

ΤΕΙ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

“Σύγκριση της εξέλιξης λόγου, ομιλίας, συμπεριφοράς παιδιού με τυπική εξέλιξη και παιδιού που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και που βρισκόταν στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο”

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Θάνου Μαργαρίτα
Μπαλαμπανίδου Μαρία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

**ΠΑΤΡΑ
ΜΑΙΟΣ 2008**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε αρχικά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μας κυρία Κωτσοπούλου Αγγελική για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε και για την επιστημονική της καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς που πέρασε. Δεν πρέπει να παραλείψουμε να ευχαριστήσουμε όμως και όλο το προσωπικό του κέντρου ημέρας ΕΨΥΠΕΑ στο Μεσολόγγι για την φιλοξενία και κατανόησή τους. Ένα ιδιαίτερο μεγάλο ευχαριστώ στην ειδική παιδαγωγό Σακελάρη Μαριγώ και ψυχολόγο του κέντρου Χασάκη Αλεξάνδρα για τις πληροφορίες που μας διέθεσαν και τον χρόνο που ξόδεψαν.

Κυρίως όμως θέλουμε να ευχαριστήσουμε τους γονείς της μικρής Ε. Διονύση και Δήμητρα και του μικρού Θ. Κώστα και Ελένη χωρίς την εμπιστοσύνη και υπομονή των οποίων η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή σελ. 5
2. Περίληψη σελ. 6

Μέρος Ι – Αυτισμός

3. Εισαγωγικά σελ. 7
4. Τι είναι αυτισμός σελ. 8
5. Η κλινική εικόνα του αυτισμού σελ. 9
6. Κατανόηση τις τριάδας των διαταραχών σελ. 9
7. Άλλα χαρακτηριστικά σελ. 15
8. Αίτια αυτισμού σελ. 18
9. Νοητική καθυστέρηση σελ. 21
10. Διαχωρισμός του αυτισμού από την νοητική καθυστέρηση και τη σχιζοφρένια σελ. 22
11. Αυτισμός και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή σελ. 23
12. Διάγνωση σελ. 24
13. Η σημασία της έγκυρης διάγνωσης σελ. 25
14. Διεθνή διαγνωστικά συστήματα σελ. 26
15. Τρόποι θεραπείας και αντιμετώπισης παιδιών με αυτισμόσελ. 26
16. Στόχοι θεραπευτικής αντιμετώπισης σελ. 27
17. Ειδικές θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σελ. 27
18. Εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με αυτισμό σελ. 28
19. Στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό σελ. 28
20. Πρόληψη σελ. 29
21. Πρόγνωση σελ. 30
22. Πόσα αυτιστικά παιδιά υπάρχουν σελ. 30
23. Η υπεροπλία των αυτιστικών αγοριών σελ. 31
24. Το ζήτημα της κοινωνικής τάξης σελ. 33

Μέρος ΙΙ – Η φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού

25. Τομείς ανάπτυξης του παιδιού σελ. 35
26. Αναπτυξιακά χρονοδιαγράμματα
 1. Χαρακτηριστικά αδρής κινητικότητας (συμπεριφορές, πλησιέστερη ηλικία) σελ. 35
 2. Χαρακτηριστικά λεπτής κινητικότητας (συμπεριφορές, πλησιέστερη ηλικία) σελ. 36
 3. Κοινωνικά και προσαρμοσμένα χαρακτηριστικά λεπτής κινητικότητας (συμπεριφορές, πλησιέστερη ηλικία) σελ. 37

4. Φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας (συμπεριφορές, πλησιέστερη ηλικία) **σελ. 38**
5. Στάδια φωνολογικής εξέλιξης (συμπεριφορές, πλησιέστερη ηλικία) **σελ. 40**
- 27. Γλώσσα βασικός τομής ανάπτυξης σελ. 41**
- 28. Τι είναι γλώσσα; σελ. 41**
- 29. Γλώσσα – λόγος – ομιλία σελ. 42**
- 30. Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης σελ. 42**
 1. Φωνητική **σελ. 42**
 2. Φωνολογία **σελ. 43**
 3. Μορφολογία **σελ. 43**
 4. Σύνταξη **σελ. 43**
 5. Σημασιολογία **σελ. 43**
 6. Πραγματολογία **σελ. 44**
- 31. Ερμηνευτικά μοντέλα της ανάπτυξης της γλώσσας σελ. 44**
 1. Εμπειριοκρατικό μοντέλο **σελ. 44**
 2. Η ορθολογιστική θεώρηση της ανάπτυξης της γλώσσας..... **σελ. 47**
 3. Γνωστικό μοντέλο **σελ. 50**
- 32. Με ποιους τρόπους γίνεται η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού σήμερα σελ. 51**
- 33. Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος σελ. 52**
- 34. Η κατάκτηση της γραμματικής σελ. 53**
- 35. Η σημασιολογική ανάπτυξη σελ. 55**
- 36. Ανάπτυξη πραγματολογικών ικανοτήτων**
 1. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών προθέσεων **σελ. 58**
 2. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων **σελ. 61**

Μέρος III – Μεθοδολογία

- 37. Δείγμα σελ. 62**
- 38. Περιγραφή εργαλείων σελ. 62**

Μέρος IV – Αποτελέσματα

- 39. Αποτελέσματα 'VINELAND' σελ. 65**
- 40. Αποτελέσματα 'ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΕΣΤ' σελ. 67**
- 41. Αποτελέσματα 'ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ' σελ. 70**

Μέρος V - Συζήτηση

42. Συζήτηση σελ. 80

43. Επίλογος σελ. 83

44. Βιβλιογραφία σελ. 84

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η εξέλιξη του λόγου, της ομιλίας και της συμπεριφοράς ενός παιδιού με τυπική εξέλιξη κι ενός παιδιού που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και έπειτα να συγκριθούν για να δούμε αν υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές στο τρόπο που εξελίσσεται ένα αυτιστικό παιδί σε σχέση με ένα φυσιολογικό.

Έτσι ίσως μπορέσουμε να καταλάβουμε τον τρόπο εξέλιξης του λόγου, της ομιλίας και της συμπεριφοράς ενός παιδιού που ανήκει στο αυτιστικό φάσμα. Εξελίσσεται το αυτιστικό παιδί ακολουθώντας τα τυπικά στάδια εξέλιξης ή ακολουθεί ένα διαφορετικό σύστημα και τρόπο εξέλιξης; Θέλοντας λοιπόν να προσεγγίσουμε και ίσως να εξηγήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα πραγματοποιήσαμε την παρούσα μελέτη.

Για να πραγματοποιήσουμε όμως την έρευνα αυτή έπρεπε να δούμε τι είναι αυτισμός, τι επιπτώσεις έχει στην ανάπτυξη και εξέλιξη ενός ατόμου, πως και πόσο επηρεάζει τελικά ο αυτισμός το άτομο και την εξέλιξη του.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είδαμε ότι ο αυτισμός είναι μια διαταραχή της πρώιμης παιδικής ηλικίας που επιφέρει επιπτώσεις τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές επιπτώσεις στην κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά του ατόμου.

Για να καταλάβουμε όμως ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτές και πόσο διαφέρουν από την τυπική ανάπτυξη έπρεπε να προσδιορίσουμε τι είναι φυσιολογική ανάπτυξη, ποιοι είναι οι τομείς ανάπτυξης και πως αυτοί αναπτύσσονται και εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου στη ζωή ενός παιδιού.

Γνωρίζοντας πλέον και εφαρμόζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά τον αυτισμό και τη φυσιολογική ανάπτυξη επιλέξαμε δύο υποκείμενα, ένα αγόρι ηλικίας 3 χρόνων και 9 μηνών που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και ένα κορίτσι ηλικίας 1 χρόνου και 4 μηνών που ακολουθεί τυπική ανάπτυξη και μελετήσαμε σ' αυτά την εξέλιξη του λόγου, της ομιλίας και της συμπεριφοράς τους. Έπειτα συγκρίναμε τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής που διήρκεσε 6 μήνες και οδηγηθήκαμε στα συμπεράσματα μας.

Αμέσως μετά ακολουθεί η ανασκόπηση βιβλιογραφίας η οποία αναφέρεται στον αυτισμό και τη φυσιολογική ανάπτυξη, η καταγραφεί της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την παρούσα έρευνα, η περιγραφή των αποτελεσμάτων καθώς επίσης η συζήτηση η οποία αναφέρεται στην ανάλυση και σύγκριση των αποτελεσμάτων και τέλος ο επίλογος.

2.ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά την εξέλιξη του λόγου, της ομιλίας και της συμπεριφοράς ενός παιδιού που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και ενός παιδιού με τυπική εξέλιξη που έχουν όμως την ίδια γλωσσική εξέλιξη.

Τα υποκείμενα που επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα είναι ένα αγόρι ηλικίας 3 χρόνων και 9 μηνών και ένα κορίτσι ηλικίας 1 χρόνου και 4 μηνών.

Στη μελέτη που διήρκησε 6 μήνες χρησιμοποιήθηκαν 3 εργαλεία με βάση τα οποία έγινε η έρευνα σε διάφορους τομείς ανάπτυξης.

Με την βοήθεια των τριών αυτών εργαλείων και ανάλυση που έγινε στο τι είναι αυτισμός και τι φυσιολογική ανάπτυξη πραγματοποιήθηκε καταγραφή, περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που μας οδήγησε σε ένα γενικό συμπέρασμα.

Το γενικό λοιπόν συμπέρασμα είναι ότι το υποκείμενο που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού αν και ακολουθεί κάποια από τα τυπικά στάδια εξέλιξης υπολείπεται του υποκειμένου με τυπική ανάπτυξη σε όλους τους τομείς ανάπτυξης με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτούς που αφορούν το λόγο και την επικοινωνία.

ΜΕΡΟΣ Ι - ΑΥΤΙΣΜΟΣ

3. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ :

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, η διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης κατά DSM-IV (APA, 1994), αποτελεί μια σαφώς αναγνωρίσιμη κλινική οντότητα. Τόσο τα ιδιαίτερα κλινικά συμπτώματα, όσο και η χαρακτηριστική πορεία κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, την καθιστούν μία από την πιο αξιόπιστα διαγνωσμένες διαταραχές στην παιδοψυχιατρική.

Πρόκειται για διαταραχές της ανάπτυξης που εμφανίζονται νωρίς, στα πρώτα χρόνια και διαρκούν ολόκληρη τη ζωή. Επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίον το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίον μαθαίνει.

Η αναπτυξιακή φύση των διαταραχών και η πολυπλοκότητα της κλινικής εικόνας τονίζονται επιγραμματικά στη δήλωση της Lord (1998), σύμφωνα με την οποία ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη, ενώ η ανάπτυξη επηρεάζει τον αυτισμό. Τα συμπτώματα αλλάζουν καθώς το άτομο αναπτύσσεται. Η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου παρουσιάζει ποιοτική απόκλιση από το φυσιολογικό, εξαιτίας της επίδρασης των βασικών διαταραχών που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.

Πρόκειται για διαταραχές οργανικής αιτιολογίας οι οποίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου. Στο 70% των περιπτώσεων αυτές οι δυσλειτουργίες συνυπάρχουν με διαφορετικής σοβαρότητας νοητική υστέρηση, ενώ το 20% των ατόμων έχουν νοημοσύνη αντίστοιχη του μέσου όρου και ποσοστό 10% παρουσιάζει υψηλό νοητικό δυναμικό. Σε σημαντικό αριθμό περιπτώσεων αυτές οι δυσκολίες συνυπάρχουν με άλλες οργανικές καταστάσεις, μεταξύ των οποίων συχνές είναι οι επιληπτικές κρίσεις, με έναρξη συνήθως στην εφηβική ηλικία. Διαφέρουν από την νοητική καθυστέρηση, τις διαταραχές λόγου και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι αποκλίσεις της ανάπτυξης και τα συμπεριφορικά συμπτώματα στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού παρατηρούνται σε πολλούς τομείς, είναι πολλά και δεν συνιστούν απλώς αναπτυξιακή καθυστέρηση.

Τα χαρακτηριστικά μοντέλα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την κλινική εικόνα περιλαμβάνουν μια χαρακτηριστική τριάδα διαταραχών : στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην κοινωνική επικοινωνία και σκέψη – φαντασία – παιχνίδι, καθώς και τις άκαμπτες, επαναληπτικές συμπεριφορές και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα.

Η διαφορετική εκδήλωση των συμπτωμάτων, τόσο στο ίδιο άτομο, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο, όσο και μεταξύ των ατόμων με τη διαταραχή, αποτελεί μία από της μεγαλύτερες προκλήσεις στην κλινική αξιολόγηση και αντιμετώπιση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των βασικών συμπτωμάτων του αυτισμού, του νοητικού δυναμικού και των πιθανόν διαταραχών που

συνυπάρχουν, των ιδιοσυγκρασιακών διαταραχών που συνυπάρχουν και της επίδρασης του περιβάλλοντος, καθιστούν συχνά την κλινική εικόνα ιδιαίτερα πολύπλοκη.

Διαφωνίες ως προς τη διάγνωση και ασυμφωνίες σχετικά με τη θεραπευτική αντιμετώπιση και τις ανάγκες του ατόμου, είναι συχνές. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αναγνωρίζονται σαν τέτοιες, η απλή αναγνώριση του αυτισμού δεν δίνει καμία πληροφορία για το συγκεκριμένο άτομο. Η βαθιά κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης και ποιότητας των συμπτωμάτων και η λεπτομερής αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο εμφανίζονται στο συγκεκριμένο άτομο, είναι καθοριστική στη διαδικασία παροχής κατάλληλης βοήθειας. **(7)**

4. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ :

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί στην βιβλιογραφία για το τι είναι αυτισμός, παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά δύο από αυτούς :

1. Αυτισμός είναι μία αναπηρία της ανάπτυξης που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο είναι ικανό να επεξεργαστεί πληροφορίες. Αυτό επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να :

- Καταλάβει και να χρησιμοποιήσει την γλώσσα για να επικοινωνήσει,
- να επικοινωνεί κοινωνικά
- να καταλαβαίνει και να ανταποκρίνεται σε δραστηριότητες και αντικείμενα του περιβάλλοντος
- να ανταποκρίνεται σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Για παράδειγμα ένα παιδί μπορεί να φοβάται δυνατούς θορύβους, ή να τρώει μόνο ορισμένα φαγητά, ή να φοράει μόνο συγκεκριμένα ρούχα
- να μαθαίνει. **(12)**

2. Ο αυτισμός είναι μία διαταραχή της πρώιμης παιδικής ηλικίας η οποία προκαλεί σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη. Επειδή οι αιτίες του αυτισμού δεν έχουν ακόμα προσδιοριστεί ακριβώς δεν είμαστε σε θέση να τον αποτρέψουμε (πρόληψη) ή να τον θεραπεύσουμε. Τα συμπτώματα του αυτισμού είναι αρκετά ανόμοια ωστόσο πάντα περιλαμβάνουν ελλείμματα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ συγχρόνως, πάντα παρατηρείται περιορισμένο ενδιαφέρον και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. **(11)**

5. Η ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Δεν είναι χρήσιμο η διάγνωση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού να βασίζεται στο άθροισμα κάποιων στοιχείων από ένα συγκεκριμένο κατάλογο. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να έχουμε μια σύντομη περιγραφή των πολλών κλινικών χαρακτηριστικών που μπορεί να παρατηρηθούν στα παιδιά με τέτοιες διαταραχές. Τα πρώτα τρία περιλαμβάνουν την τριάδα των διαταραχών. Αυτά τα τρία είναι τα κύρια διαγνωστικά κριτήρια, αλλά τα υπόλοιπα δεν είναι παρόντα με την ίδια συχνότητα. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε χαρακτηριστικό εμφανίζεται ποικίλλει από παιδί σε παιδί. (13)

6. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΤΡΙΑΔΑΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ :

A. Διαταραχή στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση

Τόσο η έρευνα όσο και η καθημερινή κλινική πράξη μαρτυρούν ότι η διαταραχή στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας είναι πρωτεύον χαρακτηριστικό του αυτισμού. Οι επιπτώσεις της διαταραγμένης ικανότητας για κοινωνική επαφή, αλληλεπίδραση και δημιουργία σχέσεων είναι διάχυτες στον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται τα ερεθίσματα, βιώνει τον κόσμο και συμπεριφέρεται.

Πρόκειται για διαταραχή βιολογικά καθορισμένη. Δεν είναι απλώς η δυσκολία του ατόμου < να μάθει να είναι κοινωνικό >. Αυτή η δυσκολία οφείλεται σε έλλειψη του βιολογικού προγραμματισμού που είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνική αλληλεπίδραση. Δια μέσου αυτής το άτομο κατανοεί τον κόσμο και μαθαίνει να είναι μέλος των κοινωνικών ομάδων όπως η οικογένεια, το σχολείο, η ευρύτερη κοινωνία. Αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μέσα στις ομάδες αυτές οδηγούν με την σειρά τους σε περαιτέρω κοινωνική και προσωπική εξέλιξη.

Από την μελέτη του τρόπου αλληλεπίδρασης μικρών παιδιών, οι Clark και Rutter διαπίστωσαν ότι, αν και τα παιδιά με αυτισμό δεν διαφέρουν στην ποιότητα των κοινωνικών συμπεριφορών όπως, να κοιτάζουν, να ψελλίσουν ή να αναζητούν την προσέγγιση, διαφέρουν από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στη ποσότητα του παραγόμενου λόγου και στο μοίρασμα του αντικειμένου της προσοχής. Η ικανότητα αυτή γνωστή ως ' κοινή προσοχή ', ξεκινά νωρίς, στον ένατο μήνα ζωής, αποτελεί την καθοριστική δεξιότητα για την δημιουργία σχέσης με τον άλλο, είναι δε η βάση όλων των κοινωνικών εκδηλώσεων του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Η ικανότητα για κοινή προσοχή, να μοιραστεί κανείς τη στιγμή, καθιστά το άτομο ικανό να αναπτύξει με την πάροδο του χρόνου επίγνωση της σκέψης του και της σκέψης του άλλου. Πρόκειται για την επίγνωση της νοητικής

κατάστασης των άλλων, των προθέσεων, αναγκών, συναισθημάτων, των 'πιστεύω' και των επιθυμιών τους, η οποία διαφέρει από άτομο σε άτομο. Στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα, η ικανότητα αυτή κατακτάται στην ηλικία των τεσσάρων ετών, καθιστά το άτομο δε ικανό να προβλέψει και να κατανοήσει τα γεγονότα, το κοινωνικό περιβάλλον, τον κόσμο, να προσαρμόσει ανάλογα την συμπεριφορά του και να μάθει.

Σύμφωνα με τους Baron-Cohen, Leslie και Frith, πρόκειται για τη 'θεωρία του νου', βασικό γνωστικό έλλειμμα στα άτομα με αυτισμό, το οποίο ωθεί την ανάπτυξη σε διαφορετική, αποκλίνουσα πορεία, αποτέλεσμα της οποίας είναι οι παρατηρούμενες χαρακτηριστικές συμπεριφορές.

Η διαταραχή στη θεωρία του νου, επηρεάζει την ενσυναίσθηση και τη συνείδηση εαυτού δια μέσου δυσκολιών, τόσο στην κατανόηση και απόδοση της νοητικής κατάστασης του άλλου, όσο και του ίδιου του ατόμου. Το άτομο παρουσιάζει χαρακτηριστική δυσκολία να αναγνωρίσει και να αναφερθεί στη νοητική του και συναισθηματική του κατάσταση, καθώς και σε εκείνη των άλλων. Άτομα με αυτισμό και φυσιολογική νοημοσύνη αποκτούν σε κάποιο βαθμό αυτές τις δεξιότητες σε μεγαλύτερη ηλικία.

Μελέτες βασισμένες σε μαγνητική τομογραφία του εγκεφάλου έδειξαν ότι, σε δοκιμασίες που απαιτούν απόδοση της νοητικής κατάστασης του άλλου, στα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ενεργοποιείται μεγαλύτερη περιοχή του μετωπιαίου λοβού, η οποία βρίσκεται πιο χαμηλά από την περιοχή που ενεργοποιείται στα άτομα με φυσιολογική ανάπτυξη.

Κατά την Jordan, η διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων οφείλεται στην έλλειψη τόσο επαρκούς συνείδησης εαυτού, όσο και στη έλλειψη γνώσης των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει το ίδιο το άτομο. Πρόκειται για δυσκολία γνωστικής φύσης η οποία επηρεάζει τόσο τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αλληλεπιδρά με τους άλλους, όσο και το κίνητρο να εμπλακεί σε κοινωνική αλληλεπίδραση και να μάθει. Το άτομο με αυτισμό δεν αντιλαμβάνεται την ικανότητα του να μαθαίνει, συνεπώς δεν έχει κίνητρο για μάθηση.

Οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση χαρακτηρίζουν όλα τα άτομα με αυτισμό, από τα πιο ικανά, έως εκείνα με διαφορετικού βαθμού νοητική καθυστέρηση. Τα πιο ικανά αναπτύσσουν την ικανότητα να μάθουν μηχανισμούς αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς και να αναπληρώσουν σε έναν βαθμό τη δυσκολία αυτή. Ωστόσο, υψηλής λειτουργικότητας άτομα με αυτισμό αποκτούν κοινωνική κατανόηση και κοινωνικές δεξιότητες, το επιτυγχάνουν με διαφορετικές μεθόδους από εκείνες που χρησιμοποιούν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα. Η τυπική διαδικασία της ωρίμανσης δε βοηθά το άτομο να μάθει να συμπεριφέρεται κοινωνικά. Μαθαίνει από μνήμης, χωρίς να κατανοεί, αξιοποιώντας μόνο τις γνωστικές του δεξιότητες, χαρακτηριστικό συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό.

B. Διαταραχή στη κοινωνική επικοινωνία.

Από την αρχική αναφορά του Kanner οι δυσκολίες στο λόγο και την επικοινωνία θεωρούνται ένα από τα βασικά κριτήρια στον ορισμό του αυτισμού. Οι διαταραχές αυτές είναι τόσο εκτεταμένες ώστε αρχικά είχαν θεωρηθεί ως το κύριο χαρακτηριστικό.

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Αναφέρεται ότι το 50% δεν αποκτούν ποτέ λειτουργικό λόγο, ενώ σε ένα μεγάλο ποσοστό ο λόγος είναι ηχολαλικός και στερεοτυπικός. Ακόμη και όταν απουσιάζει, δεν χρησιμοποιούνται μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας, όπως, στάση σώματος, βλεμματική επαφή, χειρονομίες, τόνος φωνής και εκφράσεις προσώπου.

