



Ελληνική Δημοκρατία  
Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό  
Ίδρυμα Ηπείρου

# Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές

Ενότητα 7: Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στις  
Γλωσσικές Διαταραχές – 2

Ευγενία Τόκη



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

Τμήμα Λογοθεραπείας

## Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές

Ενότητα 7: Θεραπευτικές Προσεγγίσεις στις Γλωσσικές Διαταραχές – 2.

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



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

# 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

- Η εναλλαγή της επικοινωνίας και της γλωσσικής συμπεριφοράς μέσα στην ειδική προσχολική τάξη.
- Αναφορά στην εκτέλεση του θεραπευτικού προγράμματος μέσα στην τάξη και η εξατομικευμένη θεραπευτική παρέμβαση στις γλωσσικές διαταραχές.

# Περιεχόμενα ενότητας

- Εισαγωγή
- Θεραπευτικές Προσεγγίσεις



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοιτά μαθήματα  
opencourses

# Εισαγωγή

# Εισαγωγή (1 από 22)

- Όταν η πραγματολογία ως επιστημονικός κλάδος συμπεριλήφθηκε για πρώτη φορά στον τομέα των γλωσσικών διαταραχών στα παιδιά, εστίαζε στις αναγνωρίσιμες επικοινωνιακές τους προσπάθειες (Meline & Brackin, 1987) και στους τυπικούς πραγματολογικούς μηχανισμούς που παρατηρούνταν στην αναπτυσσόμενη εκφραστική γλώσσα.



## Εισαγωγή (2 από 22)

- Η αυξημένη κατανόηση της φύσης αυτών των δυσκολιών οδήγησε στον εντοπισμό μεγαλύτερου αριθμού παιδιών (Rutter, 2005). Οι Conti- Ramsden, Simkin και Botting (2006) βρήκαν ότι τα παιδιά με ιστορικό Γλωσσικής Διαταραχής ήταν πιθανότερο να εμφανίσουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του φάσματος του Αυτισμού σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους, αν και πιθανότατα σε ήπια μορφή.



## Εισαγωγή (3 από 22)

- Η σχέση μεταξύ Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και συμπτωμάτων της διαταραχής του φάσματος του Αυτισμού θεωρείται, επομένως, πολύ πιο στενή από όσο θεωρούνταν παλιότερα (Bishop & Norbury, 2002). Όλο και περισσότερα παιδιά με επικοινωνιακές δυσκολίες στον πραγματολογικό και τον κοινωνικό τομέα παραπέμπονται για παρέμβαση στις υπηρεσίες λογοθεραπείας.

## Εισαγωγή (4 από 22)

- Η Bishop (2000) περιγράφει την πραγματολογική γλωσσική διαταραχή ως μια κατάσταση που βρίσκεται ανάμεσα στο φάσμα του Αυτισμού και στη γλωσσική διαταραχή.
- Σήμερα υπάρχει συμφωνία ότι τα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή διαθέτουν κάποια από τα χαρακτηριστικά που απαντώνται σε παιδιά με Γλωσσική Διαταραχή, όπως δυσκολίες στη γραμματική και την εύρεση λέξεων.

## Εισαγωγή (5 από 22)

- Επίσης, ότι ορισμένα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή έχουν επιπλέον μέτριες κοινωνικές δυσκολίες, παρόμοιες με εκείνες που απαντώνται στα υψηλά λειτουργικά παιδιά, τα οποία βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού, ή σε παιδιά με σύνδρομο Asperger, ενώ ορισμένα από αυτά έχουν γλωσσικά, καθώς και κοινωνικά και πραγματολογικά ελλείμματα (Adams, 2001; Bishop & Adams, 1989).

# Εισαγωγή (6 από 22)

- Τα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή θεωρείται επίσης ότι έχουν δυσκολίες με τον συμπερασμό, τη μη κυριολεκτική κατανόηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (τα χαρακτηριστικά αυτά εξετάζονται παρακάτω σε σχέση με τις θεωρητικές αρχές για την παρέμβαση). Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα που να υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσανάλογες δυσκολίες σε οποιοδήποτε από τα χαρακτηριστικά αυτά (Bishop, et al., 2000; Botting & Adams, 2005).

# Εισαγωγή (7 από 22)

- Θα πρέπει, ακόμη, να σημειωθεί ότι αυτά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται και σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Norbury, 2005). Στην πραγματολογική γλωσσική διαταραχή φαίνεται ότι, ενώ τα παιδιά έχουν επαρκείς γραμματικές και φωνολογικές δεξιότητες, παρουσιάζουν ασυνήθιστες γλωσσικές συμπεριφορές. Μια άλλη πιθανότητα είναι η ακαμψία στη σκέψη να επιδρά στη γλωσσική λειτουργία με τη μορφή δυσκολιών στην παραγωγή σχετικών ιδεών (Turner, 1999).

