



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σύγκριση Πραγματολογικών Ικανοτήτων σε Παιδιά Σχολικής
Ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και Νοητική
Υστέρηση**

Φοιτήτρια: Χριστίνα Ζόμα

Αριθμός Μητρώου: 2009047

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γεωργία Κουλιέρη

- ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2013 -

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πάνω από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κυρία Κουλιέρη Γεωργία για τη βοήθεια και την καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της πτυχιακής μου, αλλά και για την βοήθειά της στη συλλογή του δείγματος της έρευνας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω το ΚΕΘΥΑΠ Καλαμάτας για την βοήθειά του στην έρευνα μου. Η βοήθεια όλων των υπεύθυνων του κέντρου ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μου παρέδωσαν μια αίθουσα για την διεξαγωγή του τεστ, αλλά και το πιο σημαντικό, τα παιδιά, που στεγάζονται στους χώρους τους, ως δείγμα για την έρευνα. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το κέντρο "ΕΥΛΟΓΟΝ" στην Αθήνα για τα παιδιά που μου εμπιστεύτηκε. Φυσικά δεν θα παραλείψω να ευχαριστήσω θερμά όλα αυτά τα παιδιά που κατείχαν την κύρια θέση στην έρευνά μου, καθώς και τους γονείς τους για τη συνεργασία τους και τη συγκατάθεσή τους. Η βοήθειά τους υπήρξε πολύτιμη, αφού χωρίς τη συμμετοχή τους δεν θα έφθανε στο τέλος της αυτή η εργασία.

Τέλος, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που ήταν πάντα δίπλα μου και με στήριζε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα που παρουσιάζεται αφορά την ύπαρξη πραγματολογικών ικανοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό και παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση. Ακόμα, εστιάζεται στη σύγκριση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών.

Εδώ και πολλά χρόνια ερευνητές δίνουν διάφορους ορισμούς για την πραγματολογία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πραγματολογία είναι ένας τομέας της γλώσσας άμεσα συνδεδεμένος με τα κοινωνικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Η πραγματολογία περιλαμβάνει τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Για την πραγματοποίηση ερευνών σχετικά με τις πραγματολογικές ικανότητες οι ερευνητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο διαγνωστικό εργαλείο, το Test of Pragmatic Language (TOPL).

Η πραγματολογία εμφανίζεται σε πολλές διαταραχές, μια από αυτές είναι οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή είναι ο αυτισμός, που χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Στον αυτισμό παρατηρούνται δυσκολίες σε διάφορες τομείς του λόγου και της επικοινωνίας. Η αιτιολογία του ακόμα δεν έχει απόλυτα διευκρινιστεί ενώ κάποιες υποθέσεις κάνουν λόγο για αίτια οργανικά, γενετικά, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, σωματικές παραμορφώσεις και ψυχογενή αίτια.

Μια ακόμα διαταραχή που παρουσιάζει δυσκολία στις κοινωνικές επαφές είναι η νοητική καθυστέρηση. Ως νοητική καθυστέρηση, χαρακτηρίζεται η νοητική λειτουργία με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 70. Η μειωμένη νοητική λειτουργία συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στην αυτοεξυπηρέτηση, τη μάθηση, την επικοινωνία και την κοινωνική ένταξη. Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης μπορεί να είναι προγεννητικά, περιγεννητικά ή μεταγεννητικά. Ορισμένα από αυτά είναι η ανοξία, κληρονομικοί παράγοντες, λοιμώξεις, τραυματισμοί εγκεφάλου και πολλοί άλλοι.

Σκοπός της έρευνας είναι πρώτον η ανίχνευση πραγματολογικών διαταραχών σε παιδιά με Δ.Α.Δ και σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και δεύτερον η σύγκριση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών. Για την πραγματοποίηση της έρευνας,

συλλέχθηκε δείγμα 14 παιδιών ηλικίας έξι (6) έως δεκαεπτά (17) ετών. Τα επτά από αυτά τα παιδιά είχαν διαγνωσθεί με αυτισμό και τα υπόλοιπα επτά με νοητική καθυστέρηση. Στα παιδιά αυτά χορηγήθηκε το Test of Pragmatic Language.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πραγματολογικές διαταραχές υπάρχουν και στα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αλλά και στα παιδιά με νοητική υστέρηση. Ο βαθμός δυσκολίας κυμαίνεται ανάλογα με τη λειτουργικότητα του κάθε παιδιού και το δείκτη νοημοσύνης του. Τα βασικά γνωρίσματα πραγματολογικών δυσκολιών αυτών των παιδιών είναι η αγνωσία κοινωνικών κανόνων και η δυσκολία κατανόησης και χρήσης της μεταφοράς και της ειρωνείας. Στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας, δηλαδή ποιά ομάδα παιδιών αντιμετωπίζει μεγαλύτερες δυσκολίες στην πραγματολογία, η απάντηση είναι ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανικανότητα στις πραγματολογικές δεξιότητες από ότι τα παιδιά με αυτισμό, χωρίς ωστόσο μεγάλη διαφορά.

Λέξεις - Κλειδιά: Πραγματολογία, Πραγματολογικές Διαταραχές, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Νοητική Υστέρηση, σύγκριση, σχολική ηλικία, Test of Pragmatic Language.

ABSTRACT

For many years, researchers have given various definitions for pragmatic language. Pragmatic language refers to an area of language connected directly with social language environments. The functional use of language is based on the pragmatic language. There is a variety of linguistic disorders with the most appeared, the pervasive developmental disorders. This study focuses on autism and mental retardation.

Autism is characterized by inconveniences in areas of speech and communication. Impairment of social communication and restricted and repetitive behavior have also been observed. Mental retardation is characterized by cognitive function with IQs below 70. Decreased mental function accompanied by deficiencies in adaptive behavior, self-service, learning, communication and social integration.

The purpose of the research is the first detection of factual disorders in children with autism and in children with mental retardation and secondly the comparison of factual competences of these children. Researchers created a suitable diagnostic tool to study factual capabilities, which is called Test of Pragmatic Language (TOPL).

For the realization of research, collected sample 14 children six (6) to seventeen (17) years old. Seven of these children were diagnosed with autism and the remaining seven with mental retardation. These children were granted Test of Pragmatic Language.

The results of the survey showed that there are factual disorders in children with pervasive developmental disorders but also in children with mental retardation. The degree of difficulty varies depending on the functionality of each child and the IQ. The key features of factual difficulties these children is agnosia social rules and the difficulty of understanding and use of transportation and of irony. In the second survey question, namely what group of children experiencing difficulties in pragmatics, the answer is that children with mental retardation are more pragmatic skills in inability of children with autism.

Keywords: Pragmatic Language, Factual Disorders, Pervasive Developmental Disorders, Mental Retardation, comparison, school age, Test of Pragmatic Language.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	5
Περιεχόμενα.....	7
Εισαγωγή.....	10

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1. Λόγος και Διαταρχές του Λόγου.....	13
1.1.1. Λόγος.....	13
1.1.2. Τα είδη του Λόγου.....	14
1.1.3. Διαταρχές του Λόγου.....	15
1.2. Πραγματολογία.....	18
1.2.1. Ορίζοντας την πραγματολογία.....	18
1.2.3. Χαρακτηριστικά.....	20
1.2.4. Έρευνες.....	21
1.3. Πραγματολογικές Διαταρχές.....	25
1.3.1. Ορισμός.....	25
1.3.2. Χαρακτηριστικά.....	25
1.3.3. Έρευνες.....	29
1.3.4. Σε ποιές διαταρχές συναντάμε τις πραγματολογικές δυσκολίες	32
1.4. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταρχές.....	32

1.4.1. Αυτισμός.....	32
1.4.2. Χαρακτηριστικά.....	34
1.4.3. Μορφές Αυτισμού.....	39
1.4.4. Αίτια.....	40
1.4.5. Πραγματολογικές Ικανότητες και Διάχυτες αναπτυξιακές Διαταραχές.....	40
1.5. Νοητική Υστέρηση.....	42
1.5.1. Ορισμός.....	42
1.5.2. Αίτια.....	43
1.5.3. Χαρακτηριστικά.....	45
1.5.4. Πραγματολογικές Διαταραχές και Νοητική Υστέρηση.....	49
1.6. Διαφοροδιάγνωση Αυτισμού και Νοητικής Υστέρησης.....	50

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1. Καθορισμός του Σκοπού της Έρευνας.....	53
2.2. Πληθυσμός.....	53
2.3. Ερευνητικό Εργαλείο.....	56
2.4. Διαδικασία Χορήγησης.....	59
2.5. Βαθμολόγηση.....	60
2.6. Διαδικασίας Ανάλυσης Δεδομένων.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας.....	61
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1. Συζήτηση.....	67
4.2. Παράγοντες που επηρέασαν αρνητικά την έρευνα και τα αποτελέσματα της.....	71
4.3. Προτάσεις.....	71
Βιβλιογραφία.....	73
Παραρτήματα.....	78
Παράρτημα 1: Συγκατάθεση Γονέων.....	78
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο.....	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Λόγος είναι η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με έναρθρο λόγο. Ο λόγος του ανθρώπου, όμως, ενδέχεται να παρουσιάζει κάποιες διαταραχές, όπως κώφωση, ψυχιατρικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια σύνδρομα.

Ο όρος πραγματολογία αναφέρεται στην ικανότητα των χρηστών της γλώσσας να συνδυάζουν προτάσεις με τα κατάλληλα συμφραζόμενα. Πραγματολογία, επιπλέον, θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να επιλέγει αυτά που θα πει ανάλογα με τον ακροατή του και τις συνθήκες που επικρατούν. Η επιλογή των σωστών προτάσεων και η τήρηση των κοινωνικών κανόνων δεν είναι εφικτά για όλους τους ανθρώπους. Μια ομάδα ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην πραγματολογία τους είναι οι άνθρωποι με αυτισμό και οι άνθρωποι με νοητική υστέρηση.

Αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή του νευρικού συστήματος που εμφανίζει ιδιαίτερη δυσκολία στις κοινωνικές επαφές και στο λόγο και χαρακτηρίζεται από στερεοτυπίες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ορισμένες φορές επιθετική συμπεριφορά. Τα αίτια του αυτισμού δεν έχουν τεκμηριωθεί ακόμα, αλλά διεξάγονται συνεχώς έρευνες και υπάρχουν διάφοροι λόγοι που πιθανός ευθύνονται για την εμφάνισή του.

Ως νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται η κατάσταση κατά την οποία η νοητική λειτουργία του ατόμου είναι ιδιαίτερα χαμηλή, συγκεκριμένα ο δείκτης νοημοσύνης δεν ξεπερνά το 70. Αυτή η διαταραχή, ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητάς της προκαλεί δυσκολίες στη ζωή του ανθρώπου, καθώς παρατηρείται αδυναμία έκφρασης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ορισμένες φορές αυτοεξυπηρέτησης. Τα αίτια εμφάνισης της νοητικής υστέρησης μπορεί να είναι προγεννητικά, περιγεννητικά ή μεταγεννητικά.

Στη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία έχουμε ως στόχο να διερευνήσουμε την ύπαρξη πραγματολογικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό και σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Επιπλέον, σκοπός μας είναι η σύγκριση των δύο αυτών ομάδων παιδιών ως προς τις πραγματολογικές τους ικανότητες.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από ένα κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για την πραγματολογία, τον λόγο, τις πραγματολογικές διαταραχές, τον αυτισμό και τη νοητική υστέρηση. Αναλύονται οι ορισμοί για τον κάθε όρο και δίνονται τα χαρακτηριστικά τους, τα αίτια εμφάνισής τους και διάφορες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς από πολλούς ερευνητές.

Το ερευνητικό μέρος υποδιαιρείται σε τρία κεφάλαια, το δεύτερο, το τρίτο και το τέταρτο. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι στόχοι της έρευνας, ο πληθυσμός που χρησιμοποιήθηκε για την διεκπεραίωση της έρευνας, το υλικό αξιολόγησης και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας με λεπτομέρειες. Επιπρόσθετα στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και η βαθμολόγηση των παιδιών ανάλογα με τις απαντήσεις τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παραθέτονται τα αποτελέσματα της έρευνας μετά από ανάλυση. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση και η συσχέτιση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί με τα αποτελέσματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

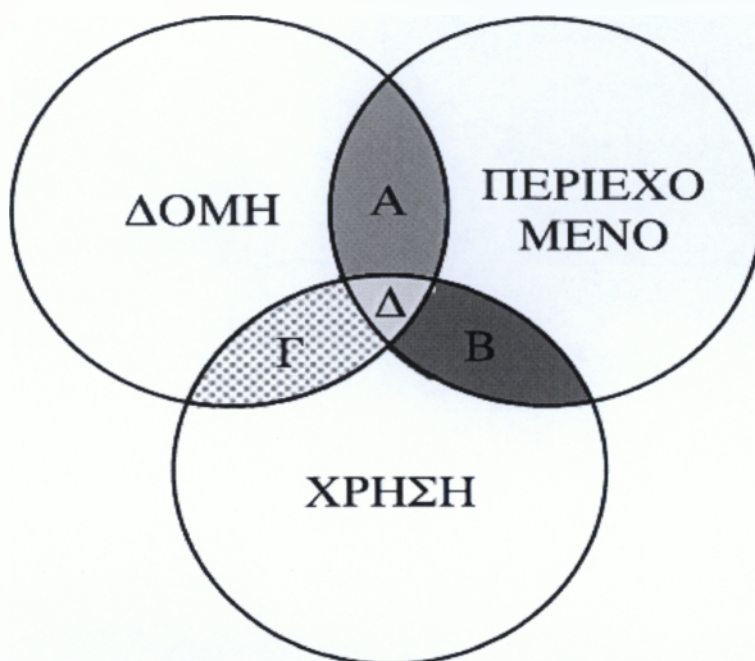
1.1. Λόγος και διαταραχές λόγου

1.1.1. Λόγος

Λόγος είναι η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί, είναι η διαφοροποίηση του από τα ζώα. Σύμφωνα με τον Halliday (HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN, 1989) λόγος είναι ένας κώδικας με τον οποίο μπορεί να εκφράσει κανείς τις ιδέες του μέσα από ένα συμβατικό σύστημα αυθαίρετων σημάτων επικοινωνίας. Ο άνθρωπος μπορεί να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του είτε με τον προφορικό είτε με τον γραπτό λόγο.

Για την πραγματοποίηση του λόγου πρέπει να λειτουργούν αρμονικά η αναπνοή, η φώνηση, η αντήχηση και η άρθρωση.

Οι Bloom & Lahey (1978), εξηγώντας τον τρόπο λειτουργίας του λόγου, επισημαίνουν τρία βασικά επίπεδα: τη δομή, το περιεχόμενο και την χρήση του. Κάθε ένα από αυτά εμπεριέχει τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος του λόγου από τα οποία ο ίδιος συντίθεται. Για την καλύτερη απεικόνιση των επιπέδων του λόγου χρησιμοποιούν το διάγραμμα Venn



Σχήμα 1. Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων του λόγου - Διάγραμμα Venn. (Bloom and Lahey 1978, σελ 22)

1.1.2. Είδη του Λόγου

Τα είδη του λόγου είναι μια κατηγορία, η οποία παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του κειμένου και των αναγνωστικών συνηθειών. Τα είδη διαμορφώνουν αλλά και περιορίζουν τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης από το κείμενο.

Ο λόγος χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, τον **προφορικό** και τον **γραπτό** λόγο. Τα δύο είδη του λόγου έχουν πολλές διαφορές μεταξύ τους, καθώς ο προφορικός λόγος είναι εφήμερος, λιγότερο επιμελημένος, απροσχεδιάστος και με παρατακτική σύνταξη. Σε αντίθεση ο γραπτός λόγος είναι προσχεδιασμένος, συνεχής, με επεξεργασμένο λεξιλόγιο και υποτακτική σύνταξη. Ακόμα ο λόγος διακρίνεται σε εξωτερικό, όπου η πραγματοποιείται η κατανόηση των προφορικών και γραπτών λέξεων καθώς και η

έκφραση των σκέψεων των ανθρώπων με τη βοήθεια προφορικών ή γραπτών λέξεων. Ο εσωτερικός λόγος αντιπροσωπεύει τις σιωπηλές διαδικασίες της σκέψης και την μορφοποίηση των λέξεων που υπάρχουν στο μυαλό μας.

1.1.3. Διαταραχές του Λόγου

Οι δυσκολίες στον λόγο εντοπίζονται κυρίως στην κατανόηση του, στη χρήση του, στην έκφρασή του καθώς και στην ακολουθία των κανόνων του. Ορισμένες βασικές διαταραχές του λόγου είναι η **γλωσσική διαταραχή**, που είναι αποτέλεσμα κώφωσης, βαρηκοΐας, συναισθηματικής ή ψυχιατρικής διαταραχής. Επιπροσθέτως η γλωσσική διαταραχή μπορεί να είναι αποτέλεσμα γενικής νοητικής μειονεξίας, εγκεφαλικής βλάβης ή περιβαλλοντικής αποστέρησης.

Μια σπάνια διαταραχή του λόγου, είναι το **Σύνδρομο Landau Kleffner**. Στη συγκεκριμένη διαταραχή η απώλεια του λόγου εμφανίζεται αιφνίδια ή προοδευτικά. Μπορεί να είναι αντιληπτικού τύπου απώλεια και ο ασθενής να μη αντιλαμβάνεται μέσω της ακοής ή εκφραστικού τύπου έως και αλαλία. Μπορεί να εμπεριέχει και επιληπτικές κρίσεις και ηλεκτροεγκεφαλογραφικές ανωμαλίες.

Ο λόγος είναι μια σύνθετη διαδικασία που εξαρτάται από εγγενείς παράγοντες, από το νοητικό δυναμικό και την νευροβιολογική ωρίμανση. Επίσης έχουν μεγάλη σημασία η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και το περιβάλλον του. Ορισμένες φορές, όμως παρουσιάζονται προβλήματα στο λόγο των παιδιών χωρίς να προϋπάρχουν τα παραπάνω. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις πρόκειται για εξελικτικές διαταραχές. Οι εξελικτικές διαταραχές μπορεί να είναι :

- **ανωριμότητα του λόγου**

Η ανωριμότητα του λόγου εμφανίζεται κυρίως σε ηλικία 2-5 ετών. Στη συγκεκριμένη διαταραχή το παιδί επικοινωνεί κανονικά αλλά υστερεί στην έκφραση και στην κατανόησή του. Τα παιδιά με ανωριμότητα λόγου μιλούν πολύ αλλά με ανακριβή τρόπο με αποτέλεσμα την έλλειψη κατανόησης από τους ακροατές του. Ακόμα η κατανόησή

του είναι πολύ καλύτερη από την έκφρασή του. Κατά την ανωριμότητα λόγου το παιδί εμφανίζει τις πρώτες του λέξεις μετά τα δυο πρώτα έτη ζωής του, παρουσιάζει περιορισμένο λεξιλόγιο και εξελεγκτικές διαταραχές άρθρωσης.