Κατά τον Hobson, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως η έκφραση του προσώπου, η βλεμματική επαφή, οι χειρονομίες, εξαιτίας διαταραχής στη διαισθητική οδό που οδηγεί σε προσωπική εξέλιξη και κοινωνική κατανόηση. Εξαιτίας αυτών των δυσκολιών αδυνατούν και να μάθουν πιο λεπτές δεξιότητες και να κατανοήσουν τις σκέψεις του άλλου, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις επιθυμίες του, συνεπώς παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία.

Στις περιπτώσεις που αναπτύσσουν λόγο, εκτός από τη διαταραχή στην κατανόηση των κοινωνικών συνθημάτων, 'κοινωνική στίξη' κατά τον Attwood, παρουσιάζουν χαρακτηριστικές σημασιολογικές και πραγματολογικές διαταραχές, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του παραγόμενου λόγου και την επικοινωνία. Ο προφορικός λόγος είναι επιφανειακά φυσιολογικός, συνήθως είναι σχολαστικός ή ελλιπής ως προς τις απαιτούμενες πληροφορίες προς τον συνομιλητή, ενώ τα προσωδιακά στοιχεία αποκλίνουν.

Κατά τον Kanner, τα άτομα με αυτισμό δεν ξέρουν πώς να συνδυάσουν τις λέξεις μεταξύ τους προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Ο λόγος χρησιμοποιείται κυρίως για λειτουργικούς σκοπούς παρά για αλληλεπίδραση, ενώ οι προσπάθειες για επικοινωνία είναι προσανατολισμένες κυρίως προς αντικείμενα παρά προς άτομα. Η κατανόηση και χρήση του λόγου ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο διαταράσσεται επιπλέον, εξαιτίας της διαταραχής στη θεωρία του νου, ενώ η τεχνική της συζήτησης είναι ένας άγνωστος τομέας. Συχνά αδυνατούν να αρχίσουν, να συνεχίσουν, να αλλάξουν μία συζήτηση, να αντεπεξέλθουν σε λάθη ή αβεβαιότητες, να ξεπεράσουν την τάση για άσχετα σχόλια και να αντιληφθούν τότε μπορούν να παρέμβουν ή να διακόψουν. Η κυριολεκτική κατανόηση του λόγου επιδεινώνει επιπλέον τις δυσκολίες αυτές.

Οι διαταραχές στο λόγο και στην επικοινωνία συμβαδίζουν με τα γνωστικά πρότυπα των ατόμων με αυτισμό. Κατά τον Prizant, πρόκειται για διαφορετικό μάθησης της γλώσσας, γλώσσα gestalt, αντίθεση με τον αναλυτικό τρόπο μάθησης. Ο όρος αναφέρεται στη χρήση φράσεων που απομνημονεύονται και αναπαράγονται μεμονωμένα χωρίς κατανόηση ή τροποποίηση της δομής τους. Αντίθετα η αναλυτική γλώσσα παράγεται όταν το νόημα των λέξεων

γίνεται κατανοητό και οι λέξεις συντάσσονται σε νέους συνδυασμούς, με βάση τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες.

Κατά τον Peters, αν και αυτή η μορφή γλώσσας παρατηρείται και στη φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου, χαρακτηρίζει τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία δεν απομνημονεύουν απλώς ολόκληρες φράσεις σαν μονάδες, αλλά τις συνδέουν συχνά με το πλαίσιο στο οποίο τις άκουσαν ή με τη φυσική τους κατάσταση, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της μάθησης είναι η αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης φράσης μόνο στο πλαίσιο στο οποίο διδάχθηκαν, σαν να απομνημονεύθηκε μαζί με το πλαίσιο. Αν η φράση δεν διαιρεθεί στις λέξεις από τις ποιές αποτελείται, η γενίκευση στη χρήση των λέξεων είναι εξαιρετικά δύσκολη. Οι εφαρμογές αυτής της διαπίστωσης στην εκπαίδευση στην επικοινωνία των ατόμων με αυτισμό είναι εμφανείς. Προκειμένου να επικοινωνήσει η εκπαίδευση να είναι αποτελεσματική, έμφαση δίνεται στις λέξεις και τις χειρονομίες που μεταφέρουν τις πιο σχετικές πληροφορίες.

Κατά τους Powell και Jordan, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από πρωταρχική έλλειψη κατανόησης του σκοπού και της λειτουργίας της επικοινωνίας ως τρόπο, δια μέσου του οποίου εκπέμπονται αλλά και λαμβάνονται μηνύματα. Προκειμένου να επικοινωνήσει κανείς, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η τάση για επικοινωνία, η κατανόηση του κοινωνικού της νοήματος και των επιδράσεων της στη σκέψη και στη συμπεριφορά του άλλου. Οι δυσκολίες στη ανάπτυξη της κοινωνικότητας, στη κατανόηση των σκέψεων, προθέσεων, αναγκών και συναισθημάτων των άλλων, αλληλεπιδρούν με τις βασικές διαταραχές επικοινωνίας και ευθύνονται για τα περισσότερα προβλήματα των ατόμων με αυτισμό. Ακόμη και όταν ο λόγος είναι καλά αναπτυγμένος, δε χρησιμοποιείται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και τη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση. Οι κοινωνικές συνθήκες εξάλλου, αλλάζουν από ένα πλαίσιο στο άλλο, ακόμη και μέσα στο ίδιο το πλαίσιο, γεγονός που περιπλέκει επιπλέον τις δυσκολίες επικοινωνίας.

Γ. Άκαμπτη σκέψη, περιορισμένο παιχνίδι και φαντασία, στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα.

Κατά την Harpe, στην αρχική του αναφορά ο Kanner, τόνισε την αδυναμία των ατόμων με αυτισμό να αντιληφθούν το σύνολο, καθώς και την τάση να εστιάζουν την προσοχή τους στα μέρη του συνόλου, την αντίσταση στις αλλαγές και τα στερεοτυπικά ενδιαφέροντα : μία κατάσταση, ένα γεγονός, μία πρόταση, δεν θεωρείται ολοκληρωμένη αν δεν αποτελείται από τα ίδια ακριβώς στοιχεία που υπήρχαν την πρώτη φορά που την αντιμετώπισε το παιδί.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κεντρικής συνοχής της Frith, στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα η κατανόηση των καταστάσεων και των γεγονότων εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζονται. Στον αυτισμό, η επεξεργασία των πληροφοριών σε κεντρικό επίπεδο είναι αποσπασματική εξαιτίας της έλλειψης κεντρικής συνοχής, η οποία οδηγεί σε αδυναμία

επιλογής των σχετικών, των απαραίτητων πληροφοριών για τη κατανόηση μιας κατάστασης. Η αδυναμία αυτή οδηγεί σε ιδιοσυγκρασιακή επιλογή των ερεθισμάτων και προτίμησης στο γνωστό, δυσκολία εστιασμού της προσοχής σε νέες δραστηριότητες και στην οργάνωση των εμπειριών, στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των γεγονότων και στη γενίκευση της γνώσης.

Οι Powell και Jordan, υποστηρίζουν ότι η άκαμπτη, κυριολεκτική, μη ευέλικτη σκέψη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τεσσάρων βασικών παραγόντων : της πρόσληψης, της κατηγοριοποίησης, της αποθήκευσης και ανάκλησης των πληροφοριών, του τρόπου με τον οποίο γίνονται αντιληπτά τα ερεθίσματα και των συναισθημάτων, ως πλαισίου μέσα στο οποίο συμβαίνουν ή δε συμβαίνουν οι παραπάνω διεργασίες.

Από τις αναφορές ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας φαίνεται ότι, αν και η πρόσληψη των ερεθισμάτων από το περιβάλλον δια μέσου των αισθήσεων είναι φυσιολογική επεξεργασία σε κεντρικό επίπεδο αποκλίνει, είτε εξαιτίας ανωμαλιών στην κατανόηση, είτε λόγω των δυσκολιών στην κοινωνική κατανόηση. Το άτομο αδυνατεί να αποδώσει ιδιαίτερο νόημα σε ότι αντιλαμβάνεται. Η ανάπτυξη της φαντασίας (απόδοση νοήματος στα αντιληπτικά ερεθίσματα), παραβλέπεται και η συμβολική λειτουργία περιορίζεται. Η συμπεριφορά είναι προφανώς α-συμβολική. Το άτομο κατά το χειρισμό των αντικειμένων και του περιβάλλοντος εστιάζεται στα αντιληπτικά ερεθίσματα, στις φυσικές τους ιδιότητες, παρά στις λειτουργικές, συναισθηματικές ή κοινωνικές. Στις πιο ακραίες περιπτώσεις, η ενασχόληση με τα αντικείμενα εξαρτάται από τον βαθμό με τον οποίο τραβούν την προσοχή (φωτεινότητα, κίνηση, θόρυβος). Τα άτομα δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν ένα σύμβολο με εναλλακτικούς τρόπους, με αποτέλεσμα σοβαρά διαταραγμένο συμβολικό παιχνίδι, φτωχή φαντασία και δημιουργικότητα.

Οι δυσκολίες στην κοινωνικότητα και στη συμβολική λειτουργία αντανακλούν και περιορίζουν επιπλέον την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Οδηγούν σε περαιτέρω απομόνωση και δευτερογενείς δυσκολίες, δια μέσου των περιορισμένων ευκαιριών εμπλοκής σε κοινωνικές δραστηριότητες και δραστηριότητες παιχνιδιού με άλλα παιδιά, οι οποίες ενισχύουν την ανάπτυξη της σκέψης. Ωστόσο τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν σε ένα βαθμό συμβολικό παιχνίδι το οποίο σχετίζεται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τους, ενώ εκείνα με υψηλή λειτουργικότητα αναπτύσσουν κάποια φυσιολογικά ενδιαφέροντα. Η διαφορά εστιάζεται στην έλλειψη αυθορμητισμού και δημιουργικότητας της συμβολικής λειτουργίας.

Φαίνεται ότι υπάρχει μία εγγενής αντικειμενική αντίληψη του κόσμου, χωρίς υποκειμενικό και συναισθηματικό νόημα, καθώς και δυσκολία στην αντίληψη των ακολουθιών, της σχέσης αιτίας – αποτελέσματος. Η ομοιομορφία – κανονικότητα, οι ακολουθίες, είναι βασικές προϋποθέσεις της μάθησης η οποία στηρίζεται στη συσχέτιση των γεγονότων και στη διαδοχή, διαδικασίες που οδηγούν στην πρόβλεψη. Αν το άτομο με αυτισμό δυσκολεύεται να αντιληφθεί την αλληλουχία των γεγονότων και τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος που δίνουν νόημα, δεν είναι παράξενο που προσπαθεί να επιβάλει την κανονικότητα, την τάξη και την προβλεψιμότητα με στερεοτυπική

τακτοποίηση του κόσμου, Καταφεύγει και προσκολλάται σε ιδιαίτερους α-κοινωνικούς κανόνες ή καταναγκασμούς, σε μία προσπάθεια να κατανοήσει τον κόσμο, να προβλέψει και να διατήρηση κάτι σταθερό σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει. Η σκέψη και η συμπεριφορά είναι άκαμπτες όσον αφορά την ερμηνεία της επικοινωνίας και την κατάκτηση καινούργιων πληροφοριών.

Αν η κατανόηση τους περιβάλλοντος είναι σημαντική, καθοριστική είναι η επίγνωση αυτής της κατανόησης, ικανότητα απαραίτητη για τη γενίκευση της μάθησης από το ένα πλαίσιο σε άλλο. Τα άτομα με αυτισμό βιώνουν τον κόσμο, αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει, ωστόσο, φαίνεται πως δεν αντιλαμβάνονται τα γεγονότα σε σχέση με τον εαυτό τους. Η σχέση μεταξύ εαυτού και εμπειρίας είναι μοναδική. Μπορεί να κάνουν πράγματα χωρίς να τα βιώνουν σαν προσωπική εμπειρία. Πρόκειται για μάθηση χωρίς νόημα. Η μνήμη των γεγονότων δεν είναι προσωπική, η μάθηση είναι από μνήμης (παπαγαλία), ενώ η ανάκλησή της εξαρτάται από συνθήματα του περιβάλλοντος. Από αυτήν την οπτική γωνία, στερεοτυπίες και επαναληπτικές συμπεριφορές, δεν στοχεύουν μόνο στην τακτοποίηση του χαοτικού αντιληπτικού κόσμου, αλλά και στην ενεργοποίηση των ακολουθιών της μνήμης και την ανάκληση της μάθησης.

Προκειμένου η μνήμη και η μάθηση να έχουν προσωπικό χαρακτήρα, σημαντική είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων που συνοδεύουν τα γεγονότα και τις εμπειρίες. Τα άτομα με αυτισμό αισθάνονται και εκφράζουν συναισθήματα. Αδυνατούν ωστόσο να τα συνδέσουν με ό τι βλέπουν ή σκέφτονται. Πράγματι οι περιοχές του εγκεφάλου που ρυθμίζουν την συναισθηματική διέγερση συνδέονται με τις περιοχές που ρυθμίζουν την σκέψης και τους μηχανισμούς επίλυσης προβλημάτων. Η σκέψη στον αυτισμό γίνεται αντικειμενική, δεν έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, οδηγεί δε στις χαρακτηριστικές δυσκολίες αντίληψη, επίγνωσης και μνήμης.

Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ της άκαμπτης σκέψης και της συμβολικής λειτουργίας οδηγεί σε αδυναμία γενίκευσης της μάθησης και μεταφοράς της από μία κατάσταση σε άλλη, από ένα πλαίσιο σε άλλο. Μεγαλύτερο μέρος της μάθησης στηρίζεται στην επανάληψη και εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει. Οι Jordan και Powell, υποστηρίζουν ότι τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να βιώσουν τον εαυτό τους ως ικανό να επιλύσει προβλήματα και να αξιοποιήσουν την μάθηση σε όλες τις καταστάσεις που απαιτούν ευελιξία σκέψης. Κατά συνέπεια φαίνονται να μην έχουν εμπιστοσύνη και κίνητρο και εξαρτώνται από τους άλλους. Αν εκπαιδευτούν να σκέφτονται τις στρατηγικές μέσα από τις οποίες μαθαίνουν (μετά – γνώση), τότε θα είναι ικανά να επιλύουν προβλήματα και να γενικεύουν τη γνώση από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

Η έλλειψη ευελιξίας της σκέψης συμβάλλει με τη σειρά της στην ανάπτυξη στερεοτυπικών συμπεριφορών, σε μία προσπάθεια κατανόησης της σχέσης αιτίας – αποτελέσματος και διατήρηση κάποιας σταθερότητας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που διαρκώς αλλάζει (κάθε φορά που πατά το διακόπτη το φως ανάβει ή σβήνει. Ή, μπορώ να προκαλέσω την ίδια αντίδραση από το περιβάλλον με την ίδια πράξη;). Τα άτομα με αυτισμό

στηρίζονται στις επαναληπτικές συμπεριφορές για να εμπλέξουν τους άλλους και να επιτύχουν την ίδια αντίδραση από το περιβάλλον και να προβλέψουν. Ωστόσο οι στερεοτυπικές συμπεριφορές οδηγούν σε περαιτέρω απομόνωση και λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Αναστατώνονται με τις αλλαγές, γεγονός που οδηγεί σε ένταση και συχνά σε ακατάλληλη, προκλητική συμπεριφορά.

Η προκλητική συμπεριφορά κατά τους Zarkowska και Clements, παρεμποδίζει επιπλέον τη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, αποτελεί δε ένα ακόμα πρόβλημα για τα άτομα με αυτισμό. Τα αποκλείει από σημαντικές ευκαιρίες στο σχολείο ή σε άλλα κοινωνικά πλαίσια στα οποία μπορούν να μάθουν και παρεμβαίνει στην ποιότητα της ζωής τους. (7)

7. ΑΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ

(Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι συχνά, αλλά δεν είναι απαραίτητα για τη διάγνωση).

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ

(Σημ. : αναφέρεται στο λόγο και όχι την ικανότητα επικοινωνίας με άλλο τρόπο. Η επικοινωνία είναι πάντα διαταραγμένη στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, ενώ ο λόγος είναι συνήθως αλλά όχι πάντα διαταραγμένος).

A. Προβλήματα στη κατανόηση του λόγου που μπορούν να ποικίλλουν από βαθιά έλλειψη κατανόησης μέχρι μικρές δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος των ιδιωματικών εκφράσεων.

B. Διαταραχές στη χρήση του λόγου που μπορεί να έχουν οποιαδήποτε από τις παρακάτω μορφές :

- Πλήρης απουσία λόγου
- Άμεση ηχολαλία (σχολαστική επανάληψη λέξεων που το παιδί έχει μόλις ακούσει)
- Καθυστερημένη ηχολαλία (επανάληψη λέξεων ή φράσεων που άκουσε στο παρελθόν, συχνά με την προφορά του αρχικού ομιλητή)
- Επαναλαμβανόμενη, στερεότυπη, άκαμπτη και συχνά ιδιοσυγκρασιακή χρήση λέξεων και φράσεων
- Ανωριμότητα στη γραμματική δομή του αυθόρμητου (όχι του ηχολαλικού) λόγου
- Μπέρδεμα της σειράς των γραμμάτων και των λέξεων
- Σύγχυση λέξεων με παρόμοιο ήχο ή συναφές νόημα, προβλήματα με τις αντωνυμίες, προθέσεις και άλλες λέξεις που αλλάζουν νόημα σε σχέση με το πλαίσιο, π.χ. χρήση του < εσύ > ή < αυτός > αντί του < εγώ >.

Γ. Φτωχός έλεγχος του ρυθμού, της έντασης και του τόνου της φωνής.

2. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΦΗΣ

Παραδείγματα

Α. Χρήση των περιφερειακών παρά των κεντρικών οπτικών πεδίων (αντίδραση στη κίνηση και το περίγραμμα παρά στις λεπτομέρειες, κοιτάει δίπλα από τους ανθρώπους παρά τους ανθρώπους και τα πράγματα, βλέπει πράγματα < με την άκρη του ματιού του > πιο συχνά παρά άμεσα)

Β. Κοιτάζει τους ανθρώπους και τα πράγματα με βιαστικές γρήγορες ματιές παρά με μία σταθερή ματιά.

Γ. Κοιτάζει τους άλλους για πολλή ώρα και πολύ σταθερά (παρατηρείται πιο πολύ σε μεγαλύτερα παιδιά)

3. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ

Παραδείγματα

Α. Δυσκολία στη μίμηση κινήσεων (μαθαίνει καλύτερα αν κάποιος κάνει τις κινήσεις στα μέρη του σώματος του παιδιού). Μερικά, αλλά όχι όλα τα παιδιά αναπτύσσουν τη μίμηση με τη πάροδο της ηλικίας.

Β. Μπερδεύει το αριστερά δεξιά, μπρος πίσω, επάνω κάτω.

4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ

Α. Πήδημα, χτύπημα των γοφών, παλινδρομικές κινήσεις και γκριμάτσες όταν είναι σε έξαρση.

Β. Βάδισμα στις μύτες των ποδιών χωρίς το κατάλληλο κούνημα των χεριών.

Γ. Παράξενη στάση όταν στέκεται, με το κεφάλι κατεβασμένο, τα χέρια μαζεμένα στους αγκώνες και τα χέρια να πέφτουν στους καρπούς.

Δ. Αυθόρμητες μεγάλες κινήσεις ή λεπτές επιδέξιες κινήσεις ή και τα δύο. Αυτό φαίνεται αδέξιο σε ορισμένα παιδιά αν και άλλα παιδιά φαίνονται να είναι χαριτωμένα και ευλύγιστα.

5. ΑΣΥΝΗΘΕΙΣΤΕΣ ΠΑΡΑΞΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

Παραδείγματα

Αδιαφορία, δυσφορία ή ενθουσιασμός μπορούν να παρατηρηθούν σαν αντίδραση σε θορύβους, οπτικά ερεθίσματα, πόνο, ζέστη, κρύο, γεύσεις, μυρωδιές, άγγιγμα. Η αντίδραση μπορεί να είναι παράξενη, όπως κρύψιμο των ματιών σαν αντίδραση σε θόρυβο.

6. ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν έλλειψη φόβου του πραγματικού κινδύνου, αλλά υπερβολικό φόβο για μερικά ανώδυνα αντικείμενα ή καταστάσεις. Γέλιο, κλάμα ή ξεφωνητό χωρίς προφανή λόγο, γέλιο όταν κάποιος άλλος πληγώνεται ή μαλώνουν κάποιο άλλο παιδί. Αυτές οι αντιδράσεις προέρχονται από έλλειψη κατανόησης του νοήματος των καταστάσεων.

7. ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Παραδείγματα

A. (Ακανόνιστο πρότυπο ύπνου και αντίσταση στις επιδράσεις των ηρεμιστικών και υπνωτικών.

B. Ακανόνιστα πρότυπα φαγητού και ποτού, συμπεριλαμβανομένης και της κατανάλωσης μεγάλων ποσοτήτων υγρών.

Γ. Έλλειψη ναυτίας μετά από στριφογύρισμα.

Δ. Ανωριμότητα στη γενική εμφάνιση και ασυνήθιστη συμμετρία προσώπου.

8. ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

(που έρχονται σε αντίθεση με την έλλειψη ικανοτήτων σε άλλες περιοχές)

Παραδείγματα

A. Ικανότητες που δεν περιλαμβάνουν γλώσσα π.χ. μουσική, αριθμητική, αποσυναρμολόγηση και συναρμολόγηση μηχανικών ή ηλεκτρικών αντικειμένων, ταίριασμα κομματιών παζλ ή κατασκευαστικά παιχνίδια.

B. Μια ασυνήθιστη μορφή μνήμης που φαίνεται να επιτρέπει τη μακρόχρονη αποθήκευση εμπειριών με την ακριβή μορφή με την οποία έγιναν αρχικά αντιληπτές, π.χ. φράσεις ή ολόκληρες συζητήσεις που έγιναν από άλλους ανθρώπους, ποιήματα, μακροσκελείς κατάλογοι, π.χ. όλων των βασιλιάδων

της Αγγλίας, μακριά αποσπάσματα μουσικής, δρόμοι σε ορισμένες τοποθεσίες, η τακτοποίηση μιας συλλογής από πέτρες, τα βήματα ακολουθούνται σε μία δραστηριότητα ρουτίνας ένα περίπλοκο οπτικό σχέδιο κ.λ.π. Τα στοιχεία που επιλέγονται για αποθήκευση δε φαίνεται, με κανένα κριτήριο που χρησιμοποιείται από τους περισσότερους ανθρώπους, να έχουν ιδιαίτερη σημασία, και αποθηκεύονται χωρίς να ερμηνεύονται ή να αλλάζουν.

9. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Κοινωνικά ανώριμη και δύσκολη συμπεριφορά, π.χ. ξέσπασμα νεύρων, φυγές, φωνές δημόσια, κοινωνικά μη αποδεκτές συνήθειες, δάγκωμα ή χτύπημα των άλλων ανθρώπων, άρπαγμα πραγμάτων από τα ταμεία των καταστημάτων, αφελείς και αμήχανες παρατηρήσεις. **(13)**

8. ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Μέχρι σήμερα τα αίτια του αυτισμού είναι στην ουσία άγνωστα. Οι ερευνητές ανακοίνωσαν έρευνες, που η κάθε μία αποδίδει σε διαφορετικούς παράγοντες τη δημιουργία του αυτιστικού συνδρόμου. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε :

(α) ΟΡΓΑΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ :

Οι υποστηρικτές της βιολογικής θεωρίας αποδίδουν τον αυτισμό σε αλλοιώσεις του εγκεφάλου από οργανικές ή μεταβολικές αιτίες. Αναφέρουν μάλιστα περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών που παρουσιάζουν εγκεφαλοπάθειες . Η άποψη αυτή ενισχύεται και από την ύπαρξη πολλών αυτιστικών παιδιών που πάσχουν από κρίσεις επιληψίας. Παρ 'ότι η θεωρία της ενοχοποίησης των οργανικών παραγόντων κερδίζει συνεχώς έδαφος, μέχρι σήμερα δεν μπορεί να γίνει πλήρως αποδεκτή, γιατί δεν έχει να παρουσιάσει σημαντικά στατιστικά δεδομένα και δεν μπορεί να δικαιολογήσει τον αυτισμό των παιδιών που δεν παρουσιάζουν εγκεφαλικές βλάβες.

(β) ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ :

Η ενοχή της κληρονομικότητας στη δημιουργία του αυτισμού βρίσκει υποστηρικτές που αναφέρουν αυτιστικά παιδιά προερχόμενα από οικογένειες που βαρύνονται με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. Η θεωρία αυτή αντικρούεται, γιατί η μεγάλη πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών προέρχεται από γονείς με υψηλό νοητικό επίπεδο, χωρίς ψυχοπαθολογικές διαταραχές

άσχετα αν αργότερα εμφάνισαν (κυρίως οι μητέρες) τα προβλήματα που έχουν οι περισσότεροι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μην ξεχνάμε το ότι σπανιότατα γεννιέται δεύτερο αυτιστικό παιδί στην οικογένεια.

(γ) ΨΥΧΟΓΕΝΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ :

Η πιο παλιά θεωρία είναι αυτή που αποδίδει τον αυτισμό στους ψυχογενετικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτή, ο αυτισμός είναι μία αντίδραση του παιδιού στο εχθρικό και αφιλόξενο περιβάλλον που δημιούργησαν οι αγχωτικοί και απορριπτικοί γονείς των παιδιών αυτών, είναι μεν υψηλού νοητικού επιπέδου, αλλά κατά κανόνα είναι ψυχροί και πολυάσχολοι, με αποτέλεσμα να διαθέτουν πολύ λίγο χρόνο για το παιδί τους ή και να το θεωρούν εμπόδιο στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Αντιρρήσεις διατυπώθηκαν και προς την θεωρία αυτή η οποία δεν μπορεί να αποδείξει πως παιδιά που έζησαν ίδιες ή και χειρότερες συνθήκες απόρριψης και συναισθηματικής ψυχρότητας (παιδιά ιδρυμάτων) έχουν εντελώς διαφορετικά συμπτώματα από αυτά του αυτισμού. **(9)**

(δ) ΠΕΡΙΒΟΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ : (Ιδιαίτερα αυτοί που επηρεάζουν το παιδί νωρίς στην εμβρυική ζωή και μετά κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του μέσα στην μήτρα της μητέρας του)

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια Σουηδοί ερευνητές εξέτασαν τα στοιχεία 408 παιδιών που είχαν διαγνωσθεί με αυτισμό από το 1974 έως το 1993. Στη συνέχεια σύγκριναν τα ευρήματα τους με 2040 παιδιά που γεννήθηκαν κατά την ίδια περίοδο και τα οποία δεν είχαν αυτισμό. Τα συμπεράσματα των ερευνητών έδειξαν τα ακόλουθα :

- Οι παράγοντες που επηρεάζουν το παιδί τόσο κατά την ενδομήτρια ανάπτυξη του όσο και κατά την περιγεννητική περίοδο, μπορούν επηρεάζοντας την ανάπτυξη του εμβρύου ή ακόμη προκαλώντας άλλες βλάβες στο παιδί, να είναι σημαντικές παθολογικές αιτίες του αυτισμού.
- Τα παιδιά των οποίων η μητέρα κάπνιζε καθημερινά από την αρχή της εγκυμοσύνης , είχαν αυξημένο κίνδυνο κατά 40% να εκδηλώσουν αυτισμό.
- Τα παιδιά που είχαν γεννηθεί με καισαρική, είχαν 60% ψηλότερο κίνδυνο να παρουσιάσουν αυτισμό.
- Τα παιδιά που είχαν χαμηλό βάρος γέννησης είχαν επίσης διπλάσιο κίνδυνο από τα υπόλοιπα να παρουσιάσουν αυτισμό.

Χρειάζονται οπωσδήποτε και άλλες έρευνες , είναι όμως σημαντικό να τονιστεί ότι το κάπνισμα βρέθηκε και σε άλλες έρευνες, ότι προκαλεί βλάβες στο αναπτυσσόμενο έμβρυο. **(14)**

(ε) ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΕΜΒΟΛΙΑΣΜΟΣ :

Πιο πρόσφατα ο ρόλος του παιδικού εμβολιασμού στον αυτισμό έγινε αντικείμενο έντονων συζητήσεων και πολλοί γονείς έχουν αρνηθεί τον εμβολιασμό των παιδιών τους με το τριπλό εμβόλιο ιλαράς, παρωτίτιδας, ερυθράς (MMR).

Αυτό ισχύει περισσότερο για το Ηνωμένο Βασίλειο. Το 1998 μία ομάδα ερευνητών σε ένα από τα μεγαλύτερα νοσοκομεία στο Λονδίνο δημοσίευσε το αποτέλεσμα μίας έρευνας που επιβεβαίωνε την ύπαρξη συνδρόμου ευερέθιστου εντέρου σε ένα μικρό αριθμό παιδιών με αυτισμό. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, οι περισσότεροι από τους γονείς ανέφεραν ότι η εκκίνηση των αυτιστικών συμπτωμάτων έγινε αμέσως μετά το τριπλό εμβόλιο MMR. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η χρήση του εμβολίου σε παιδιά συσχετίζεται με ένα αυξημένο κίνδυνο αυτισμού. Εκείνη την εποχή, άλλοι ερευνητές επίσης υπέδειξαν την εκτεταμένη χρήση ενός συντηρητικού με βάση τον υδράργυρο σε παιδικά εμβόλια ως ένα παράγοντα που συντελεί στον αυτισμό. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επίσης ανέφεραν την εμφάνιση αναπτυξιακής υστέρησης σε παιδιά στα οποία χορηγήθηκε το εμβόλιο. Αυτά τα παιδιά αναπτύσσονταν ομαλά μέχρι ανάμεσα στα δύο με τρία χρόνια, όταν ξαφνικά άρχισαν να δείχνουν σημάδια παλινδρόμησης όπως : έχαναν την ικανότητα της γλώσσας και της ομιλίας, την ικανότητα να αλληλεπιδρούν κοινωνικά και να αντιδρούν σε σημάδια στοργής και έδειχναν δείγματα ασυνήθιστων ή – σε κάποιες περιπτώσεις – επιθετικών συμπεριφορών.

Αν και πολλοί είναι οι γονείς που πιστεύουν πως υπάρχει μία συσχέτιση μεταξύ του αυτισμού και του εμβολίου MMR, δεν έχουν βρεθεί οριστικές αποδείξεις μίας σχέσης ανάμεσα στο εμβόλιο και τον αυτισμό. Ανάμεσα στο 2000 και το 2001, τρεις ανασκοπήσεις των δεδομένων από ειδικούς ομόφωνα συμπέραναν ότι τα διαθέσιμα στοιχεία τη στιγμή που διατυπώθηκαν εκείνες οι υποθέσεις δεν υποστήριζαν αυτή την συσχέτιση. Μια μεγάλης κλίμακας μελέτη το 2002 επίσης δεν ανέφερε καμία συσχέτιση. Σε σχέση με την έκθεση σε thimerosal ή στο συντηρητικό που περιέχει υδράργυρο και χρησιμοποιείται στα παιδικά εμβόλια, η επισκόπηση από ομάδες επίσης έφτασε σε παρόμοια συμπεράσματα, αν και λιγότερα δεδομένα είναι διαθέσιμα. **(15)**

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως ότι καμία θεωρία μόνη της δεν μπορεί να εξηγήσει την προέλευση του αυτισμού. Ίσως πρέπει να αποδοθεί στους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες (στάση γονέων ή περιστάσεις), που βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε κάποια οργανική ή κληρονομική προδιάθεση. **(9)**

9. ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

(Τι σχέση έχει με τον αυτισμό και πόσο συχνά εμφανίζεται σ' αυτόν.)

Τα τρία τέταρτα του συνόλου των αυτιστικών παιδιών από το Middlesex και από τη Nova Scotia ήταν νοητικά καθυστερημένα. Μια άλλη μελέτη των Rotter και Lockyer στο Λονδίνο αναφέρεται στο πρόγραμμα δεκαετούς παρακολούθησης ενός δείγματος 63 αυτιστικών παιδιών που υποβλήθηκαν σε λεπτομερείς ψυχομετρικές δοκιμασίες. Το ποσοστό των παιδιών του δείγματος που είχαν βαριά καθυστέρηση (Δ.Ν. μικρότερος από 50) ήταν 40%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό με μέση καθυστέρηση (Δ.Ν. μεταξύ 50 και 70) ήταν 30%. Το υπόλοιπο 30% είχε Δ.Ν. μεγαλύτερο από 70. Μόνο στα μισά από τα παιδιά της τελευταίας αυτής ομάδας, ο Δ.Ν. βρισκόταν στη κλίμακα που θεωρείται < μέση φυσιολογική >. Το 1985 οι Friman, Ritvo και οι συνεργάτες τους από το πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας στο Los Angeles, δημοσίευσαν μια μακροπρόθεσμη μελέτη 62 παιδιών, ηλικίας από 2 έως 6 χρονών που υποβάλλονταν σε ετήσιες αξιολογήσεις για 5 συνεχόμενα χρόνια, το 77% του δείγματός τους κατατάχθηκε στην κλίμακα της καθυστέρησης και οι Δ.Ν., με λίγες εξαιρέσεις, παρέμειναν σταθερή παρά την συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η ομοιότητα ως προς τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν αυτές και άλλες μελέτες είναι αξιοσημείωτη. Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι 3 στα 4 αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση παράλληλα με αυτισμό.

Μερική εξαίρεση αποτελεί το δείγμα 475 αυτιστικών παιδιών από τη βόριο Καρολίνα. Στο δείγμα αυτό μόνο το 16% είχε Δ.Ν. πάνω από 70, και μόνο το 7% πάνω από 80. Προς την αντίθετη κατεύθυνση από την μελέτη της Β. Καρολίνας κινείται το δείγμα αυτιστικών παιδιών από το Δ. Βερολίνο που περιελάμβανε μόνο πυρηνικές περιπτώσεις. Το δείγμα αυτό βρέθηκε να έχει ποσοστό 33% με Δ.Ν. 85 και πάνω. Πρόκειται για τι υψηλότερο ποσοστό ικανών αυτιστικών παιδιών που έχει αναφερθεί μέχρι τώρα, αλλά και πάλι αποτελούν την εξαίρεση παρά τον κανόνα. Η ισχυρή συσχέτιση αυτισμού και νοητικής καθυστέρησης είναι ένα γεγονός που δεν είχε προβλεφθεί από τους Kanner και Asperger και για το λόγο αυτό εκδηλώνεται περιστασιακή αντίσταση, από ορισμένους κύκλους, ως προς την αποδοχή του.

Η νοητική καθυστέρηση είναι ασφαλής ένδειξη εγκεφαλικής παθολογίας βιολογικής προέλευσης. Τι συμβαίνει όμως με το μικρό ποσοστό των παιδιών που δεν είναι νοητικά καθυστερημένα σύμφωνα με τις σταθμισμένες δοκιμασίες; Είναι πιθανό, όπως πρότειναν οι Goldstein και Lancy το 1985 ότι η καμπύλη της διασποράς των σημείων του Δ.Ν. είναι κοινή για τον αυτιστικό και φυσιολογικό πληθυσμό, με τη διαφορά ότι ο μέσος όρος παρουσιάζει μετατόπιση κατά 50 περίπου μονάδες της κλίμακας του Δ.Ν.. Η μετατόπιση θα μπορούσε να οφείλεται στην εγκεφαλική παθολογία αλλά και πάλι θα υπήρχαν μερικά με σχετικά υψηλούς Δ.Ν.. Εάν είναι έτσι, τότε ακόμη και τα ικανότερα αυτιστικά παιδιά θα επεδείκνυαν μειωμένη αποδοτικότητα συγκρινόμενα με την υποθετική λειτουργικότητα που θα είχαν εάν δεν ήταν αυτιστικά. Μπορεί πράγματι να είναι έτσι, δεδομένου ότι – από όσα γνωρίζουμε - τα ικανότερα αυτιστικά παιδιά δεν επιτυγχάνουν τους εξαιρετικά υψηλούς Δ.Ν. που επιτυγχάνουν τα πλέον ικανά φυσιολογικά παιδιά. **(2)**

10. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Παλιότερα ο αυτισμός ταυτιζόταν με άλλες ψυχοπαθολογικές και νοητικές διαταραχές και, κυρίως, με τη σχιζοφρένεια και τη νοητική καθυστέρηση.

Η σύγχυση με τη σχιζοφρένεια ξεκίνησε από 1911, όταν πρώτο παρατηρήθηκε ο αυτισμός και θεωρήθηκε σύμπτωμά της. Είναι γεγονός ότι οι δύο αυτές διαταραχές έχουν κοινά συμπτώματα, όπως έλλειψη επικοινωνίας, ψυχαναγκαστικές τάσεις, ανεξήγητους φόβους, κ.λ.π.. Υπάρχουν όμως επιχειρήματα που δεν αφήνουν καμία αμφιβολία για το ότι ο αυτισμός δεν έχει καμία σχέση με τη σχιζοφρένεια. Τα σπουδαιότερα από τα επιχειρήματα αυτά είναι :

A. Η σχιζοφρένεια παρουσιάζει σταδιακή εξέλιξη, ενώ ο αυτισμός είναι απότομη διακοπή της επικοινωνίας με την πραγματικότητα, στα πρώτα δύο έτη της ζωής του παιδιού. Χαρακτηριστική είναι η σταδιακή αποδιοργάνωση και κατάρρευση της προσωπικότητας του σχιζοφρενούς, κάτι που δεν παρατηρείται στον αυτιστικό.

B. Όταν πρώτο εμφανίζεται ο αυτισμός λείπουν οι υπερβολικοί φόβοι, οι φαντασιώσεις και οι διάφορες μανίες, που αποτελούν κύρια συμπτώματα της σχιζοφρένειας.

Γ. Σε σύγκριση με τους σχιζοφρενείς είναι ελάχιστος ο αριθμός των αυτιστικών, που προέρχονται από οικογένειες με κληρονομικότητα σχιζοφρένειας.

Κατά κανόνα, οι γονείς των αυτιστικών ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα, όπου σπανίζουν οι σχιζοφρένεις.

Η σύγχυση με τη νοητική καθυστέρηση προέρχεται από τη συχνή συνύπαρξη αυτιστικών στοιχείων και νοητικής καθυστέρησης στο ίδιο άτομο. Αναφέρεται ότι στο σύνολο των νοητικά καθυστερημένων παιδιών περίπου το 10% είναι ψυχωσικά. Ορισμένα γνωρίσματα των αυτιστικών όπως η ανικανότητα επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, η καθυστέρηση στην ομιλία, η απομόνωση κ.λ.π. υπάρχουν και στα νοητικά καθυστερημένα άτομα. Από την άλλη, η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται συχνά στα αυτιστικά παιδιά. Αλλά και όσα από αυτά τα παιδιά έχουν ικανοποιητική νόηση, συχνά δεν την φανερώνουν, λόγω της άρνησης τους για επικοινωνία. Υπάρχει, όμως, σαφείς και ουσιώδης διαχωρισμός ανάμεσα στον αυτισμό και τη νοητική καθυστέρηση. Οι σπουδαιότερες διαφορές είναι :

A. Στη νοητική καθυστέρηση το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στην ανικανότητα για επίλυση πρακτικών προβλημάτων, ενώ στον αυτισμό στην αδυναμία για επικοινωνία και στις ιδιομορφίες της συμπεριφοράς. Για το καθυστερημένο παιδί επιδιώκεται κυρίως, η ανάπτυξη των ικανοτήτων του, ενώ για το αυτιστικό η προσπάθεια επικεντρώνεται στη γεφύρωση του

χάσματος ανάμεσα σ' αυτό και το περιβάλλον, καθώς και στη βελτίωση της συμπεριφοράς του.

Β. Οι ιδιομορφίες της συμπεριφοράς του αυτιστικού ατόμου δεν υπάρχουν στο νοητικά καθυστερημένο άτομο, του οποίου η συμπεριφορά είναι μεν ανάλογη με το νοητικό του επίπεδο, αλλά προσαρμοσμένη στους κοινωνικούς κανόνες.

Γ. Αντίθετα με το αυτιστικό, το καθυστερημένο παιδί επιδιώκει την επαφή με την πραγματικότητα και, κυρίως, με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν.

Δ. Το νοητικά καθυστερημένο δεν παρουσιάζει τις μεταπτώσεις του αυτιστικού στο ρυθμό ανάπτυξης του. Αναπτύσσεται αργά μεν αλλά σταδιακά, χωρίς άλματα ή παλινδρομήσεις.

Ε. Το νοητικά καθυστερημένο παιδί δεν έχει τις διαταραχές του αυτιστικού στην επεξεργασία των ερεθισμάτων, που δέχεται με τις αισθήσεις.

ΣΤ. Οι προβλέψεις για την εξέλιξη και την κοινωνική προσαρμογή έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας από ότι οι αντίστοιχες των αυτιστικών παιδιών. (9)

11. ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Σημαντικό κλινικό και ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ αυτισμού και ειδικής γλωσσικής διαταραχής (εξελικτική δυσφασία). Στην κλινική και οι δύο αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρό έλλειμμα στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας σε σημείο ώστε για πολλά παιδιά να τίθεται θέμα διαφορικής διάγνωσης μεταξύ των δύο. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στην έλλειψη κοινωνικής αμοιβαιότητας που αποτελεί χαρακτηριστικό του αυτιστικού παιδιού και όχι αυτού με ειδική γλωσσική διαταραχή. Η ερευνητική ομάδα της Herbert συνέκρινε παιδιά με αυτισμό (16) με παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (15) και με ομάδα ελέγχου 15. Ο εγκέφαλος των παιδιών με αυτισμό και αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή παρουσίασαν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ τους όπως και διαφορές με την ομάδα ελέγχου. Στα παιδιά με αυτισμό, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, παρατηρήθηκε ασυμμετρία υπέρ του φλοιού του δεξιού ημισφαιρίου, ειδικότερα των περιοχών που υπηρετούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες όπως σημειώνουν οι συγγραφείς. Παρόμοια συμμετρία παρατηρήθηκε και σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή πάντα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον ενώ δεν υπήρξαν διαφορές στον όγκο της λευκής ουσίας σε βαθύτερες περιοχές των ημισφαιρίων, όπως η εσωτερική κάψα και το μεσολόδιο, μεταξύ της ομάδας ελέγχου και των παιδιών με αυτισμό και με ειδική γλωσσική διαταραχή, υπήρξαν διαφορές στην διόγκωση της λευκής στην περιφέρεια των ημισφαιρίων μεταξύ των δύο

κλινικών ομάδων. Στα παιδιά με αυτισμό η διόγκωση της λευκής ουσίας ήταν εμφανείς στην περιφέρεια όλων των λοβών αλλά προείχε στον μετωπιαίο και ιδιαίτερα στον προ μετωπιαίο λοβό. Στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή η διόγκωση της λευκής ουσίας ήταν διάχυτη στην περιφέρεια των λοβών με εξαίρεση τον βρεγματικό λοβό ο οποίος δεν παρουσίασε διόγκωση. Οι συγγραφείς σημειώνουν ότι η διόγκωση της λευκής ουσίας παρατηρείται κυρίως σε περιοχές όπου η αιμύελωση επιτελείται σε μακρύτερο χρόνο και συμπεραίνουν ότι προφανώς υπάρχουν κοινοί παθογενετικοί παράγοντες στις δύο διαταραχές που εξηγούν και τα κοινά κλινικά χαρακτηριστικά των δύο διαταραχών όπως το έλλειμμα στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. (4)

12. ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Η διάγνωση αποβλέπει κυρίως στο να συγκεντρωθούν και να αξιολογηθούν πληροφορίες σχετικές με την συναισθηματική τακτική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού για να ετοιμαστεί και να εφαρμοστεί το κατάλληλο για κάθε περίπτωση πρόγραμμα θεραπείας, εκπαίδευσης και αποκατάστασης. (2)

Οι ταμπέλες δεν αρέσουν σε πολλούς από εμάς. Ωστόσο, μπορεί να είναι χρήσιμες και ωφέλιμες για τα παιδιά με αυτισμό και σύνδρομο Asperger είναι απαραίτητες. Χωρίς μία σωστή και έγκαιρη διάγνωση, τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος μπορεί να καταδικαστούν σε μία ζωή υποτιμημένη, με ανεπαρκή πρόνοια και χωρίς αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών τους. Όσον αφορά τους ενήλικες, μια σωστή και σαφής διάγνωση είναι συχνά επιθυμητή με σκοπό να εξήγηση πως είναι μία αινιγματική ύπαρξη. Ο σκοπός της διάγνωσης τότε είναι :

- Να μας βοηθήσει να καταλάβουμε τα προβλήματα
- Να παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες σε δασκάλους, γονείς και άλλους, που αφορούν την κατάσταση του παιδιού και σχετικές συνέπειες από αυτή
- Να προτείνει τρόπους αποτελεσματικού χειρισμού και εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Η διάγνωση τόσο περιπλοκών καταστάσεων όπως αυτή του αυτισμού, δεν είναι εύκολη και δεν πραγματοποιείται με αιματολογικές εξετάσεις. Η διάγνωση απαιτεί άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, καθώς και ένα αναπτυξιακό ιστορικό από την παιδική ηλικία. Ειδικότερα, όσοι ασχολούνται με την διάγνωση θα πρέπει να ψάχνουν για συγκεκριμένα στοιχεία της τριάδας των διαταραχών και της στερεότυπης συμπεριφοράς. Εφόσον υπάρχει πιθανότητα να συνυπάρχει ο αυτισμός με μία σειρά άλλων κλινικών συνθηκών, η διαδικασία αυτή δεν είναι τόσο σαφής όσο θα μπορούσε να είναι. Άλλες μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές μπορούν να παρασύρουν τον ειδικό σε λανθασμένη διάγνωση. Ακόμη και πολλοί έμπειροι επαγγελματίες δυσκολεύονται στη διάγνωση κάποιων αυτιστικών. (13)

Ο αυτισμός φαίνεται μετά το δεύτερο έτος και η διάγνωση με σιγουριά μπορεί να γίνει μετά το τέταρτο έτος, γιατί σ' αυτήν την ηλικία εκδηλώνονται συνήθως τα περισσότερα συμπτώματα στα αυτιστικό παιδί. Υπάρχουν όμως ενδείξεις και πριν από το δεύτερο έτος. Τέτοιες ενδείξεις είναι ότι το παιδί δεν αναζητά το θήλαστρο, όταν το τραβήξουν, ή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της λόγου. Ανησυχητικό είναι όταν το παιδί μετά τους τέσσερις πρώτους μήνες δεν απλώνει τα χέρια του, δε χαμογελάει, είναι ευαίσθητο σε χαμηλούς ήχους, ενώ αδιαφορεί για τους δυνατούς. **(9)**

13. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ

Είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα πραγματοποιηθεί μία έγκυρη διάγνωση, τόσο περισσότερο θα ωφεληθεί το παιδί, αλλά και η οικογένεια και το περιβάλλον του. Κι αυτό, γιατί μόνο εάν γνωρίζουμε την αληθινή φύση του προβλήματος μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης. Είναι σημαντικό για την οικογένεια να λάβει υποστήριξη από κάποιον ειδικό, και για να μειώσει το ενδο-οικογενειακό άγχος, αλλά και για να μειώσει την πιθανότητα εδραίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Εάν εδραιωθεί μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι πολύ πιο δύσκολο να αντιμετωπιστεί καθώς το παιδί μεγαλώνει.