# Εισαγωγή (8 από 22)

- Στη βιβλιογραφία έχει γίνει εκτεταμένη αναφορά στην ύπαρξη διχογνωμιών ως προς τα διαγνωστικά κριτήρια για την πραγματολογική γλωσσική διαταραχή (Bishop, 2000; Boucher, 1998).
- Αυτές, όμως, οι διχογνωμίες δεν συνέβαλαν στην αποσαφήνιση των κατάλληλων παρεμβάσεων. Υπάρχει σαφής ανάγκη για θεωρητικά πλαίσια πάνω στα οποία θα βασιστεί η παρέμβαση.

## Εισαγωγή (9 από 22)

- Σημαντικά άρθρα που έχουν επηρεάσει τις σύγχρονες παρεμβάσεις στο Ηνωμένο Βασίλειο αναγνώριζαν πάντα τις τρεις μείζονες αναπτυξιακές κοινωνικές, γνωστικές και γλωσσικές επιδράσεις στις πραγματολογικές δεξιότητες (Brinton & Fujiki, 1999; McTear & Conti-Ramsden, 1992; Prutting & Kirchner, 1987). Όμως, δεν υπάρχει θεωρητικό πλαίσιο βασισμένο σε ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την παρέμβαση για τη βελτίωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων.



# Εισαγωγή (10 από 22)

- Οι ειδικοί συνέβαλαν στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης (Firth & Venkatesh, 1999; Rinaldi, 2001), τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως και βασίζονται στην τυπολογία των πραγματολογικών συμπεριφορών μάλλον, παρά σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο.
- Οι ειδικοί, οι οποίοι γνωρίζουν τους συγκεκριμένους περιορισμούς, έχουν χρησιμοποιήσει τεχνικές και στρατηγικές που εφαρμόστηκαν σε αντίστοιχες ομάδες παιδιών (π.χ. Κοινωνικές Ιστορίες - Social Stories: Gray, 1998).

# Εισαγωγή (11 από 22)

- Υπάρχει, παρόλα αυτά, κάποια συναίνεση ότι η παρέμβαση καθοδηγείται μάλλον από πρακτικές εφαρμογές, παρά από κάποιο θεωρητικό πλαίσιο, εξαιτίας του ερευνητικού κενού, και ότι, για να υποστηριχθούν οι αποφάσεις αυτές, η καθοδήγηση που υφίσταται είναι λίγη ή ανύπαρκτη. Οι κυριότερες δυσκολίες που παραμένουν στην πραγματολογική παρέμβαση επομένως είναι:



# Εισαγωγή (12 από 22)

- έλλειψη συστηματικού θεωρητικού πλαισίου για την υποστήριξη επιλογών παρέμβασης,
- έλλειψη μεθόδου για τη σύνδεση των ευρημάτων της αξιολόγησης με τις προτεραιότητες της παρέμβασης,
- απουσία ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης,

# Εισαγωγή (13 από 22)

- έλλειψη κατανόησης των στοιχείων της παρέμβασης που προωθούν την αλλαγή,
- ενδείξεις για το ποια παρέμβαση ταιριάζει σε ποια παιδιά,
- στοιχεία που θα βοηθήσουν να εδραιωθεί καλύτερη μακρόχρονη παροχή υπηρεσιών για τα παιδιά αυτά, καθώς περνούν από τη μια σχολική τάξη στην άλλη.



# Εισαγωγή (14 από 22)

- Ορισμένοι συμπερασμοί δημιουργούνται από τη γνώση της λέξης που εφαρμόζεται στην αλληλεπίδραση (συμπερασμός επεξεργασίας - elaborative inferences), άλλοι δημιουργούνται από πληροφορίες που είχαν παρασχεθεί προηγουμένως στην ομιλία (συμπερασμός γεφύρωσης - bridging inferences) και άλλοι από τη σημασία των λέξεων.

# Εισαγωγή (15 από 22)

- Από την άλλη, οι πληροφορίες για την εμφάνιση των διαφορετικών τύπων συμπερασμού είναι σχετικά λίγες, εκτός από το γεγονός ότι οι συμπερασμοί επεξεργασίας φαίνεται πως εμφανίζονται πριν από τις άλλες κατηγορίες (Hudson & Slackman, 1990) Και δεν υπάρχουν σταθμισμένα δεδομένα για την κλινική πράξη. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στον τύπο συμπερασμού και στα είδη των γνωστικών και γλωσσικών αναπαραστάσεων που παρουσιάζουμε στα παιδιά κατά την παρέμβαση.

# Εισαγωγή (16 από 22)

- Οι μέθοδοι βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων προέκυψαν από ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο (Thiemann & Goldstein, 2004) με μια λογική βασισμένη στη μίμηση προτύπου και στην ενίσχυση της επίδοσης σε ειδικές κοινωνικές επικοινωνιακές πράξεις, όπως ο «χαιρετισμός» και «να έχεις βλεμματική επαφή με αυτόν που μιλάς». Πολλές μελέτες μικρής κλίμακας ή μελέτες μεμονωμένων περιπτώσεων αναφέρουν «πρόοδο» στις κοινωνικές δεξιότητες (De Boo & Prins, 2007; Kapp-Simon, McGuire, Long & Simon, 2005).