- **ειδική εξελικτική διαταραχή**

Στην ειδική εξελικτική διαταραχή του λόγου το παιδί εμφανίζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Η ανάπτυξή του είναι φυσιολογική χωρίς κινητικές, αισθητηριακές ή φωνολογικές βλάβες. Η διαταραχή εμφανίζεται στην έκφραση και στην κατανόηση του λόγου. Η ειδική εξελικτική διαταραχή του λόγου μπορεί να εμφανιστεί στην προσχολική, στη σχολική ή στην ενήλικη ζωή. Ορισμένες φορές το παιδί μπορεί να εμφανίζει και τα δύο είδη της διαταραχής, οπότε και το πρόβλημα είναι πιο σύνθετο. Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής είναι η ανικανότητα αντίδρασης στο άκουσμα οικείων λέξεων, με την πάροδο του χρόνου επέρχεται η δυσκολία κατανόησης απλών εντολών και ορισμένων κατηγοριών λέξεων. Στις πιο σοβαρές περιπτώσεις συνυπάρχουν η αδυναμία κατανόησης βασικού λεξιλογίου και η ανεπάρκεια σε διάφορους τομείς της ακουστικής διαδικασίας, όπως η διάκριση ήχων, ο συνδυασμός φθόγγων και συμβόλων, η άμεση μνήμη, η ακολουθία και η ανάκληση. Τα παιδιά με ειδική εξελικτική διαταραχή στη σχολική ηλικία μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολία στη μορφο – συντακτική τους δομή με επακόλουθο την ανικανότητα δημιουργίας ολοκληρωμένης πρότασης. Επίσης ο λόγος τους είναι τηλεγραφικός, καθώς δεν χρησιμοποιούν λειτουργικές λέξεις ή τις χρησιμοποιούν λανθασμένα. Ακόμα υπάρχει μια δυσκολία στις αντίθετες έννοιες, στην εύρεση της σωστής λέξης, όπως επίσης και σωστή έκφραση, καθώς εκφράζονται περιφραστικά ή με νεολογίες.

- **αφασία – δυσφασία**

Η αφασία είναι διαταραχή του λόγου που οφείλεται σε νευρολογικές βλάβες, σε εγκεφαλικές βλάβες που συνέβησαν κατά την παιδική ηλικία. Η παιδική αφασία μπορεί να είναι επίκτητη ή εγγενής. Στην αφασία που αποκτάται κατά τη διάρκεια της ζωής υπάρχουν εγκεφαλικές βλάβες που προκλήθηκαν κατά την παιδική ηλικία και τα κύρια συμπτώματα είναι η έλλειψη εκφραστικού λόγου, που μπορεί, όμως, να έχει μια πρόοδο με τις κατάλληλες θεραπείες. Στην εγγενή αφασία το κύριο χαρακτηριστικό είναι η μεγάλη δυσκολία ή/και ανικανότητα έκφρασης και κατανόησης των γλωσσικών

συμβόλων που εμφανίζονται πριν τους 30 μήνες ζωής σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη.

Γέννηση – 4 εβδομάδες	Κλάμα ως ένδειξη δυσαρέσκειας. Φωνούλες προς τη μητέρα. Λαρυγγισμοί αδιαφοροποίητοι. Αρχίζουν γουργουρίσματα
16 εβδομάδες	Γέλιο φωναχτό. Διατηρούνται τα γουργουρίσματα
28 εβδομάδες	Κλαίγοντας βγάζει ήχους «μμμ». Εκφέρει ήχους φωνηέντων, π.χ. άι ...
40 εβδομάδες	Λέει «ντα-ντα» ή κάτι ανάλογο, αντιδρά στο όνομα ή υποκοριστικό του. Εκφραστική λεκτική «σαλάτα». Δίνει ένα παιγνίδι όταν του ζητούν
15 μήνες	Εκφέρει 3-5 λέξεις που έχουν έννοια. Γυρίζει σελίδες βιβλίου. Δείχνει τα παπούτσια του όταν το ζητήσουμε
18 μήνες	Λέει 10 λέξεις ανάμεσα στις οποίες και ονόματα. Δείχνει ένα κοινό αντικείμενο σε εικόνα. Εκτελεί εντολές με δύο υποδείξεις
2 χρόνια	Χρησιμοποιεί προτάσεις με 3 λέξεις. Εκτελεί εντολές με τέσσερες απλές οδηγίες
3 χρόνια	Προσδιορίζει το φύλο του, δίνει ονοματεπώνυμο. Χρησιμοποιεί πληθυντικούς. Περιγράφει τι συμβαίνει σε εικόνες
4 χρόνια	Ονομάζει χρώματα, τουλάχιστον το ένα σωστό. Κατανοεί πέντε τουλάχιστον προθέσεις
5 χρόνια	Ονομάζει τα βασικά χρώματα. Ονομάζει τα νομίσματα. Ρωτάει για τη σημασία των λέξεων

Πίνακας 1. Σταθμοί Γλωσσικής Ανάπτυξης έως τα πέντε έτη

Τροποποίηση Πίνακα. S. Chess, από Kaplan & Sadock (1985)

Τέλος, κάποιες πολύ γνωστές διαταραχές του λόγου είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, όπου είναι ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει, η καθυστέρηση του λόγου, διαταραχή που διαπιστώνεται όταν στην ηλικία των 3 ετών το παιδί επικοινωνεί μόνο με νοήματα, συλλαβές και δυσκολεύεται γενικότερα στην ανάπτυξη λόγου. Ακόμα στις διαταραχές του λόγου συγκαταλέγονται ο τραυλισμός, διαταραχή της ροής του λόγου, ο δυσγραμματισμός, διαταραχή που σχετίζεται με το συντακτικό – μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας, η δυσαρθρία, κινητική διαταραχή της ομιλίας, κατά την οποία το παιδί δυσκολεύεται να αρθρώσει κάποια φωνήματα λόγω αδυναμίας ή λανθασμένης λειτουργίας των αρθρωτών, η ταχυλαλία, διαταραχή της ροής του λόγου και η δυσλαλία, που είναι η αδυναμία κατανόησης, επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων και σχηματισμού φωνημάτων. Για τις διαταραχές του λόγου έχουν γίνει διάφορες έρευνες. Οι Glaser και Shafer το 1932 έκαναν έρευνα σε 16 άτομα με φτωχή ικανότητα επικοινωνίας ύστερα από κλειστό τραύμα κεφαλής. Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησαν και οι Heilman, Safran και Geschwind το 1971 . Έρευνες έγιναν, ακόμα, από τον Thomsen το 1975. Οι Levin, Grossman και Kelly το 1976 εξέτασαν ασθενείς με γλωσσικά προβλήματα , οι οποίοι είχαν υποστεί μέτρια έως σοβαρά κλειστά τραύματα. Οι έρευνες που έγιναν αφορούσαν κυρίως τις διαταραχές του λόγου ύστερα από κλειστά τραύματα. Το αποτέλεσμα όλων αυτών των ερευνών, και πολλών άλλων, όπως, του Groher το 1977 και της Sarno το 1980 ήταν πως οι ασθενείς με κλειστά τραύματα έχουν εκφραστική ή κατονομαστική αφασία, όπως επίσης και δυσκολία στην κατανόηση και τη συγκέντρωση.

1.2 Πραγματολογία

1.2.1. Ορίζοντας την Πραγματολογία

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη “πράγμα”, που σημαίνει κάτι υπαρκτό και πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τον Charles Morris το 1938. Η πραγματολογία, όμως αναπτύχθηκε περισσότερο μέσω των μελετών των Άγγλων φιλοσόφων John Austin, 1962 (*How to do things with words*, 1962) και Paul Grice (*Logic and conversation*, 1979) και του Αμερικανού John Searle (*Speech acts*, 1969) . Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η πραγματολογία οριζόταν ως “σημασία εν χρήσει” και “σημασία στα συμφραζόμενα”, ορισμοί που είναι γενικοί. Τον πιο ολοκληρωμένο ορισμό για την πραγματολογία, τον έδωσε το 1983 ο Levinson, ο οποίος υποστήριξε ότι πραγματολογία είναι *η μελέτη της ικανότητας των χρηστών της γλώσσας να συνδυάζουν προτάσεις με τα κατάλληλα συμφραζόμενα*. Ο Levinson πίστευε ότι η πραγματολογία αποτελεί ένα ξεχωριστό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης. Το 1983 δόθηκε ένας ακόμα ορισμός από τον Leech, σύμφωνα με τον οποίο πραγματολογία είναι *ο τρόπος που τα εκφωνήματα αποκτούν σημασία σε συγκεκριμένες περιστάσεις*. Για την πραγματολογία έχουν δοθεί πολλοί ακόμα ορισμοί, από τους Green (1989), Davis (1991), Blackmore (1992), Grundy (1995), Thomas (1995), Yule (1996), Verschueren (1999) και Mey (2001). Σύμφωνα με τον Yule πραγματολογία είναι *η μελέτη της σημασίας του ομιλητή ως διακριτής από την λεξική και προτασιακή δομή*. Ο Thomas υποστήριξε ότι πραγματολογία είναι *η μελέτη της σημασίας στην αλληλεπίδραση εκείνου του τμήματος της γλωσσικής σημασίας που δεν είναι δεδομένο αλλά διαπραγματεύσιμο*.

Επιπλέον, η πραγματολογία αναφέρεται στη σωστή επικοινωνία ενός ανθρώπου μέσω της ικανότητάς του να επιλέγει όσα πρέπει να πει με τα σωστά κριτήρια που καθορίζονται από τους κοινωνικούς κανόνες. Σύμφωνα με τον Ramsden (1992) η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση της γλώσσας ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Με τον όρο «κοινωνική πράξη» εννοείται η γνώση των κοινωνικών κανόνων και η κατανόηση των προθέσεων, των επιθυμιών και των επικοινωνιακών στρατηγικών του ομιλητή. Η «κατάλληλη συμπεριφορά» σχετίζεται με τον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας και ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αναφέρεται ο σκοπός της επικοινωνίας

του ατόμου, δηλαδή στο μήνυμα που πρέπει να μεταφέρει ο ομιλητής στον ακροατή και στο κατά πόσο ενδιαφέρει αυτό τον ακροατή.

1.2.2. Χαρακτηριστικά

Ο τομέας της πραγματολογίας περιλαμβάνει τρεις μεγάλες γλωσσικές δεξιότητες. Οι οποίες είναι:

1. Επικοινωνιακές προθέσεις, όπου τις αποτελούν η ικανότητα λεκτικών ανταλλαγών και ανταπόκριση στις μιμήσεις, η ικανότητα προσήλωσης σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, θέμα ή αντικείμενο και η χρήση της γλώσσας για διάφορους σκοπούς, όπως να ζητήσουν απαντήσεις ή να απαντήσουν σε κάτι, να προτείνουν κάτι, να ενημερωθούν ή να χαιρετήσουν
2. Κανόνες της μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι κανόνες λεκτικής επικοινωνίας διαφέρουν ανάλογα με την κουλτούρα του κάθε τόπου. Για μια καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των συνομιλητών είναι καλή και χρήσιμη και η μη λεκτική επικοινωνία, όπως η βλεμματική επαφή και η κανονική απόσταση μεταξύ των συνομιλητών. Επιπλέον στη λεκτική επικοινωνία εμπεριέχονται οι στάσεις του σώματος, η γλώσσα του σώματος και οι κινήσεις του προσώπου. Οι χειρονομίες πρέπει να ταιριάζουν συναισθηματικά και νοηματικά με το περιεχόμενο του μηνύματος.
3. Κανόνες της λεκτικής επικοινωνίας. Στους συγκεκριμένους κανόνες οι συνομιλητές μοιράζονται τους ρόλους του ομιλητή και του ακροατή, ακόμα η επιλογή του λεξιλογίου, της γραμματικής, του τόνου και της έντασης της φωνής καθώς και του τρόπου ομιλίας εναλλάσσονται και έχουν άμεση σχέση με τον ακροατή. Η ανάπτυξη της γλώσσας πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο ευελιξίας και δημιουργικότητας, πλαίσια τα οποία χρησιμοποιούνται για να συσχετιστούν τα γεγονότα κατά τη

διάρκεια της συνομιλίας. Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων πρέπει να ακολουθείται ένας ευέλικτος και οργανωμένος τρόπος για τη σωστή επικοινωνία των ατόμων που επικοινωνούν.

1.2.3 Έρευνες

Σημαντικές θεωρίες που υποδηλώνουν έρευνα στην πραγματολογία είναι η θεωρία γλωσσικής πράξης (Austin, *How to do things with words*, 1975) και η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία του Piaget (Piaget, J., & Inhelder, B., (1969), *The psychology of The child*). Η βασικότερη θεωρία που αφορά την πραγματολογία είναι η θεωρία του Jean Piaget. Η θεωρία του Piaget αφορά την ανικανότητα ενός ατόμου να λαμβάνει υπόψη του την άλλη οπτική γωνία ενός θέματος, την ανικανότητά του να αναγνωρίζει ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές σκέψεις, απόψεις, αισθήματα, αντιλήψεις και γνώσεις καθώς και να γνωρίζει ποιές μπορεί να είναι αυτές. Ένα παράδειγμα που θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τη θεωρία του Piaget είναι όταν ένα παιδί χαιρετά την ώρα που μιλάει στο τηλέφωνο με κάποιον συγγενή, κουνώντας το χέρι του, αντί να πει “γεια” ή μιλάει για κάποιο βιβλίο που διάβασε ή του διάβασαν χωρίς να πει τον τίτλο του βιβλίου. Ο Piaget μέσα από την έρευνά του διαπίστωσε ότι τα παιδιά σκέφτονται και λειτουργούν με περισσότερο εγωκεντρισμό σε σχέση με τους ενήλικες. Επίσης η εγωκεντρική ομιλία των παιδιών εμφανίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό της αυθόρμητης ομιλίας των παιδιών 4 – 7 ετών. Μια ακόμα διαπίστωση του Piaget για τα παιδιά ήταν ότι όταν μιλούσαν για κάποιον ήρωα τον αποκαλούσαν αυτό/ή, παρέλειπαν σημαντικές πληροφορίες κατά την διήγηση κάποιας ιστορίας και δεν παρουσίαζαν τα γεγονότα στη σωστή χρονική σειρά. Έτσι κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά τα διακατέχει εγωκεντρισμός και ανικανότητα να αντιληφθούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ακροατή τους, καθώς και απροθυμία να επικοινωνήσουν με τη σκέψη του συνομιλητή τους μέχρι την ηλικία των επτά με επτά και μισή ετών.

Με την έρευνα της πραγματολογίας είχε ασχοληθεί και ο Michael Halliday το 1975 ο οποίος διαπίστωσε ότι η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του κάθε παιδιού αντανακλά τον τρόπο που αυτό αντιλαμβάνεται και αναπαριστά το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς και τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Halliday το παιδί στην ηλικία των εννιά με δέκα και μισή ετών, μπορεί να εκφράσει τις παρακάτω επικοινωνιακές λειτουργίες:

- προσωπική επικοινωνία, που αναφέρεται στις γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις του παιδιού
- διαπροσωπική επικοινωνία, που στοχεύει στην επικοινωνία με τους άλλους
- ρυθμιστική επικοινωνία, με στόχο την σωστή κατεύθυνση της συμπεριφοράς των άλλων για την επίτευξη κάποιων στόχων
- οργανική επικοινωνία, όπου το παιδί ικανοποιεί τις άμεσες ανάγκες του, χρησιμοποιώντας υλικά του περιβάλλοντός του

Κατ' επέκταση το παιδί έχει διακρίνει το εαυτό του από το κοινωνικό περιβάλλον. Το εκφραστικό επίπεδο του παιδιού περιλαμβάνει το επίπεδο του περιεχομένου και το επίπεδο της μορφολογίας. Με την πάροδο των χρόνων και κατά την ωρίμανση του παιδιού, αυτό αποκτά την ικανότητα περιπλοκότερων επικοινωνιακών λειτουργιών.

Ο John Dore (1975) ήταν ένας, ακόμα, μελετητής που ασχολήθηκε με την πραγματολογία. Πιο συγκεκριμένα, ο Dore εξέτασε τις θεμελιώδεις λεκτικές πράξεις των παιδιών, που μπορεί να είναι μια λέξη ή μια χειρονομία. Ο συγκεκριμένος μελετητής χρησιμοποιώντας τη θεωρία του John Searle για τον ορισμό της λεκτικής πράξης, σύμφωνα με τον οποίο η λεκτική πράξη αποτελείται από τη δήλωση και την προσλεκτική δύναμη, διαπίστωσε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις θεμελιώδεις λεκτικές πράξεις για εννιά διαφορετικές λεκτικές προθέσεις, δηλαδή όταν το παιδί:

- ζητά δράση

- διαμαρτύρεται
- ζητά απάντηση
- κατονομάζει
- απαντά σε ερωτήσεις
- χαιρετά
- επαναλαμβάνει
- απευθύνεται σε άλλους
- εξασκείται

Σε μια, ακόμη, μελέτη του Dore το 1978 , που αφορούσε τη χρήση της γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι επικοινωνιακές προθέσεις των παιδιών ηλικίας 2 – 5 ετών περιλαμβάνει τη ζήτηση πληροφοριών, την απάντηση σε ερωτήσεις, την απόκριση σε αιτήσεις, την περιγραφή γεγονότων και τη δήλωση συναισθημάτων, πεποιθήσεων και γεγονότων.

Το 1975 η Bates ισχυρίστηκε ότι η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να αρχίσει πριν τις πρώτες λέξεις, με την διερεύνηση των επικοινωνιακών λειτουργιών, μέσω προλεκτικών εκφράσεων.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1983, η Shatz διαπίστωσε ότι η πιο εύκολη πράξη για τα παιδιά όταν θέλουν να ζητήσουν κάτι είναι οι εκφράσεις του προσώπου τους, καθώς η κύρια χρήση της γλώσσας τείνει να είναι η έκφραση κάποιας επιθυμίας για την κάλυψη αναγκών.

Η πιο σημαντική και διεξοδική μελέτη έγινε από τον Austin το 1962 (Austin, J. L., *How to do Things with Words*). Η θεωρία του Austin αφορά τις λεκτικές πράξεις των

ανθρώπων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μόνο σαν μέσο επικοινωνίας, αλλά και για την εκτέλεση πράξεων, οι οποίες ονομάζονται “λεκτικές πράξεις” (speech acts). Οι λεκτικές πράξεις αναφέρονται στα μέσα που χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές για την επιτέλεση κάποιας ενέργειας. Ο Austin πρότεινε τον παρακάτω διαχωρισμό στις λεκτικές πράξεις:

- την εκφωνητική πράξη, δηλαδή την παραγωγή μιας συγκεκριμένης έκφρασης με συμβατική μορφή και νόημα. Αρχίζει μετά την ηλικία των δώδεκα μηνών, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις και χειρονομίες για να εκφράσουν επιθυμίες και νοήματα.
- την προσλεκτική πράξη, δηλαδή την επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή. Αναπτύσσεται στην ηλικία των οκτώ έως δώδεκα μηνών και τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν χειρονομίες ως επικοινωνιακή πρόθεση, συμπεριλαμβάνοντας πρωτο – επικοινωνιακές επικοινωνίες (χειρονομίες για να δείξουν αντικείμενα ή γεγονότα) και πρωτο – προστακτικές επικοινωνίες και χειρονομίες με στόχο των έλεγχου της συμπεριφοράς των άλλων.
- την διαλεκτική πράξη, που αφορά την επίδραση που ασκεί η έκφραση του ομιλητή στον ακροατή. Η διαλεκτική πράξη ξεκινά από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 8 μηνών, όπου το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει τη λειτουργία των αντικειμένων στο περιβάλλον του

Το νόημα μιας πρότασης, η πρόθεση του ομιλητή, το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η πρόταση, το περιβάλλον και η λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και πολύ σημαντικά ώστε να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις και αλλοιωμένες πληροφορίες και να αντιληφθεί ο ακροατής όσα του μεταφέρει ο ομιλητής.

