



Τ.Ε.Ι. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



Πτυχιακή εργασία

Διαταραχές πραγματολογίας και ηλεκτρονικές δραστηριότητες ενίσχυσης

Κυριακάκη Ευαγγελία

A.M. : 2012083

Επιβλέπων καθηγητής: Μακρής Γεώργιος

Καλαμάτα, 2016

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υποστήριξη που μου παρείχε όλα τα χρόνια της φοιτητικής μου πορείας. Ευχαριστώ ένα σπουδαίο άνθρωπο ο οποίος ήταν δίπλα μου καθ' όλη τη διαδικασία συγγράμματος της πτυχιακής μου. Η βοήθεια του ήταν σημαντική ιδιαίτερα στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω το παιδί που συμμετείχε και την οικογένεια του για την θετική τους στάση. Τέλος ευχαριστώ τον καθηγητή μου Γιώργο Μακρή για την πολύτιμη καθοδήγηση και την παροχή πληροφοριών και συμβουλών.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	6
1.1 Ορισμός επικοινωνίας	6
1.2 Μορφές επικοινωνίας.....	6
1.3 Ιστορική αναδρομή	8
1.4 Προσεγγίσεις σχετικά με τη μελέτη του λόγου.....	9
1.5 Επικοινωνία και λόγος.....	10
1.6 Προϋποθέσεις για την επικοινωνία	11
1.7.i Ο ρόλος του λόγου των ενηλίκων	12
1.7.ii Ο ρόλος του λόγου των ενηλίκων σε ένα γενικότερο πλαίσιο	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	15
2.1 Ορισμός Πραγματολογίας.....	15
2.2.i Γλωσσική πράξη	16
2.2.ii Η δομή της γλωσσικής πράξης	16
2.2.iii Προσλεκτικοί ενδείκτες	17
2.3 Ανάπτυξη της πραγματολογίας.....	18
2.4 Προγλωσσική πραγματολογία	18
2.5 Γλωσσική πραγματολογία	20
2.6 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης.....	21
2.7 Η πραγματολογία στην ελληνική πραγματικότητα.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	24
3.1 Διαταραχές Πραγματολογίας.....	24
3.2 Πραγματολογικές διαταραχές και ΔΕΠΥ	26
3.3 Πραγματολογικές Διαταραχές και Αυτισμός	27
3.4 Πραγματολογικές Διαταραχές και νοητική υστέρηση	29

3.5	Πραγματολογικές Διαταραχές και ειδική γλωσσική διαταραχή.....	31
3.6	Πραγματολογικές Διαταραχές και εγκεφαλική βλάβη	32
3.7	Θεραπευτική προσέγγιση	33
3.8	Λογοθεραπευτική προσέγγιση.....	35
3.9	Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας	36
3.10	Χρήση νέων τεχνολογιών και Λογοθεραπεία	39
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	40
4.1	Ιστορικό	40
4.2	Αξιολόγηση.....	41
4.3	Αποτελέσματα αξιολόγησης	41
4.4	Ανάλυση των ηλεκτρονικών ασκήσεων	42
4.5	Ανάλυση της κάθε κατηγορίας.....	43
4.6	Περιγραφή συνεδριών	63
	Επίλογος	64
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	65

Περίληψη

Η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Η πραγματολογική ανάπτυξη σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την επικοινωνιακή κατάσταση και να αντιλαμβάνεται την ψυχική διάθεση και τα συναισθήματα του ακροατή. Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται εξελικτικά μέσα από συγκεκριμένα στάδια σύμφωνα με την ανάπτυξη του παιδιού. Η εργασία πραγματεύεται με τις πραγματολογικές διαταραχές που εμφανίζουν άνθρωποι, κυρίως τα παιδιά από μικρή ηλικία. Έχει ως στόχο να παρουσιάσει και να αναδείξει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άνθρωποι στο τομέα της επικοινωνίας. Η εργασία διεισδύει σε τέσσερις ενότητες και δίνει βάση κυρίως σε αυτές: Επικοινωνία και τομείς της επικοινωνίας, ορισμός πραγματολογίας, διαταραχές πραγματολογίας και σχέση των πραγματολογικών δυσκολιών σε σχέση με το ΔΕΠΥ, αυτισμό, τη νοητική στέρωση, ειδική γλωσσική διαταραχή και με την εγκεφαλική βλάβη. Τέλος μελέτη περίπτωσης με πραγματολογικές διαταραχές. Όλα αυτά τα προβλήματα σήμερα απασχολούν τους ειδικούς, τους γονείς και προσπαθούν να κατανοήσουν το μέγεθος της σημαντικότητας του και ψάχνουν τρόπους για την επίλυση τους ή τη μείωση των διαταραχών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 Ορισμός επικοινωνίας

Επικοινωνία είναι η διαδικασία της ανταλλαγής πληροφορίας μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών για τα οποία η πληροφορία έχει νόημα. Επομένως επικοινωνία έχουμε όταν ανταλλάζουμε σκέψεις, μηνυμάτα, συναισθημάτα ή πληροφορίας μέσω της ομιλίας, της εικόνας, της γραφής, της συμπεριφοράς κλπ. *Επικοινωνία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες με στόχο να επηρεάσει τη συμπεριφορά του άλλου, με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο άλλος θα προσλάβει το μήνυμα και θα δράσει ανάλογα* (Kierman, Reid, Goldbart 1987)

Επικοινωνία είναι η διαδικασία κατά την οποία υπάρχουν δύο μέλη, ο πομπός ο δέκτης και το μήνυμα που στέλνεται από τον πομπό στον δέκτη. Το μήνυμα πρέπει πρώτα να το κωδικοποιήσει ο πομπός, δηλαδή να το εκφράσει με συγκεκριμένο κώδικα ο οποίος ταυτίζεται με το σύστημα συγκεκριμένης γλώσσας. Η μεταφορά του μηνύματος γίνεται μέσω του δίαυλου, δηλαδή κάποιου καναλιού επικοινωνίας. Έπειτα ο δέκτης αποκωδικοποιεί το μήνυμα και προσλαμβάνει τις πληροφορίες.

Επομένως επικοινωνία είναι μια διαδικασία συναλλαγής μηνυμάτων. Δεν συμβαίνει απαραίτητα μόνο μεταξύ ανθρώπινων όντων, αλλά κάθε οργανισμού που είναι σε θέση να λάβει και να στείλει μηνύματα ή σήματα που επενεργούν στην πνευματική ή φυσική του κατάσταση ή στη συμπεριφορά του. Η επικοινωνία μπορεί να είναι είτε αυθόρμητη και φυσική είτε (όταν αφορά ανθρώπινη κατασκευή) προσχεδιασμένη και κωδικοποιημένη συνειδητά και προσεκτικά.

1.2 Μορφές επικοινωνίας

Λεκτική επικοινωνία

Στην λεκτική επικοινωνία τα μηνύματα μεταφέρονται μέσω λέξεις και φράσεις απ' το φωνητικό σύστημα και ο ακροατής προβαίνει στην σύλληψη μέσω του ακουστικού συστήματος. Βεβαίως αυτό αφορά την προφορική επικοινωνία, λεκτική επικοινωνία δεν είναι όμως μόνο η προφορική αλλά και η γραπτή. Καταλήγοντας λοιπόν λεκτική επικοινωνία είναι η μεταφορά μηνυμάτων που δημιουργούνται στον εγκέφαλο και η μετάδοση του βασίζεται στη χρήση κάποιας γλώσσας

Μη λεκτική επικοινωνία

Μη λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία κατά την οποία χρησιμοποιούνται μη λεκτικά σήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός του λόγου. (Πολέμικος & Κοντάκος, 2002)

Απλή αμφίδρομη επικοινωνία

Όταν η επικοινωνία γίνεται και απ τις δύο πλευρές αλλά όχι ταυτόχρονα. Την χρονική στιγμή που στέλνει το σύστημα Α μια πληροφορία το σύστημα Β δεν μπορεί να στείλει εκείνη την χρονική στιγμή, αλλά αφού σταλεί απ' το σύστημα Α μπορεί να στείλει το σύστημα Β. Κλασική περίπτωση παραδείγματος είναι τα walkie-talkie που οι χρήστες τους επικοινωνούν εναλλάξ, μία ο ένας μία ο άλλος.

Διπλή αμφίδρομη επικοινωνία

Στην μορφή αυτή την ίδια χρονική στιγμή στέλνεις και παραλαμβάνεις πληροφορίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα δίκτυα υπολογιστών που την ίδια στιγμή στέλνουν και παραλαμβάνουν πολλαπλές πληροφορίες.

Επικοινωνία από σημείο σε σημείο

Η επικοινωνία αυτή γίνεται μεταξύ δύο συστημάτων. Τα υπόλοιπα συστήματα όχι απλά δεν συμμετάσχουν στην επικοινωνία αλλά την αγνοούν. Ένα παράδειγμα αυτού του τύπου επικοινωνίας είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων ψιθυριστά όσον αφορά τον προφορικό λόγο ή γραπτά μέσω γράμματος αν μιλάμε για γραπτό λόγο.

Επικοινωνία εκπομπής

Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου επικοινωνίας είναι ότι το μήνυμα στέλνεται απ' τον αποστολέα σε πολλούς παραλήπτες. Όπως για παράδειγμα γίνεται στις διαλέξεις όπου ο ομιλητής έχει πολλούς ακροατές.

Άμεση και έμμεση επικοινωνία

Άμεση επικοινωνία είναι όταν δεν μεσολαβεί κάτι μεταξύ των δύο ομιλητών. Όταν δηλαδή το μήνυμα πηγαίνει απευθείας απ τον αποστολέα στον παραλήπτη. Απεναντίας έμμεση επικοινωνία είναι όταν υπάρχει κάποιος μεσάζοντας ανάμεσα στα δύο πρόσωπα που μεταφέρει το μήνυμα. Το πιο κλασικό παράδειγμα έμμεσης επικοινωνίας είναι στην περίπτωση που οι δύο συνομιλητές μιλάνε διαφορετικές γλώσσες επομένως για να υπάρξει συνεννόηση μεταξύ τους χρειάζεται ο μεταφραστής που θα μεταφράσει και θα μεταφέρει το μήνυμα στον εκάστοτε ακροατή.

1.3 Ιστορική αναδρομή

Η αρχική επαφή των επιστημόνων με τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών διαχωρίστηκε σε τρεις περιόδους. Την πρώτη περίοδο (την δεκαετία του 60) έδωσαν έμφαση στη σύνταξη. Ο Chomsky, που ανήκει σε αυτήν την περίοδο, εισήγαγε τη διάκριση ανάμεσα στην ψυχολογική γνώση της γλώσσας και στη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες ομιλίας. Έκανε λόγο για 'γλωσσική

ικανότητα' (competence) και 'γλωσσική επιτέλεση/ πλήρωση' (performance) αντίστοιχα . Χάρη στις επιστημάνσεις του Chomsky έγιναν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις σε σχέση με τον παιδικό λόγο.

Έγινε γνωστό ότι με βάση τις γνώσεις τους για τις μονάδες και τους κανόνες της γλώσσας τα παιδιά παράγουν λέξεις και προτάσεις. Προσπαθώντας μάλιστα να σχηματίσουν δικές τους προτάσεις, αναζητούν την υποκείμενη δομή του γλωσσικού συστήματος και εφαρμόζουν τις αρχές που έχουν ανακαλύψει . Τη δεύτερη περίοδο (την δεκαετία 70) πρωταγωνίστησε η σημασιολογία. Έπειτα την τρίτη περίοδο (μέσα της δεκαετίας του 70) δόθηκε έμφαση στην επικοινωνία. Συγκεκριμένα εκείνη τη χρονική περίοδο ο Hymes καθιέρωσε τον όρο 'επικοινωνιακή ικανότητα' αντί του όρου 'γλωσσική ικανότητα' για την ικανότητα χρήσης της γλώσσας .

1.4 Προσεγγίσεις σχετικά με τη μελέτη του λόγου

Σύμφωνα με τη σχολή των Συμπεριφοριστών, ο πιο παραγωγικός τρόπος για να μελετήσει κανείς τους ανθρώπους είναι να δώσει σημασία στη συμπεριφορά τους και όχι στη σκέψη, στα συναισθήματα, στις αξίες τους . Ο Skinner αναγνώρισε πέντε τρόπους έκφρασης που συνδέονται με περιβαλλοντικά γεγονότα και που συγκεντρώνουν βασικές λειτουργικές κατηγορίες. Οι τρόποι είναι οι εξής:

- Αιτήσεις (mands): είναι οι εκφράσεις αιτήματος, διαταγής, παράκλησης, ερώτησης, συμβουλής, προειδοποίησης, άδειας και προσφοράς. Οι αιτήσεις είναι εκφωνήματα που ενισχύονται από την επίδρασή τους στο περιβάλλον (π.χ.: 'Δώσε μου την χτένα σε παρακαλώ γιατί θέλω να χτενίσω τα μαλλιά μου').
- Αντηχητικές απαντήσεις (echoic responses): αφορά την επανάληψη ερεθισμάτων που έχει ήδη δεχτεί ο χρήστης της γλώσσας (π.χ. μεταφορά μηνυμάτων).
- Ενδορηματικές απαντήσεις (intraverbal responses): πρόκειται για εκφράσεις που δεν είναι κατά λέξη απάντηση σε ερώτημα που έχει τεθεί. Είναι αναμενόμενες απαντήσεις σε διάφορα εκφωνήματα (π.χ.: η απάντηση "δύο" στο ερώτημα "Πόσο κάνει ένα και ένα;).

- Επαφικές απαντήσεις (tacts): αφορούν την επαφή του ομιλητή με το περιβάλλον. Είναι απαντήσεις σε οτιδήποτε προκαλείται από το περιβάλλον.
- Απαντήσεις ως αντίδραση σε άλλες απαντήσεις (autoclitics): έχουν σχέση με το να προσδιορίσουν ή να επεκτείνουν τα νοήματα που συνδέονται με άλλες προτάσεις. Σχολιάζουν και περιγράφουν άλλες απαντήσεις (π.χ.: "Συμφωνώ", "Κατάλαβα").