Η ανάγκη για έγκυρη διάγνωση γίνεται ολοένα και πιο επείγουσα. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η εντατική πρόωρη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση των αποδόσεων στα περισσότερα μικρά αυτιστικά παιδιά. Έχει παρατηρηθεί βελτίωση της τάξεως του 75% στο λόγο, αλλά και άλλες σημαντικές βελτιώσεις στην αναπτυξιακή πρόοδο και τη γνωστική ικανότητα.

Επιπλέον, η έγκαιρη διάγνωση μας επιτρέπει στην παροχή οικογενειακής υποστήριξης, τη μείωση του οικογενειακού άγχους και την κατάλληλη παροχή ιατρικής φροντίδας για το παιδί. Οι Woolley και άλλοι ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η διάγνωση στους γονείς, ασκεί σημαντική επίδραση στην αποδοχή της κατάστασης, στις μακροπρόθεσμες στάσεις τους και στο γενικότερο τρόπο που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα.

Η έγκαιρη διάγνωση είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την εξασφάλιση της διαθεσιμότητας συμβουλευτικής σε γονείς που σκέφτονται να κάνουν ή έχουν ήδη έχουν άλλα παιδιά. Υπάρχει ένας αυξανόμενος κίνδυνος για τον ευρύτερο φαινόμενο των αμφιθαλών αδερφών των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος τα αμφιθαλή αδέρφια μπορεί να επηρεαστούν λιγότερο μεν σε σχέση με τον/ην αδερφό/η με αυτισμό, αλλά να έχουν σοβαρά προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση ή την επικοινωνία, κάτι που μπορεί να ελεγχθεί με την πρόωγη παρέμβαση. **(13)**

14. ΔΙΕΘΝΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Οι βασικές διεθνής διαγνωστικές κατηγοριοποιήσεις είναι οι < διεθνής ταξινόμηση των νόσων >, δέκατη αναθεώρηση, ICD 10 (παγκόσμιος οργανισμός υγείας 1992) και το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης ψυχιατρικής εταιρίας (1994), τέταρτη αναθεώρηση, DSM-IV. Το κάθε σύστημα περιλαμβάνει κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού από τη δεκαετία του 70. Τα κριτήρια του ICD 10 για τον αυτισμό εστιάζουν σε διαταραχές στη επικοινωνία, διαταραχές στην κοινωνική ανάπτυξη, στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντίσταση στην αλλαγή. (13)

15. ΤΡΟΠΟΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Οι τρόποι θεραπείας και αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών μπορούν να διακριθούν σε δύο γενικές κατηγορίες :

A. ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ : Η χρησιμότητα της ψυχαναλυτικής θεραπείας στα αυτιστικά παιδιά δεν έχει αποδειχτεί. Μπορεί όμως η ψυχοθεραπεία να βοηθήσει ορισμένους γονείς, οι οποίοι συχνά κυριεύονται από αντιφατικά συναισθήματα, τα οποία δημιουργούνται από την μακροχρόνια διαταραγμένη συμπεριφορά των παιδιών τους. Η ψυχοθεραπεία των γονέων αποβλέπει στο να λύσουν, κατ' αρχήν, τα προσωπικά τους προβλήματα (ενοχές, απόρριψη, μίσος κ.τ.λ.) για να μπορέσουν στη συνέχεια να βοηθήσουν το παιδί τους.

Η ψυχοθεραπεία επίσης μπορεί να βοηθήσει τους αυτιστικούς έφηβους και ενήλικες που η κατάσταση τους έχει βελτιωθεί αρκετά και καταλαβαίνουν ότι διαφέρουν από τα άλλα άτομα. Σκοπός του θεραπευτή σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι να τους βοηθήσει να αποδεχτούν τον εαυτό τους, τονίζοντας τις ικανότητες τους και την προσφορά τους.

Στην αντιμετώπιση του αυτισμού δεν ενδείκνυται γενικά η χρήση των φαρμάκων, γιατί τα ψυχοφάρμακα επιτυγχάνουν τον περιορισμό των αντιδράσεων, με καταστολή των ψυχικών λειτουργιών. Η φαρμακοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε περιπτώσεις που η συμπεριφορά του παιδιού είναι ανυπόφορη και επικίνδυνη και δεν υπάρχει άλλος τρόπος αντιμετώπισης.

B. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ : Σκοπός της αναπτυξιακής θεραπείας είναι η κοινωνική, πνευματική και γλωσσική ανάπτυξη. Επιδιώκεται, δηλαδή, η καλλιέργεια των δυνατοτήτων του παιδιού, που είναι απαραίτητες για να ελέγξει τη συμπεριφορά του, να κατανοήσει τους κανόνες συνύπαρξης του με τους άλλους να κατακτήσει το λόγο, να γνωρίσει και να χρησιμοποιήσει το περιβάλλον και να εξυπηρετηθεί στη ζωή.

Στα πλαίσια αυτής της θεραπείας συμμετέχουν πολλοί παράγοντες και κυρίως η οικογένεια, η ειδική εκπαίδευση, ο ψυχολόγος και ο λογοθεραπευτής. **(9)**

16. ΣΤΟΧΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

1. Να προωθήσει την ανάπτυξη κοινωνικών συναλλαγών και επικοινωνιακής προσαρμογής
2. Να διδάξει προσαρμοστικές δεξιότητες και να εξασκήσει γνωσιακές και συναισθηματικές λειτουργίες ώστε να προάγεται η ευελιξία στη συμπεριφορά
3. Να υποστηρίξει και να ενημερώσει τις οικογένειες καθώς και τους επαγγελματίες που παίρνουν μέρος – να τους βοηθά να χειρίζονται τις δυσκολίες καθώς αυτές αναδύονται και επίσης να τους βοηθά να αποφασίζουν οι ίδιοι με τρόπο σύμφωνο με τις ανάγκες του ατόμου του αυτισμού
4. Να προωθήσει τα ενδιαφέροντα και τις ειδικές δεξιότητες που πολλά άτομα με αυτισμό διαθέτουν.

Είναι σαφές ότι τα πρόσωπα με αυτισμό θα ανταποκρίνονται σε κατάλληλα δομημένα, εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, εφόσον φτιάχνονται ακριβώς πάνω στις ανάγκες του κάθε ατόμου και σε ακριβή αντιστοιχία με το ατομικό αναπτυξιακό προφίλ. **(16)**

17. ΕΙΔΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Η διαταραχή εμφανίζει ιδιαίτερη συνθετότητα, για την αντιμετώπιση της οποίας χρειάζονται εξειδικευμένες παρεμβάσεις, από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη σε εξατομικευμένη βάση και σε ομάδα με άλλα παιδιά σε παιδικούς σταθμούς, κέντρα ημέρας και σχολεία. Οι παρεμβάσεις πρέπει να παρακολουθούν την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου από την βρεφική μέχρι την ενήλικη ζωή και να συνεχίζονται σε όλη την διάρκεια της ζωής του, από φάση σε φάση, ανάλογα με τις ανάγκες του.

Οι επικρατέστερες παρεμβάσεις είναι :

1. Αισθητηριακή ολοκλήρωση και αισθητηριακή χαλάρωση
2. Αρωματοθεραπεία
3. Δομημένη διδασκαλία και ειδική εκπαίδευση
4. Δραματοθεραπεία – χοροθεραπεία

5. Εργοθεραπεία
6. Εκπαίδευση και υποβοήθηση της επικοινωνίας – PECS, ΜΑΚΑΤΟΝ
7. Θεραπεία συμπεριφοράς
8. Θεραπεία μουσικής αλληλεπίδρασης – μουσικοθεραπεία, θεραπεία της τέχνης
9. Λογοθεραπεία, αγωγή του λόγου
10. Μάθηση υποβοηθούμενη από τη χρήση υπολογιστών
11. Ψυχοκινητική
12. Ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα

Η συμμετοχή των γονέων και γενικά της οικογένειας στα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρείται επιβεβλημένη, στο μέτρο του δυνατού.

(6)

18. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

1. Εξατομικευμένη διδασκαλία
2. Σταθερό πρόγραμμα – ρουτίνες – προβλεψιμότητα
3. Οπτική παρουσίαση του υλικού
4. Οπτική οριοθέτηση δραστηριοτήτων
5. Δραστηριότητες : εμμονές και προτιμήσεις (εμπλουτισμός και διεύρυνση)

(5)

19. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Μείωση....

1. Της γνωστικής σύγχυσης
2. Του άγχους
3. Των προβλημάτων συμπεριφοράς

Αύξηση....

1. Της κατανόησης
2. Του ελέγχου
3. Της ανεξαρτησίας. **(5)**

20. ΠΡΟΛΗΨΗ

Παρά το ότι δεν είναι γνωστές οι αιτίες του αυτισμού, οι μέλλοντες γονείς και αυτοί που έχουν νεογέννητα πρέπει να έχουν υπόψη τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι οπωσδήποτε επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού και πιθανόν συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτισμού ή άλλης ψυχοπαθολογικής διαταραχής.

Οι έγκυες πρέπει να γνωρίζουν το ότι την ανάπτυξη του εμβρύου κυρίως κατά το πρώτο τρίμηνο, επηρεάζουν αρνητικά :

- το κάπνισμα,
- η χρήση οινόπνευματων ποτών,
- το κακό διαιτολόγιο,
- οι ακτινοβολίες,
- η κούραση αλλά και η πλήρης αδράνεια,
- η ψυχική αναστάτωση,
- τα χτυπήματα στην κοιλιακή χώρα,
- οι λοιμώξεις.

Κατά την γέννηση, αν υπάρξουν δυσκολίες, η καισαρική τομή μπορεί να προλάβει εγκεφαλικές αλλοιώσεις και τραύματα.

Κατά τα δύο πρώτα έτη της ζωής του παιδιού την ανάπτυξη και την προσωπικότητα επηρεάζουν αρνητικά :

- η ανεπαρκής τροφή,
- τα ατυχήματα,
- οι καταπονήσεις,
- οι ασθένειες,
- η αγχώδης συμπεριφορά των γονέων,
- η στέρηση της μητρικής αγκαλιάς,
- οι συχνές και πολυήμερες απουσίες των γονέων,
- η όχι σωστή συμπεριφορά,
- καταστάσεις που προκαλούν παρατεταμένο φόβο.

Κατά πόσο μπορούν οι παράγοντες αυτοί να προκαλέσουν αυτισμό δεν είναι σίγουρο. Είναι όμως σίγουρο πως επηρεάζουν την προσωπικότητα του παιδιού. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στις ασθένειες και στη συναισθηματική επαφή των γονέων με τα παιδιά. **(9)**

21. ΠΡΟΓΝΩΣΗ

Δύσκολα διακινδυνεύονται για την μελλοντική εξέλιξη και αποκατάσταση του κάθε αυτιστικού παιδιού, γιατί κανείς δεν μπορεί να είναι σίγουρος για τις δυνάμεις που κρύβει μέσα του και για τον και το πότε θα τις εκδηλώσει. Γι' αυτό δεν πρέπει να σταματούν οι προσπάθειες για βοήθεια, ακόμα και αν τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών φαίνονται ανύπαρκτα.

Γενικά, η πρόοδος και η βελτίωση των αυτιστικών παιδιών εξαρτώνται από τον βαθμό στον οποίο εκδηλώνονται οι πρωτογενείς διαταραχές, από το νοητικό επίπεδο, από την καταλληλότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος και από το χρόνο που θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. **(9)**

22. ΠΟΣΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ;

Θα έλεγε κανείς πως είναι αδύνατο να ξέρουμε τον ακριβή αριθμό, εφόσον δεν γνωρίζουμε την φύση του αυτισμού. Ωστόσο, δεν είναι έτσι. Οι πληθυσμιακές έρευνες βασίζονται σε συγκεκριμένα συμπεριφορικά κριτήρια. Εκ πρώτης όψεως η επιλογή των κριτηρίων ίσως μοιάζει αυθαίρετη, εφόσον μπορεί κανείς να κάνει λόγο για ένα αναγνωρίσιμο σύνδρομο μόνο εάν τα συστατικά του συμπτώματα παρουσιάζονται μαζί στην πραγματικότητα. Ωστόσο, η έρευνα είναι σε θέση να εξακριβώσει εάν αυτό συμβαίνει ή όχι. Επίσης, μπορεί να μας πληροφορήσει για την διακύμανση των συμπτωμάτων από άτομο σε άτομο, για το ποια συμπτώματα μπορούν να καταγραφούν με εγκυρότητα ή όχι και ποια είναι τα πρώτα διαγνωστικά σημεία. Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται στις μεγάλης κλίμακας έρευνες αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα για τη λεπτομερή επεξεργασία των επιμέρους περιπτώσεων.

Το 1996, ο Victor Lotter ολοκλήρωσε την πρώτη επιδημιολογική μελέτη του αυτισμού, καλύπτοντας μια γεωγραφικά προκαθορισμένη περιοχή. Η μελέτη του ήταν εγκεκριμένη από την MRC Μονάδα Κοινωνικής Ψυχιατρικής του Λονδίνου, η οποία πρωτοστάτησε στις ψυχιατρικές επιδημιολογικές έρευνες. Αξίζει να εξετάσουμε τη συγκεκριμένη έρευνα προσεκτικά, έτσι ώστε να εκτιμήσουμε τον όγκο εργασίας που απαιτείται στις πληθυσμιακές μελέτες. Ο Lotter εξέτασε πρώτα τα παιδιά από 8 έως 10 ετών που κατοικούσαν στην επαρχία του Middlesex το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Εξετάστηκαν συνολικά 78.000 παιδιά. Στην αρχή εντόπισε όλα εκείνα τα παιδιά που συγκέντρωναν τις περισσότερες πιθανότητες να είναι αυτιστικά, ταχυδρομώντας ερωτηματολόγια σε δασκάλους και άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Στη συνέχεια, συμβουλευτήκε τους ιατρικούς φακέλους και πραγματοποίησε συνεντεύξεις ατομικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπόρεσε να εντοπίσει 135 ύποπτες περιπτώσεις, τις οποίες διερεύνησε λεπτομερώς μία προς μία. Τα αποτελέσματα του εξονυχιστικού ήταν μία ομάδα 35 παιδιών που εμφάνιζε μεγάλες ομοιότητες με τις περιπτώσεις που είχε περιγράψει ο Kanner. Με

αυτόν τον τρόπο βρέθηκε ότι η συχνότητα εμφάνισης στον παιδικό πληθυσμό από 8 έως 10 ετών ήταν 4.5 στα 10.000. Η αναλογία αγοριών – κοριτσιών ήταν 2.6 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Και τα 35 παιδιά της τελικής ομάδας παρουσιάζουν παντελή έλλειψη συναισθηματικής επαφής και ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιότητα. Τα συμπτώματα αυτά εμφανίστηκαν πριν την ηλικία των 5 ετών. Ύστερα, ο Lotter χώρισε την ομάδα στα που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε έντονο βαθμό και στα άλλα που τα παρουσιάζουν σε πιο ήπια μορφή. Διέκρινε έτσι μία πυρηνική και μία μη πυρηνική ομάδα. Υπήρχαν 2 πυρηνικά παιδιά (συχνότητα εμφάνισης 2 στα 10.000) και 20 μη πυρηνικά παιδιά. Η συχνότητα εμφάνισης των αγοριών ήταν μεγαλύτερη στην πυρηνική ομάδα (2.8 προς 1). Εκτός από αυτά τα παιδιά, υπήρχαν και άλλα 26 που παρουσίαζαν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού σε ακόμη ηπιότερη μορφή. Επιπροσθέτως, υπήρχε και ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση που δεν μιλούσαν και παρουσίαζαν κοινωνική απόσυρση. Μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι οι πυρηνικές περιπτώσεις του Lotter ήταν σαφή παραδείγματα αυτισμού όπως καταγράφηκε από τον Kanner. Ωστόσο είναι σαφές ότι υπάρχει ένας μεγάλος λιγότερο τυπικών περιπτώσεων. Οι περιπτώσεις αυτές θα μπορούσαν να διαγνωσθούν ως < αυτιστικές > από ειδικούς που εφαρμόζουν λιγότερο αυστηρά κριτήρια από αυτά του Kanner. Επομένως, η συχνότητα εμφανίσεως θα αυξηθεί εάν συμπεριλάβουμε σε αυτή τις ηπιότερες αλλά και πιο βαριές μορφές αυτισμού. Αυτό έγινε σε μία πρόσφατη και καλά οργανωμένη μελέτη στην περιοχή της Nova Scotia. Σ' αυτήν ελέγχθηκαν εξονυχιστικά 20.800 παιδιά, ηλικίας από 6 έως 14 χρονών, και 21 από αυτά βρέθηκε ότι είναι αυτιστικά. Το εύρημα αυτό αντιστοιχεί σε μία συχνότητα εμφανίσεως 10 στις 10.000 διπλασιάζοντας έτσι τις προηγούμενες εκτιμήσεις. Η αναλογία όμως αγοριών και κοριτσιών παραμένει σταθερή (2.5 προς 1). (2)

23. Η ΥΠΕΡΟΠΛΙΑ ΤΩΝ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ

Η υπεροχή των αυτιστικών αγοριών ως προς τα κορίτσια παρατηρήθηκε επίσης από τους Kanner και Asperger, και θεωρείται πλέον απόλυτα εδραιωμένη. Μια μελέτη που πρόσθεσε επιπλέον στοιχεία στο ζήτημα αυτό πραγματοποιήθηκε από τους Lord, Schopler και Revicki. Η μελέτη τους παρουσιάζει αποτέλεσμα από ένα από τα μεγαλύτερα δείγματα αυτιστικών παιδιών : 384 αγόρια και 91 κορίτσια, ηλικίας από 3 έως 8 ετών. Το συγκεκριμένο αυτό δείγμα εντοπίστηκε από την πανεπιστημιακή κλινική της Βόρειας Καρολίνας στο Chapel Hill και περιελάμβανε όχι μόνο τις πυρηνικές περιπτώσεις αυτισμού αλλά και αυτές που παρουσίαζαν αυτιστικά συμπτώματα σε ηπιότερη μορφή. Από το 1975 έως το 1980, όλα τα παιδιά εξετάστηκαν εξονυχιστικά με ψυχολογικές δοκιμασίες και συνεντεύξεις, ενώ λήφθηκε υπόψη και η ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Η αναλογία αγοριών – κοριτσιών ήταν 5:1 στο υψηλότερο σκέλος της κλίμακας ικανοτήτων και μόνο 3:1 στο χαμηλότερο.

Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και διαφορετικά : τα αυτιστικά κορίτσια παρουσίαζαν, κατά μέσο όρο, περισσότερα σοβαρά μειονεκτήματα σε όλες σχεδόν τις ελεγχόμενες ικανότητες από ότι τα αυτιστικά αγόρια. Τα κορίτσια είχαν, κατά μέσο όρο, μη λεκτικό Δ.Ν. 40 και τα αγόρια 44. Και τα δύο είναι αρκετά χαμηλά. Αν και οι μέσοι όροι των Δεικτών Νοημοσύνης απέχουν μόνο λίγες μονάδες μεταξύ τους, δείχνουν ωστόσο μία σημαντική μεταβολή εφόσον προέρχονται από μεγάλες ομάδες παιδιών. Παρομοίως, τα κορίτσια παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες κατά την αξιολόγηση απλών ικανοτήτων της καθημερινής ζωής και ήταν πιο κάτω από τα αγόρια στις γλωσσικές ή αντιληπτικές δοκιμασίες. Ωστόσο, όσον αφορά στο παιχνίδι, το συναίσθημα ή την ικανότητα σύλληψης διαπροσωπικών σχέσεων, τα κορίτσια παρουσίαζαν τις ίδιες δυσκολίες, αλλά όχι περισσότερες, σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα και υποδηλώνει ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που αποτελούν ζωτικές πλευρές του αυτισμού, είναι σχετικά ανεξάρτητα από διανοητικές ικανότητες και τις επίκτητες δεξιότητες. Επιπλέον, το εύρημα αυτό δείχνει ότι δεν θα ήταν σωστό να θεωρήσουμε τα κορίτσια της παρούσας μελέτης περισσότερο < αυτιστικά > από τα αγόρια. Αντιθέτως, μοιάζουν να έχουν περισσότερο έντονα πρόσθετα προβλήματα.

