

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
Ι Δ Ρ Υ Μ Α



ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«Οι πραγματολογικές δεξιότητες στις ΔΑΦ: ΧΟΡΗΓΗΣΗ  
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.»**



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΔΡΑΚΩΤΟΥ ΕΥΣΤΑΘΙΑ, 2012024

ΚΕΛΑΡΑΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ, 2012028

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΚΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 25/11/2016, ΚΑΛΑΜΑΤΑ

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
<b>Θεωρητικό Μέρος</b> .....	5
<b>Κεφάλαιο 1</b>	
1.Εισαγωγή.....	5
<b>Κεφάλαιο 2</b>	
2.Γλώσσα – Επικοινωνία - Πραγματολογία.....	7
2.1 Ορισμοί – Βασικές έννοιες της χρήσης του λόγου.....	7
2.1.1Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.....	10
<b>Κεφάλαιο 3</b>	
3.Διαταραχή του αυτιστικού φάσματος.....	12
<b>Κεφάλαιο 4</b>	
Πραγματολογία.....	18
4.1 Βασικές Αρχές – Αντικείμενα Μελέτης.....	18
4.2 Πραγματολογικές Δεξιότητες και Στάδια Ανάπτυξης.....	19
<b>Κεφάλαιο 5</b>	
5.Αυτισμός και δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες.....	22
5.1 Κοινωνική (Πραγματολογική) Διαταραχή Επικοινωνίας.....	23
5.2 Διάκριση μεταξύ πραγματολογικής διαταραχής και αυτισμού.....	25
5.3 Πρόγνωση και αιτιολογία των πραγματολογικών διαταραχών στα παιδιά με αυτισμό....	27
5.4 Αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων στο φάσμα του αυτισμού.....	31
5.5 Στόχοι αντιμετώπισης των πραγματολογικών δυσκολιών στα παιδιά με αυτισμό.....	37
<b>Ερευνητικό μέρος</b>	
<b>Κεφάλαιο 6</b>	
6. Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	38
6.1 Επιλογή Μεθοδολογίας.....	39
6.2 Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.....	40
6.3.Περιορισμοί της έρευνας.....	42
<b>Κεφάλαιο 7</b>	
7. Αποτελέσματα έρευνας.....	43
7.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	43
7.2 Ειδικό μέρος ερωτηματολογίου.....	44
7.2.1 Ειδικό μέρος ερωτηματολογίου – Ηλικία παιδιού 4-5 ετών.....	56

7.3 Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ .....	68
7.3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	68
7.3.2 Αποδεκτές συσχετίσεις.....	69
<b>Συμπεράσματα</b> .....	74
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	79
<b>Παράρτημα</b> .....	84

## Περίληψη

Η πραγματολογική χρήση της γλώσσας εντός κοινωνικού – επικοινωνιακού πλαισίου αποτελεί σημαντικό κομμάτι αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον του και μέσο έκφρασης των συναισθημάτων του. Οι πραγματολογικές διαταραχές αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτιστικού φάσματος, μιας νευροαναπτυξιακής διαταραχής που εκδηλώνεται κατά τα πρώτα αναπτυξιακά στάδια της ζωής του ανθρώπου. Οι διαταραχές που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό αφορούν την κοινωνικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλώσσα και την επικοινωνία, καθώς και τη φαντασία (MacKay and Anderson 2002; Βογινδρούκας 2005). Η παρούσα εργασία, βασίστηκε στις κατηγορίες αυτές, εστιάζοντας στο πραγματολογικό σκέλος.

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, είναι οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες που παρουσιάζουν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Το είδος της ερευνητικής διαδικασίας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την εργασία, είναι η συμπερασματική - περιγραφική έρευνα, με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία δόθηκαν σε 82 γονείς, παιδιών με αυτισμό μέσης ηλικίας 7 ετών.

Τα αποτελέσματα της εργασίας επισημαίνουν τις δυσκολίες των παιδιών σε λεκτικό και κυρίως σε μη λεκτικό επίπεδο, με προβλήματα στην επικοινωνία και στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Επίσης, παρατηρήθηκαν διαταραχές στη φαντασία, στη συμμετοχή σε παιχνίδια και κυρίως στην κοινωνικότητα των παιδιών και στην αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους. Οι πραγματολογικές διαταραχές φαίνεται να εμποδίζουν σε σημαντικό βαθμό την ομαλή επικοινωνία και κοινωνικότητα των παιδιών με αυτισμό. Επίσης, παρατηρήθηκε μια απόκλιση - ετερογένεια (καταφατικές και αρνητικές απαντήσεις σε σχεδόν ίσα ποσοστά) σε κάποιες από τις παραπάνω διαταραχές, γεγονός αναμενόμενο, καθώς ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από μεγάλο εύρος συμπτωμάτων που περιλαμβάνει τόσο σοβαρές όσο και πιο ήπιες πραγματολογικές διαταραχές.

Η μελέτη και η κατανόηση των πραγματολογικών δυσκολιών θα συντελέσει στην καλύτερη αντιμετώπιση τους, προκειμένου τα παιδιά με αυτισμό να βελτιώσουν την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν καλύτερα με το περιβάλλον και τον κόσμο γύρω τους.

## *Κεφάλαιο 1*

### **Θεωρητικό Μέρος**

#### **1. Εισαγωγή**

Η κατάκτηση της γλώσσας λαμβάνει χώρα από την προσχολική ακόμα ηλικία του ατόμου σε αντίθεση με τις επικοινωνιακές ικανότητες που αναπτύσσονται και εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου.

Η χρήση της γλώσσας εντός κοινωνικού – επικοινωνιακού πλαισίου αποτελεί την πραγματολογία. Η επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον του και σημαντικό μέσο έκφρασης των συναισθημάτων του. Με την πραγματολογική χρήση της γλώσσας αφενός κατανοεί τους γύρω του και το περιβάλλον του και αφετέρου εκφράζεται και αλληλεπιδρά. Η πραγματολογία είναι τόσο λεκτική όσο και μη λεκτική και αναπτύσσεται από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης ενός ανθρώπου. Οι πραγματολογικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από ένα πρωτογενές έλλειμμα στην κοινωνική χρήση της μη λεκτικής και λεκτικής επικοινωνίας. Τα άτομα που παρουσιάζουν πραγματολογικές διαταραχές δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για κοινωνικούς σκοπούς, να εντάσσουν την επικοινωνία τους στο κοινωνικό πλαίσιο ακολουθώντας τους κανόνες του λόγου και να κατανοούν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας. Δεν μπορούν, επιπροσθέτως, να ενσωματώσουν τη γλώσσα σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές.

Οι πραγματολογικές διαταραχές αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτιστικού φάσματος. Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με βιολογική βάση, η οποία εκδηλώνεται κατά τα πρώτα αναπτυξιακά στάδια της ζωής του ανθρώπου. Οι διαταραχές που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες που περιλαμβάνουν την κοινωνικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλώσσα και την επικοινωνία καθώς και τη φαντασία (MacKay and Anderson 2002; Βογινδρούκας 2005).

Οι πραγματολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό εμποδίζουν σε κρίσιμο βαθμό την ένταξη τους στο κοινωνικό πλαίσιο, την έκφραση

των συναισθημάτων τους, την κατανόηση του περιβάλλοντός τους, καθώς και τη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομήλικους τους. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δεν αναπτύσσουν ορθά την ικανότητα να ερμηνεύουν συμπεριφορές, αποδίδοντας νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, συναισθήματα, σκέψεις, προθέσεις τόσο στον εαυτό τους όσο και στους γύρω τους. Η παραπάνω ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον νου εντάσσεται στη Θεωρία του Νου, η οποία δεν αναπτύσσεται σωστά στα άτομα με αυτισμό (Βάρβογλη, 2007).

Η μελέτη των πραγματολογικών διαταραχών στο φάσμα του αυτισμού, η αξιολόγηση τους και η επένδυση στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση εξειδικευμένου προσωπικού και στην υποστήριξη των παιδιών και των γονέων τους θα συντελέσουν στην αντιμετώπιση των πραγματολογικών δυσκολιών και στη συμμετοχή των ατόμων με αυτισμό στην κοινωνική ζωή.

## Κεφάλαιο 2

### **2. Γλώσσα – Επικοινωνία - Πραγματολογία**

Η ικανότητα διατύπωσης και ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση μιας γλώσσας με συγκεκριμένο αλφάβητο και δόμηση (συντακτικό), αποτελεί αναπόσπαστο και χαρακτηριστικό κομμάτι της ανθρώπινης φύσης και συμπεριφοράς. Η ικανότητα του λόγου σε συνδυασμό με άλλες δεξιότητες, που επιτρέπουν στο άτομο να κατανοεί το περιβάλλον και τις σκέψεις των γύρω του, επιτρέπουν την αλληλεπίδραση του και την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους. Η χρήση της γλώσσας μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο εντάσσεται στις πραγματολογικές δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες μελετώνται από τον τομέα της γλωσσολογίας που ονομάζεται πραγματολογία. Στην επόμενη ενότητα, αποσαφηνίζονται όροι όπως γλώσσα, επικοινωνία, λόγος προκειμένου να αναλυθούν, ακολούθως, η πραγματολογία, οι πραγματολογικές δεξιότητες στην επικοινωνία καθώς και οι πραγματολογικές δυσκολίες (Jaszczolt 2002).

#### **2.1 Ορισμοί – Βασικές έννοιες της χρήσης του λόγου**

Η ομιλία αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να διατυπώσει μια πληροφορία και να μεταφέρει ένα μήνυμα. Αποτελεί λεκτικό τρόπο επικοινωνίας, που περιλαμβάνει την παραγωγή ήχων με συγκεκριμένες γλωσσικές μονάδες, όπως συλλαβές, λέξεις και προτάσεις και η επίτευξή του απαιτεί συντονισμό τόσο μυϊκών όσο και νευρικών ιστών. Η ομιλία εμπλουτίζεται με μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως είναι οι χειρονομίες, οι εκφράσεις και η στάση σώματος του ομιλητή. Πρέπει να τονιστεί ότι η ομιλία δεν είναι μια απλή αναπαραγωγή ήχων, αλλά ένα λεκτικό μήνυμα με νόημα που διέπεται από ρυθμό και τόνο που διευκολύνουν τη μετάδοσή του. Η επιτυχής μετάδοσή του βασίζεται σε κάποιους κανόνες της γλώσσας που πρέπει να αναπτύξει το άτομο.

Οι σκέψεις που κάνει το άτομο για το περιβάλλον του και την πραγματικότητα μπορούν να εκφραστούν με τη χρήση κάποιας γλώσσας. Ο συνδυασμός σκέψεων και γλώσσας διαμορφώνουν τον ανθρώπινο λόγο, ο οποίος

αποτελεί ένα σύστημα κωδικών μιας φυσικής γλώσσας με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, αποκωδικοποιεί, συσχετίζει και εκφράζει τα μηνύματα που λαμβάνει. Αποτελεί συνεπώς, την γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα.

Κύριος στόχος της ομιλίας και της γλώσσας είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με τους γύρω του ή η επικοινωνία. Τα άτομα επικοινωνούν ανταλλάσσοντας μηνύματα, πληροφορίες, σκέψεις, γνώσεις. Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία και προϋποθέτει αλληλεπίδραση μεταξύ δύο τουλάχιστον συμμετεχόντων, οι οποίοι κωδικοποιούν, μεταδίδουν και αποκωδικοποιούν ένα μήνυμα. Η επικοινωνία είναι δυνατό να είναι μη λεκτική και να διεξάγεται με νοηματική γλώσσα και νοηματικά συστήματα, ή λεκτική στην οποία χρησιμοποιείται η συμβολική φυσική γλώσσα. Επιπρόσθετα, υπάρχει και η γραπτή επικοινωνία μέσω γραφικών συστημάτων, όπως ο γραπτός λόγος.

Όπως γίνεται σαφές, η ομιλία και η γλώσσα αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας και αναπτύσσονται, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, σε πολλά επίπεδα. Δίνοντας έναν ορισμό, η γλώσσα αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας που περιλαμβάνει σύμβολα και κανόνες που έχουν καθορισθεί από την κοινωνία και με τον οποίο εξυπηρετείται κατά ένα μεγάλο βαθμό η ανθρώπινη επικοινωνία. Αποτελεί μια εκούσια παραγωγή συμβόλων για να εκφραστούν γνώσεις, ιδέες, ανάγκες, επιθυμίες, συναισθήματα (Owens 2008).

Η γλώσσα ως κώδικας έχει χωρισθεί σε τρία συγκεκριμένα επίπεδα που περιλαμβάνουν τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση της. Η πραγματολογία, το αντικείμενο της οποίας θα περιγραφεί παρακάτω, αφορά την χρήση της γλώσσας.

Η μορφή της γλώσσας περιλαμβάνει τη φωνολογία, την μορφολογία και το συντακτικό.

Η φωνολογία περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και συνδέονται οι ήχοι της γλώσσας, οι οποίοι ονομάζονται φωνήματα. Τα φωνήματα, η δομή τους καθώς και ο τονισμός τους είναι δυνατό να διαφοροποιούν το νόημα των λέξεων.

Η μορφολογία αποτελείται από τα μορφήματα μιας γλώσσας, δηλαδή τις μικρότερες γλωσσικές μονάδες που σχηματίζουν λέξεις και αποδίδουν νόημα σε αυτές.

Το συντακτικό αποτελεί τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται οι λέξεις προκειμένου να δημιουργήσουν κατανοητές φράσεις και προτάσεις (Balvin 2009 ; Owens 2008).



Το περιεχόμενο της γλώσσας περιλαμβάνει τη σημασιολογία, δηλαδή το νόημα που προκύπτει από κάθε λέξη και δομημένη πρόταση. Η χρήση της γλώσσας γίνεται για να κωδικοποιηθεί η σημασία ή αλλιώς η έννοια μιας ιδέας. Το περιεχόμενο αποτελεί το νόημα πίσω από την γλωσσική απόδοση των ιδεών και των γνώσεων του ατόμου. Η χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου και η σωστή σύνδεση των λέξεων αποδίδουν και το σωστό μήνυμα που θέλει κάποιος να μεταδώσει.

Η χρήση της γλώσσας αποτελεί στην ουσία την πραγματολογία και περιλαμβάνει τις λειτουργίες της γλώσσας και της επικοινωνίας. Η πραγματολογία επικεντρώνεται στη σημασία και ερμηνεία ενός μηνύματος, όπως αυτό εκφράζεται από ένα ομιλητή και ερμηνεύεται από ένα δέκτη – ακροατή. Περιλαμβάνει τις λειτουργίες του λόγου και τις δεξιότητες της επικοινωνίας που έχουν ως σκοπό, πέρα από την απλή περιγραφή και αναπαράσταση της πραγματικότητας, την επίτευξη μιας πράξης, έναν χαιρετισμό, μια αίτηση, μια έκφραση άποψης, προσέλκυση (προσελκυστική πράξη), μια περιγραφή συναισθημάτων, μια εντολή, μια επεξήγηση. Εστιάζει στην ερμηνεία των όσων εννοούν οι άνθρωποι με τη γλώσσα τους. Η χρήση της γλώσσας βασίζεται σε κάποιους πραγματολογικούς κανόνες οι οποίοι καθορίζουν τη χρήση της κατάλληλης γλώσσας ανάλογα με τις συνθήκες, τους συνομιλητές και τους στόχους που θέλει να επιτύχει ο ομιλητής (Adams 2002 ; Adams 2010).

Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ σημασιολογίας και πραγματολογίας, καθώς η πρώτη εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών περιγραφών ανεξάρτητα από τον ομιλητή, ενώ η δεύτερη μελετά τις σχέσεις των γλωσσικών εκφράσεων με τα άτομα που τις διατυπώνουν.

Συνοψίζοντας, όλα τα παραπάνω, κατά την παραγωγή φράσεων ή προτάσεων χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα τρεις πράξεις: η εκφωνητική πράξη, η οποία περιλαμβάνει την ενεργή παραγωγή λέξεων και φράσεων που διαθέτουν νόημα, την προλεκτική πράξη βάσει της οποίας η φράση ή η πρόταση διαθέτει μια επικοινωνιακή λειτουργία και αφορά τις προθέσεις του ομιλητή και τη διαλεκτική πράξη που σχετίζεται με τα αποτελέσματα που επιφέρει η πρόταση στη νοητική κατάσταση και συμπεριφορά του ακροατή - δέκτη της.

Η ανάπτυξη όλων των παραπάνω επιπέδων της γλώσσας και η σωστή διεκπεραίωση των πράξεων, απαιτούν την ανάπτυξη ποικίλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας.

### **2.1.1 Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων**

Τα στάδια της φυσιολογικής ανάπτυξης της επικοινωνίας έχουν σημείο εκκίνησης την βρεφική ακόμα ηλικία. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες βασίζονται στην έμφυτη ικανότητα του βρέφους για κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα βρέφη βασίζονται στην παρατήρηση και στον αφουγκρασμό των ανθρώπων που βρίσκονται γύρω τους και αναπτύσσουν μηχανισμούς για να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά.

Η παραγωγή φωνής και κλάματος, η οπτική επαφή και διάφορες κινήσεις συνθέτουν την έναρξη της επικοινωνίας του βρέφους. Η απόκτηση λόγου σε ένα πραγματολογικό πλαίσιο θα βασιστεί στην αλληλεπίδραση του βρέφους με τους ενήλικες με τους οποίους αλληλεπιδρά. Οι βασικές δεξιότητες αποκτώνται στον πρώτο ενάμιση χρόνο ζωής του ανθρώπου και μετά τα δύο έτη το παιδί χρησιμοποιεί ολοένα και περισσότερο τη γλώσσα και τους γλωσσικούς κανόνες για να επικοινωνήσει.

Πιο συγκεκριμένα τα στάδια ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Bates et al 1976) είναι τα εξής:

- 1<sup>ο</sup> Στάδιο: Διαλεκτικό Στάδιο (Perlocutionary stage) (0 - 9 μηνών).  
Η επικοινωνία είναι μονομερής, καθώς το κλάμα του βρέφους θεωρείται αντανακλαστικό και όχι επικοινωνιακό μέσο. Ωστόσο, εκλαμβάνεται από το περιβάλλον του ως τρόπος επικοινωνίας. καθώς μέσω αυτού γνωστοποιούνται οι ανάγκες του. Το βρέφος χαμογελά, κλαίει, μιμείται κινήσεις και μετά των όγδοο μήνα επαναλαμβάνει συλλαβές. Αντιλαμβάνεται ότι τα παραπάνω αποτελούν τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Με την επανάληψη κάποιων συμπεριφορών τα βρέφη συνδέουν τη συμπεριφορά τους με την αντίστοιχη ανταπόκριση που δέχονται από το περιβάλλον τους. Για παράδειγμα, αξιοποιούν το κλάμα και την οπτική επαφή για να ανταποκριθούν οι ενήλικες και η μητέρα στις ανάγκες τους.
- 2<sup>ο</sup> στάδιο: Προσλεκτικό (illocutionary) (9ος - 15ος μήνας).  
Στο δεύτερο στάδιο το βρέφος επιδιώκει την επικοινωνία και αποκτά προφορικό λόγο. Αναπτύσσεται η «διόγλωσσα» με εκφωνήσεις, με προσωδία προτασιακού τύπου, την οποία χρησιμοποιεί για να σχολιάσει το περιβάλλον του καθώς και για φωνητικό παιχνίδι. Χαρακτηριστικές είναι και οι χειρονομίες που χρησιμοποιεί,

κυρίως το δείξιμο με το δάχτυλο, συνδυασμένο με εκφωνήσεις, για να επιστήσει την προσοχή του ενήλικα ή να του δώσει το αντικείμενο που δείχνει.

➤ 3<sup>ο</sup> στάδιο: «Εκφωνητικό» (Locutionary) (15ος μήνας και έπειτα).

Στο στάδιο αυτό, το οποίο είναι λεκτικό, το παιδί αρχίζει να αποκτά λεξιλόγιο και να χρησιμοποιεί σταδιακά τους κανόνες της γραμματικής, τη γλωσσική δομή. Μέχρι τα τρία έτη, η ομιλία είναι τηλεγραφική, δηλαδή εστιάζει στο εδώ και τώρα, ενώ δεν διατηρείται το θέμα της συνομιλίας. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, παράγει πλέον σύνθετες προτάσεις, ενώ στα πέντε έτη ολοκληρώνει την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης του λόγου, αποκτά μεταγλωσσικές ικανότητες και γίνεται συζητητής. Μέχρι την ηλικία των επτά ετών, αναπτύσσει πολλές πραγματολογικές δυνατότητες και ολοκληρώνει την ικανότητα της αφήγησης. Η ανάπτυξη της πραγματολογίας περιλαμβάνει την ικανότητα της μίμησης, των ερωτήσεων και των απαντήσεων, της έκφρασης αναγκών, της περιγραφής μιας εικόνας, της διήγησης και της κριτικής. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να ρωτούν για πράγματα που δεν καταλαβαίνουν και να εκφράζουν με τον προφορικό λόγο τα συναισθήματά τους. Επίσης, προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του ομιλητή (συγγένεια, ηλικία, φύλο) και κατανοούν μεγάλες αφηγήσεις και λογοπαίγνια.

(Brown 2007 ; Owens 2008)

## Κεφάλαιο 3

### **3. Διαταραχή του αυτιστικού φάσματος**

Η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με βιολογική βάση, η οποία εκδηλώνεται κατά τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του ατόμου. Στο φάσμα αυτό περιλαμβάνονται εκτός από τον αυτισμό και άλλες διαταραχές, όπως το σύνδρομο Asperger και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν ορίζεται διαφορετικά. Ο αυτισμός διαθέτει γενετικό υπόβαθρο, ωστόσο πρόκειται για πολυπαραγοντική διαταραχή στην εκδήλωση της οποίας συντελούν τόσο βιολογικοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Προκύπτει από αναπτυξιακές δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και αποτελεί μια νευροψυχιατρική κατάσταση που περιγράφεται από τον όρο Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Παρουσιάζει μεγάλη ετερογένεια στην έκφραση και στις κλινικές εκδηλώσεις του. Βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής, είναι οι ελλείψεις που παρουσιάζει το άτομο στην επικοινωνιακή συμπεριφορά και το στερεοτυπικό και επαναλαμβανόμενο μοτίβο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Τα παραπάνω συμπτώματα διαφέρουν σε βαρύτητα από άτομο σε άτομο.

Οι ελλείψεις που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες που περιλαμβάνουν την κοινωνικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλώσσα και την επικοινωνία και τη φαντασία. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά που είναι παρόντα στη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (Ousley and Cermak 2014).

#### **1. Κοινωνικότητα και κοινωνική αλληλεπίδραση**

Κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί η αδιαφορία για τα άλλα παιδιά και γενικότερα για τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του. Το παιδί με αυτισμό επικεντρώνεται περισσότερο στα αντικείμενα παρά στους ανθρώπους και όταν ζητάει έναν ενήλικα είναι κυρίως για να ικανοποιήσει κάποιες ανάγκες του. Επίσης, παρουσιάζει μειωμένη ενσυναίσθηση. Κάποια παιδιά, ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, επιδιώκουν κάποια κοινωνική επαφή, ωστόσο ο τρόπος που προσεγγίζουν τους γύρω τους είναι περίεργος και επαναλαμβανόμενος. Κατά

βάση, δεν αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και η συμπεριφορά τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επίπεδη και ρομποτική.

## **2. Γλώσσα και επικοινωνία**

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας και της επικοινωνίας με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ιδιαίτερα στον τομέα της πραγματολογίας, όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω.

Οι διαταραχές εντοπίζονται τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία. Αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως μια τυπική διαδικασία και κατανοούν ό,τι τους ενδιαφέρει. Επίσης, δεν κατανοούν τις πληροφορίες που δέχονται από τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη χρήση της γλώσσας σχετίζονται με την κυριολεκτική χρήση και κατανόησή της. Δυσκολεύονται στη χρήση αντωνυμιών, στο διαχωρισμό λέξεων με παρόμοιο νόημα και προσδιορισμούς με σχετική σημασία (π.χ. κοντά - μακριά, μεγάλο - μικρό). Επίσης, συνηθίζουν να επαναλαμβάνουν λέξεις ή προτάσεις δίχως να ελέγχουν ορθά τον τόνο και την ένταση της φωνής τους. Ορισμένα άτομα, που διαθέτουν υψηλή νοημοσύνη, μπορούν να χρησιμοποιούν ένα καλό και πομπώδες λεξιλόγιο, δείχνοντας ιδιαίτερη προσοχή και σχολαστικότητα στις λέξεις που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, ακόμη και τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών και της γλώσσας εντός επικοινωνιακού πλαισίου, δηλαδή στην πραγματολογία του λόγου (Loukusa and Moilanen 2009).

Οι παραπάνω ελλείψεις, ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής, αρχίζουν να αναπτύσσονται κατά τα στάδια ανάπτυξης των επικοινωνιακών συμπεριφορών από την βρεφική ηλικία, όπως αυτά αναπτύχθηκαν παραπάνω.

Κατά τη διάρκεια του προσλεκτικού σταδίου, τα βρέφη δεν αναπτύσσουν ορθά τις ικανότητες των εκφράσεων, της μίμησης και των χειρονομιών. Συχνά δεν ανταποκρίνονται στο ηχητικό παιχνίδι αλλαγής σειράς και δεν αναπτύσσουν βλεμματική επαφή. Δυσκολεύονται να αντιληφθούν το δικό τους προσωπικό χώρο, καθώς και την νοητική κατάσταση των γύρω τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα σε κάποιο αντικείμενο ή να εκφράσουν κάποια επιθυμία τους (δείξιμο με το χέρι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά). Με την

ολοκλήρωση του πρώτου έτους, πιθανώς χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις αλλά συχνά δίχως νόημα. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό όμως, αποκτά την ικανότητα του λόγου (εκφωνητικό στάδιο). Ωστόσο, επειδή η επικοινωνιακή συμπεριφορά δεν έχει αναπτυχθεί ορθά, ο λόγος τους είναι αρκετά περιορισμένος. Χρησιμοποιείται κυρίως για την ικανοποίηση των αναγκών τους και είναι συχνά επαναλαμβανόμενος. Ο δημιουργικός συνδυασμός των λέξεων απουσιάζει και συχνά παρατηρείται ηχολαλία.

Η απουσία κοινωνικής επικοινωνίας καθιστά δύσκολη την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των εκφράσεων και των συναισθημάτων των γύρω τους και η απουσία ορθής οπτικής επαφής σε συνδυασμό με τη μειωμένη κοινωνικότητα, δυσχεραίνουν την ανάπτυξη του προλεκτικού σταδίου, το οποίο είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του λόγου, την κατανόηση και τη σωστή χρήση του (πραγματολογία) (Gibson et al., 2013).

Όσον αφορά τη γλώσσα, αρκετά παιδιά αναπτύσσουν άνισα τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας με κοινό χαρακτηριστικό τις δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες. Παρά το γεγονός ότι αρκετά παιδιά με αυτισμό μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά το συντακτικό και τη γραμματική και να διαθέτουν ένα καλό λεξιλόγιο, παρουσιάζουν δυσκολίες σε πραγματολογικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, η αποκωδικοποίηση συμβολισμών, εμπειριών και η αφηρημένη σκέψη είναι μειωμένες. Παρατηρείται μια άκαμπτη νοητική συμπεριφορά και μια δυσκολία στην λεκτική επεξεργασία των νοημάτων της γλώσσας. Ο κυριολεκτικός τρόπος σκέψης επικρατεί και δεν επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών του λόγου (Rapin and Dunn 2003 ; Tager-Flusberg 2006) .

### **3. Φαντασία**

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν φαντασία που είναι διαφορετική από αυτή των άλλων παιδιών. Παρουσιάζουν στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και συνηθίζουν να ασχολούνται εμμονικά με συγκεκριμένες πράξεις και αντικείμενα. Η σκέψη τους δεν είναι ευέλικτη και σε περίπτωση που αλλάζουν οι συνήθειές τους παρουσιάζουν στρες και αντιδρούν έντονα. Δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις λεπτομέρειες παρά στο σύνολο και δεν μπορούν να παίξουν κάποιο φανταστικό παιχνίδι, είτε με παιχνίδια, είτε με άλλα άτομα.

Εκτός από τα παραπάνω κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού, άλλες διαταραχές αποτελούν η έλλειψη βλεμματικής επαφής και η αδυναμία οπτικού ελέγχου. Παρουσιάζουν, επιπροσθέτως, προβλήματα στην κίνηση και δυσκολίες στη μίμηση των κινήσεων των γύρω τους. Επίσης, αντιδρούν έντονα και παράδοξα στις αισθητηριακές εμπειρίες (οπτικοακουστικά ερεθίσματα, κρύο-ζέστη) και οι αντιδράσεις τους εντός συναισθηματικού πλαισίου, είναι έντονες. Ακόμη, παρουσιάζουν διαταραχή σε φυσικές λειτουργίες, όπως ο ύπνος και η διατροφή, ενώ μπορεί να μην έχουν σωστή σωματική ανάπτυξη. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάζουν και ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική, στις θετικές επιστήμες, στη συναρμολόγηση καθώς και σημαντική μνημονική ικανότητα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, τα παιδιά με αυτισμό έχουν ελλείμματα στην ενσυναίσθηση και την διαισθητική ικανότητα. Επικεντρώνονται στις λεπτομέρειες και δεν αντιμετωπίζουν ολιστικά τις πληροφορίες που δέχονται. Επαναλαμβάνουν πράξεις τελετουργικά και έχουν εμμονή με τη διατήρηση της ομοιότητας και της επανάληψης. Οποιαδήποτε αλλαγή ή εξέλιξη τους προξενεί άγχος. Παρόλα αυτά, να σημειωθεί ότι αρκετά παιδιά με κάποιες αυτιστικές τάσεις, που δεν παρουσιάζουν αρκετά συμπτώματα για να καταταχθούν ως αυτιστικά, σκέφτονται με πρωτότυπο τρόπο, ανεπηρέαστο από κοινωνικούς περιορισμούς και μπορούν να διακριθούν στο αντικείμενο που τους ενδιαφέρει.