1.3 Πραγματολογικές Διαταραχές

1.3.1 Ορισμός

Οι πραγματολογικές διαταραχές αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στον χειρισμό της συζήτησης, στην προϋποτιθέμενη γνώση και στις βασικές πραγματολογικές γνώσεις.

1.3.2. Χαρακτηριστικά

Τα κύρια χαρακτηριστικά των πραγματολογικών διαταραχών που χαρακτηρίζουν τα άτομα με δυσκολίες στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας είναι οι δυσκολίες στην επικοινωνία και τις κοινωνικές συναλλαγές, όπως η ακατάλληλη στάση και θέση του σώματος κατά την επαφή με κάποιον άλλον, η ακατάλληλη βλεμματική επαφή, η ασυνήθιστη χροιά και ένταση της φωνής, η αδυναμία κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου, της εκφραστικότητας και των χειρονομιών, καθώς και η αδυναμία χρήσης των χειρονομιών. Επίσης τις πραγματολογικές διαταραχές χαρακτηρίζουν η δυσκολία στη μίμηση, η δυσκολία στην επιλογή του θέματος συζήτησης και κατ' επέκταση και στην έναρξη της συζήτησης, στη διατήρηση και στην περάτωση αυτής. Τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τους υπόλοιπους ανθρώπους και το περιβάλλον τους, δυσκολία στην επεξεργασία των διαφόρων ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και στην κατανόηση του πλαισίου επικοινωνίας και στην προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στο πλαίσιο αυτό. Ακόμα δυσκολεύονται στην αντίληψη σχέσεων συγγενείας, εμπιστοσύνης και εξουσίας, στην αντίληψη των όρων “επίτηδες” και “κατά λάθος”, στο σχεδιασμό ενός ψέματος ή στη συγκάλυψη μιας αρνητικής δράσης και τους διέπει μια αφέλεια. Δυσκολία, ακόμα, εμφανίζουν και στην κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων και των κοινωνικών σημμάτων, καθώς και στην κατανόηση των διαφόρων αντιδράσεων των ομιλητών τους, είτε αυτές είναι λεκτικές είτε

μη – λεκτικές. Κάποια ακόμα χαρακτηριστικά είναι η περιορισμένη πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση και η δυσκολία στην αντίληψη της πρόθεσης και του γνωστικού επιπέδου του συνομιλητή. Η προσέλευση του ενδιαφέροντος ενός άλλου ατόμου καθώς και η διαδικασία του χαιρετισμού κάποιου που έρχεται ή φεύγει είναι δύσκολα στην υλοποίηση από άτομα με πραγματολογικές διαταραχές.

Οι δυσκολίες, όμως μπορεί να εμφανίζονται και στη χρήση της γλώσσας, όπως δυσκολία με τη σωστή χρήση των αντωνυμιών, τη χρήση του λόγου κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, και τη χρήση του λόγου με βάση τους κοινωνικούς κανόνες. Επίσης δυσκολία εμφανίζεται και στην ανταπόκριση στις διάφορες οδηγίες, στην ικανότητα να κάνουν αντιληπτά τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους και στη διάκριση της ουσιαστικής πληροφορίας από την ανούσια. Επιπλέον βασικά χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία κατανόησης και χρήσης των εννοιών του χρόνου, των αφηρημένων εννοιών, των πολύσημων λέξεων, των ιδιωτισμών, των εκφράσεων της αργκό και του χιούμορ. Μεγάλη δυσκολία εμφανίζεται και στην κατανόηση, τη λήψη και την εξαγωγή συμπερασμάτων, όπως επίσης και στην περιγραφή και την αφήγηση. Δεν είναι λίγες οι υπεργενικεύσεις κατά τη διάρκεια της ομιλίας, οι υπογενικεύσεις, οι λανθασμένες αντικαταστάσεις και χρήσεις λέξεων καθώς και συχνή χρήση ορισμένων λέξεων και φράσεων, όπως “ό, τι πιστεύετε”. Στον παρακάτω πίνακα αναλύονται τα στάδια ανάπτυξης που ακολουθούν τα φυσιολογικά παιδιά από τη γέννηση έως τα έξι πρώτα έτη της ζωής τους.

0 – 6 μηνών
• Αρχίζει να κοιτάζει πρόσωπα
• Ακολουθεί με το βλέμμα κάτι που κινείται
• Το κλάμα διαφοροποιείται ανάλογα με την επικοινωνιακή πρόθεση. Κλαίει διαφορετικά όταν πεινάει, διαφορετικά όταν νυστάζει, διαφορετικά όταν πονάει
• Διατηρεί βλεμματική επαφή
• Εντοπίζει την πηγή του ήχου

6 – 9 μηνών
• Νιώθει ευχαρίστηση με το χάδι • Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα • Κλαίει όταν το αφήνουν μόνο του στο δωμάτιο
9 – 12 μηνών
• Αντιλαμβάνεται την άρνηση και απωθεί αντικείμενα που δε θέλει • Κάνει χειρονομίες τύπου: “Γεια”, “Αντίο” • Αναζητά και δείχνει στοργή σε οικεία πρόσωπα • Αρχίζει να δείχνει άγνωστα αντικείμενα θέλοντας να του εξηγήσουν τι είναι • Ξεκινάει να ζητάει ένα αντικείμενο που θέλει • Αρχίζει να αλλάζει τη συμπεριφορά του, αντιλαμβανόμενο τα συναισθήματα των άλλων: Μπορεί να επαναλαμβάνει πράγματα που οι άλλοι θεωρούν αστεία για να τους κάνει να γελάσουν
12 – 18 μηνών
• Πάει και φέρνει αγαπημένα αντικείμενα για να τα δείξει σε κάποιον • Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να ζητήσει βοήθεια ή να τραβήξει το ενδιαφέρον • Αρχίζει να λέει “Γεια” • Εκφράζει την άρνησή του και χρησιμοποιεί το “Όχι” • Αρχίζει να απαντάει σε ερωτήσεις, συχνά χωρίς να έχουν νόημα • Δείχνει προσοχή όταν του μιλάει κάποιος και τον κοιτάζει στα μάτια
18 – 24 μηνών
• Αρχίζει να ζητάει να μάθει και ρωτάει “Τι είναι αυτό;” • Κατονομάζει αντικείμενα μπροστά σε άλλους • Χρησιμοποιεί φράσεις 2 λέξεων και εκφράζει κτητικότητα: “δικό μου” • Μπορεί να ξεκινήσει ένα διάλογο

2 – 3 ετών
• Ξεκινάει και συμμετέχει σε διάλογο • Μπορεί και αλλάζει θέμα συζήτησης • Αρχίζει και δίνει πληροφορίες για το θέμα συζήτησης • Χρησιμοποιεί επιφωνήματα για να τραβήξει την προσοχή
3 – 4 ετών
• Συμμετέχει σε μεγαλύτερη συζήτηση • Μπορεί να πλάσει ένα φανταστικό φίλο και να του απευθύνεται όταν παίζει • Μπορεί και αλλάζει τον τόνο της φωνής του και τον τρόπο ομιλίας όταν απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας • Ζητάει την άδεια για να κάνει κάτι • Δίνει εξηγήσεις στον ακροατή αν δεν κατάλαβε κάτι • Ζητάει εξηγήσεις αν δεν κατάλαβε κάτι • Χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες για να εξηγήσει κάτι • Αρχίζει τα “πειράγματα” • Μπορεί να μιμηθεί και να υποδυθεί τη συμπεριφορά κάποιου
4 – 6 ετών
• Κάνει έμμεσες ερωτήσεις • Χρησιμοποιεί σωστά αντωνυμίες (αυτός, εκείνος, αυτό), επιρρήματα και προθέσεις: (εδώ, εκεί, μέσα, έξω, πίσω, από, ανάμεσα, όταν, αφού) • Κατανοεί και περιγράφει τη χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντός του • Μπορεί να περιγράψει σωστά τα γεγονότα μιας ιστορίας, κοιτάζοντας μόνο εικόνες • Απαντάει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν το χρόνο: “Πότε έφαγες;” • Χρησιμοποιεί κατάλληλα λέξεις, όπως: “Ευχαριστώ”, “Παρακαλώ” • Κατανοεί πότε κάποιος χρειάζεται βοήθεια

Πίνακας 2. Στάδια ανάπτυξης παιδιών με φυσιολογική νοημοσύνη

(Taken from The Speech and Language Development Chart developed by Addy Gard, Leslea Gillman, Jim Gorman and other sources.)

Οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με νευρολογικές ασθένειες, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες και ανωριμότητα.

1.3.3. Έρευνες

Η πρώτη έρευνα για τις πραγματολογικές διαταραχές των παιδιών με αυτισμό, σύμφωνα με τον Eales, έγινε από την Baltaxe το 1977 τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολίες στην εναλλαγή ρόλων ομιλητή – ακροατή, στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων κατά τη διάρκεια της συζήτησης και στη διάκριση της παλιάς με τη νέα πληροφορία, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις. Με τη συγκεκριμένη έρευνα ασχολήθηκαν και οι Ball (1978) και Caparulo & Cohen (1977). Παρατήρησαν ότι στα παιδιά με αυτισμό η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας και πληροφόρησης και την χρησιμοποιούσαν ως μέσο χειρισμού των άλλων. Επιπλέον υπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση των αντιδράσεων των ακροατών και στην πρόσληψη των πληροφοριών μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης δυσκολεύονται στην εναλλαγή σειράς, στη διατήρηση του θέματος, στην κατάθεση των γνώσεων, απόψεων και συναισθημάτων και στη διόρθωση της συζήτησης.

Μια πολύ σημαντική θεωρία για της πραγματολογικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό είναι η “Θεωρία του Νου”. Μέσω της θεωρίας αυτής δίνεται η δυνατότητα κατανόησης των δυσκολιών των ατόμων αυτών στο χειρισμό της συζήτησης και στη γνώση του ακροατή για το θέμα της συζήτησης. Η δυσκολία δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια των γνώσεων για το γύρω κόσμο, οδηγεί σε αποτυχία προσδιορισμού της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή. Σύμφωνα με τους Leinonen και Kerbel (1999) αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η υποεκτίμηση ή υπερεκτίμηση των

γνώσεων του και η ακατάλληλη επιλογή πληροφοριών, που έχουν ως συνέπεια την ανεπιτυχή επικοινωνία των ατόμων. Έτσι το άτομο με αυτισμό αποκλείεται από τη χρησιμοποίηση τρόπων διόρθωσης ή επαναπροσδιορισμού της συζήτησης.

Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις νοητικές καταστάσεις των άλλων και τις δικές του (Premack & Woodruff, 1978). Επιπλέον αυτή η θεωρία αφορά την ικανότητα του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις (πεποιθήσεις, επιθυμίες, ευχές, προσδοκίες, προθέσεις, ελπίδες, αντιλήψεις) στον εαυτό του και σε άλλους με στόχο την ερμηνεία και την πρόβλεψη συμπεριφορών (Wellman, 1990, *The Child's Theory of Mind*). Τέλος, είναι η επίγνωση και η κατανόηση των πράξεων, των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων, πολύ σημαντικά για την αποτελεσματικότητα του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (Hala, S., & Carpendale, J., 1997). Η δομή της Θεωρίας του "Νου" παρουσιάζεται παρακάτω

Η θεωρία του Νου αποτελεί ένα αιτιακό-εξηγητικό πλαίσιο που έχει 3 κοινά χαρακτηριστικά με τις επιστημονικές θεωρίες:

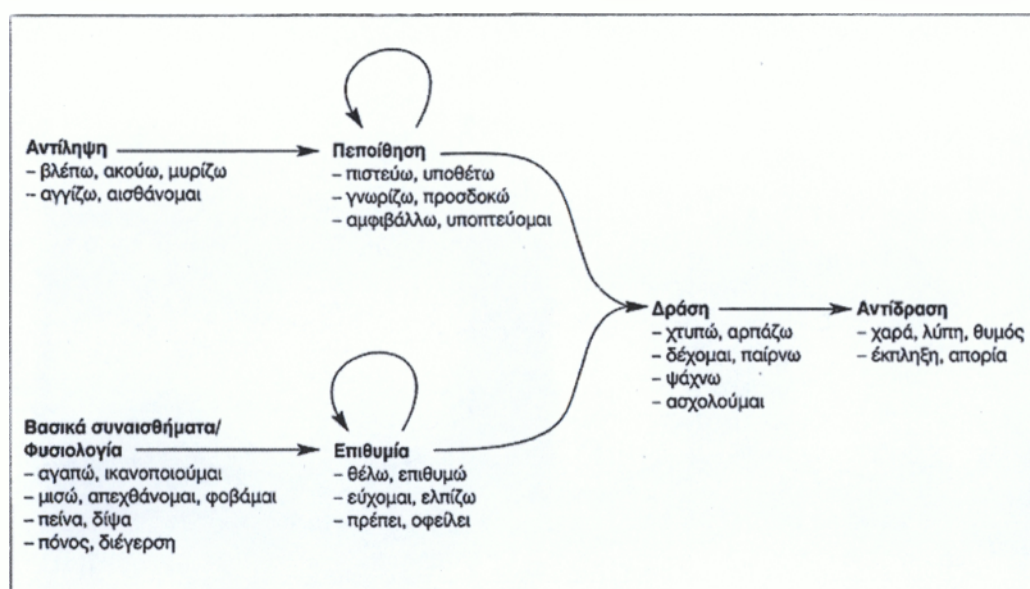
- Αφαίρεση: είναι αφηρημένη, την συνθέτουν εσωτερικές οντότητες (νοητικές καταστάσεις) αποσπασμένες από άμεσες μαρτυρίες.
- Συνοχή: οι νοητικές καταστάσεις που συνθέτουν την θεωρία ενός ατόμου για τον Νου αποτελούν λειτουργικά μέρη ενός συστήματος το οποίο έχει νόμους και δομή.
- Εξήγηση-πρόβλεψη: δεν περιγράφει απλά μια συμπεριφορά αλλά δίνει την δυνατότητα εξήγησης και πρόβλεψης μιας συμπεριφοράς.

Οι Gopnik (1993) και Wellman (1990) υποστηρίζουν πως η θεωρία του νου αλλάζει ριζικά ανάμεσα στις ηλικίες των 2 και 4 ή 5 ετών. Οι φάσεις που παίρνανε είναι οι εξής:

- Φάση επιθυμίας (2 ετών): κατανόηση απλών επιθυμιών και απλών αντιλήψεων.

- Φάση επιθυμίας-πεποίθησης(3 ετών): τα παιδιά κατανοούν τον προθετικό χαρακτήρα των επιθυμιών και τις πεποιθήσεις οι οποίες έχουν ακόμα δευτερεύοντα ρόλο στην εξήγηση και πρόβλεψη μιας συμπεριφοράς.
- Φάση πεποίθησης-επιθυμίας(4 ετών): πεποιθήσεις α κεντρικό ρόλο μαζί με τις επιθυμίες στην εξήγηση και πρόβλεψη μιας συμπεριφοράς.

Δομή της Θεωρίας του Νου



ΓΡΑΦΗΜΑ 2.1: Σχηματική αναπαράσταση της δομής της θεωρίας του νου.

[Πηγή: Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.]

Παρόμοια έρευνα με στόχο τη σύγκριση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση, πραγματοποίησε στην Ελλάδα το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 12 παιδιά με αυτισμό και 12 παιδιά με σύνδρομο Down. Για την διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκαν κάποια σταθμισμένα τεστ, όπως το Autism Diagnostic Interview, το Childhood Autism Rating Scale, το WISC -R και το DSM - IV (για τη διάγνωση). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται των πραγματολογικών

ικανοτήτων, με εξαίρεση ελάχιστους τομείς, καθώς επιθυμούν την επικοινωνία, αλλά δυσκολεύονται στους τρόπους που μπορούν να την προκαλέσουν.

1.3.4. Σε ποιές διαταραχές συναντάμε τις πραγματολογικές δυσκολίες

Οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να είναι σοβαρής, μέτριας ή ήπιας μορφής. Πιο αναλυτικά:

- Σοβαρή πραγματολογική διαταραχή, συναντάται στην αυτιστική διαταραχή και στις πολύ σοβαρές ψυχώσεις
- Μέτριες πραγματολογικές διαταραχές, συνυπάρχουν με τις διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, την ιδρυματοποίηση, τις αναπτυξιακές διαταραχές λόγου και τα εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξί ημισφαίριο.
- Ήπιες πραγματολογικές διαταραχές, μπορούν να εμφανιστούν και σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα, χωρίς κάποια διαγνωσμένη διαταραχή.

1.4. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

1.4.1. Αυτισμός

Ο όρος **αυτισμός** προέρχεται από τη λέξη “εαυτισμός”, δηλαδή κλεισμένος στον εαυτό του. Αυτισμός είναι η ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή του νευρικού συστήματος που

χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και από την περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Kanner (1943) αυτισμός είναι μια εγγενής διαταραχή του συναισθήματος.

Ορισμοί για αυτή τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή έχουν δοθεί και από άτομα που πάσχουν από αυτισμό. Κάποιοι από αυτούς είναι:

- «Ο αυτισμός δεν είναι ένα κέλυφος του ατόμου. Είναι διεισδυτικός σε κάθε πτυχή του ατόμου. Είναι ένας τρόπος ύπαρξης» (Jim Sinclair, άτομο με αυτισμό).
- «Ο αυτισμός είναι απόσπαση από την εξωτερική πραγματικότητα που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή» (Petit Robert, άτομο με αυτισμό).
- «Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή. Ένα ελάττωμα στα συστήματα που επεξεργάζονται τις αισθητηριακές πληροφορίες» (Temple Grandin, άτομο με αυτισμό).
- «Ο αυτισμός δεν είναι ετικέτα, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που μπορεί να γεννά μια ετικέτα όσο ταμπέλα. Αυτός είναι ένας θετικός τρόπος να το σκέπτεται κανείς» (Exley, άτομο με αυτισμό)

Υπάρχουν, όμως και άλλοι ορισμοί για τον αυτισμό, όπως ο ιατρικός ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται στη βάση χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς, όμως δεν υπάρχουν συμπεριφορές που να αποτελούν από μόνες τους μονοσήμαντη ένδειξη αυτισμού. Η συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την

αναγνώριση του αυτισμού, αλλά από μόνη της δεν μας βοηθά να κατανοήσουμε την πάθηση αυτή ή να αποφασίσουμε για τον τρόπο προσέγγισης της.

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό ορισμό ο αυτισμός είναι μια προσέγγιση που βασίζεται, κυρίως, στην έντονη εξατομίκευση, στην οπτική στήριξη, στην προβλεψιμότητα και στη συνέχεια. Υπάρχουν πολλά είδη προσεγγίσεων, αφού υπάρχει μεγάλη ποικιλία ατομικών μαθησιακών αναγκών.