Η Lorna Wing, βασιζόμενη σε μία μεγάλης κλίμακας πληθυσμιακή μελέτη στο Λονδίνο, κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι η αναλογική αντιπροσώπευση του φύλου αυξάνει όσο αυξάνονται οι ικανότητες. Στα χαμηλότερα επίπεδα ικανοτήτων η αναλογία αγοριών – κοριτσιών ήταν μόνο 2:1. Το μέγεθος αυτό ήταν συγκρίσιμο με την αναλογία στο σύνδρομο Down και στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση παρόμοιων χαμηλών ικανοτήτων. Στο πλέον υψηλό επίπεδο ικανοτήτων το δείγμα της Wing παρουσίασε αναλογία 15:1. Οι Elizabeth Newson, Peggy Everard και Mary Dawson εντόπισαν ένα δείγμα αποτελούμενο από 93 πολύ ικανούς αυτιστικούς ανθρώπους που ζούσαν διάσπαρτοι στη Μ. Βρετανία και διαπίστωσαν ότι μόνο 9 από αυτούς ήταν γυναίκες.

Η υπεροπλία των αγοριών που παρατηρείται συστηματικά σε όλες τις μελέτες και ο μικρός αριθμός κοριτσιών στα μεσαία και υψηλότερα επίπεδα ικανοτήτων αποτελούν χαρακτηριστικές < ενδείξεις > για τη βιολογική προέλευση του αυτισμού. **(2)**

24. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Στη μεθοδολογικά άψογη μελέτη του Middlesex βρέθηκε ότι ο αυτισμός εκδηλώνεται συχνότερα σε οικογένειες υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Το 60% των 15 πυρηνικών αυτιστικών παιδιών προερχόταν από τις δύο ανώτερες κοινωνικές τάξεις καθώς επίσης και το 31% των 20 μη πυρηνικών περιπτώσεων. Το εύρημα αυτό πρέπει να αξιολογηθεί σύμφωνα με το αναμενόμενο ποσοστό αντιπροσώπευσης των τάξεων I και II στον πληθυσμό του Middlesex, που την συγκεκριμένη χρονική περίοδο ανερχόταν σε 23%. Αυτή η αυξημένη αντιπροσώπευση συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων είναι συνεπής προς τα κλινικά δείγματα του Kanner και του Asperger. Ο Kanner παρατήρησε ότι 8 από τις 11 περιπτώσεις είχαν συγγενείς που εμφανίζονται στο < who's who > ή στο < men of science >. Εξέχοντες ακαδημαϊκή, συμπεριλαμβανόμενων και κατόχων του βραβείου Nobel, έχουν συγγράψει αυτοβιογραφικούς απολογισμούς για την ισχυρή επίδραση που ασκεί το αυτιστικό παιδί πάνω στη οικογένεια.

Οποιαδήποτε συσχέτιση μεταξύ διαταραχής και κοινωνικής τάξης είναι αινιγματική. Είναι ο αυτισμός μία ασθένεια των πλουσίων και ισχυρών; Είναι χαρακτηριστικό των επαγγελματικά προσανατολισμένων, διανοούμενων γονέων να έχουν αυτιστικά παιδιά; Ο μύθος της ψυχρής μητέρας θα ταίριαζε στη γυναίκα καριέρας, τη διανοούμενη, συναισθηματικά αποστασιοποιημένη γυναίκα. Έτσι, η πιθανή συσχέτιση του αυτισμού με τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις αποτέλεσε ευπρόσδεκτη τροφή για τις ψυχοδυναμικές θεωρίες του αυτισμού. Δεν βλέπουμε όμως γιατί μία συσχέτιση δεν μπορεί να εξηγηθεί στη βάση των βιολογικών δεδομένων.

Οι Schopler, Andrews και Strupp προέβησαν σε μία εκτεταμένη κριτική των υπαινισσόμενων δεσμών μεταξύ αυτισμού και ανώτερης κοινωνικό-οικονομικής τάξης. Το 1979, επανεξέτασαν όλες τις υπάρχουσες μελέτες και συμπέραναν ότι οι αναφερθέντες συσχετισμοί είναι επίπλαστοι. Οι συγγραφείς εντόπισαν πολλές αιτίες που θα μπορούσαν να έχουν ως επακόλουθο την προκατειλημμένη επιλογή περιπτώσεων. Παραδείγματος χάρη, οι γονείς που προερχόταν από ανώτερες κοινωνικές τάξεις ήξεραν περισσότερο για τον αυτισμό, γνώριζαν πιθανότατα τους κατάλληλους ανθρώπους και είχαν τη δυνατότητα να καλύψουν μεγάλες αποστάσεις για να συμβουλευθούν τους ειδικούς στα πιο διακεκριμένα ψυχιατρικά κέντρα. Κατά συνέπεια, τα αυτιστικά παιδιά που προέρχονται από τέτοιες οικογένειες τείνουν να παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης στα επιλεγόμενα δείγματα. Εν τω μεταξύ, διάφορες άλλες πληθυσμιακές μελέτες στη Βρετανία και Σουηδία δεν διαπίστωσαν καμία σχέση μεταξύ του αυτισμού και της κοινωνικής τάξης. Αντιθέτως, οι μελέτες αυτές αποκάλυψαν μία αυξητική τάση ανάμεσα στα παιδιά των μεταναστών που συνήθως βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτική θέση.

Καθώς οι διαθέσιμες πληροφορίες και επαγγελματικές υπηρεσίες εξαπλώνονται, θα περίμενε κανείς ότι ο πλεονασμός των αυτιστικών παιδιών στις ανώτερες τάξεις θα μειωνόταν σταδιακά. Ο Green και οι συνεργάτες παρατήρησαν μια τέτοια πτωτική τάση στα στοιχεία εγγραφής στο

νηπιαγωγείο του ιατρικού κέντρου του πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης. Από το 1961 έως το 1976 30% των αυτιστικών παιδιών προερχόταν από ανώτερες κοινωνικά – οικονομικά οικογένειες, αλλά από το 1979 – 1981 το ποσοστό αυτό έπεσε στο 18%. Εφόσον οι κοινωνικές τάξεις I και II παρουσιάζουν συχνότητα εμφάνισης 12% στη συγκεκριμένη περιοχή μελέτης, σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία, δεν μπορεί να παραβλεθεί το γεγονός ότι και αυτό ακόμη το χαμηλότερο ποσοστό του 18% στο πιο πρόσφατο δείγμα του 1979 – 1981 είναι ελαφρά μεγαλύτερο από ότι αναμενόταν. Η Wolff και οι συνεργάτες της το 1988 ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες για να βρουν μια ομάδα καθυστερημένων παιδιών που οι γονείς τους προέρχονταν από μία επίσης ανώτερη κοινωνική τάξη όπως και οι γονείς των αυτιστικών παιδιών του δείγματος τους. Στην μελέτη τους οι γονείς των αυτιστικών παιδιών ήταν περισσότερο < διανοούμενοι > και εκκεντρικοί από τους άλλους γονείς.

Οι παράγοντες που επιδρούν στα πληθυσμιακά στατιστικά στοιχεία, εκτός από την κοινωνική επηρεασμένη προέλευση των παραπομπών, παραμένουν άγνωστοι. Ίσως να παίζουν κάποιο ρόλο γενετικοί παράγοντες. Η βιολογικοί και κοινωνιολογικοί παράγοντες δεν είναι τελείως ανεξάρτητη μεταξύ τους. Π.χ. , ο αυτισμός μαζί με διάχυτη οργανική παθολογία και συνεπακόλουθη βαριά νοητική καθυστέρηση εκδηλώνεται συχνότερα όταν επικρατούν άσχημες κοινωνικό – οικονομικές συνθήκες. Αντιστρόφως, ο αυτισμός, όταν δεν επιβαρύνεται από πρόσθετες μειονεξίες, εκδηλώνεται συχνότερα όταν επικρατούν καλύτερες συνθήκες. Στις περιπτώσεις αυτές η διάγνωση είναι ευκολότερη και λιγότερο αμφισβητούμενη. Συνεπώς, θα περιμέναμε κάποια προκατάληψη γύρω από τον αριθμό των περιπτώσεων που αναγνωρίζονται ως αυτιστικές σε σχέση με την κοινωνική τάξη, όπως σημειώσαμε και πιο πάνω. **(2)**

ΜΕΡΟΣ II – Η ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

25. ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τους εξελικτικούς ψυχολόγους, οι τομείς ανάπτυξης του παιδιού είναι οι ακόλουθοι :

Α) Ο ΒΙΟΣΩΜΑΤΙΚΟΣ – ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ που εξετάζει τη βιοσωματική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού, π.χ. την ηλικία αύξησης της μυϊκής δύναμης, την ηλικία στήριξης στα δύο πόδια κ.τ.λ.

Β) Ο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ που επικεντρώνεται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, π.χ. στην ανάπτυξη θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, όπως χαράς, ευθυμίας, αγάπης, φόβου, θυμού, ζήλιας, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού κ.λ.π.

Γ) Ο ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ που μελετά την ανάπτυξη των γνωστικών και νοητικών λειτουργιών του παιδιού, π.χ. την εκμάθηση της γνώσης για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και για τον κόσμο, την ανάπτυξη της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης ανάλογα με την ηλικία, τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης κ.τ.λ.

Δ) Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ που ασχολείται με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, π.χ. με την ηλικία μάθησης της γλώσσας, με την αύξηση του λεξιλογίου ανάλογα με την ηλικία και με την ανάπτυξη των γραμματικών δομών στην παιδική ηλικία. **(1)**

26. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Χαρακτηριστικά της αδρής κινητικότητας (Συμπεριφορές, Πλησιέστερη ηλικία)

Αντανακλαστικό στόματος παρόν 6 εβδομάδες πριν την γέννηση, αυθόρμητες κινήσεις κεφαλής, ποδιών και χεριών 3 μήνες προγεννητικά, απότομες σπρωξιές και κλωτσιές (πιέσεις) 4,5 μήνες προγεννητικά. Από πλευρά σε πλευρά, πάνω και κάτω και τούμπες 5 μήνες προγεννητικά, μικρή κινητικότητα εξ αιτίας του αυξανόμενου εμβρυικού μεγέθους 8 – 9 μήνες προγεννητικά, κυριαρχεί ο ύπνος, κινήσεις τυχαίες και αδιαφοροποίητες, παρουσιάζονται αντανακλαστικά επιβίωσης και στάσης του σώματος. Νεογέννητο ασυμμετρικό τονικό αντανακλαστικό λαιμού. Πάνω από 4 ή 6

μήνες περίπλοκο τονικό αντανακλαστικό λαιμού, πάνω από 4 ή 6 μήνες σηκώνει την κεφαλή, 1 – 3 μήνες στρέφεται από πίσω προς τα εμπρός, 3 μήνες στρέφει το χέρι του προς ένα αντικείμενο, 4 μήνες κάθεται χωρίς υποστήριξη, 4 με 5 μήνες βλέπει. Απλώνεται και αρπάζει ένα αντικείμενο 6 μήνες, χρησιμοποιεί ένα χέρι περισσότερο από το άλλο 6,5 με 7 μήνες, κινείται στα χέρια και τα γόνατα 8 ή 9 μήνες, πλησιάζει στην πλευρά της κούνιας 8 με 12 μήνες. Περπατάει στηριζόμενο στα έπιπλα 12 με 15 μήνες, βαδίζει γύρω με μικρά βήματα 12 με 18 μήνες, σέρνεται πάνω στα σκαλιά 15 μηνών, ανεβαίνει σκαλοπάτια στηριζόμενο σε κάποιον 18 με 21 μηνών. Περπατάει μια ίσια γραμμή 18 με 2 χρόνια, κάνει πεντάλ σε τρίκυκλο ποδήλατο 2 χρονών, ανεβαίνει σκαλοπάτια αβοήθητο κάνοντας βήματα σημειωτών μονόπλευρα 2 χρονών. Τρέχει αλλά δε μπορεί να κάνει άμεσες μεταβολές της κίνησης 2 με 3 χρονών, περπατάει πλάγια 2,5 χρονών, ισορροπεί για λίγο στεκούμενο στο ένα πόδι 2,5 χρονών. Πηδάει και στα δύο πόδια 2,5 χρονών, περπατάει στις άκρες των δαχτύλων αν ζητηθεί 2,5 χρονών, περπατάει με τον τρόπο των ενηλίκων 3 χρονών, ανεβαίνει σκαλοπάτια εναλλάσσοντας πόδια 3 ετών. Ισορροπεί στο ένα πόδι για 3- 4 δευτερόλεπτα 3 ετών, πετυχαίνει ένα στα τρία πηδήματα στο προτιμώμενο πόδι 3 ετών, πετυχαίνει 6 πηδήματα στο προτιμώμενο πόδι 4 ετών, περπατάει εναλλακτικά σε 5,5 σπιθαμές φάρδος δοκό ισορροπίας 4,5 ετών. Ισορροπία στο ένα πόδι για 10 δευτερόλεπτα 4 ετών, μπορεί να κάνει ποδήλατο με δύο ρόδες 4 – 6 ετών, κατεβαίνει σκαλοπάτια με εναλλαγή ποδιών 4 – 5 ετών, ενήλικο στυλ στο τρέξιμο 5 – 6 ετών. Πετυχαίνει δέκα πηδήματα στο προτιμώμενο πόδι 5 – 6 ετών, αναπηδάει καλά με εναλλαγή των ποδιών (γκάλοπ) 5 – 6 ετών, κάνει άλματα 6 ετών, κατορθώνει τελείως αποτελεσματικά πηδήματα 6 ετών. (17)

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Χαρακτηριστικά της λεπτής κινητικότητας (συμπεριφορές, πλησιέστερη ηλικία)

Συγκρατεί χέρια σε γροθιά 4 εβδομάδων, κρατιέται σε ένα δάχτυλο 4 εβδομάδων, χτυπάει αντικείμενα αλλά αστοχεί 8 εβδομάδων. Έχει έλεγχο του ενός ή και των δύο χεριών 8 εβδομάδων, φέρει τα χέρια μπροστά από το σώμα 12 εβδομάδων, συγκρατεί χέρια ανοιχτά 16 εβδομάδων. Σηκώνει αντικείμενο με την παλάμη 16 εβδομάδων, φέρνει τα χέρια σε ένα αντικείμενο 16 εβδομάδων, διερευνά αντικείμενο 24 εβδομάδων, μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο 24 εβδομάδων. Σηκώνει μία κούπα 24 εβδομάδων, απλώνεται προς ένα αντικείμενο 24 εβδομάδων, αρπάζει αντικείμενο με την παλάμη 28 εβδομάδων, αδειάζει μικροαντικείμενα 28 εβδομάδων. Υποτυπώδης αντίσταση αντίχειρα 32 εβδομάδων, χτυπάει αντικείμενα στο τραπέζι 32 εβδομάδων, κουδουνίζει ένα κουδούνι 36 εβδομάδων, σφικτή λαβή 36 εβδομάδων. Μετακινεί αντικείμενα στο τραπέζι 32 εβδομάδων, χτυπάει αντικείμενα μεταξύ τους 36 εβδομάδων, παρατάει αντικείμενα αδέξια 40 εβδομάδων, παίζει με τα δάχτυλα 40 εβδομάδων, βάζει αντικείμενα σε κουτί 40 εβδομάδων. Συγκρατεί το μπουκάλι του 40 εβδομάδων, χτυπάει δύο κύβους μεταξύ τους στο μέσο του σώματος 40 εβδομάδων, αποδεσμεύει αντικείμενα εύκολα 48 εβδομάδων, κάνει σημάδια (μουτζούρες) με το μολύβι

48 εβδομάδων, χτίζει πύργο με δύο κύβους 64 εβδομάδων. Βάζει μικροαντικείμενα σε κουτί 64 εβδομάδων, μουντζουρώνει 64 εβδομάδων, επιτυγχάνει επιδέξια σα λαβίδα σύλληψη σταφίδας 18 μηνών, χτίζει πύργο με τέσσερις κύβους μιας ίντσας 18 μηνών. Κάνει κυκλικές μουντζούρες 18 μηνών, γυρίζει σελίδες 18 μηνών. Χτίζει πύργο με πέντε κύβους μιας ίντσας 2 ετών, γυρίζει σελίδες μία κάθε φορά 2 ετών. Ξετυλίγει καλύμματα από ένα κουτί 2 ετών, χτίζει πύργο με οχτώ κύβους μιας ίντσας 27 μηνών, γυρίζει χερούλι πόρτας 27 μηνών, ξεβιδώνει πώματα από βάζο 27 μηνών. Συγκρατεί μολύβι 2,5 ετών, λύνει κορδόνια παπουτσιού 2,5 ετών, αντιγράφει κύκλο 2,5 ετών. Χτίζει πύργο με δέκα κύβους μιας ίντσας 3 ετών, συγκρατεί μολύβι σαν ενήλικας 3 ετών, περνάει σε κορδόνι τέσσερις χάντρες σε 2 λεπτά 3 ετών, κόβει με ψαλίδι 3 ετών. Βάζει μανταλάκια 0,5 ίντσας σε σανίδα με τρύπες 3,5 ετών, δένει τα κορδόνια των παπουτσιών του 4 ετών. Περνάει σε κορδόνι 7 χάντρες σε 2 λεπτά 4 ετών, κουμπώνει μεγάλα κουμπιά 4 ετών. (17)

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Κοινωνικά και προσαρμοσμένα χαρακτηριστικά λεπτής κινητικότητας (συμπεριφορές πλησιέστερη ηλικία)

Ανταποκρίνεται σε ήχους νεογέννητο, ανταποκρίνεται σε (πρόσωπα) άτομα νεογέννητο, δείχνει επίγνωση των προσώπων 4 εβδομάδων, ψάχνει για θηλή 4 εβδομάδων. Παρατηρεί τα πρόσωπα των ατόμων 4 εβδομάδων, χαμογελάει όταν του μιλούν 8 εβδομάδων, ψάχνει για την πηγή των ήχων 8 εβδομάδων του αρέσει να είναι γύρω του πρόσωπα 12 εβδομάδων, προσδοκά την τροφή του 12 εβδομάδων. Δείχνει ευχαριστημένο με μερικά παιχνίδια 16 εβδομάδων, γελάει με άτομο 16 εβδομάδων, παίζει με τα χέρια 16 εβδομάδων, έχει επίγνωση του εαυτού του στον καθρέφτη 16 εβδομάδων. Παίζει με κρυφές ματιές και επιφωνήματα ('κου – κου – τζα) 20 εβδομάδων, χαμογελάει στον εαυτό του στον καθρέφτη 24 εβδομάδων, θέλει να του μιλούν 24 εβδομάδων. Μπορεί να φοβάται ξένους 24 εβδομάδων, συγκρατεί το μπιμπερό του 24 εβδομάδων, κάνει θορύβους για να τραβήξει την προσοχή 28 εβδομάδων. Χτυπάει ελαφρά το είδωλο του στον καθρέφτη 28 εβδομάδων, παίζει (κάνει παλαμάκια) χτυπώντας ελαφρά τα χέρια του 32 εβδομάδων, παρακολουθεί άτομα 32 εβδομάδων. Λέει ' μπα, μπα' και 'μα, μα' 32 εβδομάδων, αποκαλύπτει παιχνίδια 32 εβδομάδων, τρώει με τα δάχτυλα 36 εβδομάδων, ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις 36 εβδομάδων. Προστατεύει την ιδιοκτησία του 36 εβδομάδων, του αρέσει να παίζει 40 εβδομάδων, παρατηρεί εικόνες σε βιβλία 40 εβδομάδων, ανταποκρίνεται στο 'όχι' 40 εβδομάδων. Παίζει παιδικά παιχνίδια 52 εβδομάδων, μιμείται λέξεις 52 εβδομάδων. Φλυαρεί με έκφραση 52 εβδομάδων, εμφανίζει κρυμμένο παιχνίδι 64 εβδομάδων, τραβάει κάλτσες προς τα επάνω 64 εβδομάδων, φέρνει κουτάλι στο στόμα 64 εβδομάδων, συνεργάζεται στο ντύσιμο 64 εβδομάδων, παίζει με μπάλα 64 εβδομάδων, μεταφέρει προσωπικά αντικείμενα 16 μηνών. Βουτάει κουτάλι σε πιάτο 16 μηνών, σηκώνει μεγάλο φερμουάρ 16 μηνών, αναγνωρίζει κοινά ρούχα 16 μηνών. Καταδεικνύει παιχνίδι πλάι – πλάι 18 μηνών, κτητικό με τα πράγματά του 18 μηνών, βοηθάει τρώγοντας μόνο του 18 μηνών. Ακολουθεί απλές οδηγίες 18 μηνών, βοηθάει στο πλύσιμό του 21 μηνών, πίνει από κούπα 21 μηνών, βοηθάει να

μετακινηθούν τα ρούχα του 21 μηνών, κάνει προτάσεις 2 λέξεων 21 μηνών. Κάνει γνωστές τις επιθυμίες του 21 μηνών, βγάζει παπούτσια όταν είναι λυμένα τα κορδόνια 2 ετών. Τρώει μόνο του με κουτάλι 2 ετών, κρατάει και αγκαλιάζει κούκλα 2 ετών, βγάζει τα ρούχα του 2 ετών, μιμείται άλλα παιδιά στο παιχνίδι 27 μηνών, τρώει με πιρούνι 27 μηνών, ξεκουμπώνει μεγάλα κουμπιά 27 μηνών. Δείχνει ανάγκη να πάει στην τουαλέτα 27 μηνών, πλένει και στεγνώνει τα χέρια του 2,5 ετών, ντύνεται με βοήθεια 2,5 ετών. Αποφεύγει ειδικούς κινδύνους 2,5 ετών, μπορεί να συμπληρώσει τρία (3) κομμάτια – σχήματα πίνακα 2,5 ετών, παίρνει στροφές 3 ετών. Τρώει μόνο του με πιρούνι και κουτάλι 3 ετών, φοράει παπούτσια 3,5 ετών, λειτουργεί ανεξάρτητα στην τουαλέτα 3,5 ετών, παίζει με άλλο παιδί 3,5 ετών. Παίζει παιχνίδια υψηλά δομημένα 4 ετών, μπορεί να έχει φανταστικό συμπαίκτη 4 ετών. Ντύνει τον εαυτό του με βοήθεια 4 ετών, μπορεί να είναι επιθετικό στο παιχνίδι 4 ετών, συνεργάζεται στο παιχνίδι 4 ετών, ντύνεται χωρίς βοήθεια 5 ετών, παίζει σε ομάδα τριών παιδιών 5 ετών. (17)

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

Φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας (συμπεριφορές, πλησιέστερη ηλικία)

0 – 10 ΜΗΝΩΝ

- Κραυγές, ξεφωνητά, γουργουρητά, επαναλαμβανόμενες συλλαβές, αλυσίδες συλλαβών.
- Διπλές συλλαβές όπως μαμά, μπαμπά δεν έχουν ακόμα σημασία.