# Εισαγωγή (17 από 22)

- Παρά την αφθονία αναφορών, υπάρχει σχετική έλλειψη ερευνών μεγάλης κλίμακας για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού ή με ελλείμματα στον τομέα κοινωνικής επικοινωνίας. Σε πρόσφατη ανασκόπηση 79 μελετών παρέμβασης για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού, οι Matson, Matson και Rivet (2007) επισημαίνουν διάφορα μεθοδολογικά προβλήματα και πολύ μικρή αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.



# Εισαγωγή (18 από 22)

- Σε μια περαιτέρω μετα-ανάλυση, η σύνθεση δεδομένων από μεγάλο αριθμό μελετών περίπτωσης δείχνει ότι οι παρεμβάσεις για τις κοινωνικές δεξιότητες είχαν μικρή αποτελεσματικότητα σε παιδιά με διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού (Bellini, Peters, Benner & Hopf, 2007). Συγκρίσεις διαφορετικών στρατηγικών για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σπανίζουν, η εξάσκηση παρέχεται ομαδικά και όχι εξατομικευμένα και συχνά δεν ορίζονται οι συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες-στόχοι της παρέμβασης.



## Εισαγωγή (19 από 22)

- Δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα που να υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες γενικεύονται πέρα από το θεραπευτικό πλαίσιο ή ότι έχουν κάποιο αντίκτυπο στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου (Sanosti & Powell-Smith, 2006).
- Επιπλέον, η έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης και η ύπαρξη υποκειμενικών βαθμολογικών κλιμάκων περιορισμένης εγκυρότητας επιφέρουν σύγχυση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων αυτών.

# Εισαγωγή (20 από 22)

- Για παράδειγμα, οι Chung, et al. (2007) μελέτησαν τις επιδράσεις προγράμματος παρέμβασης για τις κοινωνικές δεξιότητες, που είχε ως στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής επικοινωνίας, σε περίοδο 12 εβδομάδων, για τέσσερα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού ηλικίας 6-7 ετών.

## Εισαγωγή (21 από 22)

- Σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη μικρής κλίμακας με παιδιά από ένα δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Godfrey, Pring και Gascoigne (2005) έδειξαν ότι τα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα είχαν μικρότερη πρόοδο συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων που είχε ως στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων συνομιλίας.

# Εισαγωγή (22 από 22)

- Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολύ λίγες μελέτες που ερευνούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη γλωσσική διαταραχή. Σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη μικρής κλίμακας με παιδιά από ένα δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Godfrey, Pring και Gascoigne (2005) έδειξαν ότι τα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα είχαν μικρότερη πρόοδο συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων που είχε ως στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων συνομιλίας.



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



ανοικτά μαθήματα  
opencourses

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (1 από 35)

- Σχετικά λίγες έρευνες έχουν εστιάσει στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή (Law, Garrett & Nye, 2003). Στις έρευνες εκείνες στις οποίες έχει μελετηθεί η παρέμβαση για μεγάλο εύρος πραγματολογικών δυσκολιών σε παιδιά (Bedrosian & Willis, 1987; Camarata & Nelson, 1992) έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει πρόοδος ωστόσο, πολλές από αυτές παρουσιάζουν μεθοδολογικά προβλήματα.

## Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (2 από 35)

- Μελέτες μεμονωμένων περιπτώσεων έχουν προσφέρει ανεκτίμητες πληροφορίες για την πρόοδο παιδιών με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή που είχαν εξατομικευμένη παρέμβαση (Adams, 2001; Olswang, Coggins & Timler, 2001; Timler, Olswang & Coggins, 2005).
- Όλες αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας παιδιών με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή και άλλες συναφείς δυσκολίες πιθανότατα βελτιώνονται με τη λογοθεραπεία.





## Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (3 από 35)

- Οι Adams, Lloyd, Aldred και Baxendale (2006) πραγματοποίησαν διερευνητική μελέτη σειράς παρεμβάσεων για την πραγματολογική γλωσσική διαταραχή.
- Έξι παιδιά με αυτή τη διαταραχή, ηλικίας μεταξύ 6 και 11 ετών, συμμετείχαν σε εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και των πραγματολογικών δεξιοτήτων.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (4 από 35)

- α) από το εργαλείο Κλινική Αξιολόγηση Γενικών Αρχών της Γλώσσας (Clinical Evaluation of Language Fundamentals – CELF; Semel, Wiig & Secord, 2004), β) από το εργαλείο Αξιολόγηση της Κατανόησης και της Έκφρασης [Assessment of Comprehension and Expression (6-11) – ACE; Adams, Cooke, Crutchley, Hesketh & Reeves, 2001] και γ) από το εργαλείο για την αξιολόγηση του επικοινωνιακού κώδικα που χρησιμοποίησαν οι Adams (2001) και Bishop, et al. (2000).