1.4.2. Χαρακτηριστικά

Τα άτομα με αυτισμό έχουν μια σειρά από κοινά γνωρίσματα, όπως επιβράδυνση στη γλωσσική ανάπτυξη και στην επικοινωνία, η γλώσσα αναπτύσσεται πολύ αργά ή δεν αναπτύσσεται καθόλου. Ακόμα, όμως, και όταν αναπτύσσεται παρατηρούνται διάφορα προβλήματα στη σωστή χρήση τους. Ακόμα υπάρχει επιβράδυνση στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων, πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με αυτισμό αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, δεν επιθυμούν να τα παίρνουν αγκαλιά και γενικότερα αποκόβονται από τον κόσμο γύρω τους. Τα αυτιστικά άτομα επιζητούν την απομόνωση και δεν επιθυμούν καμία κοινωνική επαφή, ούτε καν με τους γονείς τους. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία ενός παιδιού ύστερα από ειδική αγωγή που περιέγραφε πως οι φωνές των άλλων παιδιών ηχούσαν σαν πυροβολισμοί στα αυτιά του, οι προτάσεις έφταναν με τη μορφή συσσωρευμένων λέξεων και ο κάθε ήχος έμοιαζε με εκκωφαντικό κρότο.

Επιπλέον στοιχεία των παιδιών αυτών, είναι οι ανακόλουθες μορφές αισθητηριακών αντιδράσεων, δηλαδή μπορεί να δίνουν την εντύπωση πως είναι κωφά και πως δεν μπορούν να αντιδράσουν σε διάφορους ήχους ή λέξεις και κάποια άλλη στιγμή να ενοχλούνται από κάποιους θορύβους, είτε έντονους είτε όχι. Αντιδρούν, επίσης, διαφορετικά στο κρύο, τη ζέστη και στον πόνο. Τους διακατέχει υπερβολικός φόβος, καθώς πάσχουν από αισθητικές διαστρεβλώσεις με αποτέλεσμα και τα απλά ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα δημιουργούν μεγάλο φόβο και εντείνουν την απόσυρσή τους.

Χαρακτηριστικό τους είναι και οι ανομοιογενείς μορφές διανοητικών λειτουργιών, δηλαδή μπορεί να έχουν μεγάλες ικανότητες σε κάποιους τομείς, όπως στη ζωγραφική, στους αριθμητικούς υπολογισμούς και στην απομνημόνευση γεγονότων. Από την άλλη μεριά, ορισμένα αυτιστικά άτομα μπορεί αν παρουσιάζουν κάποια νοητική καθυστέρηση. Για όλους αυτούς τους λόγους ο αυτισμός είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος.

Κάποια από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι οι έκδηλοι περιορισμοί δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, καθώς παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενες σωματικές κινήσεις, επαναλήψεις λέξεων ή μιλούν με μεγάλη συχνότητα για το ίδιο θέμα. Ακόμα τα αυτιστικά άτομα έχουν ανάγκη να ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα, χωρίς καμία αλλαγή και σε περίπτωση αλλαγών μπορεί αν αναστατωθούν και να έχουν αυτοκαταστροφικές τάσεις. Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι οι στερεοτυπίες και οι τελετουργίες. Είναι πολύ γνωστή η κίνηση των παιδιών αυτών μπρος – πίσω. Ακόμα καθένα διαθέτει ένα δικό του ρεπερτόριο τελετουργιών και είναι αδύνατο να το αποτρέψει κάποιος, αν μάλιστα το επιχειρήσουν είναι έκδηλη η αναστάτωσή τους με φωνές και εκνευρισμό.

Επιπλέον στη συμπεριφορά τους υπάρχουν συναισθηματικά απρόσφορα χαρακτηριστικά, αφού υπάρχει πληθώρα κλάματος, γέλιου και φόβου, που δεν φαίνεται να οφείλονται σε εξωτερικά αίτια, αλλά σε εσωτερικά. Δεν είναι λίγες οι δυσκολίες που εμφανίζουν στην έκφραση των βασικών τους αναγκών και στην κινητικότητα τους, καθώς εμφανίζεται υπερδραστηριότητα ή απάθεια, όπως και έλλειψη ισορροπίας. Τέλος γνωρίσματα του αυτισμού είναι η έλλειψη φαντασίας, οι επιθετικές και αυτοκαταστροφικές κρίσεις και η διακεκομμένη μνήμη.

Σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual 200i324of Mental Disorders IV (DSM IV), ένα παιδί χαρακτηρίζεται με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, όταν παρουσιάζει:

1. Διαταραγμένη κοινωνική συμπεριφορά, που εκδηλώνεται με δυο τουλάχιστον από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά

- έκπτωση στην εξωλεκτική συμπεριφορά, όπως βλεμματική επαφή, κινήσεις του προσώπου, στάσεις του σώματος και στερεοτυπικές χειρονομίες που ρυθμίζουν τις κοινωνικές συναλλαγές
- αποτυχία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους
- έλλειψη αναζήτησης απολαύσεων και ενδιαφερόντων με άλλα άτομα ή κοινοποίησης επιτευγμάτων
- έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας

2. Διαταραγμένη επικοινωνία, που εκδηλώνεται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω χαρακτηριστικά

- καθυστερημένη ή ανύπαρκτη ομιλία
- καταφανή έκπτωση στην ικανότητα έναρξης ή διατήρησης της συνομιλίας με άλλους ανθρώπους, για ανθρώπους με επαρκή ομιλία
- χρήση στερεότυπου, επαναληπτικού και με άλλες ιδιομορφίες λόγου
- απουσία αυθόρμητου και ποικίλου παιχνιδιού, καθώς και παιχνίδι ρόλων

3. Περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναληπτική ή στερεότυπη συμπεριφορά, που εκδηλώνεται με ένα τουλάχιστον χαρακτηριστικό από τα παρακάτω

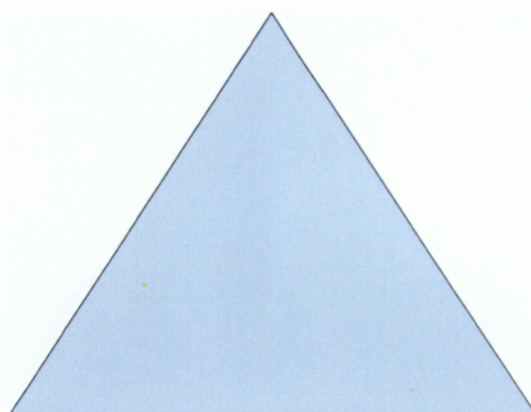
- στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μανιερισμοί
- επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων
- άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες και μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες
- ενασχόληση με ένα ή περιορισμένου αριθμού στερεότυπα πρότυπα, που

συρρικνώνουν τα ενδιαφέροντα και που θεωρούνται και μη φυσιολογικά ως προς την ένταση και την εστίαση

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΡΙΓΩΝΟ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Η«ΤΡΙΑΔΑ ΤΗΣ ΕΞΑΣΘΕΝΙΣΗΣ»

Κοινωνικές σχέσεις και κοινωνική αλληλεπίδραση



Επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορές

Δραστηριότητες, ενδιαφέροντα και

Σχήμα 2. Η Τριάδα της Εξασθένησης

Οι πραγματολογικές διαταραχές που μπορεί να παρουσιάσουν τα άτομα με αυτισμό χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες.

1. Προλεκτική πραγματολογία, όπου το παιδί εμφανίζει:

- μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον
- περιορισμένη - διαφοροποιημένη κατανόηση του περιβάλλοντος
- ασυνεπής αντίδραση σε ερεθίσματα
- υπερεκλεκτικότητα των ερεθισμάτων
- έλλειψη ή μειωμένο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους
- έλλειψη ή μειωμένη πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση
- περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία
- έλλειψη ή μειωμένος μη λεκτικός σχολιασμός
- μειωμένη ή έλλειψη δεξιοτήτων εναλλαγής σειράς
- μειωμένος κοινωνικός συγχρονισμός
- δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων προσώπου
- δυσκολία στην κατανόηση της προσωδίας του λόγου
- δυσκολία συντονισμού του βλέμματος
- κλάμα – αγκαλιά

2. Μη λεκτική πραγματολογία, στην οποία εμφανίζονται:

- ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής
- δυσκολία στον καθορισμό της απόστασης των ομιλητών
- περιορισμένη ή ελλιπής χρήση εξωλεκτικής
- επικοινωνίας για την ενθάρρυνση του ομιλητή
- ακατάλληλη στάση σώματος

3. Λεκτική πραγματολογία

- δυσκολία στην αντίληψη του νοητικού επιπέδου του ακροατή
- δυσκολία ή έλλειψη σχολιασμού
- δυσκολία στην εξαγωγή συμπερασμάτων
- δυσκολία στη χρήση του λόγου βάσει κοινωνικών κανόνων
- δυσκολία στην αφήγηση
- δυσκολία στην αιτιολόγηση καταστάσεων

- δυσκολία στην καθοδήγηση των άλλων
 - δυσκολία στην έναρξη συζήτησης
 - δυσκολία στην συντήρηση συζήτησης
 - δυσκολία στη διόρθωση συζήτησης
 - περιορισμένα θέματα συζήτησης
 - λεκτικές εμμονές
 - δυσκολίες σε μεταφορές, αινίγματα, λογοπαίγνια, ανέκδοτα, παροιμίες, δεικτικές λέξεις, πολύσημες έννοιες
- (Βογινδρούκας Ι., 2005, Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου στον Αυτισμό - Εναλλακτικά Συστήματα επικοινωνία, *Διεπιστημονική Προσέγγιση Αυτισμός*, vol 1, σελ 17 - 33)

1.4.3. Μορφές

Ο αυτισμός εμφανίζεται με δύο μορφές:

- τον πρώιμο παιδικό αυτισμό και
- τον δευτερογενή

Ο πρώιμος παιδικός αυτισμός αποτελεί την τυπική μορφή. Το μωρό είναι ιδιαίτερα ήσυχος, δεν κλαίει, δεν φωνάζει, δείχνει αδιαφορία για το περιβάλλον του. Δεν χαμογελά στη μητέρα του, ούτε ανταλλάσει βλέμματα μαζί της.

Ο δευτερογενής αυτισμός εμφανίζεται στα δύομισι έως τρία χρόνια, ύστερα από μια περίοδο κατά την οποία η ανάπτυξη ήταν φυσιολογική. Η έναρξη συμπίπτει με γεγονότα ποικίλης σημασίας, όπως μια σωματική ασθένεια, ολιγοήμερη νοσηλεία, μετακόμιση της οικογένειας ή αποχωρισμός από κάποιο αγαπημένο πρόσωπο. Το παιδί βιώνει ψυχοτραυματικά τη νέα εμπειρία, σταματά την ανάπτυξη του και παλινδρομεί, με

αποτέλεσμα να χάνει όποια ικανότητα είχε να μιλά, αλλά και κάποιες δεξιότητές του. Έτσι σταματά η επικοινωνία και το παιδί κλείνεται στον εαυτό του.

1.4.4. Αίτια

Ο αυτισμός αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά ως διαταραχή το 1943, από τότε έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες για την πιθανές αιτίες αυτού. Για την εμφάνιση του αυτισμού μπορεί να ευθύνονται κάποιες διαταραχές του μεταβολισμού των εγκεφαλικών κυττάρων, διάφορες βιοχημικές διαταραχές σε επίπεδα νευροδιαβιβαστών, όπως της ντοπαμίνης και των παράγωγων αυτής, κυρίως της σεροτονίνης. Επιπλέον μπορεί να είναι αποτέλεσμα μειωμένης κυκλοφορίας του αίματος σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, κυρίως αριστερά, και η δυσλειτουργία της παρεγκεφαλίδας, της προμετωπιαίας και της μετωπιαίας περιοχής. Υπεύθυνοι μπορεί να είναι ακόμα και κάποιοι τραυματισμοί του εγκεφάλου, η ανοξία ή διάφοροι ιοί, όπως έρπη, ερυθρά ή κυτταρομεγαλιός. Δεν αποκλείονται ως υπαίτια του αυτισμού ορισμένα γενετικά αίτια, χρωμοσωμικές ατυπίες, δυσλειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος, δυσασπορρόφηση τροφίμων, έλλειψη ενζύμων και παραγωγή τοξικών ουσιών από μύκητες στο έντερο, όπως της καζεΐνης και της γλουτεΐνης. Φυσικά τα αίτια μπορεί να είναι μολύνσεις, περιβαλλοντικά αίτια, κληρονομικοί παράγοντες ή εμβόλια. Σε μια βρετανική μελέτη μεταξύ διδύμων, το 60% των μονοζυγωτικών ζευγών, και όχι των διζυγωτικών ζευγών ήταν πιο πιθανό να εμφανίσουν αυτισμό, ενώ το 92% των μονοζυγωτικών ζευγαριών είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν γνωστικές ή κοινωνικές ανωμαλίες

1.4.5. Πραγματολογικές Ικανότητες και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Εδώ και πολλά χρόνια διεξάγονται έρευνες που αφορούν τον αυτισμό. Μία από αυτές είναι η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Margaret M. Kjelgaard και Helen Tager-Flusberg σχετικά με τις γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό. Η συγκεκριμένη έρευνα προσδιόρισε αυτές τις δυσκολίες των παιδιών καθώς και ομοιότητες με τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (SLI). Επιπλέον έχουν διεξαχθεί έρευνες σχετικά με τις πραγματολογικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό, όπως αυτή της Baftaxe (1977). Σε αυτήν την έρευνα αποδείχθηκε ότι υπάρχουν δυσκολίες στην εναλλαγή των ρόλων ακροατή-ομιλητή, στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων κατά τη διάρκεια της συζήτησης και στη διάκριση παλιάς και νέας πληροφορίας μέσω της χρήσης συγκεκριμένων λέξεων. Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησαν και οι Ball (1978) και Cohen (1977), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν τη γλώσσα, όχι ως μέσο επικοινωνίας με τους άλλους αλλά ως μέσο χειρισμού των άλλων. Ακόμα έρευνα διεξάχθηκε ως προς τις πραγματολογικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά σε σχέση με τα παιδιά με σύνδρομο Down. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται ως προς τις πραγματολογικές ικανότητες (λεκτικές και μη – λεκτικές), σε σχέση με τα παιδιά με σύνδρομο Down.

Επιπλέον έρευνα έχουν πραγματοποιήσει οι Leslie & Frith (1988), όπου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόδοση ψευδών πεποιθήσεων, οι οποίες όμως δεν είναι συνάρτηση των ελλειμμάτων τους στην ικανότητα φαντασίας. Πιο αναλυτικά, κατέληξαν στα συμπεράσματα ότι τα άτομα με αυτισμό δεν κατανοούν το νοητικό χαρακτήρα της φαντασίας, δεν αναγνωρίζουν τα ρήματα της σκέψης, όπως πιστεύω, γνωρίζω, εύχομαι, σε λίστες λέξεων και δε χρησιμοποιούν ρήματα σκέψης στον αυθόρμητο λόγο τους. Ακόμα, δεν επιδίδονται σε παιχνίδια προσποίησης, δεν έχουν την ικανότητα να διακρίνουν μεταξύ τυχαίων και εμπρόθετων ενεργειών, δεν κατανοούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται από ψευδείς πεποιθήσεις, δεν είναι σε θέση να εξαπατήσουν τους άλλους και παρουσιάζουν νοητική τύφλωση (Baron-Cohen S, 1995) στερούνται δηλαδή της

ικανότητας να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους ως φορείς πεποιθήσεων, επιθυμιών, προθέσεων

1.5. Νοητική Υστέρηση

1.5.1. Ορισμός

Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (1983) (AAMR), η νοητική υστέρηση αναφέρεται ως μια σημαντική, κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, δηλαδή δείκτη νοημοσύνης κάτω του 70. Η μειωμένη νοητική λειτουργία συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά, πιο συγκεκριμένα υπάρχει ανωριμότητα κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, δυσκολία στην αυτοεξυπηρέτηση, τη μάθηση, την επικοινωνία, την προστασία της υγείας και την κοινωνική ένταξη. Η νοητική υστέρηση είναι εμφανής έως τα 16η έτη της ηλικίας του παιδιού.

Εννιά χρόνια αργότερα (1992), οι Luckasson et al αναθεώρησαν τον ορισμό της νοητικής υστέρησης και έδωσαν έναν νέο ορισμό με βαρύτητα στις δυνατότητες του ατόμου, στο περιβάλλον όπου ζει και εργάζεται και στο λειτουργικό του επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα. Στον συγκεκριμένο ορισμό δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο δείκτη νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Luckasson et al, η νοητική υστέρηση δομείται σε τέσσερα επίπεδα υποστήριξης:

- Διαλειμματικό
- Περιορισμένο
- Εκτεταμένο

- Διάχυτο.

Ο ορισμός που δίνει ο Polloway (1997), είναι ότι η νοητική υστέρηση είναι μια προσωρινή κατάσταση και όχι κάτι μόνιμο που χαρακτηρίζει τα άτομα. Ο Tredgold (1937), προσδιόρισε την νοητική ανεπάρκεια ως μια ατελή εξελικτική κατάσταση, όπου το άτομο δε μπορούσε να προσαρμοστεί στο περιβάλλον στο οποίο ζούσαν και άλλα

άτομα, ούτε μπορούσε να ζει χωρίς εξάρτηση, επίβλεψη ή εξωτερική βοήθεια και στήριξη.

Ο Doll (1941), πέρα από το κριτήριο της κοινωνικής προσαρμογής, τόνισε την πνευματική αναπηρία, η οποία εμφανίζεται από την παιδική ηλικία, την ιδιοσυγκρασιακή πλευρά αλλά και το αθεράπευτο του προβλήματος. Ο Doll (1941) βασίστηκε σε έξι κριτήρια που θεωρούσε επαρκή για τον προσδιορισμό της νοητικής καθυστέρησης. Τα κριτήρια αυτά είναι:

- η κοινωνική ανικανότητα
- που οφείλεται στη νοητική ανεπάρκεια και υπολειτουργικότητα
- που έχει εξελικτικά κατασχεθεί και κατακρατηθεί
- και επιτυγχάνεται στην ώριμη ηλικία
- είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης και
- είναι στην ουσία αθεράπευτη.