Ο Chomsky διαφώνησε με τη θεώρηση του Skinner, εξαιτίας του ότι δεν έδινε σημασία στη γλώσσα ως σύστημα με κανόνες. Παρόλα αυτά ο ίδιος δεν έδινε ουσιαστική απάντηση στο ερώτημα σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας. Σημαντική ώθηση στο θέμα της επικοινωνίας των παιδιών έδωσε ο Austin, ο οποίος μίλησε πρώτος για λεκτικές πράξεις (speech acts). Διέκρινε τρεις κατηγορίες λεκτικών πράξεων:

- πράξη εκφώνησης (utterance act)
- προσλεκτική πράξη (illocutionary act)
- διαλεκτική πράξη (perlocutionary act)

1.5 Επικοινωνία και λόγος

Ο λόγος κατά τους Bloom και Lahey (1978) αποτελείται από τρία βασικά επίπεδα τη μορφή, τη χρήση και το περιεχόμενο. Τα τρία επίπεδα του λόγου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Ένα μήνυμα μπορεί να μεταφερθεί με επιτυχία όταν ο ομιλητής μπορεί να εφαρμόσει σωστά τους φωνολογικούς, γραμματικούς συντακτικούς και πραγματολογικούς κανόνες μιας γλώσσας, ενώ έχει ικανοποιητικό λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα που συζητάει. Το περιεχόμενο του λόγου (σημασιολογία) αφορά την κατανόηση της σημασίας των λέξεων και των μεταξύ τους σχέσεων, αλλά και των προτάσεων. Η μορφή του λόγου περιλαμβάνει τρία υποσυστήματα: τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Η φωνολογία σχετίζεται με τους ήχους ή τα φωνήματα μιας γλώσσας, καθώς και τα υπερτεμαχικά (μελωδικά) χαρακτηριστικά της. Επιπροσθέτως, η φωνολογία περιλαμβάνει τους κανόνες που καθορίζουν τους δυνατούς και μη δυνατούς συνδυασμούς φωνημάτων

μιας γλώσσας τις συλλαβικές δομές και την κατανομή των φωνημάτων μέσα σε μια λέξη. Η μορφολογία σχετίζεται με τους κανόνες που αφορούν τη χρήση των μορφημάτων. Το μόρφημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα που έχει σημασία. Η σύνταξη υποδεικνύει τους κανόνες αποδεκτών συνδυασμών των όρων μιας πρότασης για την συγκρότηση διαφορετικών τύπων προτάσεων. Τέλος, η χρήση του λόγου η πραγματολογία περιγράφει τις λειτουργίες του λόγου, οι οποίες επηρεάζονται από κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες (Loukusa, 2007), με τις οποίες το άτομο εξυπηρετεί τις βασικές του ανάγκες, εκφράζει τις απόψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του, καθώς πραγματοποιεί καθημερινές συναλλαγές με άλλα άτομα.

1.6 Προϋποθέσεις για την επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι μία περίπλοκη δεξιότητα η οποία απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και την ακεραιότητα των αισθητηριακών και κινητικών λειτουργιών. σημαντικές προϋποθέσεις λοιπόν είναι οι εξής::

Αισθητηριακές ικανότητες. Η ακοή και η επαρκής όραση είναι πολύ σημαντικές για τη διευκόλυνση και την κατάκτηση της επικοινωνίας (είτε προφορικής είτε γραπτής είτε σύστημα συμβόλων είτε νοηματικής).

Κινητικές ικανότητες για τον σωστό συντονισμό και την οργάνωση κινήσεων, είτε αφορά τα χέρια για την παραγωγή νοημάτων και τη χρήση επικοινωνιακής συσκευής είτε τα όργανα άρθρωσης.

Ικανότητες επεξεργασίας. Ένα άτομο μπορεί να διαθέτει τις προηγούμενες προϋποθέσεις, αλλά να έχει δυσκολία στη γνωστική λειτουργία. Για να μπορεί να κατανοήσει ένα μήνυμα πρέπει να μπορεί να το θυμάται, να το αποκωδικοποιεί και να αποδίδει ένα νόημα. Για να επικοινωνήσει θα πρέπει να είναι ικανό να κωδικοποιεί το δικό του μήνυμα, να διαμορφώνει και να εκτελεί τις κινήσεις για την άρθρωση ή την παραγωγή νοημάτων.

Αυτές οι ικανότητες είναι απαραίτητες αλλά όχι επαρκείς για την επικοινωνία. Το άτομο πρέπει να έχει κίνητρο και πρόθεση για να επικοινωνήσει. Επιπλέον μια προϋπόθεση είναι να έχει ένα **μέσο επικοινωνίας** (ομιλία, νοηματική ή κάποιο σύστημα). Επιπλέον να έχει **γνώση των κανόνων** που το διέπουν (π.χ. γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες όσο αφορά τον προφορικό και γραπτό λόγο) . Επίσης να **γνωρίζει και να ακολουθεί τις κοινωνικές συμβάσεις**, να έχει υπόψη του τις ανάγκες του συνομιλητή του, τι γνωρίζει ήδη, και τι πρέπει να μάθει, να κάνει επιλογή κατάλληλων λέξεων ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο θα απευθύνθει το θέμα και το πλαίσιο της επικοινωνίας (Kierman, 1987).

Τελειώνοντας, να έχει αναπτύξει **βασικές δεξιότητες συζήτησης** δηλαδή να μπορεί να κάνει έναρξη επικοινωνίας, διατήρηση και να την τερματίσει, να εναλλάσσει σειρά, να παραμένει στο θέμα, να εισάγει νέο θέμα με αποδεκτό τρόπο, να οργανώνει τις ιδέες του με συνοχή, να έχει την ικανότητα να ερμηνεύει και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του συνομιλητή του κ.ά. (Bernstein & Tiegerman, 1993).

Σοβαρή διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να υπάρχει όταν ένα άτομο δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την ομιλία για να αντεπεξέλθει στις ανάγκες επικοινωνίας. Αυτός ο ορισμός συμπεριλαμβάνει παιδιά που χρησιμοποιούν μμερικές λέξεις, αλλά δεν μπορούν να αρθρώσουν με ευκρίνεια μια μεγάλη ποικιλία μηνυμάτων κατάλληλα για την ηλικία και ανάπτυξη τους (Porter & Kirkland, 1995).

1.7.i Ο ρόλος του λόγου των ενηλίκων

Ο λόγος της μητέρας

Ο λόγος της μητέρας επιδρά στον λόγο των παιδιών. Η χρήση ερωτήσεων (ερωτήσεις μερικής και ολικής αγνοίας,) κάνουν την εκμείευση απαντήσεων πιο εύκολη από τα παιδιά. Γενικότερα, τα εκφωνήματα των μητέρων προς τα παιδιά έχουν ως σκοπό να κατευθύνουν τον λόγο των παιδιών. Αναμφίβολα, η επίδραση του λόγου της μητέρας εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, το λεξιλόγιό τους και το

συντακτικό επίπεδό στον λόγο τους. Όσο πιο μεγάλο είναι το παιδί, τόσο μειώνονται τα εκφωνήματα που στοχεύουν στην καθοδήγηση, ενώ τα δηλωτικά εκφωνήματα/αυτά που εκφράζουν δήλωση αυξάνονται. Τα βασικά χαρακτηριστικά του μητρικού λόγου που μπορούν να επηρεάσουν τον λόγο των παιδιών είναι τρία: η δείξη, η επέκταση και η επανάληψη. Εκφώνημα δείξης είναι αυτό που ορίζει ένα αντικείμενο που έχει σχέση με το περιβάλλον (π.χ.: Να η μπάλα). Η δείξη ενισχύει το λεξιλόγιο. Εκφωνήματα που δηλώνουν επέκταση είναι αυτά που αποδίδουν με διαφορετικό τρόπο, πιο ολοκληρωμένα, κάτι που έχει πει το παιδί (πχ. το παιδί λέει: μαξιλάρι, η μητέρα λέει: ναι, αυτό είναι ένα μαξιλάρι). Η επέκταση βοηθάει στη βελτίωση της σύνταξης. Επαναλήψεις έχουμε όταν η μητέρα αποδίδει το δικό της εκφώνημα διαφορετικά απ'το παιδί. Η επανάληψη βοηθάει στο να εξεταστούν ξανά τα εκφωνήματα. Η επανάληψη γίνεται είτε γιατί το παιδί δεν επανατροφοδοτεί τη μητέρα με κάποια αντίδραση , ή γιατί η μητέρα προσπαθεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά και τον λόγο του παιδιού . Η μητέρα παράγει εκφωνήματα κάνοντας χρήση ερωτήσεων και σύντομων προτάσεων, καθώς επίσης παράγει πολλά εκφωνήματα που αναφέρονται στο παιδί ή που δεν έχουν σαφές σημείο αναφοράς. Η μητέρα, όταν συνομιλεί με βρέφη (3 μηνών) δεν έχει ως στόχο την πληροφόρηση. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μητρικού λόγου, σύμφωνα με τους Kloth S, Janssen P., Kraaimaat F., Brutten G.J., που καθορίζουν την επικοινωνία των παιδιών:

- Μη-παρεμβατικός τύπος (Non-intervening): όπου η μητέρα χησιμοποιεί παύσεις, δεν δίνει συχνά τον λόγο, λέει καταφατικές προτάσεις και κάνει μεγάλους μονολόγους. Η μητέρα της συγκεκριμένης κατηγορίας δεν πιέζει το παιδί να εκφέρει λόγο. Για να δώσει τον λόγο στο παιδί, σταματάει και κάνει παύσεις αντί να θέτει ερωτήματα.
- Επεξηγηματικός τύπος (Explaining): σε αυτόν τον τύπο επικοινωνίας η μητέρα είναι ομιλητική, δίνει πληροφορίες, ορισμούς, κάνει ερωτήσεις με απάντηση ναι-όχι, μεγάλους μονολόγους και μικρές παύσεις.
- Καθοδηγητικός τύπος (Directing): τύπος μητέρας με προειδοποιήσεις και διαταγές και αρνήσεις. Η μητέρα ελέγχει στην ουσία τη συμπεριφορά του παιδιού της. Ο λόγος της μητέρας που έχει ως στόχο να ελέγξει τη συμπεριφορά του παιδιού έχει σαν αποτέλεσμα την αργή εξέλιξη της γλωσσικής εξέλιξης.

Ο Halliday πιστεύει ότι η γλώσσα της μητέρας έχει μεγάλη σημασία για την κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά. Η ανάπτυξη των παιδιών σε αυτόν τον τομέα εξαρτάται με τις αντίστοιχες δεξιότητες της μητέρας. Γνωστοποιεί τους εξής σκοπούς των λεκτικών πράξεων των παιδιών ηλικίας 9-18 μηνών:

- Βουλευτικός (instrumental): ο οποίος εκφράζει την επιθυμία για αντικείμενα και ενέργειες.
- Ρυθμιστικός (Regulatory): σχετίζεται με τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων.
- Διαδραστικός (Interactional): ασχολείται με τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες της επικοινωνίας.
- Προσωπικός (Personal): έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά τη γλώσσα για να προβάλλουν τη μοναδικότητά του.
- Εργαστικός (Heuristic): η γλώσσα χρησιμοποιείται απ' τα παιδιά για να εξερευνήσουν το περιβάλλον.
- Εφευρετικός (Imaginative): Η γλώσσα χρησιμοποιείται απ' τα παιδιά για να φτιάξουν το δικό τους περιβάλλον.
- Πληροφοριακός (Informative): Η γλώσσα χρησιμοποιείται απ' τα παιδιά για να μεταφέρουν πληροφορίες σε κάποιον που δεν τις κατέχει.

1.7.ii Ο ρόλος του λόγου των ενηλίκων σε ένα γενικότερο πλαίσιο

Σύμφωνα με την American Speech-Language-Hearing Association οι ενήλικες μπορούν να κάνουν τα εξής για να εκμαιεύσουν τον λόγο των παιδιών:

- Να κάνουν ερωτήσεις ή να προτείνουν διάφορα για να βοηθήσουν το παιδί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με διαφορετικούς σκοπούς (π.χ.: Για πες μου για... / τι θέλεις;)
- Να αντιδρούν θετικά στα μηνύματα των παιδιών και να μην έχουν ως στόχο τη διόρθωση των "λαθών". Μπορούν αν θέλουν να αναφέρουν τη δική τους εκδοχή.

- Να χρησιμοποιούν κατάλληλα τις πραγματολογικές συνθήκες, ώστε να επικοινωνούν με τα παιδιά.
- Να δημιουργούν τέτοιες περιστάσεις, ώστε να είναι απαραίτητο να εξηγούν τα παιδιά το ίδιο πράγμα σε διαφορετικούς ανθρώπους.
- Να γίνεται μια διαμόρφωση εκ των προτέρων κατάλληλων συνθηκών στα παιδιά για το θέμα που πρόκειται να συζητήσουν.
- Να παρέχουν στα παιδιά οπτικά ερεθίσματα: εικόνες, αντικείμενα, ή να εκθέτουν σε γενικές γραμμές την ιστορία στην οποία θα αναφερθούν.
- Να εμπνυχώνουν τα παιδιά να αλλάζουν τη δομή μιας φράσης.
- Να επισημαίνουν την αξία των μη-λεκτικών τρόπων έκφρασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Ορισμός Πραγματολογίας

Αρχικά ο όρος πραγματολογία χρησιμοποιήθηκε απ'τον Pierce το 1970 στην «πραγματιστική φιλοσοφία». Η λέξη πραγματολογία προέρχεται απ' την ελληνική λέξη «πράγμα». Αργότερα, οι Austin (1962), Searle (1969).

ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στη φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας. Σύμφωνα με τους Mc Tear & Contiramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση της γλώσσας ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Η χρήση της γλώσσας ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στη γνώση των κοινωνικών κανόνων και στην κατανόηση των προθέσεων, των επιθυμιών και των επικοινωνιακών στρατηγικών του ομιλητή, ως «κατάλληλη συμπεριφορά» σχετίζεται με τον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας και ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αναφέρεται στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με τους άλλους, δηλαδή στο σημαντικό μήνυμα που ο ομιλητής θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στον ακροατή και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει.