10 ΜΗΝΩΝ ΜΕΧΡΙ 1,5 ΧΡΟΝΩΝ

- Το παιδί μιμείται χειρονομίες, συλλαβές και φθόγγους (στάδιο της ηχολαλίας).
- Το παιδί καταλαβαίνει εντολές, μπορεί να ονομάζει μερικά αντικείμενα.
- Μπορεί να ονομάζει ή να δείχνει μερικά αντικείμενα (περίπου δέκα).

1,5 ΜΕΧΡΙ 2 ΕΤΩΝ

- Λεξιλόγιο μεγαλύτερο από 10 και μικρότερο από 50 λέξεις.
- Ακόμα παρατηρούνται πολλές ακατανόητες συλλαβές.
- Μετάβαση από μονολεκτικές προτάσεις σε προτάσεις δύο λέξεων.
- Η γλώσσα υποστηρίζεται με χειρονομίες.

2 ΜΕΧΡΙ 3 ΕΤΩΝ

- Το λεξιλόγιο αποτελείται από τουλάχιστον 50 λέξεις.
- Το παιδί κατέχει με σιγουριά προτάσεις δύο λέξεων.
- Ξεχωρίζει τα ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και προθέσεις.
- Ηλικία των ερωτήσεων.

- Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί το πρώτο πρόσωπο για τον εαυτό του.
- Μερική φθόγγοι παρουσιάζουν ακόμα ατέλειες.
- Η σύνταξη των προτάσεων είναι ακόμα ατελής, άρθρα και προθέσεις παραλείπονται.
- Ακόμα υπάρχουν δυσκολίες στην κλήση ρημάτων, ουσιαστικών, κ.λ.π..

3 ΜΕΧΡΙ 4 ΧΡΟΝΩΝ

- Το παιδί είναι σε θέση να περιγράψει καταστάσεις.
- Μπορεί να μιλάει για πράγματα που δεν βλέπει εκείνη την στιγμή.
- Συχνή ανασφάλεια στους χρόνους ρημάτων.
- Μπορεί να εμφανιστεί σιγματισμός.
- Επανάληψη μέρους της πρότασης, λέξεων ή συλλαβών, θεωρείται ακόμα φυσιολογική, χωρίς να συνοδεύεται από μορφασμούς του προσώπου και ένταση στα όργανα ομιλίας και στο σώμα.
- Το παιδί κατέχει την καθομιλουμένη γλώσσα.

Στο τέλος του 4^ο έτους θεωρείται ότι η φυσιολογική εξέλιξη της γλώσσας έχει τελειώσει. Σε αποκλίνουσες περιπτώσεις θα έπρεπε να ζητιέται η γνώμη του ειδικού. **(18)**

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

Στάδια φωνολογικής εξέλιξης, από την δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (Π.Σ.Λ.)

Στάδιο I 2,6-3,0	m	(n)		n	
	p b	t (d)		c J	k g
	(f) (v)			(c) (j)	(χ) (γ)
		(l)		(l)	
Στάδιο II 3,0-3,6	m	n		n	
	p b	t d		c J	k g
	(f) v	(θ) (δ)	(s) (z)	c j	χ γ
			(ts) (dz)		
		(l)		(l)	
Στάδιο III 3,6-4,0	m	n		n	
	p b	t d		c J	k g
	f v	(θ) (δ)	s z	c j	χ γ
			(ts) (dz)		
		l		(l)	
Στάδιο IV 4,0-4,6	m	n		n	
	p b	t d		c J	k g
	f v	θ δ	s z	c j	χ γ
			(ts) (dz)		
		l	(r)	l	
Στάδιο V 4,6-5,0	m	n		n	
	p b	t d		c J	k g
	f v	θ δ	s z	c j	χ γ
			ts dz		
		l	(r)	l	
Στάδιο VI 5,0-5,6	m	n		n	
	p b	t d		c J	k g
	f v	θ δ	s z	c j	χ γ
			ts dz		
		l	(r)	l	
Στάδιο VII 5,6-6,0	m	n		n	
	p b	t d		c J	k g
	f v	θ δ	s z	c j	χ γ
			ts dz		
		l	r	l	

(Τα φωνήματα σε παρένθεση είναι τα φωνήματα που δεν έχει κατακτήσει το παιδί σε κάθε στάδιο). **(3)**

27. ΓΛΩΣΣΑ ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΟΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Οι ψυχολόγοι και ειδικότερα οι εξελικτικοί ψυχολόγοι, οι οποίοι ασχολούνται με τις αναπτυξιακές μεταβολές του παιδιού από την σύλληψη έως την ωρίμανση, δηλαδή έως το 20 έτος της ηλικίας του, θεωρούν την γλώσσα ως ένα από τους βασικούς τομείς ανάπτυξης. **(1)**

28. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΓΛΩΣΣΑ;

Επειδή η λέξη < γλώσσα > έχει χρησιμοποιηθεί με ποικίλες έννοιες, πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο αυτό μέσα στα πλαίσια της επιστήμης της γλωσσολογίας.

Ένας πολύ κοινός ορισμός θέλει τη < γλώσσα > ως < σύστημα επικοινωνίας >. Ο ορισμός αυτός όμως καλύπτει όχι μόνο τις φυσικές γλώσσες, όπως π.χ. τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά, αλλά και άλλα συστήματα επικοινωνίας που έχουν δημιουργηθεί τεχνητά και ενσυνείδητα από τον άνθρωπο, όπως είναι π.χ. ο κώδικας Mors, τα μαθηματικά σύμβολα κ.α.. Η γλωσσολογία μπορεί να διαφωτίσει κάπως την μελέτη των συστημάτων αυτών, αλλά η ίδια δε μελετά όλα τα συστήματα που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία, εφόσον περιορίζει το αντικείμενο της σε εκείνο που στοιχειοθετεί μία φυσική γλώσσα : στο σύστημα, δηλαδή, επικοινωνίας που υπάρχει και μαθαίνεται φυσικά (δεν κατασκευάζεται) από τα μέλη μίας κοινωνίας.

Υπάρχουν και άλλα συστήματα επικοινωνίας που αναπτύσσονται φυσικά, όπως είναι, π.χ. αυτά που χρησιμοποιούνται από τα ζώα. Ωστόσο τα συστήματα αυτού του είδους δεν αποτελούν το αντικείμενο της γλωσσολογίας.

Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο όρος < γλώσσα >, όταν αναφέρεται στο αντικείμενο της γλωσσολογικής επιστήμης, περιορίζεται μόνο στο φυσικό εκείνο σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο και έχει ως βάση του τον έναρθο λόγο. **(10)**

29. ΓΛΩΣΣΑ - ΛΟΓΟΣ – ΟΜΙΛΙΑ

Ο Sussure, για να αποφύγει την ασάφεια των όρων με τους οποίους αναφερόμαστε στη γλώσσα, καθόρισε τις έννοιες της γλώσσας, του λόγου και της ομιλίας ως εξής : Ο όρος γλώσσα έχει την γενικότερη εφαρμογή και αναφέρεται σε όλες τις εκφράσεις της γλώσσας. Λόγος είναι το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν από κοινού όλα τα μέλη μίας γλωσσικής κοινότητας και που τους επιτρέπει να συνεννοούνται μεταξύ τους. Ομιλία είναι τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Αν και η ομιλία έχει πιο αντικειμενική ύπαρξη, αφού σύμφωνα με την αντίληψη του Sussure τη συλλαμβάνουμε με τα αυτιά μας και μπορούμε να την καταγράψουμε σε κασέτα, ο λόγος είναι αυτός που έχει ουσιαστική ύπαρξη και οντότητα και αυτός πρέπει να αποτελεί το αντικείμενο της γλωσσολογικής ανάλυσης. Η ομιλία είναι κάτι το ρευστό, πιο συγκυριακό και πιο ελλιπές, ενώ ο λόγος, το λανθάνον σύστημα της κάθε γλώσσας, έχει συνοχή, αυτοτέλεια και σταθερότητα. Η καθημερινή χρήση της ομιλίας λειτουργεί ακριβώς επειδή υποβαστάζεται και καθοδηγείται από τη δομή του λόγου.

Η διαφοροποίηση αυτή που κάνει ο Sussure ανάμεσα σε λόγο και ομιλία και η προτεραιότητα που δίνει στο λόγο έχει μεγάλη μεθοδολογική αξία γιατί μας δείχνει ότι η ομιλία δεν ταυτίζεται άμεσα με το λόγο αλλά ότι η σχέση των δύο αυτών απόψεων της γλώσσας είναι μόνο έμμεση και ελλιπής. **(10)**

30. ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Η γλωσσολογική ανάλυση γίνεται σε έξι διακριτά γλωσσολογικά επίπεδα : φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό.

1. ΦΩΝΗΤΙΚΗ

Με τον όρο φωνητική εννοείται η μελέτη και η πρόσληψη των γλωσσικών ήχων από αντικειμενική σκοπιά. Συνδέεται με τους ήχους της γλώσσας, τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνονται και τον τρόπο με τον οποίο τους αντιλαμβάνεται ο ακροατής. Η φωνητική συνδέεται με την επιστήμη της ακουστικής, από την άποψη ότι χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους ανάλυσης / επεξεργασίας του ήχου. Η φωνητική αναλύεται σε τρεις επί μέρους τομείς :

- A. Αρθρωτική φωνητική η παραγωγή των ανθρώπινων ήχων.
- B. Ακουστική φωνητική η μελέτη της φυσικής παραγωγής και μετάδοσης των ήχων της ομιλίας.
- Γ. Ακροατική / αντίληπτική φωνητική η μελέτη της αντίληψης των ήχων της ομιλίας.

2. ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο φωνολογία εννοείται η μελέτη των ήχων από λειτουργική σκοπιά, δηλαδή η φωνολογία δεν έχει ως αντικείμενο το τι ήχους παράγει και προσλαμβάνει ο άνθρωπος, αλλά το ποιοι ήχοι έχουν διακριτική / διαφοροποιητική λειτουργία για το νόημα του γλωσσικού σήματος. Αυτός είναι ο λόγος που, ενώ τα πορίσματα της φωνητικής μπορούν να αφορούν σε οποιαδήποτε γλώσσα ή οικογένεια γλωσσών, η φωνολογία έχει συνήθως ως αντικείμενο κάθε μία γλώσσα ξεχωριστά ή ακόμα και ένα στάδιο μίας συγκεκριμένης γλώσσας (π.χ. τα αρχαία ελληνικά κάνουν διάκριση μεταξύ μακρών και βραχέων φωνηέντων, ενώ η νεοελληνική όχι. Στα αρχαία ελληνικά υπάρχει διακριτή άρθρωση των διπλών συμφώνων μίας λέξης, ενώ στα νέα ελληνικά όχι).

3. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο μορφολογία εννοείται η μελέτη του σχηματισμού μιας λέξης και της δομής της. Η μορφολογία μελετά τον τρόπο με τον οποίο συντίθενται οι λέξεις από τα μικρότερα συστατικά τους και τους κανόνες που ελέγχουν αυτή τη διαδικασία. Τα στοιχεία που συνδυάζονται για να σχηματίσουν λέξεις ονομάζονται μορφήματα. Με την έννοια μόρφημα εννοείται η μικρότερη μονάδα – φορέας σημασίας σε μία δεδομένη γλώσσα.

4. ΣΥΝΤΑΞΗ

Η σύνταξη είναι η μελέτη της δομής της πρότασης. Με όρους κανόνων προσπαθεί να περιγράψει τι ανήκει στη γραμματική δομή μιας ιδιαίτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τη γενετική γραμματική, οι (περιγραφικοί) κανόνες αποτελούνται από μία υποκείμενη δομή και μία μετασχηματιστική διαδικασία. Έτσι, για παράδειγμα, η παθητική δομή 'Η μπάλα χτυπήθηκε από τον Αντώνη' παράγεται από την ενεργητική 'Ο Αντώνης χτύπησε την μπάλα' με μετασχηματισμό χωρίς να προυποτίθενται διαφορετικές υποκείμενες δομές.

5. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο σημασιολογία (ορθότερο του όρου σημαντική) εννοείται η μελέτη του νοήματος, της σημασίας των λέξεων. Συνδέεται με την περιγραφή της αναπαράστασης του νοήματος μίας λέξης στο νου μας και με το πώς χρησιμοποιούμε αυτή την αναπαράσταση – απεικόνιση για την κατασκευή προτάσεων. Η σημασιολογία βασίζεται κυρίως στη μελέτη της λογικής στη φιλοσοφία.

6. ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο πραγματολογία εννοείται η μελέτη της χρήσης της φυσικής γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες ανθρώπινης επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της επίδρασης που έχει το περιβάλλον, είτε είναι γλωσσικό (δηλαδή τα συμφραζόμενα) είτε εξωγλωσσικό (π.χ. μορφασμοί, χειρονομίες, νεύματα, επιτονισμός κ.τ.λ.) στη ερμηνεία μίας πρότασης. **(19)**

31. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις η απόκτηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξης της. Βεβαίως, η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της ανάπτυξης ποικίλλει εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης. Με αυτό το σκεπτικό προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα: Με ποιο τρόπο επιτελείται η γλωσσική ανάπτυξη, με ποιο θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης μπορεί να ερμηνευθεί; Πρόκειται για έμφυτη ικανότητα ή είναι αποτέλεσμα εκμάθησης (διδασκαλίας); Οφείλεται σε βιολογικές βάσεις ή όχι; Είναι προϊόν βιολογικής, γνωστικής και κοινωνικής διαδικαστικής αλληλεξάρτησης; Απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα επιχειρούν να δώσουν τα ακόλουθα ερμηνευτικά μοντέλα. **(20)**

1. Εμπειριοκρατικό μοντέλο

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση στη γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στην εμπειριοκρατική θεώρηση του Άγγλου φιλοσόφου John Locke (1632-1704) ότι ο άνθρωπος γεννιέται 'tabula rasa' (= κενός πίνακας). Οι γνώσεις και η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας. Οι εμπειριοκράτες πιστεύουν ότι το παιδί υφίσταται αλλαγές κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης γιατί μαθαίνει νέες μορφές συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων εμπειριών. Στους θιασώτες της εμπειριοκρατικής υπόθεσης ανήκει ο Ρώσος φυσιοδίφης Ivan Pavlov (1849-1936), γνωστός για τη μελέτη και περιγραφή της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης (πείραμα με τη τροφή, το σκύλο και τον ήχο του κουδουνιού). Υιοθετώντας τις απόψεις της εμπειριοκρατικής θεώρησης, ο Αμερικάνος John Watson (1878-1958) θεμελίωσε την υπόθεση του συμπεριφορισμού, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι επίκτητη. Τα συναισθήματα και οι σκέψεις

του ανθρώπου είναι αντιδράσεις του οργανισμού με διάφορα ερεθίσματα κατά τον τύπο Ερέθισμα - Αντίδραση.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος B. F. Skinner του πανεπιστημίου του Harvard οπαδός της υπόθεσης του συμπεριφορισμού, διατύπωσε μια πιο επαναστατική προσέγγιση στην ερμηνεία της μάθησης, γνωστή ως 'συντελεστική μάθηση'. Σύμφωνα με τη συντελεστική μάθηση του Skinner, τη συμπεριφορά των ανθρώπων την καθορίζουν οι 'συνεξαρτήσεις' ανάμεσα στις αντιδράσεις και στα γεγονότα που συμβαίνουν μετά τις ενέργειες των ατόμων. Μερικά από αυτά τα γεγονότα λειτουργούν ενισχυτικά, δηλαδή αυξάνουν την πιθανότητα να επανεμφανιστεί η συμπεριφορά του ατόμου που τα προκάλεσε. Ενισχυτικά γεγονότα στις μορφές συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι οι υλικές και ηθικές αμοιβές.

Ο Skinner επεσήμανε το 1957 στο έργο του 'Verbal Behavior' (= Λεκτική Συμπεριφορά) ότι με την υπόθεση της συντελεστικής μάθησης μπορεί να ερμηνευτεί η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, η γλώσσα αποτελείται από σειρές λέξεων που αναπαριστούν συγκεκριμένες εικόνες και καταστάσεις. Το παιδί μαθαίνει να κατανοεί και να αναπαράγει αυτές τις εκφράσεις με τη βοήθεια της μίμησης και απομνημόνευσης της ομιλίας των ενηλίκων. Η γλώσσα μαθαίνεται συνειρμικά και ενισχυτικά βάσει του μοντέλου Ερέθισμα – Αντίδραση. Αυτό σημαίνει ότι αφού το παιδί συνδυάσει μια έκφραση με μια εικόνα σωστά, οι γονείς πρέπει να ενισχύσουν την αντίδραση του επιβραβεύοντάς το. Σε περίπτωση που το παιδί έχει προβεί σε λανθασμένο συνειρμό, οι γονείς πρέπει να το αποθαρρύνουν μαλώνοντας το. Η μάθηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα μιας αλυσίδας από ερεθίσματα, τα οποία ακολουθούνται από σωστές και λανθασμένες αντιδράσεις. Η ενίσχυση των σωστών αντιδράσεων από τους ενήλικες οδηγεί στην παγίωση των σωστών γλωσσικών εκφράσεων στον νέο ομιλητή.

Η επικράτηση της εμπειριοκρατικής και συμπεριφοριστικής θεώρησης στην εκμάθηση της γλώσσας είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη της σπουδαιότητας της εμπειρίας και του περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, η προσέγγιση του Skinner θεωρήθηκε ανεπαρκής για να ερμηνεύσει την περίπλοκη διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας.

Κριτική στη θεωρητική προσέγγιση της εμπειριοκρατίας και του συμπεριφορισμού

A. Η γλώσσα δεν αποτελείται ούτε από σειρές λέξεων ούτε από περιορισμένο αριθμό εκφράσεων, όπως υποστηρίζει ο Skinner. Κάθε γλώσσα αποτελείται από ένα συγκεκριμένο αριθμό φωνημάτων, μορφημάτων, λέξεων και κανόνων – περιορισμών που ορίζουν τους γραμματικούς συνδυασμούς των φωνημάτων, μορφημάτων και των λέξεων. Οι εκφράσεις που μπορούν να σχηματιστούν με βάση αυτούς τους συνδυασμούς είναι άπειρες. Για τον λόγο αυτό, όταν ο φυσικός ομιλητής παρατηρεί την εικόνα ενός αυτοκινήτου που τρέχει, οι εκφράσεις που μπορεί να παράγει είναι απεριόριστες και πρωτότυπες, δηλαδή εκφράσεις που δεν έχει ακούσει στο παρελθόν.

Β. Η γλώσσα δε μαθαίνεται με μίμηση ή απομνημόνευση. Εφόσον ο φυσικός ομιλητής μίας γλώσσας μπορεί να παράγει άπειρες και πρωτότυπες εκφράσεις, δεν είναι δυνατόν να μαθαίνει τη γλώσσα αποστηθίζοντας τις προτάσεις που ήδη έχει ακούσει.

Γ. Η γλώσσα δε μαθαίνεται με επιβράβευση των σωστών εκφράσεων που παράγει το παιδί. Είναι γεγονός ότι το παιδί κατανοεί και παράγει προτάσεις που δεν έχει ακούσει στο παρελθόν, δηλαδή προτάσεις για τις οποίες δεν έχει δεχτεί επιβράβευση ή αποθάρρυνση. Επιπλέον οι γονείς επικεντρώνονται τις περισσότερες φορές στο περιεχόμενο των εκφράσεων που παράγει το παιδί και όχι στη γραμματική ορθότητα της πρότασης που παράγει.

Δ. Η γλώσσα δε μαθαίνεται με διορθώσεις. Τα παιδιά δε κατακτούν την μητρική γλώσσα με τον ίδιο τρόπο που οι ενήλικες μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Κατά την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά, οι γονείς δεν είναι στη θέση των δασκάλων. Οι γονείς δε διδάσκουν άμεσα στα παιδιά τι είναι γραμματικά σωστό ή λάθος. Επίσης, δε προβαίνουν σε αρνητικές μαρτυρίες, δηλαδή δεν επισημαίνουν στα παιδιά ποιες δομές δεν ανήκουν στη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας. Στην περίπτωση που προσπαθήσουν να διευκρινίσουν ότι μια δομή δεν είναι γραμματικά σωστή, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν αυτή τη διόρθωση. Η προσπάθεια των ενηλίκων να διδάξουν στα παιδιά τους γραμματικούς κανόνες και να διορθώσουν τα λάθη τους είναι μάταιη. Επομένως, η υπόθεση του συμπεριφορισμού δεν επιβεβαιώνεται μέσα από τα δεδομένα του παιδικού λόγου.

Ε. Το παιδί κατακτά τη γλώσσα με βάση τις θετικές μαρτυρίες, δηλαδή με βάση ότι ακούει. Τα δεδομένα της μητρικής γλώσσας που ακούει το παιδί από τους γονείς και καλείται να αναλύσει, είναι ανοργάνωτα, ελλιπή, πολλές φορές με λάθη, παύσεις, κομπιάσματα, ημιτελείς φράσεις κ.λ.π.. Αυτές οι ιδιότητες της προφορικής ομιλίας δυσχεραίνουν το έργο των παιδιών. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι σε αυτή την άποψη δεν συμφωνούν όλοι οι επιστήμονες. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ομιλία των ενηλίκων που απευθύνεται στα παιδιά είναι φωνητικά καθαρή, συντακτικά απλή και σημασιολογικά σαφής. Εξ' αιτίας αυτών των γνωρισμάτων, η ομιλία που απευθύνεται στα παιδιά διαφοροποιείται από την συνηθισμένη προφορική ομιλία των ενηλίκων και ονομάζεται 'μητρική'. Παρά το γεγονός ότι η γλώσσα – στόχος παρουσιάζεται στα παιδιά απλοποιημένη μέσω της 'μητρικής', οι νεαροί φυσικοί ομιλητές έρχονται αντιμέτωπη με ένα γλωσσικό σύστημα που δεν είναι σε καμία περίπτωση εύκολο. Τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος τους δεν είναι ούτε ταξινομημένα ούτε ιεραρχημένα ώστε να τους διευκολύνουν στην κατάκτησή τους.