1.5.2. Αίτια

Τα αίτια της νοητικής υστέρησης είναι ποικίλα και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Προγεννητικά αίτια, όπου είναι διάφοροι λόγοι στους οποίους μπορεί να οφείλεται η νοητική υστέρηση και συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της κύησης. Αυτά μπορεί να είναι κληρονομικοί παράγοντες, όταν προϋπήρχε η νοητική υστέρηση σε κάποιο άλλο άτομο της οικογένειας, οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες, όπως το σύνδρομο Down, το σύνδρομο Klinefelter και το σύνδρομο Turner ή ασθένειες της μητέρας κατά την κύηση, ορισμένες από τις οποίες είναι η ιλαρά, η ερυθρά και διάφορες λοιμώξεις. Ακόμα, για την εμφάνιση της νοητικής υστέρησης μπορεί να ευθύνονται ανωμαλίες του μεταβολισμού (PKU), η ασυμβατότητα του Rh του αίματος της μητέρας με αυτό του εμβρύου, η ανοξία, δηλαδή η έλλειψη οξυγόνου από τον εγκέφαλο του εμβρύου, διάφοροι τραυματισμοί που μπορεί να υποστεί η μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και η κακή διατροφή της μητέρας, συμπεριλαμβανομένου και του καπνίσματος. Τέλος, νοητική υστέρηση προκαλείται και από δηλητηριάσεις από μόλυβδο, που προκαλείται από την έκθεση σε αυτό.
2. Περιγεννητικά αίτια. Περιγεννητική περίοδος θεωρείται η περίοδος από την 28η εβδομάδα της κύησης μέχρι και την 1η εβδομάδα ζωής του μωρού. Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το παιδί και να προκαλέσουν νοητική υστέρηση είναι η ανοξία, που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και κατά τη διάρκεια της κύησης και του τοκετού, οι τραυματισμοί του εγκεφάλου, όπως και η αιμορραγία στον εγκέφαλο και η πρόωγη γέννηση του εμβρύου.
3. Μεταγεννητικά αίτια, δηλαδή λόγοι που μπορεί να προκαλέσουν νοητική υστέρηση στο παιδί μετά τη γέννησή του. Αυτά τα αίτια είναι οι μολυσματικές ασθένειες που μπορεί να μολύνουν το παιδί στο μαιευτήριο ή στο γενικότερο περιβάλλον του, ατυχήματα που μπορούν να προκληθούν, κυρίως στο κεφάλι του παιδιού και με αυτόν τον τρόπο να επηρεάσουν την ανάπτυξή του, υψηλός πυρετός, μεταβολικές ανωμαλίες και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως είναι η ιδρυματοποίηση του παιδιού, το στερημένο εκπαιδευτικό και οικογενειακό του

περιβάλλον και η συναισθηματική αποστέρηση, που οφείλεται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

1.5.3. Χαρακτηριστικά

Η νοητική υστέρηση χωρίζεται σε πέντε κατηγορίες, πιο συγκεκριμένα:

- α. Ελαφρά νοητική καθυστέρηση, με δείκτη νοημοσύνης 50-55 έως 70
- β. Μέτρια νοητική καθυστέρηση, με δείκτη νοημοσύνης 35-40 έως 50-55
- γ. Σοβαρή νοητική καθυστέρηση, με δείκτη νοημοσύνης 20-25 έως 35-40
- δ. Βαριά νοητική καθυστέρηση, με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 20-25
- ε. Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση, όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δε μπορεί να μετρηθεί με τα σταθμισμένα τεστ που υπάρχουν.

Ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης τα χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική υστέρηση διαφοροποιούνται.

Τα άτομα με **ελαφριά νοητική υστέρηση** πλησιάζουν τα φυσιολογικά παιδιά ως προς το βάρος και την κινητική λειτουργία, αλλά λόγω νευρολογικών προβλημάτων έχουν χαμηλή κινητική και φυσική κατάσταση. Επιπλέον ορισμένα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν εγκεφαλική βλάβη και οργανικά προβλήματα, όπως προβλήματα όρασης και ακοής. Έχουν περιορισμένη ικανότητα στην αφηρημένη σκέψη και δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να προσκολλούνται σε κάποιες συγκεκριμένες σκέψεις και να μην μπορούν να αναγνωρίσουν κοινά στοιχεία σε διαφορετικές περιπτώσεις. Μεγάλη δυσκολία, παρουσιάζουν επίσης και στην αντιληπτική τους ικανότητα, δηλαδή στην αναγνώριση της μορφής των αντικειμένων, στον προσανατολισμό στο χρόνο και στο χώρο. Ανάλογες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και

στην γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και μειωμένη ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία. Οι δυσκολίες αυτών των ατόμων, εντοπίζονται και στην ταξινόμηση αντικειμένων, στην εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, στην συγκέντρωση της προσοχής, στην οργάνωση της σκέψης, στη μνήμη και στη λειτουργική χρήση της φαντασίας τους.

Η **μέτρια νοητική υστέρηση** οφείλεται κυρίως σε βιολογικά αίτια, καθώς και σε ατυχήματα, τραυματισμούς ή μολυσματικές ασθένειες κατά την ενδομήτρια, την περιγεννητική, τη βρεφική ή και τη νηπιακή περίοδο. Έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά δηλαδή ύψος, βάρος, σωματική κατασκευή και χαρακτηριστικά προσώπου. Τα άτομα αυτά έχουν δυσκολίες στην αισθητηριακή τους εξέλιξη, δηλαδή ανεπάρκεια στην ανάπτυξη των αισθήσεων και στην αντιληπτικότητά τους. Επιπλέον έχουν προβλήματα αυτονομίας ως άτομα, αλλά και μέλη της οικογένειας και της κοινωνίας. Εξαιτίας διαταραχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος η κινητική τους ικανότητα είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην αδρή και στη λεπτή κινητικότητα. επιπροσθέτως παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στην ακοή, στην όραση, στο λόγο και στην ομιλία. Δηλαδή προβλήματα άρθρωσης, τηλεγραφικό λόγο, φτωχό λεξιλόγιο, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών, φτωχή ακουστική διάκριση και προβλήματα στη γραμματική και συντακτική δομή μιας πρότασης. Παρ' όλα αυτά αποκτούν σχολικές δεξιότητες, όπως ανάγνωση, γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων και απλές μαθηματικές πράξεις. Στον κοινωνικό τομέα μπορούν να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, ν' αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως να ντύνονται και να τρώνε, να αυτοπροστατεύονται στο σπίτι, στο σχολείο και σε άλλα μέρη, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται. Ως προς τα επαγγελματικά μπορούν να προσφέρουν δουλειά με την επίβλεψη ενός άλλου ατόμου.

Τα άτομα με **σοβαρή νοητική υστέρηση** αποτελούν ένα μικρό ποσοστό στον πληθυσμό των ατόμων με νοητική υστέρηση και τα αίτια εμφάνισής της είναι κυρίως βιολογικά, αλλά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εμφάνισης βαριάς νοητικής λόγω τραυματισμών

κατά την προγεννητική, περιγεννητική ή και μεταγεννητική περίοδο. Τα άτομα αυτά έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά και συνήθως συνοδεύονται από σοβαρά προβλήματα, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης και συναισθηματικές διαταραχές. Σοβαρά προβλήματα εντοπίζονται ακόμα και στην φυσική και κινητική τους ανάπτυξη. Υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες και στο λόγο τους, καθώς είναι στοιχειώδης και με προβλήματα άρθρωσης.

Τα άτομα με **βαριά νοητική υστέρηση** έχουν πολύ σημαντικά προβλήματα σε όλους τους τομείς, δηλαδή στο λόγο, στην κινητική ανάπτυξη, στην επικοινωνία και στην αυτοεξυπηρέτηση.

Η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης ως απροσδιόριστη, θα πρέπει να χρησιμοποιείται, όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ύπαρξης νοητικής καθυστέρησης, αλλά το άτομο δε μπορεί να εξεταστεί επιτυχώς από τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες, που είναι ιδιαίτερα ανίκανοι ή μη συνεργάσιμοι, ώστε να εξεταστούν ή σε βρέφη, που υπάρχει κλινική κρίση σημαντικά χαμηλής νοητικής λειτουργίας, αλλά τα διαθέσιμα τεστ δεν αποφέρουν μέτρηση της νοημοσύνης. Γενικά, όσο πιο μικρή είναι η ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να εκτιμηθεί η ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, εκτός από τις περιπτώσεις με βαριές αναπηρίες.

Τα άτομα με νοητική υστέρηση εκτός των άλλων παρουσιάζουν και πολύ σοβαρά προβλήματα στις γνωστικές τους δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσοχή, δηλαδή στην προσοχή των κατάλληλων διαστάσεων, των αντικειμένων ή συγκεκριμένου ερεθίσματος. Αντίθετα από τα άτομα χωρίς νοητική καθυστέρηση, δυσκολεύονται να προσέξουν τις σωστές διαστάσεις των αντικειμένων, που θα τους προσφέρουν τα απαραίτητα στοιχεία για μία επιτυχή διάκριση ανάμεσά τους. Επιπλέον μεγάλη δυσκολία έχουν και στην ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών, καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων σε σχέση με τα μη νοητικά καθυστερημένα άτομα. Επιπλέον, ο χρόνος αντίδρασης αυξάνεται τόσο πιο πολύ, όσο αυξάνονται και τα ερεθίσματα που απαιτούν

κωδικοποίηση. Μία ακόμα δυσκολία εντοπίζεται και στην οργάνωση των πληροφοριών και στη χρήση της λογικής. Τα άτομα με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες στον εγκέφαλο τους και να κάνουν χρήση της λογικής στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μειονεξίες και σε διάφορες περιοχές της μνήμης. Οι βασικότερες δυσκολίες παρουσιάζονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη μετάβαση από τη βραχυπρόθεσμη στην πρωτογενή μνήμη. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις διαδικαστικές δεξιότητες προσοχής - αντίληψης, που αναμειγνύονται στην εξαγωγή πληροφοριών από το ερέθισμα. Τα άτομα αυτά είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ακόμα και αν γνωρίζουν ότι τις έχουν. Δεν ανακαλούν κατηγορίες με τις οποίες ταξινομούν τις πληροφορίες, ούτε δίνουν στοιχεία για τον τρόπο οργάνωσης της ανάκλησης των πληροφοριών γύρω από αυτές τις κατηγορίες. Τέλος, οι μεταγνωστικές δεξιότητες τους είναι υψηλότερες σε παιδιά με νοητική ηλικία πέντε χρόνια και περισσότερο.

Επιπλέον χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική υστέρηση, ανεξαρτήτως του βαθμού είναι:

- Χαμηλή φυσική κατάσταση, που είναι αποτέλεσμα της περιορισμένης κινητικότητας. Υπάρχει μικρότερη ηλικία έναρξης της γήρανσης σε αυτά τα άτομα και υψηλότερη συχνότητα θανάτου.
- Αποκλίσεις στη στάση του κορμού: πολύ συχνό φαινόμενο είναι και οι διάφορες αποκλίσεις της σπονδυλικής στήλης, όπως σκολίωση, λόρδωση, κύφωση.
- Υπερευκαμψία: οι αρθρώσεις είναι ασυνήθιστα εύκαμπτες και ιδίως αυτές των ισχίων και των κάτω άκρων, με αποτέλεσμα να τραυματίζονται πολύ εύκολα και να προκαλούν έλλειψη ισορροπίας
- Παγυσσαρκία: συνδέεται με καρδιακές παθήσεις, διαβήτη, υψηλά επίπεδα χοληστερίνης, μειωμένη HDL, υψηλή LDL-C, υπέρταση

- Μικρή μυϊκή δύναμη: οφείλονται σε προβλήματα μεταβολισμού, αλλά και σε έλλειψη επαρκούς φυσικής δραστηριότητας και εξάσκησης
- Προβλήματα νευρομυϊκής συναρμογής: που οφείλονται σε διαταραχές των κινητικών εγκεφαλικών κέντρων και των κέντρων κινητικού ελέγχου.
- Ατελή κινητικά πρότυπα: η νευρομυϊκή ωρίμανση είναι πιο αργή στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.
- Δυσκολίες συντονισμού χεριού-ματιού, ματιού-ποδιού: επηρεάζεται από την ωρίμανση της οπτικής συσκευής, αλλά και από τις γνωστικές στρατηγικές που αναπτύσσει για να επιτύχει μεγαλύτερη ακρίβεια στην κίνησή του
- Δυσκολίες ισορροπίας του σώματος: το άτομο με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζει προβλήματα στη μετάδοση των ερεθισμάτων-πληροφοριών από την ευσταχιακή σάλπιγγα στα κινητικά κέντρα του εγκεφάλου, καθώς και ανεπάρκεια που εμφανίζει η αντιληπτική του ικανότητα και η ικανότητά του για αφομοίωση των ερεθισμάτων-πληροφοριών
- Αντίληψη του σώματος, αυτοεικόνα: Το άτομο με νοητική καθυστέρηση έχει σοβαρό πρόβλημα αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης του σώματός του μέσα στο χώρο. Γι' αυτό το λόγο δε μπορεί να εκτιμήσει τη θέση των άλλων σωμάτων σε σχέση με τη δική του.

1.5.4. Πραγματολογικές Διαταραχές και Νοητική Υστέρηση

Το 1998 οι Michael Wehmeyer και Michelle Schwartz πραγματοποίησαν μια έρευνα για τη διάθεση και την ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση. Σε αυτήν την έρευνα συμμετείχαν 50 ενήλικες με νοητική υστέρηση, οι οποίοι ζούσαν σε προαστιακές και αγροτικές περιοχές στο Τέξας. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 20 – 69 ετών και με μέση βαθμολογία IQ 61. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ενός τεστ και

τα αποτελέσματα αυτής έδειξαν ότι ο τόπος διαμονής των ατόμων με νοητική υστέρηση επηρεάζει τη διάθεσή τους.

Επίσης έρευνα με θέμα τη νοητική υστέρηση έγινε και από τους Fisher και Zeaman το 1970, όπου βρέθηκε ότι το μέγιστο επίτευγμα της νοητικής ηλικίας επιτεύχθηκε στα 25 χρόνια για τους σοβαρά και βαριά νοητικά υστερημένους και στα 35 χρόνια για τους μέτρια, τους ελαφρά και τους οριακά νοητικά υστερημένους. . Τα ίδια ισχύουν και για το δείκτη νοημοσύνης, όπου μειώνεται μέχρι περίπου την ηλικία των 20 χρόνων και στη συνέχεια αυξάνεται ή σταθεροποιείται για κάποια χρονική περίοδο για τα επόμενα χρόνια. Την ίδια έρευνα έκαναν και οι Demain και Silverstein το 1978, οι οποίοι κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα.

Μια ακόμα έρευνα έγινε από τους Rarick και Francis το 1959 με δείγμα 284 παιδιά με νοητική καθυστέρηση, με δείκτη νοημοσύνη 50-90 και ηλικία 7,5 χρονών - 14,5 χρονών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν τα εξής:

- ως προς τη δύναμη ανάμεσα στα δύο φύλα ακολουθείται περίπου το ίδιο πρότυπο με τα φυσιολογικά παιδιά, αν και σε χαμηλότερα επίπεδα.
- ως προς τις ρίψεις και το οριζόντιο άλμα ακολουθούνται τα ίδια πρότυπα με τα φυσιολογικά παιδιά, αν και σε χαμηλότερα επίπεδα. Στο άλμα από στάση παρατηρούνται μεγάλες διαφορές σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά.
- στο δρόμο ταχύτητας, ισορροπία και ευκινησία παρατηρούνται τα ίδια πρότυπα ανάπτυξης.

1.6. Διαφοροδιάγνωση Αυτισμού με Νοητική υστέρηση

Αρχικά θα πρέπει να γίνεται διαφοροδιάγνωση του αυτισμού από τις άλλες διάχυτες διαταραχές ανάπτυξης δηλαδή, το Σύνδρομο Asperger, το Σύνδρομο Rett και την αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Ακόμη, θα πρέπει να διαχωρίζεται από την παιδική σχιζοφρένεια, τις διαταραχές της γλωσσικής έκφρασης, τη νοητική καθυστέρηση καθώς και τις αισθητηριακές ελλείψεις, όπως κώφωση. Ο κεντρικός άξονας για τη διαφορική διάγνωση του αυτισμού από

τις υπόλοιπες αναπτυξιακές διαταραχές είναι η ποιότητα της λειτουργικότητας του παιδιού σε κοινωνικό επίπεδο. Σε περίπτωση που ο αυτισμός συνοδεύεται από βαριά νοητική υστέρηση είναι πολύ δύσκολο να γίνει η διάκριση μεταξύ των δύο διαταραχών. Όμως, ακόμα κι ένα παιδί με βαριά νοητική υστέρηση εμφανίζει απλές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς όπως το χαμόγελο, τη βλεμματική επαφή και την αναζήτηση επαφής με τους άλλους ανθρώπους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

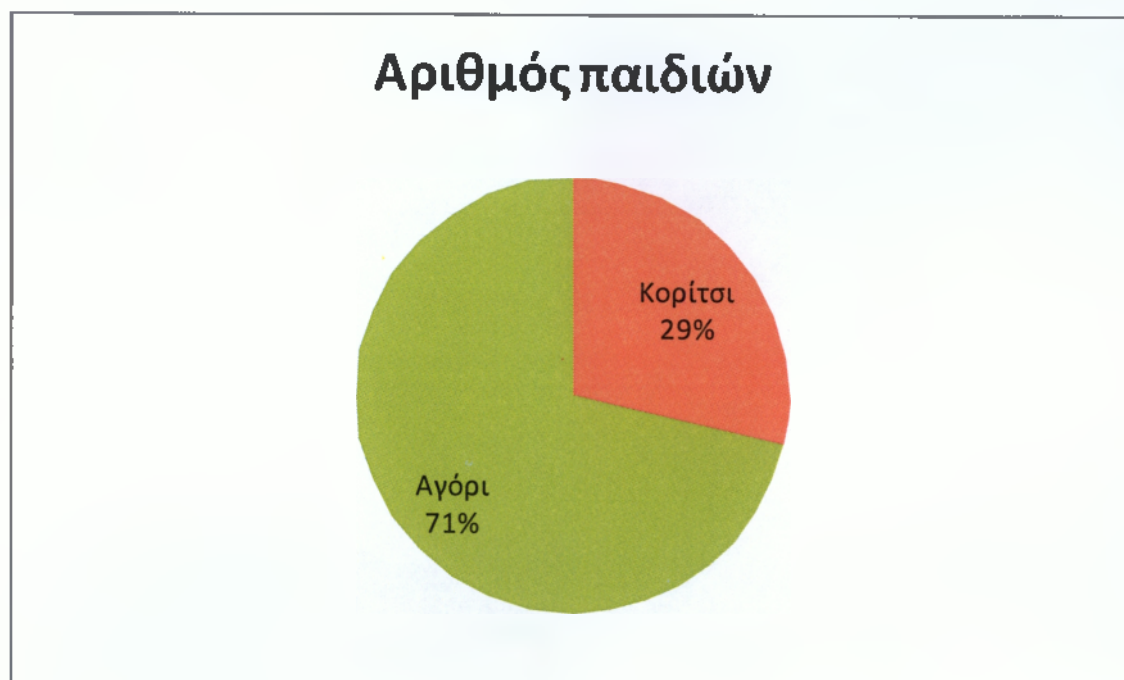
2.1. Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο να συγκρίνει τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών σχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές με τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Πιο συγκεκριμένα στοχεύει στη διερεύνηση της ύπαρξης διαφοράς μεταξύ των δυο διαφορετικών ομάδων παιδιών ως προς τις ικανότητές τους στις κοινωνικές επαφές. Ακόμα, διερευνάται η διαφορά των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών σε σχέση με το φύλο τους. Επιπρόσθετα σκοπός της έρευνας είναι ο έλεγχος της ύπαρξης πραγματολογικών διαταραχών στις δυο ομάδες παιδιών που προαναφέρθηκαν. Για τη διεκπεραίωση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων (Test of Pragmatic Language), το οποίο στοχεύει στη λεπτομερή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας των πραγματολογικών ικανοτήτων. Στην πτυχιακή αυτή εργασία συμμετείχαν 14 παιδιά σχολικής ηλικίας, που κυμαίνεται μεταξύ των 6:00 και 17:08 ετών.