Σύμφωνα με τα παραπάνω Πραγματολογία ορίζεται η σωστή επικοινωνία χρησιμοποιώντας την ικανότητα του το άτομο να λέει το σωστό πράγμα, στο σωστό χώρο και χρόνο, με τον σωστό τρόπο όπως αυτός ορίζεται απ' το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

2.2.i Γλωσσική πράξη

Η βασική μονάδα της πραγματολογίας είναι η γλωσσική πράξη. Την οποία την χρησιμοποιούμε στο επικοινωνιακό πλαίσιο πχ. Όταν θέλουμε να δηλώσουμε/υποσχεθούμε/ανακοινώσουμε κάτι. Μόνο όταν συνοδεύεται από κάποιον σκοπό η εκφώνηση λέξεων, φράσεων, προτάσεων αποτελεί γλωσσική πράξη. Γι αυτό και το "παπαγάλισμα" ή η εξάσκηση προφοράς μιας ξένης γλώσσας δεν θεωρείται γλωσσική πράξη.

Η σημασία της γλωσσικής πράξης είναι διπλής σημασίας. Αφενός ο ομιλητής επιθυμεί να γίνει κατανοητός απ' τον ακροατή αφετέρου περιμένει μια δράση μετά απ' το εκφώνημα του ομιλητή και εφόσον έχει γίνει κατανοητός απ' τον συνομιλητή του. Έτσι λοιπόν όταν ο ομιλητής λέει *κλείσε την πόρτα*, πέρα από το να αντιληφθεί ο συνομιλητής του την επικοινωνιακή του διάθεση επιθυμεί και να κλείσει πραγματικά την πόρτα.

2.2.ii Η δομή της γλωσσικής πράξης

Αρχικά κάθε εκφώνημα που αποτελεί γλωσσική πράξη στην οποία περιλαμβάνονται επιμέρους στοιχεία. Θα τις καταλάβουμε μέσα απ' τα παραπάνω παραδείγματα.

- (1) Ο Γιώργος μαγείρεψε.
- (2) Μαγείρεψε ο Γιώργος;
- (3) Αχ, να μαγείρευε ο Γιώργος.
- (4) Γιώργο, μαγείρεψε!

Κάθε εκφώνημα είναι μία πράξη εκφώνησης. Όταν αναφερόμαστε σε κάποιο αντικείμενο αναφοράς (στη συγκεκριμένη περίπτωση σε κάποιο πρόσωπο που ονομάζεται "Γιώργος") εκτελούμε μία πράξη αναφοράς (reference act). Με το αντικείμενο αναφοράς συνδέουμε ένα κατηγορημα (Στο παράδειγμα μας τη δραστηριότητα της μαγειρικής) η πράξη αυτή ονομάζεται πράξη κατηγορήσεως (predication act) και μαζί με την πράξη αναφοράς αποτελούν την προτασιακή πράξη (propositional act). Προσλεκτική πράξη (illocutionary act) είναι ο τρόπος με τον οποίον συνδέεται το αντικείμενο αναφοράς με το κατηγορημα. Στο πρώτο παράδειγμα παρέχουμε διαβεβαίωση ότι η σύνδεση κατηγορήματος και προσώπου αναφοράς ισχύει (είναι αληθής). Στο δεύτερο εκφώνημα ρωτούμε αν ισχύει. Στο τρίτο εκφράζουμε την ευχή μας να ισχύει. Στο τέταρτο γίνεται προσπάθεια ώστε γίνει αληθής η πράξη.

2.2.iii Προσλεκτικοί ενδείκτες

Τα γλωσσικά μέσα τα οποία σημαδεύεται ένα εκφώνημα ως προσλεκτική πράξη συγκεκριμένου είδους ονομάζονται προσλεκτικοί ενδείκτες. Η πράξη συγκεκριμένου είδους αποβλέπει σε αποτελέσματα που έχουν συνέπειες τόσο στον ομιλητή όσο και στον ακροατή.

Στην ελληνική γλώσσα η γραμματική κατηγορία της έγκλισης του ρήματος αποτελεί ένα προσλεκτικό ενδείκτη. Η προστακτική έγκλιση για παράδειγμα διακρίνει μια γλωσσική πράξη ως προσταγή. Αντιπροσωπευτική κατηγορία ενδεικτών είναι οι **επιτελεστικές εκφράσεις** (performative expressions) στις οποίες συμπεριλαμβάνονται στερεότυπες εκφράσεις όπως συγχαρητήρια, συλλυπητήρια κ.ο.κ. οι οποίες χαρακτηρίζουν ένα εκφώνημα ως πράξη έκφρασης συγχαρητηρίων, συλλυπητηρίων κ.ο.κ.

2.3 Ανάπτυξη της πραγματολογίας

Για να αναπτυχθεί η χρήση της γλώσσας πρέπει ως πρώτο και σημαντικό στάδιο να αναπτυχθεί η πρώιμη επικοινωνία γι αυτό η πραγματολογία χωρίζεται σε προγλωσσική και γλωσσική. Η προγλωσσική επικοινωνία αναφέρεται στο μη λεκτικό στάδιο της επικοινωνίας ενώ η γλωσσική στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία.

2.4 Προγλωσσική πραγματολογία

Τα πρώτα σημάδια επικοινωνίας ενός βρέφους είναι το κλάμα, το ψέλλισμα, οι κινήσεις τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν την αντίδραση στην κατάσταση που βρίσκεται το βρέφος. Επειδή αυτές οι αντιδράσεις εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη οι ειδικοί τα χαρακτήρισαν αντανακλαστικά και τα θεωρούν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (bloom&Lahey, 1978). Τα βρέφη λοιπόν συνδέουν την συμπεριφορά τους με την απάντηση του περιβάλλοντος κι έτσι κατακτούν την επικοινωνία.

Σύμφωνα με τους bloom&Lahey (1978) Υπάρχουν τρία στάδια προγλωσσικής πραγματολογίας. Στο πρώτο στάδιο το βρέφος χρησιμοποιεί αυτοπαθείς τύπου συμπεριφοράς (primary forms) πχ. το κλάμα προκειμένου να πραγματοποιήσει αυτό που επιθυμεί. Σταδιακά οι ακούσιες αντανακλαστικές συμπεριφορές γίνονται εκούσιες κινητικές πράξεις, περιορισμένες όμως. Στο δεύτερο στάδιο οι συμπεριφορές αυτές εξακολουθούν να είναι περιορισμένες το παιδί όμως μπορεί να

χρησιμοποιήσει διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για να καλύψει τις ανάγκες του. Εάν θέλει να ζητήσει κάτι μπορεί να χρησιμοποιήσει μία λέξη αν όμως δεν έχει αντίκρισμα μπορεί να χρησιμοποιήσει και μη λεκτικούς τρόπους συμπεριφοράς, για παράδειγμα να δείξει με το δάχτυλο του. Στο τρίτο στάδιο το παιδί μπορεί να εκφράσει αυτό που θέλει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους αφενός γιατί εντοπίζει κοινωνικές μεταβλητές, και αφετέρου κατανοεί ότι θα έχει το ίδιο αποτέλεσμα.

Το 1975 οι Bates, Camaioni και Voltera διέκριναν κι εκείνοι τρία στάδια προγλωσσικής ανάπτυξης. Τα στάδια τα αποδίδουν με τους όρους των πράξεων ομιλίας καθώς η θεωρία τους βασίζεται στη σχετική θεωρία του Austin (1962). Το πρώτο λοιπόν στάδιο βασίζεται στη διαλεκτική πράξη και ονομάζεται διαλεκτικό στάδιο. Τα βρέφη λοιπόν κλαίνε όχι γιατί έχουν διάθεση για επικοινωνία αλλά όπως προαναφέρθηκε γιατί το κλάμα είναι αντανακλαστικό της βιολογικής του ανάπτυξης. Οι γονείς δίνουν επικοινωνιακό χαρακτήρα στο κλάμα του παιδιού καθώς συμπεριφέρονται με ανάλογο τρόπο έτσι ώστε να καλύψουν την ανάγκη του παιδιού. Το ότι το παιδί κλαίει εξαιτίας της βιολογικής του ανάγκης χωρίς να έχει επικοινωνιακή πρόθεση, ορίζει το στάδιο αυτό αντίστοιχο του διαλεκτικού σταδίου των πράξεων της ομιλίας. Το στάδιο αυτό διαρκεί απ'τη γέννηση του έως τον ένατο μήνα.

Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται προσλεκτικό στάδιο και διαρκεί απ'τον ένατο μήνα έως και τον δέκατο πέμπτο. Το παιδί λοιπόν χρησιμοποιεί τον ενήλικο για να του δώσει το επιθυμητό αντικείμενο. Οι συμπεριφορές αυτές που εκδηλώνει το παιδί λέγονται πρωτοπροστακτικές (protoimperative). Χρησιμοποιεί όμως και αντικείμενα για να προσελκύσει το ενδιαφέρον κάποιου ενηλικού (protodeclarative). Στο συγκεκριμένο στάδιο το παιδί έχει επικοινωνιακή πρόθεση η οποία εκδηλώνεται με μη λεκτικούς τρόπους όπως για παράδειγμα το δείξιμο με το δάχτυλο.

Το τρίτο στάδιο ανάπτυξης της προγλωσσικής επικοινωνίας είναι το εκφωνητικό στο οποίο το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις για να αναφερθεί σε ενέργειες του περιβάλλοντος ή και σε αντικείμενα. Σταδιακά κατακτά την δομή της γλώσσας και ολοκληρώνει την λειτουργική επικοινωνία. Το στάδιο αυτό διαρκεί από τον δωδέκατο μήνα έως και τον δέκατο πέμπτο.

Σύμφωνα με τον Halliday (1975). Υπάρχουν τέσσερα στάδια ανάπτυξης της προγλωσσικής επικοινωνίας. Το πρώτο στάδιο το βρέφος εκφράζει τις σωματικές του

ανάγκες χωρίς όμως να έχει πρόθεση για επικοινωνία. Στο δεύτερο στάδιο το παιδί προσθέτει στο προηγούμενο στάδιο την πρόθεση για επικοινωνία χωρίς όμως να γνωρίζει λεπτομέρειες για το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιείται η κατάκτηση της δομής και του πλαισίου επικοινωνίας και τέλος στο τέταρτο στάδιο το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με διαφορετικούς τρόπους. Η διαφορά στη προσέγγιση του Halliday είναι ότι διευρύνει τα στάδια με την περιγραφή επικοινωνιακών λειτουργιών.

2.5 Γλωσσική πραγματολογία

Η γλωσσική πραγματολογία σχετίζεται με το λεκτικό μέρος της επικοινωνίας. Απ' την πραγματολογία αντλούνται τα υπόλοιπα δύο λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας δηλαδή το σημασιολογικό και το μορφοσυντακτικό. Όπως αναδύεται το σημασιολογικό κομμάτι απ' την πραγματολογία έτσι αναδύεται το μορφοσυντακτικό απ' τη σημασιολογία. Η τοποθέτηση αυτή δίνει τεράστια σημασία στον πραγματολογικό τομέα.

Οι Bernstein και Tiegerman (1993) υποστηρίζουν ότι στον γλωσσικό τομέα υπάρχουν 2 τομείς ανάπτυξης. Ο πρώτος τομέας αφορά την επεξεργασία επικοινωνιακών λειτουργιών. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αυξάνουν την έκφραση επικοινωνιακών μηνυμάτων σύμφωνα με τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού.

Ο δεύτερος τομέας αφορά την ανάπτυξη της συζήτησης. Το παιδί παρουσιάζει ικανότητες σύντομης συζήτησης που όμως αναφέρονται στην παρούσα χρονική στιγμή. Σταδιακά και γύρω στην ηλικία των τριών ετών εισάγει από μόνο του θέμα. Στον τέταρτο χρόνο έχει περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι εξαιρετικός συνομιλητής.

2.6 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης

Η πραγματολογική ανάπτυξη εξαρτάται από την ικανότητα που έχει το παιδί να αντιλαμβάνεται επικοινωνιακές καταστάσεις και από την αντίληψη της ψυχικής διάθεσης και των συναισθημάτων του ακροατή.

Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται

εξελικτικά και περνάει από τα εξής στάδια:

0 – 6 μηνών

- Αρχίζει να κοιτάζει πρόσωπα.
- Ακολουθεί με το βλέμμα κάτι που κινείται.
- Το κλάμα διαφοροποιείται ανάλογα με την επικοινωνιακή πρόθεση. Για παράδειγμα, κλαίει διαφορετικά όταν πεινάει, διαφορετικά όταν νυστάζει, διαφορετικά όταν πονάει.
- Διατηρεί βλεμματική επαφή.
- Εντοπίζει την πηγή του ήχου.

6 – 9 μηνών

- Νιώθει ευχαρίστηση με το χάδι.
- Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα.
- Κλαίει όταν το αφήνουν μόνο του στο δωμάτιο.

9 – 12 μηνών

- Αντιλαμβάνεται την άρνηση και απωθεί αντικείμενα που δε θέλει.
- Κάνει χειρονομίες τύπου: “Γεια”, “Αντίο”.
- Αναζητά και δείχνει στοργή σε οικεία πρόσωπα.

- Αρχίζει να δείχνει άγνωστα αντικείμενα θέλοντας να του εξηγήσουν τι είναι.
- Ξεκινάει να ζητάει ένα αντικείμενο που θέλει.
- Αρχίζει να αλλάζει τη συμπεριφορά του, αντιλαμβανόμενο τα συναισθήματα των
- άλλων: Μπορεί να επαναλαμβάνει πράγματα που οι άλλοι θεωρούν αστεία για να τους κάνει να γελάσουν.

12 – 18 μηνών

- Πάει και φέρνει αγαπημένα αντικείμενα για να τα δείξει σε κάποιον.
- Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να ζητήσει βοήθεια ή να τραβήξει το ενδιαφέρον.
- Αρχίζει να λέει “Γεια”.
- Εκφράζει την άρνησή του και χρησιμοποιεί το “Όχι”.
- Αρχίζει να απαντάει σε ερωτήσεις, συχνά χωρίς να έχουν νόημα.
- Δείχνει προσοχή όταν του μιλάει κάποιος και τον κοιτάζει στα μάτια.

