

**Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ  
ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ»**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κα. ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

**ΠΑΤΡΑ 2008**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Πρώτα από όλα θα πρέπει να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επόπτρια της παρούσας πτυχιακής εργασίας, κα. Γεωργοπούλου Σταυρούλα, για την πολύτιμη βοήθεια της και την καθοδήγηση που μου προσέφερε για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την λογοθεραπεύτρια και επόπτρια κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, κα. Λαμπρινού Αναστασία, για τη βοήθειά της κατά τη διάρκεια της θεωρητικής και ερευνητικής διαδικασίας της πτυχιακής εργασίας παρέχοντας μου πολύτιμη προσωπική της βιβλιογραφία αλλά και παραχώρηση του περιστατικού με βάση το οποίο αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε το θεραπευτικό λογισμικό.

Τέλος, σημαντικό είναι να ευχαριστήσω το οικογενειακό μου περιβάλλον για την κατανόηση και την υποστήριξή σε όλη αυτή την προσπάθεια.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

2. Παρουσίαση Περιστατικού.....	26
2.1 Ιστορικό.....	26
2.2 Αξιολόγηση.....	27
2.2.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης.....	27

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

3. Θεραπευτικό Λογισμικό.....	30
3.1 Στόχος του θεραπευτικού Λογισμικού.....	30
3.2 Ανάπτυξη Λογισμικού.....	30
3.3 Αναλυτική παρουσίαση του Λογισμικού και Μέθοδος Εφαρμογής του...31	
3.3.1 1 <sup>η</sup> ενότητα: "Συναισθήματα".....	32
3.3.1.1 Πρώτο επίπεδο της ενότητας "Συναισθήματα".....	32
3.3.1.2 Δεύτερο επίπεδο της ενότητας "Συναισθήματα".....	35
3.3.1.3 Τρίτο επίπεδο της ενότητας "Συναισθήματα".....	36
3.3.2 2 <sup>η</sup> ενότητα "Role Play βάσει επαγγελματών".....	37
3.3.2.1 Πρώτο επίπεδο της ενότητας "Role Play βάσει επαγγελματών".....	38
3.3.2.2 Δεύτερο επίπεδο της ενότητας "Role Play βάσει επαγγελματών".....	39
3.3.2.3 Τρίτο επίπεδο της ενότητας "Role Play βάσει επαγγελματών".....	40
3.2.3 3 <sup>η</sup> ενότητα: "Κοινωνική Συμπεριφορά".....	41
3.4 Εφαρμογή του προγράμματος στο περιστατικό.....	43
3.5 Αποτελέσματα της εφαρμογής – Πίνακες ποσοστών επιτυχίας.....	43
3.5.1 1 <sup>η</sup> ενότητα: "Συναισθήματα".....	44
3.5.2 2 <sup>η</sup> ενότητα: "Role Play βάσει επαγγελματών".....	45
3.5.3 3 <sup>η</sup> ενότητα: "Κοινωνική Συμπεριφορά".....	47
3.6 Αποτελέσματα που προκύπτουν μετά την εφαρμογή του προγράμματος.....	47
3.7 Συζήτηση.....	49
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	50
Παράρτημα.....	52

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο λόγος – γλώσσα αποτελείται από τρία βασικά επίπεδα, τη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση. Το επίπεδο της δομής περιλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό, το επίπεδο του περιεχομένου αναφέρεται στη σημασιολογία ενώ το επίπεδο της χρήσης αναφέρεται στην πραγματολογία.

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία θα αναφερθούμε στην πραγματολογία η οποία αφορά στη χρήση του λόγου για την επίτευξη της επικοινωνίας και περιλαμβάνει όλους εκείνους τους κοινωνικογλωσσικούς κανόνες που πρέπει να ακολουθεί ένας ικανός συζητητής.

Η ανάπτυξη της χρήσης του λόγου ξεκινάει από πολύ νωρίς, στη βρεφική ηλικία, με πρώτα επικοινωνιακά σημάδια το κλάμα, τα ψελλίσματα, τις κινήσεις, τα χαμόγελα και την οπτική επαφή. Περνάει από διάφορα στάδια μέσα από τα οποία το παιδί κατακτά τις ικανότητες χρήσης του λόγου και ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 7 ετών όπου καθίσταται ένας ικανός συζητητής.

Μετά από μακροχρόνιες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η δεξιότητα χρήσης του λόγου για την επίτευξη της επικοινωνίας είναι σοβαρά διαταραγμένη στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Υποστηρίζεται ότι τα άτομα αυτά δεν επιλέγουν συνειδητά να μην επικοινωνούν με τους άλλους, αλλά αυτό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακού τύπου δυσκολίας που δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα της επικοινωνίας και άρα να κάνουν χρήση των λεκτικών ή /και των μη λεκτικών δεξιοτήτων που διαθέτουν.

Κατά καιρούς έχουν ενοχοποιηθεί διάφοροι παράγοντες ως πιθανές αιτίες για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ώστε σήμερα ως πιο πιθανοί να θεωρούνται οι γενετικοί, περιβαλλοντικοί, διατροφικοί και ενδομήτριοι παράγοντες καθώς και κάποια εμβόλια και ιοί.

Το θέμα της αντιμετώπισης των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος είναι πολύπλοκο, καθώς θεραπεία με την έννοια της ίασης ακόμα δεν υπάρχει. Παρόλα αυτά και μέσα από έρευνες ετών φαίνεται ότι κάποιες εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις καθώς και κάποια προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, οικογενειακές παρεμβάσεις και

ψυχοθεραπεία σε συνδυασμό με φαρμακοθεραπεία ( όταν αυτό απαιτείται) μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής του ατόμου καθώς και της οικογένειάς του.

Το περιστατικό που παρουσιάζεται στην παρούσα πτυχιακή εργασία φαίνεται να εντάσσεται στο Φάσμα του Αυτισμού (υψηλής λειτουργικότητας). Το θεραπευτικό λογισμικό αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε με σκοπό να καλύψει κάποιες από τις ανάγκες του συγκεκριμένου περιστατικού, όπως την ευαισθητοποίησή του γύρω από το συναίσθημα και τις εκφράσεις του προσώπου, τον εμπλουτισμό του Role – Play (βάσει επαγγελμάτων) και την εκμάθηση κανόνων πρέπουσας κοινωνικής συμπεριφοράς.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάζεται στον πραγματολογικό τομέα του λόγου ο οποίος έχει βρεθεί στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας τα τελευταία χρόνια όσον αφορά στις διαταραχές της επικοινωνίας και του λόγου. Η πραγματολογία αφορά στη χρήση του λόγου για την επίτευξη της επικοινωνίας και έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι αυτή η δεξιότητα είναι σοβαρά διαταραγμένη στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (Wing & Gould, 1979).

Το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας αποτελείται από την «Ανάπτυξη και Εφαρμογή Εξατομικευμένου Θεραπευτικού Λογισμικού Πραγματολογίας». Συγκεκριμένα, το λογισμικό αυτό αποτελείται από τρεις ενότητες:

1. Η πρώτη ενότητα αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων,
2. Η δεύτερη εστιάζεται στο “Role – Play” βάσει κάποιων επαγγελμάτων, και
3. Η τρίτη αφορά στην ανάπτυξη βασικών κανόνων πρέπουσας κοινωνικής συμπεριφοράς.

Τα κεφάλαια της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι τρία. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται αναλυτικά σε κάποια βασικά στοιχεία που αφορούν στην πραγματολογία του λόγου. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το περιστατικό για το οποίο αναπτύχθηκε το θεραπευτικό λογισμικό και στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο παραθέεται αναλυτικά η ανάπτυξη του λογισμικού, η διαδικασία εφαρμογής του και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

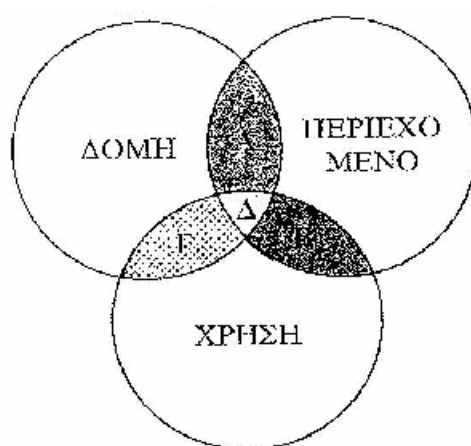
## 1. ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

### 1.1 Λόγος – Γλώσσα

Στην ελληνική γλώσσα η έννοια του όρου «λόγος» εμπεριέχει την έννοια της γλώσσας και της σκέψης και γι' αυτό οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί κατά καιρούς αναφέρονται και στις δύο έννοιες. Ο ορισμός που δίνει με μεγαλύτερη σαφήνεια το περιεχόμενο της έννοιας «λόγος», είναι αυτός που τον χαρακτηρίζει ως αντίστοιχο της σκέψης, δηλαδή ο ορισμός που τονίζει ότι με τη βοήθεια του λόγου μπορούμε να ταξινομούμε, να ελέγχουμε, να εξάγουμε συμπεράσματα και να επικοινωνούμε (Αναπολιτανός, 1990).

### 1.2 Η Λειτουργία του Λόγου

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



**Σχήμα 1: Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων του λόγου – Διάγραμμα Venn.** (Bloom & Lahey 1978, σελ. 22)



### 1.2.1 Το επίπεδο δομής του λόγου (Φωνολογία, Μορφολογία, Συντακτικό)

Στο επίπεδο δομής του λόγου εμπεριέχονται γλωσσικά στοιχεία τα οποία αφορούν στους κανόνες που διέπουν τους ήχους της γλώσσας και τον μεταξύ τους συνδυασμό (**φωνολογία**), στους κανόνες οι οποίοι είναι συναφείς με τη μορφή και την ποιότητα των λέξεων (**μορφολογία**) και στους κανόνες που αφορούν τον τρόπο διευθέτησης των λέξεων για την παραγωγή προτάσεων (**συντακτικό**) (Bloom & Lahey, 1978).

### 1.2.2 Το επίπεδο περιεχομένου του λόγου (Σημασιολογία)

Στο επίπεδο περιεχομένου του λόγου εντάσσεται η **σημασιολογία**, η οποία αφορά στο νόημα της κάθε λέξης και στο νόημα των προτάσεων που παράγονται μετά τη σύνδεση των λέξεων. Το περιεχόμενο του λόγου είναι το νόημα, η γλωσσική αναπαράσταση των γνώσεων που έχει το άτομο για τον κόσμο των αντικειμένων, των γεγονότων, των φαινομένων καθώς και για την μεταξύ τους σχέση (Βογινδρούκας 2003).

### 1.2.3 Το επίπεδο χρήσης του λόγου (Πραγματολογία)

Το τρίτο λειτουργικό επίπεδο του λόγου, σύμφωνα με το διάγραμμα Venn, είναι η χρήση του στο κοινωνικό πλαίσιο καθώς και ο έλεγχος και λειτουργία της συμπεριφοράς των άλλων μέσω της χρήσης του. Οι κανόνες που διέπουν το επίπεδο αυτό ονομάζονται πραγματολογικοί και ο συναφής τομέας **πραγματολογία**.

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα», που σημαίνει κάτι τι υπαρκτό. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Peirce το 1870 (Morris 1971) στην «Πραγματιστική Φιλοσοφία» του. Αργότερα, οι Morris (1938, 1971), Austin ("How to do things with words", 1962), Searle (Expressions and Meanings, 1969) ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στη φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας.

Ο Morris (1938, 1971) ήταν ο πρώτος που χώρισε την επιστήμη της γλωσσολογίας σε τρεις περιοχές: α) σύνταξη, β) σημασιολογία και γ) πραγματολογία.

Αργότερα, ο Austin (1955, 1962) προτείνει τη δική του θεωρία (θεωρία των «Πράξεων Ομιλίας» - speech acts), προωθώντας την πραγματολογία ως τομέα της γλωσσολογίας (Βογινδρούκας, 2003).

#### 1.2.3.1 Η πραγματολογία ως μελέτη της χρήσης του λόγου

Σύμφωνα με τους Mc Tear and Conti-Ramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Ο λόγος ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κατανόηση των προθέσεων του ατόμου, των επιθυμιών του και των επικοινωνιακών του σχεδίων, ενώ ως «κατάλληλη συμπεριφορά» συσχετίζεται με τον τρόπο που αυτός χρησιμοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας προκειμένου να εκφραστεί κάτι. Η χρήση του λόγου ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αφορά στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με άλλους. Πρόκειται για το σημαντικό μήνυμα που ο πομπός θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στο δέκτη και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει.

Πρέπει να τονιστεί ότι η πρόθεση της επικοινωνίας, η ικανότητα του πομπού να εκφράσει λεκτικά το μήνυμα που θέλει και η δυνατότητα του δέκτη να κατανοήσει ένα τέτοιο μήνυμα συναποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Kiernan, Reid and Goldbart (1987) εκτός από τις παραπάνω προϋποθέσεις, απαραίτητη θεωρείται η ικανότητα του πομπού να κατανοεί ότι ο δέκτης ενός μηνύματος είναι ένα ανεξάρτητο άτομο με δικές του θέσεις και επιθυμίες οι οποίες διαμορφώνουν τη δική του νοητική κατάσταση (mental stage) και την οποία πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του. Τελικό αποτέλεσμα της επικοινωνίας είναι η αλλαγή αυτής της νοητικής κατάστασης, μέσω των καινούριων στοιχείων που ο πομπός μεταβιβάζει στο δέκτη (Βογινδρούκας 2003).

#### 1.2.3.2 Η πραγματολογία ως σύνδεσμος ανάμεσα στη δομή και στη χρήση του λόγου

Αυτό το μοντέλο επεξηγεί γιατί κάποιες φορές χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λεκτικές δομές σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, οι

οποίες καθορίζονται από την πραγματολογία. Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι «πράξεις ομιλίας», οι «αρχές της συζήτησης» και η «γραμματικοποίηση του πλαισίου» (Mc Tear and Conti-Ramsden, 1992).

Οι «πράξεις ομιλίας» αφορούν στο μήνυμα που επιθυμεί να δώσει ο ομιλητής και στο μήνυμα που τελικά λαμβάνει ο ακροατής, ανεξάρτητα από τη χρησιμοποιούμενη γλωσσική δομή.

Σύμφωνα με τον Grice (1975) η συζήτηση βοηθάει στην κατανόηση του μηνύματος ανάμεσα σε δύο συνομιλητές, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν ποιο είναι το μήνυμα που κρύβεται πίσω από την κάθε γλωσσική δομή. Αυτό, σύμφωνα πάλι με τον ίδιο, επιτυγχάνεται με την «αρχή της συζήτησης» βάσει της οποίας οι συνομιλητές θα πρέπει να τροφοδοτούν και να κατευθύνουν τη συζήτηση με την παραγωγή αντίστοιχων φράσεων. Ασφαλώς αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει απαραίτητα να συμφωνούν μεταξύ τους, αλλά ότι τα αναφερόμενα στη συζήτηση θα πρέπει να είναι: α) σχετικά με το θέμα, β) αληθινά, γ) κατανοητά και δ) να προσθέτουν πληροφορίες. Οι τέσσερις παραπάνω προϋποθέσεις αποτελούν τα αξιώματα της συζήτησης (Gallagher, 1991).

Ο φυσικός χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα μια συζήτηση και η σχέση των δύο συνομιλητών καθορίζει το είδος των γλωσσικών δομών που θα χρησιμοποιηθούν. Η σχέση αυτή του πλαισίου της επικοινωνίας και των χρησιμοποιούμενων γλωσσικών δομών αποδίδεται με τον όρο «γραμματικοποίηση του πλαισίου». Παράδειγμα γραμματικοποίησης του πλαισίου έχουμε όταν χρησιμοποιείται το μικρό όνομα κάποιου ή η προσφώνηση «κύριος» ή «κυρία» κτλ. (Mc Tear and Conti-Ramsden, 1992). Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα συσχέτισης του λόγου με το επικοινωνιακό πλαίσιο εντοπίζεται στη χρήση των δεικτικών λέξεων, οι οποίες δεν γίνονται κατανοητές εκτός πλαισίου (π.χ. πηγαίνω, έρχομαι, εδώ, εκεί κτλ.) (Βογινδρούκας, 2003).

#### 1.2.3.3 Η πραγματολογία ως επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης

Η θεώρηση της πραγματολογίας ως έναν από τους τομείς του λόγου, αντίστοιχο με τη μορφολογία, τη φωνολογία, το συντακτικό και τη σημασιολογία, σύμφωνα με τον Levinson (1983) αφορά τη σχέση της με τη

σημασιολογία και με τη δομική ανάλυση θεμάτων προς διαπραγμάτευση γραπτώς ή προφορικά (structural discourse analysis).

Η σχέση της σημασιολογίας με την πραγματολογία οφείλεται στο γεγονός ότι η πρώτη ασχολείται με το κυριολεκτικό νόημα των λέξεων και των φράσεων, γεγονός που δεν είναι αρκετό για την επικοινωνία. Έτσι για την εξήγηση μη κυριολεκτικών φράσεων ή για την κατανόηση του πολλαπλού νοήματος των λέξεων είναι απαραίτητη η αρωγή της πραγματολογίας.

Αντίστοιχα, σε μεγαλύτερα κομμάτια λόγου, όπως είναι αυτά της διαπραγμάτευσης θεμάτων μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου, η συμβολή της πραγματολογίας για την κατανόηση της δόμησης και της συνοχής τους, είναι απαραίτητη. Παρόλα αυτά όμως, σύμφωνα με τους Mc-Tear and Conti-Ramsden (1992), αυτού του είδους η θεώρηση είναι περισσότερο τεχνική και δεν βοηθά ιδιαίτερα στην ανάλυση των πραγματολογικών διαταραχών.