2.2. Πληθυσμός

Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 14 παιδιά, από τα οποία τα 7 ήταν παιδιά ηλικίας 6 έως 16 με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ορισμένα από τα οποία πιθανών να είχαν ακολουθήσει λογοθεραπευτικό πρόγραμμα με στόχο τη βελτίωση των πραγματολογικών τους ικανοτήτων) και τα άλλα 7 παιδιά ήταν ηλικίας 10.2 – 17.8 με ήπια έως μέτρια νοητική υστέρηση. Από τα 7 παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές δεν υπήρχαν κορίτσια και από τα παιδιά με νοητική υστέρηση τα 5 ήταν κορίτσια και το ένα αγόρι.

Το δείγμα της έρευνας είχε ως εξής:



Σχήμα 3. Αριθμός παιδιών ως προς το φύλο

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν αγόρια.



Σχήμα 4. Ηλικίες των παιδιών του δείγματος

Η συλλογή του δείγματος του πληθυσμού έγινε στην Καλαμάτα και στην Αθήνα σε κέντρα Λογοθεραπείας και Κοινωνικής Υποστήριξης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Τα κριτήρια για την επιλογή των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα ήταν:

- ως προς το δείγμα των παιδιών με νοητική υστέρηση, πρώτον να έχουν ήπια έως μέτρια νοητική υστέρηση, διαγνωσμένη από ειδικό κέντρο διάγνωσης ειδικών αναγκών, δεύτερον να έχουν καταληπτή ομιλία και καλή επικοινωνία και τρίτον να είναι ηλικίας έξι (6) έως δεκαεπτά (17) ετών.
- ως προς το δείγμα των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, πρώτον να έχουν διαγνωσθεί με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, δεύτερον να είναι μέτριας ή υψηλής λειτουργικότητας, τρίτον να έχουν καταληπτή ομιλία και τέλος να είναι ηλικίας έξι (6) έως δεκαεπτά (17) ετών.

2.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα ήταν το Τεστ Πραγματολογικών Ικανοτήτων (TOPL) και ένα μαγνητόφωνο.

Το TOPL (Test of Pragmatic Language) είναι ένα όργανο ατομικής εφαρμογής, που παρέχει μια επίσημη αξιολόγηση της πραγματολογίας ή της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιείται από λογοθεραπευτές, ειδικούς ψυχικής υγείας, μελετητές, δασκάλους, ψυχολόγους καθώς και δικηγόρους για την αξιολόγηση κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών και εφήβων σε οικογενειακή θεραπεία και σε θεραπευτικά προγράμματα απεξάρτησης. Το συγκεκριμένο τεστ εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα για την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος. Ακόμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέρος μιας σειράς ψυχολογικών τεστ με σκοπό την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας. Το TOPL απευθύνεται σε μαθητές με:

- μαθησιακές δυσκολίες (δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία),
- συναισθηματικές διαταραχές,
- προβλήματα συμπεριφοράς,
- διάσπαση ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα,
- γλωσσική καθυστέρηση,
- διαταραχές του φάσματος του αυτισμού

και σε ενήλικες με αφασία.

Το TOPL δημιουργήθηκε το 1992, με στόχο την κάλυψη των αναγκών ενός σταθμισμένου τεστ που θα αφορούσε τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών

ηλικίας έξι (6) έως δεκαοκτώ (18) ετών. Ωστόσο, υπήρξαν αρκετές κριτικές ως προς την αυθεντικότητα και την αποτελεσματικότητα του τεστ, για αυτό το λόγο δέκα χρόνια αργότερα, δημιουργήθηκε το TOPL – 2. Το τεστ βασίζεται στην έρευνα της γλώσσας για την αξιολόγηση της πραγματολογίας των παιδιών. Για τη βαθμολόγηση και τη στάθμιση του τεστ πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 1016 παιδιά από 21 διαφορετικές χώρες. Τα παιδιά του δείγματος διαλέχτηκαν με βάση το φύλο, την εθνικότητα, την κατοικία, το γένος και τη γεωγραφική περιοχή. Υπήρξαν πολλές κριτικές για το TOPL, άλλες θετικές και άλλες αρνητικές. Κάποιες από τις θετικές κριτικές ήταν του Wilkinson (Wilkinson, W. (1995). Test review of The Test of Pragmatic Language. Mental Measurements Yearbook), όπου η άποψή του ήταν ότι το TOPL έχει ένα θετικό, ότι δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις πραγματολογικές ικανότητες (“The TOPL does one thing well – it gives an overall index of pragmatic language”). Επίσης ο Ochoa (Ochoa, S. H. (1995). Review of Test of Pragmatic Language) υποστήριξε ότι το TOPL είναι μια θεωρητική βάση με καλές διαδικασίες και αξιοπιστία (“The TOPL is a theoretical basis, strong norming procedures, and acceptable reliability”). Παρ ‘ όλα αυτά ο Ochoa πίστευε ότι το τεστ δεν παρέχει ένα προσχέδιο για το πως οι 43 ερωτήσεις – εικόνες που περιέχει σχετίζονται με τις μεταβλητές που σταθμίστηκε το τεστ. Αρνητικές κριτικές υπήρξαν και από τον Wilkinson. Σύμφωνα με όλες τις αρνητικές κριτικές, το τεστ χρειαζόταν βελτίωση σε πολλούς τομείς και κυρίως στην εγκυρότητα και χρήση των σκορ, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό. Τα βασικότερα μειονεκτήματα του τεστ για κάποιους ειδικούς που το χρησιμοποίησαν ήταν ότι δύο από τις εικόνες του τεστ δεν ήταν απόλυτα κατανοητές και δεν βοηθούσαν στην κατανόηση της εντολής, ορισμένες λεκτικές εικόνες ήταν για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με την ηλικία των παιδιών που εξετάζοντουσαν με αποτέλεσμα τη δυσκολία εξαγωγής έγκυρων αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα οι πληροφορίες για το πως ένας μαθητής καταλήγει σε κάποια απάντηση ήταν ελλιπείς και ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι θεώρησαν ότι κάποιες από τις ερωτήσεις – εικόνες δεν αντιστοιχούν στο σχολικό περιβάλλον του παιδιού.

Επιπλέον, η πρώτη έκδοση του TOPL ήταν ελλιπής ως προς την έρευνα της πραγματολογικής ικανότητας και δεν εξέταζε τη σχέση των προβλημάτων συμπεριφοράς με τις πραγματολογικές ικανότητες. Μετέπειτα έρευνα έδειξε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι διαταραχές συναισθημάτων μπορεί να συνδέονται με μια υποκείμενη ανικανότητα στην πραγματολογική χρήση του λόγου. Τέλος μειονέκτημα της πρώτης έκδοσης ήταν η μικρή ηλικιακή εμβέλεια του τεστ, με αποτέλεσμα τη δυσκολία εξέτασης σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

Για όλους αυτούς τους λόγους, δημιούργησαν το TOPL – 2, στο οποίο υπήρχαν κάποιες βελτιώσεις, όπως την προσθήκη περισσότερων δεδομένων για την αξιολόγηση, την εκτίμηση και την αξιολόγηση των κοινωνικών κανόνων, αλλά και άλλα συστατικά της πραγματολογίας. Επίσης, στο ανανεωμένο τεστ εξετάζονται τα βασικότερα στοιχεία της πραγματολογίας, υπάρχουν έγχρωμες εικόνες, σε αντίθεση με τις ασπρόμαυρες εικόνες του TOPL, με αποτέλεσμα οι εικόνες να είναι πιο ακριβείς και τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν καλύτερα αυτό που τους ζητείται. Επιπρόσθετα, οι εικόνες του TOPL – 2 αντανakλούν με μεγαλύτερη ακρίβεια το περιβάλλον του παιδιού και οι λεκτικές εντολές μειώθηκαν ώστε να μην αποσπάνε την προσοχή.

Το TOPL – 2 χρησιμοποιείται για πολλούς λόγους, όπως για τον προσδιορισμό ατόμων με δυσκολίες στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, για τον καθορισμό των αδυναμιών των ατόμων με δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα, για τον έλεγχο της πορείας του ατόμου με πραγματολογικές δυσκολίες έπειτα από θεραπευτικό πρόγραμμα και για τον καθορισμό των αναγκών του πληθυσμού με δυσκολία στην πραγματολογία.

Η διάρκεια του τεστ είναι περίπου μία ώρα. Το τεστ, συνήθως χορηγείται σε μια συνεδρία, αλλά υπάρχει η πιθανότητα να χρειαστεί περισσότερος χρόνος, όταν το παιδί δεν ανταποκρίνεται απόλυτα λόγω κούρασης ή αδιαφορίας. Σε αυτήν την περίπτωση πραγματοποιείται ολιγόλεπτο διάλειμμα ώστε το παιδί να κάνει μια μικρή βόλτα ή να ασχοληθεί με κάτι άλλο για να ξεκουραστεί.

Ο χώρος που πραγματοποιείται το τεστ πρέπει να είναι οικείος και άνετος ως προς το παιδί ώστε το παιδί να μην νοιώθει άγχος, πίεση ή ότι εξετάζεται. Καλύτερο αποτέλεσμα θα είχε αν ο χώρος πραγματοποίησης του τεστ ήταν το σχολείο ή το γραφείο λογοθεραπείας του παιδιού, δηλαδή χώροι που το παιδί γνωρίζει και νοιώθει άνετα. Επίσης, ο χώρος θα πρέπει να ήσυχος, χωρίς παρεμβολές και διακοπές από το περιβάλλον.

2.4. Διαδικασία Χορήγησης

Για την έναρξη της έρευνας ήταν απαραίτητη η μετάφραση του Test of Pragmatic Language (TOPL), το οποίο είναι στην αγγλική γλώσσα και δεν υπάρχει σταθμισμένο στην Ελλάδα. Αφού πραγματοποιήθηκε η μετάφρασή του, έγινε η καταγραφή του μεταφρασμένου, πλέον, τεστ στα ελληνικά σε Word (παράρτημα 1).

Επόμενο βήμα ήταν η συναίνεση των γονιών των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ότι εγκρίνουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε μια έρευνα με στόχο την εξέταση των πραγματολογικών τους ικανοτήτων και τη μαγνητοφώνηση των παιδιών για την καλύτερη και γρηγορότερη εξαγωγή αποτελεσμάτων (παράρτημα 2).

Το πιο βασικό, όμως, μέρος της έρευνας ήταν η συνάντηση με τα παιδιά. Η αξιολόγηση των παιδιών πραγματοποιήθηκε σε ένα χώρο ήσυχο και οικείο προς τα παιδιά (χώρος λογοθεραπείας ή καθημερινής τους απασχόλησης). Αρχικά γινόταν μια συζήτηση γνωριμίας με τα παιδιά με στόχο την συναισθηματική αποφόρτιση των παιδιών και την καλύτερη επικοινωνία χωρίς άγχος και πίεση. Στη συνέχεια δόθηκαν στα παιδιά εικόνες και υποβλήθηκαν σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας οι ίδιες ερωτήσεις (παράρτημα 1). Οι ερωτήσεις βρίσκονταν σε ένα εγχειρίδιο που είχε στη διάθεσή του ο κλινικός. Η κάθε ερώτηση γινόταν στο παιδί μία φορά, με εξαίρεση τις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν έδιναν την απαραίτητη προσοχή ή δεν ήταν πρόθυμα να απαντήσουν, οπότε τους γινόταν για δεύτερη φορά η ίδια ερώτηση. Οι ερωτήσεις γινόντουσαν σε όλα τα παιδιά

με τον ίδιο τρόπο και οι απαντήσεις καταγράφονταν στο μαγνητόφωνο. Ορισμένες ερωτήσεις δεν συνοδεύονταν από εικόνα και αφορούσαν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας ή την ειρωνεία. Η διάρκεια του τεστ ήταν κατά μέσο όρο 30 – 45 λεπτά σε όλα τα παιδιά. Συνήθως τα παιδιά δεν ζητούσαν διάλειμμα ή ζητούσαν ολιγόλεπτη διακοπή. Στη διάρκεια της διακοπής τα παιδιά έπιναν νερό και συζητούσαν με τον κλινικό θέματα σχετικά με την αξιολόγηση, όπως πόσες εικόνες θα δουν ακόμα, αν είναι ωραίες οι απαντήσεις τους, αλλά και άσχετα με το τεστ θέματα όπως ζητήματα της καθημερινής τους ζωής. Καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης τα παιδιά επιβραβεύονταν με λόγια, όπως “Ωραία απάντηση”, “Μου αρέσει που συνεργάζεσαι”, “Μου αρέσει που δίνεις προσοχή σε ό, τι σου λέω”.

2.5. Βαθμολόγηση

Με το πέρας των ερωτήσεων, ο κλινικός έπρεπε να αναλύσει, να καταγράψει και να βαθμολογήσει τις απαντήσεις του παιδιού. Στόχος της έρευνας και της αξιολόγησης ήταν η κατανόηση των επικοινωνιακών προθέσεων του παιδιού και όχι του μέσου μήκους εκφωνήματός του. Για αυτό το λόγο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο νόημα των απαντήσεων και όχι στη σύνταξη, μορφολογία και τη σημασιολογία. Άλλωστε τα παιδιά τα περισσότερα παιδιά ήταν μικρής ηλικίας, αλλά και παιδιά που δεν είχαν προχωρήσει σε λογοθεραπευτική παρέμβαση, προκειμένου να αναπτυχθεί σωστά ή να βελτιωθεί η ομιλία τους. Όπως προαναφέρθηκε, οι απαντήσεις ηχογραφήθηκαν ούτως ώστε να έχει τη δυνατότητα ο κλινικός να παρακολουθεί την ώρα της αξιολόγησης τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του παιδιού. Έτσι ενισχύθηκε η αξιοπιστία και εγκυρότητα των απαντήσεων, αφού ο κλινικός είχε χρόνο να καταγράψει αυτολεξεί τις απαντήσεις των παιδιών.

Οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογούνταν με 1 σε περίπτωση που ήταν σωστές, σύμφωνα με κάποια πρότυπα απαντήσεων, στα οποία κυριαρχούσαν οι κοινωνικοί κανόνες ή με 0 όταν οι απαντήσεις απέκλιναν των προτύπων. Στη συνέχεια γινόταν η

καταμέτρηση των βαθμών του παιδιού, που αποτελούσε το σκορ του. Με τη βοήθεια του σκορ (Raw Score) και της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού βρίσκονταν τα εξής:

- Percentile Rank
- Pragmatic Language Usage Index
- Descriptive Rating
- Age Equivalent
- Grade Equivalent

2.6. Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων

Όλα τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στο Microsoft Office Excel 2007, όπου έγινε και η στατιστική ανάλυση για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις. Στη συνέχεια για τη στατιστική συσχέτιση των δεδομένων έγινε χρήση του προγράμματος spss V21 (Superior Performance Software System)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με το spss V21 (Superior Performance Software System), προκειμένου να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο *Pragmatic Language Usage Index* και τον **τύπο της διαταραχής**;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο *Pragmatic Language Usage Index* και το **φύλο**;

Αρχικά, ορίστηκαν στο spss οι παρακάτω μεταβλητές

ΟΝΟΜΑ	ΤΥΠΟΣ	ΜΕΤΡΙΚΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
ΦΥΛΟ	Numeric	Nominal	Κατηγορική (τύπου nominal) που περιλαμβάνει δύο ανεξάρτητες ομάδες: 1=Κορίτσι 2=Αγόρι
ΤΥΠΟΣ_ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ	Numeric	Nominal	Κατηγορική (τύπου nominal) που περιλαμβάνει δύο

			ανεξάρτητες ομάδες: 1=Δ.Α.Δ 2=Νοητική Στέρωση
PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX	Numeric	Scale	Μεταβλητή που λαμβάνει τιμές σε μια κλίμακα και δείχνει.....

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας για τη μεταβλητή PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX, προκειμένου να αποφανθούμε ποια μέθοδο ανάλυσης θα εφαρμόσουμε για την επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX	,268	14	,007	,759	14	,002

a. Lilliefors Significance Correction

Εφόσον το δείγμα είναι μικρό (<50), λαμβάνουμε υπ' όψιν τα αποτελέσματα της μεθόδου Shapiro-Wilk. Από την τιμή $p=0,002 < 0,05$ συμπεραίνουμε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Ακολουθεί η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο *Pragmatic Language Usage Index* και τον τύπο της διαταραχής;

Για να εξετάσουμε την παραπάνω συσχέτιση λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

Ανεξάρτητη μεταβλητή (categorical με 2 ανεξάρτητες ομάδες – Δ.Α.Δ και Νοητική Στέρωση): ΤΥΠΟΣ_ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Εξαρτημένη μεταβλητή (scale) :
PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX

Εφόσον η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι categorical με ανεξάρτητες ομάδες και η εξαρτημένη είναι scale που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή, εφαρμόσαμε το **μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney** από τον οποίο πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα.

Ranks

	ΤΥΠΟΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX	ΔΑΔ	7	8,86	62,00
	Νοητική Στέρωση	7	6,14	43,00
	Total	14		

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται για κάθε τύπο διαταραχής ο μέσος όρος της μεταβλητής PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX (mean rank). Στη μέθοδο Mann-Whitney οι μέσοι όροι των ομάδων βασίζονται στις βαθμίδες (ranks) που έχουν προκύψει από την κατάταξη (ranking) των τιμών και όχι στις πραγματικές τιμές που

παίρνει η μεταβλητή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ερωτηθέντες με Δ.Α.Δ έχουν υψηλότερη τιμή στο Mean Rank (8,86) σε σχέση με τους ερωτηθέντες που έχουν Νοητική Στέρωση (6,14).

Ωστόσο, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον παρακάτω πίνακα ($U = 15,000$ με $p = 0,259 > 0,05$).

Test Statistics^a

	PRAGMATIC_ LANGUAGE_ USAGE_INDE X
Mann-Whitney U	15,000
Wilcoxon W	43,000
Z	-1,296
Asymp. Sig. (2-tailed)	,195
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,259 ^b

a. Grouping Variable:
ΤΥΠΟΣ_ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

b. Not corrected for ties.

2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο *Pragmatic Language Usage Index* και το φύλο;

Για να εξετάσουμε την παραπάνω συσχέτιση λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

Ανεξάρτητη μεταβλητή (categorical με 2 ανεξάρτητες ομάδες – Αγόρι και Κορίτσι): ΦΥΛΟ

Εξαρτημένη μεταβλητή (scale) :
PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX

Εφόσον η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι categorical με ανεξάρτητες ομάδες και η εξαρτημένη είναι scale που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή, εφαρμόσαμε το μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney από τον οποίο πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα.

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX	Κορίτσι	4	6,75	27,00
	Αγόρι	10	7,80	78,00
	Total	14		

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται για τα αγόρια και τα κορίτσια ο μέσος όρος της μεταβλητής PRAGMATIC_LANGUAGE_USAGE_INDEX (mean rank). Στη μέθοδο Mann-Whitney οι μέσοι όροι των ομάδων βασίζονται στις βαθμίδες (ranks) που έχουν προκύψει από την κατάταξη (ranking) των τιμών και όχι στις πραγματικές τιμές που παίρνει η μεταβλητή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη τιμή στο Mean Rank (6,75) σε σχέση με τα αγόρια (7,80).