Όσον αφορά τη χρήση του λόγου εντός κοινωνικού πλαισίου, οι ελλείψεις τους σε συγκεκριμένα επίπεδα δυσχεραίνουν τις επιδόσεις τους στον παραπάνω τομέα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμβολική σκέψη και στη γενίκευση ιδεών. Συνεπώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν αφηρημένες γλωσσικές ιδέες καθώς η σκέψη τους είναι κυριολεκτική και συχνά μη κριτική (Gernsbacher, M.A., and Pripas-Kapit 2012).

Συνοψίζοντας, τα βασικά κριτήρια – χαρακτηριστικά για να καταταχθεί ένα άτομο στο φάσμα του αυτισμού είναι τα εξής:

A. Σταθερή ύπαρξη διαταραχών στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, είτε επί του παρόντος, είτε στο ιστορικό του ατόμου, που εκδηλώνονται με τα παρακάτω:

1. Διαταραχές στην κοινωνική - συναισθηματική αμοιβαιότητα, που κυμαίνεται, για παράδειγμα, από μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση και την αποτυχία μιας

συνομιλίας με εναλλαγή σειράς έως μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων, συναισθημάτων και την αποτυχία ανταπόκρισης σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

2. Ελλείψεις σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες χρησιμοποιούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση και κυμαίνονται, για παράδειγμα, από την φτωχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία έως ανωμαλίες στην βλεμματική επαφή και τη γλώσσα του σώματος ή διαταραχή στην κατανόηση και χρήση χειρονομιών έως και παντελή έλλειψη εκφράσεων του προσώπου και μη λεκτικής επικοινωνίας.
3. Διαταραχές στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων, που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από τις δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς τους σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, έως δυσκολίες στη συμμετοχή σε παιχνίδια φαντασίας ή στη σύναψη φιλιών έως την παντελή απουσία ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους.

B. Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων, ή δραστηριοτήτων, επί του παρόντος ή στο ιστορικό του ατόμου, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:

1. Οι στερεότυπες ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήσης αντικειμένων, ή ομιλίας (π.χ., απλές στερεοτυπικές κινήσεις, στοίχιση ή χτύπημα αντικειμένων, ηχολαλία, χρήση ιδιοσυγκρασιακών φράσεων).
2. Η επιμονή στην ομοιότητα, η άκαμπτη εμμονή σε ρουτίνες ή τελετουργικά πρότυπα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. έντονη δυσφορία σε μικρές αλλαγές, δυσκολίες απέναντι σε μεταβάσεις - αλλαγές, άκαμπτος τρόπος σκέψης, τελετουργική επιμονή στο να ακολουθούν την ίδια διαδρομή κάθε μέρα ή να τρώνε το ίδιο φαγητό).
3. Εξαιρετικά περιορισμένα ενδιαφέροντα με ανώμαλη ένταση ή εστίαση σε αυτά (π.χ., ισχυρή προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα, υπερβολικά οριοθετημένα ή επίμονη προσκόλληση σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα).
4. Υπο-αισθητηριακές και υπερ-αισθητηριακές ευαισθησίες ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον για τις αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ., φαινομενική αδιαφορία για τον πόνο ή τη θερμοκρασία, αρνητικές αποκρίσεις σε



συγκεκριμένους ήχους ή υφές, υπερβολικά έντονη όσφρηση ή άγγιγμα αντικειμένων, οπτική γοητεία σε φώτα ή κίνηση).

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα στις αρχές της αναπτυξιακής περιόδου (αλλά είναι δυνατό να μη γίνονται πλήρως εμφανή, μέχρι οι κοινωνικές απαιτήσεις να υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες, ή είναι δυνατό τα συμπτώματα να επικαλυφθούν από επίκτητες εκμαθημένες στρατηγικές αργότερα στη ζωή τους).

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντικές διαταραχές και ελλείψεις στους κοινωνικούς, επαγγελματικούς, ή άλλους σημαντικούς τομείς της ζωής του ατόμου.

Ε. Αυτές οι διαταραχές δεν εξηγούνται καλύτερα με τη διανοητική καθυστέρηση (πνευματική αναπτυξιακή διαταραχή) ή την αναπτυξιακή καθυστέρηση. Η διανοητική καθυστέρηση και οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, συχνά συνυπάρχουν. Προκειμένου να γίνει διάγνωση της συννόησης αυτισμού και διανοητικής υστέρησης, θα πρέπει η κοινωνική επικοινωνία να είναι υποδεέστερη από την αναμενόμενη στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο.

(American Psychiatric Association 2013)

Την παραπάνω εισαγωγική ενότητα στον αυτισμό ακολουθούν οι ενότητες που σχετίζονται με την πραγματολογία, καθώς και τη σύνδεση της με το φάσμα του αυτισμού, που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

## Κεφάλαιο 4

### Πραγματολογία

#### 4.1 Βασικές Αρχές – Αντικείμενα Μελέτης

Η χρήση του λόγου ως συμπεριφορά και κοινωνική πράξη, η οποία διαθέτει μια επικοινωνιακή λειτουργία, μελετάται από τον τομέα της γλωσσολογίας που ονομάζεται πραγματολογία. Η σύνταξη και η σημασιολογία μιας φράσης ή πρότασης δεν είναι αρκετές προκειμένου να κατανοήσουμε το νόημά τους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε κάτω από ποιο πλαίσιο και από ποιον εκφράστηκε, καθώς και την πρόθεση που έχει ο ομιλητής (Birner 2013). Ο λόγος αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πράξη, κατά την οποία ο ομιλητής υιοθετεί έναν συγκεκριμένο τρόπο, προκειμένου να εκφράσει τις προθέσεις και τις επιθυμίες του. Η απόδοση κοινωνικής χροιάς στον λόγο και η εισαγωγή της πραγματολογίας στην γλωσσολογία, βασίζεται στην αναλυτική φιλοσοφία και στις γλωσσικές πράξεις των Austin και Searle. (Andersen-Wood & Smith, 1997).

Με τη μελέτη της πραγματολογίας γίνεται εφικτή η κατανόηση και η εμπάθυνση στην ανθρώπινη επικοινωνία και στο ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην εξέλιξη των ανθρώπινων σχέσεων.

Στον όρο πραγματολογία έχουν αποδοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί. Η πραγματολογία έχει στο παρελθόν οριστεί, ως η μελέτη της χρήσης του λόγου και μάλιστα ως μια κοινωνική πράξη. Η χρήση της γλώσσας εντάσσεται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς εμπεριέχει τους τρόπους και το ύφος (ευγένεια) με τους οποίους χρησιμοποιούν οι ομιλητές τις λέξεις και τις φράσεις για να εκφράσουν τα μηνύματα που θέλουν και να αλληλεπιδράσουν. Επίσης, η πραγματολογία αφορά τον τρόπο με τον οποίο η δόμηση του λόγου παρέχει στους συνομιλητές επιπρόσθετες πληροφορίες που υπάρχουν πίσω από τις διατυπωμένες φράσεις και προτάσεις, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι συνομιλητές τις αντιλαμβάνονται (Jaszczolt, 2002 ; Horn 2004).

Η σημασία της πραγματολογίας είναι ιδιαίτερα μεγάλη στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και οι πραγματολογικές διαταραχές δυσχεραίνουν σε σημαντικό βαθμό την ανθρώπινη επικοινωνία και την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Η ανάπτυξη της

εκκινεί πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και το ορθό χτίσιμό της παίζει καταλυτικό ρόλο στην απόκτηση λόγου, σε ένα κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Επίσης, ξεκινάει να αναπτύσσεται από νωρίς στον άνθρωπο. Για αυτό τον λόγο η πρώιμη και τυπική ανάπτυξη της πραγματολογίας, βοηθά σημαντικά και αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην απόκτηση λόγου και ομιλίας. Η ορθή χρήση της γλώσσας προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις προθέσεις των συνομιλητών, στις συνθήκες και στις περιστάσεις εξυπηρετεί την ικανότητα επικοινωνίας, την κοινωνικοποίηση και την αυτοπεποίθηση του ατόμου. Αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κοινωνικά εργαλεία, αν όχι το σημαντικότερο.

Η πραγματολογία μελετά διάφορες πτυχές της γλωσσικής χρήσης, όπως τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα οι ομιλητές, τη σύνδεση μεταξύ της γλώσσας και των αντιλήψεων που έχουν τα άτομα για τον κόσμο, καθώς και το πώς διαμορφώνονται οι προτάσεις και ο λόγος ανάλογα με τις σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών. Επίσης, μελετά διάφορα χαρακτηριστικά έξω από τη γλώσσα που συντελούν στην επικοινωνία, όπως η στάση και οι κινήσεις του σώματος.

## **4.2 Πραγματολογικές Δεξιότητες και Στάδια Ανάπτυξης**

Οι πραγματολογικές δεξιότητες βασίζονται στις μορφές επικοινωνίας που καλλιεργούνται κατά τα πρώιμα στάδια ζωής του ανθρώπου, ήδη από την βρεφική ηλικία. Η μελέτη αυτών των δεξιοτήτων εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν κοινωνικά σε επίπεδο συνομιλίας αλλά και αφήγησης. Οι τρεις κύριες δεξιότητες είναι οι παρακάτω:

- Η γλωσσική χρήση για ποικιλία σκοπών, όπως είναι ο χαιρετισμός (γεια σου), η ενημέρωση (θα πάρω ένα μήλο), η απαίτηση (δώσε μου ένα μήλο), η υπόσχεση (πάω να σου πάρω ένα μήλο) και η αίτηση (θέλω ένα μήλο, παρακαλώ).
- Η προσαρμογή της γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες του συνομιλητή ή την κατάσταση, όπως όταν απευθυνόμαστε σε ένα παιδί ή σε έναν ενήλικα, όταν παρέχουμε πληροφορίες σε έναν άγνωστο και όταν μιλάμε σε μια τάξη ή σε έναν παιδότοπο.

- Η τήρηση κάποιων κανόνων συζήτησης που περιλαμβάνουν την εισαγωγή στο αντικείμενο της συζήτησης και τη διατήρησή του, την εναλλαγή σειράς, την επεξήγηση του νοήματος όταν αυτό δεν γίνεται σαφές και κατανοητό, την αξιοποίηση τόσο λεκτικών στοιχείων όσο και εξωλεκτικών, την βλεμματική επαφή και την εκφραστικότητα. (Adams 2002 ; Adams 2010)

Η ανάπτυξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων αφορά τη μάθηση των κανόνων γλωσσικής χρήσης, εντός ενός πλαισίου επικοινωνίας με άλλους συνομιλητές και περιλαμβάνει κάποια στάδια που σχετίζονται με την ηλικία το παιδιού:

- **0-3 Μηνών**

Σταδιακά το βρέφος αρχίζει να κοιτάζει τα πρόσωπα των γύρω του, ακολουθώντας με το βλέμμα τους ανθρώπους και τα αντικείμενα που μετακινούνται. Επίσης διαφοροποιεί το κλάμα του ανάλογα με τις ανάγκες και μπορεί να αναγνωρίζει άγνωστες καταστάσεις και άτομα. Χαμογελάει.

- **3 – 6 μηνών**

Διατηρεί βλεμματική επαφή και ανταποκρίνεται στις πηγές των ήχων εντοπίζοντάς τες ενώ κάποιες φορές μπορεί να ανταποκρίνεται στον ήχο παράγοντας δικούς του ήχους.

- **6 – 9 μηνών**

Παράγει και εκφέρει ήχους στα άτομα γύρω του, ενώ απολαμβάνει την ενασχόληση μαζί του. Οι ήχοι που παράγει σχετίζονται με τις επιθυμίες του, όπως η πείνα, η ευχαρίστηση, η ενόχληση. Αρχίζει η μίμηση ήχων και κινήσεων που ακούει και παρατηρεί αντίστοιχα. Αναγνωρίζει τους οικείους του και κλαίει αν το αφήνουν μόνο του.

- **9 – 12 μηνών**

Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή με φωνές ή βήχα. Κουνάει το κεφάλι του για να εκφράσει την άρνησή του και εκδηλώνει σωματική συμπεριφορά (χαιρετά, τραβάει, σπρώχνει, τεντώνει τα χέρια του για να το πάρουν αγκαλιά ή για να ζητήσει κάποιο αντικείμενο). Προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις

αντιδράσεις των ατόμων γύρω του, μιμείται και συμμετέχει ενεργά σε παιχνίδια αλληλεπίδρασης.

➤ **1- 1 ½ ετών**

Δείχνει και εκφέρει ήχους για να ζητήσει αντικείμενα. Συχνά δείχνει και παρουσιάζει δικά του αντικείμενα στους γύρω του. Αποζητά έντονα την προσοχή των γύρω του και χρησιμοποιεί χειρονομίες. Χρησιμοποιεί λέξεις όπως «γεια» και «όχι» για να δηλώσει την άρνησή του. Μπορεί να διαμαρτυρηθεί ή να κατσουφιάσει. Μπορεί να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις όπως «που», «ποιος» «πότε». Ανταποκρίνεται με βλεμματική επαφή.

➤ **1<sup>1/2</sup> – 2 ετών**

Είναι ικανό να δημιουργεί μικρές φράσεις και να εκφράζει κτητικότητα και απαίτηση. Επίσης ζητάει πληροφορίες ρωτώντας «τι είναι αυτό». Είναι ικανό να ξεκινήσει ένα διάλογο και να κατονομάσει αντικείμενα.

➤ **2 – 3 ετών**

Αρχίζει να συμμετέχει σε διάλογο αλλά και να τροποποιεί το θέμα της συζήτησης και να δίνει πληροφορίες για αυτήν. Προσελκύει την προσοχή των συνομιλητών του με επιφωνήματα.

➤ **3 – 4 ετών**

Οι συζητήσεις στις οποίες συμμετέχει είναι μεγαλύτερες, είναι εκφραστικό, εξηγεί όσα λέει και εκφράζει απορίες για όσα ακούει. Μπορεί να αλλάζει τον τόνο της φωνής του ανάλογα με τον συνομιλητή, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε άτομα μικρότερης ηλικίας από αυτό. Είναι δυνατό να έχει φανταστικό φίλο με τον οποίο επικοινωνεί. Μιμείται και μπορεί να «πειράζει» τους γύρω του.

➤ **4 – 6 ετών**

Ο λόγος του γίνεται πιο σύνθετος. Χρησιμοποιεί προθέσεις, επιρρήματα και αντωνυμίες καθώς και κατάλληλες λέξεις ανάλογα με τις περιστάσεις. Επίσης, μπορεί να κάνει έμμεσες ερωτήσεις. Αντιλαμβάνεται και μπορεί να κάνει περιγραφή των αντικειμένων γύρω του και είναι ικανό να παρατηρεί εικόνες και να περιγράφει με σωστό τρόπο τα γεγονότα της ιστορίας την οποία

παρουσιάζουν. Αντιλαμβάνεται τον χρόνο και απαντά σωστά σε ερωτήσεις που τον αφορούν.

(Yule 2006)

## *Κεφάλαιο 5*

### **5.Αυτισμός και δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες**

Οι δυσκολίες τόσο στη χρήση της γλώσσας όσο και στις πραγματολογικές δεξιότητες, αποτελούν διαγνωστικούς δείκτες για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και αποτελούν χαρακτηριστικό του γνώρισμα. Οι ιδιαιτερότητες στο γλωσσικό επίπεδο, γίνονται εμφανείς ήδη από τη νεαρή ηλικία (προλεκτική φάση). Εκδηλώνονται με την απουσία δηλωτικών χειρονομιών και τη μη λεκτική επικοινωνία και καθορίζουν τη μετέπειτα λεκτική επικοινωνία, εντός κοινωνικού πλαισίου (πραγματολογία) (Volkmar 2003).

Η ακριβής φύση των γλωσσικών διαταραχών στα αυτιστικά παιδιά, εξακολουθεί να είναι ελάχιστα κατανοητή, κυρίως λόγω των μεγάλων φαινοτυπικών παραλλαγών που παρατηρούνται. Περίπου τα μισά από τα αυτιστικά παιδιά δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα λειτουργικά και παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Άλλα παιδιά, παρουσιάζουν γλωσσική ανάπτυξη παρόμοια με τη φυσιολογική, αλλά παρουσιάζουν σημαντικές πραγματολογικές δυσκολίες (Belkadi 2006 ; Smith et al., 2007).

Όπως περιγράφηκε σε προηγούμενη ενότητα ο λόγος σε πραγματολογικό επίπεδο αφορά τους τρόπους με τους οποίους γίνεται γλωσσική χρήση για επικοινωνιακούς σκοπούς. Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν πραγματολογικές δυσκολίες τόσο σε μη λεκτικό όσο και σε λεκτικό επίπεδο.

Σε μη λεκτικό επίπεδο, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με βλεμματική επαφή και απουσιάζει σε αυτά μια μεγάλη ποικιλία επικοινωνιακών λειτουργιών. Δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους και να συμμετέχουν σε εναλλαγή σειράς στα παιχνίδια. Η χρήση κινήσεων και χειρονομιών με σκοπό την επικοινωνία απουσιάζει, ενώ χαρακτηρίζονται από άκαμπτη στάση σώματος.

Όσον αφορά το λεκτικό επίπεδο της επικοινωνίας, το κύριο πρόβλημα εντοπίζεται στις ικανότητες για συμμετοχή σε διάλογο και συζήτηση. Τα παιδιά με αυτισμό είναι δυνατό να μην αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σαν ομιλητές ή σαν ακροατές. Συνεπώς, ως ομιλητές δυσκολεύονται να εισάγουν το θέμα συζήτησης ή να ξεκινήσουν μια συζήτηση και ως ακροατές δεν μπορούν να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στην πληροφορία που δέχονται, καθώς την ερμηνεύουν κυριολεκτικά. Από πραγματολογικής σκοπιάς, η ερώτηση «Μπορείς να μου δώσεις ένα ποτήρι νερό;» αποτελεί έκκληση για το ποτήρι με το νερό και όχι για την πληροφορία αν ο ακροατής έχει την ικανότητα να το δώσει. Ωστόσο, σε ακριβώς αυτό το ερμηνευτικό επίπεδο εντοπίζονται οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό.

Συνεπώς, οι δυσκολίες εντοπίζονται στην κοινωνική συνδιαλλαγή, στην επικοινωνιακή πρόθεση και στην κοινωνική γνώση (MacKay & Anderson 2002).

Οι πραγματολογικές δυσκολίες έχουν ενταχθεί σε μια νέα διαγνωστική κατηγορία που ονομάζεται κοινωνική (πραγματολογική) διαταραχή επικοινωνίας και αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού. Στις επόμενες ενότητες θα αναλυθεί η πραγματολογική διαταραχή επικοινωνίας στο φάσμα του αυτισμού, οι μέθοδοι αξιολόγησής της, καθώς και οι πιθανές προσεγγίσεις αντιμετώπισής τους προς βελτίωση των συμπτωμάτων της.

## **5.1 Κοινωνική (Πραγματολογική) Διαταραχή Επικοινωνίας**

Η Κοινωνική (Πραγματολογική) Διαταραχή Επικοινωνίας [Social (pragmatic) communication disorder (SCD)] είναι μια νέα διαγνωστική κατηγορία στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition (DSM-5)] και αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό και διαγνωστικό δείκτη του αυτισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα συμπτώματά της συναντώνται μόνο στο φάσμα του αυτισμού. Είναι δυνατή η συνύπαρξή της με άλλες διαταραχές όπως οι γλωσσικές διαταραχές, οι διαταραχές της ροής της ομιλίας και η μη καθορισμένη διαταραχή της επικοινωνίας (APA 2013).

Όπως έχει επισημανθεί σε προηγούμενες ενότητες, οι πραγματολογικές διαταραχές ορίζονται από ένα πρωτογενές έλλειμμα στην κοινωνική χρήση της μη λεκτικής και λεκτικής επικοινωνίας. Έχουν περιγραφεί συγκεκριμένα κριτήρια που το

περιγράφουν και θα αναφερθούν στη συνέχεια. Τα άτομα που έχουν πραγματολογικές δυσκολίες δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για κοινωνικούς σκοπούς, να ταιριάζουν την επικοινωνία τους στο κοινωνικό πλαίσιο ακολουθώντας τους κανόνες της συνομιλίας και να κατανοούν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, που περιλαμβάνει αστεία, ιδιωματισμούς και μεταφορές. Επίσης δεν μπορούν να ενσωματώσουν τη γλώσσα σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές (Mandy et al., 2011 ; Reisinger et al., 2011). Προτού παρουσιαστούν οι παραπάνω ελλείψεις, πρέπει να αναπτυχθούν στο παιδί επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στις ενότητες «Γλώσσα- Επικοινωνία- Πραγματολογία» και «Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων». Συνεπώς, η διάγνωση της διαταραχής δεν θα πρέπει να γίνεται πριν από τα 4 έτη, παρά το γεγονός ότι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της είναι έκδηλα σε πολύ νεαρή ηλικία.

Τα κριτήρια για τη διάγνωση ενός ατόμου με πραγματολογική διαταραχή, όπως αυτά έχουν περιγραφεί στην Πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (APA 2013) είναι τα παρακάτω:

A. Σταθερές δυσκολίες στην κοινωνική χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως εκδηλώνεται από όλα τα παρακάτω:

1. Δυσκολίες στη χρήση της επικοινωνίας για κοινωνικούς σκοπούς, όπως ο χαιρετισμός και η ανταλλαγή πληροφοριών, με έναν τρόπο που είναι ακατάλληλος για το κοινωνικό πλαίσιο.
2. Μειωμένη ικανότητα για αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας, προκειμένου να αρμόζει στην κοινωνική κατάσταση ή στις ανάγκες του ακροατή, όπως η ομιλία με διαφορετικό τρόπο σε μια τάξη από ό, τι σε μια παιδική χαρά, η διαφορετική ομιλία σε έναν ενήλικα σε σύγκριση με ένα παιδί και η αποφυγή χρήσης υπερβολικά επίσημης γλώσσας.
3. Δυσκολίες στην τήρηση κανόνων συζήτησης και αφήγησης, όπως η εναλλαγή σειράς κατά τη συνομιλία και η αναδιατύπωση κάποιας πληροφορίας όταν αυτή δεν γίνεται κατανοητή, καθώς και στη χρήση λεκτικών κι μη λεκτικών σημάτων για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.



4. Δυσκολίες στην κατανόηση πληροφοριών που υπονοούνται από τη γλώσσα, μεταφορικής ή διαφορούμενης γλώσσας, όπως οι ιδιωματισμοί, το χιούμορ, οι μεταφορές, καθώς και λέξεις ή φράσεις με πολλαπλές σημασίες που εξαρτώνται από το πλαίσιο της συζήτησης για την ερμηνεία τους.

Β. Οι δυσκολίες οδηγούν σε λειτουργικούς περιορισμούς στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην κοινωνική συμμετοχή, στις κοινωνικές σχέσεις, στις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές επιδόσεις, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό.

Γ. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων γίνεται στην πρώιμη περίοδο ανάπτυξης, αλλά οι δυσκολίες είναι πιθανό να μην μπορούν να γίνουν πλήρως διακριτές μέχρι οι απαιτήσεις της κοινωνικής επικοινωνίας να υπερβούν τις περιορισμένες δυνατότητες.

Δ. Τα συμπτώματα δεν μπορούν να αποδοθούν σε άλλη ιατρική ή νευρολογική πάθηση ή σε χαμηλές ικανότητες στους τομείς της γλώσσας, της σύνταξης και της γραμματικής και δεν εξηγούνται καλύτερα από το φάσμα του αυτισμού, τη νοητική αναπηρία (πνευματική αναπτυξιακή διαταραχή), την αναπτυξιακή καθυστέρηση, ή κάποια άλλη ψυχική διαταραχή. (APA 2013)

Όλα τα παραπάνω αποτελούν χαρακτηριστικά του αυτισμού, χωρίς να σημαίνει ότι οποιοδήποτε άτομο τα φέρει ανήκει στο φάσμα του αυτισμού.

## **5.2 Διάκριση μεταξύ πραγματολογικής διαταραχής και αυτισμού**

Μετά την παρουσίαση των βασικών σημείων της πραγματολογικής διαταραχής που χαρακτηρίζουν τα άτομα με αυτισμό κρίνεται σκόπιμο να διαχωριστούν ως ένα βαθμό οι δύο έννοιες.

Οι διαταραχές στην κοινωνική επικοινωνία είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του φάσματος του αυτισμού, και αναμένεται να υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των συμπτωμάτων της πραγματολογικής διαταραχής της επικοινωνίας με αυτά του αυτισμού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό που διαθέτουν επαρκείς γλωσσικές

ικανότητες μπορούν να έχουν πραγματολογικές δυσκολίες, όπως η πολυλογία, η υπερβολικά επίσημη ομιλία, και η αδυναμία στην εναλλαγή σειράς στον διάλογο. Ωστόσο, αυτές οι δυσκολίες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συμπτωμάτων του αυτισμού που περιλαμβάνει τη μειωμένη κοινωνικότητα, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τις επαναληπτικές συμπεριφορές. Συνεπώς, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι πραγματολογικές διαταραχές έχουν αναφερθεί σε περιπτώσεις στις οποίες δεν συναντώνται τα σημαντικά παραπάνω χαρακτηριστικά του αυτισμού, κάτι που υποδηλώνει την ύπαρξη δύο διαφορετικών προτύπων συμπτωμάτων (Reisinger et al., 2011).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι απαιτείται η ανάπτυξη συστηματικών μεθόδων αξιολόγησης των συμπτωμάτων προκειμένου να διακρίνονται οι δύο διαταραχές, εκ των οποίων η μία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της άλλης (αυτιστικό άτομο με πραγματολογική διαταραχή, άτομο με πραγματολογική διαταραχή χωρίς αυτιστικές τάσεις). Στις μεθόδους αξιολόγησης θα πρέπει να συνεκτιμώνται τόσο η συμπεριφορά όσο και το ιστορικό των υπό μελέτη ατόμων. Είναι πιθανό τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές να βρίσκονται μεταξύ των παιδιών που παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές και των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Bishop et al., 2002).

Αρκετές εργασίες υποστηρίζουν ότι πολλά παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες και κοινωνικές διαταραχές, δεν παρουσιάζουν άλλα συμπτώματα του αυτισμού. Στη μελέτη των Mandy et al., η οποία διεξήχθη σε δείγμα 256 παιδιών με μέση ηλικία τα 9 έτη, βρέθηκε ότι από τα 66 παιδιά με πραγματολογική διαταραχή μόνο 2 από αυτά εκδήλωναν σημαντικές επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες συμπεριφορές, που αποτελούν χαρακτηριστικά του αυτισμού (Mandy et al., 2011). Τα συγκεκριμένα ευρήματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν αναμενόμενα, εφόσον τα κριτήρια για την πραγματολογική διαταραχή επικοινωνίας δεν επιτρέπουν τον διαχωρισμό των γλωσσικών διαταραχών από τις διαταραχές στην κοινωνική επικοινωνία. Σε άλλες εργασίες οι οποίες διερεύνησαν εκτενέστερα τις καθορισμένες πραγματολογικές διαταραχές, ένας σημαντικός αριθμός ατόμων με πραγματολογικές διαταραχές δεν πληρούσαν τα κριτήρια για το φάσμα του αυτισμού.

Φαίνεται πως η επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική χρήση της γλώσσας εντάσσεται πλέον στην στερεοτυπική συμπεριφορά που χαρακτηρίζει τον αυτισμό και αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την κατάταξη ή μη ενός ατόμου στο φάσμα του αυτισμού (Gibson et al., 2013). Στον εντοπισμό και την αξιολόγηση των

συμπτωμάτων, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, εμφανίζονται κατά την πρόιμη αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου. Συνεπώς, η λήψη ενός ολοκληρωμένου ιστορικού συντελεί στη ορθή διάγνωση και κατάταξη του ατόμου. Άλλα κριτήρια που εντάσσουν το άτομο στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν η ακαμψία της σκέψης, η επιμονή στην ομοιότητα, η στερεοτυπική γλώσσα και οι υπο-αισθητηριακές και υπερ-αισθητηριακές ευαισθησίες.

Εκτός από τα παραπάνω, στη διάκριση των δύο διαταραχών συντελεί το γεγονός ότι η πραγματολογική διαταραχή της επικοινωνίας συναντάται, επίσης, σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και σε διάφορες νευροαναπτυξιακές και ψυχιατρικές διαταραχές, όπως το σύνδρομο Williams (Philofsky et al., 2007), η δισχιδής ράχη / υδροκεφαλία (Vachha et al., 2003), η σχιζοφρένεια (Langdon et., 2002) η διπολική διαταραχή (McClure et al., 2005) και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (Geurts et al., 2004).

### **5.3 Πρόγνωση και αιτιολογία των πραγματολογικών διαταραχών στα παιδιά με αυτισμό**

Η συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου αναπτύσσονται τόσο βάσει του γενετικού υποβάθρου όσο και βάσει της επίδρασης περιβαλλοντικών παραγόντων. Η αλληλεπίδραση της φύσης (γονίδια) του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και μεγαλώνει, συντελούν στη συνολική του συμπεριφορά. Δύο πρόσφατες εργασίες που μελετούν τους δύο αυτούς τομείς και τις επιδράσεις που αυτοί διαδραματίζουν στην εκδήλωση των πραγματολογικών διαταραχών στα παιδιά με αυτισμό, περιγράφονται παρακάτω, προκειμένου να αναλυθεί η αιτιολογία των πραγματολογικών δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού. Κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση τους, προκειμένου να παρουσιαστεί η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθείται για τη μελέτη των πραγματολογικών ικανοτήτων στο φάσμα του αυτισμού.

Οι Whyte και Nelson μελέτησαν την εκδήλωση των πραγματολογικών δυσκολιών υπό περιβαλλοντικό πρίσμα και πιο συγκεκριμένα μελέτησαν τους τρόπους με τους οποίους συνδέεται η πρόιμη ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών

δεξιότητων στην εξέλιξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αυτισμό (Whyte and Nelson 2015).