Οι παραπάνω θεωρήσεις ορίζουν συνολικά τις πραγματολογικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας ικανός ομιλητής. Οι γνώσεις αυτές του επιτρέπουν να οργανώνει σωστά το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει στο συνομιλητή του, καθώς και να αντιλαμβάνεται κάθε φορά την επικοινωνιακή πρόθεση των άλλων. Στις γνώσεις αυτές εμπεριέχονται εκείνες του φυσικού πλαισίου της επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να μεταδίδονται λεκτικά (προφορική ομιλία) και εξωλεκτικά (π.χ. να δείξει) (Levinson, 1983). Υπάρχουν επίσης οι γνώσεις που αφορούν μεγαλύτερα κομμάτια λόγου, προφορικού ή γραπτού, όπως είναι ο μονόλογος, ο διάλογος και τα γραπτά κείμενα και οι οποίες ονομάζονται κειμενικές γνώσεις. Χαρακτηριστικό για κάθε τέτοιο επεισόδιο επικοινωνίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η έναρξη και η λήξη του, π.χ. μια τηλεφωνική συνομιλία ξεκινάει με ένα χαιρετισμό και τελειώνει με έναν αποχαιρετισμό (Mc-Tear and Conti-Ramsden, 1992). Για το γραπτό λόγο υπάρχει αντίστοιχα η εισαγωγή και ο επίλογος του κειμένου (Gallagher, 1991).

Πέρα από τους κανόνες αυτούς που διέπουν την πραγματολογία και φαίνεται να έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, υπάρχουν και τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία επιδρούν στον πραγματολογικό τομέα κάθε γλώσσας. Παράδειγμα πολιτισμικής επιρροής στους κανόνες επικοινωνίας αποτελούν ο τρόπος με τον οποίο απαντούν οι διαφορετικοί λαοί

στο τηλέφωνο ή ακόμη ο διαφορετικός τρόπος ομιλίας σε άτομα μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας, η χρήση του πληθυντικού ευγενείας σε άτομα ιεραρχικά ανώτερα καθώς και η χρήση των κοινωνικών συμβάσεων που διέπουν την κάθε κοινωνία (Andersen-Wood and Smith, 1997).

Εν κατακλείδι, η πραγματολογία είναι ο τομέας του λόγου που αφορά στην επικοινωνιακή του χρήση και διασφαλίζει το επιθυμητό αποτέλεσμα κάθε επικοινωνιακής κατάστασης, αφού καθορίζει τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι είναι απαραίτητοι για να έχουν οι πράξεις ομιλίας επικοινωνιακή σημασία (Βογινδρούκας, 2003).

### 1.3 Η ανάπτυξη της χρήσης του λόγου – Πραγματολογία

Η ανάπτυξη της χρήσης του λόγου έχει ως πρώτο βασικό στάδιο την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας. Γι' αυτό θα μπορούσε ίσως η πραγματολογία να χωριστεί σε προλεκτική και λεκτική. Η προλεκτική αφορά στους πρώτους μήνες της ανάπτυξης, ενώ η λεκτική στη χρήση του προφορικού λόγου για επικοινωνία. Πρώτα επικοινωνιακά σημάδια του βρέφους είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι οι πρόδρομοι της επικοινωνίας και στηρίζονται στις αντιδράσεις του βρέφους αναφορικά με την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται.

Τα μηνύματα αυτού του είδους δεν μαθαίνονται από το περιβάλλον. Το γεγονός ότι αυτά εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη τους δίνει τη δυνατότητα να χαρακτηριστούν ως αντανεκλαστικά και να θεωρηθούν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (Bloom and Lahey, 1978). Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανεκλαστικά τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας. Προσδίδοντας νόημα στις ήδη γνωστές συμπεριφορές τους και κάνοντας επαναληπτική χρήση των συμπεριφορών αυτών, συνδέουν τη συμπεριφορά με την απάντηση του περιβάλλοντος και έτσι κατακτούν την επικοινωνία.

Επομένως στο πρώτο αναπτυξιακό στάδιο της προλεκτικής πραγματολογίας, το βρέφος προσδίδει νόημα σε αυτό που κάνει και το επαναλαμβάνει για να δεχτεί την ανταπόκριση του περιβάλλοντος. Μέχρι το τέλος του πρώτου έτους το παιδί μαθαίνει συνειδητά να αναπαράγει μια

συμπεριφορά για να προκαλέσει την επανάληψη ενός γεγονότος και αυτή η συμπεριφορά ονομάζεται «συγκεκριμένη αναπαραγωγή» (concrete enactment) (Church, 1961). Το παιδί προσπαθεί να πετύχει την αναπαραγωγή κάποιας συμπεριφοράς ή ενέργειας εκ μέρους του άλλου με διάφορους τρόπους όπως το τέντωμα των χεριών, με την τοποθέτηση του χεριού το ενήλικα σε ένα παιχνίδι, με το να δώσει σε έναν ενήλικα ένα παιχνίδι κ.α.

Η μεγάλη σημασία του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας έχει αποδειχθεί από τις έρευνες των Rheingold, Gewitz & Ross (1959), Weisberg (1963), σύμφωνα με τις οποίες οι φωνές που παράγει το βρέφος καθορίζονται από τις κοινωνικές επαφές του. Σύμφωνα με τους ίδιους, η αύξηση που παρατηρείται κατά τον 3<sup>ο</sup> μήνα στις φωνές του βρέφους οφείλεται στην απαντητικότητα του ενήλικα και συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η ανθρώπινη φωνή είναι αυτή που φέρνει το αποτέλεσμα, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο όταν χρησιμοποιούνται άλλου είδους ήχοι.

Παρόμοια ευρήματα ανέφεραν και οι Delack (1976), Lewis & Freedle (1973). Ανακάλυψαν σημαντικές ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές στην παραγωγή φωνών του βρέφους σε σχέση με τη θέση στην οποία βρίσκεται. Παρατηρώντας λοιπόν ένα βρέφος σε διάφορους χώρους και κοινωνικά πλαίσια οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το πλαίσιο είναι αυτό που ωθεί το βρέφος στην παραγωγή ήχων και υποστήριξαν τη σημασία του περιβάλλοντος στη επικοινωνιακή ανάπτυξη.

Ένα άλλο επικοινωνιακό σημάδι του βρέφους είναι η οπτική επαφή, η οποία εξετάστηκε από πολλούς ερευνητές, όπως οι Bateson (1975), Jaffe, Sternand & Peery (1973). Η επαφή αυτή χαρακτηρίστηκε από τους ερευνητές αυτούς ως «πρωτοσυσζήτηση» του παιδιού με τους γονείς, μια και ο συγχρονισμός του βλέμματος ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί, βρέθηκε ότι είναι ανάλογος με το ρυθμό διαλόγου των ενηλίκων. Η παραγωγή ήχων από το παιδί και τη μητέρα, ταυτόχρονα με την οπτική επαφή, ανήκει στα πρωταρχικά στάδια επικοινωνίας τους.

Σύμφωνα με τον Halliday (1975), το παιδί αντιλαμβάνεται «τι είναι ο λόγος», επειδή μαθαίνει «τι κάνει ο λόγος». Κατανοώντας λοιπόν τις δυνατότητες του λόγου και έχοντας επικοινωνιακή πρόθεση, ανακαλύπτει πως μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας την ακοή, την

ομιλία, τη γραφή και την ανάγνωση και ακόμη πως πρέπει να χρησιμοποιεί το λόγο ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο (πραγματολογία).

Οι έρευνες του Halliday (1975) στον τομέα ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού προσδιορίζουν τα στάδια ανάπτυξης της προλεκτικής πραγματολογίας σε σχέση με την «επικοινωνιακή πρόθεση», τη «γνώση του πλαισίου» και τις «κοινωνικές συνθήκες».

Σύμφωνα με τον ίδιο στο στάδιο 1 το παιδί γνωστοποιεί τις ανάγκες του και την κατάσταση του, αλλά η επικοινωνία του δεν έχει πρόθεση, ούτε και τηρεί κάποιους ορισμένους όρους. Στο στάδιο 2 το παιδί προσθέτει στο προηγούμενο την πρόθεση για επικοινωνία, χωρίς όμως να γνωρίζει τους όρους για τη δομή ή τη χρήση του λόγου σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο στάδιο 3, επιτελείται η κατάκτηση της δομής και του πλαισίου επικοινωνίας εκ μέρους του παιδιού και τέλος, στο 4<sup>ο</sup> στάδιο, το παιδί κατακτά ολοκληρωτικά την ικανότητα χρήσης του λόγου με διάφορες εναλλακτικές δομές. Στα στάδια αυτά ο Halliday (1975) διακρίνει δυο επικοινωνιακές λειτουργίες που το παιδί χρησιμοποιεί. Η 1<sup>η</sup> είναι η «instrumental» (λειτουργία χειρισμού) την οποία το παιδί χρησιμοποιεί για να αντλήσει κάποιο όφελος ως αποτέλεσμα της επικοινωνιακής του λειτουργίας. Η δεύτερη είναι η «regulatory» (ρυθμιστική λειτουργία) με την οποία το παιδί κατευθύνει σε συγκεκριμένο πρόσωπο την επικοινωνιακή του πρόθεση και αναγκάζει το συνδιαλεγόμενο άτομο να δράσει. Η λειτουργίες αυτές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οδηγούν το παιδί στην πρόσκτηση του προφορικού λόγου.

Όσον αφορά τη λεκτική πραγματολογία δηλ. τη χρήση του λόγου σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, η Bernstein (1993) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο τομείς. Ο 1<sup>ος</sup> είναι η επεξεργασία των επικοινωνιακών λειτουργιών και ο 2<sup>ος</sup> η ανάπτυξη της συζήτησης ως επικοινωνιακής λειτουργίας. Όσον αφορά τον 1<sup>ο</sup> τομέα τα παιδιά αυξάνουν την έκφραση των επικοινωνιακών τους μηνυμάτων διευρύνοντας το ρεπερτόριο χρήσης του λόγου. Η αύξηση αυτή επηρεάζεται από τις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές του παιδιού. Το παιδί στην πρώιμη προ σχολική ηλικία χρησιμοποιεί τον λόγο για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του. Σε μεγαλύτερη ηλικία, χρησιμοποιεί επιπρόσθετα το λόγο για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα «Tough 1977».

Επίσης, σύμφωνα με τον Moerk (1975) μεταξύ δυο έως πέντε ετών το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει τις ανάγκες του, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να περιγράψει μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή γεγονός, να περιγράψει αυτό που κάνει, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης και να διηγηθεί εμπειρίες του παρελθόντος ή ακόμη για να πειράξει ή να ενοχλήσει κάποιον, να απειλήσει ή να φοβίσει κάποιον, να παραπονηθεί για κάτι και για να κάνει κριτική.

Σύμφωνα με την Bernstein (1993), ο δεύτερος τομέας της λεκτικής πραγματολογίας που αναπτύσσεται στην πρώιμη προσχολική ηλικία είναι η συζήτηση (conversation). Το παιδί αναπτύσσει αρκετές ικανότητες συζήτησης, αλλά οι διεξαγόμενες συζητήσεις είναι χρονικά περιορισμένες και αναφέρονται στο «εδώ και τώρα». Έχει μάθει βέβαια τους κανόνες αλλαγής σειράς μεταξύ των συνομιλητών, αλλά οι συζητήσεις του είναι σύντομες και με λίγες εναλλαγές σειράς. Μπορεί να εισάγει ένα θέμα του άμεσου ενδιαφέροντός του στην ηλικία των 3 ετών, αλλά δεν μπορεί να διατηρήσει τη συζήτησή του για αρκετή ώρα. Αργότερα, γύρω στον τέταρτο χρόνο, αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης. Σ' αυτή την ηλικία μπορεί να προσαρμόσει το λόγο του στις ανάγκες του συνομιλητή και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου. Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως το παιδί σ' αυτή την ηλικία είναι άριστος συζητητής. Οι δυσκολίες στη συζήτηση αφορούν συγκεκριμένα στην ανασύνταξη του μηνύματος που θέλει να μεταδώσει. Το μεταδιδόμενο συχνά δεν γίνεται πλήρως αντιληπτό από τον συνομιλητή με αποτέλεσμα να του ζητούνται διευκρινίσεις, γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας, εφόσον την ικανότητα αυτή την αναπτύσσουν κατά τη σχολική ηλικία (Owens 1992).

Μετά τον πέμπτο χρόνο, τα παιδιά ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης του λόγου και καθίστανται ικανοί συζητητές επικοινωνώντας αποτελεσματικά σχεδόν σε όλες τις περιστάσεις συναλλαγής. Στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και μέχρι τον έβδομο χρόνο τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες όπως η διατήρηση της συζήτησης, η διευκρίνιση του μεταδιδόμενου μηνύματος με τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών δομών, η χρησιμοποίηση και η κατανόηση της πλάγιας αίτησης και η ικανότητα αφήγησης βασισμένης σε ένα σχήμα. Είναι επίσης ικανά να ζητούν εξηγήσεις σε περίπτωση που δεν κατανοούν κάτι, να προσαρμόζουν



το λόγο τους στον ομιλητή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το βαθμό συγγένειας και την κοινωνική του θέση, να χρησιμοποιούν κοινωνικά αποδεκτά μοντέλα εκφράσεων, να κατανοούν τα λογοπαίγνια και να διασκεδάζουν με τις ανέκδοτες εκφράσεις, να κατανοούν εκτενείς αφηγήσεις, να διαπραγματεύονται, να εκφράζουν λεκτικά μεγάλο φάσμα συναισθημάτων και να αναπτύσσουν μεταγλωσσικές ικανότητες (Dewart & Summers 1988).

### 1.3.1 Θεωρίες που υπεισέρχονται στην ανάπτυξη της πραγματολογίας

Στην ολοκλήρωση των παραπάνω ικανοτήτων συμβάλλουν μια σειρά από λειτουργίες υπό τη μορφή γνωστικών θεωριών. Τέτοιες είναι η θεωρία του «Νεοεγωκεντρισμού» (Neo-egocentrism) και της «Αποκέντρωσης» (Decentration) (Bernstein 1993), η «Θεωρία του νου» (Premack & Woodruff 1978), η «Θεωρία της Συσχέτισης» (Sperber & Wilson 1986) και η «Θεωρία της κεντρικής Συνοχής» (Frith 1989a, 1994).

- Η λειτουργία του «Νεοεγωκεντρισμού» αφορά στην ικανότητα του ατόμου να έρχεται στη θέση του συνομιλητή του και να έχει επίγνωση του τι ξέρει και τι περιμένει αυτός να μάθει ή να ακούσει.
- Οι παραπάνω δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται επίσης στη «Θεωρία του Νου» (Theory of Mind) (Premack & Woodruff 1978). Σύμφωνα με τους ερευνητές της θεωρίας αυτής, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου μετά τον τέταρτο χρόνο ζωής.
- Αρωγός στην παραπάνω θεωρία έρχεται η «Θεωρία της Συσχέτισης» (Relevance Theory) των Sperber & Wilson (1986). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι κάθε επικοινωνιακή κατάσταση, για να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, πρέπει να διασφαλίζει το γεγονός ότι είναι κατάλληλη για τον ακροατή, δηλ. ότι το μεταβιβαζόμενο μήνυμα προσφέρει κατάλληλη πληροφορία, οι οποία είναι σχετική με τις γνώσεις του ακροατή και το επικοινωνιακό πλαίσιο και απαιτεί το ελάχιστο της επεξεργασίας από την πλευρά του ακροατή, ώστε το μήνυμα να γίνει αντιληπτό.

- Η συμμετοχή των γνωστικών λειτουργιών στην επικοινωνιακή διαδικασία υποστηρίζονται από τη «Θεωρία της Αποκέντρωσης», όπως αυτή περιγράφεται από την Bernstein (1993) και τη
- «Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής» της Frith (1989a, 1994). Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία το άτομο είναι ικανό να προσλαμβάνει ταυτόχρονα διαφορετικές πληροφορίες και να δομεί υψηλότερου επιπέδου σκέψεις, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο την καταχώρηση και την ανάκληση του πληροφοριακού υλικού σε οργανωμένη και όχι σε συγκεχυμένη μορφή.

Οι παραπάνω θεωρίες ή τομείς της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού επηρεάζουν άμεσα τον πραγματολογικό τομέα του λόγου. Δεν είναι εύκολο να θεωρηθεί κάποια από αυτές ως η πρωταρχική θεωρία που είναι ικανή να εξηγήσει τη λειτουργία και την ανάπτυξη της πραγματολογίας στα παιδιά. Η πιο σωστή προσέγγιση κριτικής των θεωριών αυτών ίσως είναι αυτή της Harpe (1998), σύμφωνα με την οποία η κάθε θεωρία προσθέτει στην προηγούμενη και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών που παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου (Βογινδρούκας 2003).

#### 1.4 Διαταραχές που αφορούν στην πραγματολογία – Χρήση του λόγου

Ύστερα από έρευνες πολλών ετών, σήμερα ο όρος ο οποίος αναφέρεται στις διαταραχές της πραγματολογίας / χρήσης του λόγου είναι ο όρος «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος», ο οποίος προέκυψε από την έρευνα των Wing & Gould (1979).

Ο όρος εμπρικλείει συγκεκριμένες διαταραχές όπως:

- Αυτισμός
- Σύνδρομο Asperger
- Σύνδρομο Rett
- Σημασιολογική – Πραγματολογική διαταραχή
- Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή

#### 1.4.1 Χαρακτηριστικά των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος

Σύμφωνα με την Wing (1979) ο αυτισμός είναι ένα φάσμα συνεχές και αδιάκοπο το οποίο δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια. Θέλοντας λοιπόν να περιγράψει τα συμπτώματα των παραπάνω διαταραχών, μιλάει για μια «τριάδα διαταραχών», όπως:

- Απόκλιση στις κοινωνικές σχέσεις χαρακτηριζόμενη από:

A) Απόσυρση και αδιαφορία για τους άλλους.