ΣΤ. Το παιδί κατακτά τη γλώσσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα και κάτω από ποικίλες συνθήκες. Ο νέος ομιλητής έχει κατακτήσει κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τις βασικότερες σημαντικές δομές της γλώσσας του, τους φωνολογικούς κανόνες και σε ένα μεγάλο ποσοστό τους μορφολογικούς κανόνες, εάν ο φυσικός ομιλητής περίμενε την ενισχυτική παρέμβαση των ενηλίκων στη διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας, όπως υποστηρίζει ο Skinner, θα ήταν αδύνατο να διδαχθεί γρήγορα και επιτυχώς ένα τέτοιο

περίπλοκο σύστημα, όπως είναι η γλώσσα, Επίσης, η γλώσσα δεν κατακτάται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αντιθέτως, η γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί κάτω από ποικίλες συνθήκες, αρκεί το παιδί να έρθει σε επαφή με τα γλωσσικά ερεθίσματα.

Z. Διαφορετικά παιδιά ακολουθούν τον ίδιο τρόπο στη κατάκτηση διαφορετικών γλωσσών. Αν η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στηριζόταν αποκλειστικά στην εμπειρία, τότε κάθε παιδί θα κατακτούσε με διαφορετικό τρόπο τη γλώσσα του. Αυτή η υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται από τις πειραματικές μελέτες. Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά που μαθαίνουν διαφορετικές γλώσσες, οι οποίες δεν είναι συγγενικές μεταξύ τους, ακολουθούν την ίδια πορεία γλωσσικής ανάπτυξης. (1)

2. Η ορθολογιστική θεώρηση της γλωσσικής ανάπτυξης

Η κριτική του Chomsky (1959) για την εμπειριοκρατία και το συμπεριφορισμό αποτέλεσε την αφετηρία για τη διατύπωση μιας ορθολογιστικής ερμηνείας της κατάκτησης της γλώσσας, η οποία είναι επικρατέστερη μέχρι σήμερα. Εφόσον διαπιστώθηκε η ανεπάρκεια της εμπειρίας να αποτελέσει μοναδική πηγή και αιτία της γλωσσικής κατάκτησης, εύλογο είναι το ακόλουθο ερώτημα που είναι γνωστό ως το ' λογικό πρόβλημα της κατάκτησης της γλώσσας ' :Πως μπορούν τα παιδιά να κατακτήσουν την περίπλοκη γνώση της γλώσσας σε μικρό χρονικό διάστημα και μόνο με βάση τις θετικές μαρτυρίες; Το ερώτημα αυτό είναι, επίσης, γνωστό ως ' το πρόβλημα του Πλάτωνα ' , επειδή στηρίζεται στον ακόλουθο πλατωνικό γνωστικό προβληματισμό : Πως είναι δυνατόν να γνωρίζουμε τόσα πολλά εφόσον η εμπειρία μας είναι περιορισμένη; Ο Chomsky με παρόμοιο τρόπο με τον Πλάτωνα επιλύει το λογικό πρόβλημα της κατάκτησης της γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο άνθρωπος είναι προικισμένος με μία έμφυτη γλωσσική γνώση ή γλωσσική ικανότητα, η οποία αποτελεί την βάση για την ομαλή διεκπεραίωση της διαδικασίας της κατάκτησης της γλώσσας. Η γλωσσική ικανότητα είναι ένας εγγενής μηχανισμός κατάκτησης της γλώσσας, ο οποίος διευκολύνει και απλοποιεί τη διαδικασία της κατάκτησης.

Ο μηχανισμός κατάκτησης της γλώσσας (ΜΚΓ) έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Chomsky 1972) :

α) Είναι ικανότητα μοναδική για τον άνθρωπο και χαρακτηριστική του ανθρώπινου είδους. Απόδειξη της μοναδικότητας της γλωσσικής ικανότητας (ΓΙ) του ανθρώπου είναι οι εξής παρατηρήσεις : Πρώτον, οι προσπάθειες που έγιναν για να διδαχθούν οι χιμπατζήδες μια ανθρώπινη γλώσσα, απέτυχαν. Δεύτερον, οι γλώσσες των ζώων δε μπορούν να συγκριθούν με τις ανθρώπινες γιατί περιλαμβάνουν περιορισμένο αριθμό συλλαβών που αντικατοπτρίζει τις βιολογικές τους ανάγκες ή είναι άμεσα συνδεδεμένο με το περιβάλλον τους. Αντιθέτως, η ανθρώπινη γλώσσα έχει απεριόριστο λεξιλόγιο, με το οποίο μπορεί να παράγει δημιουργικά και βάση γραμματικών κανόνων έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων.

β) Ο ΜΚΓ είναι χαρακτηριστικός για όλους τους ανθρώπους και ανεξάρτητος από την ευφυΐα και την νοημοσύνη του ανθρώπου. Για παράδειγμα, παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή έχουν φυσιολογική νοητική ανάπτυξη, αλλά εμφανίζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Αντιθέτως παιδιά με σύνδρομο Williams έχουν ως επί το πλείστον φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά εμφανίζουν σοβαρά νοητικά προβλήματα.

γ) Ο ΜΚΓ είναι βιολογικά καθορισμένος και επηρεάζει τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας έτσι ώστε να διακρίνεται με ομοιομορφία στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης από τα οποία διέρχονται οι νέοι ομιλητές διαφορετικών γλωσσών. Αυτή η ομοιομορφία δεν επηρεάζεται ούτε από τα χαρακτηριστικά της γλώσσας ούτε από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ο άνθρωπος, αλλά είναι βιολογικά καθορισμένη.

δ) Ο ΜΚΓ καθορίζει την ταχύτητα και τη χρονική στιγμή της γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η χρονική περίοδος που μπορεί ο άνθρωπος να κατακτήσει την μητρική του γλώσσα είναι γενετικά καθορισμένη. Η κρίσιμη περίοδος για την κατάκτηση της σύνταξης είναι η προσχολική ηλικία. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί απομονωθεί από τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του, δηλαδή από την ομιλία των ενηλίκων, δεν θα μπορέσει να κατακτήσει καμία γλώσσα.

ε) Ο ΜΚΓ λειτουργεί υποσυνείδητα και ακούσια. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να επιλέξουμε συνειδητά αν θα μάθουμε τη μητρική μας γλώσσα, έτσι όπως μπορούμε να επιλέξουμε συνειδητά αν θα μάθουμε να παίζουμε σκάκι. Η γλωσσική ικανότητα είναι μέρος των γενετικών μας πληροφοριών, όπως ακριβώς η ικανότητα του βαδίσματος.

Η διαδικασία κατάκτησης είναι η ακόλουθη : Ο μελλοντικός φυσικός ομιλητής της γλώσσας – στόχου (το παιδί), βιολογικά προικισμένος με το ΜΚΓ (τη ΓΙ), έρχεται σε επαφή με τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του (την ομιλία των ενηλίκων). Τα γλωσσικά δεδομένα αποτελούν το ερέθισμα, το οποίο θέτει σε λειτουργία το ΜΚΓ. Στη συνέχεια, ο ΜΚΓ αναλύει και επεξεργάζεται τα γλωσσικά δεδομένα με σκοπό να διαμορφώσει τη γραμματική της γλώσσας – στόχου, δηλαδή εκείνης της γλώσσας στην οποία ανήκουν τα γλωσσικά ερεθίσματα. Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο ΜΚΓ χωρίς

τα γλωσσικά δεδομένα δε μπορεί να τεθεί σε λειτουργία. Η ορθολογιστική θεώρηση της κατάκτησης της γλώσσας προϋποθέτει, επομένως, δύο παράγοντες :αφ' ενός την ύπαρξη του βιολογικού εξοπλισμού (της Γ1), Αφ' ετέρου τη παρουσία της γλωσσικής εμπειρίας (του γλωσσικού ερεθίσματος). Αντιθέτως, οι οπαδοί της εμπειριοκρατίας αγνοούσαν εντελώς την ύπαρξη της εγγενούς γλωσσικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τον Chomsky (1986), ο έμφυτος ΜΚΓ είναι σε θέση να αναλύσει τα γλωσσικά δεδομένα και να παράγει τη γραμματική οποιασδήποτε ανθρώπινης γλώσσας. Επομένως, αυτός ο μηχανισμός περιλαμβάνει στην αρχική του κατάσταση, δηλαδή πριν ακόμα το παιδί έρθει σε επαφή με τα γλωσσικά ερεθίσματα, τις ιδιότητες και τις αρχές όλων των γλωσσών. Η αρχική κατάσταση του μηχανισμού κατάκτησης είναι μια γραμματική που περιέχει όλες τις αρχές όλων των υπαρκτών και πιθανών ανθρώπινων γλωσσών. Αυτή η γραμματική ονομάζεται Καθολική Γραμματική γιατί είναι καθολική για όλες τις ανθρώπινες γλώσσες.

Chomsky παρατήρησε ότι όλες η γλώσσες του κόσμου και οι γραμματικές που τις διέπουν παρουσιάζουν ομοιότητες, αλλά και διαφορές. Η Καθολική Γραμματική πρέπει να περιγραφεί ως ένα σύστημα το οποίο εμπεριέχει τις ομοιότητες όλων των γλωσσών και επιτρέπει τις διαφορές τους. Κατά συνέπεια, η Καθολική Γραμματική είναι αφ' ενός ένα σύστημα περιορισμένων Αρχών, οι οποίες καθορίζουν τους γενικούς λειτουργικούς κανόνες όλων των γλωσσών. Οι Αρχές είναι καθολικές, δηλαδή ισχύουν για όλες τις γλώσσες. Επειδή όμως οι γλώσσες σε πολλά σημεία διαφέρουν μεταξύ τους, οι καθολικές αρχές πρέπει να διαθέτουν στοιχεία που επιτρέπουν την απόκλιση των γλωσσών. Αυτά τα στοιχεία ονομάζονται Παράμετροι και επιλέγονται διαφορετικά για κάθε γλώσσα. Στην αρχή της διαδικασίας της κατάκτησης της γλώσσας, το παιδί γνωρίζει τις Καθολικές Αρχές που ισχύουν για όλες τις γλώσσες, αλλά δεν έχει εδραιώσει ακόμα τις Παραμέτρους που ισχύουν στη γλώσσα που κατακτά. Κατά τη διάρκεια της κατάκτησης της γλώσσας, το παιδί πρέπει να εδραιώσει τις Παραμέτρους με βάση τα γλωσσικά δεδομένα που ακούει (ή τις θετικές μαρτυρίες).

Η ορθολογιστική προσέγγιση του Chomsky, είναι ιδιαίτερα σημαντική επειδή ορίζει το ΜΚΓ να λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες νοητικές λειτουργίες του ανθρώπου. Εμπειρικές έρευνες σ' αυτήν την κατεύθυνση (π.χ. παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, παιδιά με σύνδρομο Williams, ασθενείς με αφασία στην περιοχή Broca που γίνονται οι γραμματικές διεργασίες ή στην περιοχή Wernicke που γίνονται οι σημασιολογικές διεργασίες) έχουν επιβεβαιώσει την αυτονομία της γραμματικής της γλώσσας σε σχέση με τις άλλες γνωστικές λειτουργίες. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί η αντίθεση πολλών επιστημόνων στη θεώρηση ότι η γλώσσα αποτελεί αυτόνομη λειτουργία του εγκεφάλου. **(1)**

3. Γνωστικό μοντέλο

Η ανάπτυξη της γνωστικής θεωρίας της γλώσσας ξεκίνησε ως προσπάθεια σύγκλισης των αντίθετων και εν μέρει αγεφύρωτων θέσεων των προηγούμενων ερμηνευτικών μοντέλων (εμπειριοκρατικό, ορθολογιστικό), χωρίς ωστόσο να αποτελεί μία συμβιβαστική λύση που γεφυρώνει τις αντίπαλες παρατάξεις. Αντίθετα, ορισμένες βασικές υποθέσεις της διαφέρουν εντελώς από τις θέσεις των προηγούμενων θεωριών. Συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι επειδή ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από το γλωσσικό περιβάλλον (εμπειριοκρατικό μοντέλο), ούτε διότι έχει έμφυτη μονάχα τη συντακτική δομή της γλώσσας (ορθολογιστικό μοντέλο), αλλά επειδή διαθέτει γενικότερες μη γλωσσικές εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις οι οποίες δημιουργούνται πριν από τη γλωσσική ανάπτυξη και υποστηρίζουν την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και της μάθησης της.

Ο πιο γνωστός εισηγητής και υποστηρικτής της παραπάνω άποψης είναι ο Piaget (1969). Το παιδί στο πρώτο έτος της ζωής του (προγλωσσικό στάδιο), πριν ακόμα αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντος του, γνωρίζει (μαθαίνει) τον κόσμο. Κατά συνέπεια, η απόκτηση της γλώσσας συντελείται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί. Για την ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος και της συντακτικής δομής της γλώσσας απαιτούνται δύο σημαντικές προϋποθέσεις. Πρώτον, η κατάκτηση της έννοιας της μονιμότητας (ύπαρξης) των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, ακόμα και όταν αυτά δεν είναι παρόντα και δεδομένα στις αισθήσεις, η οποία είναι απαραίτητη για τη δυνατότητα σύνδεσης κάθε λέξης με την έννοια ή τις έννοιες της. Δεύτερον, η απόκτηση της γνώσης ότι οι λέξεις αναφέρονται και αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα κ.ο.κ. του γύρω κόσμου (συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας).

Ως επόμενο στάδιο στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης μετά την προγλωσσική φάση ακολουθεί η γλωσσική φάση, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει την γλώσσα και κατορθώνει να εκφράσει γλωσσικά την μάθηση που έχει ήδη κατακτήσει. Επομένως, η γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μάθει το παιδί να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές. Αυτή η φάση υποδιαιρείται σε δύο εξελικτικές πορείες : στη μία το παιδί αναπτύσσει τρόπους να εκφράζει την κατακτημένη γνώση με πληρέστερους γλωσσικούς τύπους (γλωσσική σαφήνεια και ακρίβεια), και στην άλλη πορεία η ανάπτυξη αυτή των πληρέστερων γλωσσικών τύπων καθίσταται δυνατή χάρη στην εκμάθηση νέων εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους.

Οι διαφοροποιήσεις του γνωστικού μοντέλου σε σχέση με τα δύο προηγούμενα συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία :

1. Ο έμφυτος γενετικός ή βιολογικός γλωσσικός μηχανισμός δεν υφίσταται αποκλειστικά και μόνο για την απόκτηση και την ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά υπάγεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γνωστικών

λειτουργιών οι οποίες συμβάλλουν, συν τοις άλλοις, και στη λειτουργία γενικών μηχανισμών μάθησης, όπου συγκαταλέγεται και η γλώσσα ως γνωστική διαδικασία.

2. Η αποτυχία χιμπαντζήδων να μάθουν γλώσσα ήταν αναμενόμενη, εφόσον οι χιμπαντζήδες αφενός δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερα ευφυή όντα, και αφετέρου δεν διαθέτουν τα κατάλληλα αρθρωτικά όργανα για να παράγουν λόγο όπως ο άνθρωπος.

Καταλήγοντας, σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο, η γλώσσα αποτελεί ένα κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί για να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του καθώς και τις δικές του σχέσεις με τον έξω κόσμο. Η απόκτηση και ανάπτυξη αυτού του κωδικοποιημένου συμβολικού συστήματος από το παιδί εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της γνωστικής του ανάπτυξης και βασίζεται στις έννοιες της μονιμότητας και των σχέσεων των αντικειμένων που ήδη αυτό έχει αποκτήσει κατά το προγλωσσικό στάδιο. Ωστόσο, στο μοντέλο δεν ερμηνεύεται αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο τελείται και ολοκληρώνεται ο μηχανισμός της ωρίμανσης των γενικότερων γνωστικών – νοητικών ικανοτήτων και, ειδικότερα, της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, των νοητικό σχήμα που επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει και να κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας (ύπαρξης) των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, και στη συνέχεια να συσχετίσει όλα αυτά με λέξεις, δεν εκφράζεται αναλυτικά σε βάθος. **(8)**

32. ΜΕ ΠΟΙΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού σήμερα γίνεται κυρίως με δύο τρόπους :

1. Ο πρώτος περιλαμβάνει την καταγραφή αυθόρμητης γλωσσικής παραγωγής του παιδιού σε τακτά και τακτικά χρονικά διαστήματα (διαμήκης προσέγγιση). Αυτή η μέθοδος παρουσιάζει ορισμένες καθαρά πρακτικές δυσκολίες, κυρίως λόγω της ανάγκης που δημιουργείται για παρακολούθηση του παιδιού σε μακρύ χρονικό διάστημα. Συχνά πρόκειται για μελέτες βασισμένες στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών των ίδιων των ερευνητών.
2. Ο δεύτερος τρόπος είναι καθαρά πειραματικός. Σε αυτή τη περίπτωση διερευνώνται συγκεκριμένα θέματα της παιδικής γλώσσας σε ομάδες συνομήλικων παιδιών κάτω από καθορισμένες πειραματικές συνθήκες (εγκάρσια προσέγγιση). Αυτή η μέθοδος αποδεικνύεται αφενός ευκολότερη και αφετέρου αντικειμενικότερη, δεδομένου ότι τα ίδια φαινόμενα μπορούν να παρατηρηθούν και να μελετηθούν σε πολλές και πολυάριθμες ομάδες παιδιών. **(8)**

33. Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας σημαίνει και εκμάθηση των στοιχειωδών φωνολογικών μονάδων -δηλαδή των φωνημάτων- αλλά και των πιθανών συνδυασμών τους -δηλαδή των φωνολογικών κανόνων. Κάθε γλώσσα έχει δικά της φωνήματα και κανόνες. Οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες δε φαίνεται, ωστόσο, να είναι τυχαίες. Μερικά φωνήματα και μερικοί κανόνες είναι αφενός πιο καθολικοί στις γλώσσες του κόσμου και αφετέρου φαίνεται πως εμφανίζονται νωρίτερα στην παιδική γλώσσα. Το τι είναι περισσότερο ή λιγότερο καθολικό φαίνεται να καθορίζεται και από τις ανατομικές ιδιομορφίες της ανθρώπινης άρθρωσης αλλά και από γενικές αρχές οργάνωσης των γλωσσικών συστημάτων. Επομένως, κάποιες καθολικές εγγενείς αρχές φαίνεται πως καθορίζουν το τι είναι πιο συχνό καθώς και πιο πρώιμο στην ανάπτυξη. Το γεγονός ότι ακόμη και κωφά παιδιά, που δε δέχτηκαν ποτέ γλωσσικά ερεθίσματα, δείχνουν μια καταρχήν ίδια με τα φυσιολογικά παιδιά πορεία παραγωγής γλωσσικών ήχων είναι μια ακόμη μαρτυρία της λειτουργίας εγγενών παραγόντων.

Η μελέτη της φωνολογικής ανάπτυξης καταπιάνεται καταρχήν με το πώς τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους, ιδιαίτερα γιατί τα φωνήματα δεν προφέρονται ποτέ από μόνα τους, αλλά μέσα σε ευρύτερα σύνολα, που είναι οι λέξεις. Η δυσκολία έγκειται στο ότι ένα φώνημα δεν ορίζεται με βάση τις ηχητικές του ιδιότητες, εφόσον διαφορετικοί ήχοι αντιπροσωπεύουν συχνά το ίδιο φώνημα καθώς και το αντίστροφο. Επειδή το φώνημα είναι η μικρότερη κατηγορία ήχων που η γλώσσα χρησιμοποιεί για να διαφοροποιήσει σημασίες, η αναγνώριση των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας πρέπει να στηρίζεται πάντα και σε μια σημασιολογική ανάλυση αυτών που ακούγονται. Φαίνεται όμως, ότι κάθε παιδί γεννιέται ειδικά εφοδιασμένο για την ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων σε φωνήματα. Η ποικιλία των γλωσσικών ήχων είναι τεράστια και γι' αυτό σήμερα φαίνεται πειστική η ιδέα ότι λειτουργούμε με βάση κάποια διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά, που κατατάσσουν τους ήχους σε γενικές κατηγορίες (π.χ. άηχα και ηχηρά φωνήματα), για να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτή την ποικιλία. Βρέφη λίγων μόνον εβδομάδων μπορούν ήδη να διακρίνουν τους ήχους με βάση τέτοια χαρακτηριστικά. Και αυτή είναι σήμερα μια από αρκετές μελέτες που συνηγορούν υπέρ κάποιας βιολογικά προγραμματισμένης ανάλυσης των γλωσσικών ήχων από το βρέφος.

Κατά τη φωνολογική ανάπτυξη, παρατηρούνται ορισμένα καθολικά φαινόμενα, πέρα από ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές. Καταρχήν, η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται ότι μπορεί να προβλεφτεί σε όλες τις γλώσσες, με βάση ιδιότητες του φωνολογικού συστήματος. Αρκετά φωνήματα παράγονται πριν καν την εμφάνιση της πρώτης λέξης. Το βάδισμα, που παρατηρείται γύρω στο δεύτερο εξάμηνο της ζωής, είναι ένα παιχνίδι με την εκφορά διάφορων συλλαβών (π.χ. *ανανά, παπούκι*), δηλαδή με συνδυασμούς φωνημάτων. Η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται πως καθορίζεται, σύμφωνα με την πιο σημαντική θεωρία της φωνολογικής

ανάπτυξης, που προτάθηκε από τον Jacobson, από δύο αρχές. Μια αρχή είναι η προτίμηση για συνδυασμούς ήχων που είναι όσο το δυνατόν πιο διαφορετικοί. Έτσι, οι πρώτες φωνολογικές εκφορές αποτελούνται από συνδυασμούς των αντιθετικών ήχων που είναι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Τα πρώτα σύμφωνα υποτίθεται πως είναι οι τρεις πιο διαφορετικές κατηγορίες των ουρανικών, χειλικών και ακρογλωσσικών. Ακόμη, τη σειρά εμφάνισης καθορίζει και η περιπλοκότητα του φωνήματος, με βάση τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, πιο απλά σύμφωνα θεωρούνται τα στιγμικά (π.χ. π, κ) σε αντίθεση με τα εξακολουθητικά (π.χ. φ, χ), εφόσον στην πρώτη περίπτωση έχουμε πλήρη παρεμπόδιση της εκροής του αέρα από τους πνεύμονες -τρόπο άρθρωσης που θεωρείται πιο φυσικός για την παραγωγή των συμφώνων.

Ακόμη, οι εκφορές των παιδιών χαρακτηρίζονται από λάθη, τα λάθη φαίνεται, ωστόσο, ότι δεν είναι τυχαία, αλλά ακολουθούν κάποιες φυσικές τάσεις σε όλες τις γλώσσες. Χαρακτηριστική είναι η προτίμηση για απλές συλλαβές με τη δομή σύμφωνο-φωνήεν, έτσι, ώστε η σκάλα να γίνεται κάλα, το τρένο τερένο, και η αυτήν αυτήνη. Επίσης, χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι η προτίμηση για αρμονία συμφώνων ή φωνηέντων, μέσα από την αφομοίωσή τους: αντί για δαγκώσει έχουμε δαγκάσει και γκαγκάσει. Βρίσκουμε ακόμη προτίμηση για τα χειλικά και ηχηρά σύμφωνα στην αρχή της λέξης: έτσι, το κουμπί γίνεται μπουκί. Οι φυσικές προτιμήσεις, λοιπόν, για ορισμένες φωνολογικές εκφορές οδηγούν τα παιδιά σε μια αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας και ανοίγουν συχνά το δρόμο και για ιστορικές αλλαγές.