Η μελέτη τους επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και την επίδραση που έχει στις πραγματολογικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τη μελέτη, όσον αφορά την ηλικία, τα αυτιστικά παιδιά αναπτύσσουν την πραγματολογική και τη μεταφορική γλώσσα πιο καθυστερημένα από τα φυσιολογικά παιδιά με αποτέλεσμα τόσο η ηλικία όσο και οι βασικές γλωσσικές ικανότητες να αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες στον καθορισμό των πραγματολογικών δεξιοτήτων στα αυτιστικά και φυσιολογικά παιδιά. Οι ερευνητές εφάρμοσαν μια ανάλυση διατομής προκειμένου να μελετήσουν τις επιδράσεις της ηλικίας, του λεξιλογίου, της σύνταξης και της θεωρίας του νου στην πρόγνωση των προηγμένων γλωσσικών δεξιοτήτων σε φυσιολογικά και σε αυτιστικά παιδιά. Όπως επισημαίνουν, η κατανόηση των προγνωστικών και αιτιολογικών παραγόντων της ανάπτυξης των πραγματολογικών διαταραχών θα επιτρέψουν στους λογοθεραπευτές να αναπτύξουν κατάλληλες μεθόδους θεραπευτικής αντιμετώπισης.

Στη μελέτη τους, η πραγματολογία ορίζεται ως η κατανόηση και χρήση των κυριολεκτικών πτυχών της συζήτησης κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και η μεταφορική γλώσσα, ως η χρήση της γλώσσας όπου υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ της κυριολεκτικής έννοιας των λέξεων και της αναμενόμενης ερμηνείας τους. Περιγράφεται, επίσης, η θεωρία του νου η οποία αντιστοιχεί στην κατανόηση της συναισθηματικής/πνευματικής κατάστασης των άλλων και πιστεύεται ότι συνδέεται με την διαταραγμένη κοινωνική λειτουργία των παιδιών με αυτισμό. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να έχουν προβλήματα στην υιοθέτηση ανεπτυγμένων γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς δεν είναι ικανά να κατανοήσουν τη γλώσσα σε κοινωνικό επίπεδο έτσι ώστε να καταλάβουν σε βάθος τη βαθύτητα της επικοινωνίας.

Η μελέτη της γλωσσολογικής ανάπτυξης έγινε με ανάλυση διατομής σε συγκεκριμένο χρόνο, γεγονός που επέτρεψε τη σύνδεση της με τον παράγοντα ηλικία, καθώς και άλλους προγνωστικούς παράγοντες. Διεξήχθη σε 26 παιδιά με αυτισμό και σε 69 παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη ηλικίας 5 έως 12 ετών. Η πραγματολογία μελετήθηκε με διερεύνηση της γλωσσικής χρήσης από τα παιδιά, μέσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Η μεταφορική γλώσσα μελετήθηκε με έμμεσες εκκλήσεις και σαρκασμό. Επίσης, μελετήθηκαν οι βασικές γλωσσικές ικανότητες, όπως το συντακτικό και το λεξιλόγιο, με συμπλήρωση κενών και έλεγχο του λεκτικού IQ.

Επίσης, η θεωρία του νου, ελέγχθηκε με αντιστοίχιση μιας έκφρασης ή μιας πνευματικής κατάστασης με εικόνες ανθρώπινων ματιών.

Οι ερευνητές μελέτησαν την πραγματολογική και τη μεταφορική γλώσσα ξεχωριστά και εφάρμοσαν ξεχωριστές αναλύσεις στις δύο ομάδες παιδιών, για να διαπιστώσουν πως επηρεάζεται η πραγματολογία με βάση τις βασικές γλωσσολογικές δεξιότητες και τη θεωρία του νου. Βρέθηκε ότι και στις δύο ομάδες παιδιών η ηλικία, το συντακτικό, το λεξιλόγιο και η θεωρία του νου αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες για την ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, τα μεγαλύτερα παιδιά με αυτισμό παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις από τα μικρότερα παιδιά και τα αντιστικά παιδιά με καλύτερες βασικές γλωσσικές ικανότητες είχαν καλύτερες επιδόσεις από αυτές που είχαν τα παιδιά με λιγότερο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης, το συντακτικό και το λεξιλόγιο ήταν σημαντικοί δείκτες για τη ανάπτυξη της μεταφορικής γλώσσας, ενώ ισχυρή συσχέτιση υπήρξε και με το επίπεδο στο οποίο είχαν ανεπτυγμένη τη θεωρία του νου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν ισχυρό θεμέλιο για την ανάπτυξη της πραγματολογίας στα παιδιά. Οι δεξιότητες αυτές σε συνδυασμό με τη θεωρία του νου μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελίξουν τις δεξιότητές τους (Whyte and Nelson 2015).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και πραγματολογίας και πως με την καλλιέργεια συνιστωσών όπως το λεξιλόγιο και το συντακτικό, είναι δυνατή η βελτίωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Ενώ η παραπάνω εργασία μελέτησε τις πραγματολογικές διαταραχές στον αυτισμό υπό το πρίσμα του περιβάλλοντος σε βάθος χρόνου, μια άλλη εργασία, η ερευνητική μελέτη των Carter et., al μελέτησε την αυτιστική διαταραχή υπό το πρίσμα της σωματικής φυσιολογίας και συγκεκριμένα της λειτουργίας του εγκεφάλου σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Οι Carter et al., εξέτασαν τις λειτουργίες του εγκεφάλου σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και σε παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και δοκιμές, με προβολές εικόνων καρτούν, εφαρμόζοντας λειτουργική μαγνητική τομογραφία προκειμένου να σαρωθεί η εγκεφαλική δραστηριότητα των συμμετεχόντων. Στις προβολές καρτούν, τα παιδιά ερωτήθηκαν για την προσωπικότητα (καλός – κακός) του ατόμου που παρουσιάζονταν στις εικόνες

(κοινωνική κατάσταση) καθώς και για το μέρος (εξωτερικοί ή εσωτερικοί χώροι) στο οποίο τοποθετούνταν οι εικόνες αυτές (φυσική κατάσταση).

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ως προς την ακρίβεια ή τον χρόνο απόκρισης στις ερωτήσεις μεταξύ των δύο ομάδων. Παρόλα αυτά, και οι δύο ομάδες παιδιών απαντούσαν ευκολότερα στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη φυσική κατάσταση των εικονιζόμενων, σε σύγκριση με την κοινωνική τους κατάσταση. Τα φυσιολογικής ανάπτυξης παιδιά παρουσίασαν πιο έντονη εγκεφαλική δραστηριότητα στους τομείς της κοινωνικής γνώσης και γλώσσας, σε αντίθεση με την αυτιστική ομάδα. Είχαν, επίσης, ισχυρότερες αντιδράσεις στην εγκεφαλική δραστηριότητα όταν απαντούσαν σε ερωτήσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά (Carter et al., 2012). Οι περιοχές του εγκεφάλου που παρουσίασαν ανώμαλη δραστηριότητα στα παιδιά με αυτισμό, ήταν ο μέσος προμετωπιαίος φλοιός, ο άνω κροταφικός πόλος και η διμερής κατώτερη μετωπική έλικα και σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, την ηθική, την έκφραση του προσώπου, την κατανόηση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς καθώς και την επεξεργασία γλώσσας. Εκτός από τα παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν αυτόματα γλωσσική κωδικοποίηση στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, γεγονός που εξηγεί τη δυσκολία τους να εκφραστούν. Όπως υποστηρίζεται, δεδομένου ότι οι εγκεφαλικές περιοχές που σχετίζονται με τη γλώσσα χρησιμοποιούνται αυτόματα για την ερμηνεία και ενσωμάτωση των εισερχόμενων πληροφοριών, η αδυναμία των αυτιστικών ατόμων να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για ερμηνεία και κατανόηση επηρεάζει την ικανότητά τους να ανακαλούν ή να περιγράφουν γεγονότα (Gazzaniga 2000 ; Carter et al., 2012).

Επίσης, οι Carter et al., τονίζουν ότι η μη φυσιολογική λειτουργία σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου που παρατηρήθηκε στα παιδιά με αυτισμό δεν προκαλεί και δεν συσχετίζεται με διαταραχές στη συμπεριφορά. Στην πραγματικότητα, τα αυτιστικά παιδιά μπορούν να καταλάβουν ότι ορισμένες συμπεριφορές είναι ακατάλληλες, αλλά δεν είναι σε θέση να εκφραστούν αποτελεσματικά (Carter et al., 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι πραγματολογικές δυσκολίες στα παιδιά με αυτισμό μπορούν να έχουν τις βάσεις τους τόσο στη βιολογική δραστηριότητα του εγκεφάλου όσο και στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Αυτοί μπορεί να είναι μόνο δύο από τους μηχανισμούς που επιδρούν στην επικοινωνία στα αυτιστικά παιδιά, αλλά συντελούν στην ολιστική

μελέτη των διαταραχών τόσο από τη βιολογική όσο και από την περιβαλλοντική τους πλευρά.

#### **5.4 Αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων στο φάσμα του αυτισμού**

Όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω, οι κύριες διαταραχές που διαγιγνώσκονται στο φάσμα του αυτισμού και αποτελούν κριτήρια κατάταξης ενός ατόμου είναι:

A. Οι διαταραχές στην κοινωνική επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

B. Τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα ενδιαφερόντων, συμπεριφορών ή δραστηριοτήτων.

Στην κατηγορία B έχουν προστεθεί, επιπροσθέτως, οι υπό - αισθητηριακές και υπερ - αισθητηριακές ευαισθησίες και η χρήση στερεοτυπικής γλώσσας. Άλλο κρίσιμο κριτήριο, είναι το γεγονός ότι τα παραπάνω συμπτώματα είναι δυνατό να μην είναι εμφανή τη στιγμή της αξιολόγησης αλλά στο παρελθόν. Συνεπώς, απαιτείται προσεκτική λήψη ιστορικού. Επίσης, τα συμπτώματα είναι πιθανό να μην γίνονται φανερά, μέχρι οι κοινωνικές απαιτήσεις να ξεπεράσουν τη λειτουργική ανεπάρκεια του ατόμου (APA 2013).

Όσον αφορά την αξιολόγηση του πρώτου σκέλους A, που αφορά τις πραγματολογικές δυσκολίες που εκδηλώνονται στον αυτισμό, η αξιόπιστη εκτίμηση της κοινωνικής επικοινωνίας αποτελεί μεγάλη πρόκληση. Αυτό συμβαίνει τόσο επειδή η επικοινωνία απαιτεί την ύπαρξη δύο ατόμων που αλληλεπιδρούν, όσο και επειδή δεν είναι πολλά τα διαθέσιμα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης με επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες και σχετικά αναπτυξιακά πρότυπα.

Η κοινωνική επικοινωνία και οι ρεαλιστικές γλωσσικές ικανότητες είναι εμφανώς δύσκολο να μετρηθούν με τυποποιημένους τρόπους, επειδή αποτελούν ένα σύνολο συμφραζόμενων που εξαρτώνται από τις ανθρώπινες συμπεριφορές μέσα σε δυναμικές αλληλεπιδράσεις. Η δομή που παρέχεται από μια τυποποιημένη δοκιμασία ελέγχου, είναι δύσκολο να αξιολογήσει και να εντοπίσει τα προβλήματα επικοινωνίας που μπορεί να προκύπτουν στην καθημερινή επικοινωνία. Οι κανόνες είναι

περισσότερο δυναμικοί (Adams 2002 ; Volden et al., 2009). Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα ευαίσθητες σε πολιτιστικές παραλλαγές που περιλαμβάνουν κανόνες του λόγου, όπως η εναλλαγή σειράς, η διακοπή του συνομιλητή, η επιλογή του κατάλληλου θέματος συζήτησης, η χρήση της επαφής με τα μάτια καθώς και άλλες μη λεκτικές στρατηγικές για τη διατήρηση της αλληλεπίδρασης, η χρήση του χιούμορ, καθώς και η σχέση του παιδιού με το συνομιλητή του. Σε αντίθεση με τις διαρθρωτικές πτυχές της γλώσσας (π.χ., λεξιλόγιο ή γραμματική), υπάρχουν πολύ λιγότερα κανονιστικά στοιχεία για τέτοιου είδους συμπεριφορές (Carter et al., 2005 ; Norbury & Sparks, 2013).

Η αξιολόγηση της γλωσσικής χρήσης και των πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού γίνεται με συνεντεύξεις με τους γονείς, καθώς και με άλλα άτομα που έρχονται συχνά σε επαφή με το παιδί (π.χ. δάσκαλοι). Οι επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού αξιολογούνται με βάση τον τρόπο που ανταποκρίνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση των γύρω του, που περιλαμβάνει τις χειρονομίες και τις προθέσεις του ομιλητή. Επίσης, αξιολογούνται οι τρόποι αντίδρασης σε καταστάσεις του διαλόγου, όπως είναι η έναρξή και διατήρησή του. Μελετώνται, επιπροσθέτως, οι τρόποι επικοινωνίας του παιδιού στο εκάστοτε περιβάλλον.

Μια ποικιλία δοκιμών αξιολόγησης έχουν εφαρμοστεί από διάφορες ερευνητικές ομάδες και συντελούν στην εκτίμηση των πραγματολογικών δυσκολιών στα παιδιά με αυτισμό αλλά και στην διαγνωστική κατάταξη τους στο φάσμα του αυτισμού, στα πλαίσια της κλινικής αξιολόγησής τους. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται κάποιες δοκιμές αξιολόγησης με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, καθώς και τα αποτελέσματα σύγκρισης δύο εξ αυτών από την ερευνητική μελέτη των Volden και Phillips (Volden & Phillips 2010).

Ένα τεστ αξιολόγησης των πραγματολογικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής γλώσσας είναι το Τεστ Πραγματολογίας της Γλώσσας (Test of Pragmatic Language, TOPL). Το τεστ TOPL είναι ένα εργαλείο ατομικής εφαρμογής σχεδιασμένο για τον εντοπισμό πραγματολογικών διαταραχών σε παιδιά ηλικίας 6 έως 18,11 ετών. Στο τεστ λαμβάνονται υπόψη τα εξής χαρακτηριστικά συστατικά της πραγματολογίας:

- το φυσικό πλαίσιο
- η ακρόαση
- το θέμα της συζήτησης
- ο σκοπός της συζήτησης



- οι οπτικο-κινητικές χειρονομίες
- η ικανότητα κατανόησης αφηρημένων εννοιών, η αφαιρετική ικανότητα
- η εκτίμηση των κοινωνικών καταστάσεων

Κατά την εφαρμογή του, παρουσιάζονται στο παιδί έγχρωμες εικόνες που απεικονίζουν κοινές κοινωνικές καταστάσεις και περιγράφονται εν συντομία. Έπειτα το παιδί καλείται να απαντήσει για κάποιον από τους χαρακτήρες που παρουσιάζονται στην εικόνα. Παραδείγματος χάριν, μια εικόνα απεικονίζει ένα αγόρι, στο γραφείο ενός γιατρού, που κρατά το στομάχι του και έχει μια αγχωμένη έκφραση προσώπου. Το παιδί ερωτάται τι νομίζει ότι το αγόρι λέει στο γιατρό. Η απάντηση του παιδιού βαθμολογείται ως σωστή ή λανθασμένη σύμφωνα με τα κριτήρια που προβλέπονται στο εγχειρίδιο TOPL. Να σημειωθεί ότι πλέον υπάρχει το TOPL – 2 , μια πιο βελτιωμένη μορφή του TOPL (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn 2007).

Το TOPL καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών συμπεριφορών και επιτρέπει τη διάκριση ατόμων με αυτισμό και φυσιολογικών ατόμων. Σε εργασίες που έχουν γίνει με το TOPL και συγκρίνονται άτομα με αυτισμό και φυσιολογικά, καταδεικνύεται η ύπαρξη πραγματολογικών δυσκολιών στον αυτισμό καθώς και η ύπαρξη ετερογένειας συμπτωμάτων στα αυτιστικά άτομα.

Στην εργασία των Young et al., τα άτομα με αυτισμό συγκέντρωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες στο τεστ TOPL, συγκριτικά με τα φυσιολογικά άτομα. Ωστόσο κάποια άτομα με αυτισμό απέδωσαν καλύτερα από άλλα και μάλιστα εξίσου καλά με άτομα φυσιολογικά. Συνεπώς, δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις εφικτό το τεστ να αξιολογήσει τις πραγματολογικές δυσκολίες και να διαχωρίσει τα φυσιολογικά άτομα από τα άτομα με αυτισμό. Πιθανώς επειδή αξιολογεί τις απαντήσεις ως ορθές ή λανθασμένες με αποτέλεσμα να μην αξιολογείται η ποιότητα ή η πληρότητα των απαντήσεων (Young et al.,2005). Επίσης, εφαρμόζεται κάτω από συγκεκριμένο κοινωνικό – φυσικό πλαίσιο με συγκεκριμένες κατευθύνσεις που μπορεί να επηρεάζουν τις τελικές επιδόσεις των συμμετεχόντων.

Μια άλλη δοκιμασία αξιολόγησης που υπάρχει είναι η λίστα 2 παιδικής επικοινωνίας (The Children’s Communication Checklist—2, CCC–2), η οποία έχει σχεδιαστεί για την μελέτη και αξιολόγηση των κλινικά σημαντικών προβλημάτων επικοινωνίας κάθε τύπου. Η μέτρηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων στα παιδιά

με αυτισμό γίνεται με βάση την αξιολόγησή τους από τους γονείς τους και από άτομα που έχουν τακτική επαφή με τα παιδιά.

Η μελέτη CCC -2 περιλαμβάνει κλίμακες οι οποίες αξιολογούν την δομική και πραγματολογική χρήση της γλώσσας καθώς και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τις διαταραχές στην κοινωνική αμοιβαιότητα, που αποτελούν και δύο σημαντικά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Οι συμμετέχοντες καλούνται να βαθμολογήσουν (με βαθμονομημένη κλίμακα, με αρνητική και θετική βαθμολογία) τη συχνότητα των επικοινωνιακών συμπεριφορών. Από αυτές τις αξιολογήσεις, υπολογίζεται η σύνθετη αποκλίνουσα κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία προσδιορίζει τις πραγματολογικές ικανότητες που είναι δυσανάλογα μειωμένες σε σύγκριση με τις γλωσσικές δεξιότητες. Μια θετική βαθμολογία υποδεικνύει σχετικά ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες, σε συνδυασμό με πιο σοβαρές ελλείψεις στις γλωσσολογικές ικανότητες, ενδεικτική γλωσσικής διαταραχής. Τιμές κοντά στο μηδέν της κλίμακας παρατηρούνται σε παιδιά με σοβαρές πραγματολογικές και γλωσσολογικές διαταραχές, χαρακτηριστικά συνήθη σε πολλά παιδιά με αυτισμό. Αρνητικές τιμές βαθμολογίας λαμβάνουν παιδιά με γλωσσολογικές ικανότητες εντός των φυσιολογικών ορίων, αλλά με σοβαρές ελλείψεις στις πραγματολογικές δεξιότητες (Bishop 2006).

Η αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων του παιδιού από κάποιον που το γνωρίζει καλά, αποτελούν μια εναλλακτική προσέγγιση στην πραγματολογική εκτίμηση των αυτιστικών παιδιών. Πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης CCC - 2 περιορίζεται από την υποκειμενικότητα που μπορεί να έχει η ερμηνεία των πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού. Επιπροσθέτως, δεν επιτρέπει τη σαφή διάκριση μεταξύ γλωσσολογικής διαταραχής, πραγματολογικής διαταραχής και αυτισμού. Ωστόσο, επιτρέπει την περιγραφή των πτυχών της επικοινωνίας και θέτει τα θεμέλια για περαιτέρω διερεύνηση και επιτυχή διάγνωση (Norbury et al., 2004). Παρουσιάζει ένα πλήθος πλεονεκτημάτων και ενώ δεν παρέχει διάγνωση μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες προς την κατεύθυνση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ή οι φροντιστές των παιδιών αξιολογούν τη χρήση της γλώσσας στην καθημερινότητα, σε ένα αυθεντικό ρεαλιστικό περιβάλλον στο σπίτι. Επιπροσθέτως, οι πληροφορίες που συνάγονται είναι πιο ολοκληρωμένες και δεν εξαρτώνται από διακυμάνσεις που προκύπτουν από μέρα σε μέρα, καθώς προέρχονται από άτομα που γνωρίζουν καλά το παιδί και έχουν ολοκληρωμένη εικόνα καθημερινά. Επίσης, καλύπτεται ευρύ φάσμα συμπεριφορών που είναι

δύσκολο να εκδηλωθούν στα πλαίσια μιας τυπικής διαδικασίας που εφαρμόζεται στο ίδιο το παιδί, σε άλλα διαγνωστικά τεστ. Τα παραπάνω πλεονεκτήματα σε συνδυασμό με την καλύτερη επίδοση της συγκεκριμένης αξιολόγησης σε σύγκριση με το τεστ TOPL επισημάνθηκαν στην ερευνητική μελέτη των Volden και Phillips (Volden και Phillips 2010).

Η αξιολόγηση CCC - 2 έχει αξιοποιηθεί από διάφορες ερευνητικές ομάδες προκειμένου να μελετηθούν και να συγκριθούν διάφορες διαγνωστικές ομάδες με διαταραχές, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αυτισμό, ως προς τις πραγματολογικές τους δεξιότητες (Verte et al., 2006 ; Geurts & Embrechts, 2008; Norbury et al., 2004; Philofsky et al., 2007). Συνολικά, στις εργασίες αυτές βρέθηκε ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση επιτρέπει τη διάκριση των παιδιών με πραγματολογικές δυσκολίες από τα παιδιά που έχουν φυσιολογικά ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Όσον αφορά την επιτυχία των παραπάνω εργαλείων αξιολόγησης, το τεστ TOPL και την δοκιμασία CCC – 2, στην αξιολόγηση πραγματολογικών δυσκολιών σε παιδιά με αυτισμό που διαθέτουν τις απαιτούμενες γλωσσικές ικανότητες για την ηλικία τους, αυτή διερευνήθηκε και συγκρίθηκε από την ερευνητική ομάδα των Volden και Phillips. Η έρευνα διεξήχθη σε δύο ομάδες των δεκαέξι παιδιών, με τη μια ομάδα να περιλαμβάνει παιδιά με αυτισμό και την άλλη να περιλαμβάνει παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης. Στα παιδιά δόθηκε το τεστ TOPL και η δοκιμασία CCC – 2 δόθηκε στους γονείς τους. Από τα 16 παιδιά με αυτισμό η δοκιμασία CCC – 2 εντόπισε πραγματολογικές δυσκολίες στα 13 από αυτά, ενώ αντιθέτως το τεστ TOPL εντόπισε μόνο 9 παιδιά από τα 16. Κανένα από τα δύο τεστ δεν εντόπισε πραγματολογικές δυσκολίες σε παιδιά από την ομάδα των φυσιολογικών ατόμων. Συνεπώς, δείχθηκε ότι η δοκιμασία CCC – 2 είναι πιο ευαίσθητη τεχνική για την αξιολόγηση των πραγματολογικών διαταραχών στα παιδιά με αυτισμό και πολύ χρήσιμη στις περιπτώσεις που τα τυποποιημένα τεστ αξιολόγησης της γλωσσικής χρήσης αδυνατούν να αποκαλύψουν προβλήματα της επικοινωνίας (Volden & Phillips 2010).

Ένα άλλο τεστ που έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των πραγματολογικών διαταραχών είναι το τεστ TOPICC (Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversations), το οποίο αξιολογεί πέντε τομείς στους οποίους περιλαμβάνονται τα εξής:

- Η αμοιβαιότητα στη συνομιλία, την εναλλαγή σειράς, την ανάληψη του λόγου, τη διακοπή του συνομιλητή.
- Ο βαθμός στον οποίο λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις του ακροατή (δίνει πολλές ή λίγες πληροφορίες).
- Η πολυλογία (το παιδί κυριαρχεί στη συνομιλία, κάνει πολλές ερωτήσεις, εμμένει σε συγκεκριμένα θέματα, χρησιμοποιεί ασυνήθιστη ή επαναλαμβανόμενη γλώσσα, δυσκολεύεται να μείνει εντός θέματος).
- Το στυλ λόγου (εγγύτητα, ύφος γλώσσας, μη λεκτική συμπεριφορά).
- Τα προβλήματα απόκρισης (οι ελλείψεις στην κατανόηση και στη γλωσσική χρήση οδηγούν σε περίεργες αποκρίσεις).

(Adams et al. 2011)

Το συγκεκριμένο τεστ αξιολογεί γρήγορα τις πραγματολογικές δεξιότητες, αλλά στερείται επαρκούς τυποποίησης και ελέγχων αξιοπιστίας.

Το τεστ ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) και πιο συγκεκριμένα το ADOS – 2 αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο που μελετά σε πρώιμο στάδιο τη συμμετοχή στο παιχνίδι, την ανταπόκριση του παιδιού στο όνομα του, την απόκριση στην κοινή προσοχή, τη μη λεκτική επικοινωνία (χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου), τη λειτουργική και συμβολική μίμηση, την προσωπική αφήγηση, τη συνομιλία, τα συναισθήματα και τις κοινωνικές σχέσεις. Σε επόμενο στάδιο αξιολογεί πτυχές της κοινωνικής επικοινωνίας και της συνομιλίας (Lord et al., 2012). Το συγκεκριμένο τεστ καλύπτει ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα και υπάρχουν περιορισμένα κανονιστικά δεδομένα στα οποία να βασίζει την αξιολόγηση της επάρκειας των εξεταζόμενων. Είναι επίσης πολύ πιθανό ότι η επάρκεια στην ομιλία εξαρτάται, εν μέρει, από τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού και όχι από τις πραγματολογικές.

Μια ημι δομημένη αξιολόγηση δυναμικής ομιλίας χρησιμοποιήθηκε σε πρόσφατη εργασία των Schoen et al., με σκοπό τη σύγκριση της πραγματολογικής γλώσσας σε νέους (9 -17 ετών) με αυτισμό και νέους με φυσιολογική ανάπτυξη. Το τεστ YiPP (the Yale in vivo Pragmatic Protocol), όπως ονομάζεται, περιλαμβάνει τέσσερις τομείς της πραγματολογίας και συγκεκριμένα, τη διαχείριση του λόγου, τις επικοινωνιακές λειτουργίες, την επιδιόρθωση λαθών στο διάλογο με ορθή επανάληψη και την κατανόηση υπονοούμενων εννοιών. Το τεστ επέδειξε υψηλή αξιοπιστία και

εσωτερική συνοχή, με μέτρια ταυτόχρονη εγκυρότητα, ευαισθησία και ειδικότητα (Schoen et al., 2014).

### **5.5 Στόχοι αντιμετώπισης των πραγματολογικών δυσκολιών στα παιδιά με αυτισμό**

Το φάσμα του αυτισμού αποτελεί μια πολύπλοκη πολυπαραγοντική διαταραχή και η αντιμετώπιση των πραγματολογικών δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό προϋποθέτει ολοκληρωμένες γνώσεις των ειδικών ικανοτήτων του παιδιού, της συναισθηματικής του κατάστασης και των προτιμήσεών του. Πρέπει να παρέχεται στο παιδί ένα περιβάλλον οργανωμένο, να γίνεται αφενός εκμάθηση ομιλίας και ανάγνωσης και αφετέρου ανάπτυξη ικανοτήτων και κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς. Στόχος είναι η όσο το δυνατόν βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού και η ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Η θεραπεία στοχεύει στην προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του, στη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες, στην επαφή με τους συνομηλίκους του. Επιδιώκεται η ορθή γλωσσική χρήση καθώς και η χρήση συμβολικής γλώσσας και η πνευματική πρόοδος του ατόμου, προκειμένου μελλοντικά να ενταχθεί επιτυχώς στην κοινωνία και ενδεχομένως να αποκατασταθεί και επαγγελματικά.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων βασίζεται στη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων και συνδυαστικών θεραπειών. Αρχικά είναι σημαντική η πρόωμη παρέμβαση κατά την οποία αναλύεται η συμπεριφορά του παιδιού και παρέχεται εξειδικευμένη φροντίδα από δάσκαλο ειδικής αγωγής συνήθως στο σπίτι, όταν το παιδί είναι προσχολικής ηλικίας. Έπειτα σημαντική είναι η δράση των εργοθεραπευτών και λογοθεραπευτών, οι οποίοι θα βοηθήσουν το παιδί να διαχειρίζεται τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται, καθώς και να χειρίζεται τη γλώσσα και να επικοινωνεί. Στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι σημαντική η συνεργασία του δασκάλου ειδικής αγωγής και του δασκάλου της τάξης προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί χρησιμοποιήσει τις δυνατότητές του (Willis 2006).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν στοχευμένα οι πραγματολογικές δυσκολίες στα παιδιά με αυτισμό, χρησιμοποιούνται κυρίως εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Σε αυτά τα συστήματα οι τρόποι επικοινωνίας αποκλίνουν από τους γνωστούς, όπως είναι ο προφορικός και γραπτός λόγος και η γλώσσα με νοήματα.

Αντίθετα, βασίζονται στην επικοινωνία μέσω οπτικών ερεθισμάτων χρησιμοποιώντας διάφορες εικόνες, σχέδια ή μικρά αντικείμενα.

Δύο σημαντικά γλωσσικά προγράμματα που αντιμετωπίζουν τις πραγματολογικές δυσκολίες είναι το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ και το Picture Exchange Communication System (PECS) (Βογινδρούκας 2005; Νικολόπουλος 2008).

Το πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ συντελεί στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων σε άτομα με επικοινωνιακές διαταραχές. Αποτελεί πρόγραμμα εκμάθησης τόσο γραφής και ανάγνωσης, αλλά και εναλλακτικής επικοινωνίας. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση χρησιμοποιείται για την εφαρμογή του.

Το πρόγραμμα PECS αποτελεί εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας με το οποίο γίνεται εκμάθηση βασικών αρχών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας προτού αναπτυχθεί ο λόγος. Στηρίζεται στην πρακτική εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς και διαθέτει ποικίλες στρατηγικές εκπαίδευσης και ενίσχυσης (Βογινδρούκας, 2005).