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (5 από 35)

- Όμως οι Adams, et al. (2006) ανέδειξαν επίσης ορισμένες από τις δυσκολίες αξιολόγησης που υπήρχαν στην ετερογενή αυτή ομάδα. Ακόμη και σε μια τόσο μικρή ομάδα, ορισμένα παιδιά παρουσίαζαν σημαντικές γλωσσικές διαταραχές, ενώ άλλα παιδιά, που είχαν σαφείς πραγματολογικές δυσκολίες στην καθημερινή ομιλία, είχαν πάρα πολύ υψηλές επιδόσεις στις γλωσσικές δοκιμασίες και μπορεί να παρουσίαζαν ακόμη και πρόωρα ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (6 από 35)

- Οι Adams, et al. (2006) το πέτυχαν συγκρίνοντας δείκτες συνομιλιακού κώδικα που προήλθαν από ημιδομημένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκου και παιδιού.
- Παρά το γεγονός ότι οι αλλαγές φαίνονται εκ πρώτης όψεως μικρές, υπερέβαιναν τα υπολογισμένα ποσοστά διακύμανσης (Adams & Lloyd, 2005) και, επομένως, θεωρήθηκαν κλινικά σημαντικές. Εντούτοις, η δυσκολία αξιολόγησης παραμένει ένα ζήτημα για τις πραγματολογικές δεξιότητες.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (7 από 35)

- Το αρχικό έργο των Adams et al. (2006) και Adams, Baxendale, Lloyd & Aldred, (2005) παρείχε σαφείς ενδείξεις ότι οι παρεμβάσεις για παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή χρειάζονταν περαιτέρω διερεύνηση.
- Έτσι, αναπτύχθηκε ένα αναθεωρημένο πλαίσιο παρέμβασης για την «Κοινωνική επικοινωνία» προκειμένου να υποστηρίξει μια τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή παρέμβασης.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (8 από 35)

- ένα θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται στους αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πραγματολογικούς και ψυχογλωσσολογικούς παράγοντες
- μια σειρά γλωσσικών, πραγματολογικών και κοινωνικών αξιολογήσεων που επιτρέπει τη χαρτογράφηση των δεξιοτήτων, με στόχο να τεθούν οι προτεραιότητες της παρέμβασης
- μια διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων που παρέχει την κατάλληλη πορεία από μια σειρά αξιολογήσεων στους στόχους της παρέμβασης
- τους λεπτομερείς στόχους και δραστηριότητες της παρέμβασης.



# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (9 από 35)

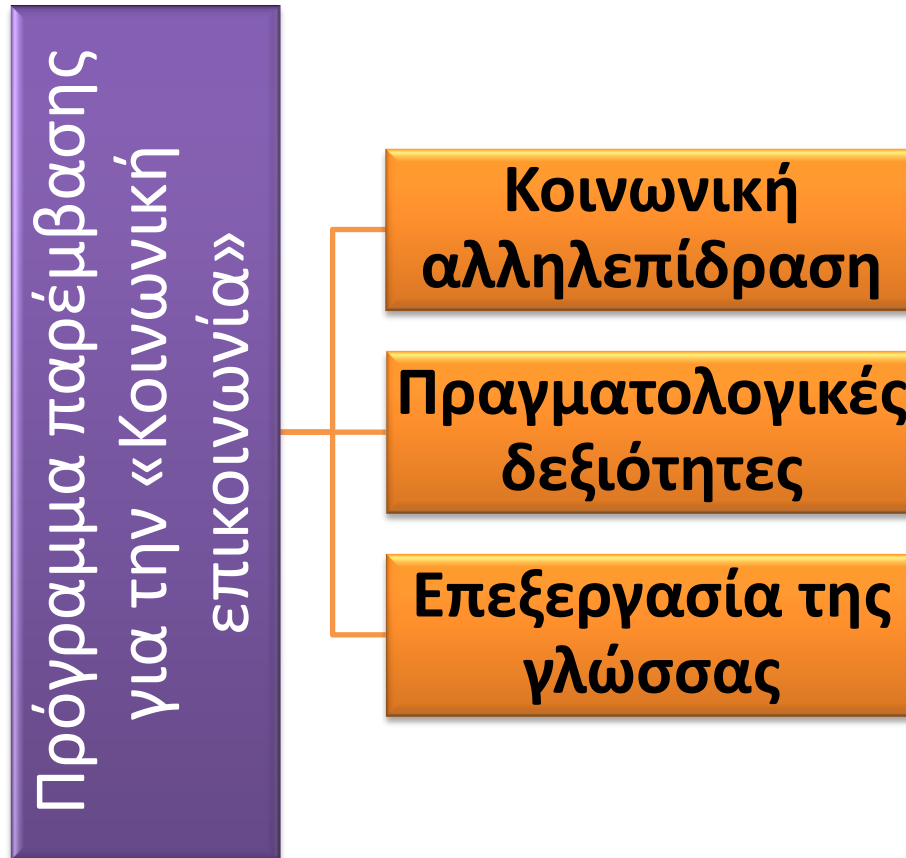
- Η ομάδα που ανέπτυξε το πρόγραμμα παρέμβασης για την «Κοινωνική επικοινωνία» (Social Communication Intervention Project - SCIP) έχει διεπιστημονική εμπειρία σε παρεμβάσεις για τη γλωσσική διαταραχή και τον Αυτισμό. Λάβαμε, επίσης, υπόψη τις αρχές της συνεργατικής εκπαίδευσης, παιδοκεντρικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική καθυστέρηση (Tannock & Girolametto, 1992) και παρεμβάσεις για τον Αυτισμό στην πρώτη παιδική ηλικία (Aldred, Green & Adams, 2004).