18 – 24 μηνών

- Αρχίζει να ζητάει να μάθει και ρωτάει “Τι είναι αυτό;”.
- Κατονομάζει αντικείμενα μπροστά σε άλλους.
- Χρησιμοποιεί φράσεις 2 λέξεων και εκφράζει κτητικότητα: “δικό μου”.
- Μπορεί να ξεκινήσει ένα διάλογο.

2 – 3 ετών

- Ξεκινάει και συμμετέχει σε διάλογο.
- Μπορεί και αλλάζει θέμα συζήτησης.
- Αρχίζει και δίνει πληροφορίες για το θέμα συζήτησης.
- Χρησιμοποιεί επιφωνήματα για να τραβήξει την προσοχή.

3 – 4 ετών

- Συμμετέχει σε μεγαλύτερη συζήτηση.

- Μπορεί να πλάσει ένα φανταστικό φίλο και να του απευθύνεται όταν παίζει.
- Μπορεί και αλλάζει τον τόνο της φωνής του και τον τρόπο ομιλίας όταν απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.
- Ζητάει την άδεια για να κάνει κάτι.
- Δίνει εξηγήσεις στον ακροατή αν δεν κατάλαβε κάτι.
- Ζητάει εξηγήσεις αν δεν κατάλαβε κάτι.
- Χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες για να εξηγήσει κάτι.
- Αρχίζει τα “πειράγματα”.
- Μπορεί να μιμηθεί και να υποδυθεί τη συμπεριφορά κάποιου.

4 – 6 ετών

- Κάνει έμμεσες ερωτήσεις.
- Χρησιμοποιεί σωστά αντωνυμίες (αυτός, εκείνος, αυτό), επιρρήματα και προθέσεις: (εδώ, εκεί, μέσα, έξω, πίσω, από, ανάμεσα, όταν, αφού).
- Κατανοεί και περιγράφει τη χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντός του.
- Μπορεί να περιγράψει σωστά τα γεγονότα μιας ιστορίας, κοιτάζοντας μόνο εικόνες.
- Απαντάει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν το χρόνο: “Πότε έφαγες;”.
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα λέξεις, όπως: “Ευχαριστώ”, “Παρακαλώ”.
- Κατανοεί πότε κάποιος χρειάζεται βοήθεια.
(<http://logoupraxis.gr/?p=146>)

2.7 Η πραγματολογία στην ελληνική πραγματικότητα

Οι έρευνες που έχουν γίνει στα ελληνόπουλα είναι πολύ λίγες. Αναφορές που να σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα υπάρχουν στην έρευνα της Nisioti(1994) και του Βογινδρούκα (2002).

Στις παραπάνω έρευνες συμμετείχαν παιδιά 5-6 ετών, προσχολικής ηλικίας. Και στις δύο έρευνες χρησιμοποιήθηκε το Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills (Dewart & Summers, 1988). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε και στα ελληνικά. Οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν αφορούσαν τη γλωσσική πραγματολογία συγκεκριμένα δυσκολεύονται στις δεξιότητες που συνδέονται με τις κοινωνικές συμβάσεις όπως για παράδειγμα να χαιρετήσουνε με την άφιξη ή αναχώρηση τους από ένα χώρο. Δυσκολία σε δεξιότητες που αφορούν την συζήτηση, την κατανόηση του τρόπου χρήσης της γλώσσας απ' τους άλλους και δυσκολίες στο λεκτικό χιούμορ. Επίσης δυσκολίες παρατηρήθηκαν στη χρήση του "ευχαριστώ" και "παρακαλώ". Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι το παραπάνω εύρημα δεν οφείλεται σε κάποια αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα αλλά στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν ακούς πολύ συχνά αυτές τις εκφράσεις και γι αυτό δεν κάνουν την χρήση τους.

Στην επίτευξη της ολοκλήρωσης των πραγματολογικών δεξιοτήτων συντείνει μία σειρά γνωστικών λειτουργιών. Η σειρά περιλαμβάνει τη θεωρία του νου (theory of mind) (Premack & Woodruff, 1978), τη θεωρία της συσχέτισης (relevance theory) (Sperber & Wilson, 1986) και τη θεωρία της κεντρικής συνοχής (central coherence theory) (Firth, 1994)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 Διαταραχές Πραγματολογίας

Η «Διαταραχή Πραγματολογίας (ΔΠ)», σύμφωνα με τη Bishop, περιγράφεται ως μία κατάσταση που βρίσκεται ενδιάμεσα του αυτισμού και της ειδικής γλωσσικής διαταραχής. Τα παιδιά δηλαδή με ΠΔ παρουσιάζουν κατά γενική ομολογία παρόμοια χαρακτηριστικά με τα παιδιά με ΕΓΔ, όπως δυσκολίες γραμματικής, σύνταξης και εύρεσης λέξεων. Συγχρόνως, παρατηρείται ότι ορισμένα παιδιά με ΔΠ εμφανίζουν ήπιες δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας παρόμοιες με αυτές που παρατηρούνται σε παιδιά με ΔΑΦ.

Οι πραγματολογικές δυσκολίες εμφανίζονται στη διαδικασία της επικοινωνίας. Επίσης υπάρχουν δυσκολίες στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στο χειρισμό της συζήτησης στην προϋποτιθέμενη γνώση και στις κοινωνικές γνώσεις. Τα κύρια συνοδά χαρακτηριστικά τους είναι οι εμμονές, έλλειψη συνεργασιμότητας, έλλειψη ενσυναίσθησης, έλλειψη ευγένειας και ντροπαλότητα. Επίσης μπορεί να συνυπάρχουν με νευρολογικές ασθένειες, ψυχιατρικές διαταραχές, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες.

Τα άτομα που έχουν διαταραχές πραγματολογίας δεν είναι σε θέση να χειρίζονται σε μία συζήτηση. Δεν έχουν δηλαδή τις κατάλληλες δεξιότητες, προκειμένου να είναι ενεργά μέλη σε κοινωνικές σχέσεις. Δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες ικανότητες στο τομέα της κοινωνικότητας. Το πρόβλημα δεν παρουσιάζεται στο τομέα της γλώσσας, καθώς και τα συγκεκριμένα άτομα τη χειρίζονται εξίσου καλά με τους συνομήλικους τους. Αντιθέτως, προσέχει κανείς άλλου είδους δυσκολίες στο τρόπο επικοινωνίας τους. Σε προκειμένη περίπτωση παρατηρεί κανείς ότι δεν δείχνουν ευγενικοί προς τους άλλους, έχουν εμμονές, μάλιστα τους λείπει ο σεβασμός, είναι αδιάλλακτοι, ορισμένες φορές δειλοί και επιθετικοί.

Η διαταραχή πραγματολογίας μπορεί να χωριστεί σε **προ-λεκτική** που αφορά την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον πριν αναπτύξει ομιλία και σε **λεκτική** που αφορά την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον αφού αναπτύξει ομιλία. Ο βαθμός της δυσκολίας διακρίνεται σε ήπιο, μέτριο και σοβαρό.

Οι **διαταραχές πραγματολογίας** είναι οι εξής :

Προ-λεκτική πραγματολογία

- Το ενδιαφέρον του παιδιού είναι μειωμένο ως προς το περιβάλλον
- Δεν κατανοεί το περιβάλλον
- Δεν αντιδρά σε ερεθίσματα
- Είναι πολύ επιλεκτικός στα ερεθίσματα του
- Το ενδιαφέρον του για τους ανθρώπους είναι ανεπαρκές
- Υπάρχει έλλειψη πρωτοβουλίας για αλληλεπίδραση
- Σχολιάζει ελάχιστα
- Δυσκολία στην εναλλαγή σειράς
- Δυσκολία στην κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων
- Ανεπαρκής βλεμματική επαφή

Λεκτική πραγματολογία

- Δεν σχολιάζει
- Δυσκολεύεται να εξάγει συμπέρασμα
- Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει τον λόγο βάσει κοινωνικών κανόνων
- Δυσκολεύεται να αιτιολογήσει καταστάσεις
- Δυσκολεύεται να αρχίσει συζήτηση ή/και να την διατηρήσει
- Μπορεί να έχει λεκτικές εμμονές
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση μεταφορών, λογοπαίγνιων, ανεκδότην, παροιμιών και αινιγμάτων.

3.2 Πραγματολογικές διαταραχές και ΔΕΠΥ

Αρχικά, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας σχετίζεται με την ανάπτυξη των νευρών και το νευρικό σύστημα και μέσω αυτής εμφανίζονται ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες. Αποτελεί μια από τις πιο συχνές διαταραχές συμπεριφοράς και η συχνότερη αναπτυξιακή διαταραχή των νευρών. Η συγκεκριμένη διαταραχή παρουσιάζεται από μικρή ηλικία στη συμπεριφορά των παιδιών και παραμένει και στην ενήλικη ζωή τους. Αυτά τα άτομα λοιπόν χαρακτηρίζονται από έλλειψη προσοχής και με σωματική υπερδραστηριότητα.

Ωστόσο, αρκετά άτομα παρουσιάζουν διαταραχή πραγματολογίας, τα οποία συγχρόνως ταλαιπωρούνται και από ΔΕΠΥ. Παρότι δεν ήταν εκτενές αυτό το φαινόμενο, τα άτομα έχουν σοβαρή διαταραχή στο τομέα των κοινωνικών σχέσεων και διακατέχονται από κάποια σοβαρά προβλήματα. Πρώτον, δείχνει κανείς αδυναμία να ακούσει όταν του μιλούν. Έχει απροσεξία, δηλαδή διάσπαση προσοχής. Δεν συγκεντρώνονται εύκολα, ενώ όσον αφορά εργασίες και δραστηριότητες δεν τις ολοκληρώνουν και προχωρούν σε λάθη απροσεξίας. Αποτυγχάνουν να επικεντρώσουν την προσοχή σε λεπτομέρειες, ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες και η προσοχή τους γενικά διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.

Κρίνεται λοιπόν σημαντικό και άκρως απαραίτητο ότι σε τέτοια περιστατικά θα πρέπει άτομα που συνδυάζουν όλα τα παραπάνω συμπτώματα να συμβουλευτούν μια ομάδα λογοθεραπευτών. Βέβαια, η ένταξη ενός ατόμου σε ομάδα ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας σε Κέντρο που ακολουθεί σταδιακή, προσεκτική πορεία και πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις που θα διασφαλίσουν όσο γίνεται περισσότερο την ασφαλή και αποτελεσματική συμμετοχή του παιδιού στο ομαδικό θεραπευτικό πλαίσιο.

3.3 Πραγματολογικές Διαταραχές και Αυτισμός

Ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη διαταραχή της ψυχολογικής ανάπτυξης του ατόμου. Πρόκειται για μια διαταραχή ανάπτυξης που διαρκεί όλη τη ζωή του ανθρώπου και επιδρά καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο επικοινωνεί με τους άλλους και γενικά με τον κόσμο γύρω του.

Ο αυτισμός θα πρέπει να διαχωρίζεται αρχικά από τις άλλες διάχυτες διαταραχές ανάπτυξης, όπως το Σύνδρομο Asperger, Σύνδρομο Rett και την αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Ακόμη, θα πρέπει να διαχωρίζεται από την παιδική σχιζοφρένεια, τις διαταραχές της γλωσσικής έκφρασης, τη νοητική καθυστέρηση καθώς και τις αισθητηριακές ελλείψεις, όπως κώφωση. Ο κεντρικός άξονας για τη διαφορική διάγνωση του αυτισμού από τις υπόλοιπες αναπτυξιακές διαταραχές είναι η ποιότητα της λειτουργικότητας του παιδιού σε κοινωνικό επίπεδο.

Δυσκολίες της πραγματολογίας συναντάμε επιπλέον και σε άτομα με αυτισμό. Ο πρώτος άνθρωπος που επιχείρησε έρευνα και μελέτη πάνω σε αυτό το ζήτημα ήταν η Baltaxe. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα έδειξαν ότι δυσκολεύονται όταν εναλλάσσεται ο ρόλος του ακροατή με τον ομιλητή, φανερόνται εξίσου προβλήματα στη τήρηση των κοινωνικών κανόνων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Επιπροσθέτως, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τη νέα με τη παλιά πληροφορία που δέχονται.

Στη συνέχεια, οι Caparulo & Cohen προχώρησαν εξίσου σε νέες παρατηρήσεις σχετικά με αυτό το φαινόμενο. Κατάφεραν να βρουν ότι τα πάσχοντα άτομα χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να χειριστούν αυτούς, με τους οποίους κάνουν διάλογο και δεν έχουν ως στόχο την επικοινωνία μεταξύ τους. Δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τις αντιδράσεις ενός ακροατή, αδυνατούν να εκλάβουν πληροφορίες από τη μη λεκτική επικοινωνία, δεν αναγνωρίζουν τη μη λεκτική συμπεριφορά. Στο σημείο που παρουσιάζουν αδυναμία είναι στην εναλλαγή σειράς στη συζήτηση, καθώς είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και χρειάζεται κανείς κοινωνικές γνώσεις και να καταλαβαίνει κανείς όσο το δυνατόν καλύτερα τις πληροφορίες.

Σύμφωνα με τη γνωστή ψυχογνωστική θεωρία του νου τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να δημιουργήσουν νοητικές παραστάσεις, με αποτέλεσμα να μην προσδιορίζουν τη νοητική κατάσταση του συνομιλητή. Αργότερα, ο Leinonen και Kerbel εξέφρασαν την άποψη ότι ευθύνεται η υποεκτίμηση και υπερεκτίμηση των γνώσεων τους. Το 1996 ο Flack θεώρησε ότι αφού τα συγκεκριμένα άτομα αδυνατούν να αναγνωρίσουν μη λεκτικά στοιχεία του ομιλητή σε συζήτηση, δύσκολα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τρόπους για να διορθώσουν ή να επαναπροσδιορίσουν τη συζήτηση.

