes associated with Fast ForWord Language: Evidence from case studies. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 216-230.



Βιβλιογραφία (5 από 7)

- Matheny, N., & Panagos, J. M. (1978). Comparing the effects of articulation and syntax programs on syntax and articulation improvement. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 9*, 50-56.
- Mulac, A., & Tomlinson, C. N. (1977). Generalization of an operant remediation program for syntax with language delayed children. *Journal of Communication Disorders, 10*, 231-243.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Welsh, J., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 850-859.
- Pring, T. (2004). Ask a silly question: Two decades of troublesome trials. *International Journal of Language & Communication Disorders, 39*, 285-302.
- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 850-863.
- Robey, R. R., & Schultz, M. C. (1998). A model for conducting clinical-out- come research: An adaptation of the standard protocol for use in aphasiology. *Aphasiology, 12*, 787-810.
- Schelleter, C., Sinka, I., Fletcher, P., & Ingham, R. (1998), English speaking SLI children's use of locative/contact and causative alternation. In M. Gar- man, C. Letts, B. Richards, C. Schelleter & S. Edwards (Eds.), *Issues in normal and disordered child language: From phonology to narrative. The New Bulmershe Papers (pp. 106-117)*. Reading, UK: University of Reading.



Βιβλιογραφία (6 από 7)

- Spooner, L. (2002). Addressing expressive language disorder in children who also have severe receptive language disorder: A psycholinguistic approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 18,289-313.
- Tallal, P. (2000). Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation. In D. V. M. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome (pp. 131-155)*, Hove, UK: Psychology Press.
- Tallal, P, Merzenich, M. M., Miller, S., & Jenkins, W. (1998). Language learning impairments: Integrating basic science, technology, and remediation. *Experimental Brain Research*, 123,210-219.
- Tallal, P., Miller, S. L., Bedi, G., Byma, G., Wang, X. Q., Nagarajan, S. S., et al. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science*, 271, 81-84.
- Tallal, P., Stark, R. E., & Mellits, D. (1985). The relationship between auditory temporal analysis and receptive language development: Evidence from studies of developmental language disorder. *Neuropsychologia*, 23, 527-534.
- Thordardottir, E. T., & Weismer, S. E. (2002). Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16, 233-250.
- Tyler, A., Lewis, K. E., Haskill, A., & Tolbert, L. C. (2002). Efficacy and cross-domain effects of a morphosyntax and a phonology intervention. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33, 52-66.



Βιβλιογραφία (7 από 7)

- van der Lely, H. K. J. (1996). Specifically language impaired and normally developing children: Verbal passive vs adjectival passive sentence interpretation. *Lingua*, 98, 243-272.
- van der Lely, H. K. J, & Battell, J. (2003). Wh-movement in children with grammatical SLI: A test of the RDDR hypothesis. *Language*, 79, 153-181.
- van der Lely, H. K. J., & Hams, M. (1990). Comprehension of reversible sentences in specifically language- impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55,101-117.
- van der Lely, H. K. J, & Ullman, M. T. (2001). Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children. *Language and Cognitive Processes*, 16, 177-217.
- Weismer, S. E., & Branch, J. M. (1989). Modeling versus modeling plus evoked production training: A comparison of 2 language intervention methods. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 269-281.
- Widget Software (2008). Writing with Symbols (2000) [Computer software], Cambridge, UK: Widge Software.
- Wilcox, J. M., & Leonard, L. B. (1978). Experimental acquisition of Wh-questions in language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21, 220-239.



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



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