B) Παθητική αποδοχή των κοινωνικών προσεγγίσεων των άλλων.

Γ) Μονόπλευρη κοινωνική προσέγγιση, πιθανόν για την ικανοποίηση παράξενων και ασυνήθιστων ενδιαφερόντων.

Δ) Επιθυμία κοινωνικής επαφής, αλλά ελλιπή κατανόηση των λεπτών κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς.

- Απόκλιση της κοινωνικής επικοινωνίας που περιλαμβάνει:

A) Απουσία κάθε επιθυμίας για επικοινωνία.

B) Επικοινωνία περιορισμένη στην έκφραση βασικών αναγκών.

Γ) Σχολιασμό γεγονότων που δεν αποτελούν μέρος μιας κοινωνικής συναλλαγής και συχνά είναι άσχετα με το συναφές κοινωνικό πλαίσιο.

Δ) Έλλειψη γνώσης των αντιδράσεων των ακροατών και αδυναμία εμπλοκής σε αμοιβαίο διάλογο.

- Απόκλιση της κοινωνικής κατανόησης και της φαντασίας στην οποία συμπεριλαμβάνονται:

A) Απουσία μίμησης παιχνιδιού και αδυναμία ανάπτυξης συμβολικού παιχνιδιού.

B) Ικανότητα μίμησης των πράξεων των άλλων, αλλά με ελλιπή κατανόηση του νοήματός τους και του σκοπού τους.

Γ) Ανάλυση ρόλων με επαναλαμβανόμενο και στερεότυπο τρόπο.

Δ) Έλλειψη στρατηγικών για την κατανόηση των σκέψεων και επιθυμιών των άλλων.

## 1.5 Αιτιολογία εμφάνισης των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος

Οι θεωρίες σχετικά με τις αιτίες των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος έχουν εξελιχθεί με το πέρασμα των χρόνων. Πριν από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα κυριαρχούσαν οι μαγικές και μυστικιστικές ιδέες: μωρά μαγισσών, υπερβολική αγιοσύνη, μεγαλωμένο από λύκους. Πριν από το 1940, οι περισσότεροι πίστευαν ότι πρόκειται για κάποια παθολογία του εγκεφάλου. Μετά, στη δεκαετία 1940 – 1950, κυριάρχησε το ψυχαναλυτικό κίνημα, που υποστήριξε ότι ήταν πρόβλημα καθαρά συναισθηματικού χαρακτήρα. Από το 1960 και μετά, επικράτησε η επιστημονική προσέγγιση. Οι βιολογικοί και οι γενετικοί παράγοντες αποτέλεσαν το κέντρο της έρευνας με πρωτοπόρους σ' αυτό τον τομέα, Neil O' Connor R.T. και Hermellin, τους ψυχολόγους που διερεύνησαν και βρήκαν τρόπους να εξετάσουν τη συμπεριφορά με επιστημονικό τρόπο, αλλά και τον M. Rutter, στον τομέα της ψυχιατρικής, που υιοθέτησε την επιστημονική προσέγγιση αντί της επικρατούσας τότε « προσέγγισης της πολυθρόνας» (L. Wing 2005).

Ας δούμε ποιοι είναι οι παράγοντες που θεωρούνται σήμερα ως πιθανές αιτίες των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος:

### 1.5.1 Γενετικοί παράγοντες

Υπάρχουν αρκετά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος καθορίζονται κατά ένα μεγάλο μέρος από γονίδια. Πολυάριθμες έρευνες που έχουν συμπεριλάβει οικογένειες στις οποίες πάνω από ένα μέλη εμφανίζουν διαταραχή αυτιστικού φάσματος, έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες στους ερευνητές ότι η κληρονομικότητα είναι ένας ισχυρός και καθοριστικός παράγοντας.

### 1.5.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Ένας άλλος παράγοντας που πιθανόν να αποτελεί αιτία διαταραχών αυτιστικού φάσματος είναι η έκθεση σε ρύπους και τοξίνες κατά τη διάρκεια της εμβρυϊκής ανάπτυξης. Αυτή η υπόθεση στηρίζεται στα υψηλά ποσοστά

εμφάνισης διαταραχών αυτιστικού φάσματος σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές.

### 1.5.3 Εμβόλια και Ιοί

Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η θεωρία ότι το τριπλό εμβόλιο MMR (για ιλαρά, μαγουλάδες, ερυθρά) ή άλλος συνδυασμός εμβολίων ενδεχομένως να ευθύνεται για την εμφάνιση διαταραχής αυτιστικού φάσματος, λόγω του υδραργύρου που περιέχει για συντηρητικό.

Η έκθεση στον μεγαλοκυτταρικό ιό και στον ιό της ερυθράς κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης σύμφωνα με κάποιους ερευνητές αυξάνει την πιθανότητα γέννησης παιδιού εντός του αυτιστικού φάσματος.

### 1.5.4 Διατροφικοί παράγοντες

Πρόσφατα έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία σε διατροφικούς παράγοντες, όχι τόσο σαν πιθανές αιτίες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος, αλλά στο ότι πιθανόν να συμβάλλουν στην αυτιστική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι άτομα εντός του αυτιστικού φάσματος είναι ανίκανα να χωρίσουν ή να αφομοιώσουν κατάλληλα δύο είδη πρωτεϊνών: τη γλουτένη, που βρίσκεται στο κριθάρι, στη βρώμη και στο σιτάρι και την καζεΐνη, που βρίσκεται στα γαλακτοκομικά προϊόντα. Η πλήρης έλλειψη ή ο περιορισμός των τροφών αυτών από τη δίαιτα των παιδιών, έχει βρεθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις βελτιώνει την υγεία αλλά και τη συμπεριφορά τους.

Κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχουν υπερβολικά ποσοστά των μυκήτων *Candida albicans* στην περιοχή του εντέρου χωρίς ωστόσο να έχει προσδιοριστεί η αιτία για τα υψηλά αυτά ποσοστά.

Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι η συμπλήρωση της διατροφής των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος με μαγνήσιο, βιταμίνη Β6 και διμεθυλογλυκίνη, βελτιώνει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την προσοχή και την αντίληψη.

### 1.5.5 Ενδομήτριοι παράγοντες

Αν και όχι πρόσφατα, κάποιες έρευνες είχαν στρέψει το ενδιαφέρον τους σε διάφορους παράγοντες που μπορεί να βιώνει το έμβρυο και που ίσως αποτελούν πιθανές αιτίες διαταραχής αυτιστικού φάσματος. Μελέτες έχουν προτείνει ότι έντονα δυσάρεστα γεγονότα, όπως ο θάνατος αγαπημένου προσώπου, κατά την διάρκεια της 24<sup>ης</sup> με 28<sup>ης</sup> εβδομάδας της κύησης αυξάνει την πιθανότητα γέννησης παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Εκείνη την περίοδο αναπτύσσεται στο έμβρυο η παρεγκεφαλίδα, η οποία σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει δομικές διαφορές από τα φυσιολογικά.

Επίσης, είναι πιθανό το έντονο stress της μητέρας να δημιουργεί "αυτιστικά γονίδια".

Άλλες έρευνες έχουν εστιάσει σε κάποιες ουσίες που καταναλώνονται από τις μητέρες όπως είναι τα ρετινοειδή. Αυτά, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές μπορεί να προκαλέσουν εγκεφαλικές ανωμαλίες ίδιες με εκείνες που παρατηρούνται σε άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Multiple Causes of Autism Spectrum Disorders 2006), (Potential Causes of Autism Spectrum Disorders 2006).

### 1.6 Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος

Περνώντας τώρα στο ζήτημα της αντιμετώπισης των διαταραχών αυτιστικού φάσματος, θα πρέπει να πούμε ότι θεραπεία με την έννοια της ίασης, ακόμα δεν υπάρχει. Βέβαια η οργάνωση μεθόδων που ανταποκρίνονται με συνέπεια στις δυσλειτουργίες των ατόμων και απαρτιώνονται σε ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και τους ζωτικούς του χώρους μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη (Αυτισμός-θέσεις και προσεγγίσεις, 2007).

Οι έγκυρες ψυχολογικές θεραπείες και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον τομέα των διαταραχών αυτιστικού φάσματος στηρίζονται στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Η σημασία και η αξία της πρώιμης παρέμβασης, της εξειδικευμένης εκπαίδευσης και της υποστήριξης των γονέων έχει αποδειχθεί, ενώ η φαρμακοθεραπεία είναι χρήσιμη στον έλεγχο των συμπτωμάτων σε πολλές

περιπτώσεις. Σήμερα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεραπεία για όλα τα άτομα ή για το ίδιο το άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Η εξατομικευμένη εφαρμογή συνδυασμού ψυχοεκπαιδευτικών και βιολογικών θεραπειών σε διαφορετικές φάσεις της ζωής, στα πλαίσια δικτύου υπηρεσιών υγείας και εκπαίδευσης, διασφαλίζει υποστήριξη, σταθερότητα και συνέχεια στην προώθηση της ανεξαρτητοποίησης του ατόμου.

Η συστηματική έρευνα της αιτιολογίας των διαταραχών αυτιστικού φάσματος επηρέασε καθοριστικά τη θεραπευτική πρακτική. Οι έγκυρες θεραπευτικές προσεγγίσεις στηρίζονται, σήμερα, στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας με έμφαση στην κοινωνική κατανόηση, στην αυτογνωσία, στην εκμάθηση της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση του κινήτρου και στον έλεγχο των δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι αναγκαία για την εξέλιξη των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ενώ οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις είναι η ειδική εκπαίδευση, οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις, η ψυχοεκπαίδευση της οικογένειας και η φαρμακοθεραπεία, σε κάποιες περιπτώσεις.

Η θεραπευτική παρέμβαση σκοπό έχει να προετοιμάσει το άτομο ώστε να παραμείνει και να συμμετέχει πλήρως στην κοινότητα, να έχει ενεργό ρόλο στην οικογένεια, να είναι ανεξάρτητο και παραγωγικό, στο βαθμό που είναι εφικτό. Ο θεραπευτικός σχεδιασμός απαιτεί λεπτομερή αξιολόγηση του επιπέδου λειτουργικότητας, κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών, θεωρητικό υπόβαθρο για τη μακροχρόνια παροχή υπηρεσιών και ρεαλιστικές υποθέσεις για την πιθανή εξέλιξη. Η θεραπευτική προσέγγιση είναι αποτελεσματική μόνον όταν είναι εξατομικευμένη, ανάλογη της χρονολογικής ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου, εστιάζεται στο σύνολο των δυσκολιών, στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και στην προώθηση της ανάπτυξης και της προσαρμογής μακροχρόνια.

Σήμερα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεραπεία, με τα ίδια αποτελέσματα για όλα τα άτομα, σε όλες τις ηλικίες, ενώ κάποιες προσεγγίσεις μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με άλλες στην προώθηση των κοινωνικών, πραγματολογικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Επειδή οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού είναι χρόνιες, απαιτούνται αλλαγές στη θεραπευτική προσέγγιση, καθώς το άτομο μεγαλώνει. Πρωταρχικό

θεραπευτικό πλαίσιο είναι η οικογένεια και το σχολείο. Σε πολύ μικρή ηλικία η θεραπεία εστιάζεται, συνήθως, στην προώθηση της επικοινωνίας, στην εκπαίδευση του παιδιού και στην ψυχοεκπαίδευση των γονέων. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί προτεραιότητα, ενώ η αντιμετώπιση του άγχους, της κατάθλιψης ή των ψυχαναγκαστικών-καταναγκαστικών συμπτωμάτων μπορεί να απαιτούν κατάλληλη ψυχοθεραπεία και/ή φαρμακευτική αγωγή.

#### 1.6.1 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η εξειδικευμένη, εντατική εκπαιδευτική παρέμβαση είναι η πιο σημαντική πηγή βελτίωσης όταν εστιάζεται στις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών και των εφήβων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Υποστηρίζει την κατάκτηση βασικών κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων, προωθεί την ανεξαρτησία, τη γενίκευση και την αξιοποίηση της γνώσης σε κοινωνικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Η επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι εξατομικευμένη. Πολλά παιδιά αποδίδουν καλύτερα σε μικρές τάξεις, με υψηλά επίπεδα οργάνωσης, ενώ άλλα μπορούν να μάθουν στα πλαίσια της παραδοσιακής τάξης, με κατάλληλη υποστήριξη. Οι τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, η εκπαίδευση σε επικοινωνιακές-κοινωνικές δεξιότητες και στην κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και της πρόθεσης του άλλου, στα πλαίσια της ομάδας, μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η συμμετοχή παιδιών με φυσιολογική ανάπτυξη στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχει θετικά αποτελέσματα.

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων υποστηρίζει τη σημασία της δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, του καθημερινού προγράμματος και των δραστηριοτήτων στην προώθηση της μάθησης. Η έκθεση σε δομημένα, "προσανατολισμένα στο στόχο" ακαδημαϊκά προγράμματα είναι πιο αποτελεσματική, σε σύγκριση με λιγότερο δομημένα. Στο πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), η εκπαίδευση στηρίζεται στη δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος, του καθημερινού προγράμματος,



των δραστηριοτήτων και του υλικού και στη χρήση οπτικών συνθημάτων για την ενίσχυση της επικοινωνίας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι εξατομικευμένο, ανάλογο του αναπτυξιακού επιπέδου και ενσωματώνει συμπεριφορικές και γνωστικές τεχνικές για την προώθηση της επικοινωνίας και της κοινωνικότητας.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφέρουν σημαντικά ως προς τον εντατικό χαρακτήρα, το πλαίσιο (σπίτι ή σχολείο), την αναλογία ελεύθερης-δομημένης διδασκαλίας, τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, τη χρήση λόγου ή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας. Η μέθοδος εναλλακτικής επικοινωνίας Picture Exchange Communication System (PECS), χρησιμοποιεί σύμβολα, εικόνες ή αντικείμενα όπως και το πρόγραμμα TEACCH, για την προώθηση της επικοινωνίας στην τάξη. Το πρόγραμμα Bright Start, εστιάζεται στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επειδή η ποικιλομορφία των αναγκών των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι μεγάλη, η επιλογή του εκπαιδευτικού προγράμματος απαιτεί μεγάλη προσοχή.

#### 1.6.2 Συμπεριφορικές προσεγγίσεις

Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις στηρίζονται σε εκτεταμένη έρευνα σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της μάθησης και είναι ιδιαίτερα σημαντικές στα πλαίσια σφαιρικής θεραπευτικής προσέγγισης, ανεξάρτητα από τη φιλοσοφία του προγράμματος. Η λεπτομερής παρατήρηση και η συμπεριφορική αξιολόγηση του παιδιού και των συνθηκών του περιβάλλοντος αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό της παρέμβασης. Εφαρμόζονται τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και τεχνικές που ενισχύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και μειώνουν τις ανεπιθύμητες, στα πλαίσια λεπτομερούς, εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης. Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις ενισχύουν την κατάκτηση του λόγου και των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνουν τη συμπεριφορά και μειώνουν το άγχος των γονέων.

Προσεγγίσεις όπως η πρώιμη, εντατική συμπεριφορική παρέμβαση και άλλα προγράμματα, υποστηρίζουν μακροχρόνια βελτίωση ή πραγματική θεραπεία σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Πολλά μεθοδολογικά

θέματα περιπλέκουν την ερμηνεία αυτών των απόψεων. Αν και δεν υπάρχουν σημαντικές διαφωνίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πρώιμης εντατικής συμπεριφορικής παρέμβασης στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τα περισσότερα παιδιά συνεχίζουν να έχουν σοβαρές δυσκολίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Είναι γνωστό ότι διαφορετικές εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Οι επαγγελματίες οφείλουν να ενημερώσουν, πλέον, τους γονείς ότι η πρώιμη, εντατική συμπεριφορική παρέμβαση είναι ωφέλιμη, αλλά δεν θεραπεύει τη διαταραχή.

### 1.6.3 Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης

Η αναγνώριση των διαταραχών αυτιστικού φάσματος ολοένα και νωρίτερα στη ζωή οδήγησε στην ανάπτυξη μεθόδων πρώιμης παρέμβασης. Από την ανασκόπηση διαφορετικών συμπεριφορικών προγραμμάτων οι Dawson et al., υποστηρίζουν ότι η πρώιμη παρέμβαση επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη και την ένταξη σε περιβάλλον εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις μεθόδους, τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Ωστόσο, η ανομοιογένεια των μεθόδων παρέμβασης και εκτίμησης του αποτελέσματος, δεν επιτρέπουν έγκυρη σύγκριση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μεταξύ των προγραμμάτων. Σήμερα, δεν είναι σαφές ποιες παρεμβάσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές για ποια παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Όμως, είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα αρχίζει η θεραπεία και όσο πιο εντατική είναι η παρέμβαση, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα. Η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών αξιολόγησης των γνωστικών, γλωσσικών, κοινωνικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων, των αναπτυξιακών αλλαγών και η αξιολόγηση των αναγκών κάθε παιδιού μετά το τέλος του προγράμματος, θα δώσει χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Επιπρόσθετα στοιχεία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος πρώιμης παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος αποτελούν η εξατομικευμένη λογοθεραπεία-εκπαίδευση στην επικοινωνία, η εργοθεραπεία και η κινησιοθεραπεία. Οι θεραπείες αυτές μεμονωμένα δεν είναι επαρκείς. Για παράδειγμα, η μέθοδος της αισθητηριακής ολοκλήρωσης, ενώ δεν αποτελεί

ολοκληρωμένη θεραπευτική πρόταση, είναι ουσιαστικό συμπληρωματικό στοιχείο μιας σφαιρικής παρέμβασης, σε κάποιες περιπτώσεις. Ανάλογη είναι και η παρατήρηση ότι η εκπαίδευση στην επικοινωνία με ή χωρίς λόγο είναι κεντρικής σημασίας. Για το λόγο αυτό η λογοθεραπεία στα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος αποβλέπει στην ενίσχυση της επικοινωνίας, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε διαφορετικά πλαίσια. Πάντως σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση των διαταραχών αυτιστικού φάσματος, εκτός από την εξειδίκευση του θεραπευτή, αποτελούν η γνώση, η εμπειρία και η ικανότητά του στην προσέγγιση του παιδιού.