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (10 από 35)

- Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική επικοινωνία θεωρείται ότι αποτελείται από τρεις κύριες παραμέτρους που αλληλεπιδρούν στην ανάπτυξη:
  1. Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική κατανόηση: ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ενσυναίσθησης, ανάπτυξη της κοινής γνώσης.
  2. Γλωσσική πραγματολογία: ανάπτυξη των τυπικών, πραγματολογικών μηχανισμών.
  3. Επεξεργασία της γλώσσας: ανάπτυξη του συντακτικού, της σημασιολογίας και της φωνολογικής επεξεργασίας.



# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (11 από 35)



# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (12 από 35)

## «Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική κατανόηση»

- Η πρώτη ενότητα του SCIP, «Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική κατανόηση», στοχεύει στην ανάπτυξη της επίγνωσης, της κατανόησης, της παρατήρησης και της ενσυναίσθησης για τη σημασία των κοινωνικών ενδείξεων και των σχέσεων στις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Η ανάπτυξη της κατανόησης είναι η αρχή μιας διαδικασίας που διευκολύνεται μέσω υποστήριξης από τον ενήλικο.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (13 από 35)

«Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική κατανόηση»

- Το μέρος αυτό του προγράμματος εστιάζει επίσης στις φιλίες, καθώς τις θεωρεί ως μία από τις πιο κατάλληλες κοινωνικές καταστάσεις για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου (Bauminger, 2002; Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald, 1999), και στην κατανόηση των συναισθημάτων, που είναι από τις πιο γνωστές δυσκολίες για τα άτομα με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Spackman, Fujiki & Brinton, 2006).

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (15 από 35)

- Οι υποενότητες της «Κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής κατανόησης» είναι:
  - «Κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου»
  - «Κατανόηση των συναισθημάτων»
  - «Ανάπτυξη και κατανόηση της ευελιξίας στη σκέψη»
  - «Κατανόηση των κοινωνικών ενδεικτικών στοιχείων»
  - «Κατανόηση μη αναφερόμενων κοινωνικών πληροφοριών»
  - «Κατανόηση των φιλικών σχέσεων»

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (16 από 35)

Δεύτερη ενότητα της παρέμβασης: «Πραγματολογικές δεξιότητες»

- Τα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή τείνουν να δυσκολεύονται να συνδέσουν το ύφος με το περιεχόμενο και να παρέχουν ικανοποιητικές πληροφορίες στους ακροατές. Σε αυτή τη δεύτερη ενότητα, η παρέμβαση εστιάζει σε άμεση υποστήριξη των τυπικών πτυχών των πραγματολογικών δεξιοτήτων και προς τούτο:

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (17 από 35)

Δεύτερη ενότητα της παρέμβασης: «Πραγματολογικές δεξιότητες»

- α) ενεργεί σε επίπεδο συλλογισμού ή σε μεταπραγματολογικό επίπεδο, β) στοχεύει στην άμεση επεξήγηση των κανόνων και των συμβάσεων, και στην πρακτική εφαρμογή τους, γ) έχει σκοπό την εκμάθηση αποτελεσματικών γλωσσικών τύπων για διάφορες προσωπικές προθέσεις και δ) αναδεικνύει τους τρόπους χειρισμού γλωσσικών μορφών εντός πλαισίου για να μεταδοθούν οι αλλαγές της σημασίας και τους κανόνες επικοινωνιακών ανταλλαγών.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (18 από 35)

- Η ενότητα «Πραγματολογικές Δεξιότητες» χωρίζεται σε έξι υποενότητες:
  - «Δεξιότητες και διευκρινίσεις συνομιλητή»
  - «Προϋποθέσεις για την κατανόηση των πληροφοριών»
  - «Συμβάσεις για τη σειρά ομιλίας»
  - «Συμβάσεις για τη διαχείριση θεμάτων»
  - «Επικοινωνιακοί μηχανισμοί»
  - «Συνδυασμός ύφους και περιεχομένου»



# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (19 από 35)

Τρίτη ενότητα της παρέμβασης: «Γλωσσική επεξεργασία»

- Η «Γλωσσική επεξεργασία» αναφέρεται στην κατανόηση και την παραγωγή γλωσσολογικών τύπων και περιλαμβάνει γραμματικές και σημασιολογικές δεξιότητες. Έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την παρουσία σταθερών χαρακτηριστικών Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής σε παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή (Adams, 2001; Botting & Conti- Ramsden, 1999; Norbury, 2005).



# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (20 από 35)

Τρίτη ενότητα της παρέμβασης: «Γλωσσική επεξεργασία»

- Η υπόθεση είναι ότι η παρέμβαση με στόχο τις γλωσσικές δεξιότητες υποστηρίζει την κατανόηση και την έκφραση κοινωνικών συμβάσεων, αλλά επίσης, πράγμα πολύ σημαντικό, υποστηρίζει την ανάπτυξη της σύνθετης γλωσσικής κατανόησης, μέσω της οποίας μεταδίδονται σύνθετες γλωσσικές σημασίες. Στην ενότητα αυτή, ιδιαίτερη προσοχή δίνεται σε στοιχεία υψηλού επιπέδου της γλωσσικής οργάνωσης, όπως η παραγωγή αφηγήσεων και οι σημασιολογικές σχέσεις.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (21 από 35)

- Η ενότητα «Γλωσσική επεξεργασία» χωρίζεται σε έξι υποενότητες:
  - «Εύρεση λέξεων και σημασιολογία»
  - «Παραγωγή αφήγησης»
  - «Εμπλουτισμός λεξιλογίου»
  - «Επέκταση κατανόησης της ιδιωματικής γλώσσας»
  - «Κατανόηση κειμένου και σύνθετων προτάσεων»
  - «Έλεγχος και παρακολούθηση της κατανόησης»

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (22 από 35)

- Ο ειδικός θα θέσει τους στόχους-προτεραιότητες της παρέμβασης βασιζόμενος στο ατομικό προφίλ των παιδιών. Για να γίνει αυτό, πρέπει να ληφθεί μια σειρά κλινικών αποφάσεων.
- Στο πρόγραμμα SCIP χρησιμοποιείται διαδικασία λήψης κατάλληλων αποφάσεων όμοια με τις διαδικασίες που χρησιμοποίησαν οι McCartney κ.ά. (2004), και αντανακλά την κοινή πρακτική των ειδικών. Η λήψη αποφάσεων βασίζεται στα ακόλουθα:

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (23 από 35)

- Ο ειδικός θα θέσει τους στόχους-προτεραιότητες της παρέμβασης βασιζόμενος στο ατομικό προφίλ των παιδιών. Για να γίνει αυτό, πρέπει να ληφθεί μια σειρά κλινικών αποφάσεων.
- Στο πρόγραμμα SCIP χρησιμοποιείται διαδικασία λήψης κατάλληλων αποφάσεων όμοια με τις διαδικασίες που χρησιμοποίησαν οι McCartney κ.ά. (2004), και αντανακλά την κοινή πρακτική των ειδικών. Η λήψη αποφάσεων βασίζεται στα ακόλουθα:

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (24 από 35)

- Ποιες πτυχές της παρέμβασης θα είχαν μέγιστο αντίκτυπο στην ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού και στην ικανότητά του να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας ομάδας;
- Ποιες πτυχές της επικοινωνίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς έχουν εντοπίσει οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ως προτεραιότητες για τα παιδιά (Knott, Dunlop & Mackay, 2006);
- Ποιες πτυχές της παρέμβασης θα προωθούσαν την πιο άμεση αλλαγή στην επικοινωνιακή λειτουργία;
- Ποιες πτυχές της παρέμβασης θα αντιμετώπιζαν καλύτερα την τρέχουσα γλωσσική λειτουργία;

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (25 από 35)

## Γενίκευση σε άλλα πλαίσια

- Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε ατομικό πλαίσιο από τον ειδικό έχουν το πλεονέκτημα ότι επιτρέπουν την εφαρμογή εντατικού προγράμματος για τη βελτίωση των δεξιοτήτων-στόχων κοινωνικής κατανόησης, γλώσσας καιπραγματολογίας. Εντούτοις, ένας από τους περιορισμούς κάθε παρέμβασης που λαμβάνει χώρα σε θεραπευτικό πλαίσιο είναι ότι τα οφέλη που αποκτά το παιδί σε αυτό μπορεί να μην τα θυμάται ή να μην τα γενικεύει σε άλλα πλαίσια.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (26 από 35)

## Γενίκευση σε άλλα πλαίσια

- Γι' αυτό, ένας βασικός στόχος του προγράμματος SCIP είναι η γενίκευση των δεξιοτήτων σε άλλα πλαίσια, που σχετίζονται με όλες τις ενότητες και τις υποενότητες. Αυτό αξιοποιεί τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στη ζωή του παιδιού οι άνθρωποι με τους οποίους αυτό αλληλεπιδρά συχνά. Η υποστήριξη των αλληλεπιδράσεων παιδιού - ενηλίκου από το οικείο περιβάλλον και η προσαρμογή του περιβάλλοντος έχει μακροπρόθεσμες θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (Rubin & Laurent, 2004).

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (27 από 35)

- Η πιο αποτελεσματική μεθοδολογικά προσέγγιση θεωρείται η τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου (Sackett et al., 1996).
- Μια τέτοια μέθοδος, που έχει σχεδιαστεί και διεξαχθεί κατάλληλα, θα πρέπει να ελέγχει την πιθανότητα μεροληψίας (μέσω της τυχαίας κατανομής στη συνθήκη) και τυχαίων επιδράσεων (κυρίως μέσω του μεγέθους), και να ικανοποιεί αποδεκτά κριτήρια (π.χ. οι αξιολογητές να μη γνωρίζουν το προφίλ των συμμετεχόντων).



# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (28 από 35)

1. Σταθερότητα και εγκυρότητα των πραγματολογικών αξιολογήσεων και αξιοποίησή τους ως κριτήρια για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς γονέων (για τις πραγματολογικές δεξιότητες), όπως το CCC-2 (Children's Communication Checklist-2; Bishop, 2003), έχουν διαπιστωθεί προβλήματα αξιοπιστίας. Έτσι, σ' αυτή την τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου, συμπληρώθηκαν από μια ακόμη αξιολόγηση μέσω παρατήρησης (Analysis of Language Impaired Children's Conversation – ALICC; Bishop et al., 2000)



## Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (29 από 35)

2. Η ετερογενής φύση της πραγματολογικής γλωσσικής διαταραχής: αυτή συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό πρόβλημα σε πολλές τυ- χαιοποιημένες δοκιμές ελέγχου στον χώρο της λογοθεραπείας. Η τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου με το πρόγραμμα SCIP αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό το θέμα της ετερογένειας μέσω της ανάλυσης των πιθανών ρυθμιστικών μεταβλητών, οι οποίες μπορούν να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης βασισμένες σε χαρακτηριστικά περιπτώσεων.

## Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (30 από 35)

3. Πώς να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των οικογενειών και των παιδιών για την παρέμβαση: Δεδομένης της πολυπλοκότητας του προφίλ των παιδιών αυτών και των αναγκών τους για παρέμβαση, μια κρίσιμη μεταβλητή που αλλάζει συνεχώς μπορεί να μην έχει ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό της ετήσιας παρέμβασης. Ο βαθμός στον οποίο δόθηκε στις οικογένειες και στα σχολεία η ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην παρέμβαση καταγράφηκε μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων.

## Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (31 από 35)

4. Μεταβλητές ελέγχου στο πλαίσιο ενός σύνθετου προγράμματος παρέμβασης: το συχνότερα αναφερόμενο σφάλμα των τυχαιοποιημένων δοκιμών ελέγχου στις παρεμβάσεις λογοθεραπείας τις περισσότερες φορές είναι η παροχή περιορισμένων πληροφοριών για την παρέμβαση που ήδη έχει εφαρμοστεί, καθώς και η έλλειψη ελέγχου σχετικά με τον τρόπο που ερμηνεύτηκε η παρέμβαση.

## Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (32 από 35)

4. Η αξιοπιστία των συγκεκριμένων δοκιμών ελέγχου βασίζεται στα χαρακτηριστικά εγκυρότητάς τους (έλεγχος για την εφαρμογή και τη φύση της παρέμβασης), στην εμπιστοσύνη που εμπνέουν (τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων μπορούν να επαναληφθούν και σε άλλο πλαίσιο) και στη δυνατότητα γενίκευσης (η ομάδα μελέτης είναι αντιπροσωπευτική του ευρύτερου κλινικού πληθυσμού).



## Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (33 από 35)

4. Η Woolf (2001) αναρωτήθηκε αν σύνθετα μοντέλα παρέμβασης μπορούν να ικανοποιήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά μιας τυχαιο- ποιημένης δοκιμής ελέγχου. Συγκεκριμένα, στη λογοθεραπεία έχουν διαπιστωθεί διάφορα μεθοδολογικά προβλήματα σχετικά με την πιστή εφαρμογή της παρέμβασης, με το ποιος την εφαρμόζει και κατά πόσο υπάρχουν μεταβλητές που δεν έχουν αξιολογηθεί και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (34 από 35)

- Οι ρυθμιστικοί παράγοντες της παρέμβασης «εξειδικεύουν από ποιον ή υπό ποιες συνθήκες λειτούργησε η παρέμβαση» (Kraemer, Wilson, Fairburn & Agras, 2002). Στις μελέτες παρέμβασης για παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή, οι ρυθμιστικοί παράγοντες μπορεί να είναι οι κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες, άλλες μη λεκτικές ικανότητες που κατέχουν τα παιδιά ή η γλωσσική ικανότητα κατά την έναρξη της παρέμβασης, όπως η κατανόηση της γραμματικής.

# Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (35 από 45)

- Οι μεσολαβητικοί παράγοντες σε μια παρέμβαση είναι οι πιθανοί μηχανισμοί αλλαγής διά μέσου των οποίων μια παρέμβαση επιτυγχάνει τους στόχους της (Kraemer et al., 2002).
- Η σημασία εντοπισμού των μεσολαβητικών παραγόντων είναι ότι αναδεικνύουν τα βασικά στοιχεία μιας παρέμβασης, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητά της για τους αποδέκτες της.