Τα δύο παραπάνω προγράμματα έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν σημαντικά τα άτομα με πραγματολογικές δυσκολίες. Επίσης είναι σημαντικό να εκπαιδεύεται το άτομο με αυτισμό συνολικά, προκειμένου να μπορεί να κατανοεί το πώς νιώθει και να μπορεί να συμπεριφέρεται κατάλληλα, να εκφράζεται και να επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Το ίδιο το περιβάλλον του αυτιστικού ατόμου πρέπει, επίσης, να είναι σε θέση να κατανοεί τις δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει. Οι δυσκολίες αυτές απαιτούν ειδικές επεμβάσεις και πολλές αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα αλλά και εκπαίδευση και στήριξη τόσο του πάσχοντα όσο και των συγγενών του.

## Κεφάλαιο 6

### Ερευνητικό μέρος

#### **6. Μεθοδολογικό Πλαίσιο**

Το είδος της ερευνητικής διαδικασίας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την εργασία είναι η συμπερασματική- περιγραφική έρευνα. Επιλέχθηκε αυτή, διότι ο μελετητής έχει καταφύγει σε παλαιότερες κατοχυρωμένες πληροφορίες σε σχέση με το αντικείμενο που έχει διαλέξει προς λεπτομερή έρευνα, τονίζοντας ότι το κύριο του εργαλείο θα είναι το ερωτηματολόγιο. Αφού οι ερωτηθέντες στην έρευνα απάντησαν τα ερωτηματολόγια, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, υποβλήθηκαν σε ενδεδειγμένη στατιστική επεξεργασία. Επιπροσθέτως, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος και έγινε στατιστική ανάλυση όλων των δεδομένων και πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS (έκδοση 22).

#### **6.1 Επιλογή Μεθοδολογίας**

Στο σημείο αυτό και αναφορικά με το είδος της μεθοδολογίας της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι σε τέτοια ζητήματα, συνήθίζεται να χρησιμοποιείται η ποσοτική προσέγγιση. Πιο απλά, η ποσοτική προσέγγιση εστιάζει στην εξέταση ερευνητικών προβλημάτων σε μακρο-επίπεδο και ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων υπό την έννοια σύνδεσης και μεταφοράς, από το στενό πλαίσιο αναφοράς, σε ένα γενικό πλαίσιο- πληθυσμό (Κάραλης, 2013). Πέραν τούτου, η ποσοτική έρευνα εστιάζει στην περιγραφή μιας τάσης. Με άλλα λόγια, το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να απαντηθεί καλύτερα από μια μελέτη στην οποία ο ερευνητής προσπαθεί να επαληθεύσει τη γενική τάση των απαντήσεων από τα άτομα και να επισημάνει πώς αυτή η τάση διαφέρει από άτομο σε άτομο (Creswell, 2011, σελ. 71). Για την διεξαγωγή της έρευνας, είναι πρωτίστως αναγκαίο να σχεδιαστεί ένα ερωτηματολόγιο που να εξυπηρετεί και να σχετίζεται με τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας.

## **6.2 Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου**

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν δύο σημαντικά στοιχεία, που αν υπάρχουν, εξασφαλίζουν την επιστημονικότητα και το κύρος μιας ερευνητικής μελέτης.

Εγκυρότητα «σημαίνει ότι οι τιμές του ατόμου από την χρήση ενός εργαλείου, έχουν νόημα, έχουν σημασία και δίνουν τη δυνατότητα, σε έναν ερευνητή, να καταλήξει σε σωστά συμπεράσματα για τον πληθυσμό με βάση το δείγμα που μελετάται». Δεν πρέπει όμως, να υπάρχουν διαφορές λόγω ασάφειας, παρανόησης ερωτημάτων και λανθασμένου σχεδιασμού του ερωτηματολογίου και στις επιλογές των ερωτήσεων να περιέχονται όλες οι ενδεχόμενες απαντήσεις (Cresswell, 2011). Η εγκυρότητα, όπως υποστηρίζει η Robson (1993), αναφέρεται στο κατά πόσο τα ευρήματα είναι «πραγματικά», αυτά που φαίνονται ότι είναι (Robson, 1993), ενώ σύμφωνα με τον Faulkner (1999) είναι ο βαθμός που ο ερευνητής κατέγραψε αντικειμενικά τα γεγονότα δίνοντας αληθινές και ακριβείς πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα (Faulkner, Schaller, Park, & Duncan, 2004). Πρόκειται για την εξέταση που αποδεικνύει πόσο ένα μέσο έρευνας μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει, αν δηλαδή επιτεύχθηκαν οι σκοποί για τους οποίους σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993), κάτι που επιβεβαιώνει και ο Τσιώλης (2011), λέγοντας ότι η εγκυρότητα στην ποσοτική έρευνα είναι συνδεδεμένη με τη διασφάλιση ότι η τεχνική της έρευνας είναι ενδεδειγμένη για το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο (Τσιώλης, 2011). Κατά τον Ιωσηφίδη, η εγκυρότητα αναφέρεται «στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το ερευνητικό εργαλείο, καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία τους απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα» (Ιωσηφίδης, 2008).

Η αξιοπιστία αφορά τη συνέπεια ή σταθερότητα της μέτρησης. Οι τιμές δηλαδή θα πρέπει να είναι σχεδόν ίδιες όταν οι ερευνητές χορηγούν το εργαλείο πολλές φορές, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και οι τιμές να είναι συνεπείς. Όταν δηλαδή ένα άτομο απαντά σε ορισμένα ερωτήματα με κάποιον τρόπο, οφείλει να απαντά με συνέπεια σε σχετικά ερωτήματα με τον ίδιο τρόπο. Αν για παράδειγμα, επαναλαμβανόταν η μέτρηση σε άλλη χρονική περίοδο με τους ίδιους συμμετέχοντες, θα προέκυπτε το ίδιο αποτέλεσμα (Cresswell, 2011; Παρασκευόπουλος, 1993).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε με τους παρακάτω τρόπους:



Στην αξιοπιστία συνέβαλλαν τα εξής:

- Η διατύπωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου ήταν σαφής και αποφεύχθηκε το διαφορούμενο νόημα.
- Πραγματοποιήθηκε δοκιμαστικός έλεγχος του ερωτηματολογίου. Με την ανατροφοδότηση που προσφέρθηκε, μειώθηκαν οι ασάφειες στο ερωτηματολόγιο, απέκτησε πιο συγκροτημένη δομή και οι ερωτήσεις συγκεκριμενοποιήθηκαν και έγιναν περισσότερο εύληπτες από τους συμμετέχοντες.
- Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha 0.723 είναι αρκετά υψηλός. Η σταθερά του Cronbach  $\alpha$  (άλφα) είναι ένας συντελεστής εσωτερικής συνοχής. Είναι αυτός που χρησιμοποιείται συνήθως ως εκτίμηση της αξιοπιστίας των ψυχομετρικών τεστ για ένα δείγμα των εξεταζόμενων.

Η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας αξιολογείται από τα εξής:

- Την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η οποία αύξησε τις πιθανότητες για περισσότερο ειλικρινείς απαντήσεις.
- Την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις που δεν έχουν σχέση ή δεν μπορούν να προσβάλλουν αυτούς που συμμετέχουν, καθώς και να διαβάλλουν την ατομική τους ελευθερία (Τοράκη, 2007) ώστε να εκφράσουν ελεύθερα, αμερόληπτα και αντικειμενικά τα πραγματικά τους πιστεύω ή τις πραγματικές τους απόψεις για το υπό διερεύνηση θέμα.
- Τις παρατηρήσεις που ελήφθησαν υπόψη για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου από την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας.
- Χρησιμοποιήθηκαν κλειστές ερωτήσεις (Cohen & Manion, 1994).
- Το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου που έγινε με βάση το σκοπό της μελέτης με μέριμνα, ώστε οι ερωτήσεις να μην είναι φλύαρες, ασαφείς και εξειδικευμένες, καθώς και να ταιριάζουν με τις απαντήσεις αλλά και να μην περιλαμβάνουν υπερβολικά τεχνική γλώσσα (Cresswell, 2011).

### **6.3.Περιορισμοί της έρευνας**

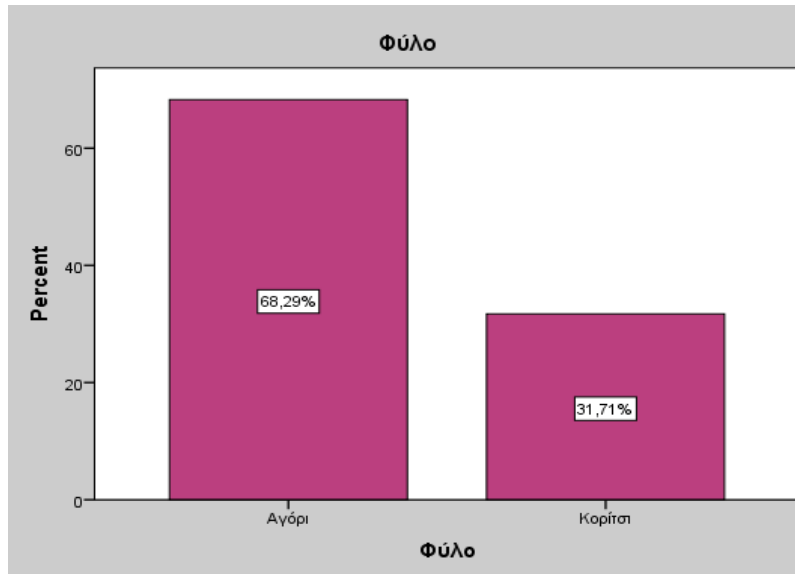
Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας και έτσι δημιουργούνται κάποιοι περιορισμοί στην ερευνητική διαδικασία. Έγινε προσπάθεια έτσι ώστε τα αποτελέσματα να προσεγγίζουν την πραγματικότητα.

- Ένας πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με τον περιορισμένο χρόνο των ερευνητών, λόγω του υπερβολικού φόρτου εργασίας. Επίσης, η διαδικασία για τη συμπλήρωση και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων απαιτεί αρκετό χρόνο.
- Λόγω των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων δεν υπήρξε η δυνατότητα να γίνει διασταύρωση των αποτελεσμάτων μέσω μιας ποιοτικής συνέντευξης.
- Η απειρία σε στατιστικές αναλύσεις, πιθανώς να περιόρισε τους ορίζοντες έτσι ώστε να γίνει μεγαλύτερη εμβάθυνση στο ερευνητικό κομμάτι.

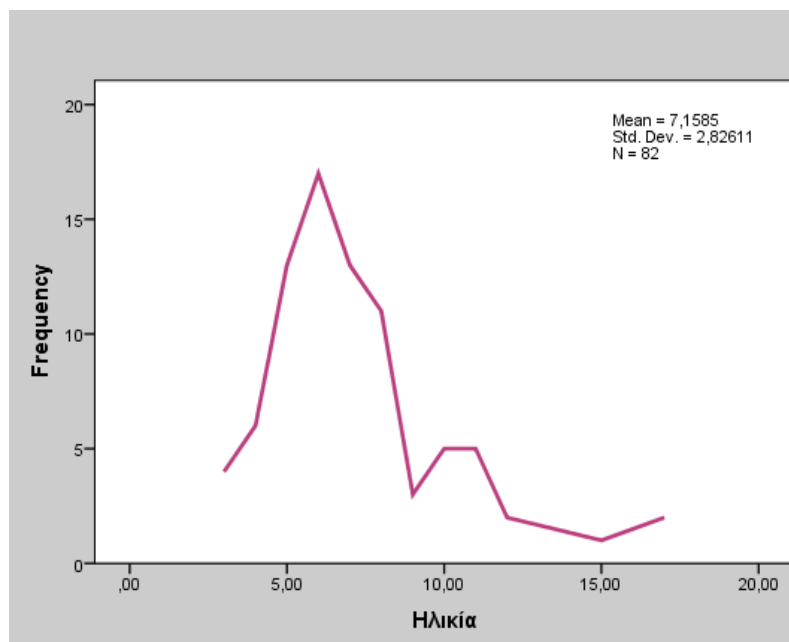
## Κεφάλαιο 7

### 7. Αποτελέσματα έρευνας

#### 7.1 Δημογραφικά στοιχεία



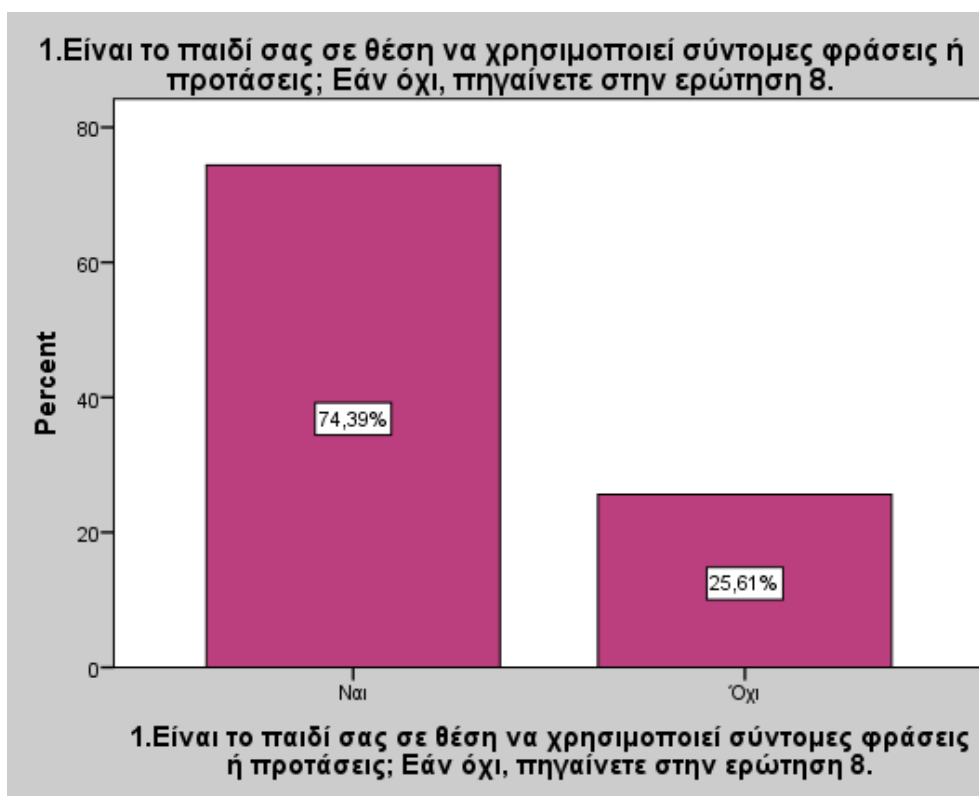
Γράφημα 1. Φύλο παιδιού.



Γράφημα 2. Ηλικία παιδιού.

Οι πρώτες δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν δημογραφικά στοιχεία των παιδιών. Όπως παρατηρούμε από τα δύο παραπάνω γραφήματα, το 68% των παιδιών είναι αγόρια ενώ το 32% κορίτσια. Επίσης, παρατηρούμε ότι το δείγμα μας αποτελείται από 82 παιδιά στα οποία ο μέσος όρος ηλικίας είναι 7 έτη με τυπική απόκλιση 2,8 έτη. Άρα, τα περισσότερα παιδιά βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 4 έως 11 χρονών περίπου.

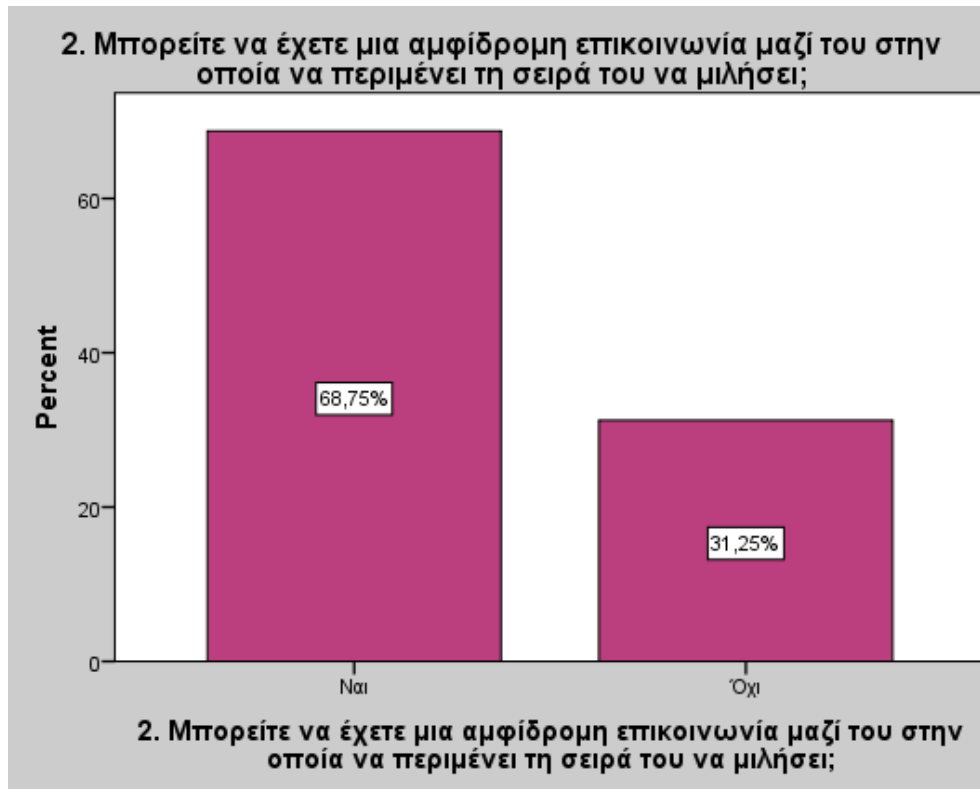
## 7.2 Ειδικό μέρος ερωτηματολογίου



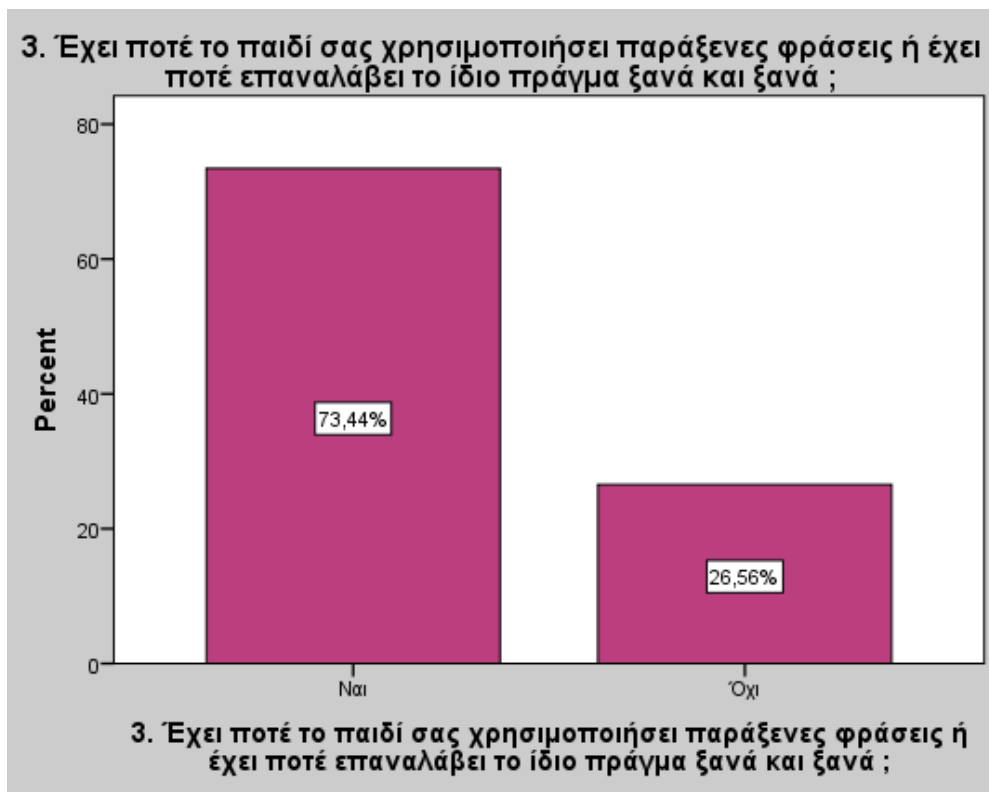
*Γράφημα 3. Χρήση σύντομων φράσεων από το παιδί.*

Η πρώτη ερώτηση του ειδικού μέρους, αναφέρεται στο αν το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει σύντομες φράσεις προκειμένου να επικοινωνήσει. Τα παιδιά που δεν καταφέρνουν να το κάνουν αυτό (25% περίπου το δείγματος), δεν απαντούν στις ερωτήσεις 2 έως 7. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με την ερώτηση 1 και απαντούν από την ερώτηση 8 και κάτω. Όπως παρατηρούμε από το παραπάνω γράφημα, 3 στα 4 παιδιά περίπου είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν σύντομες φράσεις. Στις

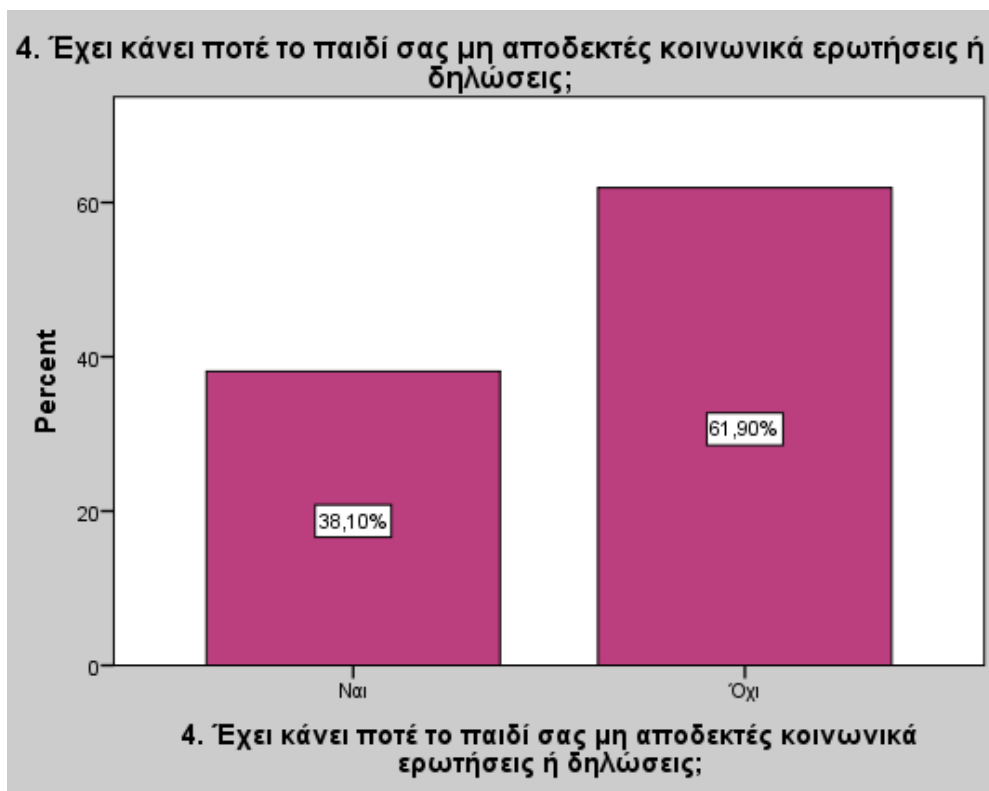
παρακάτω ερωτήσεις θα δούμε τι είδους προβληματική συμπεριφορά μπορεί να παρουσιάσουν σε αυτήν την επικοινωνία.



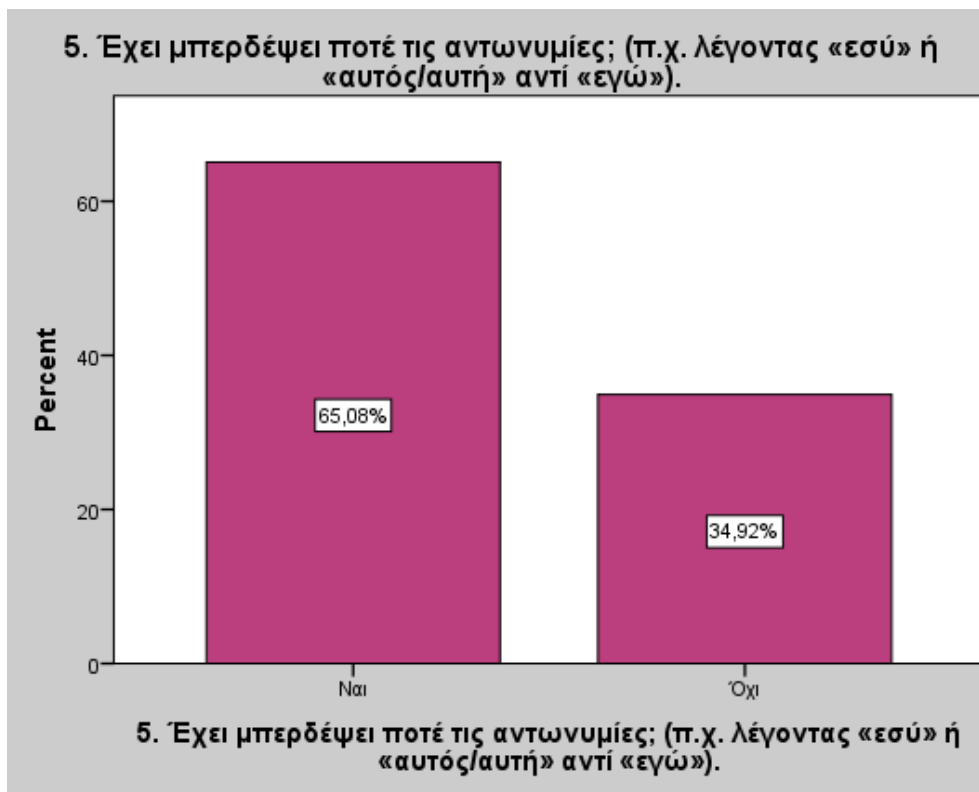
*Γράφημα 4. Ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας με το παιδί.*



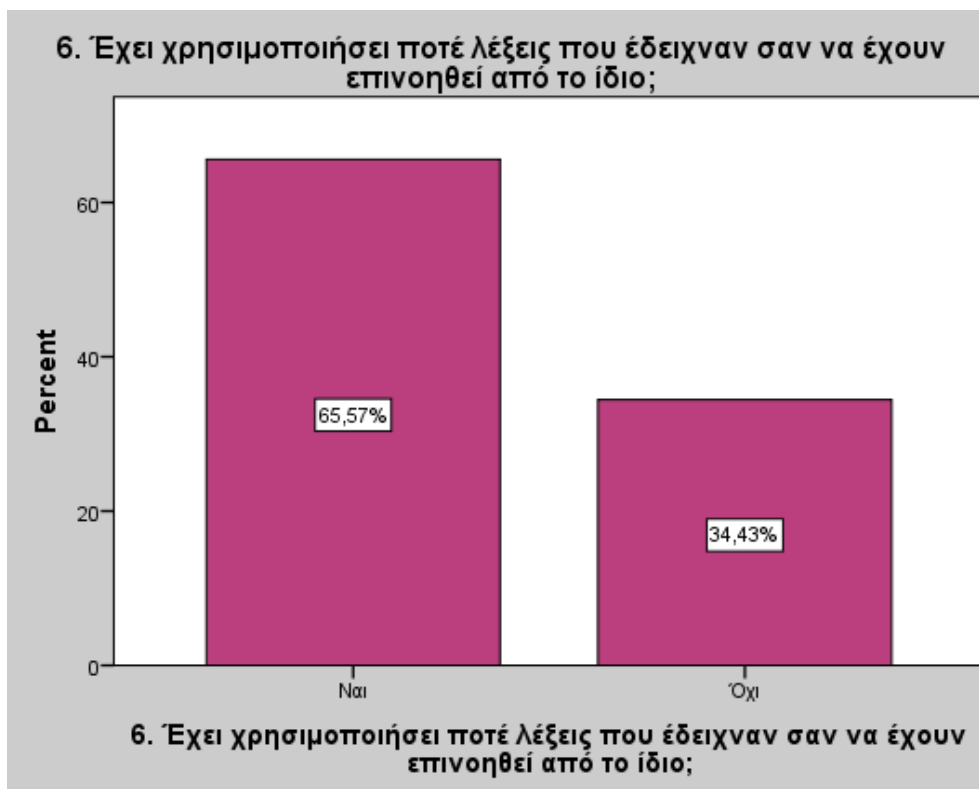
*Γράφημα 5. Χρήση παράξενων φράσεων ή επανάληψη λέξεων.*



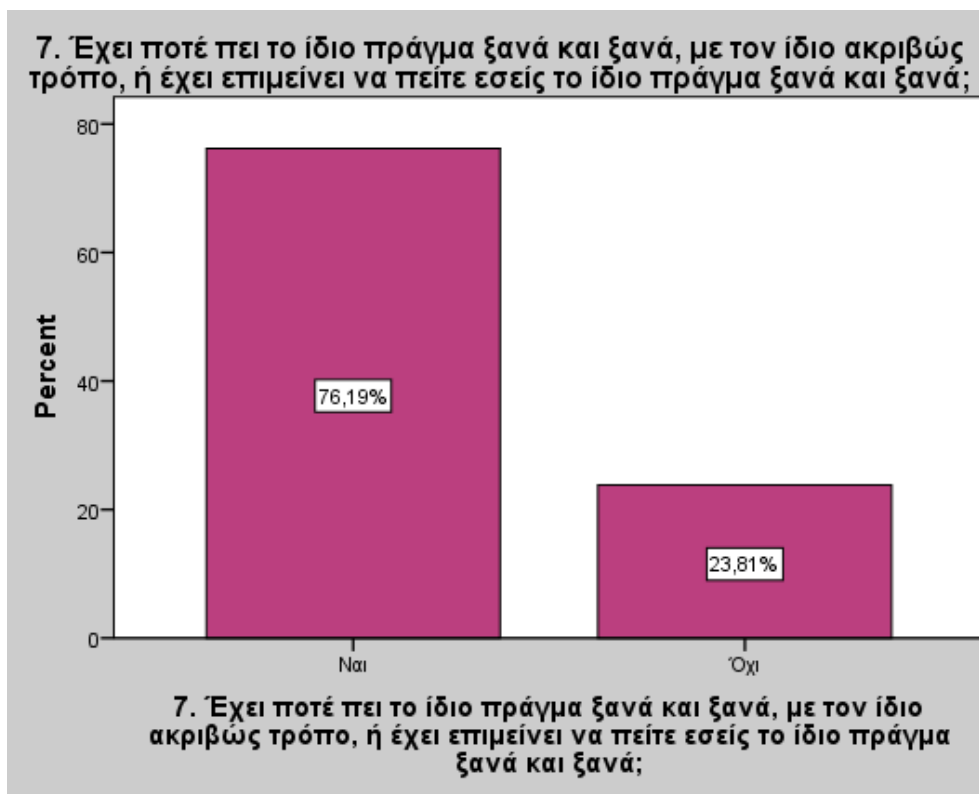
*Γράφημα 6. Χρήση μη αποδεκτών κοινωνικά ερωτήσεων από το παιδί.*