Ωστόσο, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον παρακάτω πίνακα ($U = 17,000$ με $p = 0,733 > 0,05$).

Test Statistics^a

	PRAGMATIC_ LANGUAGE_ USAGE_INDE X
Mann-Whitney U	17,000
Wilcoxon W	27,000
Z	-,453
Asymp. Sig. (2-tailed)	,651
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,733 ^b

a. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

b. Not corrected for ties.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1. Συζήτηση

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε δύο σκοπούς. Πρώτον, να εξεταστεί αν υπάρχουν πραγματολογικές διαταραχές σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Δεύτερον να συγκριθεί το επίπεδο πραγματολογικής ικανότητας των παιδιών με αυτισμό με αυτό των παιδιών με νοητική υστέρηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας για το πρώτο ερώτημα, έδειξαν ότι τα αυτιστικά παιδιά έχουν δυσκολία στην πραγματολογία. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πολλούς τομείς της πραγματολογίας, όπως στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων, στη χρήση τύπων ευγενείας, στην εναλλαγή ρόλων ομιλητή - ακροατή, στη διατήρηση ενός θέματος συζήτησης και στην κατανόηση και χρήση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας και της ειρωνείας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Baltaxe το 1977, όπου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό σύμφωνα με το DSM - IV, έχουν δυσκολία στην πραγματολογία, καθώς εμφανίζουν ανικανότητα ή μειωμένη ικανότητα στη διατήρηση ενός συγκεκριμένου θέματος κατά τη διάρκεια της συζήτησης, στην εναλλαγή των ρόλων ακροατή - ομιλητή και στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων. Παρόμοια έρευνα με τα ίδια αποτελέσματα έγινε και από τους Ball (1978) και Caparulo & Cohen (1977). Με την έρευνά τους σε παιδιά με αυτισμό και αphasικά παιδιά διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως μέσο για να χειρίζονται τους υπόλοιπους ανθρώπους και εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των αντιδράσεων των ακροατών τους και στην πρόσληψη πληροφοριών με τη βοήθεια της μη - λεκτικής επικοινωνίας. Επιπλέον δυσκολεύονται στην έκφραση των συναισθημάτων και των απόψεών τους. Την ύπαρξη πραγματολογικών δυσκολιών στα παιδιά με αυτισμό την υποστηρίζει και η "Θεωρία του Νου". Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το άτομο αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του, αλλά και σε άλλους, καθώς προσπαθεί να ερμηνεύσει διάφορες συμπεριφορές και να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων. Οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό να κατανοήσουν την πρόθεση του ομιλητή κατά τη διάρκεια της συζήτησης, να διορθώσουν τη συζήτηση και να κατανοήσουν το χιούμορ μπορούν να ερμηνευτούν καλύτερα από τη «Θεωρία της Συσχέτισης» (Relevance Theory) (Sperber & Wilson 1986).

Η «Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής» (Frith 1994) θα μπορούσε να συμβάλλει στην ερμηνεία των δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με την επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος (καινούριες καταστάσεις, πρωτόγνωρα αντικείμενα, κρυφάκουσμα συνομιλίας), τη διατήρηση της συζήτησης και τη χρήση αφηγηματικού λόγου εκ μέρους των παιδιών με αυτισμό. Η επεξεργασία των ερεθισμάτων του

περιβάλλοντος συμβάλλει στη γνώση του γύρω κόσμου και του συγκεκριμένου επικοινωνιακού περιβάλλοντος, στοιχεία απαραίτητα για την κατανόηση της πρόθεσης του ομιλητή.

Η δημιουργία αφηγήματος απαιτεί από τα παιδιά πρώτον, την ικανότητα επιλογής των κατάλληλων πληροφοριών σε συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο θέμα, μια δεξιότητα που επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή υψηλότερου επιπέδου γνωστικής επεξεργασίας. Δεύτερον απαιτείται η ικανότητα του ακροατή να ιεραρχεί και να επιλέγει τα ερεθίσματα που του είναι απαραίτητα. Αυτού του είδους οι ικανότητες όμως, σύμφωνα με την Frith (1994) είναι διαταραγμένες στον αυτισμό. Οι παραπάνω δυσκολίες επηρεάζουν και τη διατήρηση της συζήτησης, αφού οι πληροφορίες και τα δεδομένα που παρατίθενται σε αυτή θα πρέπει να είναι σχετικά με το θέμα που αναλύεται. Αυτό οδηγεί στην αποτυχία συνοχής του διαπραγματευόμενου θέματος, προϋπόθεση απαραίτητη για την πετυχημένη διεξαγωγή της συζήτησης σύμφωνα με τον Grice (1975).

Οι δυσκολίες στον τομέα της πραγματολογίας εντοπίζονται και στα παιδιά με νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα τα παιδιά ηλικίας έξι έως δεκαοκτώ χρονών που έχουν διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται στη διατήρηση του θέματος συζήτησης, στην εναλλαγή ρόλων ακροατή - ομιλητή, στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων, στη μεταφορική χρήση της γλώσσας και στην χρήση και κατανόηση της ειρωνείας ως μέσο επικοινωνίας, στο χαιρετισμό κατά την άφιξη και την αναχώρηση, στη χρήση χειρονομιών, στην έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων και στην κατανόηση του χιούμορ.

Τα αποτελέσματα για το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, δηλαδή αν υπάρχει διαφορά πραγματολογικών δεξιοτήτων στις δυο διαφορετικές ομάδες παιδιών ανάλογα με το φύλο τους, έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν χαμηλότερο σκορ σε σχέση με τα αγόρια, κατ' επέκταση εμφανίζουν σημαντικότερες δυσκολίες στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι απόλυτα έγκυρα καθώς το δείγμα των παιδιών ως προς το φύλο δεν ήταν ίδιο και τα αγόρια υπερίσχυαν σε αριθμό.

Ως προς το τρίτο ερώτημα της έρευνας τα αποτελέσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση υπολείπονται στις πραγματολογικές ικανότητες σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών. Τα κοινά στοιχεία αυτών των παιδιών είναι η ανικανότητα ή δυσκολία τήρησης των κοινωνικών κανόνων, της κατανόησης ή/και χρήσης του χιούμορ και της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας. Επίσης τα παιδιά δυσκολεύονται στη διατήρηση του θέματος συζήτησης και στην εναλλαγή των ρόλων καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα που πραγματοποίησε ο Λογοπεδικός Βογινδρούκας Ι. στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας, στο Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης. Για την πραγματοποίηση της έρευνάς του χρησιμοποίησε δώδεκα παιδιά με αυτισμό και δώδεκα παιδιά με σύνδρομο Down. Το δείγμα που χρησιμοποίησε είχε ενταχθεί σε τμήμα ειδικής αγωγής και αποτελούταν από αγόρια ηλικίας. Επίσης ήταν παιδιά που ήταν διαγνωσμένη η διαταραχή τους, ήταν καλής λειτουργικότητας και ελαφριάς νοητικής υστέρησης. Τέλος, το δείγμα του πληθυσμού ήταν επιλεγμένο με κριτήριο την αναπτυγμένη ικανότητα κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου. Αντίθετα το δείγμα της δικιάς μας έρευνας αποτελούταν από έξι παιδιά (αγόρια και κορίτσια), ηλικίας έξι έως δεκαοκτώ χρονών διαγνωσμένα με αυτισμό, τα οποία ήταν σε πρόγραμμα λογοθεραπείας και από έξι παιδιά ίδιας ηλικίας με διαγνωσμένη νοητική υστέρηση που δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο λογοθεραπευτικό πρόγραμμα. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν η αναθεωρημένη Διαγνωστική Συνέντευξη Αυτισμού (Revised -Autism Diagnostic Interview) (ADI-R) (Le Couter, Rutter, Lord 1995) και η Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτισμού Παιδικής Ηλικίας (Childhood Autism Rating Scale) (CARS) (Schopler, Reichler, Renner 1972). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Βογινδρούκα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρή ποιοτική απόκλιση στον πραγματολογικό τομέα του λόγου αλλά όχι σε όλους τους τομείς της πραγματολογίας, δηλαδή επιδιώκουν την επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους, αλλά υπολείπονται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να την προκαλέσουν.

4.2 Παράγοντες που Επηρέασαν Αρνητικά την Έρευνα και τα Αποτελέσματά της

Ένας παράγοντας που πιθανόν να επηρέασε αρνητικά την έρευνα και κατ' επέκταση τα αποτελέσματά της είναι ότι παρά την προθυμία και συνεργασία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, ορισμένες φορές υπήρχε κάποια απροθυμία να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε ψυχολογικούς παράγοντες, δηλαδή άγχος να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις και να μην δώσουν την εντύπωση ότι δεν καταλαβαίνουν αυτό που τους ζητείται. Ακόμα, πολύ σημαντικός παράγοντας που οδήγησε στη δύσκολη και όχι εξαιρετικά έγκυρη εξαγωγή των αποτελεσμάτων είναι το γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σε πρόγραμμα λογοθεραπείας, ενώ τα παιδιά του δείγματος με νοητική υστέρηση δεν είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα λογοθεραπείας. Ένα ακόμα μειονέκτημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι το μικρό δείγμα πληθυσμού που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα και την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Καθώς και η δυσαναλογία των παιδιών όσον αφορά το φύλο (71% αγόρια - 29% κορίτσια).

4.3 Προτάσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ύπαρξη πραγματολογικών διαταραχών σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Επίσης, ερευνείται η διαφορά μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και νοητική υστέρηση ως προς τις πραγματολογικές ικανότητες. Για καλύτερα και εγκυρότερα αποτελέσματα της έρευνας θα έπρεπε να επαναληφθεί και το δείγμα των παιδιών με νοητική υστέρηση να έχουν παρακολουθήσει λογοθεραπεία, όπως και τα παιδιά με αυτισμό που ήταν σε αποκαταστατικό πρόγραμμα. Το δείγμα θα πρέπει, ακόμα, να αποτελείται από περισσότερα παιδιά και ίδιο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, για πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Επιπλέον, πρέπει να γίνουν περαιτέρω έρευνες ως προς την

πραγματολογία στη νοητική υστέρηση, αλλά και τη σύγκριση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, στην Ελλάδα, καθώς δεν υπάρχει αρκετή ελληνική βιβλιογραφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., rev.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Austin J.L. (1962): “ How to do thing with Words “ Oxford University Press,Oxford
- Baron-Cohen, S. (1989). *Do autistic children have obsessions and compulsions?* British Journal of Clinical Psychology, 28(3), 193–200.
- Baron-Cohen S, (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books
- Ball, J.A (1978), *A pragmatic analysis of autistic children 's language with respect to aphasic and normal language development*. Unpublished doctoral dissertation, Melbourne University.
- Baltaxe, C. A. M. (1977). *Pragmatic deficit in the language of autistic adolescents*. Journal of Pediatrics Psychology, 2,176-180
- Caparulo, B. K., & Cohen, D. J. *Cognitive structures, language, and emerging social competence in autistic and aphasic children*.Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 1977,16, 620–645.
- David C. G. Skegg, M.B., D.Phil. (2003), *Pharmacotherapy* 23(12):1521–1523)).

- Michael L. Wehmeyer. (2003), *Education and Training in Developmental Disabilities*, Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum, 38(3), 271–282
- Dore, J. (1975) *Holophrases, Speech Acts and Language Universals*. Journal of Child Language, 2, 20-40
- Eales, J. M. (1993). *Pragmatic impairment in adults with childhood Diagnosis of Autism or Developmental Receptive Language Disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 4, 593-617.
- Flack, R., (1996), *Autism: Curriculum Content and Need - The Development of Pragmatics*, School of Education, The University of Birmingham
- Francis, R. J., & Rarick, G. L. (1959) *Motor characteristics of the mentally retarded*.
- Frith (1989) *Αυτισμός*. Μετάφραση Γ. Καλομοίρης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994.
- Folstein SE, Rosen-Sheidley B., (2001) *Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder*. Nat Rev Genet. Vol 2, 943–955.
- Gopnik, A. (1993). *How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality*. Behavioral and Brain Sciences 16:1-14
- Groher M. (1977) *Journal of Speech and Hearing Research* Vol.20 212-223.
- Hala, S., & Carpendale, J. (1997). *All in the mind: children's understanding of mental life*. In Hala (Ed.). *The Development of Social Cognition*. Hove, UK: Psychology Press Ltd
- Halliday, M. A. K., (1975). "Learning How to Mean" : Explorations in the Development of Language. London: Edward Arnold.

- Heilman, K.M., Safran A. and Geschwind N.(1971) Closed head trauma and aphasia. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 34, 265 - 269.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Leinonen, E., & Kerbel, D. (1999). *Relevance Theory and pragmatic impairment*, INT. Journal Language and Communication Disorders, 4, 367-390.
- Leslie, A. M. & Frith U. (1988), *Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing* British Journal of Developmental Psychology (1988), 6, 315 - 324).
- Levin, H.S., Grossman, R.G. & Kelly, P. (1976), *Short-term recognition memory in relation to severity of head injury*. *Cortex*, 12:175-185.
- Lord, C. et al. (2000), *The autism diagnostic observation schedule-generic : a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30: 205-223.
- Morris, C. (1938), *Foundations of the Theory of Signs*, in Carnap, R. Et al (eds.) *International Encyclopedia of Unified Science*, 2:1, Chicago: The University of Chicago Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B., (1969), *The psychology of The child*, New York, Basic Books
- Polloway, E.A. (1997) Developmental principles of the Luckasson et al. (1992) AAMR Definition of Mental Retardation: a retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, XX, 174-178.
- Ramsdem (1992), *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers, Pp, ix + 235
- Rutter, M. (1996). *Autism research: Prospects and priorities*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 257-276.
- Sarno, M.T. (1980) *Nature of verbal impairment after closed head injury*. *Journal of Nervous and Mental Disases*, 168, 685 - 692.

- Schaffer, R., (1996), Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Shatz M., (1983), *Communication*, στο Mussen (ed)
- Searle, J. (1969) *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press
- Thomas, J. (1995) *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*, London: Longman
- Thomsen I.V., (1975) *Evaluation and outcome of aphasia in patients with severe closed head trauma*. Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 38, 713 - 718.
- Tredgold A. F., (1937), *A Textbook of Mental Deficiency* , 6th ed London, Bailliere, Tindall & Cox.
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press
- Yule G. (1996), *Pragmatics*, Oxford University Press

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασικά στοιχεία ορολογίας της παθολογίας λόγου, φωνής και ομιλίας. Έκδοση του «Πανελληνίου συλλόγου ειδικών στις διαταραχές του λόγου»
- Πλούσια Μισαηλίδη,(2003):Η θεωρία των παιδιών για το Νο. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ
- Ι.Βογινδρούκας – D.Sherratt, Αθήνα 2005, «Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές», εκδόσεις Ταξιδευτής.

- Βογινδρούκας, Ι. 2005. «Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό.» *Ψυχολογία* 12, 276-292.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Σουμάκη, Τ., "Αυτισμός - Νοητική υστέρηση". Στο:
<http://www.soumaki.gr/autismos-paidi.pdf> (ανακτήθηκε στις 15/09/2013)
- Καμπούρογλου, Μ., "Γλώσσα: Ορισμός, Ανάπτυξη & Διαταραχές". Στο:
http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/36/786_15_14_glwssa_kabouroglou.pdf (ανακτήθηκε στις 15/09/2013)
- Τσιμούρτου, Β., "Διαταραχές Λόγου και Επικοινωνίας". Στο:
<http://www.med.uth.gr/internalmedicine/images/tsimourtou.pdf> (ανακτήθηκε στις 15/09/2013)
- Πολυμεροπούλου, Β., "Νοητική Υστέρηση". Στο:
http://www.doyk.gr/vivliothiki/pdf/vgeia/psihiki_vgeia/diataraxes_anaptixis/noitiki_sterisi_ergotherapieia.pdf (ανακτήθηκε στις 15/09/2013)
- Hills, B., "Pragmatic Language" Στο: <http://www.therabee.com/images-pdf/pragmatics-jul08.pdf> (ανακτήθηκε στις 15/09/2013)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο

Αριθμός	Εικόνα	Απάντηση	Βαθμός
1	Αυτή η εικόνα δείχνει ένα αγόρι στο γραφείο του γιατρού. Κοίτα το αγόρι προσεκτικά. Τι λέει στο γιατρό και από που το καταλαβαίνεις αυτό;		
2	Η Στέλλα ήθελε να ζωγραφίσει. Είχε πάρει τους μαρκαδόρους της, το χαρτί και τα πινέλα. Ο πατέρας της της υπενθύμισε ότι αυτή πρέπει να πάει σε μια συνάντηση σε δέκα λεπτά. Της είπε “Η ζωγραφική δεν μπορεί να περιμένει;” Τι εννοούσε ο μπαμπάς όταν το είπε αυτό;		
3	Αυτή η εικόνα δείχνει μια κυρία να τρώει σε ένα εστιατόριο. Τι λέει στο σερβιτόρο και από που το καταλαβαίνεις;		
4	Η Στέλλα ζήτησε από τη μαμά της να πάνε σινεμά για να δουν μια ταινία. Η μητέρα της της είπε “Τα παιχνίδια του μικρού σου αδερφού είναι σκορπισμένα στο σπίτι. Δεν έχω χρόνο να συγυρίσω και να πάμε σινεμά!”. Η Στέλλα προσπάθησε να σκεφτεί έναν τρόπο για να καταφέρουν να πάνε σινεμά. Τι θα μπορούσε να πει η Στέλλα; Πώς πιστεύεις ότι ό, τι πει η Στέλλα θα έχει αποτέλεσμα;		

5	Ο Γιώργος μιλούσε για μια τρομακτική ταινία που είδε. Η Στέλλα δεν ήθελε να ακούσει κάτι άλλο σχετικά με αυτό. Τι του είπε;		
6	Η μητέρα υπολόγιζε να πάρει την Καίτη στις 4:00. Η μαμά περίμενε πολλή ώρα και η Καίτη άργησε. Όταν τελικά η Καίτη έφτασε εκεί η μαμά της είπε "Σε ευχαριστώ πολύ που ήσουν στην ώρα σου!". Τι εννοούσε πραγματικά η μητέρα όταν το είπε αυτό; Γιατί το είπε με αυτόν τον τρόπο;		
7	Αυτή η εικόνα δείχνει κάτι που συνέβη σε ένα μαγαζί. Τι λέει ο πελάτης στον πωλητή και από πού το καταλαβαίνεις αυτό;		
8	Η Στέλλα πείραζε τον Γιώργο πάρα πολύ κάθε μέρα. Αυτός έγινε έξαλλος. Είχαν υπάρξει καλοί φίλοι για αρκετό καιρό. Τώρα ο Γιώργος είναι τόσο θυμωμένος, που δεν θα τηλεφωνήσει στη Στέλλα ή δε θα την επισκεφτεί στο σπίτι της. Τι μπορεί να πει η Στέλλα για να πείσει το Γιώργο να γίνουν πάλι φίλοι; Πώς ξέρεις ότι αυτό που θα πει η Στέλλα θα λειτουργήσει;		
9	Ο Γιώργος έλεγε στο δάσκαλό του μια ιστορία για μια παραλία και μια βάρκα. Ξαφνικά ο Γιώργος άρχισε να μιλάει για τα καινούργια παπούτσια του τένις. Μετά ξεκίνησε να μιλάει για το καινούργιο σκέϊτ μπόρντ του Σταύρου και στο τέλος ρώτησε το δάσκαλο για το τεστ των μαθηματικών. Ο δάσκαλος του είπε "Σταμάτα!". Ο Γιώργος ήξερε ότι κάτι πάει στραβά. Τι πήγαινε λάθος στην ιστορία του Γιώργου; Πώς θα μπορούσε να πει καλύτερα τις ιστορίες;		