Μία ακόμη παράμετρος που ευθύνεται σε αυτά τα πάσχοντα άτομα είναι η κεντρική συνοχή. Τα άτομα με αυτισμό δεν κατανοούν το νοητικό μοντέλο, δεν διερευνούν τις θεματικές ενότητες εύκολα. Η γνώμη της Jordan ήταν ότι δεν επεξεργάζονται τις πληροφορίες μέσω ενός προφορικού λόγου, άρα δεν γίνονται ενεργά μέλη σε μία συζήτηση. Παρότι αρχικά μπορεί ένα άτομο να εντυπωσιάσει με τις γνώσεις του πάνω σε ένα θέμα, αλλά αργότερα λόγω της ασθενούς κεντρικής συνοχής και του κοινωνικού ελλείμματος του δεν μπορεί να ακολουθήσει την επικοινωνιακή διαδικασία. Έτσι χάνεται και το ενδιαφέρον και από τη πλευρά του συνομιλητή.

Ωστόσο, υπάρχει η Θεωρία της “Συσχέτισης” που συμβάλλει καταλυτικό ρόλο στη διαχωρισμό μεταξύ της πραγματολογικής διαταραχής από τη σημασιολογία. Τη θεωρία αυτή την υποστηρίζουν και οι Leinonen & Kerbel. Αρχικά, η θεωρία χωρίζεται σε στάδια: πρώτον, προχωρά στη μελέτη της πραγματολογίας, προκειμένου να διευρύνει την ικανότητα να αλλάξει η γλωσσική έκφραση των συγκεκριμένων ανθρώπων. Δεύτερον, ασχολείται με την απόκτηση της δυνατότητας το άτομο να κατανοεί για ποιο λόγο χρησιμοποιείται μία γλωσσική έκφραση. Τέλος, η θεωρία βασίζεται στην ικανότητα να μπορεί να εξαγάγει το άτομο ένα συμπέρασμα σχετικά της χρήσης μίας συγκεκριμένης γλωσσικής έκφρασης με τη βοήθεια της αφαιρετικής σκέψης.

Οι πραγματολογικές διαταραχές οφείλονται σε πολλούς λόγους, όπως το ότι άνθρωποι με αυτισμό δεν γνωρίζουν αρκετά για τον κόσμο, στον οποίο ζουν. Δεν μπορούν εύκολα να συλλέξουν πληροφορίες στη διαδικασία της επικοινωνίας, οπότε δεν συλλογίζονται σωστά. Επιπροσθέτως, δεν επεξεργάζονται σωστά τις πληροφορίες μέσω της αφαιρετικής σκέψης. Διαμορφώνουν λανθασμένη αντίληψη για ένα θέμα και φυσικά διαφέρει με αυτή του συνομιλητή.

3.4 Πραγματολογικές Διαταραχές και νοητική υστέρηση

Αρχίζοντας από τον ορισμό η νοητική υστέρηση ή αλλιώς καθυστέρηση έχει να κάνει με τη νοητική λειτουργία ενός ανθρώπου, η οποία έχει σημαντικούς περιορισμούς. Η αναπηρία εμφανίζεται πριν τα 18 έτη ηλικίας του ατόμου. Βέβαια ο συγκεκριμένος ορισμός ισχύει εφόσον αυτοί οι περιορισμοί αξιολογούνται μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση δίνει ιδιαίτερη σημασία στις γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές, ενώ οι περιορισμοί πάντα συνυπάρχουν και με δυνατότητες. Η περιγραφή των περιορισμών είναι σημαντικός, καθώς πρέπει να αναπτύσσεται πάντα ένα σωστό, ολοκληρωμένο προφίλ και ιδέα για το άτομο. Με αυτό τον τρόπο θα μπορεί το ίδιο το άτομο με τη πάροδο του χρόνου σίγουρα να βελτιωθεί, αφού θα δέχεται τη κατάλληλη υποστηρικτική υπηρεσία.

Τα άτομα και συγκεκριμένα τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο στις πραγματολογικές δοκιμασίες. Το λεξιλόγιό τους είναι ελλιπές, δεν χρησιμοποιούν με ευκολία τη γλώσσα, δεν διαθέτουν τη κατάλληλη τονικότητα. Εξίσου, δεν είναι καλοί στη μη λεκτική επικοινωνία, δεν είναι δηλαδή σε θέση να μεταφέρουν μηνύματα όπως απάθεια, ενδιαφέρον ή σεβασμό. Επίσης δεν θεωρούνται επικοινωνιακοί τύποι, καθώς και σε αυτό το τομέα συναντούν δυσκολίες. Τους είναι δύσκολο αρκετές φορές να απαντήσουν σε ερωτήσεις και δεν έρχονται σε πλήρη επαφή με τους υπόλοιπους. Θέμα υπάρχει ακόμη και στην εναλλαγή ρόλων, όταν βρίσκονται σε διάλογο, και αφηγούνται με δυσκολία δικά τους βιώματα.

Τρεις έρευνες μας έδειξαν διαφορές μεταξύ πραγματολογικών διαταραχών και νοητικής υστέρησης. Το μακρινό 1998 οι Wehmeyer και Schwartz προχωρούν στην ερευνά τους, προκειμένου να αναδείξουν χαρακτηριστικά από τη ζωή ανθρώπων με νοητική υστέρηση. Συμμετοχή πήραν 50 ενήλικες, με μέσο όρο 60 IQ και ηλικία 20-60. Τα αποτελέσματα εμφάνισαν ότι ο τόπος διαμονής τους παίζει τεράστιο ρόλο, καθώς επηρεάζει άμεσα τη διάθεσή τους. Αργότερα ακολούθησε η έρευνα των Fisher, Zeaman, η οποία έδειξε ότι ο δείκτης νοημοσύνης μειώνεται μέχρι περίπου στην ηλικία των 20 χρόνων, ενώ ύστερα αυξάνεται ή παραμένει σταθερός για κάποια περίοδο. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Demain και Silverstein με την έρευνά τους.

Σε περίπτωση που ο αυτισμός συνοδεύεται από βαριά νοητική υστέρηση είναι πολύ δύσκολο να γίνει η διάκριση μεταξύ των δύο διαταραχών. Όμως, ακόμα κι ένα παιδί με βαριά νοητική υστέρηση εμφανίζει απλές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς

όπως το χαμόγελο, την επαφή βλέμματος και την αναζήτηση επαφής με τους άλλους ανθρώπους. Επιπλέον τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν παρουσιάζουν τα ειδικά ελλείμματα στη συνδυαστική προσοχή, τη μίμηση και τις γνωστικές δεξιότητες που παρουσιάζονται στα παιδιά με αυτισμό.

3.5 Πραγματολογικές Διαταραχές και ειδική γλωσσική διαταραχή

Τα άτομα με ειδική γλωσσική διαταραχή δεν εμφανίζουν προβλήματα αντίληψης, συμπεριφοράς ή γνωστικά. Ωστόσο, έχουν συγκεκριμένα γλωσσικά προβλήματα. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι καθυστερούν να μιλήσουν και η γλωσσική ανάπτυξη έχει αργό ρυθμό. Στο τομέα της φωνολογίας δεν κατακτούν εύκολα τα σύμφωνα ή δυσκολεύονται στα συμφωνικά συμπλέγματα. Όσον αφορά το λεξιλόγιο καθυστερούν στη παραγωγή των πρώτων λέξεων και χρησιμοποιούν περισσότερα ονόματα παρά ρήματα. Επιπλέον κάνουν λάθη κατά την ονομασία αντικειμένων και έχουν έναν αργό ρυθμό στην εκμάθηση λέξεων. Στο πεδίο της σύνταξης και της μορφής του λόγου δυσκολεύονται στη κατανόηση και παραγωγή ερωτηματικών, αναφορικών προτάσεων. Δείχνουν αδυναμία να σχηματίσουν πληθυντικό.

Στη συνέχεια, τα άτομα και κυρίως τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν κι άλλες δυσκολίες σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις τους με τους υπόλοιπους. Δεν μπορούν δηλαδή να διατηρήσουν ένα θέμα συζήτησης ή να προχωρήσουν ομαλά σε ένα νέο θέμα. Έχουν μειωμένη ικανότητα στο να ζητούν ή να δίνουν εξηγήσεις. Αδυνατούν να αξιολογήσουν το πλαίσιο μίας συζήτησης. Έτσι, μπερδεύουν τους τύπους ευγενείας, όταν μιλούν με ενήλικες ή αγνώστους. Επίσης, κάνουν χρήση πολύ πρώιμων μηχανισμών επανόρθωσης του λόγου. Δεν μπαίνουν στη διαδικασία να διορθώνουν τα ίδια τους τα λάθη κατά την επικοινωνία και σε σοβαρές περιπτώσεις παρουσιάζουν ηχολαλίες, επομένως αυθόρμητη επανάληψη της ομιλίας των άλλων.

Ήδη από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν διαφορές με τα συνομήλικά παιδιά. Δεν μπορούν να ξεχωρίσουν λοιπόν συχνά αντικείμενα, ενώ

έχουν και δίνουν πολλές απαντήσεις, προκειμένου να βρουν τη σωστή ονομασία. Άλλο συχνό φαινόμενο που εντοπίζεται είναι ότι συχνά δεν δίνουν απαντούν σε ερωτήσεις ή μπορεί να δώσουν ακατάλληλες απαντήσεις. Στη προσχολική ηλικία, τα άτομα έχουν δυσκολίες όταν πρέπει να κάνουν εισαγωγή σε λόγο, καθώς έχουν ελλιπή χρήση συμφραζομένων, που δεν έχουν αρκετές πληροφορίες για να καταλάβει ο ακροατής. Δεν τα καταφέρνουν καλά δηλαδή με την επαγωγική ικανότητα

Οι Bishop και Adams ήταν οι άνθρωποι, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το διαχωρισμό των εννοιών πραγματολογικών διαταραχών με τα άτομα με ΕΓΔ. Για να το κατορθώσουν χρησιμοποίησαν μια μη σταθμισμένη μέθοδο, ανάλυση συζήτησης, έχοντας ως σκοπό να περιγράψουν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Πραγματολογικές Διαταραχές. Τα αποτελέσματα λοιπόν έδειξαν ότι μερικά παιδιά ξεχωρίζουν στο θέμα ΕΓΔ από κάποια άλλα, καθώς αυτό γίνεται με τη βοήθεια συγκεκριμένων πραγματολογικών ικανοτήτων που κατέχουν. Παρουσιάζουν πλεονεκτήματα, όπως το ότι μπορούν να κάνουν εύκολα εισαγωγή σε συζήτηση, όμως οι συναλλαγές τους δεν ήταν τόσο πλούσιες σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά με ΕΓΔ. Παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάζουν και τα παιδιά με ΠΔ, καθώς έχουν εξίσου σημαντικές συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές ελλείψεις.

Εκτός από τη συμβολή των ειδικών προκύπτουν κι άλλες μεθόδους ως θεραπεία για τα άτομα με τη γλωσσική διαταραχή. Οι συγκεκριμένοι τρόποι είναι φυσικά και οι πιο απλοί, όπως ανάγνωση παραμυθιών από τον δάσκαλο, τον γονέα. Θεωρούνται όμως και άμεσα δραστικοί ,καθώς μέσω της διήγησης εισχωρούν ευκολότερα στα επίπεδα επικοινωνίας. Ένα παιδί κυρίως διευρύνει το λεξιλόγιό του, βελτιώνει την οργάνωση των προτάσεων του, απαντά πλέον σε ερωτήσεις, συγκρατεί σημαντικές λέξεις-κλειδιά, συμμετέχει σε διαλόγους, ενώ συγχρόνως βελτιώνεται και στη γραφή.

3.6 Πραγματολογικές Διαταραχές και εγκεφαλική βλάβη

Οι Πραγματολογικές Διαταραχές, δηλαδή η αδυναμία ανάπτυξης της γλώσσας, αναφέρονται κυρίως σε παιδιά και ενδέχεται να οφείλεται σε κάποια

εγκεφαλική βλάβη ή αλλιώς παράλυση. Το συγκεκριμένο πρόβλημα οφείλεται στις νευρολογικές διαταραχές. Αρχικά, η λέξη «εγκεφαλική» αναφέρεται στην αιτιολογική βλάβη, δηλαδή στον εγκέφαλο σε αντιδιαστολή με τη βλάβη του νωτιαίου μυελού, ενώ συγχρόνως η δεύτερη λέξη «παράλυση» υποδηλώνει ότι το άτομο έχει μειωμένη ή ακόμη και καθόλου κινητικότητα. Σε αυτό βέβαια ευθύνεται ότι δεν συγχρονίζονται ομαλά η όλη ενέργεια των μυών.

Καταλυτικό ρόλο μπορούν να έχουν τα πραγματολογικά στοιχεία, τα οποία βοηθούν στην αποκατάσταση εγκεφαλικών βλαβών. Ύστερα από μελέτη σε δέκα άτομα που έκαναν οι ειδικοί Milton, Prutting και Blinder συμπέραναν ότι τα άτομα με εγκεφαλική βλάβη έχουν τη δυνατότητα να μιλούν καλύτερα παρά να επικοινωνούν. Παρότι έχουν δεδομένα πραγματολογικές ελλείψεις και μία ανομοιογένεια στις πραγματολογικές δεξιότητες, είναι σίγουρο ότι δεν μπορούν να αποφύγουν τις διαταραχές που προκαλούνται και τη κοινωνική απομόνωση που δέχονται.

Οι πραγματολογικές ελλείψεις είναι αποτέλεσμα γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων. Επειδή τα συγκεκριμένα άτομα έχουν δεχθεί βλάβη σε εγκεφαλικές δομές συχνά οδηγεί και σε μειωμένη, εξασθενημένη επικοινωνία. Προβλήματα που μπορεί κανείς να παρατηρήσει είναι ότι τα άτομα αυτής τη πάθησης συχνά επιλέγουν θέματα ακατάλληλου περιεχομένου, διακόπτουν συνεχώς σε συζήτηση και δεν δίνουν σημασία στη γνώμη του άλλου,, όταν την εκφράζει κατά τη διάρκεια συζήτησης. Τα άτομα με φυσιολογικά γλωσσολογικά και πραγματολογικά στοιχεία συνήθως δεν κατανοούν τη κρισιμότητα του προβλήματος που εμφανίζουν τα πάσχοντα άτομα. Έτσι, τους περιθωριοποιούν χωρίς να γνωρίζουν ότι έχουν φτωχή πραγματολογία λόγω εγκεφαλικής βλάβης. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει κατά καιρούς ότι δύσκολα βελτιώνονται οι ελλείψεις στη πραγματολογία με τη πάροδο του χρόνου.