#### 1.6.4 Οικογενειακές παρεμβάσεις

Ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στην εξέλιξη ενός ατόμου με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Η υποστήριξη και η συνεργασία των γονέων και των αδελφών είναι καθοριστικής σημασίας και πρέπει να αντανakλά θετική στάση, αξίες, προσδοκίες και στόχους της οικογένειας. Οι γονείς υποστηρίζονται ώστε να συμμετέχουν στην αξιολόγηση και στη θεραπεία. Η στενή συνεργασία απομυθοποιεί τη διαδικασία, παρέχει υλικό για περαιτέρω συζήτηση και επιτρέπει τη διαχείριση σημαντικών θεμάτων, όπως ο ρόλος της φαρμακοθεραπείας, σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, σεξουαλικότητα, παραμονή του ατόμου στην οικογένεια, κατάλληλη απασχόληση και κίνδυνοι από την έκθεση σε επαγγελματικό περιβάλλον.

Η χρονιότητα και η σοβαρότητα των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συναισθηματική κατάσταση των γονέων και των αδελφών. Τα αδέλφια μπορεί να παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές. Τα προβλήματα αυτά περιορίζουν τις δυνατότητες της οικογένειας και απαιτούν αντιμετώπιση. Η χρόνια πορεία της διαταραχής απαιτεί επαγγελματίες διαθέσιμους για μεγάλο χρονικό διάστημα, ανάλογα με τις ανάγκες. Η συνέχεια στην παροχή βοήθειας απαιτεί σταθερό πλαίσιο συνεργασίας διάρκειας.

#### 1.6.5 Ψυχοθεραπεία

Η ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία θεωρήθηκε παλιότερα ως θεραπεία εκλογής στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Σήμερα είναι αποδεκτό ότι τα κεντρικά συμπτώματα των διαταραχών δεν ανταποκρίνονται στη μέθοδο αυτή. Ωστόσο, τα άτομα με υψηλή λειτουργικότητα μπορεί να βοηθηθούν από ατομική, ομαδική ή οικογενειακή ψυχοθεραπεία, όταν συνυπάρχουν άλλες ψυχιατρικές καταστάσεις ή συμπτώματα όπως άγχος, κατάθλιψη ή έντονη ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική συμπτωματολογία. Τα άτομα αυτά μπορεί να παρουσιάσουν έντονη δυσφορία όταν συνειδητοποιούν ότι διαφέρουν από τους άλλους. Η μη δομημένη ψυχοθεραπεία δεν βοηθά, αλλά μερικά άτομα με καλό επίπεδο λόγου, μπορεί να βοηθηθούν με τη χρήση συγκεκριμένων οδηγιών.

Η εφαρμογή υποστηρικτικών και πιο δομημένων θεραπευτικών διαδικασιών, όπως η γνωστική-συμπεριφορική ψυχοθεραπεία, είναι αποτελεσματική σε μερικές περιπτώσεις στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης. Αυστηρά δομημένη κατευθυντική ψυχοθεραπεία, που εστιάζεται στην κατανόηση των βασικών δυσκολιών και τεχνικές εκπαίδευσης στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων υποστηρίζουν την ανάπτυξη και τη γενίκευση προσαρμοστικών δεξιοτήτων. Κατά τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση στην αυτογνωσία είναι σημαντική στη θεραπευτική προσέγγιση των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή ψυχοθεραπείας προϋποθέτει προσεκτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών και συγκεκριμένες ενδείξεις ότι το άτομο θα ωφεληθεί.

#### 1.6.6 Φαρμακοθεραπεία

Η χρήση των φαρμάκων επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή/κ όταν συνυπάρχουν ψυχιατρικές διαταραχές οι οποίες απαιτούν κατάλληλη φαρμακευτική αγωγή για τον έλεγχο των συμπτωμάτων και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας οποιασδήποτε άλλης παρέμβασης.

Τα φαρμακευτικά σκευάσματα που χορηγούνται συνήθως είναι: SSRI (εκλεκτικοί αναστολείς επαναπρόσληψης της σεροτονίνης), αντικαταθλιπτικά,

σταθεροποιητές διάθεσης, νευροληπτικά, φενφλουραμίνη και ναλτροξόνη (B.A. Παπαγεωργίου 2005).

Κλείνοντας θα λέγαμε ότι, ρεαλιστικές προσδοκίες γονέων και επαγγελματιών, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα για τις διαθέσιμες θεραπευτικές μεθόδους, σε συνδυασμό με λογικές ελπίδες για το μέλλον, μπορεί να υποστηρίξουν ουσιαστικά τις προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και της οικογένειάς του (B. A. Παπαγεωργίου 2007).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ**

#### **2.1 Ιστορικό:**

Ο Ε. Σ. είναι 5 χρονών και πηγαίνει στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με το ιστορικό του, για το οποίο δόθηκαν πληροφορίες από τη μητέρα του, πρόκειται για ένα παιδί του οποίου η εγκυμοσύνη ήταν επιθυμητή από τους γονείς και που γεννήθηκε την 40<sup>η</sup> εβδομάδα της κύησης (τελειόμηνο) με καισαρική τομή λόγω περιέλιξης του ομφάλιου λώρου. Η μητέρα θήλασε το παιδί 3 μήνες ενώ γενικότερα το πέρασμα σε άλλες τροφές ήταν εύκολο για τον Ε. Μέχρι 3 ετών κοιμόταν στην κούνια στο δωμάτιο των γονιών του έχοντας πάντα μαζί του ένα μαξιλαράκι. Επίσης, μέχρι 3 ετών χρησιμοποιούσε πιπίλα.

Όσον αφορά την ψυχοκινητική του εξέλιξη, περίπου 5 μηνών κάθισε, 10 μηνών περπάτησε ενώ γύρω στα 3 απέκτησε έλεγχο των σφιγκτήρων.

Σύμφωνα με τη μητέρα του, οι πρώτες του λέξεις ήταν γύρω στα 2½ όταν μια μέρα γύρισε από τον παιδικό σταθμό και της είπε ολόκληρη την ΑΒ. Γύρω στα 3 άρχισε να κάνει απλές προτάσεις και να πλάθει συνέχεια δικούς του διάλογους. Οι γονείς του, αλλά και το εξωοικογενειακό περιβάλλον του, δεν τον καταλαβαίνουν πάντα όταν μιλά με αποτέλεσμα το παιδί να θυμώνει.

Στο ιατρικό του ιστορικό σημειώνεται ότι δεν έχει πάθει ποτέ ωτίτιδα και σύμφωνα με ακοολογικό έλεγχο η ακοή του βρίσκεται εντός φυσιολογικών ορίων. Εδώ αναφέρεται επίσης μια περιτομή που έγινε σε ηλικία 20 μηνών.

Η μητέρα του αναφέρει ότι μέχρι 13 μηνών ήταν πολύ ήσυχος, ώσπου άρχισε να "τσιρίζει". Παρουσιάζει φοβίες με μερικές διαφημίσεις στην τηλεόραση ενώ έχει εμμονές με τα καλσόν, τις γέφυρες, τα ασανσέρ, τα τούνελ και τα τρένα.

Σε ηλικία 2 χρόνων πήγε σε παιδικό σταθμό όπου δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα προσαρμογής. Εκεί – και σήμερα στο νηπιαγωγείο – πολλές φορές χτυπάει τα παιδιά και σύμφωνα πάντα με τη μητέρα του η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και θυμό.

Τέλος, η δομή της οικογένειάς του αποτελείται από τον πατέρα ο οποίος είναι Ιρακινός και λόγω καταγωγής κάνει αρκετά μορφοσυντακτικά λάθη καθώς μιλάει, από τη μητέρα και έναν αδερφό 12 μηνών. Οι ενδοοικογενειακές τους σχέσεις είναι αρμονικές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μητέρα υποστηρίζει ότι πολλές φορές της απευθύνεται για ερωτήσεις χωρίς νόημα και ο λόγος που απευθύνθηκαν σε λογοθεραπευτή είναι οι δυσκολίες του παιδιού τους στο λόγο και την επικοινωνία.

## 2.2 Αξιολόγηση:

Για την αξιολόγηση του παιδιού χρησιμοποιήθηκε υλικό από τα εξής αξιολογητικά εργαλεία:

- «Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης», ομάδα έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, Μάιος 1995
- «CELF Pre-School», UK copyright 2000 (όχι σταθμισμένο, αλλά προσαρμοσμένο στα ελληνικά)
- Action Pictures Test (Renfrew 1995)
- Ανεπίσημο τεστ λεξιλογίου (τεστ εννοιών)
- Φόρμα Εξέτασης Πραγματολογικών Ικανοτήτων (Τρίμμης, 2005)
- Παιχνίδι, Παρατήρηση του παιδιού

### 2.2.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης:

Πρόκειται για ένα περιστατικό εντός του αυτιστικού φάσματος (υψηλής λειτουργικότητας) που βρίσκεται εδώ και λίγους μήνες σε λογοθεραπεία.

Κατόπιν αξιολόγησης παρατηρήθηκαν τα εξής:

Μέσω φωνολογικού τεστ διαπιστώθηκε μια ήπια φωνολογική ανωριμότητα με κυρίαρχες διαδικασίες την μετατροπή του [r]→[l] και του [θ]→[f], την απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων, την πτώση κλειστής συλλαβής και τη μετακίνηση φωνημάτων.

Επίσης, έγινε προσπάθεια εξέτασης της μορφολογίας του λόγου του παιδιού, κατά την οποία υπήρξαν σοβαρές δυσκολίες καθώς το παιδί συνεχώς ηχολαλούσε ενώ δυσκολευόταν ιδιαίτερα να διατηρήσει το θέμα και να μείνει εντός του πλαισίου της ερώτησης. Παρόλα αυτά φάνηκαν δυσκολίες στις αντωνυμίες και στα διαφορετικά είδη και γένη των αντωνυμιών (κτητικές, προσωπικές), στον πληθυντικό αριθμό ουσιαστικών και άρθρων και στους διαφορετικούς χρόνους των ρημάτων.

Στη συνέχεια χορηγήθηκε το “Action Pictures” της “Renfrew”. Ζητήθηκε λοιπόν από το παιδί να απαντήσει στην ερώτησή μας βάσει της εικόνας που του δινόταν κάθε φορά. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα φάνηκε ότι το παιδί δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα μορφοσυντακτικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πολύ μεγάλη δυσκολία να κρατηθεί εντός του θέματος και να ερμηνεύσει σωστά την εικόνα καθώς την προσοχή του τραβούσαν λεπτομέρειες χωρίς καμία ιδιαίτερη σημασία. Παρουσίασε επίσης δυσκολία στο να βρει τις κατάλληλες λέξεις για να εκφραστεί. Βέβαια, σε 2 εικόνες για τις οποίες εκφράστηκε με μικρή πρόταση κατάφερε να το ελέγξει και να σταθεί στο πλαίσιο χωρίς να ξεφύγει.

Το περιεχόμενο του λόγου του θα το χαρακτηρίζαμε ιδιαίτερα επιβαρημένο. Χορηγήθηκε στο παιδί ανεπίσημο τεστ λεξιλογίου μέσα από το οποίο φάνηκε μια πολύ σοβαρή δυσκολία. Συγκεκριμένα, δεν κατέχει κάποιες βασικές έννοιες όπως φρούτα, ζώα, επαγγέλματα, κάνει συχνά υπεργενικεύσεις (π.χ. κλόουν = άνθρωπος, καγκουρό = ζώακι, σκιάχτρο = άνθρωπος, κτλ.), ενώ παρουσιάζει δυσκολία στη διάκριση του μερικού και του όλου (δάχτυλο = χέρι, μανίκι = μπλούζα, κτλ.). Επίσης, παρατηρήθηκε πως όταν κάποια έννοια τον δυσκόλευε προσπαθούσε να πει στοιχεία γι’ αυτήν, να την περιγράψει δείχνοντας μ’ αυτό τον τρόπο ότι έχει κάποια γνώση της δυσκολίας του (π.χ. βέλος = αυτό που τσιμπάει, κεραία = αυτό έχει ρεύμα, κτλ.).

Επίσης, βάσει φόρμας αξιολόγησης πραγματολογικών ικανοτήτων (N. Τρίμηνης) αλλά και μέσω παρατήρησης φαίνεται ότι το παιδί δεν χρησιμοποιεί παρακλήσεις, δεν περιγράφει γεγονότα και δεν διατηρεί το θέμα, ενώ φάνηκε η ιδιαίτερη δυσκολία του στο να παίξει διάφορους ρόλους (role play) – το οποίο επικεντρώθηκε στα επαγγέλματα. Καθώς επίσης και στο να κατανοήσει τα διάφορα συναισθήματα και εκφράσεις προσώπου. Το παιδί, σε υλικό που



του δόθηκε δεν έμπαινε καθόλου στο συναίσθημα και δεν απαντούσε σε ερωτήσεις του τύπου “Πώς αισθάνεται το αγόρι;” κτλ. Το παιχνίδι του είναι φτωχό και επαναλαμβανόμενο χωρίς δημιουργικότητα και φαντασία.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το παιδί κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης έκανε κάποια “τελετουργικά” τα οποία φάνηκε να αμβλύνουν το άγχος του (π.χ. αφού απαντούσε στην ερώτηση του εξεταστή, μετά έδειχνε όλες τις εικόνες με τη σειρά χτυπώντας ρυθμικά το χέρι του στο γραφείο).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

### **3 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ**

#### **3.1 Στόχος του Θεραπευτικού Λογισμικού**

Ο στόχος του προγράμματος αφορά στη χρήση του λόγου και είναι τριπλός, όσες δηλαδή και οι ενότητες του. Συγκεκριμένα:

- Η πρώτη ενότητα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση του παιδιού γύρω από τα συναισθήματα και τις εκφράσεις του προσώπου, με απώτερο σκοπό να βοηθήσει το παιδί να αντιλαμβάνεται την επικοινωνιακή πρόθεση του συνομιλητή του κάθε φορά.
- Η δεύτερη ενότητα στοχεύει στο να καταστήσει το παιδί ικανό να εκφράζεται σχετικά με το συναφές πλαίσιο, βελτιώνοντας έτσι τις κοινωνικές του συναλλαγές.
- Και τέλος, στόχος της τρίτης ενότητας είναι η κατανόηση των λεπτών κανόνων της πρέπουσας κοινωνικής συμπεριφοράς, βελτιώνοντας έτσι τις κοινωνικές επαφές του παιδιού.

#### **3.2 Ανάπτυξη Λογισμικού**

Για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου Θεραπευτικού Λογισμικού χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα “MS PowerPoint” των Office '97. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από την ιστοσελίδα [www.clipart.com](http://www.clipart.com) , καθώς και από τα θεραπευτικά υλικά “Social Behavior” της εταιρείας “Colour Cards” και “Emotions” της εταιρείας “LDA Language Cards”.

Η ηχογράφηση έγινε σε έναν χώρο αρκετά ήσυχο από θόρυβο, χρησιμοποιώντας ενσύρματο μικρόφωνο υψηλής ευαισθησίας της εταιρείας “Trust”. Το υποκείμενο ήταν άνδρας 21 ετών, με κανονική ένταση φωνής, κανονικό ρυθμό ομιλίας και χωρίς κάποια διαταραχή φώνησης. Κατά τη διάρκεια της ηχογράφησης, το υποκείμενο καθόταν σε καρέκλα με κανονική στάση σώματος (90°) και κρατώντας το μικρόφωνο κοντά στο στόμα.

Το περιεχόμενο του προγράμματος επιλέχθηκε έτσι ώστε να καλύπτει κάποιους βασικούς τομείς της χρήσης του λόγου του παιδιού οι οποίοι υπολείπονται.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το παιδί έχει ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των συναισθημάτων και των εκφράσεων του προσώπου. Κρίθηκε λοιπόν σκόπιμο, η μια ενότητα να εστιάζεται στα συναισθήματα καθώς για την επίτευξη μιας επιτυχούς αμοιβαίας συζήτησης είναι απαραίτητο να μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε την επικοινωνιακή πρόθεση του συνομιλητή μας, μέσω της έκφρασης του προσώπου του αλλά του συναισθήματος το οποίο εκπέμπει (Gallagher 1991).

Επίσης, αναφέρθηκε ότι το παιδί παρουσίασε ιδιαίτερη δυσκολία στο “Role Play” βάσει επαγγελμάτων. Έτσι λοιπόν η δεύτερη ενότητα επικεντρώθηκε σ’ αυτό βοηθώντας το παιδί να βελτιώσει τις κοινωνικές του συναλλαγές, μαθαίνοντάς του ότι κάθε φορά πρέπει να εκφραζόμαστε ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρισκόμαστε (Mc Tear & Conti-Ramsden 1992).

Τέλος, η Τρίτη ενότητα επιλέχθηκε με σκοπό να βελτιώσει τις κοινωνικές επαφές του παιδιού μέσα από την εκμάθηση κάποιων λεπτών κανόνων πρέπει συμπεριφοράς (Wing 1996, 2000).

Οι εικόνες αλλά και τα λόγια που χρησιμοποιήθηκαν, για την ανάπτυξη του θεραπευτικού λογισμικού, επιλέχθηκαν προσεκτικά έτσι ώστε να είναι “ξεκάθαρες” και κατανοητές από το παιδί και να μην του δημιουργούν κανενός είδους σύγχυση.