*Γράφημα 7. Το παιδί μπερδεύει τις αντωνυμίες.*



*Γράφημα 8. Το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις που τις επινοεί το ίδιο.*

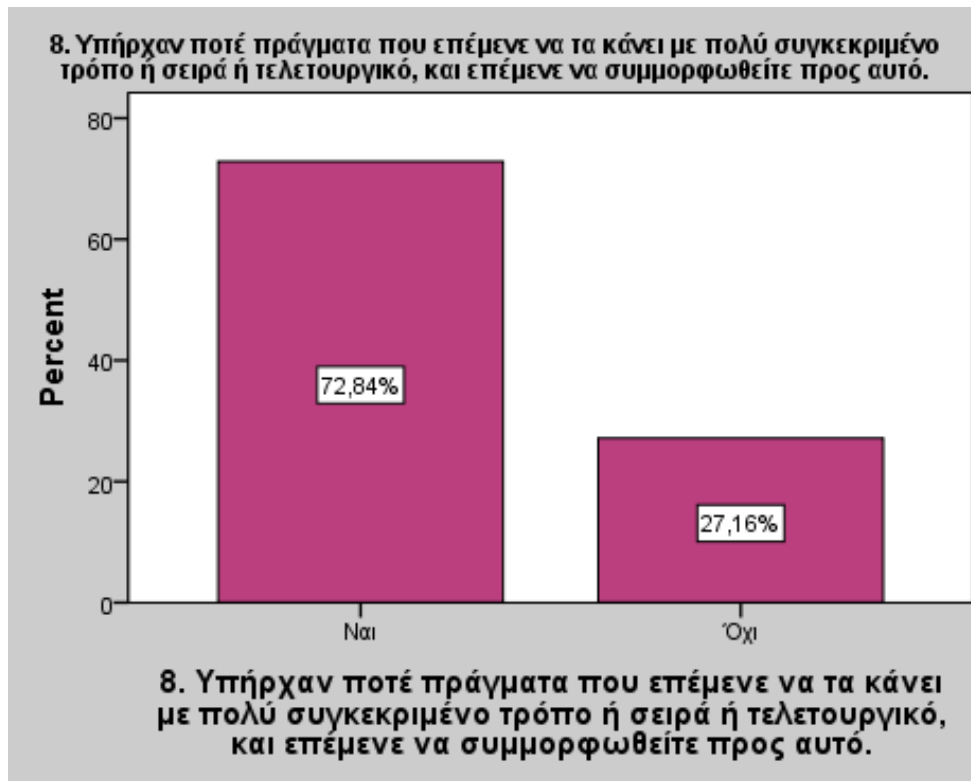


*Γράφημα 9. Το παιδί λέει το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά.*

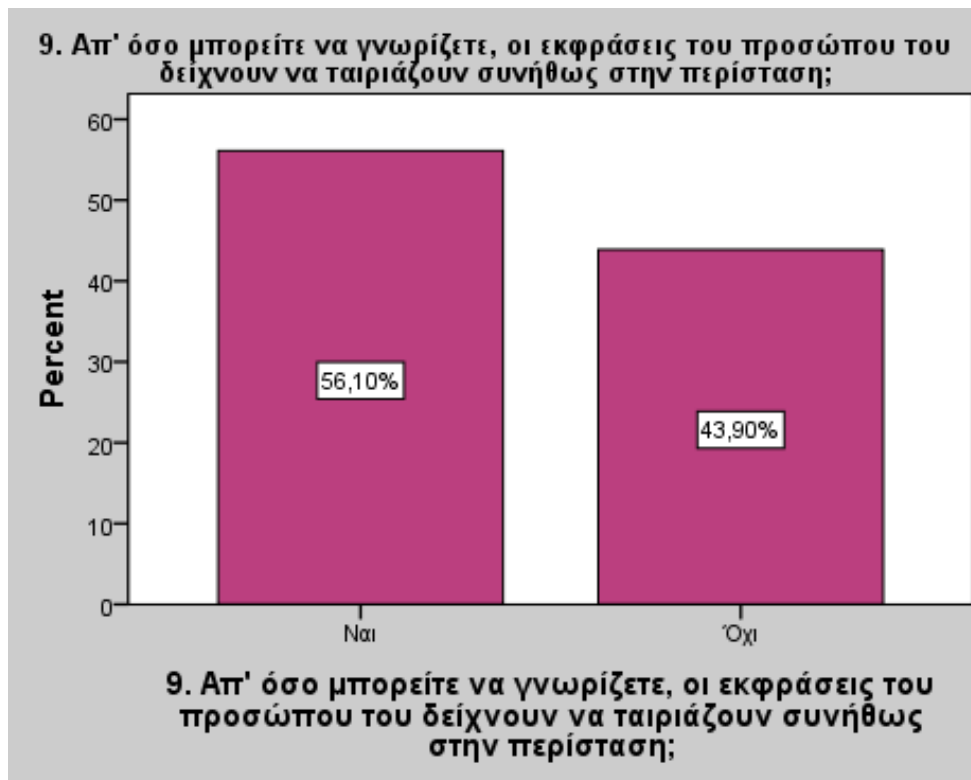
Από τα παιδιά που μπορούν να χρησιμοποιήσουν σύντομες φράσεις, παρατηρούμε από τις ερωτήσεις 3,6 και 7 ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτών (πάνω από 70%), έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τις ίδιες φράσεις ή λέξεις ξανά και ξανά, να επινοούν φράσεις τις οποίες επαναλαμβάνουν ή να επιμένουν ο γονέας να επαναλαμβάνει τις φράσεις που επινοούν.

Όπως φαίνεται από τις ερωτήσεις 2,4 και 5, ο γονέας μπορεί να επικοινωνήσει με το παιδί, καθώς δεν κάνει κοινωνικά μη αποδεκτές δηλώσεις. Μία δυσκολία η οποία φάνηκε από την έρευνα, είναι ότι τα παιδιά αυτά μπερδεύουν τις αντωνυμίες.

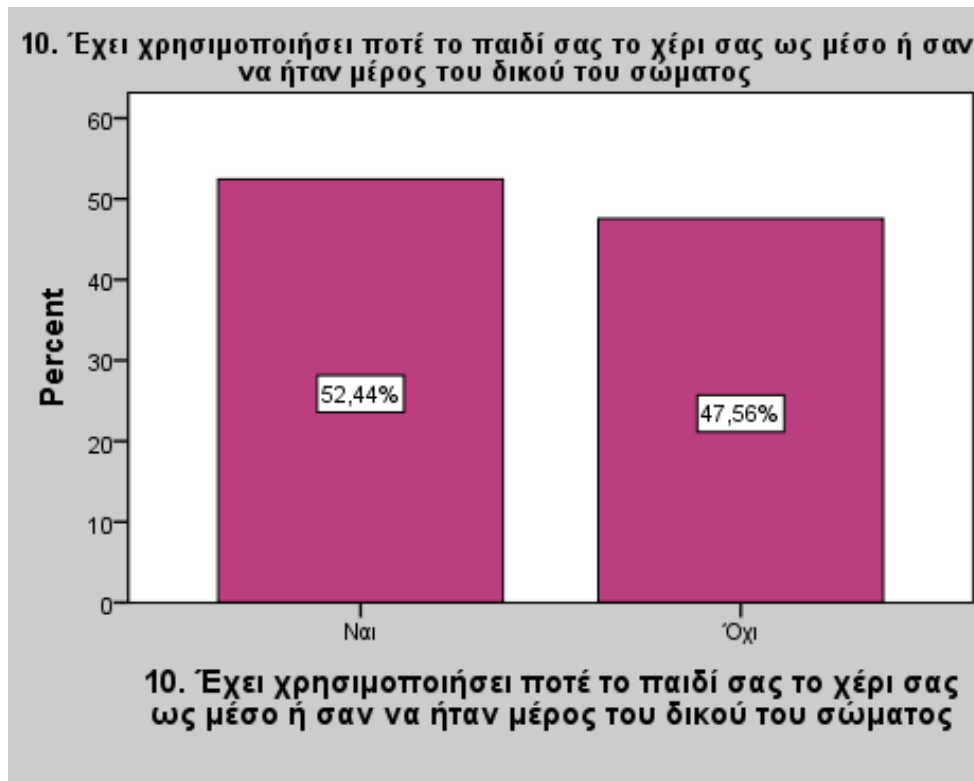




*Γράφημα 10. Το παιδί επιμένει να κάνει πράγματα με τον ίδιο τρόπο και απαιτεί από τους γύρω του να συμμορφωθούν σε αυτό.*

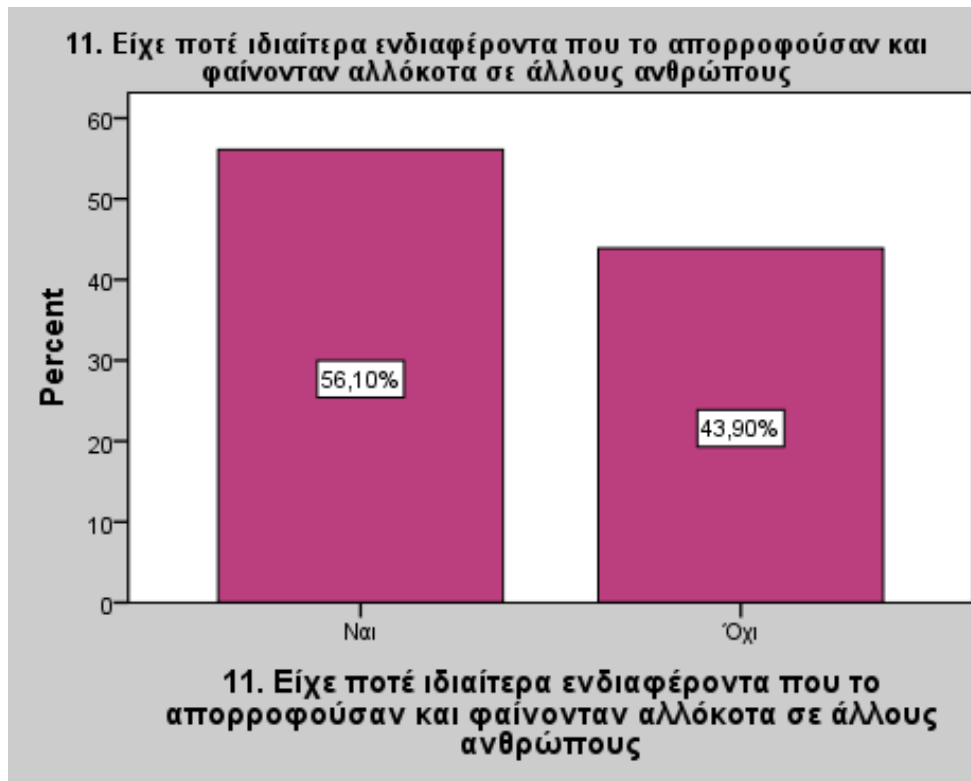


*Γράφημα 11. Το παιδί χρησιμοποιεί εκφράσεις που ταιριάζουν στην κατάσταση.*

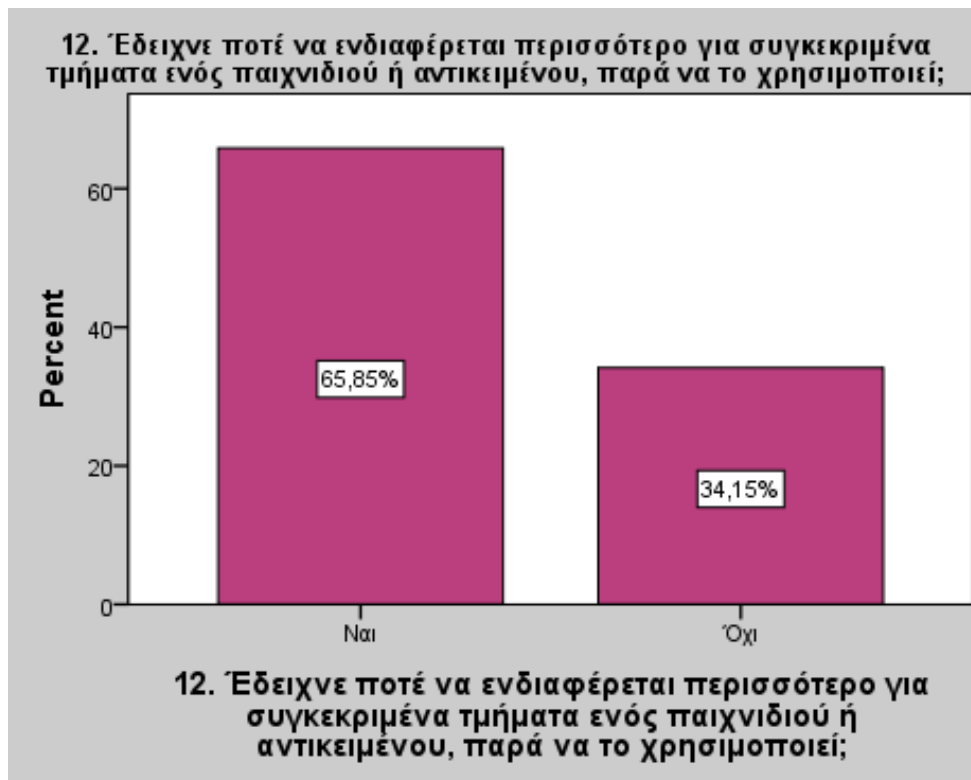


*Γράφημα 12. Το παιδί χρησιμοποιεί το χέρι σας σαν να ήταν δικό του.*

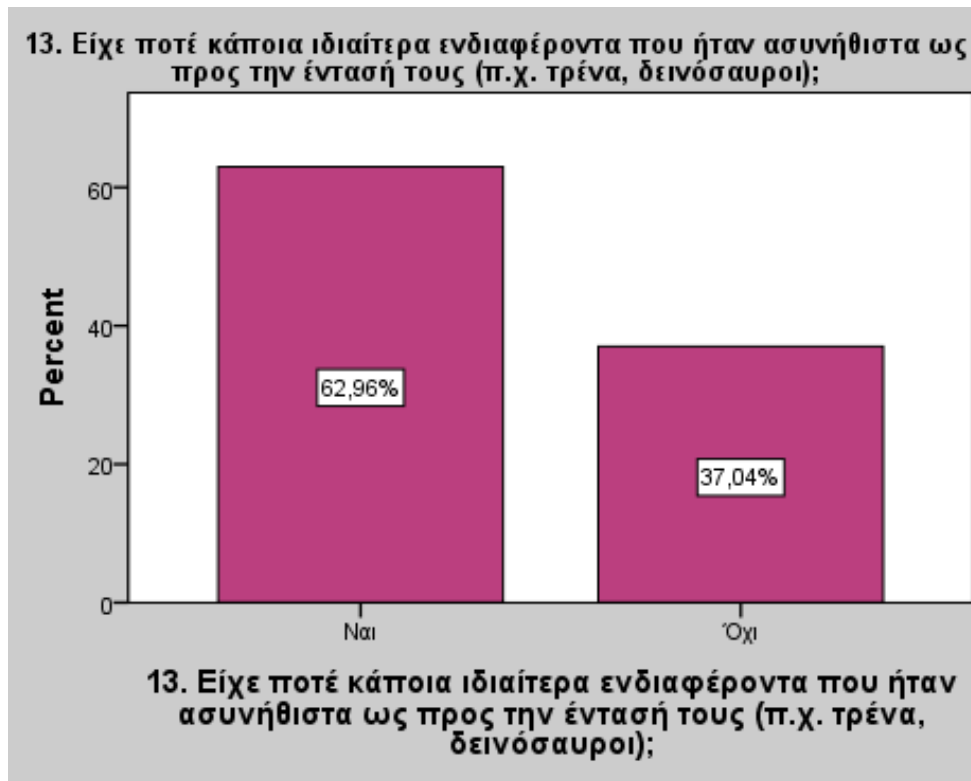
Όπως φαίνεται από την ερώτηση 8 τα παιδιά επέμεναν να κάνουν πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο και επιμένουν να συμμορφωθούν και οι γονείς σε αυτό. Η ερώτηση 9 δείχνει ότι οι εκφράσεις του προσώπου, ανάλογα την περίπτωση, σε κάποια διαφέρουν και σε κάποια όχι. Επίσης και στην ερώτηση 10 οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες. Κάποια παιδιά χρησιμοποιούν το χέρι του γονέα σαν να ήταν δικό τους και κάποια όχι.



*Γράφημα 13. Το παιδί είχε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που τον απορροφούσαν τα οποία φαίνονταν αλλόκοτα.*

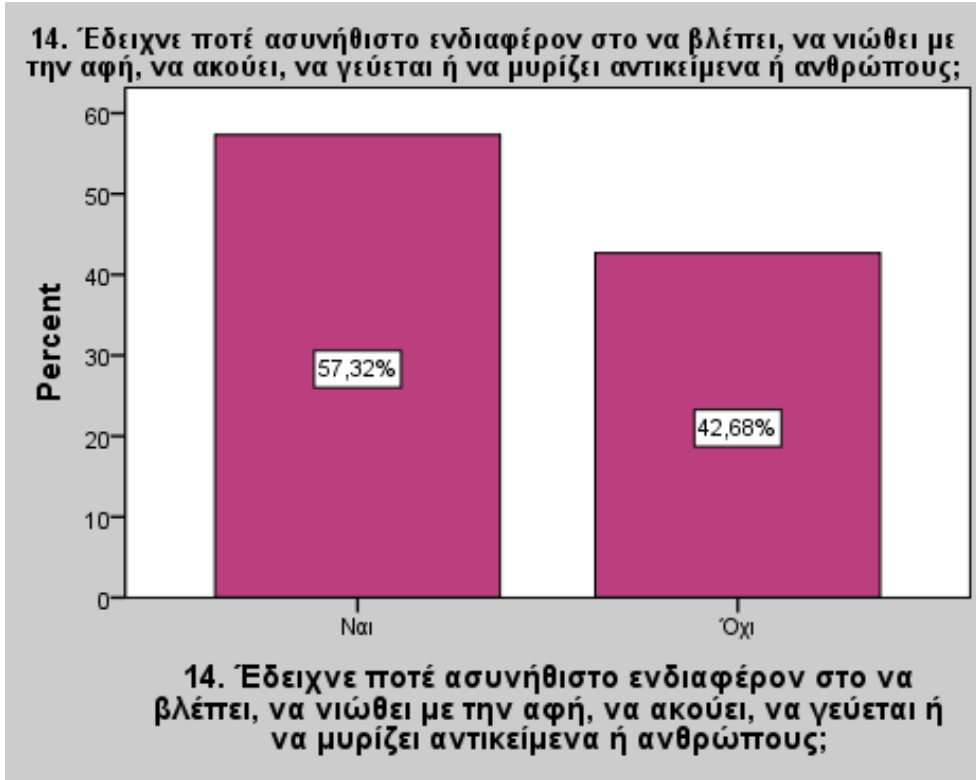


*Γράφημα 14. Το παιδί ενδιαφέρεται περισσότερο για τμήματα ενός συγκεκριμένου παιχνιδιού παρά για το ίδιο το παιχνίδι.*

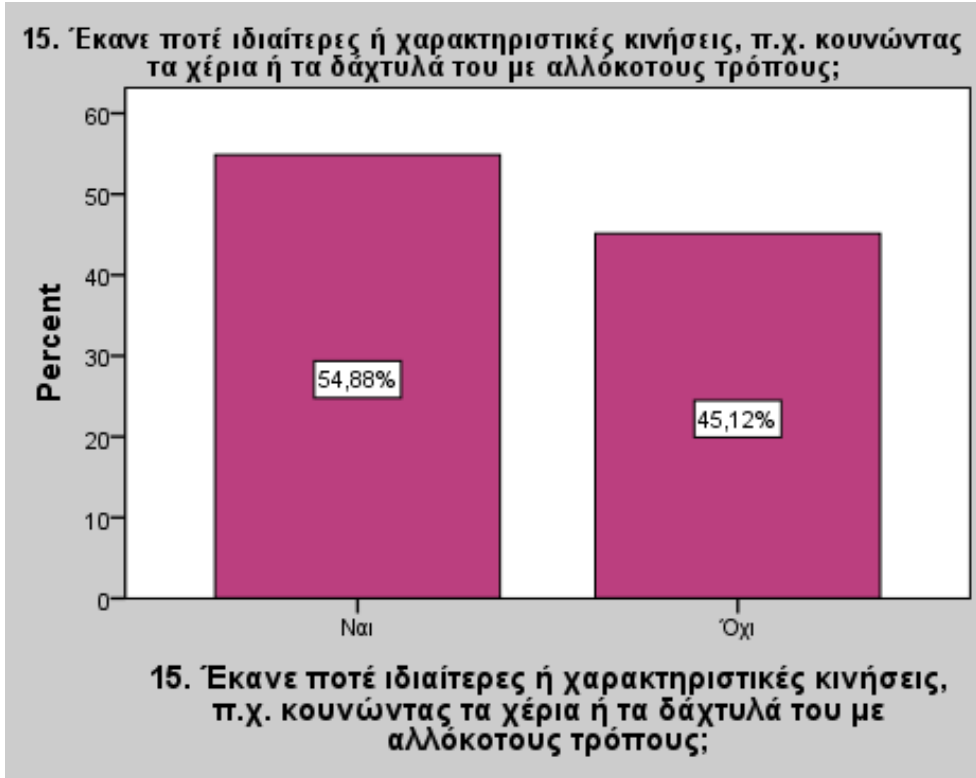


*Γράφημα 15. Το παιδί χρησιμοποιεί παιχνίδια με ιδιαίτερη ένταση.*

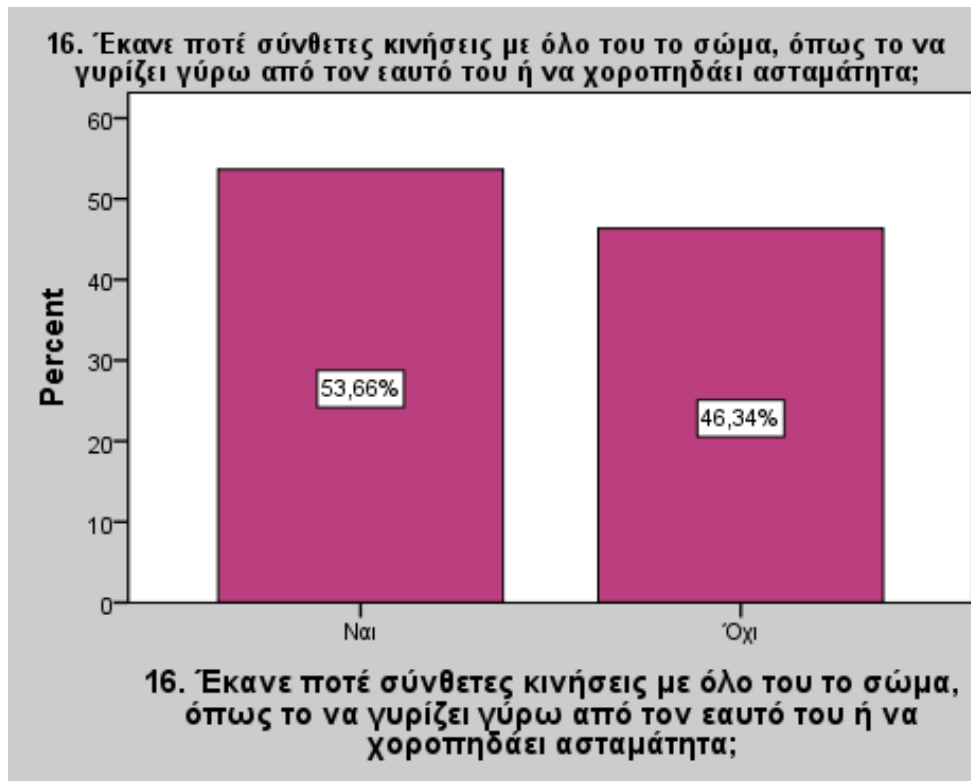
Οι ερωτήσεις 11,12 και 13 έχουν να κάνουν με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που απασχολούν τα παιδιά. Όπως φαίνονται από τις απαντήσεις που δόθηκαν, τα παιδιά απορροφούνται σε τμήματα παιχνιδιών με τα οποία απασχολούνται με ιδιαίτερη ένταση, γεγονός το οποίο σε κάποιους ανθρώπους φαίνεται αλλόκοτο.



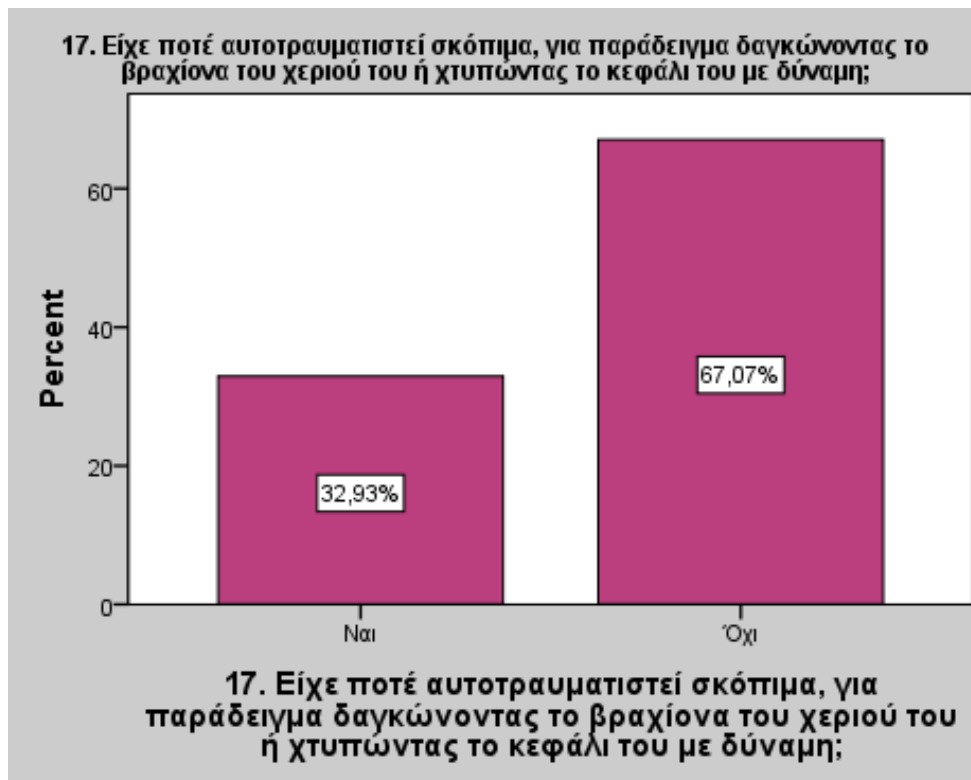
Γράφημα 16. Το παιδί δείχνει ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αντικείμενα ή ανθρώπους.



Γράφημα 17. Το παιδί έκανε ποτέ ιδιαίτερες κινήσεις.

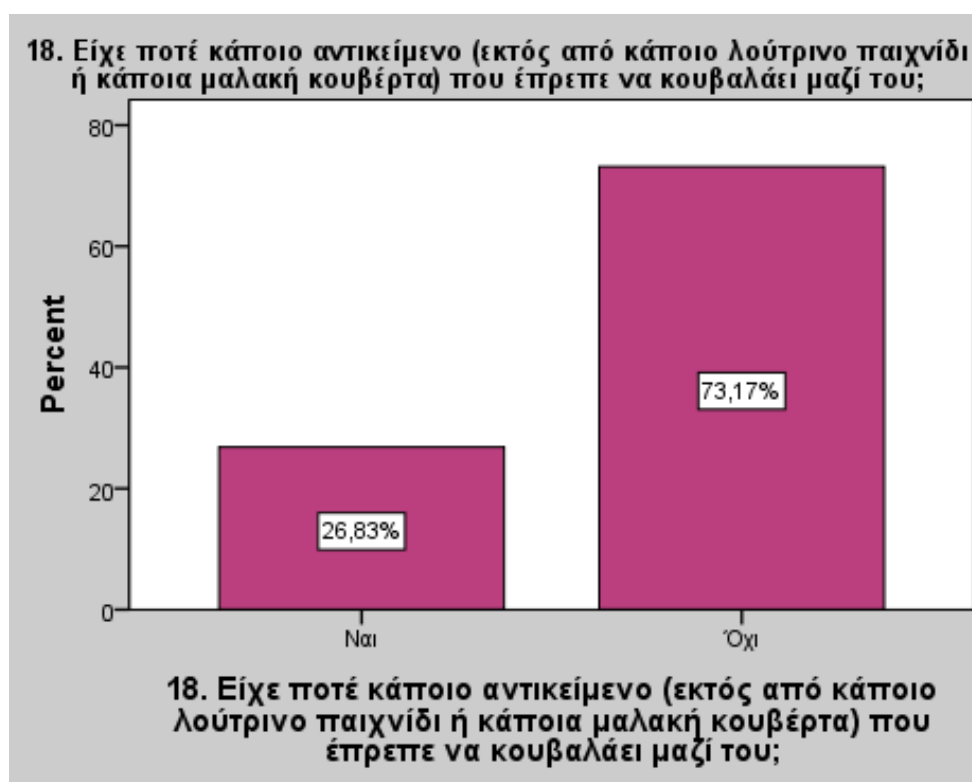


Γράφημα 18. Το παιδί έκανε σύνθετες κινήσεις με όλο του το σώμα.



Γράφημα 19. Το παιδί έχει αυτοτραυματιστεί ποτέ σκόπιμα.