10	Μερικά αγόρια παλεύανε και παίζανε. Ο Ντίνος κατά λάθος έσπρωξε τον Σπύρο. Ο Σπύρος ήταν πολύ θυμωμένος σχετικά με την πτώση. Αυτός είπε ότι ο Ντίνος τον έσπρωξε επίτηδες, αλλά στην πραγματικότητα ήταν ατύχημα. Πώς μπορεί ο Ντίνος να εξηγήσει ότι ήταν ατύχημα; Πώς μπορεί να λυθεί το πρόβλημα μεταξύ τους;		
11	Ο Γιάννης κοιτούσε μερικά μεγαλύτερα παιδιά που έπαιζαν μπέιζ-μπολ. Ήθελε να παίξει και αυτός, αλλά δεν ήταν σίγουρος αν εκείνοι θα τον άφηναν να παίξει μαζί τους. Αυτός κοίταξε όλα τα παιδιά. Τι κοίταζε ο Γιάννης και τι τους είπε; Τι έκανε εκείνον να πιστέψει ότι θα τον άφηναν να παίξει μαζί τους;		
12	Ο Γιώργος βιαζόταν να δώσει τα μπισκότα σε όλους. Αυτός ξέχασε να δώσει ένα στην Καίτη. Η Καίτη του είπε "Γιώργο είσαι πολύ αγενής! Επίτηδες με ξέχασες! Δώσε μου ένα μπισκότο!". Ο Γιώργος σταμάτησε και γύρισε. Της είπε ότι εκείνη είναι αγενής. Η Καίτη ήξερε τι χρειαζόταν για να διορθώσει τα πράγματα μεταξύ τους. Και ήθελε ακόμα ένα μπισκότο. Τι είπε για να επανορθώσει; Πιστεύεις ότι αυτό που είπε θα διορθώσει τα πράγματα;		
13	Ο Γιώργος κρέμασε την αφίσα του. Αυτός ήθελε να τη δουν όλοι. Η Στέλλα και η Καίτη ήταν απασχολημένες και συζητούσαν για ένα σημαντικό πρόβλημα που είχαν. Ο Γιώργος τις φώναζε "Ε! Κοιτάξτε!". Τότε αυτός φώναζε "Ε! Σας μιλάω!". Αυτή η διακοπή έκανε τα κορίτσια να θυμώσουν. Τι είπε η Στέλλα σε αυτόν;		

14	Ο Σταύρος και ο Γιώργος έπαιζαν ένα παιχνίδι. Ο Σταύρος έβριζε το Γιώργο και ο Γιώργος θύμωσε πάρα πολύ. Ο Σταύρος συνέχιζε να βρίζει το Γιώργο, έτσι ο Γιώργος σηκώθηκε και έφυγε. Ο Σταύρος τηλεφώνησε αργότερα στο Γιώργο και του είπε “Τι πρόβλημα υπάρχει; Γιατί σηκώθηκες και έφυγες; Ήμασταν στη μέση του παιχνιδιού μας!”. Πώς μπορεί ο Γιώργος να εξηγήσει ποιά είναι το πρόβλημα για αυτόν; Και τι χρειάζεται; Πώς πιστεύεις ότι όσα πει ο Γιώργος θα λειτουργήσουν;		
15	Η δασκάλα είπε ότι σήμερα νιώθει άρρωστη, γιατί κρύωσε. Ζήτησε από την τάξη να δουλέψουν ομαδικά και ήσυχα. Τους ζήτησε να μη μιλάνε δυνατά και να μείνουν στις θέσεις τους. Ο Γιώργος μίλησε δυνατά. Η δασκάλα του ζήτησε να μείνει ήσυχος. Ο Γιώργος σηκώθηκε από τη θέση του δύο φορές. Η δασκάλα είπε “Γιώργο, πραγματικά πιστεύω ότι είναι άδικο αυτό για μένα αυτή τη στιγμή!”. Γιατί το είπε αυτό η δασκάλα; Πώς μπορεί ο Γιώργος να διορθώσει το πρόβλημα;		
16	Η Στέλλα έκανε πυτζάμα πάρτι με δύο φίλες της. Ήταν πάρα πολύ αργά και εκείνες γέλαγαν και μιλούσαν. Ο μπαμπάς της μπήκε μέσα στο δωμάτιο και τους είπε ότι ήταν ώρα να κοιμηθούν, αλλά η Στέλλα και οι φίλες της ήθελαν να μείνουν λίγο περισσότερο ξύπνιες. Ο μπαμπάς της φάνηκε κουρασμένος και θυμωμένος. Τι μπορούσε να πει η Στέλλα ώστε να τις αφήσει λίγο περισσότερο; πώς πιστεύεις ότι όσα πει η Στέλλα θα λειτουργήσουν;		

17	Η τάξη της Καίτης κερδίζει ελεύθερο χρόνο όταν είναι ήσυχη μέσα στη βιβλιοθήκη. Όμως η Καίτη ήταν πολύ ανήσυχη, μιλώντας δυνατά για ένα πρόβλημα που είχε. Ο Γιώργος και η Στέλλα παρακολουθούσαν την Καίτη και έβλεπαν πως δε νιώθει καλά, αλλά έπρεπε να ησυχάσει μέσα στη βιβλιοθήκη. Τι θα μπορούσαν να πουν στην Καίτη; Πώς πιστεύεις ότι αυτά που θα της πουν θα λειτουργήσουν;		
18	Σε τι μοιάζει μια ομπρέλα με μια τέντα;		
19	Ο Σταύρος και ο Γιώργος περπατούσαν. Το πεζοδρόμιο σε κάποιο σημείο είχε υγρό τσιμέντο. Ο Γιώργος δεν έδωσε προσοχή στο πεζοδρόμιο. Ο Σταύρος του είπε “Υποθέτω ότι σου αρέσει να περπατάς στο υγρό τσιμέντο!”. Τι πραγματικά εννοούσε όταν το είπε αυτό; Γιατί το είπε με αυτόν τον τρόπο;		
20	Ο Γιώργος ήταν πραγματικά αναστατωμένος όταν ανακάλυψε ότι είχε καθηγητή μαθηματικών τον κύριο Σωτήρη. Αυτός πίστευε ότι ο κύριος Σωτήρης θα τους βάζει πολλή δουλειά. Άλλα παιδιά πίστευαν ότι ο κύριος Σωτήρης ήταν αυστηρός. Ο Γιώργος είπε στον πατέρα του πόσο αναστατωμένος ήταν και ο πατέρας του τού είπε “Δεν μπορείς να κρίνεις ένα βιβλίο από το εξώφυλλο!”. Τι εννοούσε;		
21	Πώς ένας οδικός χάρτης μοιάζει με μια συνταγή;		

22	Ο Γιώργος κερνούσε σάντουιτς τα παιδιά. Η Καίτη του ζήτησε ένα με φυστικοβούτυρο. Ο Γιώργος της έδωσε ένα σάντουιτς από τυρί και ξέχασε να της πει ότι τελείωσε το φυστικοβούτυρο. Η Καίτη θύμωσε και είπε στον Γιώργο ότι ήταν κακός. Πώς μπορεί ο Γιώργος να διορθώσει τα πράγματα μεταξύ τους; Πώς ξέρεις ότι ό, τι πει ο Γιώργος θα έχει αποτέλεσμα;		
23	Η ομάδα σου έχασε ένα σημαντικό αγώνα. Ο προπονητής σου είπε “ Η ζωή δεν είναι στρωμένη με ροδοπέταλα!”. Τι εννοούσε;		
24	Η Στέλλα μίλησε στη διευθύντρια για ένα πρόβλημα που είχε με ένα άλλο κορίτσι. Αυτή είπε “Συμβαίνει συνέχεια το ίδιο και το ίδιο” και ήταν θυμωμένη, πρόσθεσε “Το ίδιο κάνει και το αγόρι”. Η διευθύντρια δεν καταλάβαινε ποιά ήταν το πρόβλημα και ποιά τα παιδιά, γιατί η Στέλλα ήταν τόσο θυμωμένη. Ποιά ήταν το πρόβλημα και πώς η Στέλλα πρέπει να πει την ιστορία για να την καταλάβει η διευθύντρια;		
25	Ο Γιάννης είπε στον Γιώργο για τον αγώνα ιστιοπλοϊκών που είδε. Αυτός μίλαγε συνέχεια για το ιστιοπλοϊκό που κέρδισε. Είπε για το χρώμα που είχε, το μήκος του, το σχήμα του, τους ανθρώπους που υπήρχαν μέσα, τι φόραγαν οι άνθρωποι, για μια γρατζουνιά που είδε στη μια πλευρά του πλοίου και για κάτι που ανέφερε κάποιος για το ιστιοπλοϊκό. Τελικά ο Γιώργος είπε “Αρκετά με αυτό το ιστιοπλοϊκό!” και έφυγε. Τι πήγε λάθος;		

26	Το καινούργιο μάθημα στα μαθηματικά σου είναι πολύ δύσκολο. Εσύ θέλεις να το παρακάμψετε και να διαβάσεις το επόμενο κεφάλαιο. Ο δάσκαλος σου είπε “Αγάλι αγάλι γίνεται η αγουρίδα μέλι!”. Τι εννοούσε;		
27	Ο Σταύρος ζήτησε από τους γονείς του να του αγοράσουν καινούργια πατίνια. Τα παλιά του πατίνια έχουν σπάσει και δεν λειτουργούν. Οι γονείς του δεν ήθελαν να του πάρουν καινούργια πατίνια. Αυτοί του είπαν πως ποτέ δεν πρόσεχε τα παλιά. Τι μπορεί να πει ο Σταύρος στους γονείς του για να του πάρουν καινούργια πατίνια; Πώς πιστεύεις ότι θα του μιλήσει για αυτό;		
28	Τα παιδιά ήθελαν τον Γιώργο να παίξει κάρτες μαζί τους γιατί χρειαζόντουσαν έναν ακόμα παίκτη. Αυτοί τον ρώτησαν δύο φορές αν θέλει να παίξει μαζί τους. Αυτός είπε όχι, επειδή ήθελε να διαβάσει ένα βιβλίο. Η Καίτη ήθελε να βρει έναν άλλον τρόπο για να πείσει τον Γιώργο να παίξει μαζί τους. Τι θα μπορούσε να πει ώστε να πείσει το Γιώργο; Πώς πιστεύεις ότι όσα έλεγε η Καίτη θα λειτουργούσαν;		
29	Όλα τα παιδιά στην ομάδα του Πέτρου διαφωνούσαν και δεν μπορούσαν να προετοιμάσουν την εργασία για τον καθηγητή της φυσικής. Κανένας δεν μπορούσε να συμφωνήσει για το πώς θα γίνει. Ο καθηγητής της φυσικής είπε “Όπου λαλούν πολλά κοκόρια, αργεί να ξημερώσει!”. Τι εννοούσε;		
30	Ο Γιώργος μιλούσε συνέχεια για ένα φίλο του. Ο Βασίλης τον ρώτησε ποιος ήταν αυτός ο φίλος του. Ο Γιώργος συνέχιζε να μιλάει για το φίλο του και για το παιχνίδι που είχαν κερδίσει. Ο Βασίλης δεν καταλάβαινε ποιος ήταν αυτός ο φίλος ή το παιχνίδι. Αυτός ήταν		

	πολύ μπερδεμένος. Τον ρώτησε “Ποιός είναι ο φίλος σου και για ποιό παιχνίδι μιλάς;”. Ο Γιώργος απάντησε “Σταμάτα να με διακόπτεις! Με τσαντίζει να με διακόπτουν όταν μιλάω!”. Και οι δύο έφυγαν θυμωμένοι. Τι πήγε λάθος; Τι θα μπορούσε να διορθώσει τα πράγματα ανάμεσα στα δύο αγόρια;		
31	Ο Σταύρος μιλούσε για τις καλοκαιρινές του διακοπές. Μιλούσε συνέχεια για το ταξίδι. Μιλούσε για τα πράγματα που έκανε και τους ανθρώπους που συνάντησε. Η Στέλλα δεν καταλάβαινε τι έλεγε. Αυτή ρωτούσε για να μάθει περισσότερα. Ο Σταύρος ενοχλήθηκε και της είπε ότι δεν ήταν καλή ακροάτρια. Τι πήγε λάθος;		
32	Η Καίτη έχτιζε ένα σκυλόσπιτο. Χρειάζόταν ένα σφυρί και ένα πριόνι. Ο γείτονάς της είχε εργαλεία. Η Καίτη ήξερε ότι δεν του αρέσει να δανείζει τα εργαλεία του, αλλά τον ρώτησε. Ο γείτονας της είπε ότι δεν είναι σίγουρος αν θέλει να δανείσει τα εργαλεία του. Τι μπορεί να πει η Καίτη για να τα πάρει;		
33	Το μάθημα είχε σχεδόν τελειώσει. Ο Γιώργος άρχισε να μαζεύει τους μαρκαδόρους, αλλά η Καίτη δεν είχε τελειώσει τη ζωγραφιά της. Ο Γιώργος της είπε να ζωγραφίσει γρηγορότερα και αυτό στεναχώρησε την Καίτη. Ο Γιώργος δεν ήθελε να την στεναχωρήσει. Ο Γιώργος λυπήθηκε που της μίλησε με αυτόν τον λάθος τρόπο. Πώς μπορεί να διορθώσει τα πράγματα μεταξύ τους; Πώς πιστεύεις ότι θα λειτουργήσουν όσα πει ο Γιώργος;		
34	Η Στέλλα ήταν θυμωμένη και πήγε στο σπίτι της Καίτης. Όταν η Καίτη άνοιξε την πόρτα η Στέλλα της είπε ότι ήταν θυμωμένη επειδή δεν κράτησε το μυστικό της. Της είπε “Σου είπα να μην		

	το πεις πουθενά. Γιατί το είπες; Δεν μπορώ να σε εμπιστευτώ!”. Η Καίτη είχε πει το μυστικό. Ένωθε λυπημένη και ανήσυχη. Τι μπορούσε να πει η Καίτη για να διορθώσει το πρόβλημα και να κάνει τη Στέλλα να την εμπιστευτεί ξανά; Πώς πιστεύεις ότι θα λειτουργήσουν όσα πει η Καίτη;		
35	Η Στέλλα κολλούσε αφίσες στον τοίχο του σχολείου και χρειαζόταν βοήθεια, αλλά ήξερε ότι η δασκάλα ήταν πάρα πολύ απασχολημένη ταξινομώντας κάποια χαρτιά και δεν ήθελε να την ενοχλούν. Η Στέλλα δεν ήθελε να κάνει τη δασκάλα της να αναστατωθεί ή να θυμώσει. Αυτή προσπάθησε να σκεφτεί έναν άλλον τρόπο να ζητήσει βοήθεια από την απασχολημένη δασκάλα. Πώς ζήτησε βοήθεια από τη δασκάλα;		
36	Η Καίτη ήθελε να δει μια ταινία, αλλά ο μπαμπάς της το αρνήθηκε. Τι θα μπορούσε να πει η Καίτη στον μπαμπά της ώστε να την αφήσει να δει την ταινία;		
37	Ο Τζέρυ πήρε όλους τους μαρκαδόρους από το τραπέζι. Η δασκάλα ζήτησε από την Καίτη να εξηγήσει στο μικρό αγόρι την έννοια “μοιράζομαι”. Πώς το εξήγησε αυτό;		
38	Πώς μια κουβέρτα μοιάζει με το γρασίδι;		
39	Δύο από τους φίλους σου είναι τσακωμένοι μεταξύ τους και δε μιλάνε. Εσύ ήθελες να τους κάνεις φίλους ξανά. Μιλάς με τον καθένα από αυτούς. Ποιά είναι τα τρία πράγματα που θα μπορούσες να πεις στον καθένα για να ξαναγίνουν φίλοι; Θυμήσου: Χρειάζονται τρία πράγματα που θα		

	πείσουν αυτούς να ξαναγίνουν φίλοι.		
40	Ο Γιώργος είχε μια πραγματικά άσχημη μέρα στο σχολείο. Η αγαπημένη του δασκάλα τού έκανε δύο φορές παρατήρηση για να μείνει ήσυχος. Αυτός ήταν πολύ θυμωμένος με τη δασκάλα του. Αυτός σήκωσε τα βιβλία του και τα πέταξε στο πάτωμα. Η δασκάλα είπε "Βάζεις τα χεράκια σου και βγάζεις τα ματάκια σου!". Τι εννοούσε;		
41	Πώς ένα λάστιχο μοιάζει με ένα παπούτσι;		
42	Ο φίλος σου ανακάλυψε ένα καινούργιο κορίτσι στο σχολείο. Εκείνη του είπε "Ο, τι λάμπει δεν είναι χρυσός!". Τι εννοούσε;		
43	Εσύ είχες μια πραγματικά άσχημη μέρα. Εσύ είπες στον πατέρα σου για αυτό και αυτός είπε "Όλοι έχουν τα αδύναμα σημεία τους!". Τι εννοούσε;		

Παράρτημα 2. Συγκατάθεση Γονέων

Χριστίνα Ζόμα
ΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ,
Τμήμα Λογοθεραπείας

Επόπτρια: Γεωργία Κουλιέρη
Λογοθεραπεύτρια, MSc

Συγκατάθεση Γονέων

Θέμα: “Σύγκριση πραγματολογικών ικανοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και νοητική υστέρηση”

Συναινώ ώστε το παιδί μου να πάρει μέρος στην ερευνητική εργασία του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Καλαμάτας.

Συναινώντας στη συμμετοχή του παιδιού μου σε αυτήν την εργασία επιτρέπω στην Χριστίνα Ζόμα να:

- Χορηγήσει τα τεστ για το παιδί μου προκειμένου να ληφθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για την εργασία
- Να βγάλει τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις του παιδιού μου
- Να καταγράψει τις απαντήσεις του παιδιού μου με μαγνητόφωνο για την καλύτερη εξαγωγή αποτελεσμάτων

Επιβεβαιώνω ότι οποιαδήποτε πληροφορία αποκτηθεί από τις δοκιμές δεν θα εκτεθεί σε οποιοδήποτε άλλο μέρος και δεν θα κοινοποιηθούν πληροφορίες σχετικές με το παιδί σε κάποια άλλη εργασία. Επίσης, όλες οι αναφορές θα είναι ανώνυμες.

Όνομα συμμετέχοντος:

Ηλικία συμμετέχοντος:

Όνομα γονέων/κηδεμόνων:

Σχέση με τον συμμετέχοντα:

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

Ημερομηνία

/ / 2013