### 3.3 Αναλυτική παρουσίαση του Λογισμικού και Μέθοδος Εφαρμογής του

Ας δούμε τώρα πιο αναλυτικά και ανά ενότητα, κάποια πράγματα που αφορούν στο πρόγραμμα:

### 3.3.1 1<sup>η</sup> ενότητα: "Συναισθήματα"

Εδώ χρησιμοποιήθηκαν τα εξής συναισθήματα: χαρούμενος, λυπημένος, φοβισμένος, κουρασμένος και θυμωμένος και οι εικόνες που τα αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα είναι:



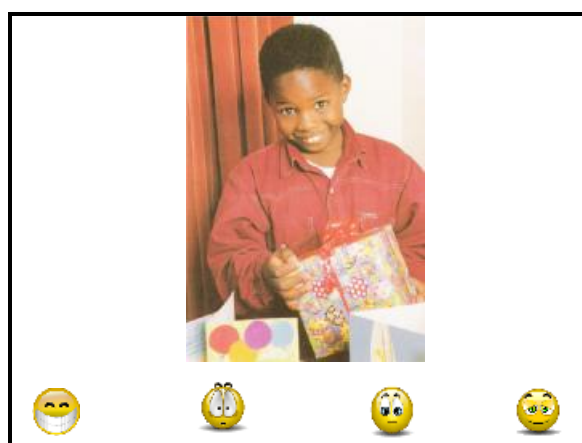
Η ενότητα αυτή αποτελείται από 3 επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας.

#### 3.3.1.1 Πρώτο επίπεδο της ενότητας "Συναισθήματα"

Αρχικά παρουσιάζονται στο παιδί ένα - ένα τα συναισθήματα. Το παιδί βλέπει το σκίτσο και ταυτόχρονα ακούει ποιο συναίσθημα αντιπροσωπεύει.

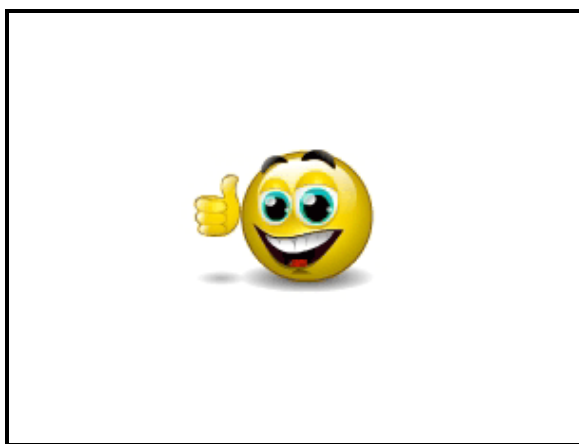
Στο επίπεδο 1 το παιδί βλέπει την εικόνα, ακούει την πρόταση (η οποία ουσιαστικά περιγράφει την εικόνα) και τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις (τις οποίες και βλέπει) και θα πρέπει να διαλέξει το σωστό σκίτσο, ταυτίζοντάς το με το συναίσθημα της εικόνας.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ένα από τα σενάρια του πρώτου επιπέδου.



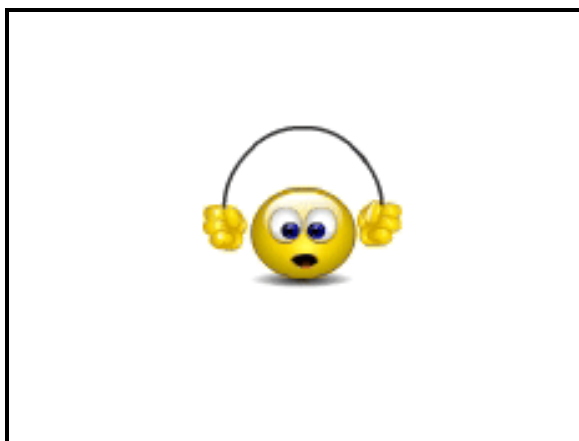
Σχήμα 1

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται η εικόνα για την οποία το παιδί ακούει την πρόταση «Ο Γιώργος πήρε ένα δώρο και νιώθει πολύ...;» και οι τέσσερις εικόνες – στόχοι τις οποίες βλέπει και ακούει: χαρούμενος, φοβισμένος, λυπημένος, κουρασμένος. Το παιδί θα πρέπει να επιλέξει από αυτές τις τέσσερις εικόνες τη σωστή εικόνα.



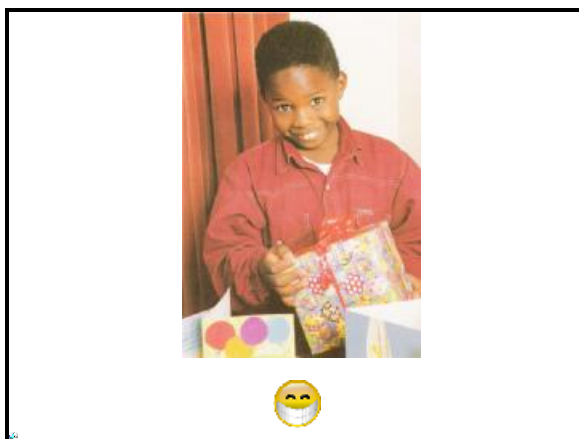
Σχήμα 2: «Επιβεβαίωση της σωστής απάντησης»

Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται η εικόνα η οποία εμφανίζεται σε περίπτωση επιλογής της σωστής απάντησης. Το παιδί ταυτόχρονα ακούει «Μπράβο! Απάντησες σωστά, συνέχισε» και συνεχίζει παρακάτω σε νέο σενάριο.



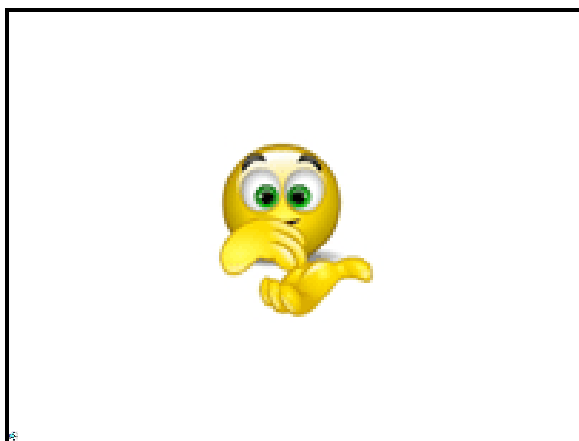
Σχήμα 3: «Επιλογή λανθασμένης απάντησης»

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται η εικόνα η οποία εμφανίζεται σε περίπτωση επιλογής λανθασμένης απάντησης. Το παιδί ταυτόχρονα ακούει «Προσπάθησε ξανά». Οπότε και εμφανίζεται η αρχική εικόνα (Σχήμα 1), δίνοντας στο παιδί και μια δεύτερη ευκαιρία.



Σχήμα 4: «Υπόδειξη της σωστής απάντησης, σε περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης επιλογής»

Στο Σχήμα 4 παρουσιάζεται στο παιδί η σωστή απάντηση, ενώ ταυτόχρονα ακούει «Η σωστή απάντηση είναι χαρούμενος».



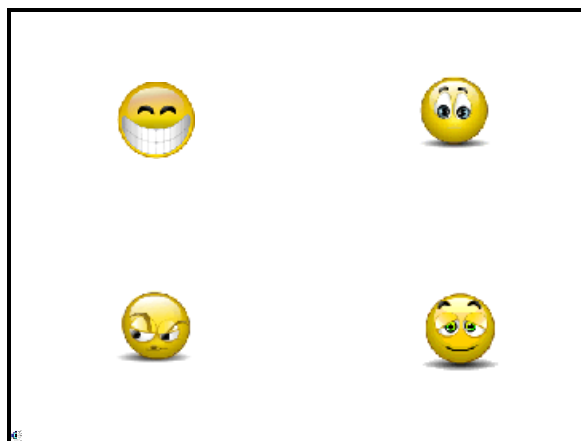
Σχήμα 5: «Αλλαγή Επιπέδου»

Στο τέλος του επιπέδου παρουσιάζεται το *Σχήμα 5* και το παιδί ακούει «Μπράβο! Τα κατάφερες! Συνέχισε έτσι και στο επόμενο επίπεδο. Καλή Επιτυχία!»

### 3.3.1.2 Δεύτερο επίπεδο της ενότητας "Συναισθήματα"

Στο επίπεδο 2 το παιδί ακούει την πρόταση, χωρίς τώρα να τη βλέπει σε εικόνα, και θα πρέπει να επιλέξει το σωστό σκίτσο. Δηλαδή, ακούγοντας την πρόταση θα πρέπει να επιλέξει ποιο από τα τέσσερα συναισθήματα, τα οποία βλέπει και ακούει, έχει δημιουργήσει η κατάσταση που περιγράφεται στην πρόταση.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ένα από τα σενάρια του δεύτερου επιπέδου.



*Σχήμα 1*

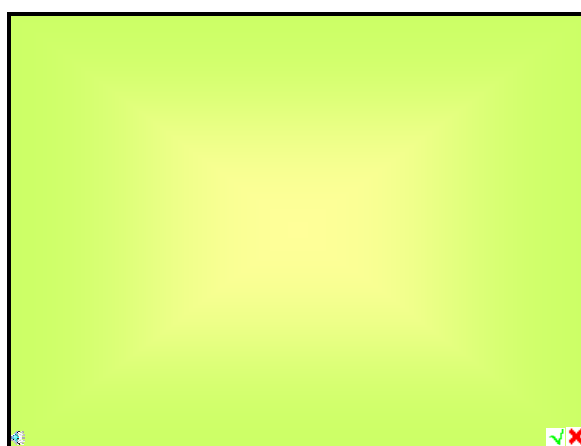
Στο *Σχήμα 1* παρουσιάζονται οι τέσσερις εικόνες – στόχοι *χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος, κουρασμένος*. Το παιδί ακούει την πρόταση «Ο Παναγιώτης αγόρασε το αγαπημένο του παιχνίδι και είναι πολύ...» και θα πρέπει να επιλέξει από τις τέσσερις εικόνες – στόχους, τις οποίες βλέπει και ακούει, τη σωστή απάντηση.

Κατόπιν, ακολουθούν και εδώ η «Επιβεβαίωση της σωστής απάντησης», η «Επιλογή λανθασμένης απάντησης», η «Υπόδειξη της σωστής απάντησης, σε περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης απάντησης» και η «Αλλαγή επιπέδου», δηλαδή τα Σχήματα 2, 3, 4 και 5 του πρώτου παραδείγματος, τα οποία δεν χρειάζεται να αναφερθούν ξανά αναλυτικά.

### 3.3.1.3 Τρίτο επίπεδο της ενότητας "Συναισθήματα"

Στο επίπεδο 3 το παιδί ακούει την πρόταση χωρίς να βλέπει κάποια εικόνα και θα πρέπει τώρα να κατονομάσει από μόνο του το σωστό συναίσθημα, χωρίς δηλαδή να υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής της απάντησης.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ένα από τα σενάρια του τρίτου επιπέδου.



Σχήμα 1

Στο Σχήμα 1 το παιδί ακούει την πρόταση «Ο Βαγγέλης έσπασε το πόδι του και δεν μπορεί να παίξει με τους φίλους του. Είναι πολύ...». Αν το παιδί απαντήσει σωστά, ο θεραπευτής πατάει το κουμπί ✓ στο κάτω δεξί μέρος της οθόνης, ενώ αν απαντήσει λάθος, ο θεραπευτής πατάει το κουμπί X επίσης στο κάτω δεξί μέρος της οθόνης.



Κατόπιν, ακολουθούν και εδώ η «Επιβεβαίωση της σωστής απάντησης», η «Επιλογή λανθασμένης απάντησης», η «Υπόδειξη της σωστής απάντησης, σε περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης απάντησης» και η «Αλλαγή επιπέδου», δηλαδή τα Σχήματα 2, 3, 4 και 5 του πρώτου παραδείγματος, τα οποία δεν χρειάζεται να αναφερθούν ξανά αναλυτικά.

### 3.3.2 2<sup>η</sup> ενότητα: "Role Play βάσει επαγγελμάτων"

Εδώ χρησιμοποιήθηκαν τα εξής επαγγέλματα – χώροι: αστυνόμος, δασκάλα, φούρναρης, γιατρός, κομμώτρια, μανάβης, οδηγός ταξί, περιπτεράς, οδοντίατρος, χασάπης και οι εικόνες που τα αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα είναι:



Η ενότητα αυτή αποτελείται από 3 επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας.

### 3.2.2.1 Πρώτο επίπεδο της ενότητας "Role Play βάσει επαγγελμάτων"

Αρχικά παρουσιάζονται στο παιδί ένα - ένα τα επαγγέλματα. Το παιδί βλέπει το σκίτσο και ταυτόχρονα ακούει ποιο επάγγελμα αντιπροσωπεύει.

Στο επίπεδο 1 (*Ποιος Λέει Τι*) το παιδί ακούει μια πρόταση και θα πρέπει να επιλέξει ποιος από τα τέσσερα πιθανά επαγγέλματα θα μπορούσε να λέει αυτά τα λόγια.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ένα από τα σενάρια του πρώτου επιπέδου.



Σχήμα 1

Στο Σχήμα 1 το παιδί βλέπει τις εικόνες της κομμώτριας, του μανάβη, του γιατρού και της δασκάλας. Ακούει τα λόγια «Πώς θέλετε να χτενίσω τα μαλλιά σας;, λέει...η κομμώτρια, ο μανάβης, ο γιατρός, η δασκάλα» και πρέπει να επιλέξει τη σωστή εικόνα – στόχο.

Κατόπιν, ακολουθούν και εδώ η «Επιβεβαίωση της σωστής απάντησης», η «Επιλογή λανθασμένης απάντησης», η «Υπόδειξη της σωστής απάντησης, σε περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης απάντησης» και η «Αλλαγή επιπέδου», δηλαδή τα Σχήματα 2, 3, 4 και 5 του πρώτου παραδείγματος, τα οποία δεν χρειάζεται να αναφερθούν ξανά αναλυτικά.

### 3.2.2.2 Δεύτερο επίπεδο ενότητας "Role Play βάσει επαγγελμάτων"

Στο επίπεδο 2 (Σε Ποιον Απευθυνόμαστε;) το παιδί ακούει μια πρόταση και θα πρέπει να επιλέξει σε ποιο από τα τέσσερα πιθανά επαγγέλματα θα μπορούσαμε να απευθυνόμαστε μ' αυτά τα λόγια.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ένα από τα σενάρια του δευτέρου επιπέδου.



Σχήμα 1

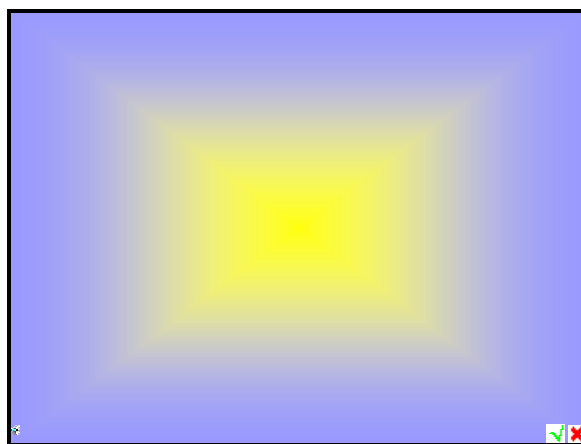
Στο Σχήμα 1 το παιδί βλέπει τις εικόνες του γιατρού, της κομμώτριας, του μανάβη και του αστυνόμου. Ακούει τα λόγια «Θα ήθελα δύο μαρούλια και λίγα καρότα, λέμε... στο γιατρό, στην κομμώτρια, στον μανάβη, στον αστυνόμο» και πρέπει να επιλέξει τη σωστή εικόνα - στόχο.

Κατόπιν, ακολουθούν και εδώ η «Επιβεβαίωση της σωστής απάντησης», η «Επιλογή λανθασμένης απάντησης», η «Υπόδειξη της σωστής απάντησης, σε περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης απάντησης» και η «Αλλαγή επιπέδου», δηλαδή τα Σχήματα 2, 3, 4 και 5 του πρώτου παραδείγματος, τα οποία δεν χρειάζεται να αναφερθούν ξανά αναλυτικά.

### 3.2.2.3 Τρίτο επίπεδο της ενότητας "Role Play βάσει επαγγελμάτων"

Στο επίπεδο 3 (*Ποιος Λέει Τι*) το παιδί ακούει την πρόταση και θα πρέπει να κατονομάσει από μόνο του ποιο από τα επαγγέλματα θα μπορούσε να την πει, χωρίς δηλαδή να υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής της απάντησης.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ένα από τα σενάρια του τρίτου επιπέδου.



Σχήμα 1

Στο Σχήμα 1 το παιδί ακούει την πρόταση «Θα σας γράψω ένα σιρόπι για τον βήχα, να το πίνεται κάθε πρωί, λέει...». Αν το παιδί απαντήσει σωστά, ο θεραπευτής πατάει το κουμπί ✓ στο κάτω δεξί μέρος της οθόνης, ενώ αν απαντήσει λάθος, ο θεραπευτής πατάει το κουμπί ✗ επίσης στο κάτω δεξί μέρος της οθόνης.

Κατόπιν, ακολουθούν και εδώ η «Επιβεβαίωση της σωστής απάντησης», η «Επιλογή λανθασμένης απάντησης», η «Υπόδειξη της σωστής απάντησης, σε περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης απάντησης» και η «Αλλαγή επιπέδου», δηλαδή τα Σχήματα 2, 3, 4 και 5 του πρώτου παραδείγματος, τα οποία δεν χρειάζεται να αναφερθούν ξανά αναλυτικά.