# Βιβλιογραφία (1 από 7)

- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic studies of children with semantic- pragmatic language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 36*, 289-306.
- Adams, C., Baxendale, J., Lloyd, J., & Aldred, C. (2005). Pragmatic language impairment: Case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy, 21*, 227-250.
- Adams, C., Cooke, R., Crutchley, A., Hesketh, A., & Reeves, D. (2001). *Assessment of Comprehension and Expression 6-11*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Adams, C., & Lloyd, J. (2005). Elicited and spontaneous communicative functions, and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 40*, 333-348.
- Adams, C., Lloyd, J., Aldred, C., & Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: A signal-gene- ration study. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*, 41-66.
- Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: Pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1420-1430.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 283-398.



# Βιβλιογραφία (2 από 7)

- Bedrosian, J. L., & Willis, T. L. (1987). Effects of treatment on the topic performance of a school age child. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 18*,158-167.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*, 153-162.
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SU, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome (pp. 99-113)*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2003). *The Children s Communication Checklist (Version 2)*. London: Harcourt Press.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. Π: What features lead to a judgment of inappropriate? *British Journal of Disorders of Communication, 24*, 241-263.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology, 12*,177-199.
- Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 917-929.



# Βιβλιογραφία (3 από 7)

- Botting, N., & Adams, C. (2005). Inferential and semantic abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 40*, 49-66.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism: The children in question. *Autism, 3*, 371-396.
- Boucher, J. (1998). SPD as a distinct diagnostic entity: Logical considerations and directions for future research. *International Journal of Language & Communication Disorders, 33*, 71-108
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviors of children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders, 19*, 49-69.
- 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.
- Chung, K. M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T, & Tasse, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 423-436.
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Botting, N. (2006). The prevalence of autism spectrum conditions in adolescents with a history of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 621-628.
- De Boo, G. M., & Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social skills training. *Clinical Psychology Review, 27*, 78-97.



# Βιβλιογραφία (4 από 7)

- Firth, C., & Venkatesh, K. (1999). *Semantic-pragmatic language disorder*. Bicester, UK: Winslow.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H., & Fitzgerald, A. H. (1999). Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders, 19*, 34-48.
- Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* New York: Plenum Press.
- Godfrey, J., Pring, T, & Gascoigne, M. (2005). Developing conversational skills in mainstream schools: An evaluation of group therapy. *Child Language Teaching and Therapy, 21*, 251-262.
- Hudson, J. A., & Slackman, E. A. (1990). Children's use of scripts in inferential text processing. *Discourse Processes, 13*, 375-385.
- Kapp-Simon, K. A., McGuire, D. E., Long, B. C., & Simon, D. J. (2005). Addressing quality of life issues in adolescents: Social skills interventions. *Cleft Palate-Craniofacial Journal, 42*, 45-50.
- Knott, E, Dunlop, A. W., & Mackay, T. (2006). Living with ASD: How do children and their parents assess their difficulties with social interaction and understanding? *Autism, 10*, 609-617.
- Kraemer, H. C., Wilson, G. T, Fairbum, C. G, & Agras, S. W. (2002). Mediators and moderators of treatment effects in randomized clinical trials. *Archives of General Psychiatry, 59*, 877-883.



# Βιβλιογραφία (5 από 7)

- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *The Cochrane Library, Issue 3*. Oxford, UK: Update Software.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior Modification, 31*, 682-707.
- McCartney, E., Boyle, J., Bannatyne, S., Jessiman, E., Campbell, C., et al. (2004). Becoming a manual occupation? The construction of a therapy manual for use with language impaired children in mainstream primary schools. *International Journal of Language & Communication Disorders, 39*, 135-148.
- McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.
- Meline, T. J., & Brackin, S. R. (1987). Language-impaired children's awareness of inadequate messages. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*, 263-270.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autism spectrum disorders. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 383-399.
- Olswang, L. B., Coggins, T. E., & Timler, G. R. (2001). Outcome measures for school-age children with social communication problems. *Topics in Language Disorders, 21*, 50-73.
- Prutting, C. A., & Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*, 105-109.



# Βιβλιογραφία (6 από 7)

- Rinaldi, W. (2001). *Social Use of Language Programme (SULP) (Revised)*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Rubin, E., & Laurent, A. C. (2004). Implementing a curriculum-based assessment to prioritize learning objectives in Asperger syndrome and high- functioning autism. *Topics in Language Disorders, 24*, 298-315.
- Rutter, M. (2005). Incidence of autism spectrum disorders: Changes over time and their meaning. *Acta Paediatrica, 94*, 2-15.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Muir Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal, 312*, 71-72.
- Sanosti, F., & Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 43-57.
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2004). *Clinical evaluation of language fundamentals (4th ed.)*. Hove, UK: Harcourt.
- Spackman, M. R, Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotions. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*, 173-188.
- Tannock, R., & Girolametto, L. (1992). Re-assessing parent-focused language intervention programs. In F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.



# Βιβλιογραφία (7 από 7)

- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Hearing, and Language Research, 47*, 126-144.
- Timler, G. R., Olswang, L. B., & Coggins, T. E. (2005). «Do I know what I need to do?» A social communication intervention for children with complex clinical profiles. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 73-85.
- Turner, M. (1999). Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 839-849.
- Wolf, N. (2001). Randomised trials of socially complex interventions: Promise or peril? *Journal of Health Services Research Policy, 6*, 123-126.



# 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