Οι ερωτήσεις 14,15,16 και 17 αφορούν τις αισθήσεις του παιδιού, καθώς και ιδιαίτερες κινήσεις που μπορεί να έχει. Αυτό που παρατηρήθηκε από την έρευνα, είναι ότι κάποια παιδιά (όχι η πλειοψηφία), έχουν ασυνήθιστο ενδιαφέρον στο να βλέπουν, να νιώθουν με την αφή, να ακούνε, να γεύονται ή να μυρίζουν αντικείμενα ή ανθρώπους, καθώς και να κάνουν ιδιαίτερες ή σύνθετες κινήσεις με το σώμα τους. Τέλος, μόνο το 32% των παιδιών έχουν την τάση να αυτοτραυματιστούν.



Γράφημα 20. Το παιδί είχε κάποιο αντικείμενο που ήθελε να κουβαλάει μαζί του.



Γράφημα 21. Το παιδί είχε φίλο/η που να τον θεωρεί καλύτερο/η.

Από τις ερωτήσεις 18 και 19, προκύπτει ότι περίπου το 1/4 από τα παιδιά είχε κάποιο αγαπημένο παιχνίδι, ενώ το 1/3 στην παιδική του ηλικία είχε κάποιον που να θεωρεί ως τον καλύτερο φίλο/η του.

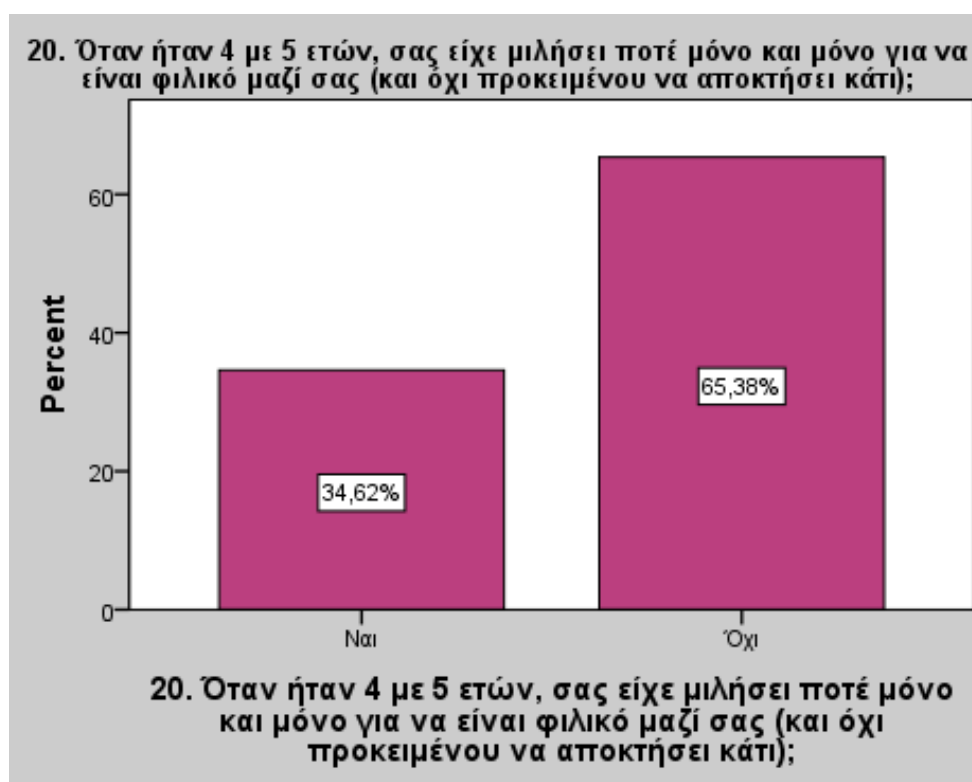
### **7.2.1 Ειδικό μέρος ερωτηματολογίου – Ηλικία παιδιού 4-5 ετών**

Το δεύτερο ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου, αφορά συμπεριφορές του παιδιού όταν ήταν στην ηλικία 4-5 ετών. Στις περισσότερες ερωτήσεις οι απαντήσεις μεταξύ ναι και όχι ήταν μοιρασμένες. Όπως παρατηρούμε από τα αποτελέσματα, σε κάποιες ερωτήσεις οι διαφορές του ναι και του όχι ήταν πολύ έντονες. Από τις ερωτήσεις 35 και 40, στις οποίες τα ποσοστά κυμάνθηκαν πάνω από 70%, παρατηρούμε ότι τα παιδιά δεν έχουν την τάση να παίζουν ομαδικά παιχνίδια και φαίνεται να κλείνονται στον εαυτό τους.

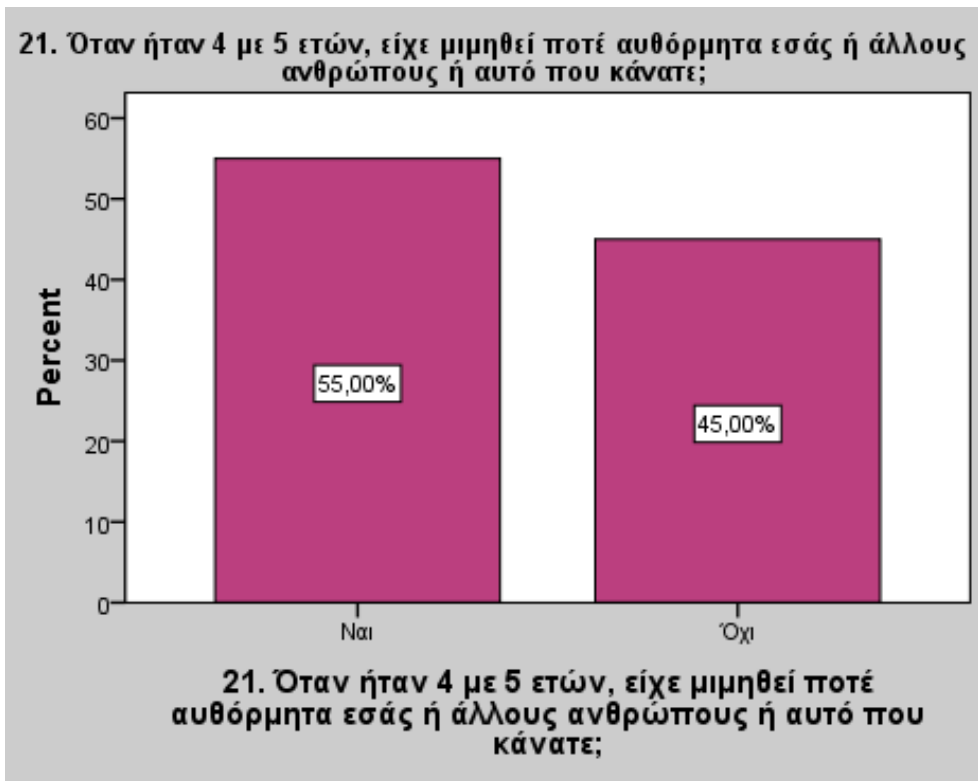
Ένα άλλο ενδιαφέρον συμπέρασμα προκύπτει από τις ερωτήσεις 20, 26 και 28. Το παιδί δε μίλαγε στους γονείς μόνο και μόνο για να είναι φιλικό μαζί τους, ενώ



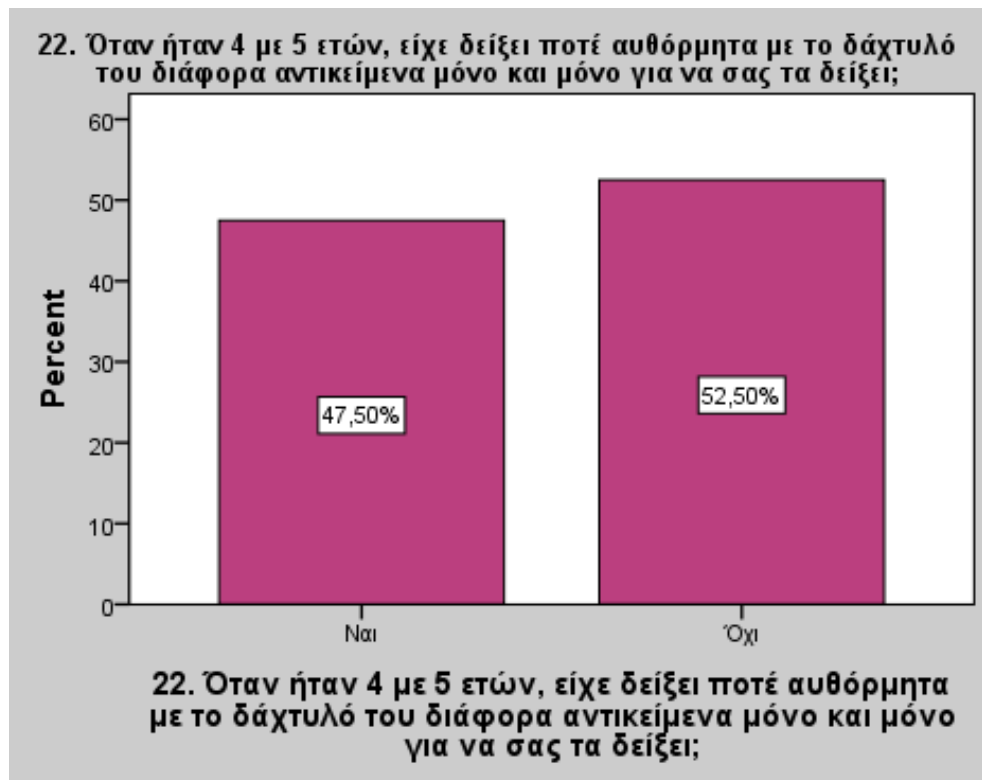
όταν μίλαγε μαζί τους δεν τους κοίταγε κατευθείαν στο πρόσωπο. Η ερώτηση 28 φανερώνει ότι το παιδί δείχνει πράγματα στους γονείς μόνο και μόνο για να τραβήξει την προσοχή τους. Το συμπέρασμα από το παραπάνω, είναι ότι το παιδί επιζητά την επικοινωνία με τους γονείς, αλλά πιθανότατα δυσκολεύεται να την εκφράσει. Τέλος, από την ερώτηση 36 καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά δε δείχνουν ιδιαίτερα την τάση να γνωρίζουν άλλα παιδιά, γεγονός που μας δείχνει ότι έχουν την τάση να απομονωθούν ή δεν μπορούν να εκφραστούν κατάλληλα.



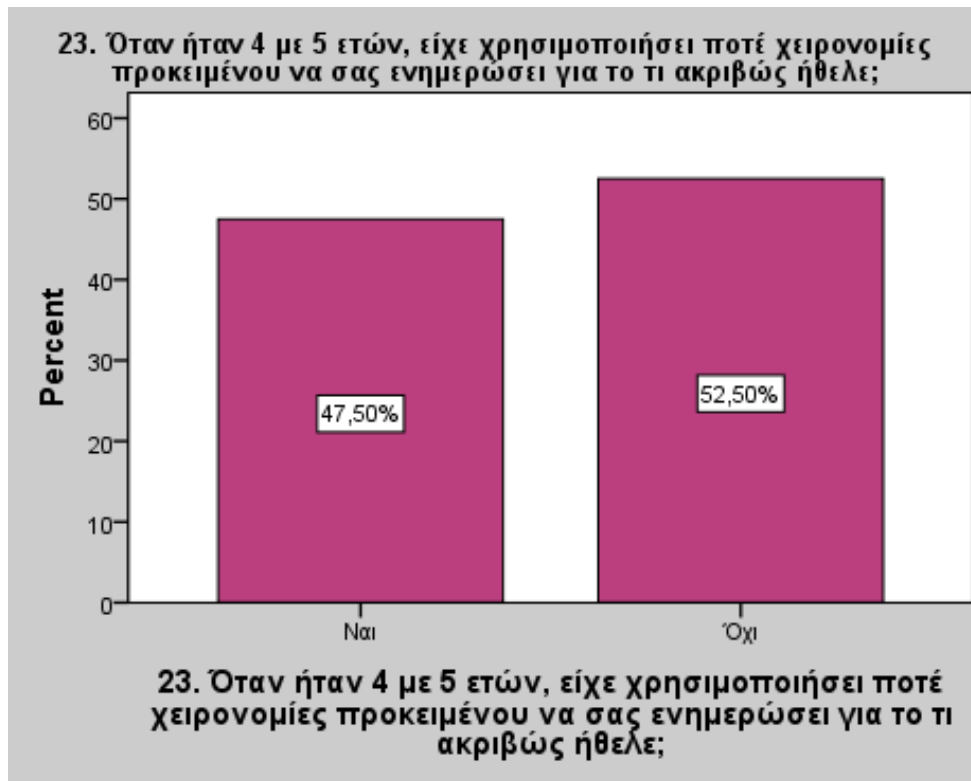
Γράφημα 18. Το παιδί μίλαγε μόνο και μόνο για να είναι φιλικό.



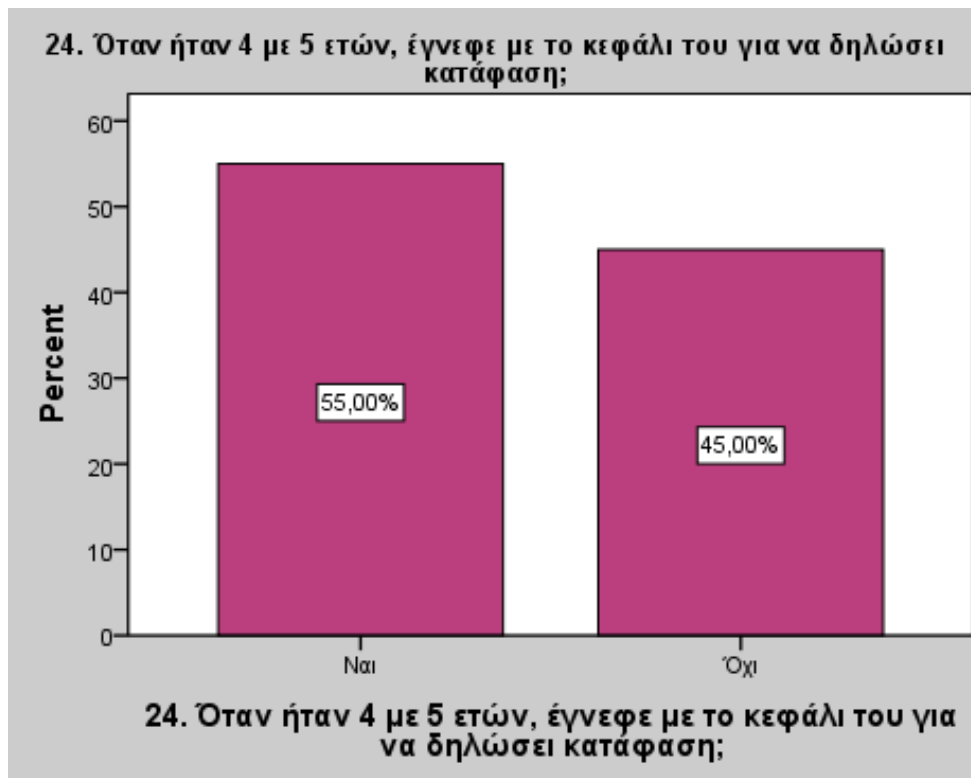
*Γράφημα 23. Το παιδί είχε μιμηθεί άλλους ανθρώπους.*



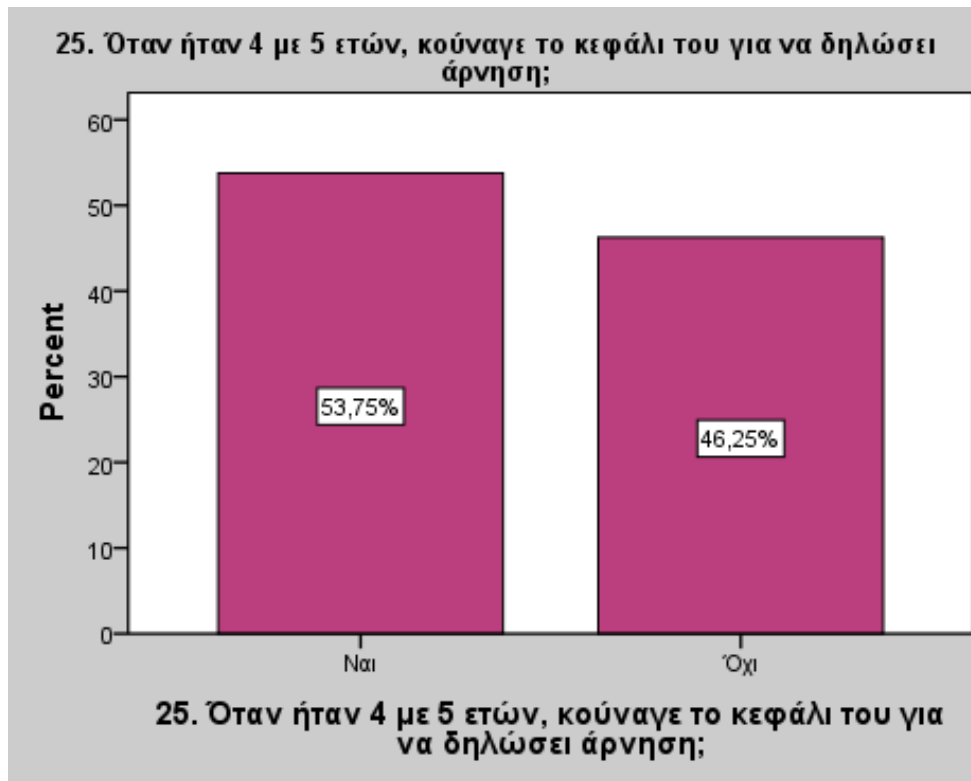
*Γράφημα 24. Το παιδί έδειχνε διάφορα αντικείμενα.*



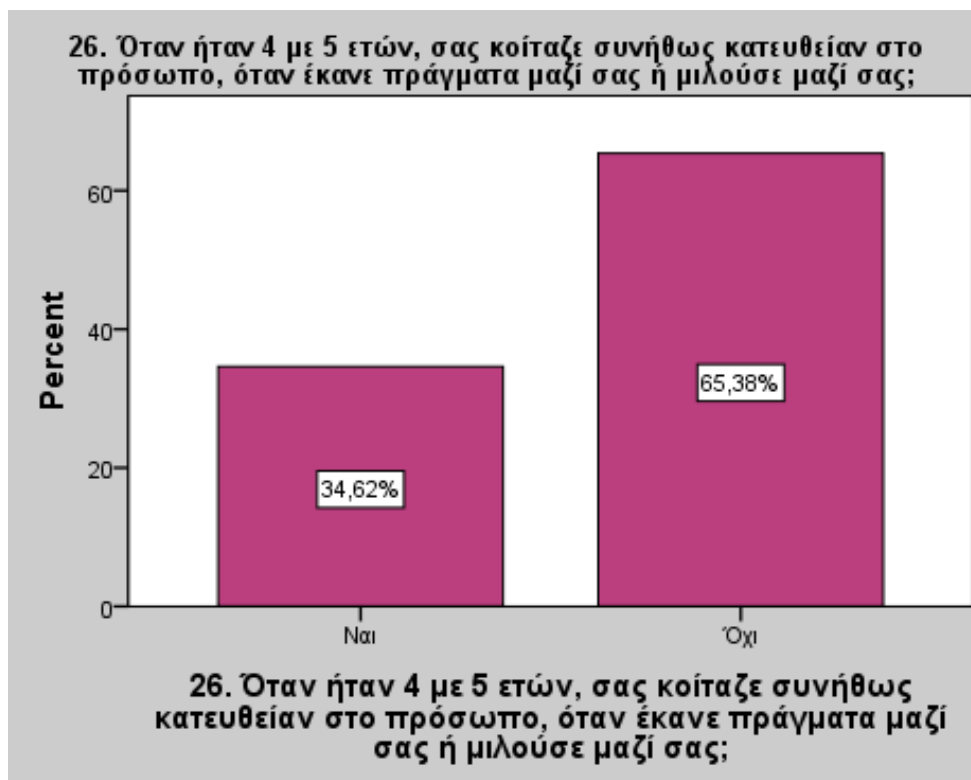
Γράφημα 25. Το παιδί χρησιμοποιούσε χειρονομίες για να δείξει τι ήθελε.



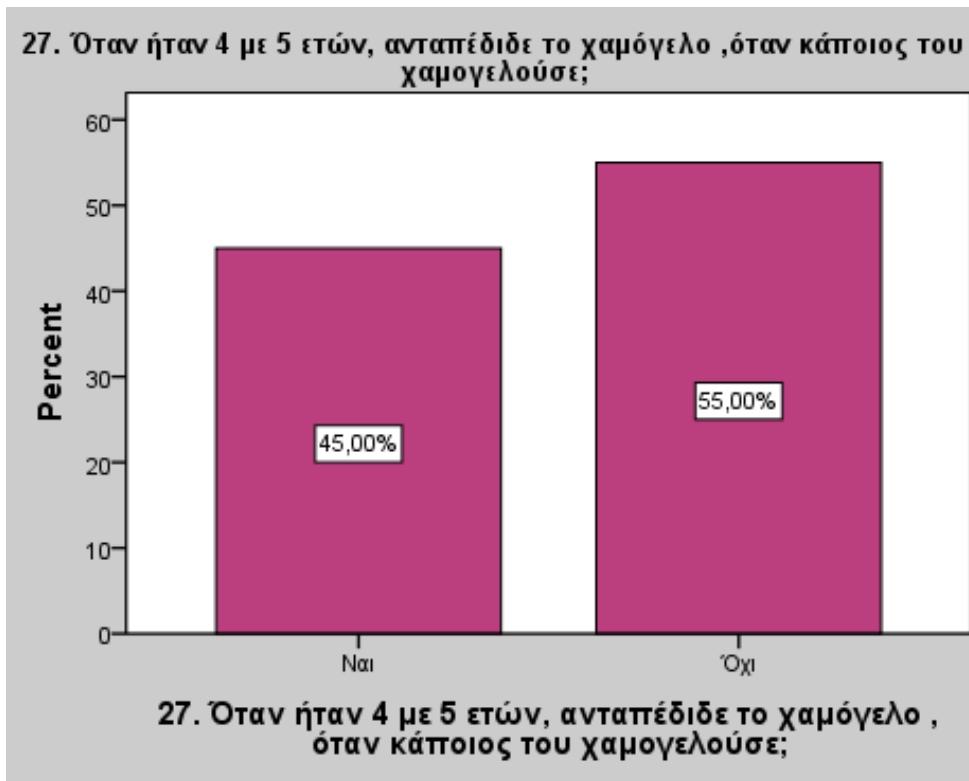
Γράφημα 26. Το παιδί έγνεφε με το κεφάλι του για να δηλώσει κατάφαση.



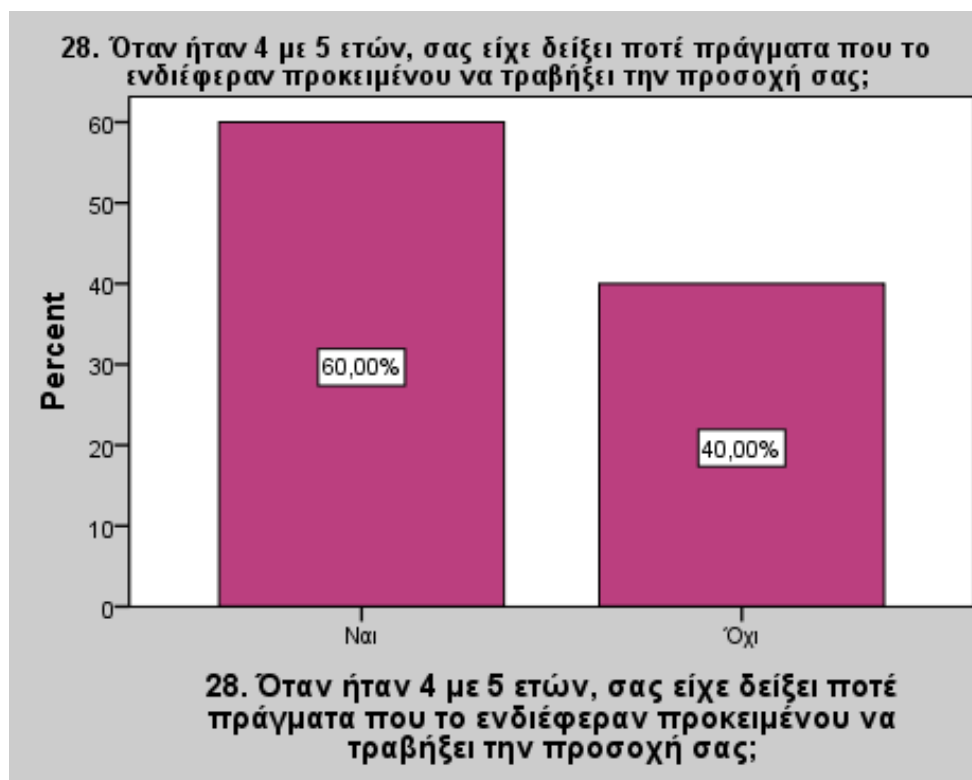
Γράφημα 27. Το παιδί κούναγε το κεφάλι του για να δηλώσει άρνηση.



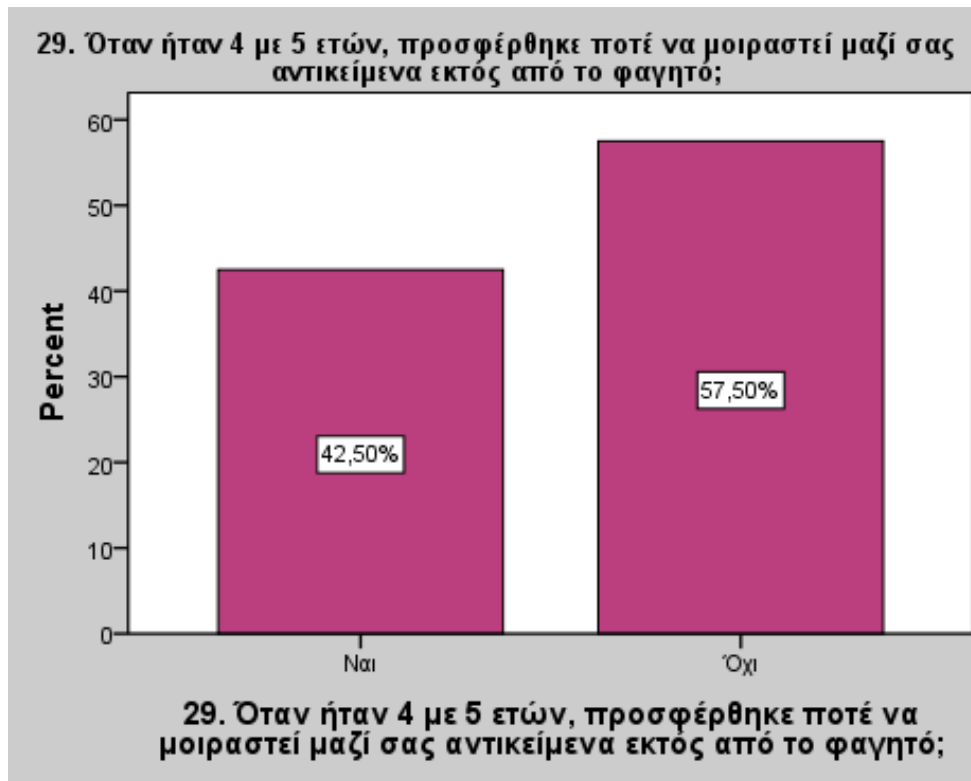
Γράφημα 28. Το παιδί σας κοίταζε κατευθείαν στο πρόσωπο όταν έκανε πράγματα μαζί σας.