3.7 Θεραπευτική προσέγγιση

Για την πιο άμεση και αποτελεσματική αποκατάσταση δυσκολιών

στο κομμάτι της πραγματολογίας συνεργάζονται διάφορες ειδικότητες, όπως:

- Λογοθεραπευτής
- Παιδίατρος
- ΩΡΛ
- Παιδονευρολόγος
- Παιδοψυχίατρος
- Ψυχολόγος
- Σύμβουλος/θεραπευτής Οικογένειας

<http://www.logosinstitute.gr/index.jsp?standalonePageID=19> (11/09/2016)

Η αντιμετώπιση των διαταραχών πραγματολογίας εξαρτάται απ' το πλαίσιο στο οποίο αυτές εμφανίζονται. Αν δηλαδή έχει διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές η θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών πραγματολογίας είναι πρωταρχικός στόχος. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να εμπλακούν και οι γονείς του παιδιού αλλά και ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε η θεραπευτική προσέγγιση να εφαρμόζεται όλη την ημέρα με σκοπό την γενίκευση των κοινωνικών και επικοινωνιακών στόχων απ' το παιδί στο φυσικό περιβάλλον. Συνήθως μαζί με την προώθηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης δουλεύονται και εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται ευρέως το γλωσσικό πρόγραμμα MAKATON (Walker, 1980) και το Picture Exchange Communication System (PECS) (Bondy & Frost, 1985).

Το Makaton είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα σε εκείνους που παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών στην επικοινωνία και το λόγο να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν με ένα απλό αλλά πολύ αποτελεσματικό τρόπο, έτσι ώστε να μην είναι ανενεργοί στην κοινωνική τους ζωή. Το Makaton μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους χώρους δηλαδή στο σπίτι, στο σχολείο κ.λπ.. Η διδασκαλία του εστιάζεται, σε πρώτο στάδιο, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και σε υψηλότερο στάδιο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Το PECS (στα Ελληνικά "Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων") είναι ένα σύστημα επικοινωνίας, που βοηθάει παιδιά και ενήλικες με

διαταραχές του αυτιστικού φάσματος ή και άλλες διαταραχές επικοινωνίας, να αρχίσουν να επικοινωνούν. Το PECS βασίζεται στην πρακτική εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Applied Behavioral Analysis). Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, στο να χρησιμοποιηθούν κατάλληλοι ενισχυτές και στο να δημιουργηθούν προγράμματα συμπεριφοριστικής παρέμβασης. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή χρήση του PECS είναι η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών εκπαίδευσης, συστημάτων ενίσχυσης, στρατηγικών διόρθωσης του λάθους και στρατηγικών γενίκευσης για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας.

3.8 Λογοθεραπευτική προσέγγιση

Ο λογοθεραπευτής πρέπει να κάνει μια άμεση αξιολόγηση, έτσι ώστε να βρει τις δυσκολίες, αλλά και τις δυνατότητες του παιδιού. Θα πρέπει να οργανώσει ένα σωστό θεραπευτικό πλάνο ώστε να βοηθήσει το παιδί να έχει μία επαρκή επικοινωνία και μακροπρόθεσμα να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως πρέπει να δωθεί έμφαση στο να κατανοεί κοινωνικούς κανόνες. Υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικής θεραπείας (2 παιδιά – 2 θεραπευτές) ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτό βέβαια δεν λειτουργεί σε όλα τα παιδιά καθώς πρέπει να έχει χτιστεί μέχρι ένα σημείο η επικοινωνία τους έως ότου προχωρήσουν στις ομαδικές συνεδρίες. Αν ακολουθήσει τις ομαδικές συνεδρίες, θα βελτιωθεί και η ψυχολογία του ίδιου του παιδιού, γιατί θα μπορέσει να ενταχθεί στην ομάδα και δε θα νιώθει περιθωριοποιημένο. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση του παιδιού είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος προς αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Τέλος, ο λογοθεραπευτής είναι υπεύθυνος για την ενημέρωση των γονιών. Θα πρέπει να δίνει συμβουλές και να καθοδηγεί τους γονείς. Να απαντά σε όλες τους τις απορίες και να εξηγεί τι κάνουν την ώρα της συνεδρίας. Φυσικά θα πρέπει να τους ενημερώσει για το τι μπορούν να κάνουν για να βοηθήσουν και αυτοί στη θετική εξέλιξη του θεραπευτικού προγράμματος.

3.9 Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας

Το παιχνίδι, είναι ταυτόχρονα το έναυσμα και το μέσο κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης. Παιχνίδι και επικοινωνία βρίσκονται συνδεδεμένα σε ένα άρρηκτο κύκλο επηρεάζοντας άμεσα το ένα το άλλο, γεγονός που μας υποδεικνύει την αναγκαιότητα της επανατροφοδότησης τους (Brown & Yule, 1983). Η δύναμη του παιχνιδιού διευρύνει την επικοινωνία και θεμελιώνει το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να ανθήσει η προσωπικότητα του παιδιού (Case-Smith, 2001). Ως θεραπευτικό μέσο το παιχνίδι, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1920 από τους ψυχαναλυτές, όμως τώρα πια δεν συνδέεται μόνο με την ψυχαναλυτική προσέγγιση. Το θεραπευτικό παιχνίδι χρησιμοποιείται πλέον, για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ανάπτυξης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού καθώς και την αλλαγή στάσεων και πτυχών της προσωπικότητας του παιδιού όπως επιθετικότητα, διαφυλικές σχέσεις και μαθημένες συμπεριφορές του. Το παιδί με το παιχνίδι ωριμάζει ψυχοπνευματικά και σωματικά.

Μέσο του παιχνιδιού το παιδί θα δείξει τα συναισθήματα του, τους φόβους του, τις επιθυμίες του, τις δυνατότητες του αλλά και τις αδυναμίες του. Μέσο του παιχνιδιού, ενισχύεται η σταδιακή εξέλιξη του σκέπτεσθαι με όλες τις λειτουργίες του, όπως φαντασία, συναισθήματα, μνήμη, ενσυναίσθηση. Επίσης, ενισχύεται η λειτουργία της μάθησης με την οποία επιτυγχάνεται η αλλαγή της συμπεριφοράς του προς τις εκάστοτε διάφορες καταστάσεις του περιβάλλοντος.

Κάποια από τα παιχνίδια που ενισχύουν τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών είναι:

Κούκλα-Μωρό: Οι κούκλες είναι ένα από τα πρώτα παιχνίδια που αγαπούν όλα τα παιδιά. Για να ενδυναμωθεί πραγματολογικά το παιδί μπορείτε να αλλάξετε σειρά με

διαφορετικές κούκλες και εξασκηθείτε κάνοντας ερωτήσεις σχετικά με τις κούκλες (Πού είναι η κούκλα; Τι ρούχα φοράει; Πού είναι τα μάτια της; Γιατί κλαίει;).

Ρωτήστε για τα συναισθήματά τους (χαρούμενη, λυπημένη, φοβισμένη, νυσταγμένη, κλπ).

Καρτσάκι μωρού ή για ψώνια: Πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο παιχνίδι, γιατί συνοδεύεται από ενδιαφέροντα «αξεσουάρ». Με το συγκεκριμένο παιχνίδι ενισχύονται:

- Λεξιλόγιο σχετικό με τρόφιμα
- Έννοιες μεγέθους (μικρό, μέτριο, μεσαίο, μεγάλο)
- Έννοιες σειράς (πρώτο, δεύτερο, τελευταίο)
- Ποσοτικές έννοιες (λίγα, πολλά, μερικά)
- Χωρικές έννοιες (γύρω, ανάμεσα, κάτω)
- Ρήματα (σπρώχνω, σταματώ, πηγαίνω, τρέχω, βάζω, σηκώνω, αποφεύγω, κυλώ)
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (πού πάς;, τι θα βάλεις μέσα;, τι χρώμα είναι το μήλο;)
- Εναλλαγή σειράς

Αυτοκινητάκια/ Τρενάκια: Τα αυτοκινητάκια είναι άλλο ένα παιχνίδι που καλό είναι να μην περιορίζεται από το φύλο του παιδιού. Μπορούμε να το παρέχουμε ως επιλογή και στα κορίτσια και να αφήσουμε στην πορεία να επιλέξει αν θα παίζει μαζί τους. Με τα αυτοκίνητα μπορείτε να ενδυναμώσετε:

- Λεξιλόγιο (ρόδες, τιμόνι, πόρτα, κάθισμα, μηχανή, φορτηγό, τρακτέρ, μπουλντόζα, ατμομηχανή)
- Ρήματα (φύγαμε, σταματώ, τρέχω)
- Επιρρήματα (αργά, γρήγορα, στραβά)
- Εναλλαγή σειράς: η σειρά μου/ σου, μπορώ να έχω αυτό το τρένο;
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (πού είναι το φορτηγό; ποιος οδηγεί το αυτοκίνητο; Τι χρώμα είναι το τρακτέρ;)

Ο κύριος Πατάτας/ Η κυρία Πατάτα: Είναι η καλύτερη εναλλακτική για όσους δεν θέλουν να δώσουν στο αγόρι τους μία κούκλα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι «αγορίστικο παιχνίδι». Κλασσικό παιχνίδι με πολλές εκπαιδευτικές δυνατότητες:

- Μέρη του σώματος
- Ρούχα (χρησιμοποιήστε τα επιπλέον αξεσουάρ/ εποχιακά που κυκλοφορούν στο εμπόριο)
- Χρώματα
- Χωρικές έννοιες (πάνω, κάτω, δεξί, αριστερό)
- Έννοιες σειράς (πρώτο, δεύτερο, τελευταίο)
- Μέτρηση
- Συναισθήματα
- Εναλλαγή σειράς
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (Πού είναι το πόδι; Τι χρώμα είναι; Γιατί έβαλες εδώ το χέρι;)

Μπάλες: Μπάλες, μπαλίτσες, μπαλάκια! Όσο απλό παιχνίδι κι αν φαίνεται, πέρα από τα γνωστά παιχνίδια κανόνων (μπάσκετ, ποδόσφαιρο) η μπάλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει στη τόσο στη γλωσσική, γνωστική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και στις πραγματολογικές δεξιότητες του παιδιού. Χρησιμοποιείται μη λεκτική επικοινωνία για να κατανοήσουμε τι μας ζητά ο συμπαίχτης μας με νοήματα και εκφράσεις. Επιπλέον, καλλιεργείται η εναλλαγή σειράς καθώς στέλνουμε την μπάλα, περιμένουμε τη σειρά μας.

Ενσφηνώματα: Ανάμεσα στις δεξιότητες που μπορούν να ενισχυθούν με τα ενσφηνώματα είναι και οι εξής:

- Λεξιλόγιο και έννοιες (ανάλογα με τις εικόνες που έχουν πάνω τα ενσφηνώματα: ζώα, μεταφορικά μέσα, αριθμοί, γράμματα, χρώματα, επαγγέλματα, ρούχα, σχήματα)
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (ποιό ζώο κάνει μου;, ποιος σβήνει φωτιές;, πού είναι το τετράγωνο; πού πάμε με το αεροπλάνο;)
- Επίλυση προβλημάτων

Κουκλόσπιτο: Δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσετε κλασσικό κουκλόσπιτο,

αλλά και σπίτι των Playmobil που δίνει απεριόριστες δυνατότητες. Μπορείτε να στοχεύσετε στην ενίσχυση των παρακάτω:

- Λεξιλόγιο (δωμάτια και αντικείμενα του σπιτιού, μέλη της οικογένειας, ζώα του σπιτιού)
- Κατανόηση και εφαρμογή εντολών (βάλε τη κούκλα στο κρεβάτι, νομίζω πως η κούκλα πεινάει, βάλ' την να καθίσει για να φάει)
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (ποιος είναι αυτός; γιατί κοιμάται ο μπαμπάς;)
- Βλεμματική επαφή
- Διατήρηση θέματος συζήτησης
- Προσωπικός χώρος
- Ανταλλαγή πληροφοριών

(<http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=57&tid=48>)

Οποιοδήποτε βέβαια παιχνίδι που αρέσει στο παιδί μπορεί χρησιμοποιηθεί αρκεί να μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του. Δώστε στο παιδί επιλογές παιχνιδιών, αφήστε το να διαλέξει το παιχνίδι που του αρέσει και παίζετε μαζί του. Παίζοντας μαζί μιλήστε του, ρωτήστε το, αφήστε το να εκφραστεί, να δημιουργήσει να ρωτήσει και επιβραβεύστε κάθε προσπάθεια επικοινωνίας .

3.10 Χρήση νέων τεχνολογιών και Λογοθεραπεία

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κερδίζουν μέρα με τη μέρα όλο και σημαντικότερο ρόλο στη ζωή μας. Έχουν ήδη αλλάξει ριζικά τον τρόπο που ζούμε και δουλεύουμε (Mendrinou, 1997). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της φύσης της εκπαίδευσης και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές μας (Detheridge, 1996), Ένας από τους λόγους που ενισχύει τον εκπαιδευτικό ρόλο των υπολογιστών είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν τους υπολογιστές και κάθε μορφή νέας τεχνολογίας (Rooms, 2000). Κι όπως παρατήρησε ο Seymour Papert, «τα παιδιά μαθαίνουν ό, τι αγαπούν» (Papert, 1980).