### 3.2.3 3<sup>η</sup> ενότητα "Κοινωνική Συμπεριφορά"

Σε αυτή την ενότητα δεν χρησιμοποιήθηκαν επίπεδα δυσκολίας. Εδώ το παιδί βλέπει την εικόνα και ακούει την πρόταση (η οποία αποτελεί περιγραφή της εικόνας) και πρέπει να επιλέξει αν αυτό που ακούει είναι Σωστό ή Λάθος, να γίνεται.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ένα από τα σενάρια της τρίτης και τελευταίας ενότητας.

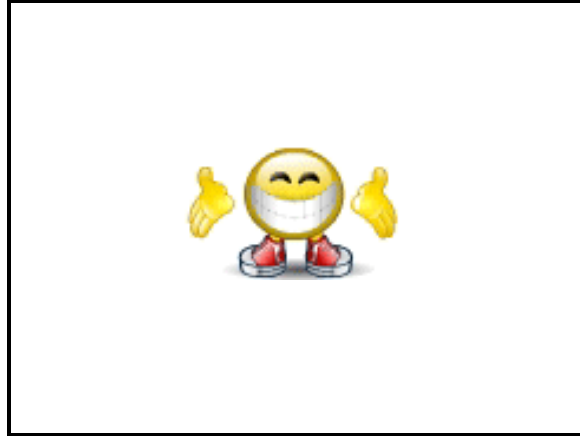


Σχήμα 1

Στο Σχήμα 1 το παιδί βλέπει την εικόνα και ακούει την πρόταση «Τα παιδιά κοροϊδεύουν τη δασκάλα τους πίσω από την πλάτη της. Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;» και πρέπει να απαντήσει αν είναι Σωστό (✓) ή Λάθος (X).

Κατόπιν, ακολουθούν και εδώ η «Επιβεβαίωση της σωστής απάντησης», η «Επιλογή λανθασμένης απάντησης», η «Υπόδειξη της σωστής απάντησης, σε περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης απάντησης», δηλαδή τα Σχήματα 2, 3, και 4 του πρώτου παραδείγματος, τα οποία δεν χρειάζεται να αναφερθούν ξανά αναλυτικά. Μοναδική διαφορά είναι ότι εδώ το δεν

παρουσιάζεται το Σχήμα «Αλλαγής Επιπέδου» αλλά το Σχήμα «Ολοκλήρωση του προγράμματος» που φαίνεται παρακάτω.



*Σχήμα 5: «Ολοκλήρωση του προγράμματος»*

Στο Σχήμα 5 παρουσιάζεται η εικόνα που εμφανίζεται στην οθόνη με την ολοκλήρωση του προγράμματος ενώ το παιδί ακούει «Μπράβο! Τα κατάφερες και έφτασες μέχρι το τέλος!».

Σημείωση: όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, σε περίπτωση που το παιδί δώσει λάθος απάντηση, του δίνεται και μια δεύτερη ευκαιρία. Στην περίπτωση και δεύτερης λανθασμένης απάντησης τότε υποδεικνύεται η σωστή απάντηση.

### 3.4 Εφαρμογή του προγράμματος στο περιστατικό

Το παιδί από την πρώτη στιγμή που ήρθε σε επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το πρόγραμμα, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενθουσιάστηκε, καθώς ήταν κάτι καινούριο και πρωτότυπο για εκείνον. Έτσι λοιπόν δεν παρουσιάστηκε κανένα συνεργασίας ή απροθυμίας να συμμετάσχει στη δραστηριότητα.

Έτσι, περάσαμε στην εφαρμογή του προγράμματος.

Αρχικά θα πρέπει να πούμε ότι έγινε μια "δοκιμαστική" εφαρμογή κάποιων σεναρίων έτσι ώστε να "μπει στο κλίμα" της δραστηριότητας και να κατανοήσει τι ακριβώς θέλουμε από εκείνον να κάνει.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το παιδί παρουσίασε μια έντονη ηχολαλία. Ότι άκουγε από τον υπολογιστή το επαναλάμβανε ενώ όταν άκουγε τις πιθανές απαντήσεις, για καθεμία που άκουγε έλεγε "Ναι, αυτό είναι". Βέβαια μετά από επεξήγηση και δική μας παρακίνηση, σταμάτησε να επαναλαμβάνει ότι ακούει.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής, πολλές φορές ο θεραπευτής χρειάστηκε να επαναλάβει την πρόταση που το παιδί είχε ακούσει από τον υπολογιστή, χρησιμοποιώντας περισσότερη παραστατικότητα έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητή από το παιδί.

Επίσης, θα πρέπει να ειπωθεί, ότι το παιδί λόγω της ηλικίας του δεν θέση να χρησιμοποιεί το "ποντίκι" του υπολογιστή. Έτσι, στο τέλος κάθε ερώτησης έδειχνε ή έλεγε στο θεραπευτή την απάντησή του, χρησιμοποιώντας εκείνος το "ποντίκι" αντί για το παιδί.

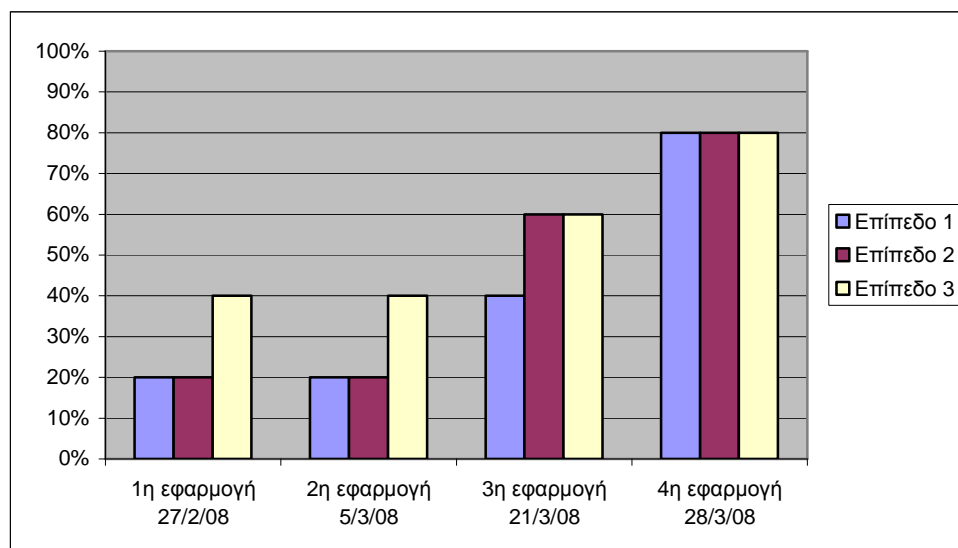
Τέλος, να σημειωθεί ότι από τη δεύτερη κιόλας εφαρμογή του προγράμματος το παιδί είχε εξοικειωθεί πολύ με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και δεν χρειαζόταν πλέον περαιτέρω επεξηγήσεις.

### 3.5 Αποτελέσματα της εφαρμογής – Πίνακες ποσοστών επιτυχίας

Ας δούμε τώρα τα ποσοστά επιτυχίας του παιδιού σε κάθε εφαρμογή του προγράμματος, αφού πρώτα πούμε ότι για να βγουν αυτά τα ποσοστά, έχουμε μετρήσει την πρώτη απάντηση που έδινε το παιδί κάθε φορά.

### 3.5.1 1<sup>η</sup> ενότητα "Συναισθήματα"

- Ποσοστά επιτυχίας ανά επίπεδο



Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, κατά την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος το παιδί παρουσίασε 20% επιτυχία για τα επίπεδα 1 και 2 της ενότητας "Συναισθήματα" και 40% επιτυχία για το επίπεδο 3.

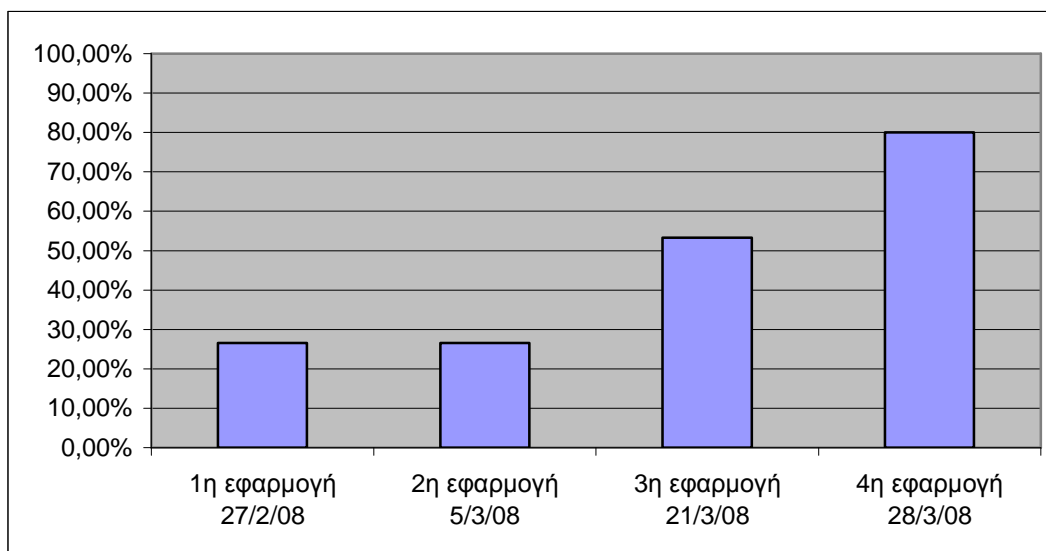
Κατά την δεύτερη εφαρμογή τα ποσοστά επιτυχίας παρέμειναν ίδια.

Κατά την τρίτη εφαρμογή παρουσίασε 40% επιτυχία για το επίπεδο 1 και 60% επιτυχία για τα επίπεδα 2 και 3.

Τέλος, κατά την τέταρτη εφαρμογή, το ποσοστό επιτυχίας ήταν 80% και για τα τρία επίπεδα.



- Ποσοστά επιτυχίας ανά εφαρμογή

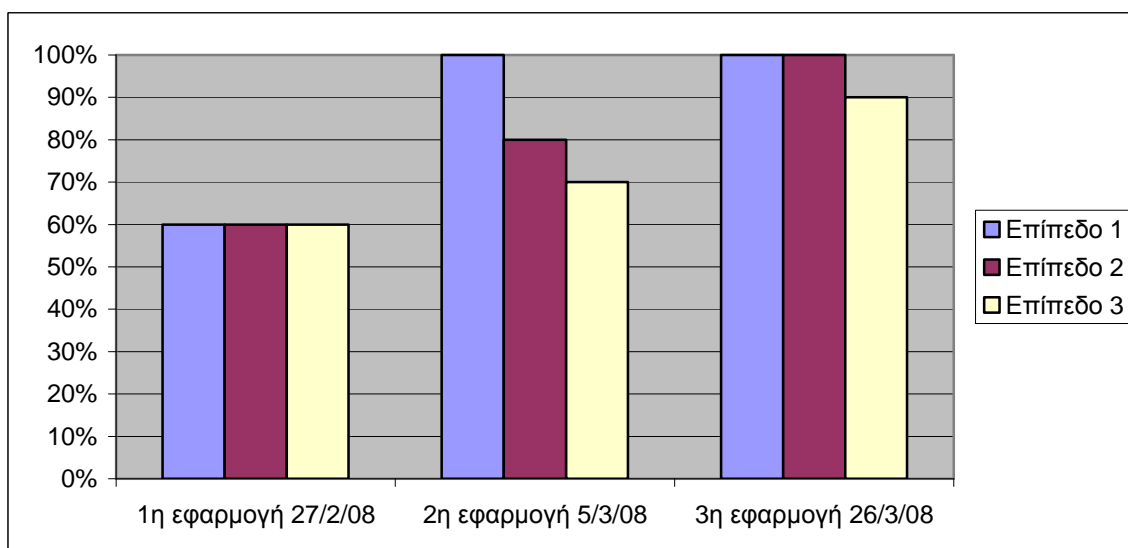


Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας της ενότητας "Συναισθήματα" ανά εφαρμογή.

Κατά την πρώτη εφαρμογή το ποσοστό αυτό ήταν 26,6%, κατά την δεύτερη επίσης 26,6%, κατά την τρίτη 53,3% και κατά την τέταρτη 80%.

### 3.5.2 2<sup>η</sup> ενότητα: "Role Play βάσει επαγγελματών"

- Ποσοστά επιτυχίας ανά επίπεδο

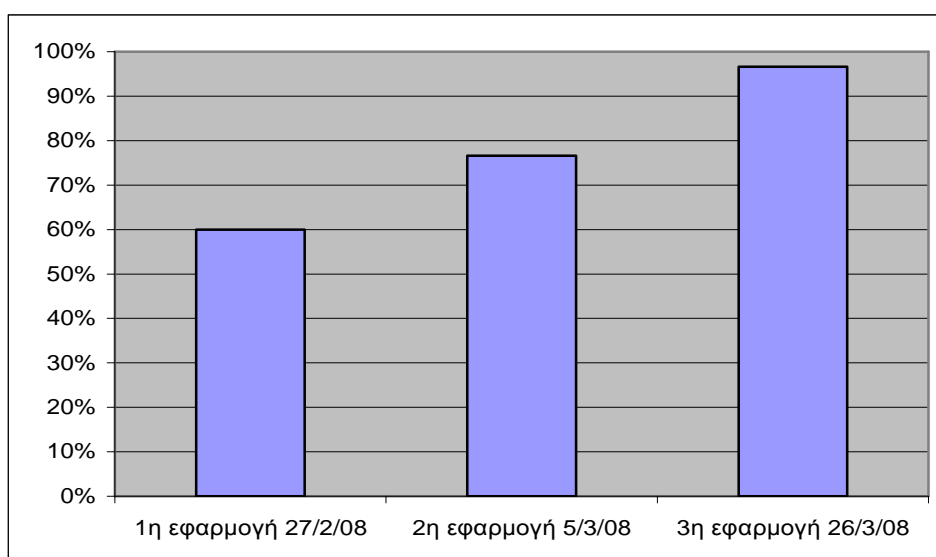


Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, κατά την πρώτη εφαρμογή της ενότητας "Role Play βάσει επαγγελματών" το παιδί παρουσίασε 60% επιτυχία για όλα τα επίπεδα.

Στην δεύτερη εφαρμογή το ποσοστό επιτυχίας ήταν 100% για το πρώτο επίπεδο, 80% για το δεύτερο και 70% για το τρίτο.

Κατά την τρίτη εφαρμογή το ποσοστό επιτυχίας έφτασε στο 100% για τα επίπεδα 1 και 2 και 90% για το επίπεδο 3. Λόγω των ποσοστών αυτών δεν χρειάστηκε να συνεχίσουμε και σε τέταρτη εφαρμογή της ενότητας.

- Ποσοστά επιτυχίας ανά εφαρμογή

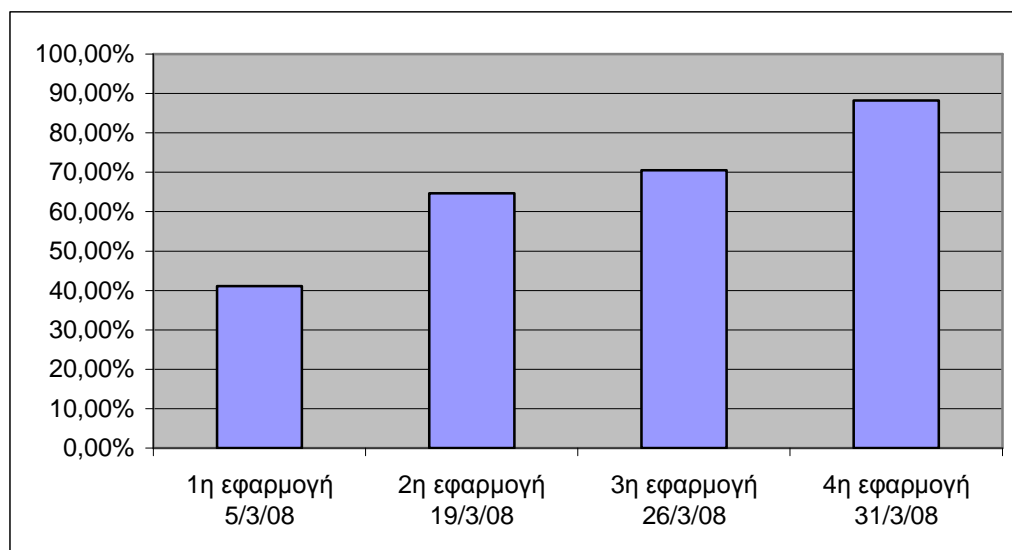


Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας της ενότητας "Role Play βάσει επαγγελματών" ανά εφαρμογή.

Κατά την πρώτη εφαρμογή το ποσοστό αυτό ήταν 60%, κατά την δεύτερη 76,6%, και κατά την τρίτη 96,6%.

### 3.5.3 3<sup>η</sup> ενότητα: "Κοινωνική Συμπεριφορά"

- Ποσοστά επιτυχίας ανά εφαρμογή



Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, τα ποσοστά επιτυχίας για την ενότητα "Κοινωνική Συμπεριφορά" ήταν 41,1% για την πρώτη εφαρμογή, 64,7% για την δεύτερη, 70,5% για την τρίτη και 88,2% για την τέταρτη εφαρμογή.

### 3.6 Αποτελέσματα που προκύπτουν μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος, έγινε επαναξιολόγηση του παιδιού πάνω στους τομείς που κάλυπτε το πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το παιδί χειρίστηκε με μεγαλύτερη ευκολία υλικό που του δόθηκε γύρω από τα συναισθήματα και τις εκφράσεις του προσώπου ενώ απάντησε σε ερωτήσεις του τύπου «Πώς νιώθει αυτός;», «Γιατί νιώθει έτσι;» κτλ. Γενικά θα λέγαμε ότι το παιδί φάνηκε να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένο όσον αφορά το συναίσθημα.