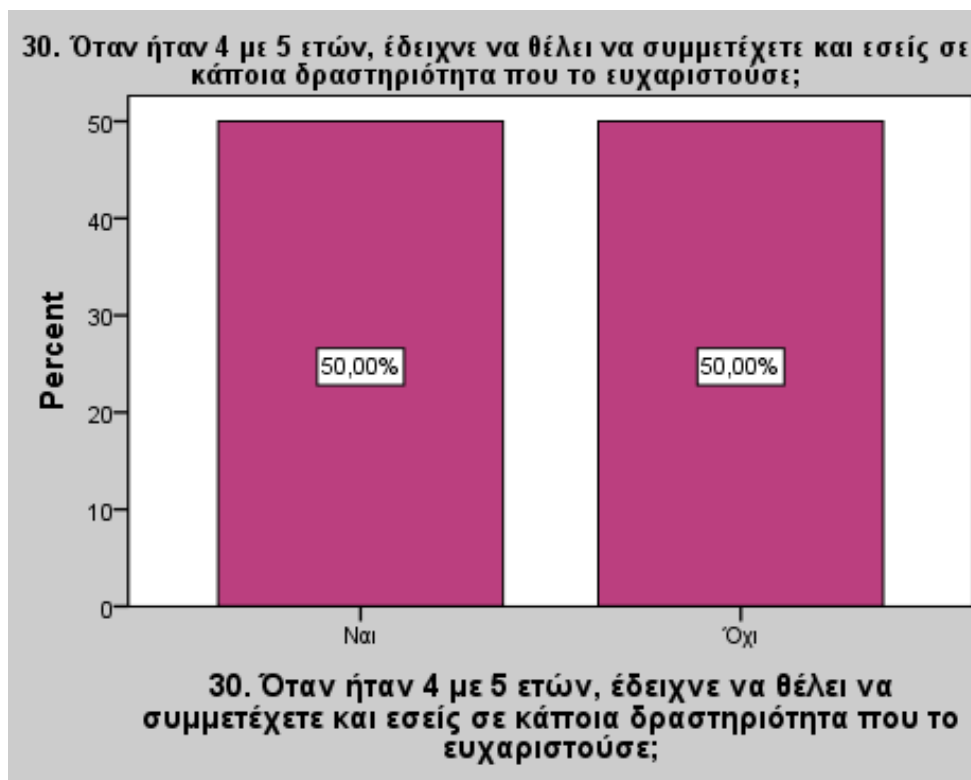
*Γράφημα 29. Το παιδί ανταπέδιδε με χαμόγελο όταν κάποιος του χαμογελούσε.*



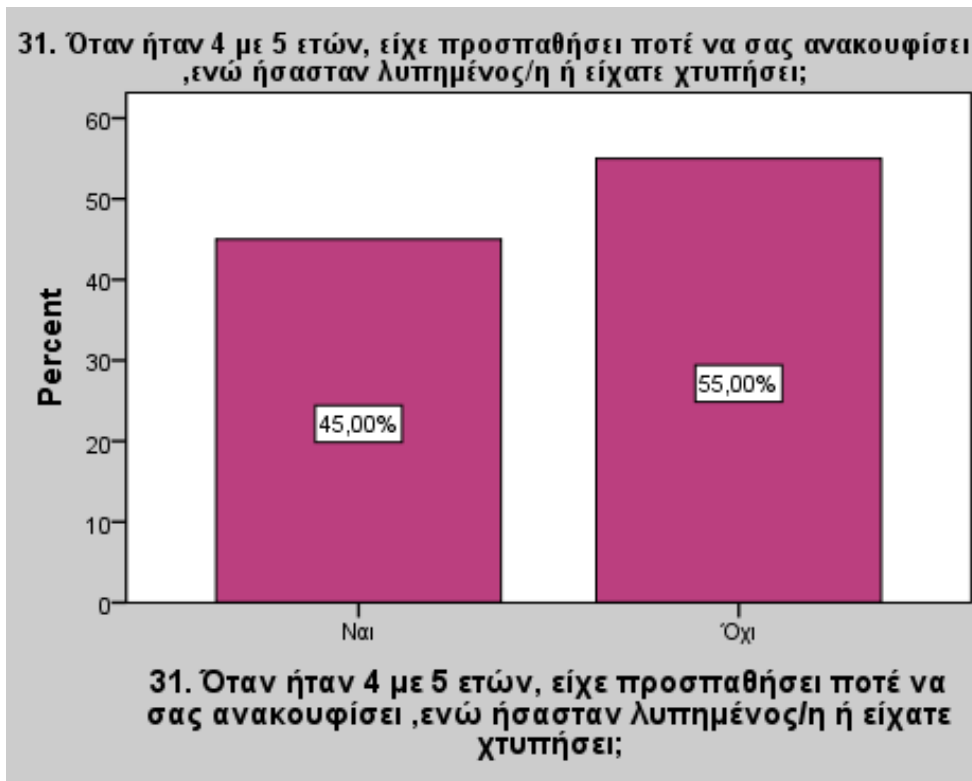
*Γράφημα 30. Το παιδί έδειχνε πράγματα που τον ενδιέφεραν για να τραβήξει την προσοχή σας.*



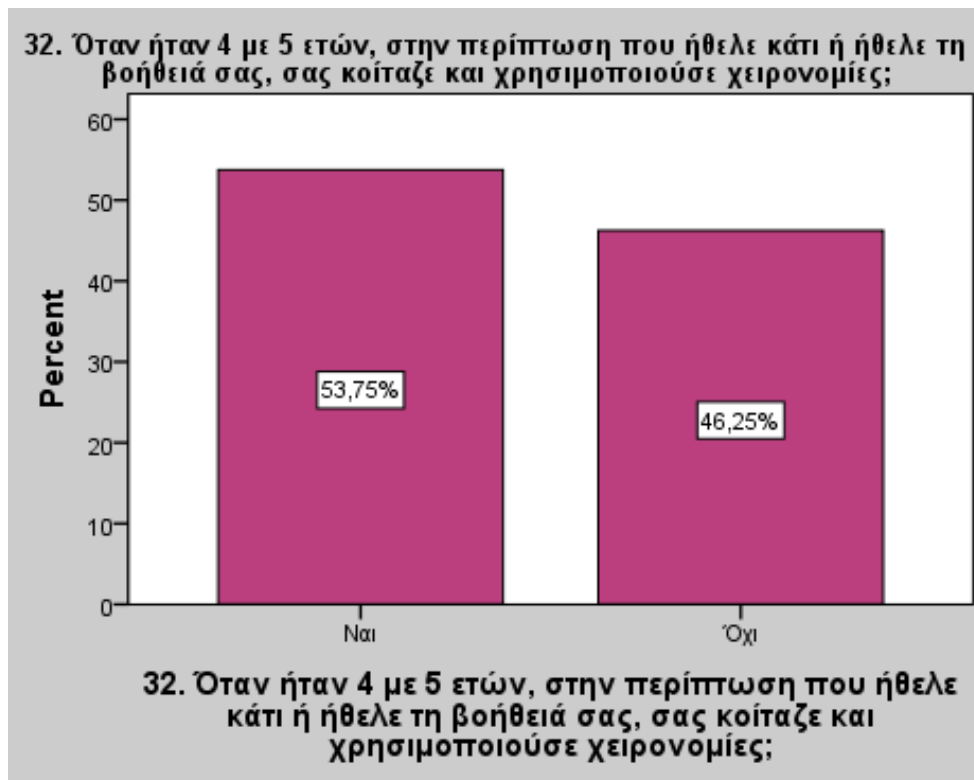
*Γράφημα 31. Το παιδί προσφέρθηκε να μοιραστεί μαζί σας αντικείμενα εκτός από το φαγητό.*



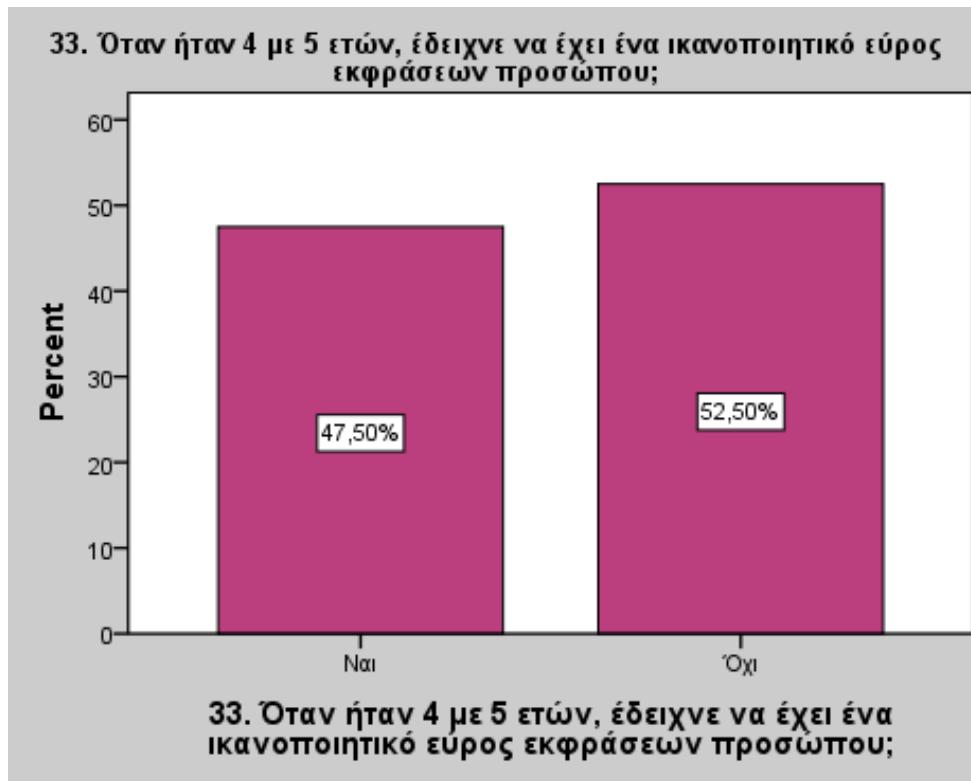
*Γράφημα 32. Το παιδί ήθελε να συμμετέχετε σε κάποια δραστηριότητα που το ευχαριστούσε.*



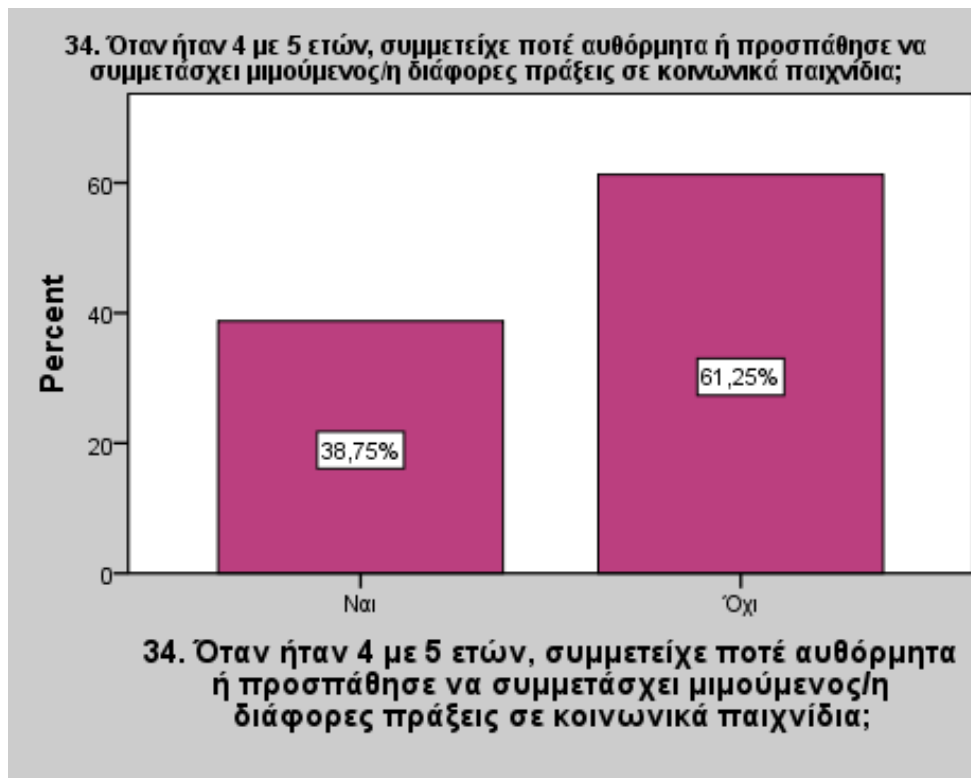
Γράφημα 33. Το παιδί προσπάθησε να σας ανακουφίσει ενώ ήσασταν λυπημένος.



Γράφημα 34. Το παιδί όταν ήθελε την βοήθεια σας χρησιμοποιούσε χειρονομίες.

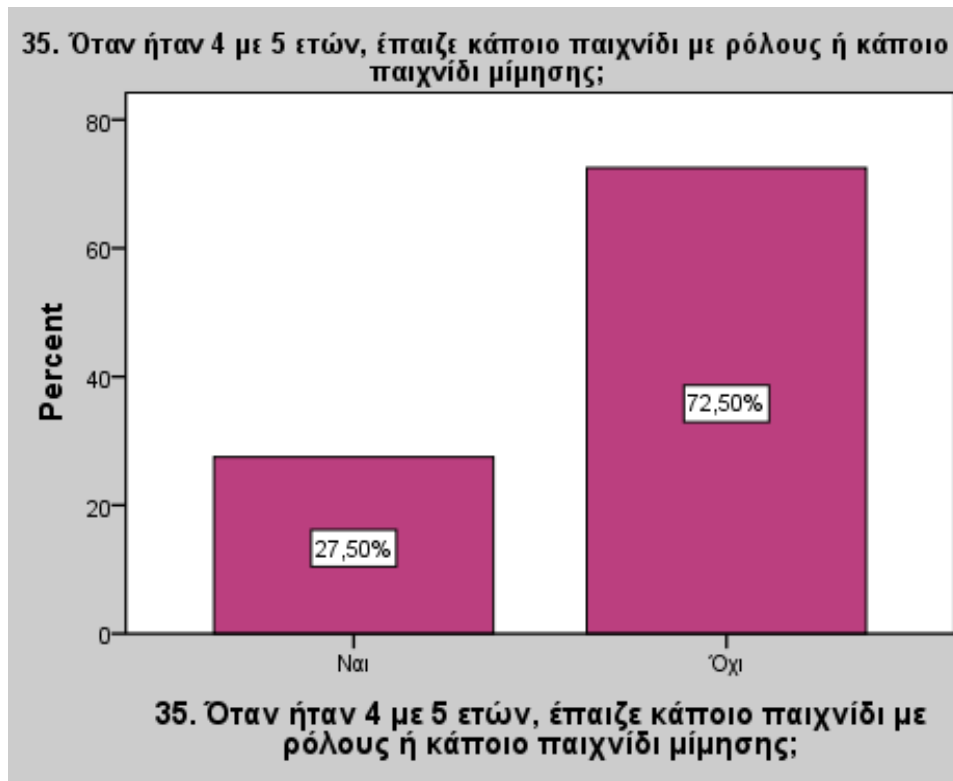


Γράφημα 35. Το παιδί είχε ικανοποιητικό εύρος εκφράσεων προσώπου.

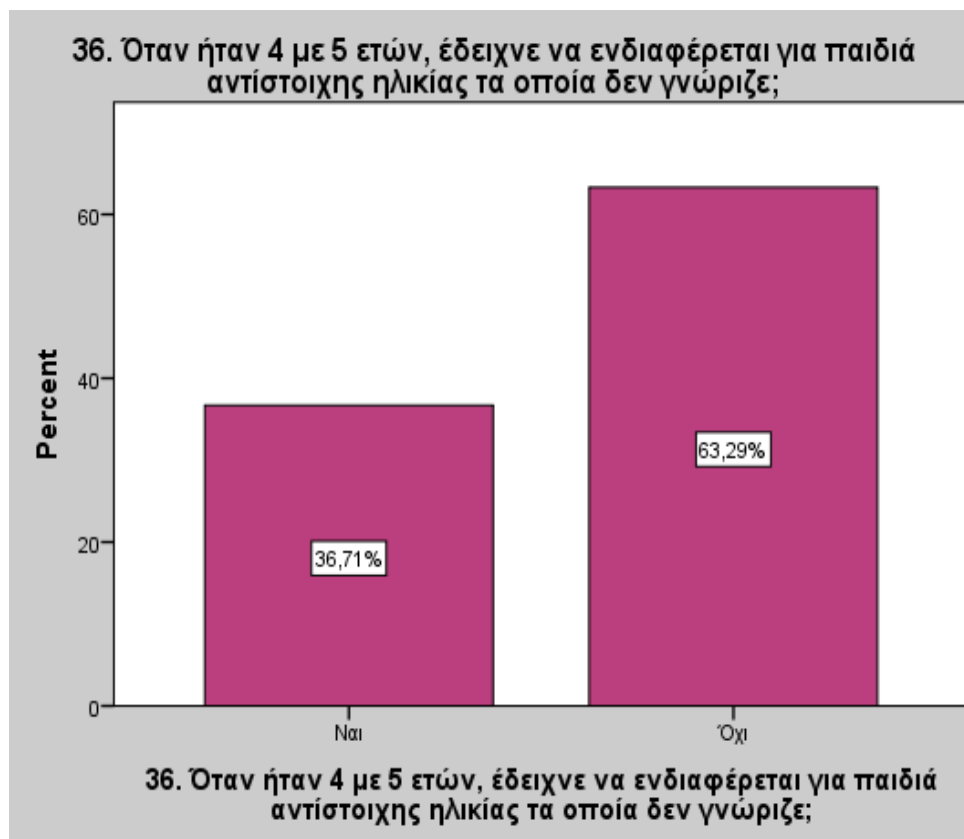


Γράφημα 36. Το παιδί συμμετείχε μιμούμενος διάφορες πράξεις σε κοινωνικά παιχνίδια.

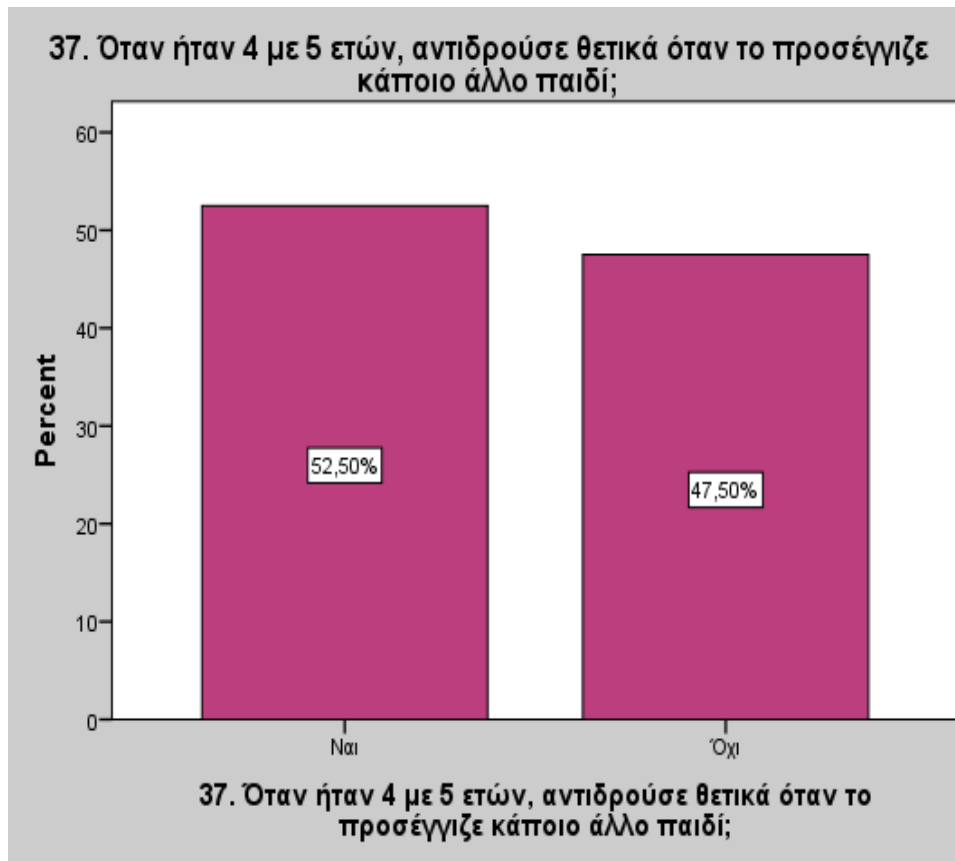




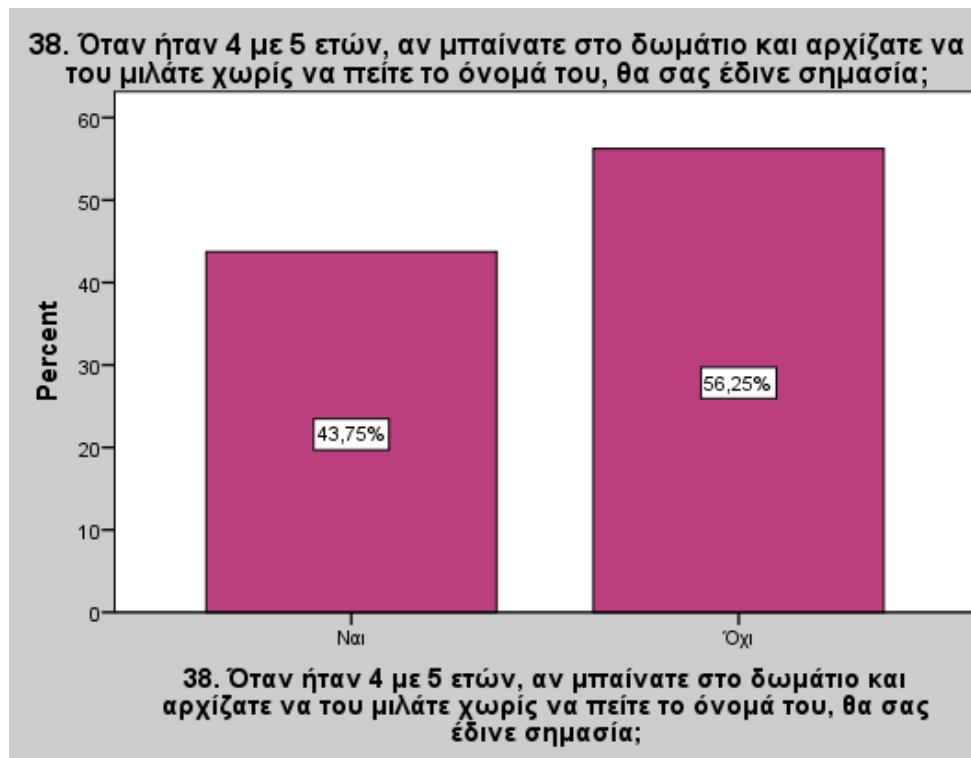
Γράφημα 37. Το παιδί έπαιζε κάποιο παιχνίδι ρόλων ή μίμησης



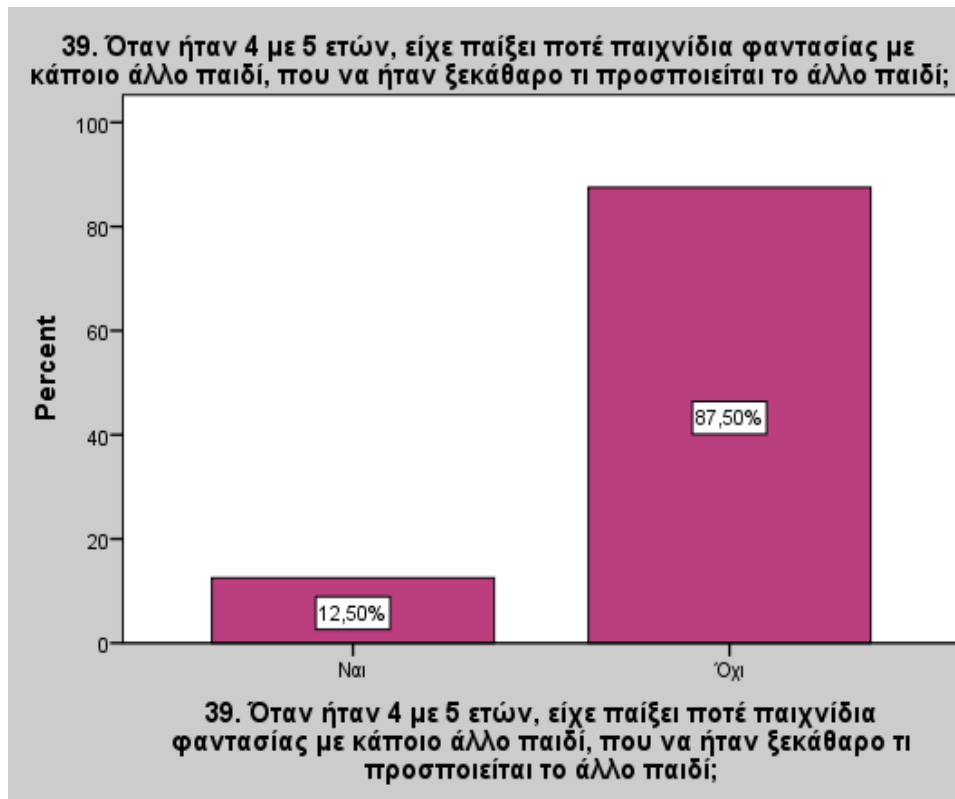
Γράφημα 38. Το παιδί ενδιαφερόταν για παιδιά αντίστοιχης ηλικίας τα οποία δεν γνώριζε.



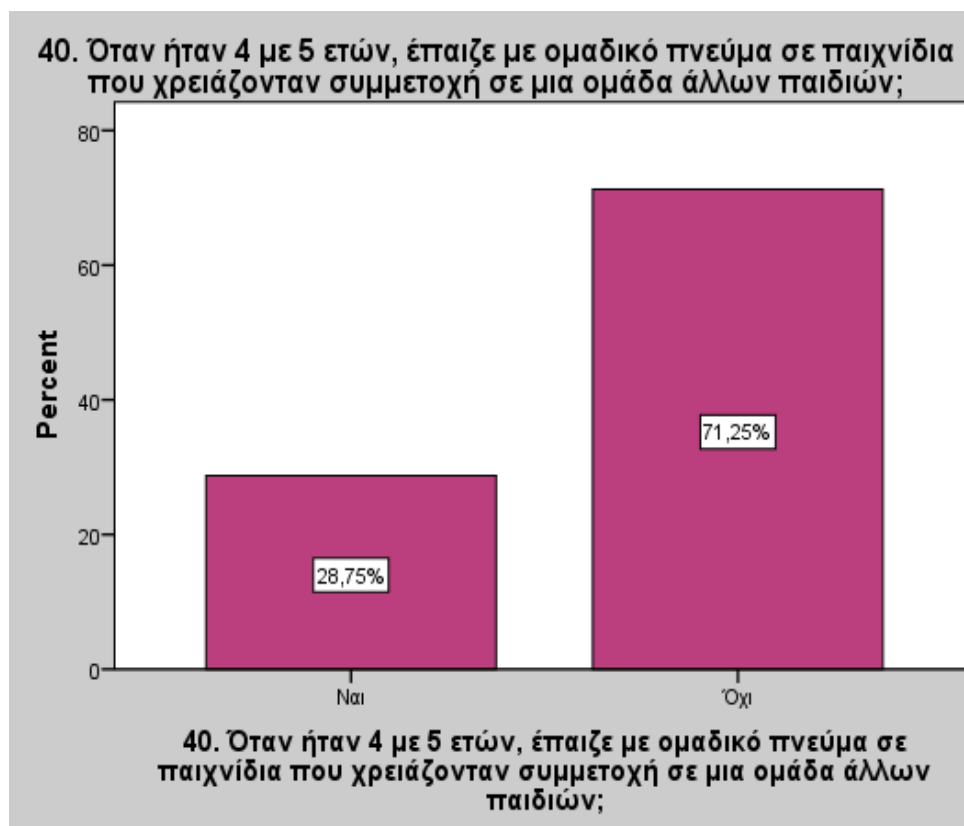
Γράφημα 39. Το παιδί αντιδρούσε θετικά όταν το προσέγγιζε κάποιος άλλο παιδί.



Γράφημα 40. Το παιδί θα σας έδινε σημασία αν μπαίνατε στο δωμάτιο και μιλάγατε χωρίς να πείτε το όνομα του.



Γράφημα 41. Το παιδί έφτιαχνε παιχνίδια φαντασίας για να προσποιείται άλλο παιδί.



Γράφημα 42. Το παιδί έπαιζε με ομαδικό πνεύμα σε ομαδικά παιχνίδια.

## **7.3 Έλεγχος ανεξαρτησίας $X^2$**

### **7.3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Ο βαθμός εξάρτησης δύο μεταβλητών  $X, Y$  μπορεί να μετρηθεί με τη χρήση του ελέγχου ανεξαρτησίας  $X^2$ . Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν η συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών είναι θετική ή αρνητική. Να διευκρινιστεί δηλαδή, αν υπάρχει συσχέτιση ή όχι μεταξύ των μεταβλητών.

Η διατύπωση κάθε ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική ( $H_0$ ) και την εναλλακτική ( $H_a$ ) υπόθεση. Στη μηδενική υπόθεση, τα χαρακτηριστικά  $X, Y$  κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό, ενώ στην εναλλακτική υπόθεση δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής  $X^2$  συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (p-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν  $p\text{-value} > 0,05$ , τότε αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ , δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- Αν  $p\text{-value} < 0,05$ , τότε δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση  $H_a$ , δηλαδή οι μεταβλητές συσχετίζονται με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

### 7.3.2 Αποδεκτές συσχετίσεις

#### ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΦΥΛΟ

1<sup>η</sup> Συσχέτιση φύλου με ερώτηση 7. Έχει ποτέ πει το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ή έχει επιμείνει να πείτε εσείς το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά;

<b>Crosstab</b>				
Count				
7. Έχει ποτέ πει το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ή έχει επιμείνει να πείτε εσείς το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά;				
		Ναι	Όχι	Total
Φύλο	Αγόρι	31	14	45
	Κορίτσι	17	1	18
Total		48	15	63

#### **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,629 <sup>a</sup>	1	,031		
Continuity Correction <sup>b</sup>	3,327	1	,068		
Likelihood Ratio	5,635	1	,018		
Fisher's Exact Test				,047	,027
Linear-by-Linear Association	4,555	1	,033		
N of Valid Cases	63				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,29.

b. Computed only for a 2x2 table

Η πρώτη συσχέτιση που παρατηρούμε είναι μεταξύ των ερωτήσεων 1 και 7. Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια, πολύ περισσότερο από το αγόρια, λένε το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά και επιμένουν να λένε και οι γονείς το ίδιο ακριβώς.

2<sup>η</sup> Συσχέτιση φύλου με ερώτηση 13. Είχε ποτέ κάποια ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που ήταν ασυνήθιστα ως προς την έντασή τους (π.χ. τρένα, δεινόσαυροι);

<b>Crosstab</b>				
Count				
13. Είχε ποτέ κάποια ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που ήταν ασυνήθιστα ως προς την έντασή τους (π.χ. τρένα, δεινόσαυροι);				
		Ναι	Όχι	Total
Φύλο	Αγόρι	40	15	55
	Κορίτσι	11	15	26
Total		51	30	81

<b>Chi-Square Tests</b>					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	7,005 <sup>a</sup>	1	,008		
Continuity Correction <sup>b</sup>	5,762	1	,016		
Likelihood Ratio	6,902	1	,009		
Fisher's Exact Test				,013	,009
Linear-by-Linear Association	6,919	1	,009		
N of Valid Cases	81				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Η δεύτερη συσχέτιση αφορά τις ερωτήσεις 2 και 13. Παρατηρούμε ότι τα αγόρια πολύ περισσότερο από τα κορίτσια, έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που ήταν ασυνήθιστα ως προς την ένταση τους (π.χ. τρένα δεινόσαυροι).

## ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΗΛΙΚΙΑ

3<sup>η</sup> Συσχέτιση ηλικίας με ερώτηση 13. Είχε ποτέ κάποια ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που ήταν ασυνήθιστα ως προς την έντασή τους (π.χ. τρένα, δεινόσαυροι)

<b>Crosstab</b>				
Count				
13. Είχε ποτέ κάποια ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που ήταν ασυνήθιστα ως προς την έντασή τους (π.χ. τρένα, δεινόσαυροι);				
		Ναι	Όχι	Total
Ηλικία	3,00	1	3	4
	4,00	6	0	6
	5,00	5	8	13
	6,00	14	3	17
	7,00	9	4	13
	8,00	4	7	11
	9,00	2	1	3
	10,00	3	1	4
	11,00	2	3	5
	12,00	2	0	2
	15,00	1	0	1
	17,00	2	0	2
Total		51	30	81

<b>Chi-Square Tests</b>			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,983 <sup>a</sup>	11	,046
Likelihood Ratio	23,600	11	,015
Linear-by-Linear Association	,760	1	,383
N of Valid Cases	81		

a. 19 cells (79,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 37.