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές μελέτες και έρευνες σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία κι ειδικότερα στο αντικείμενο της λογοθεραπείας. Σε έρευνα που εξέτασε την επίδραση των υπολογιστών στην απόκτηση λεξιλογίου παιδιών με αυτισμό (Moore & Culvert, 2000), συγκρίθηκαν ένα πρόγραμμα συμπεριφοράς και ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, με κριτήρια την προσοχή, την κινητοποίηση και την εκμάθηση λέξεων από τα παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά ήταν πιο προσεκτικά, πιο κινητοποιημένα και έμαθαν περισσότερες λέξεις με τον υπολογιστή. Σύμφωνα με έρευνες έχει παρατηρηθεί η αύξηση του ενθουσιασμού των μαθητών όταν το μάθημα γινόταν με την βοήθεια υπολογιστή. Η τεχνολογία καταφέρνει να τραβήξει την προσοχή των παιδιών και να κάνει την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, μετατρέποντας την σε παιχνίδι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 Ιστορικό

Ατομικό - οικογενειακό ιστορικό

Ο Ε.Κ. πηγαίνει πρώτη δημοτικού γεννηθείς στις 10 Μάρτιου του 2009. Δεν έχει άλλα αδέρφια. Οι γονείς του εργάζονται στην οικογενειακή τους επιχείρηση. Πριν την εγκυμοσύνη του Ε. η μητέρα του είχε μία ατυχής εγκυμοσύνη καθώς το έμβρυο ήταν θνησιγενές. Η γέννηση θνησιγενούς εμβρύου έγινε 4 χρόνια πριν την σύλληψη του Ε. Δεν έχουμε στοιχεία για το νεογνό καθώς η μητέρα δεν ήθελε να μιλήσει γι αυτό. Κατά την εγκυμοσύνη του Ε. όλα εξελίχθηκαν ομαλά. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα στον τοκετό.

Το παιδί άργησε να μιλήσει και παρουσίαζε στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Μετά από υπόδειξη του οικογενειακού γιατρού απευθύνθηκαν σε Ψυχοδιαγνωστικό κέντρο, ο Ε. ήταν 4 ετών και 2 μηνών. Σύμφωνα με την διάγνωση ο Ε. είχε διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και μέτριο νοητικό επίπεδο. Ο Ε.

μεγαλώνοντας αφού είχε παρακολουθήσει εντατικές λογοθεραπείες σε συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα παρουσίασε βελτίωση στο λεκτικό κομμάτι όμως έδειχνε να έχει δυσκολίες στον πραγματολογικό τομέα.

Είχε δυσκολία στο να κατανοήσει την πρόθεση του συνομιλητή του, στη συζήτηση. Δυσκολευόταν στην κατανόηση του πλαισίου επικοινωνίας, στην προσαρμογή της συμπεριφοράς στο επικοινωνιακό πλαίσιο, στην έκφραση της νοητικής και συναισθηματικής του, στη χρήση του λόγου στο παιχνίδι και στη συναναστροφή με τους συνομηλίκους.

4.2 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τα εξής αξιολογητικά εργαλεία:

- Φόρμα Εξέτασης Πραγματολογικών Ικανοτήτων (Τρίμης, 2005)
- «Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης». Ομάδα έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, Μάιος 1995
- Action Pictures Test (Renfrew, 1995)
- Παιχνίδι και παρατήρηση του παιδιού.

4.3 Αποτελέσματα αξιολόγησης

Κατόπιν αξιολόγησης παρατηρήθηκαν τα εξής:

Σύμφωνα με τη φόρμα εξέτασης Πραγματολογικών Ικανοτήτων και σύμφωνα με την παρατήρηση φάνηκε ότι το παιδί δεν χρησιμοποιεί παρακλήσεις, δεν μπορεί να διατηρήσει το θέμα του περιεχομένου δεν περιγράφει γεγονότα και έχει δυσκολία στο να παίξει ρόλους(role play). Είχε δυσκολία στο να κατανοήσει εκφράσεις προσώπου καθώς επίσης και στον να εκφράσει συναισθήματα.

Μέσω του φωνολογικού test διαπιστώθηκε ότι το παιδί έχει ήπια φωνολογική διαταραχή με αντικατάσταση του /s/ με το /θ/. Ο ρυθμός ομιλίας του ήταν ρομποτικός, έμοιαζε να κάνει μία μικρή παύση μετά από κάθε συλλαβή.

Στη συνέχεια χορηγήθηκε το Action Pictures Test της Renfrew όπου το παιδί απαντούσε στις ερωτήσεις που τέθηκαν σύμφωνα με την κάθε εικόνα. Παρατηρήθηκε ότι το παιδί δεν είχε ιδιαίτερα μορφοσυντακτικά προβλήματα όμως είχε τεράστια δυσκολία στο να παραμείνει εντός του θέματος καθώς η προσοχή του αποσπώταν διαρκώς από λεπτομέρειες δίχως ουσία.

Ενώ είχε τη δυνατότητα να παίξει με μπαλόνι, μπάλα, σαπουνόφουσκες, σφηνώματα, κυβάρια, πλαστελίνη και σετ φαγητού χωρίς κανένα περιορισμό εκείνο έπαιζε μόνο με την μπάλα. Το παιχνίδι του ήταν φτωχό και επαναλαμβανόμενο.

4.4 Ανάλυση των ηλεκτρονικών ασκήσεων

Οι ηλεκτρονικές ασκήσεις δημιουργήθηκαν στο Power Point 2007, αποτελούνται από τρία επίπεδα με διαβαθμισμένο βαθμό δυσκολίας. Οι ασκήσεις αυτές αποσκοπούν στο να βελτιώσουν όσο το δυνατόν περισσότερα πραγματολογικά ελλείμματα.

Οι ασκήσεις είναι επιλεγμένες και σχεδιασμένες σύμφωνα με τα πραγματολογικά ελλείμματα που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία. Οι δραστηριότητες εκμεταλλεύονται πλεονεκτήματα της τεχνολογίας, όπως κινούμενες εικόνες (στην κατηγορία της βλεμματικής επαφής) Οι ηλεκτρονικές ασκήσεις ιδιαίτερα για τον Ε. δημιουργούν ένα επίμονο ενδιαφέρον καθώς του αρέσει να

ασχολείται με υπολογιστές, κινητά και ότι έχει να κάνει με την τεχνολογία. Στο σπίτι του καθημερινά αφιερώνει συγκεκριμένο χρόνο -σύμφωνα με το πρόγραμμα του- παίζοντας παιχνίδια στον υπολογιστή. Οι παρακάτω ασκήσεις αποτελούν ένα δείγμα των

δυνατοτήτων και όχι ένα πλήρες πρόγραμμα.

Οι ασκήσεις γινόταν τα τελευταία δεκαπέντε λεπτά της συνεδρίας μετά απ' το κλασσικό πρόγραμμα λογοθεραπείας που ακολουθούσε. Δεν κούραζαν τον μαθητή, ανυπομονούσε να τις κάνει καθώς σε κάθε συνεδρία ρωτούσε που είναι το i-pad. Η εφαρμογή της κάθε κατηγορίας ασκήσεων γινόταν μία φορά την εβδομάδα για δέκα εβδομάδες. Η ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων διήρκησε 3 μήνες. Η εργασία αυτή έχει γίνει σύμφωνα με τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις και τα εκπαιδευτικά πρότυπα για να μπορέσει να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στην βελτίωση των πραγματολογικών ελλειμμάτων. Στις δραστηριότητες εξετάζονται δέκα τομείς της πραγματολογίας. Οι παρακάτω τομείς:

- Κατηγοριοποίηση
- Κατανόηση
- Παρομοίωση
- Συναισθήματα
- Κοινωνικές σχέσεις
- Συνομιλία
- Βλεμματική επαφή
- Παρατηρητικότητα
- Κριτική σκέψη
- Σειροθέτηση

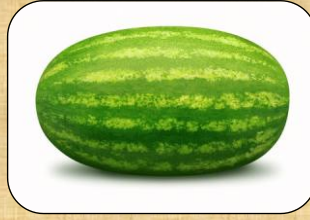
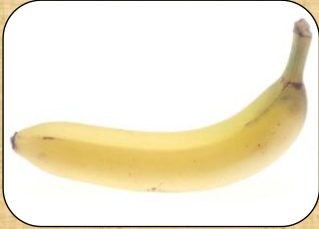
4.5 Ανάλυση της κάθε κατηγορίας

Κατηγοριοποίηση

Η κατηγορία αυτή στοχεύει στο να ενισχυθεί η κριτική σκέψη του ώστε να μπορέσει να κατηγοριοποιεί αντικείμενα ανάλογα με την ιδιότητα τους.

Πρώτο επίπεδο

Τι δεν ταιριάζει;



Δεύτερο επίπεδο

Τι μπορείς να βάλεις στη σαλάτα;



Τρίτο επίπεδο

Ποιό απ' τα παρακάτω αντικείμενα δεν ανήκει στην ίδια κατηγορία;

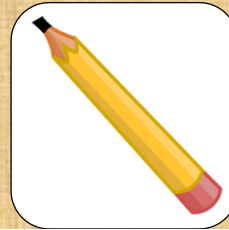
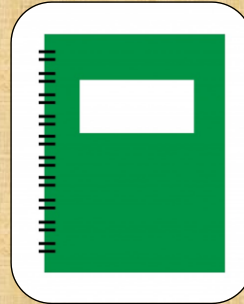


Κατανόηση

Ο στόχος αυτών των ασκήσεων είναι να ενισχύσει το λεξιλόγιο, την ικανότητα της αντίληψης και της αναγνώρισης.

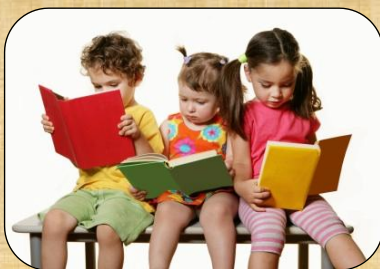
Πρώτο επίπεδο

Τι παίρνω μαζί μου στο σχολείο;



Δεύτερο επίπεδο

Το παιδί διαβάζει...



- Βιβλία
- Καρέκλες
- Μολύβια

Τρίτο επίπεδο

Γιατί πλένουμε τα δόντια μας;



Για να παραμείνει το στόμα-δόντια μας, καθαρά.

Για να μην πεινάμε.

Παρομοίωση

Ο στόχος της παρομοίωσης είναι να κατανοήσει την λειτουργία του μεταφορικού λόγου ώστε να μπορεί να τον εντάξει στην καθημερινότητα του.

Πρώτο επίπεδο

Άσπρος σαν...



Δεύτερο επίπεδο

Είναι άγριος σαν τίγρης.

- Σωστό
- Λάθος



Τρίτο επίπεδο



Συναισθήματα

Ο σκοπός των ασκήσεων αυτών είναι τα παιδιά να μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους αλλά και να μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων.

Πρώτο επίπεδο

Ποιος είναι χαρούμενος;



Δεύτερο επίπεδο

Όταν παίζω με τους αγαπημένους μου φίλους είμαι χαρούμενος!

- Σωστό
- Λάθος



Τρίτο επίπεδο

Όταν πρέπει να κάνω εμβόλιο νιώθω...

- Χαρά
- Ντροπή
- Ζήλια
- Φόβο



Κοινωνικές σχέσεις

Στόχος αυτής της κατηγορίας είναι να μπορεί το παιδί να κατανοήσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας αλλά και σχέσεις μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας.

Πρώτο επίπεδο

Τι βλέπεις στην παρακάτω εικόνα;



- Μια δασκάλα με τους μαθητές της
- Μία οικογένεια

Δεύτερο επίπεδο

Πες μου τι βλέπεις στην εικόνα!

- Μαμά, μπαμπά και παιδί
- Τρεις συμμαθητές
- Γιαγιά, παππού και παιδί



Τρίτο επίπεδο

Τι βλέπεις στην εικόνα!

- Παιδιά που χορεύουν
- Γιαγιάδες και παππούδες
- Δάσκαλο και μαθητές



Συνομιλία

Ο στόχος αυτής της κατηγορίας είναι να κατανοήσει το παιδί τους σωστούς κανόνες συνομιλίας.

Πρώτο επίπεδο

Όταν μιλάμε με κάποιον που τον κοιτάμε;



Δεύτερο επίπεδο

Ποια συμπεριφορά θεωρείς σωστή;

Τα παιδιά μιλούν για πρώτη φορά!



Τρίτο επίπεδο

Ποιοί τηρούν τους κανόνες συνομιλίας;

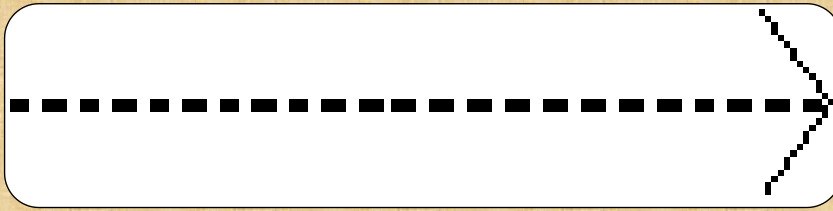


Βλεμματική επαφή

Η κατηγορία αυτή έχει ως στόχο την ανάπτυξη/ενίσχυση της βλεμματικής επαφής.

Πρώτο επίπεδο

Κοίτα την διακεκομμένη γραμμή και με το δάκτυλο σου δείχνε προς τη φορά που δείχνει



Δεύτερο επίπεδο

Πάτα πάνω στην μπάλα για να δεις που θα πάει



Τρίτο επίπεδο

Κοίτα το κορίτσι στα μάτια μέχρι να τα κλείσει.

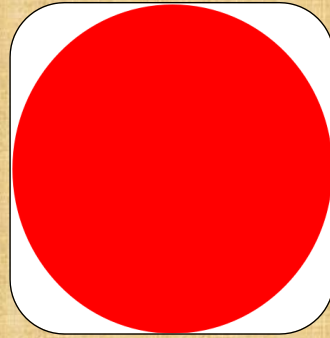


Παρατηρητικότητα

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αυξηθεί η παρατηρητικότητα του παιδιού και να μπορεί να προσέχει μικρές και σημαντικές λεπτομέρειες μιάς εικόνας . Αφού το παιδί δει τις εικόνες (στα δύο πρώτα επίπεδα) και του τεθεί η ερώτηση, οι εικόνες κρύβονται.

Πρώτο επίπεδο

Κοίτα προσεκτικά τις εικόνες



Ποιό χρώμα ήταν πρώτο;

Δεύτερο επίπεδο



Στην παραπάνω εικόνα υπήρχε κάποιο αγόρι;

Τρίτο επίπεδο

Κοίτα προσεκτικά την εικόνα και πες μου τι διαφορετικό βλέπεις!