Επίσης, παρουσίασε βελτίωση στο Role Play. Σε δοκιμασία που του δόθηκε, εκφράστηκε σχετικά με το υποτιθέμενο κοινωνικό πλαίσιο. Γενικότερα θα λέγαμε ότι ο τομέας αυτός εμπλουτίστηκε αρκετά, καθώς πριν την

παρέμβαση δεν ήταν σε θέση να πραγματοποιήσει τέτοιου είδους δραστηριότητα.

Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι των Κανόνων Πρέπουσας Κοινωνικής Συμπεριφοράς, μέσα από περιγραφές εικόνων αλλά και συμβολικού παιχνιδιού, το παιδί φάνηκε κάποιες φορές να παρατηρεί τυχόν λάθος συμπεριφορές αλλά και να υποδεικνύει τη σωστή.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο θεραπευτικό λογισμικό, μπορεί να αναπτύχθηκε με σκοπό να καλύψει ανάγκες της χρήσης του λόγου του παιδιού, ωστόσο φάνηκε να επηρεάζει θετικά και το περιεχόμενο του λόγου του. Το λεξιλόγιό του εμπλουτίστηκε με την κατηγορία των επαγγελμάτων, την οποία δεν έδειξε να κατέχει στην αρχική αξιολόγηση, καθώς και με την κατηγορία των συναισθημάτων η οποία επίσης δεν υπήρχε στο λεξιλόγιό του.

### 3.7 Συζήτηση

Κλείνοντας την παρούσα πτυχιακή εργασία, θα πρέπει να σχολιαστεί το γεγονός ότι το παιδί παρουσίασε γρήγορη πρόοδο και αρκετά μεγάλα ποσοστά επιτυχίας από τις πρώτες κιόλας εφαρμογές του λογισμικού. Αυτό γεννά κάποιους προβληματισμούς όσον αφορά την αρχική διάγνωση που έχει γίνει για το συγκεκριμένο περιστατικό καθώς όντας εντός του αυτιστικού φάσματος, θα περίμενε κανείς να παρουσιάσει μεγαλύτερη δυσκολία στην όλη διαδικασία και όχι τόσο σύντομη και μεγάλη πρόοδο.

Επιπρόσθετα, αν θα θέλαμε να θέσουμε κάποια θέματα που αφορούν το λογισμικό, θα λέγαμε ότι εκτός από τον τομέα της πραγματολογίας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα περιστατικά όπως σε κάποια που χρήζουν ανάγκη εμπλουτισμού του λεξιλογίου ή σε περιστατικά με Σημασιολογική – Πραγματολογική Διαταραχή. Επίσης, οι δύο πρώτες ενότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες ανάκλησης σε λέξεων, που φαίνεται να βοηθούν παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή αλλά και άτομα με Αφασία. Η τρίτη ενότητα ίσως ήταν ωφέλιμη για περιστατικά με ανώριμη συμπεριφορά.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να πούμε ότι το συγκεκριμένο λογισμικό αναπτύχθηκε με σκοπό να χρησιμοποιηθεί σαν θεραπευτικό υλικό. Παρόλα αυτά, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σαν αξιολογητικό εργαλείο. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες ενότητες σε αξιολόγηση περιεχομένου του λόγου και η τρίτη σε εκτίμηση της λογικής και κριτικής σκέψης.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μελλοντικός στόχος είναι ο εμπλουτισμός του λογισμικού με δραστηριότητες που να εστιάζουν στο περιεχόμενο του λόγου, μιας και η σημασιολογία συνδέεται άρρηκτα με την πραγματολογία. Μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η εφαρμογή του σε άλλου είδους περιστατικά (σαν αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως) με σκοπό τη σύγκριση των ποσοστών επιτυχίας, μεταξύ ίδιων ή /και διαφορετικών περιστατικών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### Ελληνική Βιβλιογραφία:

- 1) Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D., (2001), Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, Ταξιδευτής.
- 2) Παπαγεωργίου, Β., (2005), Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, Εγκέφαλος.
- 3) Frith, U., (1994), Αυτισμός, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

- 1) Austin, J.L., (1962), How to do things with words, Oxford, Clarendon Press.
- 2) Bernstein, D., & Tiegerman, E., (1993), Language and Communication Disorders in Children, Macmillan Publishing Company.
- 3) Bishop, D.V.M., (1996), Uncommon Understanding and teaching children with autism, London, Wiley.
- 4) Bloom, L., & Lahey, M., (1978), Language Development and Language Disorders, John Wiley & Sons.
- 5) Dewart, H., Summers, S., (1988), The Pragmatics Profile of Early Communication Skills, London, NFER-NELSON.
- 6) Firth, C., (1999), Semantic – Pragmatic LANGUAGE DISORDER, United Kingdom, Winslow.
- 7) Frith, U., (1989), A new look at Language and Communication in Autism, British Journal of Disorders of Communication.
- 8) Halliday, M.A.K., (1975), Learning how to Mean: Explorations in The development of Language, London, Edward Arnold.
- 9) Kanner, L., (1946), Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism, American Journal of Psychiatry.
- 10) Newson, E., (1999), The Family of Pervasive Developmental Disorders, University of Nottingham.
- 11) Owens, R., (1996), Language Development, New York, Allyn and Bakon.

- 12) Siegel, B. F., (2000), Behavioral and Educational Treatments for Autism Spectrum Disorders, The Advocate.
- 13) Wing, L., (1997), Syndromes of Autism and Atypical Development, London, Constable.
- 14) Wing, L., (1976), Early Childhood Autism, Oxford, Pergamon Press.
- 15) Wing, L., (1996), The Autistic Spectrum – A guide for parents and professionals, London, Constable.

Διαδίκτυο:

- 1) International Medical Veritas Association, *Multiple Causes of Autism Spectrum Disorders*, (2006), March 22, 2008, from <http://www.imva.info>
- 2) National Institute of Mental Health, 2007, January, *Autism Spectrum Disorders*, April 11, 2008, from <http://www.nimh.nih.gov>
- 3) Norris, S., 2006, February 23, *Potential Causes of Autism Spectrum Disorders*, Library of Parliament, April 11, 2008, from <http://www.parl.gc.ca>
- 4) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΟΥ, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Πάτρας, Πάτρα 24/6/2005 από <http://www.eclass.teipat.gr>

Άλλες πηγές:

- 1) Βογινδρούκας, Ι., (2003), Διαταραχές Επικοινωνίας – Αυτισμός, Σεμινάριο, Θεσσαλονίκη.
- 2) Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, (2007), ΑΥΤΙΣΜΟΣ. Θέσεις και Προσεγγίσεις, 12<sup>ο</sup> Συνέδριο, Θεσσαλονίκη, Ταξιδευτής.

## Παράρτημα

**Αναλυτική παρουσίαση όλων των σεναρίων του Θεραπευτικού Λογισμικού:**

### **ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ**

∅ Επίπεδο 1

- 1) Ο Γιώργος πήρε ένα δώρο και νιώθει πολύ
  - a) Χαρούμενος
  - b) Φοβισμένος
  - c) Λυπημένος
  - d) Κουρασμένος
  
- 2) Ο Γιάννης χάλασε το παιχνίδι του Δημήτρη. Ο Δημήτρης είναι μαζί του πολύ
  - a) Φοβισμένος
  - b) Θυμωμένος
  - c) Χαρούμενος
  - d) Λυπημένος
  
- 3) Το αγαπημένο παιχνίδι της Ελενίτσας έσπασε. Η Ελενίτσα είναι πολύ
  - a) Φοβισμένη
  - b) Χαρούμενη
  - c) Θυμωμένη
  - d) Λυπημένη
  
- 4) Η Μαρία ψώνιζε πάρα πολλές ώρες με τη μαμά της στο εμπορικό κέντρο, μετά από αυτό είναι πολύ
  - a) Κουρασμένη
  - b) Λυπημένη
  - c) Θυμωμένη
  - d) Φοβισμένη



- 5) Ο Χρήστος είδε ένα πολύ άσχημο όνειρο τη νύχτα. Ξύπνησε και φώναξε τη μαμά του γιατί ήταν
- a) Φοβισμένος
  - b) Χαρούμενος
  - c) Κουρασμένος
  - d) Λυπημένος

Ø Επίπεδο 2

- 1) Ο μπαμπάς μάλωσε τον Νίκο. Ο Νίκος νιώθει πολύ
- a) Κουρασμένος
  - b) Χαρούμενος
  - c) Λυπημένος
  - d) Θυμωμένος
- 2) Ο Παναγιώτης αγόρασε το αγαπημένο του παιχνίδι και είναι πολύ
- a) Χαρούμενος
  - b) Θυμωμένος
  - c) Λυπημένος
  - d) Κουρασμένος
- 3) Σήμερα ο Βασίλης διάβαζε πάρα πολλές ώρες, τώρα είναι πολύ
- a) Χαρούμενος
  - b) Κουρασμένος
  - c) Θυμωμένος
  - d) Λυπημένος
- 4) Ένας σκύλος κυνήγησε τον Μιχάλη. Ο Μιχάλης μετά από αυτό ήταν πολύ
- a) Χαρούμενος

- b) Θυμωμένος
- c) Λυπημένος
- d) Φοβισμένος

5) Σήμερα πάλι δεν έπαιξαν το παιχνίδι που ήθελε ο Κώστας, γι' αυτό είναι πολύ

- a) Χαρούμενος
- b) Φοβισμένος
- c) Θυμωμένος
- d) Κουρασμένος

### Ø Επίπεδο 3

- 1) Ο Βαγγέλης έσπασε το πόδι του και δεν μπορεί να παίξει με τους φίλους του. Είναι πολύ \_\_\_\_\_ .
- 2) Η Μαριάννα μοίρασε τις καραμέλες και πήρε πιο πολλές από τον Σωκράτη. Ο Σωκράτης είναι μαζί της πολύ \_\_\_\_\_ .
- 3) Ο Σταύρος όλη τη μέρα τακτοποιούσε το δωμάτιό του γιατί ήταν ακατάστατο. Το βράδυ έπεσε για ύπνο πολύ \_\_\_\_\_ .
- 4) Ο Απόστολος αγόρασε καινούρια παπούτσια και είναι πολύ \_\_\_\_\_ .
- 5) Στο σπίτι του Πέτρου μπήκαν κλέφτες. Από τότε ο Πέτρος είναι \_\_\_\_\_ .

## ROLE PLAY ΒΑΣΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

### Ø Επίπεδο 1

- 1) «Παιδιά βγάλτε τα τετράδιά σας να γράψετε την ορθογραφία», λέει
  - a) ο χασάπης
  - b) ο αστυνόμος
  - c) ο γιατρός
  - d) η δασκάλα
  
- 2) «Πείτε μου κύριε Γιώργο, εκτός από βήχα έχετε και πυρετό;», λέει
  - a) ο φούρναρης
  - b) ο γιατρός
  - c) ο χασάπης
  - d) η κομμώτρια
  
- 3) «Ψηλά τα χέρια! Συλλαμβάνεστε για ληστεία», λέει
  - a) ο περιπτεράς
  - b) ο οδηγός ταξί
  - c) ο αστυνόμος
  - d) ο οδοντίατρος
  
- 4) «Πώς θέλετε να χτενίσω τα μαλλιά σας;», λέει
  - a) η κομμώτρια
  - b) ο μανάβης
  - c) ο γιατρός
  - d) η δασκάλα
  
- 5) «Σε ποια οδό πηγαίνετε;», λέει
  - a) ο οδηγός ταξί
  - b) η δασκάλα
  - c) ο περιπτεράς
  - d) ο χασάπης

- 6) «Ορίστε το κρέας και ο κιμάς που μου ζητήσατε», λέει
- a) ο αστυνόμος
  - b) η δασκάλα
  - c) ο γιατρός
  - d) ο χασάπης
- 7) «Νομίζω ότι θα πρέπει να σας βγάλω το δόντι», λέει
- a) ο οδοντίατρος
  - b) η δασκάλα
  - c) ο γιατρός
  - d) ο χασάπης
- 8) «Εκτός από εφημερίδα, τσίχλες και τσιγάρα μήπως θα θέλατε και κάτι άλλο;», λέει
- a) ο περιπτεράς
  - b) ο φούρναρης
  - c) ο μανάβης
  - d) η δασκάλα
- 9) «Ορίστε το ψωμί και τα κουλουράκια που μου ζητήσατε κύριε!», λέει
- a) ο μανάβης
  - b) ο οδηγός ταξί
  - c) ο φούρναρης
  - d) ο αστυνόμος
- 10) «Σήμερα έχω φρέσκα πορτοκάλια και ροδάκινα», λέει
- a) ο αστυνόμος
  - b) η κομμώτρια
  - c) ο γιατρός
  - d) ο μανάβης

Ø Επίπεδο 2

- 1) «Θα ήθελα ένα κιλό ψωμί», λέμε
  - a) στο φούρναρη
  - b) στη δασκάλα
  - c) στο γιατρό
  - d) στο μανάβη
  
- 2) «θα ήθελα δύο μαρούλια και λίγα καρότα», λέμε
  - a) στο γιατρό
  - b) στην κομμώτρια
  - c) στο μανάβη
  - d) στον αστυνόμο
  
- 3) «Γεια σας! Θέλω ένα κουτί τσίχλες και καραμέλες», λέμε
  - a) στον περιπτερά
  - b) στον οδηγό ταξί
  - c) στο χασάπη
  - d) στον αστυνόμο
  
- 4) «Θέλω να με πάτε στην οδό Γούναρη 52», λέμε
  - a) στον οδοντίατρο
  - b) στον οδηγό ταξί
  - c) στο χασάπη
  - d) στον αστυνόμο
  
- 5) «Κυρία! Κυρία! Να σηκωθώ στον πίνακα;», λέμε
  - a) στη δασκάλα
  - b) στο μανάβη
  - c) στην κομμώτρια
  - d) στον οδοντίατρο

- 6) «Με πονάει η κοιλιά μου και έχω πυρετό, κύριε Παπαδόπουλε», λέμε
- a) στο χασάπη
  - b) στο γιατρό
  - c) στη δασκάλα
  - d) στο μανάβη
- 7) «Τρέξτε γρήγορα! Μου κλέβουν το αυτοκίνητο», λέμε
- a) στον περιπτερά
  - b) στο φούρναρη
  - c) στον αστυνόμο
  - d) στην κομμώτρια
- 8) «Θα ήθελα ένα κοτόπουλο παρακαλώ», λέμε
- a) στο χασάπη
  - b) στο γιατρό
  - c) στη δασκάλα
  - d) στον οδοντίατρο
- 9) «Με πονάει πολύ το δόντι μου, κάντε κάτι σας παρακαλώ», λέμε
- a) στη δασκάλα
  - b) στον οδοντίατρο
  - c) στον περιπτερά
  - d) στην κομμώτρια
- 10) «Θέλω να με λούσετε και να μου κόψετε τα μαλλιά», λέμε
- a) στο γιατρό
  - b) στο μανάβη
  - c) στον αστυνόμο
  - d) στην κομμώτρια

### Ø Επίπεδο 3

- 1) «Περάστε να σας κουρέψω», λέει \_\_\_\_\_ .
- 2) «Αύριο θα γράψουμε διαγώνισμα στα μαθηματικά», λέει \_\_\_\_\_ .
- 3) «Θα σας γράψω ένα σιρόπι για τον βήχα. Να το πίνετε κάθε πρωί», λέει \_\_\_\_\_ .
- 4) «Σήμερα έχω φτιάξει κουλουράκια πορτοκαλιού», λέει \_\_\_\_\_ .
- 5) «Οι σημερινές εφημερίδες δεν έχουν έρθει ακόμα κύριε», λέει \_\_\_\_\_ .
- 6) «Για να βρούμε τον κλέφτη θα πρέπει να μου δώσετε κάποια στοιχεία», λέει \_\_\_\_\_ .
- 7) «Εδώ είναι η οδός που μου ζητήσατε να σας φέρω, 5 ευρώ παρακαλώ», λέει \_\_\_\_\_ .
- 8) «Το κοτόπουλο το θέλετε ολόκληρο ή να σας το κόψω σε μερίδες;», λέει \_\_\_\_\_ .
- 9) «Το δόντι σας χρειάζεται σφράγισμα κυρία Ελένη», λέει \_\_\_\_\_ .
- 10) «Τα αγγούρια και τις ντομάτες θα τις βρείτε στο δεύτερο ράφι κύριε», λέει \_\_\_\_\_ .