Η τρίτη συσχέτιση, αφορά την ερώτηση 2 με την 13. Παρατηρούμε από τον αντίστοιχο πίνακα ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δείχνουν μεγαλύτερη ένταση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τους σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

4<sup>η</sup> Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 16. Έκανε ποτέ σύνθετες κινήσεις με όλο του το σώμα, όπως το να γυρίζει γύρω από τον εαυτό του ή να χοροπηδάει ασταμάτητα;

<b>Crosstab</b>					
Count					
16. Έκανε ποτέ σύνθετες κινήσεις με όλο του το σώμα, όπως το να γυρίζει γύρω από τον εαυτό του ή να χοροπηδάει ασταμάτητα;					
		Ναι	Όχι	Total	
Ηλικία	3,00	1	3	4	
	4,00	4	2	6	
	5,00	5	8	13	
	6,00	5	12	17	
	7,00	8	5	13	
	8,00	7	4	11	
	9,00	3	0	3	
	10,00	5	0	5	
	11,00	3	2	5	
	12,00	0	2	2	
	15,00	1	0	1	
	17,00	2	0	2	
	Total		44	38	82



### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,618 <sup>a</sup>	11	,05
Likelihood Ratio	24,706	11	,010
Linear-by-Linear Association	5,535	1	,019
N of Valid Cases	82		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 46.

Η τέταρτη και τελευταία συσχέτιση, παρατηρήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων 2 και 16. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχουν την τάση να κάνουν σύνθετες κινήσεις ή να χοροπηδάνε ασταμάτητα, σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

## Συμπεράσματα

Οι άνθρωποι επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με τους γύρω τους μέσω της επικοινωνίας. Ανταλλάσσουν μηνύματα, πληροφορίες, σκέψεις, γνώσεις. Κύριο μέσο επικοινωνίας αποτελούν η ομιλία και η γλώσσα. Η χρήση της γλώσσας αποτελεί την πραγματολογία και εντάσσεται σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας το οποίο περιλαμβάνει τους τρόπους και το ύφος με τους οποίους χρησιμοποιούν οι ομιλητές τη γλώσσα για να εκφράσουν τα μηνύματα που θέλουν και να αλληλεπιδράσουν. Η πραγματολογία αφορά τη σημασία και ερμηνεία ενός μηνύματος, όπως αυτό εκφράζεται από ένα ομιλητή και ερμηνεύεται από έναν ακροατή. Εστιάζει στην ερμηνεία των όσων εννοούν οι άνθρωποι με τη γλώσσα τους (Jaszczolt, 2002 ; Horn 2004).

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με βιολογική βάση. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις σε τρεις κύριες κατηγορίες, που περιλαμβάνουν την κοινωνικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλώσσα και την επικοινωνία και τη φαντασία (Ousley and Cermak 2014). Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και η συμπεριφορά τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επίπεδη και ρομποτική. Παρουσιάζουν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας και της επικοινωνίας με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ιδιαίτερα στον τομέα της πραγματολογίας. Οι διαταραχές αφορούν τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας όσον αφορά την κυριολεκτική χρήση και κατανόησή της (Loukusa and Moilanen 2009). Οι παραπάνω ελλείψεις αρχίζουν να αναπτύσσονται κατά τα στάδια ανάπτυξης των επικοινωνιακών συμπεριφορών από την βρεφική ηλικία. Επιπροσθέτως, εμφανίζουν στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και συνηθίζουν να ασχολούνται εμμονικά με συγκεκριμένες πράξεις και αντικείμενα. Η σκέψη τους δεν είναι ευέλικτη και επικεντρώνονται στις λεπτομέρειες, δίχως να αντιμετωπίζουν ολιστικά τις πληροφορίες που δέχονται.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη των πραγματολογικών δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Το είδος της ερευνητικής διαδικασίας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την εργασία είναι η συμπερασματική - περιγραφική έρευνα με κύριο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Οι πραγματολογικές δυσκολίες μελετήθηκαν με βάση ερωτήσεις που δόθηκαν σε γονείς

παιδιών με αυτισμό. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν υποβλήθηκαν σε ενδελεχή στατιστική επεξεργασία. Τα αποτελέσματα της εργασίας βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, όπου περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά των πραγματολογικών δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 82 γονείς παιδιών, με μέσο όρο ηλικίας τα 7 έτη (ηλικιακή κατηγορία 4 έως 11 χρονών περίπου) εκ των οποίων το 68% είναι αγόρια, ενώ το 32% κορίτσια. Το ειδικό μέρος των ερωτηματολογίων χωρίζεται σε δύο μέρη, με το δεύτερο να είναι πιο εξειδικευμένο και να εστιάζει στη συμπεριφορά των παιδιών όταν ήταν στην ηλικία 4-5 ετών.

Αρχικά, με βάση την πρώτη ερώτηση του πρώτου ειδικού μέρους του ερωτηματολογίου σχετικά με την ικανότητα σχηματισμού σύντομων φράσεων ή προτάσεων, παρατηρήθηκε ότι ένα ποσοστό 25% του δείγματος δεν διαθέτει αυτή την ικανότητα.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, είναι γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό αποκτά την ικανότητα του λόγου, ωστόσο ο λόγος τους είναι αρκετά περιορισμένος, συχνά επαναλαμβανόμενος και χρησιμοποιείται κυρίως για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Οι λέξεις δεν συνδυάζονται δημιουργικά και συχνά υπάρχει ηχολαλία. Συνεπώς, τα παιδιά που καταφέρνουν να σχηματίζουν προτάσεις αναμένεται να παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες ελλείψεις. Τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν τα αναμενόμενα χαρακτηριστικά. Ένα υψηλό σχετικά ποσοστό γονέων (κοντά στο 70%) υποστηρίζει ότι έχει αμφίδρομη επικοινωνία με το παιδί, παρόλα αυτά ένα ποσοστό της τάξης του 70% περίπου των παιδιών που επικοινωνούν λεκτικά, χρησιμοποιεί παράξενες φράσεις ή επαναλαμβάνει φράσεις και λέξεις ξανά και ξανά. Το 65% των παιδιών χρησιμοποιεί λέξεις που τις επινοεί το ίδιο και μπερδεύει τις αντωνυμίες. Αντίστοιχα υψηλό ποσοστό παιδιών, επιμένει να κάνει πράγματα με τον ίδιο τρόπο και απαιτεί από τους γύρω του να συμμορφωθούν σε αυτό. Όπως γίνεται σαφές, ο επαναλαμβανόμενος λόγος, η δυσκολία στη χρήση αντωνυμιών, καθώς και οι τελετουργικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές επιβεβαιώνονται σε ένα μεγάλο ποσοστό του υπό μελέτη δείγματος.

Ένα χαρακτηριστικό που επίσης επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα, είναι η αντιμετώπιση των παιχνιδιών και τα ενδιαφέροντα. Συγκεκριμένα, περισσότερα από τα μισά παιδιά απορροφούνται σε τμήματα παιχνιδιών με τα οποία

απασχολούνται με ιδιαίτερη ένταση. Ενδιαφέρονται περισσότερο για τα τμήματα ενός συγκεκριμένου παιχνιδιού παρά για το ίδιο το παιχνίδι. Αυτό είναι ένα γεγονός το οποίο φαίνεται αλλόκοτο σε κάποιους ανθρώπους. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό συνηθίζουν να ασχολούνται με συγκεκριμένα αντικείμενα εμμονικά και δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις λεπτομέρειες παρά στο σύνολο. Διαθέτουν περιορισμένα ενδιαφέροντα με ανώμαλη ένταση ή εστίαση σε αυτά (American Psychiatric Association 2013). Στην παρούσα εργασία το ¼ από τα παιδιά είχε κάποιο αγαπημένο παιχνίδι που έπρεπε να κουβαλάει μαζί του.

Επιπρόσθετοι τομείς που ελέγχθηκαν στην παρούσα εργασία, είναι οι αισθήσεις των παιδιών και η ύπαρξη ιδιαίτερων κινήσεων. Παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά, έχουν ασυνήθιστο ενδιαφέρον στο να βλέπουν, να νιώθουν με την αφή, να ακούνε, να γεύονται ή να μυρίζουν αντικείμενα ή ανθρώπους, καθώς και να κάνουν ιδιαίτερες ή σύνθετες κινήσεις με το σώμα τους. Οι υπό - αισθητηριακές και υπερ - αισθητηριακές ευαισθησίες ή το ασυνήθιστο ενδιαφέρον για τις αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος, αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού (Lord et al., 2012).

Όσον αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά συμπεριφορές στην ηλικία 4 – 5, παρατηρήθηκε ότι περίπου τα 2/3 των παιδιών δεν απηύθυναν το λόγο στους δικούς τους απλά για να είναι φιλικά, παρά για να ζητήσουν κάτι. Παρόλα αυτά, ένα σημαντικό ποσοστό έδειχνε πράγματα που το ενδιέφεραν για να τραβήξει την προσοχή των γονέων. Ενδεχομένως, τα παιδιά επιζητούν την επικοινωνία με τους γονείς αλλά δυσκολεύονται να την εκφράσουν.

Η δυσκολία στην επικοινωνία παρουσιάζει ετερογένεια σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, καθώς οι απαντήσεις που λήφθηκαν αναφορικά με τον τομέα αυτό χωρίστηκαν σχεδόν εξίσου σε καταφατικές και αρνητικές. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να αποδοθούν στο εύρος των συμπτωμάτων που χαρακτηρίζει το φάσμα του αυτισμού, αλλά και στο χάσμα μεταξύ της θέλησης των παιδιών με αυτισμό να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους και της αδυναμίας τους να το κάνουν. Οι ερωτήσεις στις οποίες τα ποσοστά είναι σχεδόν μοιρασμένα αφορούν τη μίμηση, την επίδειξη διάφορων αντικειμένων, τη χρήση χειρονομιών, κινήσεων και εκφράσεων του προσώπου (μη λεκτική επικοινωνία), καθώς και τη θέληση του παιδιού για συμμετοχή των γονέων σε κάποια δραστηριότητα που το ευχαριστούσε. Πρέπει να σημειωθεί ότι η μελέτη της μη λεκτικής πραγματολογίας από την παρούσα εργασία βασίστηκε στο γεγονός ότι τα

παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σε αυτή, αλλά και στην κατανόησή της από τους γύρω τους. Η ετερογένεια στις ελλείψεις σε μη λεκτικό επίπεδο κυμαίνονται από τη φτωχή μη λεκτική επικοινωνία έως προβλήματα στην βλεμματική επαφή και τη γλώσσα του σώματος. Επίσης υπάρχει διακύμανση από διαταραχή στην κατανόηση και χρήση χειρονομιών έως και απόλυτη έλλειψη εκφράσεων του προσώπου (Βογινδρούκας 2005).

Σημαντικές ελλείψεις υπάρχουν και στον τομέα της κοινωνικότητας και της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, κάτι που γίνεται φανερό στα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Η δυσκολία στην ανάπτυξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων παρεμποδίζει σε σημαντικό βαθμό την ανθρώπινη επικοινωνία και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σχεδόν τα 2/3 των παιδιών δεν συμμετείχαν μιμούμενα διάφορες πράξεις σε κοινωνικά παιχνίδια, ενώ περισσότερα από τα 2/3 δεν έπαιζαν παιχνίδια μίμησης ή παιχνίδια με ρόλους. Ομοίως, σχεδόν τα 2/3 δεν ενδιαφέρονταν για παιδιά αντίστοιχης ηλικίας τα οποία δεν γνώριζαν. Όσον αφορά την ύπαρξη θετικής αντίδρασης απέναντι σε προσέγγιση από άλλο παιδί, τα αποτελέσματα είναι σχεδόν μοιρασμένα. Σχεδόν 9 στα 10 παιδιά δεν συμμετείχαν σε παιχνίδια φαντασίας με άλλα παιδιά και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό δεν έπαιξε με ομαδικό πνεύμα σε ομαδικά παιχνίδια. Τα αποτελέσματα αυτά, βρίσκονται σε συμφωνία με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού που περιλαμβάνουν διαταραχές στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων με τους γύρω τους. Τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφορά τους σε κοινωνικά περιβάλλοντα, δυσκολίες στη συμμετοχή σε παιχνίδια φαντασίας, καθώς και στη σύναψη φιλιών με τους συνομηλίκους τους.

Όσον αφορά τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια πολύ περισσότερο από το αγόρια λένε το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά και επιμένουν να λένε και οι γονείς το ίδιο ακριβώς, ενώ τα αγόρια πολύ περισσότερο από τα κορίτσια έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που ήταν ασυνήθιστα ως προς την ένταση τους (π.χ. τρένα δεινόσαυροι). Όσον αφορά την ηλικία παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δείχνουν μεγαλύτερη ένταση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τους σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχουν την τάση να κάνουν σύνθετες κινήσεις ή να χοροπηδάνε ασταμάτητα, σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Συνεπώς παρατηρείται κάποια διαφορά τόσο ως προς το φύλο όσο και ως προς την ηλικία. Αναφορικά με την ηλικία, οι διαφορές είναι

αναμενόμενες, καθώς το άτομο αναπτύσσεται, δέχεται ερεθίσματα και τροποποιεί τη συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία και επισημαίνουν τόσο τις πραγματολογικές δυσκολίες στα παιδιά με αυτισμό, όσο και το εύρος συμπτωμάτων που τις χαρακτηρίζει. Η εκτενέστερη μελέτη τους θα συντελέσει αφενός στην καλύτερη διάγνωση των πραγματολογικών δυσκολιών και του αυτισμού, όσο και στον επιτυχή σχεδιασμό κατάλληλων θεραπευτικών προσεγγίσεων. Η απόκτηση λόγου σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, είναι απαραίτητη για την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τους γύρω του και η προσπάθεια καλλιέργειάς του στα παιδιά με αυτισμό είναι επιτακτική, προκειμένου να διαθέτουν μια καλή ποιότητα έκφρασης, επικοινωνίας και ζωής.



## Βιβλιογραφία

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

- Yule, G. 2006. Πραγματολογία. Επιμ., μτφρ. Θ.-Σ. Παυλίδου. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Βάρβογλη, Λ. (2007). Η Διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός Οδηγός. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βογινδρούκας Ιωάννης. (2005). Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό - εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Διεπιστημονική Προσέγγιση Αυτισμός.
- Ιωσηφίδης (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.
- Κάραλης (2013). Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση.
- Νικολόπουλος Δημήτρης. (2008). Γλωσσικές Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αθήνα: Τόπος.
- Τοράκη Κ. (2007) Αξιολόγηση πληροφοριακών συστημάτων και υπηρεσιών πληροφόρησης: Ποιοτικές και Ποσοτικές μέθοδοι αξιολόγησης [Διάλεξη απο Ιόνιο Πανεπιστήμιο Τμήμα Αρχιονομίας – Βιβλιοθηκονομίας Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Επιστήμη της Πληροφορίας].
- Τσιώλης (2011). Ερευνητικές υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973-987.
- Adams, C., Gaile, J., Freed, J., & Lockton, E. (2010). Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation (TOPICC).
- Adams, C., Gail, J., Lockton, E., & Freed, J. Targeted observation of pragmatics in children's conversations (TOPICC): adapting a research tool into a clinical assessment profile. *Speech and Language Therapy in Practice*, (Spring), 2011, 7–10.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

- Andersen-Wood, L. & Smith, B.R., (1997). Working with pragmatics. United Kingdom: Winslow.
- APA: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th edition. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.
- Balvin, E.L. (2009). The Cambridge handbook of child language. Cambridge University Press.
- Belkadi A. Language impairments in autism: evidence against mind-blindness. SOAS Working Papers in Linguistic. 2006, 14:3-13.
- Birner, Betty J. (2013). Introduction to pragmatics. WILEY- BLACKWELL.
- Bishop DV, Norbury CF: Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. J Child Psychol Psychiatry 2002, 43:917–929.
- Bishop, D. (2006). Children’s Communication Checklist—2 U.S.
- Creswell (2011). Educational Research: planning, conducting and qualitative research.
- Edition. New York, NY: The Psychological Corporation. Brown, D.H. (2007). First Language Acquisition. Principles of Language Learning and Teaching,. 5th Ed. Pearson ESL. Pgs. 24-51.
- Carter, Elizabeth J., et al. "Is he being bad? Social and language brain networks during social judgment in children with autism." PloS one 7.10, 2012, e47241.
- Carter, J.A., Lees, J.A., Muria, G.M., Gona, J., Neville, B.G.R., & Newton, C.R.J.C. Issues in the development of cross-cultural assessments of speech and language for children. International Journal of Language and Communication Disorders 2005, 40, 385–401.
- Cohen & Manion, (1994). Research Methods in Education.
- Faulkner (1999). Qualitative Research in family therapy.
- Gazzaniga MS. Cerebral specialization and interhemispheric communication: does the corpus callosum enable the human condition? Brain 2000, 123: 1293–1326.
- Geurts HM, Verte S, Oosterlaan J, Roeyers H, Hartman CA, Mulder EJ, Berckelaer-Onnes IA, Sergeant JA: Can the Children’s Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? J Child Psychol Psychiatry 2004, 45:1437–1453.



- Gibson J, Adams C, Lockton E, Green J: Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *J Child Psychol Psychiatry* 2013, 54:1186–1197.
- Gernsbacher, M.A., & Pripas-Kapit, S.R. Who's missing the point? A commentary on claims that autistic persons have a specific deficit in figurative language comprehension. *Metaphor and Symbol*, 2012, 27, 93–105.
- Geurts, H., & Embrechts, M. Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, 38, 1931–1943.
- Horn, L. & G. Ward, επιμ., 2004. *The Handbook of Pragmatics*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Jaszczolt, K.M. (2002). *Semantics and Pragmatics Meaning in Language and Discourse*. Great Britain: Pearson Education.
- Langdon R, Coltheart M, Ward PB, Catts SV: Disturbed communication in schizophrenia: the role of poor pragmatics and poor mind-reading. *Psychol Med* 2002, 32:1273–1284.
- Lord C, Luyster RJ, Gotham K, et al. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule, second edition (ADOS-2)*. 2nd edn. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Loukusa, S., Moilanen L, (2009) Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders Journal*, 3: 890-904.
- MacKay G., and Anderson C. *Pragmatic Difficulties of Communication*. London: David Fulton Publishers 2002.
- McClure EB, Treland JE, Snow J, Schmajuk M, Dickstein DP, Towbin KE, Charney DS, Pine DS, Leibenluft E: Deficits in social cognition and response flexibility in pediatric bipolar disorder. *Am J Psychiatry* 2005, 162:1644–1651.
- Mandy W, Charman T, Gilmour J, Skuse D: Toward specifying pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Autism Res* 2011, 4:121–131.
- Norbury CF, Nash M, Baird G, et al. Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the Children's Communication Checklist—2. *Int J Lang Commun Disord* 2004; 39:345–64.

- Norbury, C.F., & Sparks, A. Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology* 2013, 49, 45–58.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of pragmatic language* (2nd edn). Austin, TX: Pro-Ed.
- Philofsky, A., Fidler, D. J., & Hepburn, S. Pragmatic language profiles of school-age children with autism spectrum disorders and Williams syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2007, 16(4), 368-380.
- Rapin I, Dunn M. Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain Dev.* 2003; 25: 166-172.
- Reisinger LM, Cornish KM, Fombonne E: Diagnostic differentiation of autism spectrum disorders and pragmatic language impairment. *J Autism Dev Disord* 2011, 41:1694–1704.
- Ousley O, Cermak T. Autism Spectrum Disorder: Defining Dimensions and Subgroups. *Curr Dev Disord Rep.* 2014; 1: 20-28.
- Owens, R.E. (2008). *Language development. An introduction.* (7th edition) Pearson/ Allyn & Bacon.
- Reisinger LM, Cornish KM, Fombonne E: Diagnostic differentiation of autism spectrum disorders and pragmatic language impairment. *J Autism Dev Disord* 2011, 41:1694–1704.
- Robson (1993). *Implementation of Realism in Case Study Research Methodology.*
- Simmons, Elizabeth Schoen, Rhea Paul, and Fred Volkmar. "Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: the Yale in vivo pragmatic protocol." *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 57.6, 2014, 2162-2173.
- Smith V, Miranda P, Zaidman-Zait A. Predictors of expressive vocabulary growth in children with autism. *J Speech Lang Hear Res.* 2007, 50:149-60.
- Tager-Flusberg H. Defining language phenotypes in autism. *Clin Neurosci Res.* 2006; 6: 219–224.
- Vachha, Behroze, and Richard Adams. "Language differences in young children with myelomeningocele and shunted hydrocephalus." *Pediatric neurosurgery* 39.4 2003, 184-189.
- Volkmar FR, Pauls D. Autism. *Lancet.* 2003, 362:1133-41.

- Verte, S., Geurts, H., Roeyers, H., Rosseel, Y., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. Can the Children's Communication Checklist differentiate autism spectrum subtypes? *Autism*, 2006, 10, 266–287.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., & Bryson, S. Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2009, 39, 388–393.
- Willis C., (2006) *Teaching Young Children with Autism Spectrum Disorder*, Gryphon House, Inc., 2015.
- Young, E., Diehl, J., Morris, D., Hyman, S., & Bennetto, L. The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2005, 36, 62–72.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο κοινωνικής επικοινωνίας -- ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΖΩΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ: \_\_\_\_\_

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: \_\_\_\_\_

ΦΥΛΟ: \_\_\_\_\_

ΟΝΟΜΑ ΓΟΝΕΑ: \_\_\_\_\_

Ευχαριστούμε για το χρόνο που διαθέτετε προκειμένου να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο κοινωνικής επικοινωνίας. Παρακαλούμε απαντήσετε κάθε ερώτηση κυκλώνοντας τη σωστή απάντηση (ΝΑΙ ή ΟΧΙ). Μερικές ερωτήσεις αφορούν σε ένα σύνολο συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται η μία με την άλλη. Παρακαλούμε να απαντήσετε ΝΑΙ σε μια τέτοια ερώτηση αν *τουλάχιστον μία* από αυτές τις συμπεριφορές έχουν ποτέ παρουσιαστεί. Παρόλο που μπορεί να μην είστε σίγουρος/η ότι κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές έχουν παρουσιαστεί, παρακαλούμε απαντήσετε ΝΑΙ ή ΟΧΙ σε κάθε ερώτηση, βασιζόμενοι στην προσωπική σας γνώμη.

1. Είναι το παιδί σας σε θέση να χρησιμοποιεί σύντομες φράσεις ή προτάσεις; Εάν όχι, πηγαίνετε στην ερώτηση 8.

ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Μπορείτε να έχετε μια αμφίδρομη επικοινωνία μαζί του στην οποία να περιμένει τη σειρά του να μιλήσει ή να προσθέτει κάτι σε αυτά που έχετε πει;

ΝΑΙ ΟΧΙ

3. Έχει ποτέ το παιδί σας χρησιμοποιήσει παράξενες φράσεις ή έχει ποτέ επαναλάβει το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά με τον ίδιο σχεδόν τρόπο (είτε φράσεις που έχει ακούσει να χρησιμοποιούν άλλοι ή φράσεις που έχει επινοήσει το ίδιο);

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Έχει κάνει ποτέ το παιδί σας μη αποδεκτές κοινωνικά ερωτήσεις ή δηλώσεις; Για παράδειγμα: έχει κάνει ποτέ προσωπικές ερωτήσεις ή προσωπικά σχόλια σε ακατάλληλες στιγμές;

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Έχει μπερδέψει ποτέ τις αντωνυμίες; (π.χ. λέγοντας «εσύ» ή «αυτός/αυτή» αντί «εγώ»).

ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ λέξεις που έδειχναν σαν να έχουν επινοηθεί από το ίδιο; Έχει εκφραστεί ποτέ με αλλόκοτο ή έμμεσο τρόπο ή έχει χρησιμοποιήσει μεταφορικούς τρόπους για να πει κάτι (π.χ. λέγοντας *ζεστή βροχή αντί ατμό*);

NAI OXI

7. Έχει ποτέ πει το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ή έχει επιμείνει να πείτε εσείς το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά;

NAI OXI

8. Υπήρχαν ποτέ πράγματα που επέμενε να τα κάνει με πολύ συγκεκριμένο τρόπο ή σειρά ή τελετουργικό, και επέμενε να συμμορφωθείτε προς αυτό.

NAI OXI

9. Απ' όσο μπορείτε να γνωρίζετε, οι εκφράσεις του προσώπου του δείχνουν να ταιριάζουν συνήθως στην περίσταση;

NAI OXI

10. Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ το παιδί σας το χέρι σας ως μέσο ή σαν να ήταν μέρος του δικού του σώματος (για παράδειγμα: να χρησιμοποιήσει το δάχτυλό σας για να δείξει, να βάλει το χέρι σας στο χερούλι, ώστε να σας κάνει να ανοίξετε μια πόρτα);

NAI OXI

11. Είχε ποτέ ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που το απορροφούσαν και φαίνονταν αλλόκοτα σε άλλους ανθρώπους (φωτεινοί σηματοδότες, υδρορροές, προγράμματα και χρονοδιαγράμματα);

NAI OXI

12. Έδειχνε ποτέ να ενδιαφέρεται περισσότερο για συγκεκριμένα τμήματα ενός παιχνιδιού ή αντικειμένου (π.χ. να περιστρέφει τους τροχούς ενός αυτοκινήτου), παρά να το χρησιμοποιεί για το σκοπό που κατασκευάστηκε;

NAI OXI

13. Είχε ποτέ κάποια ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που ήταν ασυνήθιστα ως προς την έντασή τους, αλλά που κατά τα άλλα ήταν φυσιολογικά για παιδιά της ηλικίας του και παιδιά με τα οποία συναναστρέφονταν (π.χ. τρένα, δεινόσαυροι);

NAI OXI

14. Έδειχνε ποτέ ασυνήθιστο ενδιαφέρον στο να βλέπει, να νιώθει με την αφή, να ακούει, να γεύεται ή να μυρίζει αντικείμενα ή ανθρώπους;

NAI OXI

15. Έκανε ποτέ ιδιαίτερες ή χαρακτηριστικές κινήσεις, π.χ. κουνώντας τα

χέρια ή τα δάχτυλά του με αλλόκοτους τρόπους ή χτυπώντας ή κινώντας τα δάχτυλά του μπροστά στα μάτια του;

NAI OXI

16. Έκανε ποτέ σύνθετες κινήσεις με όλο του το σώμα, όπως το να γυρίζει γύρω από τον εαυτό του ή να χοροπηδάει ασταμάτητα;

NAI OXI

17. Είχε ποτέ αυτοτραυματιστεί σκόπιμα, για παράδειγμα δαγκώνοντας το βραχίονα του χεριού του ή χτυπώντας το κεφάλι του με δύναμη;

NAI OXI

18. Είχε ποτέ κάποιο αντικείμενο (εκτός από κάποιο λούτρινο παιχνίδι ή κάποια μαλακή κουβέρτα) που έπρεπε να κουβαλάει μαζί του;

NAI OXI

19. Έχει κάποιους συγκεκριμένους φίλους/ες ή κάποιον/α που να θεωρεί ως τον/την καλύτερό/η φίλο/η του;

NAI OXI

Για τις επόμενες συμπεριφορές, παρακαλώ επικεντρωθείτε στην περίοδο κατά την οποία το παιδί σας ήταν μεταξύ 4 και 5 ετών. Ίσως σας διευκολύνει να θυμηθείτε πώς ήταν τα πράγματα εκείνη την περίοδο, αν επικεντρωθείτε σε γεγονότα-ορόσημα, όπως η έναρξη της σχολικής χρονιάς, μια μετακόμιση, οι διακοπές Χριστουγέννων ή άλλα γεγονότα τα οποία είναι αξιομνημόνευτα για εσάς και την οικογένεια σας. Σε περίπτωση που το παιδί σας δεν είναι ακόμα 4 ετών, παρακαλούμε σκεφτείτε την συμπεριφορά του τους τελευταίους 12 μήνες.

20. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, σας είχε μιλήσει ποτέ μόνο και μόνο για να είναι φιλικό μαζί σας (και όχι προκειμένου να αποκτήσει κάτι);

NAI OXI

21. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, είχε μιμηθεί ποτέ αυθόρμητα εσάς ή άλλους ανθρώπους ή αυτό που κάνατε (όπως το σκούπισμα με την ηλεκτρική σκούπα, την κηπουρική ή την επιδιόρθωση πραγμάτων);

NAI OXI

22. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, είχε δείξει ποτέ αυθόρμητα με το δάχτυλό του διάφορα αντικείμενα που ήταν γύρω του μόνο και μόνο για να σας τα δείξει (και όχι γιατί τα ήθελε);

NAI OXI

23. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, είχε χρησιμοποιήσει ποτέ χειρονομίες εκτός από το δείξιμο με το δάχτυλο ή το τράβηγμα του χεριού σας προκειμένου να σας ενημερώσει για το τι ακριβώς ήθελε;

NAI OXI

24. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, έγνεφε με το κεφάλι του για να δηλώσει κατάφαση;

NAI OXI



άλλο παιδί;

NAI OXI

38. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, αν μπαίνατε στο δωμάτιο και αρχίζατε να του μιλάτε χωρίς να πείτε το όνομά του, θα γυρνούσε συνήθως να σας κοιτάξει και θα σας έδινε σημασία;

NAI OXI

39. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, είχε παίξει ποτέ παιχνίδια φαντασίας με κάποιο άλλο παιδί, με τέτοιο τρόπο που να μπορούσατε να πείτε ότι στο κάθε παιδί ήταν ξεκάθαρο το τι ακριβώς προσποιείται το άλλο παιδί;

NAI OXI

40. Όταν ήταν 4 με 5 ετών, έπαιζε με ομαδικό πνεύμα σε παιχνίδια που χρειάζονταν συμμετοχή σε μια ομάδα άλλων παιδιών (σε ομάδα με άλλα παιδιά), όπως π.χ. κρυφτό ή παιχνίδια με μπάλα;

NAI OXI