Κριτική σκέψη

Η κατηγορία αυτή έχει ως σκοπό να ενισχύσει την σκέψη του ώστε να παίρνει σωστές αποφάσεις.

Πρώτο επίπεδο

Τι θα έκανες αν κρύωνες;;

Θα φορούσες ζακέτα



Θα έβαζες καπέλο



Δεύτερο επίπεδο

Αν ήθελες την μπάλα του αγοριού τι θα έκανες;;

- Θα του τη ζητούσες
- Θα την άρπαζες
- Δεν θα έκανες τίποτα



Τρίτο επίπεδο

Τι θα έκανες αν κάποιος σου χτυπούσε την πόρτα;

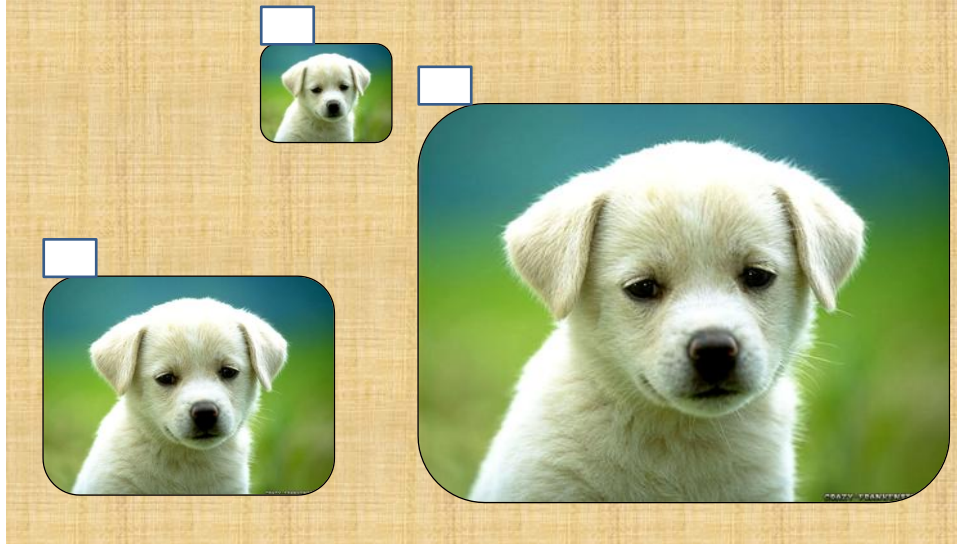


Σειροθέτηση

Στόχος είναι θέτει με σωστή σειρά τα γεγονότα.

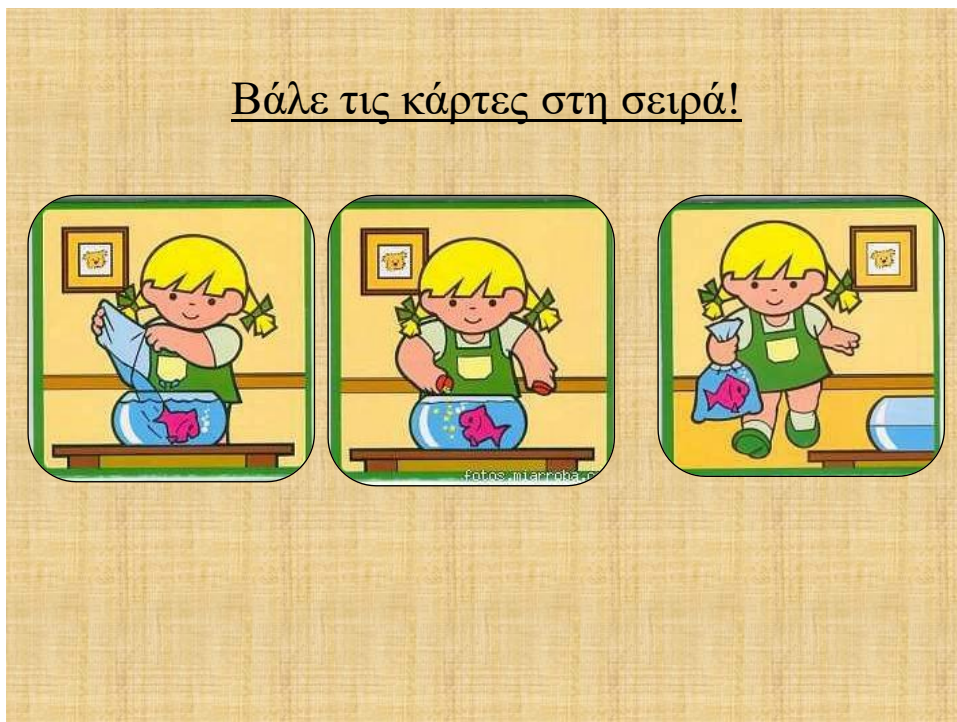
Πρώτο επίπεδο

Βάλε τα στη σειρά απ' το μικρότερο στο
μεγαλύτερο!



Δεύτερο επίπεδο

Βάλε τις κάρτες στη σειρά!



Τρίτο επίπεδο



4.6 Περιγραφή συνεδριών

Ο Ε. Κάθε φορά που έβλεπε το i-pad έδειχνε ενθουσιασμό και ανυπομονησία! Ουσιαστικά λειτουργούσε και σαν ενισχυτής καθώς του άρεσε πάρα πολύ να ασχολείται με την τεχνολογία. Αρχικά στην πρώτη ενότητα ασκήσεων όπου ήταν η κατηγοριοποίηση ο Ε. είχε μια δυσκολία καθώς μπορούσε να ονομάσει όλα τα αντικείμενα όμως είχε δυσκολία στο να κατανοήσει ότι ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Χρειάστηκε αρκετές επαναλήψεις ώστε να καταλάβει ότι το κάθε αντικείμενο ανήκει

σε μία μεγαλύτερη ομάδα αντικειμένων. Όταν απαντούσε τη σωστή απάντηση στο iPad εμφάνιζε μπαλόνια και ακουγόταν χειροκρότημα και αυτό του άρεσε πολύ. Στην κατανόηση δυσκολεύτηκε στο 3^ο επίπεδο χρειάστηκε αρκετό χρόνο να καταλάβει γιατί πλένουμε τα δόντια μας. Χαμηλό ήταν το ποσοστό σωστών απαντήσεων στις παρομοιώσεις, αφού ο μεταφορικός του λόγος αποτελεί είναι για αυτόν ένα δύσκολο κομμάτι, καθώς δεν καταλαβαίνει το νόημα που κρύβεται πίσω από τις λέξεις. Στα συναισθήματα δυσκολεύτηκε στο δεύτερο επίπεδο ενώ στο πρώτο και στο τρίτο δεν είχε καμία δυσκολία. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσίασε στις κοινωνικές σχέσεις. Χρειάστηκε αρκετός χρόνος επεξήγησης της εικόνας καθώς ενώ έδειχνε ότι κατανοούσε η επέλεγε την λάθος απάντηση για αρκετές φορές. Στην συνομιλία δυσκολεύτηκε στο τρίτο επίπεδο που ίσως να έφταιγε και το ότι οι εικόνες ήταν ασπρόμαυρες και η ευκρίνεια τους όχι καλή.

Με τη χορήγηση των ασκήσεων ο Ε. βελτιώθηκε πολύ στον τομέα της βλεμματικής επαφής. Στο 2^ο και 3^ο επίπεδο δυσκολίας που οι εικόνες ήταν εν κινήσει έδειχνε ενθουσιασμό και προσήλωση. Στην κατηγορία της παρατηρητικότητας στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο τα πήγε άψογα ενώ είχε μία πολύ μικρή δυσκολία στο τρίτο καθώς δεν εντόπισε μόνο τις δύο διαφορές. Έπειτα στην κριτική σκέψη στο τρίτο επίπεδο απάντησε απλά ότι θα άνοιγε την πόρτα. Η απάντηση αυτή θεωρήθηκε λανθασμένη και αφιερώθηκε χρόνος στο να εξηγηθεί στο παιδί το λάθος

Στη σειροθέτηση, το παιδί δυσκολεύτηκε στο 2^ο 3^ο επίπεδο, όπου έπρεπε να βάλει στη σωστή σειρά τρεις εικόνες και έπειτα τέσσερις εικόνες ενώ στο πρώτο επίπεδο τα πήγε πολύ καλά.

Επίλογος

Η εργασία των πραγματολογικών διαταραχών και των δυσκολιών επικοινωνίας που συναντούν άτομα με προβλήματα, όπως ΕΓΔ, ΔΑΦ φτάνει στο τέλος της και μας δίνει το εξής συμπέρασμα: παρότι τα συγκεκριμένα άτομα συναντούν δυσκολίες στη ζωή τους και συγκεκριμένα στην επικοινωνία, θα πρέπει πάντα να υπάρχει και η ανάλογη υποστήριξη από ειδικούς. Αυτό μπορεί κάλλιστα να επιτευχθεί με την συμβολή λογοθεραπευτών, κοινωνικών λειτουργών αλλά φυσικά και από τους ίδιους τους παιδαγωγούς. Πέρα από τους γονείς, που αποτελεί απόλυτο

στήριγμα τους και βοήθεια, μπορούν και οι υπόλοιποι αρμόδιοι με τη σειρά τους να βοηθήσουν στη όσο το δυνατόν καλύτερη τους ένταξη στο πλαίσιο μίας συζήτησης και στη συνύπαρξη με συνομηλίκους τους.

Από την άλλη πλευρά, όλοι οι άνθρωποι κατανοούν τη πολυπλοκότητα αυτών των ατόμων. Όμως η λύση δεν είναι η απομόνωση ή περιθωριοποίηση τους, αλλά η ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον προς το πρόσωπο αυτών των ατόμων. Κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός. Ο στόχος είναι κυρίως τα πάσχοντα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να καταφέρουν να δημιουργήσουν μια κοινωνία όπου όλοι θα συνυπάρχουν ισότιμα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι και ειδικά μελετημένες δραστηριότητες. Έτσι, να δημιουργήσουμε μια κοινωνία όπου όλοι θα ζούμε αρμονικά και τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές θα απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους και την ισοτιμία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Θ.-Σ. Παυλίδου (2008). *Επίπεδα Γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Κατή, Δ., (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Νικολόπουλος Δημήτρης. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος
- Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βογινδρούκας Ιωάννης. (2005). *Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό*.
- Κοσμίδου Μ. *Γνωστική Αποκατάσταση Μια σύνθετη νευροψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

- Κουμούλα Α. Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο. Ψυχιατρική 2012
- Μπέλλα Σ., (2015), Πραγματολογία. Αθήνα: Gutenberg
- Οικονόμου Κ., (2012), Η πραγματολογική ικανότητα παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή & παιδιών με Νοητική Υστέρηση, 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Λογοπεδικών- Λογοθεραπευτών, Κλινικές παρεμβάσεις στις Διαταραχές Λόγου και Επικοινωνίας - Διεπιστημονική Προσέγγιση, Αθήνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- American Speech- Language – Hearing Association (1997-2003) (κείμενο στον διαδίκτυο).
- Bowen, C. (2003). Language- Ages and stages- Developmental Milestones for Receptive and Expressive Language Acquisition. (κείμενο στο διαδίκτυο).
- Bowen, C. (2003). Speech and Language Development in Infants and Young Children, according to Parent-Child Services, Inc. (κείμενο στο διαδίκτυο).
- Clark, H. H. & Clark, E. V (1977). Psychology and Language. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Gleason J. B. (1977). Talking to children: some notes on feedback. In Talking to children- Language Input and Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karniol, R. (1990). Second-language acquisition via immersion in daycare. In Journal of Child Language. V 17: 147-170.
- Kloth, S., Janssen, P., Kraaimaat, F., Brutton, G., J., (1998). Communicative styles of mothers interacting with their preschool-age children: a factor analytic study. In In Journal of Child Language. V.25: 149- 168.
- Lemish, D., Mabel, R. L. (1986). Television as a talking picture book: a prop for language acquisition. In Journal of Child Language. V. 13: 257-265.
- Morikawa, H., Shand, N., Kosawa, Y., (1988). Maternal Speech to prelingual infants in Japan and the United States: relationships among functions, forms and referents. In Journal of Child Language. V. 15: 237- 256.

- Newport et al., (1997), Mother, I'd rather do it myself: some effects and noneffects of maternal speech style. In C. Snow and C. Ferguson (Eds): Talking to children: Language Input and Acquisition. Cambridge: CUP: 125-129
- Adams Catherine (2008). «Intervention for children with pragmatic language impairments». Norbury C. «Understanding developmental language disorders: from theory to practice». New York: Psychology Press, 2008. (p.189-204).
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th edition). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Arrendt, L. (2000). Ζώντας και δουλεύοντας με τον αυτισμό. Ένας πρακτικός οδηγός, γραμμένος από τη βασική ομάδα εργαζομένων της National Autistic Society και των τοπικών ενώσεων για τον αυτισμό. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In L. B. Leonard & D. V. M.
- Leinonen, E., & Kerbel, D. (1999). Relevance Theory and pragmatic impairment, INT. Journal Language and Communication Disorders, 4, 367-390.
- Leviit & Sophie, (2001). "Θεραπεία της εγκεφαλικής παράλυσης και κινητικής καθυστέρησης". Μεταφραστής: Κουσουλάκος & Σταύρος Α. Εκδόσεις: Παρισιάνου Α.Ε. Αθήνα
- Michael L. Wehmeyer. (2003), Education and Training in Developmental Disabilities, Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum, 38(3), 271-282
- PRUTTING, C., & KIRCHNER, D. (1983). Applied pragmatics. In T. Gallagher & C. Prutting (Eds.), Pragmatic assessment and intervention issues in language (29--64). San Diego: College-Hill Press.

Πηγές

- <https://sciencearchives.wordpress.com/2013/03/19/%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%89%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CF%84%CF%89%CF%80%CE%AF%CE%B6%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B5%CE%B9%CE%B4/> (09/09/2016)
- <http://logoupraxis.gr/?p=146> (10/09/2016)