### **ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

- 1) Στο φούρνο πάντα παίρνουν τη σειρά της Ελενίσσας.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 2) Τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος παίζουν έξω στην αυλή και κανείς δεν κάνει παρέα στην Κατερίνα που κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;

- 3) Ο νεαρός και το κοριτσάκι βοηθούν τον τυφλό άντρα να βρει το δρόμο του.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 4) Τα παιδιά τρώνε σάντουιτς και πετάνε τα σκουπίδια στο δρόμο.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 5) Ο νεαρός δίνει πληροφορίες στους τουρίστες που έχουν χαθεί.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 6) Το κοριτσάκι δίνει φαγητό σε έναν ζητιάνο που πεινάει.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 7) Τα παιδιά κοροϊδεύουν τη δασκάλα τους πίσω από την πλάτη της.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 8) Ο κύριος Γιάννης συνήθως αδειάζει την τσιγαροθήκη του κάτω.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 9) Στον Κώστα και στη Μαρία αρέσει να κόβουν λουλούδια από ξένους κήπους.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 10) Το κοριτσάκι προσφέρει τη θέση της σε έναν μεγαλύτερό της.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 11) Ο κύριος κρατάει ανοιχτή την πόρτα για να περάσει η κυρία με το καροτσάκι του μωρού της.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 12) Η κυρία Στέλλα ταΐζει το σκύλο από το πιάτο της.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;



- 13) Την ώρα που τα παιδιά παίζουν μουσική και τραγουδάνε στην παράσταση, ένας κύριος μιλάει στο τηλέφωνο.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 14) Ο νοσοκόμος φροντίζει τον άρρωστο άντρα.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 15) Τα παιδιά συνήθως κοροϊδεύουν τον συμμαθητή τους επειδή κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 16) Οι καλεσμένοι έφεραν ένα μικρό δώρο στους φίλους τους που τους προσκάλεσαν για φαγητό.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;
- 17) Ο Θάνος ποτέ δεν τακτοποιεί το μπάνιο μόλις τελειώνει.  
Αυτό είναι Σωστό ή Λάθος;

**Αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων του παιδιού από τη διαδικασία αξιολόγησης**

Δοκιμασία φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης (Ομάδα Έρευνας ΠΣΛ, Μάιος 1995)

	<b>Λέξη</b>	<b>Φωνολογικό μοντέλο</b>	<b>Φωνοτακτική δομή</b>	<b>Φωνολογική καταγραφή</b>	<b>Διαδικασίες</b>
1	Παπούτσι	pa'putsi	cv'cncv	√	
2	Ταξί	ta'ksi	cv'ccv	√	
3	Φεγγάρι	fe'gari	cv'cncv	fe'gai	Απαλοιφή του /r/
4	Μαχαίρι	ma'ceri	cv'cncv	ma'cei	Απαλοιφή του /r/
5	Βρύση	'vrisi	'ccncv	'vlisi	Μετατροπή /r/→/l/
6	Ρόδα	'roða	'cncv	'loða	Μετατροπή /r/→/l/
7	Σημαία	si'mea	cv'cnv	√	
8	Ζώνη	'zoni	'cncv	√	
9	Αγελάδα	aje'laða	vcv'cncv	√	
10	Άγγελος	'ajelos	'vcncvc	√	
11	Κερί	ce'ri	cv'cv	√	
12	Θάλασσα	'thalasa	'cncncv	'thalaca	Μετατροπή /s/→/c/
13	Τζάκι	'dzaci	'cncv	√	
14	Φλιτζάνι	fli'dzani	ccv'cncv	√	
15	Κρεβάτι	kre'vati	ccv'cncv	kle'vati	Μετατροπή /r/→/l/
16	Κλειδί	kli'di	ccv'cv	√	
17	Σπίτι	'spiti	'ccncv	√	
18	Ξύλο	'ksilo	'ccncv	√	
19	Στρατιωτάκι	'stratco'taci	ccncv'cncv	latiotaci	Απλοποίηση συμπλ. /str/ Μετατροπή /r/→/l/
20	Γλώσσα	'glosa	'ccnvc	'losa	Απλοποίηση συμπλ. /ɣ/
21	Κουμπιά	ku'bja	cv'ccv	√	

22	Δελφίνι	del,'fini	cvc'cncv	de'fini	Απλοποίηση κλειστής συλλαβής
23	Αυγό	a'ngo	V'ccv	√	
24	Αυτιά	a'ftca	V'cccv	a'fca	Απλοποίηση συμπλ. /ftc/
25	Γράμμα	'gamma	'ccncv	'glama	Μετατροπή /r/→/l/
26	Εργοστάσιο	ergo'stasio	vccv'cncncv	ego'stasio	Απλοποίηση κλειστής συλλαβής
27	Αρκούδα	ar'kuða	vc'cncv	a'kuða	Απλοποίηση κλειστής συλλαβής
28	Πόρτα	'porta	'cncv	'pota	Απλοποίηση κλειστής συλλαβής
29	Αριθμός	ari'thos	vncv'cnc	ali'mos	Απλοποίηση κλειστής συλλαβής
30	Σφυρίχτρα	sfi'rixtra	ccv'cncv	si'li	
31	Λιοντάρι	o'dari	cv'cncv	jo'dari	Μετατροπή / / /→/j/
32	Χοντρή	xo'dri	cv'ccv	xo'di	Απλοποίηση συμπλ. /dr/
33	Δράκος	dra'kos	'ccncv	'ðlakos	Μετατροπή /r/→/l/
34	Θερμόμετρο	ther'mometro	cvc'cncvccv	ther'mometo	Μετατροπή /θ/→/f/ Απλοποίηση συμπλ. /tr/
35	Αυτοκίνητο	afto'cinito	vccv'cncncv	√	
36	Ντουλάπα	du'lapa	cv'cncv	√	
37	Καλάθι	ka'laθi	cv'cncv	√	

38	Καραμέλα	kara'mela	cnvncvncv	√	
39	Ναύτης	'naftis	'cnccvc	√	
40	Νερό	ne'ro	cn'cv	ne'lo	Μετατροπή /r/→/l/
41	Λουλούδι	lu'luði	cn'cnvncv	√	
42	Βελόνα	ve'lona	cn'cnvncv	√	
43	Χελώνα	ce'lona	cn'cnvncv	√	
44	Κάγκελο	'kajelo	'cnvncvncv	√	
45	Κύματα	'cimata	'cnvncvncv	√	
46	Ήλιος	'i os	'vncv	√	
47	Καράβι	ka'ravi	cn'cnvncv	√	
48	Φωτιά	fo'tca	cn'ccv	√	
49	Καφές	ka'fes	cn'cnvc	√	
50	Τζάμι	'dzami	'cnvncv	√	
51	Ψαλίδι	psa'liði	ccv'cnvncv	√	
52	Σχολείο	sxo'lio	ccv'cnv	√	
53	Σφυρί	sfi'ri	ccv'cn	√	
54	Καρφί	kar'fi	cnv'cn	ka'fi	Απλοποίηση κλειστής συλλαβής
55	Σγουρά	zgu'ra	ccv'cn	zgu'la	Μετατροπή /r/→/l/
56	Φάντασμα	'fadazma	'cnvncvccv	'fazma	
57	Παλτό	pal'to	cnv'cn	pa'to	Απλοποίηση κλειστής συλλαβής
58	Θρανίο	θrani'o	ccv'ccv	θla'nio	Μετατροπή /r/→/l/
59	Καπνός	ka'pnos	cn'ccvc		
60	Δάχτυλο	'ðaxtilo	'cnvncvncv	'yatilo	Μετακίνηση φωνήματος και μετατροπή /x/→/γ/
61	Παιχνίδια	pe'xniðja	cn'ccvccv	pe'niðja	Απλοποίηση συμπλ. /xn/
62	Σκαμνί	ska'mni	ccv'ccv	ska'mi	Απλοποίηση

					συμπλ. /mɲ/
63	Ρολόι	ro'loi	cv'cnv	lo'loi	Μετατροπή /r/→/l/
64	Μηχανή	mixa'ni	cnv'cn	√	
65	Σύννεφο	'sinefo	'cnv'cnv	√	
66	Βροχή	vro'ci	ccv'cn	vlo'ci	Μετατροπή /r/→/l/
67	Λάμπα	'laba	'cnv'cn	√	
68	Αεροπλάνο	aero'plano	vncv'ccn'cnv	alo'pano	
69	Κύκνος	'ciknos	'cnccnc	'cinos	Απλοποίηση συμπλ. /kn/
70	Λίμνη	'limni	'cnccv	√	

Actions Pictures Test (Renfrew 1995)

Το παιδί σ' αυτή τη δραστηριότητα καλείται να απαντήσει στην ερώτησή μας βάσει εικόνας. Αποτελείται από 10 εικόνες.

1. Στην πρώτη εικόνα απεικονίζεται ένα κοριτσάκι που κρατάει στην αγκαλιά του ένα αρκουδάκι.

Ερώτηση: Τι κάνει το κορίτσι;

Απάντηση παιδιού: «Αγκαλιάζει την αρκούδα».

2. Στη δεύτερη εικόνα απεικονίζεται ένα κοριτσάκι να κάθεται σε καρέκλα και μια γυναίκα που προσπαθεί να βγάλει τις μπότες του κοριτσιού.

Ερώτηση: Τι βλέπεις εδώ;

Απάντηση παιδιού: «Πάει να κάνει...Πάει το παπούτσι να πάει βόλτα».

3. Στην Τρίτη εικόνα απεικονίζεται ένας σκύλος που είναι δεμένος σε ένα ξύλο.

Ερώτηση: Τι έχουν κάνει στο σκυλί;

Απάντηση παιδιού: «Που γαβγίζει...Α! σκοινί. Ένα σκυλί που γαβγίζει, που φωνάζει το σπίτι του».

4. Στην τέταρτη εικόνα απεικονίζεται ένας άντρας που κάνει ιππασία μετ' εμποδίων.

Ερώτηση: Για πες μου, τι κάνει ο άντρας;

Απάντηση παιδιού: «Κάνει...Γιατί κρατάει αυτό; Να μην πέσει κάτω; Κάνει ο άντρας και το άλογο...κάνει έτσι (δείχνει)...τρέχουνε.

5. Στην Πέμπτη εικόνα απεικονίζεται μια γάτα που έχει πιάσει δύο ποντίκια.

Ερώτηση: Τι έχει κάνει η γάτα;

Απάντηση παιδιού: «Έχει κάνει τα ποντίκια...το γρατζουνάει. Το ποντίκι δεν γρατζουνάει; Γρατζουνάει το ποντίκι; Και η γάτα; Είναι θάλασσα αυτή».

6. Στην έκτη εικόνα απεικονίζεται ένα κοριτσάκι που έπεσε από τις σκάλες και έσπασε τα γυαλιά της.

Ερώτηση: Τι έχει συμβεί εδώ;

Απάντηση παιδιού: «Έπεσε κάτω τα γυαλιά του και κάτω τις σκάλες και έσπασε τα γυαλιά».

7. Στην έβδομη εικόνα απεικονίζεται ένα κορίτσι που κρατάει στην αγκαλιά της ένα μωρό για να ρίξει ένα γράμμα στο γραμματοκιβώτιο.

Ερώτηση: Τι βλέπεις εδώ;

Απάντηση παιδιού: «Κάνει...προσπαθεί να βάλει εκεί το χαρτί και η μαμά την κρατάει επάνω για να βάλει αυτό το χαρτί. Την αγκαλιάζει για να βάλει αυτός».

8. Στην όγδοη εικόνα απεικονίζεται ένας άντρας που με έχει ανέβει στη σκεπή με τη σκάλα για να κατεβάσει μια γάτα.

Ερώτηση: Για πες μου, τι βλέπεις εδώ;

Απάντηση παιδιού: «Πετάει τη γάτα για να την πάρει, για να την πάρει σπίτι του. Να την πάρει τα πόδια έτσι (δείχνει). Δεν θα την τραβήξει την ουρά της. Θέλει να την πάρει να την πάει στο σπίτι και η μαμά να την κοιτάει».

9. Στην ένατη εικόνα απεικονίζετε ένα αγοράκι που κλαίει γιατί ο σκύλος πήρε το παπούτσι του.

Ερώτηση: Τι κάνει το αγόρι:

Απάντηση παιδιού: «Τρώει το παπούτσι αυτός και κλαίει».

10. Στη δέκατη εικόνα απεικονίζεται μια γυναίκα που κρατάει μια τσάντα με μήλα και καθώς περπατάει τα μήλα χύνονται στο δρόμο. Ένα αγόρι πάει να τα μαζέψει.

Ερώτηση: Κοίταξε την εικόνα προσεκτικά. Σκέψου και πες μου τι βλέπεις;

Απάντηση παιδιού: «Πέσανε κάτω τα φρούτα, τα μαζεύει αυτός».

### Ανεπίσημο Τεστ Λεξιλογίου

ΛΕΞΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΛΕΞΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
1 κούπα	φλιτζάνι	26 κολιέ	καμία απάντηση
2 κλειδί	√	27 κοσμήματα	καμία απάντηση
3 παράθυρο	√	28 πουλόβερ	μπλούζα
4 φεγγάρι	√	29 μανίκι	χέρια
5 δάχτυλο	χέρι	30 βιολί	καμία απάντηση
6 φίδι	καμία απάντηση	31 δοξάρι	καμία απάντηση
7 χαρταετός	√	32 κιάλια	καμία απάντηση
8 πάπια	καμία απάντηση	33 ανανάς	καμία απάντηση
9 κλόουν	άνθρωπος	34 φάρος	σπίτι
10 κροκόδειλος	δράκος	35 λαχανικά	√
11 ελικόπτερο	√	36 αλεξίπτωτο	καμία απάντηση
12 καγκουρό	ζωάκι	37 μαγνήτης	καμία απάντηση
13 ζάρια	√	38 άγκυρα	καμία απάντηση
14 σαλιγκάρι	φεγγάρια	39 κυψέλη	καμία απάντηση
15 σκιάχτρο	άνθρωπος	40 ιγκλού	χιόνι και σπίτι
16 κρεμάστρα	√	41 βίδα	μαχαίρι
17 κουκουβάγια	πουλί	42 μικρόφωνο	καμία απάντηση

18 βέλος	τσιμπάει	43 σέλα	καμία απάντηση
19 κιθάρα	καμία απάντηση	44 εργαλείο	√
20 καμήλα	καμία απάντηση	45 κεραία	αυτό ρεύμα
21 ποτιστήρι	μπουκάλι νερό	46 ρακέτα	√
22 γοργόνα	κούκλα	47 σφεντόνα	κούκλα
23 κάμπια	καμία απάντηση	48 πυξίδα	ρολόι
24 χάρτης	πίνακας	49 θερμόμετρο	√
25 τρυπάνι	ξύλο	50 καμπαναριό	σπίτι

Επίσης, δόθηκαν στο παιδί και οι παρακάτω έννοιες:

Φρούτα: αχλάδι, κεράσι, μήλο, μπανάνα, φράουλα, πορτοκάλι, ανανάς, καρπούζι, πεπόνι από τα οποία γνώριζε το πορτοκάλι, το μήλο και το καρπούζι.

Επαγγέλματα: γιατρός, κομμώτρια, μάγειρας, δασκάλα, χασάπης, αστυνόμος, φούρναρης, σερβιτόρος από τα οποία γνώριζε τον γιατρό και τη δασκάλα.

Ζώα: πεταλούδα, βάτραχος, ελέφαντας, ποντίκι, κότα, σκύλος, γουρούνι, γάτα, λιοντάρι, τίγρης από τα οποία γνώριζε το ποντίκι, τη γάτα, τον σκύλο και το λιοντάρι.



Ø Γλωσσικές Έννοιες

<b>ΕΡΩΤΗΣΗ</b>	<b>ΑΠΑΝΤΗΣΗ</b>
Δείξε μία από τις αρκούδες	Λάθος
Δείξε πρώτα τον ελέφαντα και μετά την καμηλοπάρδαλη	Σωστή
Δείξε ή το σκύλο ή το πουλί	Λάθος
Δείξε ένα σκύλο, αλλά όχι αυτόν που τρώει	Λάθος
Δείξε ή ένα ψάρι ή μια γάτα	Λάθος
Αφού εγώ δείξω μια τίγρη, εσύ δείξε μια καμηλοπάρδαλη	Λάθος
Δείξε τη γάτα και μετά το πουλί	Λάθος
Δείξε τον ελέφαντα δίπλα στην καμηλοπάρδαλη	Σωστή
Δείξε την αρκούδα, τη χελώνα και το ψάρι	Λάθος
Δείξε τον πρώτο ελέφαντα στη σειρά	Λάθος
Αφού εγώ δείξω τη μαϊμού, εσύ δείξε έναν ελέφαντα και μια καμηλοπάρδαλη	Λάθος
Δείξε τη χελώνα πριν δείξεις ένα ψάρι	Λάθος
Δείξε το ζώο στη μέση	Λάθος
Δείξε τη μαϊμού πριν δείξεις τη χελώνα και τη γάτα	Σωστή
Δείξε όλα τα ζώα εκτός από το πουλί	Λάθος
Δείξε το τελευταίο πουλί στη σειρά	Λάθος
Δείξε οποιαδήποτε μαϊμού και όλες τις τίγρεις	Λάθος
Δείξε μερικές από τις τίγρεις	Λάθος
Πριν δείξεις την αρκούδα δείξε μια τίγρη	Λάθος

## Ø Μορφολογία

Το παιδί βλέπει εικόνες και πρέπει να συμπληρώσει τις προτάσεις, τις οποίες ακούει από τον θεραπευτή, βάσει των εικόνων. Στην παρένθεση φαίνεται η σωστή απάντηση ενώ οι απαντήσεις του παιδιού είναι υπογραμμισμένες.

1. Αυτή η κούκλα είναι έξω από το κουτί.  
Αυτή η κούκλα είναι μέσα. (μέσα στο κουτί)
2. Εδώ ένα κορίτσι παίζει.  
Εδώ ένα κορίτσι κοιμάται. (κοιμάται)
3. Εδώ είναι τρεις βάτραχοι.  
Εδώ είναι τρεις ζουζούνι. (μέλισσες)
4. Το καπέλο είναι κάτω από την καρέκλα.  
Το καπέλο είναι πάνω την καρέκλα. (πάνω στην καρέκλα)
5. Η γάτα είναι δικιά του.  
Ο σκύλος είναι δικό του. (δικός της)
6. Το κορίτσι χαιρετάει αυτόν.  
Το κορίτσι χαιρετάει αυτόν. (αυτή /αυτό)
7. Αυτό είναι το καρότσι του.  
Αυτό είναι το ποδήλατό του. (ποδήλατό της)
8. Αυτή η κάλτσα είναι του αγοριού.  
Αυτή είναι το παπούτσι το κοριτσάκι. (του κοριτσιού)
9. Εδώ η Σοφία δίνει ένα δώρο σ' αυτήν.  
Εδώ η Σοφία δίνει ένα δώρο σ' αυτήν. (σ' αυτόν)

10. Αυτός τρώει μόνος του.

Αυτή ντύνεται κάλτσες. (μόνη της)

11. Εδώ είναι ένα λουλούδι. Το αγόρι το έκοψε.

Εδώ είναι τρία λουλούδια. Το κορίτσι το έκοψε. (τα έκοψε)