Τέλος, παρατηρείται και στη φωνολογία ένα γνωστό φαινόμενο της ανάπτυξης της γλώσσας. Όταν κατακτιέται ένα πιο δύσκολο φώνημα, μπορεί για ένα διάστημα να εκτοπίσει ένα πιο απλό συγγενικό. Έτσι, με την κατάκτηση του πιο δύσκολου εξακολουθητικού συμφώνου δ, μπορεί να έχουμε χρήση του και στη θέση του πιο απλού στιγμικού τ, σπίδι αντί για σπίτι. Η κατάκτηση, πάντως, της φωνολογίας της μητρικής γλώσσας φαίνεται πως ολοκληρώνεται γύρω στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν έχουν πλέον κατακτηθεί και τα πιο σύνθετα φωνήματα, όπως το ρ. (20)

34. Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Η κατάσταση του συστήματος της γραμματικής έχει συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην όλη μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας στο παιδί, κι αυτό, κυρίως, λόγω της κεντρικής θέσης που η γλωσσολογική θεωρία του Chomsky αποδίδει στη γραμματική. Με τον όρο "γραμματική" εννοούνται πιο συγκεκριμένα γνώσεις για το συντακτικό και τη μορφολογία.

Στόχος των μελετών που θέλησαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν την εξέλιξη του γραμματικού συστήματος κατά την παιδική ηλικία ήταν πάντα να ανακαλύψουν τις νοητικές κατηγορίες και τους κανόνες της γραμματικής που αποτελούν τη βάση για τις συγκεκριμένες γλωσσικές εκφράσεις κάθε παιδιού, σε κάθε γλώσσα και χρονική στιγμή της εξέλιξης.

Αυτό που άλλαξε από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν είχαμε τις πρώτες μεγάλες εμπειρικές μελέτες, ήταν το είδος των κατηγοριών και κανόνων, που οι ερευνητές υπέθεταν ότι τα παιδιά είχαν κατακτήσει σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Και οι υποθέσεις αυτές ήταν κυρίως απόρροια των εκάστοτε εξελίξεων στη γλωσσολογική θεωρία.

Μια κλασική πλέον φάση της έρευνας, κατά τη δεκαετία του 60, ήταν η δόμηση γραμματικών συστημάτων για την παιδική γλώσσα με βάση συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα, που ήταν, συνήθως, ηχογραφημένο υλικό από τη διαχρονική παρατήρηση λίγων παιδιών.

Κλασική θεωρείται σήμερα η πρόταση του Braine για την "αξονική γραμματική", η οποία δεν είχε ακόμη σχέση με τη θεωρία της "μετασχηματιστικής γραμματικής" (ΜΓ). Η υπόθεση ήθελε τα παιδιά, στην περίοδο των δίλεξων κυρίως προτάσεων ή στην αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης, να λειτουργούν με βάση δύο κατηγορίες λέξεων που μπορούσαν να συνδυάζονται με συγκεκριμένους μόνον τρόπους. Πρόκειται, στην ουσία, για μίαν απλή εκδοχή μιας "φραστικής γραμματικής". Αξονικές θεωρήθηκαν οι λίγες λέξεις που επαναλαμβάνονται συχνά (π.χ. *όχι, κι άλλο, πάει*) και που δεν μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους για να σχηματίσουν πρόταση. Ανοιχτές θεωρήθηκε το ευρύ φάσμα λέξεων (κυρίως ουσιαστικά), που μεταξύ τους ή μαζί με αξονική λέξη μπορούν να σχηματίσουν πρόταση. Η υπόθεση αυτή θεωρήθηκε γρήγορα ανεπαρκής.

Σύντομα, κυριάρχησαν περιγραφές των γνώσεων του παιδιού βασισμένες στη ΜΓ (μετασχηματιστική γραμματική) . Η μετασχηματιστική πολυπλοκότητα των δομών εθεωρείτο επιπλέον ως η κύρια ερμηνεία της χρονικής σειράς με την οποία τα παιδιά κατακτούν διαφορετικές γραμματικές δομές.

Το 1970, η Bloom έδειξε ότι η παιδική ομιλία δεν μπορούσε να συνεχίσει να περιγράφεται με βάση τις κατηγορίες της ΜΓ, η οποία είναι μια καθαρά συντακτική περιγραφή των ολοκληρωμένων και πολύπλοκων γνώσεων που έχουν οι ενήλικες, κι αυτό ανεξάρτητα από την εγκυρότητα της μετασχηματιστικής θεωρίας. Οι παιδικές εκφράσεις είναι απλοϊκές σε σχέση με αυτές των ενηλίκων, και φαίνεται πως στηρίζονται και σε διαφορετικές κατηγορίες και κανόνες. Συχνά, γίνονται κατανοητές μόνο από τους συμμετέχοντες σε ένα επεισόδιο επικοινωνίας, οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για το όλο φυσικό, κοινωνικό και γλωσσικό πλαίσιο. Άλλωστε, στην παιδική γλώσσα συμβαίνει συχνά ίδιες δομές να έχουν διαφορετικό νόημα (π.χ. *μαμά κάλτσα = η κάλτσα της μαμάς, η μαμά έχει την κάλτσα κλπ.*). Αυτή η αναγκαστική εξέταση της σημασίας, που οφείλουν να κάνουν και οι ερευνητές, ονομάστηκε μέθοδος της "εμπλουτισμένης ερμηνείας" των παιδικών δομών και παρέμεινε κυρίαρχο παράδειγμα από εκεί κι ύστερα.

Σύντομα μετά, η επίδραση γλωσσολογικών θεωριών, όπως της γενετικής σημασιολογίας μαζί με τα πορίσματα της ψυχογλωσσολογικής έρευνας που έβρισκε ανέφικτο το να αφήνει κανείς απέξω σημασιολογικές αναλύσεις, οδήγησε σε υποθέσεις για διαφορετικές γραμματικές. Το 1973, π.χ., η Bowerman χρησιμοποίησε τις κατηγορίες της γραμματικής θεωρίας του Fillmore. Έτσι, αντί, π.χ., να ψάχνει για υποκείμενα -που είναι μια συντακτική

κατηγορία- αναζήτησε δράστες -που είναι μια σημασιολογική κατηγορία- στις προτάσεις των παιδιών. Και βέβαια, στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων, η κυρίαρχη θεωρητική ερμηνεία για τη χρονική σειρά εμφάνισης των γραμματικών δομών ήθελε υπεύθυνη τη σημασιολογική τους -και όχι τη γραμματική τους- πολυπλοκότητα.

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, η συγγραφή γραμματικών για την παιδική γλώσσα εγκαταλείφθηκε, ως ερευνητική τακτική, για διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων λειτούργησε και η στροφή της γλωσσολογίας προς την επικοινωνία. Για ένα μεγάλο διάστημα, κυριάρχησε η ιδέα ότι δεν ήταν ρεαλιστικό να αναμένουμε γραμματικές κατηγορίες στην παιδική γλώσσα, και ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια, μια και τέτοιες κατηγορίες είναι πολύπλοκες. Η πρόσφατη εμπειρική έρευνα, που επεκτείνεται και σε γλώσσες αρκετά διαφορετικές από την πολυμελετημένη αγγλική, υποστηρίζει όμως και πάλι ότι οι συντακτικές περιγραφές είναι οι πιο κατάλληλες, ακόμη και σε πρώιμα στάδια εξέλιξης. Κι αυτή η παρατήρηση έχει τεράστια θεωρητική σημασία, γιατί δείχνει πολύπλοκες γραμματικές γνώσεις να υπάρχουν πολύ νωρίς, γεγονός που φαίνεται εξηγήσιμο μόνο αν δεχτούμε την ιδέα προοδεδομένων γνώσεων στο παιδί για τη δομή των ανθρώπινων γλωσσών.

Όσον αφορά τώρα στην ίδια την πορεία ανάπτυξης της γραμματικής, φαινόμενο που ενδιαφέρει ένα ευρύτερο φάσμα επιστημόνων από αυτούς που καταπιάνονται με τη θεωρία της γλώσσας και της γνώσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ορισμένα ευρύτερα συζητημένα στάδια της ανάπτυξης.

Ορισμένοι μιλούν για ένα αρχικό στάδιο του ολοφραστικού λόγου ή των μονόλεξων εκφράσεων, όπου με μία λέξη έχουμε συχνά τη δήλωση πιο πολύπλοκων σημασιών (π.χ. *μαμά = έλα δω μαμά*). Πολλοί θεωρούν ότι το στάδιο αυτό δεν αφορά στη γραμματική, μια και δεν έχουμε ακόμη συνδυασμούς λέξεων. Το επόμενο στάδιο είναι ο τηλεγραφικός λόγος. Εδώ έχουμε συνήθως παράλειψη δετερευουσών γραμματικών κατηγοριών, όπως τα άρθρα (π.χ. *μπαμπά έφυγε = ο μπαμπάς έφυγε*).

Στη συνέχεια, παρατηρούμε έναν εμπλουτισμό των συντακτικών κατηγοριών (εμφανίζονται τα άρθρα και οι σύνδεσμοι, π.χ.), καθώς και των κανόνων που αφορούν στους συνδυασμούς των κατηγοριών (π.χ. σύνθετες προτάσεις όλων των ειδών). Φαίνεται ότι η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτιέται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, αν και σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες κατακτιούνται μάλλον αργότερα στη σχολική ηλικία. **(20)**

35. Η ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δε διαθέτουμε μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Το γεγονός, λοιπόν, ότι δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς να περιγράψουμε το σημασιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας- ή, τουλάχιστον, δεν έχουμε εδώ τη σχετική ομοφωνία που παρατηρούμε στην περιγραφή

άλλων τομέων της γλώσσας- δυσχεραίνει και την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει το παιδί.

Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη έχει, πάντως, χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί αφενός, στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο -ή λεξικό, όπως λέγεται στις γλωσσολογικές περιγραφές- μιας γλώσσας και αφετέρου, στην εκμάθηση των βασικών σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. Στην πρώτη περίπτωση, υποτίθεται ότι το παιδί μαθαίνει τις βασικές μονάδες του λεξικού καθώς και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για το σχηματισμό καινούριων λέξεων -ή λεξημάτων, όπως αποκαλούνται στη γλωσσολογική ορολογία. Οι βασικές μονάδες του λεξικού δεν αντιστοιχούν πάντα σε ό,τι κοινά αποκαλούμε λέξεις, αλλά και σε μονάδες μικρότερες από τις λέξεις, όπως τα αποκαλούμενα μορφήματα -ή τα κοινώς λεγόμενα συνθετικά των λέξεων- όπως η πρόθεση *παρά* και η κατάληξη *-ω* στη λέξη *παραπλανώ*, καθώς και μονάδες μεγαλύτερες από τις λέξεις, όπως η φράση *έσπασε πλάκα*. Ακόμη, τα λεξήματα μιας γλώσσας δεν είναι παντελώς ανεξάρτητες μονάδες, αλλά συγγενεύουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Αυτή η οργάνωση των λεξημάτων σε περισσότερο ή λιγότερο συγγενικές ομάδες αποτελεί, επίσης, μέρος των σημασιολογικών γνώσεων. Όσον αφορά, τώρα, τις σημασιολογικές κατηγορίες της γραμματικής, το παιδί υποτίθεται ότι μαθαίνει κατηγορίες λέξεων που χαρακτηρίζονται από κάποιο κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό και που συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους με άλλες τέτοιες κατηγορίες. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η γραμματική κατηγορία Δράστης ή η κατηγορία Πράξη. Δε συμφωνούν, ωστόσο, όλες οι θεωρίες της γραμματικής με την ιδέα ότι οι βασικές κατηγορίες της πρότασης είναι σημασιολογικής φύσης. Η κλασική, τουλάχιστον, εκδοχή της Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Chomsky βλέπει μόνο συντακτικές κατηγορίες και σχέσεις, όπως Ρήμα ή Υποκείμενο. Κατά τη δεκαετία του 70, ωστόσο, αντίπαλες θεωρίες, όπως αυτή της Γενετικής Σημασιολογίας, μίλησαν για κατά βάση σημασιολογικές κατηγορίες της πρότασης. Οι ιδέες αυτές δεν είχαν ιδιαίτερη απήχηση στην ίδια τη γλωσσολογία, αλλά επηρέασαν σημαντικά την έρευνα για τη σημασιολογική ανάπτυξη στο παιδί.

Τα πρώτα χρόνια της εμπειρικής έρευνας, κυρίως κατά τη δεκαετία του 70, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη ήταν μέρος του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της γραμματικής ενγένει, και, πιο συγκεκριμένα, για τη δομή των προτάσεων. Διάφορες υποθέσεις κυκλοφόρησαν για τις σημασίες που εκφράζουν τα παιδιά με τις προτάσεις τους καθώς και για τις σημασιολογικές κατηγορίες που έχουν κατακτήσει σε διάφορα στάδια. Για παράδειγμα, ειπώθηκε ότι κατηγορίες, όπως Δράστης, καθώς και συνδυασμοί, όπως Δράστης-Πράξη, εμφανίζονται νωρίς. Τέτοιες περιγραφές συνηθίζονταν αρκετά στις αρχές της δεκαετίας του 70, όταν υπήρξε μια καταρχήν απογοήτευση ως προς τη δυνατότητα περιγραφής της παιδικής γλώσσας με βάση συντακτικές κατηγορίες. Αργότερα, ωστόσο, ειπώθηκε ότι και οι σημασιολογικές και οι συντακτικές περιγραφές ίσως ήταν εξίσου άστοχες. Και οι δύο κατηγορίες είναι εξαιρετικά αφηρημένες και διόλου σίγουρο ότι τα παιδιά κατέχουν σημασιολογικές κατηγορίες όπως Δράστης ή συντακτικές κατηγορίες όπως Ουσιαστικό νωρίς στην ανάπτυξή τους.

Πιο πρόσφατα, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη έχει επικεντρωθεί όλο και πιο πολύ στην εκμάθηση του λεξικού. Υπάρχει πλέον σωρεία παρατηρήσεων για την ανάπτυξη των γνώσεων του λεξικού και αρκετές απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας διάφορων φαινομένων αυτής της ανάπτυξης. Η πιο δημοφιλής θεωρία της δεκαετίας του '70 ήταν αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η οποία ήθελε τις λέξεις κατατμημένες σε επιμέρους σημασίες με τρόπο που συγγενικές λέξεις να μπορούν να περιγραφούν ως μέρος ενός συστήματος σημασιών με παρόντα ή απόντα ορισμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ποσοτικά επίθετα, όπως *μεγάλο-μικρό*, *ψηλό-κοντό*, *βαθύ-ρηχό* κλπ., μπορούσαν να περιγραφούν με βάση τα χαρακτηριστικά +/-μέγεθος, +/-ύψος, +/-βάθος. Όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά απαιτούνται για την περιγραφή μιας λέξης, τόσο αργότερα υποτίθεται ότι θα μαθευτεί. Η θεωρία αυτή δεν μπόρεσε να εξηγήσει περισσότερες από λίγες ομάδες λέξεων και δεν είναι σήμερα αποδεκτή.

Εν γένει, η κατάκτηση των λεξημάτων είναι θεωρητικά ένα δύσκολο επίτευγμα. Οι σημασίες των λέξεων δεν έχουν απλές αντιστοιχίες με τις καταστάσεις του κόσμου. Αναφέρονται και σε αφηρημένες ιδέες αλλά και σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις ακόμη και χειροπιαστών αντικειμένων. Για παράδειγμα, τα μέρη του σώματος κατηγοριοποιούνται και ονομάζονται διαφορετικά σε διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν λέξεις χωρίς σταθερή αναφορά, όπως οι δεικτικές *εκείνο*, και λέξεις χωρίς διόλου νόημα, όπως τα άρθρα. Η πολυσημία και η αμφισημία είναι επίσης συχνές. Το πρόβλημα του παιδιού είναι να συνδέσει τις λέξεις με την πραγματικότητα του κόσμου αλλά και να κατηγοριοποιήσει καταρχήν ή παράλληλα τον ίδιο τον κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η ιδέα ότι ορισμένες κατηγοριοποιήσεις της εμπειρίας είναι βιολογικά προγραμματισμένες. Η εμπειρία μας είναι τόσο περίπλοκη και μπορεί να βιωθεί νοητικά με πολλούς τρόπους. Όμως παρατηρούνται ίδιες κατηγοριοποιήσεις σε ένα βαθμό σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Την άποψη αυτή στηρίζει ιδιαίτερα μία μελέτη, που παρατήρησε την πορεία ανάπτυξης νοημάτων και λέξεων σε τυφλά παιδιά ίδια με αυτή των φυσιολογικών παιδιών, παρά τις προφανείς διαφορές ως προς την εμπειρία του κόσμου.

Υπάρχει, επίσης, σχετική ομοφωνία στην άποψη ότι ακόμη και οι λέξεις μιας γλώσσας -όπως, γενικότερα, η γραμματική- δε μαθαίνονται με βάση τη μίμηση και μόνο στοιχείων της ομιλίας που ακούει κάθε παιδί. Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων αποδεικνύουν το δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης. Υπεργενικεύσεις, όπως η χρήση της λέξης *μπάλα* για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα, και υπογενικεύσεις, όπως *παπούτσια* για ορισμένα μόνο είδη υποδημάτων, είναι συχνές. Η Carey ιδιαίτερα υποστηρίζει ότι το παιδί πρωτομαθαίνει τις λέξεις ως ένα σημασιολογικό όλο - χωρίς, βέβαια, η αναφορά της λέξης να συμπίπτει πάντα με αυτή των ενηλίκων. Όμως, παράλληλα, το παιδί επιδίδεται σε μια σημασιολογική ανάλυση των λέξεων. Καταγράφει ομοιότητες και διαφορές όλων των ειδών, σα να γνωρίζει ότι το λεξικό μιας γλώσσας είναι ένα οργανωμένο σύστημα σημασιών. Η ολοκλήρωση των γνώσεων για το λεξικό, φυσικά, αργεί, αλλά τα λάθη των παιδιών μαρτυρούν εξαρχής και την ανάλυση στην οποία επιδίδονται αλλά και τη δυνατότητά τους να δημιουργούν από νωρίς

καινούριες λέξεις με βάση τους κανόνες της γλώσσας τους. Για παράδειγμα, έχουμε το νεολογισμό *καλία* αντί για *αρετή* σε αναλογία με τη λέξη *κακία*. Τα παιδιά δεν απομνημονεύουν απλώς μια λίστα από λέξεις. Κι αυτό φαίνεται ιδιαίτερα όταν λανθάνουν με συγγενικές λέξεις, όπως *γράμματα-αριθμοί*, *χθες-αύριο*, κλπ. Τέτοια λάθη μαρτυρούν καταρχήν οργάνωση των λεξημάτων σε συγγενικές τάξεις. (20)

36. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

1. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών προθέσεων

Ένα από τα πρώτα ζητήματα στα οποία στράφηκε η μελέτη των επικοινωνιακών παραμέτρων του λόγου ήταν αυτό των προθέσεων που έχουμε κατά νου κάθε φορά που σχηματίζουμε μια γλωσσική έκφραση -και βέβαια γενικά των προθέσεων πίσω από κάθε έκφραση που ακούμε. Είναι εξάλλου προφανές ότι η δόμηση των γλωσσικών εκφράσεων δεν εξαρτάται μόνο από γλωσσικούς και επικοινωνιακούς κανόνες όλων των ειδών αλλά και από το ίδιο το περιεχόμενο του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε. Το περιεχόμενο αυτό μπορούμε βέβαια να το εξετάσουμε και από την καθαρά σημασιολογική του πλευρά, αλλά όταν το ενδιαφέρον μας είναι η γλωσσική επικοινωνία, τότε ένας τρόπος να το αναλύσουμε είναι από την άποψη της επίδρασης που ο/η ομιλητής/τρια θέλει να προκαλέσει πάνω στο άτομο που ακούει.

Μια τέτοια προσέγγιση της γλωσσικής επικοινωνίας έχει θεμελιωθεί στα πλαίσια της αγγλοσαξονικής αναλυτικής φιλοσοφίας από τους Austin (1962) και Searle (1969), οι οποίοι προσέγγισαν την ομιλία ως κοινωνική πράξη. Ελάχιστη μονάδα ανάλυσης σε μια τέτοια προσέγγιση θεωρήθηκε η λεκτική πράξη, η οποία μπορεί να αναλυθεί από την άποψη του επικοινωνιακού σκοπού που ο ομιλητής ή η ομιλήτρια θέλει να επιτελέσει, π.χ. ένα αίτημα, μια υπόσχεση, μια προσφορά κλπ. Ακόμη κι όταν δε λέμε ανοιχτά το γιατί απευθυνόμαστε σε άλλα άτομα, υπονοείται πάντα ότι μιλάμε για κάποιο σκοπό, π.χ. *φέρε μου το βιβλίο* (= "σου ζητώ να μου φέρεις το βιβλίο"), *θα έρθω αύριο* (= "σου υπόσχομαι ότι θα έρθω αύριο").

Η θεωρία των λεκτικών πράξεων έχει υπάρξει δημοφιλής στην έρευνα που αφορά την κατανόηση και χρήση της γλώσσας. Θα εξετάσουμε λοιπόν το πώς χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη της ανάπτυξης της γλωσσικής επικοινωνίας, παραβλέποντας εδώ προβλήματα και ερωτηματικά ως προς την επάρκεια και εγκυρότητα της ανάλυσής της.

Η ψυχολογική μελέτη της χρήσης της γλώσσας οφείλει να προσδιορίσει το πώς κάθε άτομο -και στην προκείμενη περίπτωση το παιδί- μετουσιώνει τον επικοινωνιακό σκοπό που έχει κατά νου σε γλωσσική έκφραση καθώς βέβαια και πώς εξάγει τον υπονοούμενο σκοπό των άλλων με βάση συγκεκριμένες εκφράσεις που ακούει. Το γεγονός ότι δεν παρατηρείται απλή αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που κυριολεκτικά λέγεται και σε αυτό που εννοείται, εγείρει

πολύ δύσκολα προβλήματα για το άτομο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα και φυσικά για οποιαδήποτε απόπειρα ερμηνείας αυτής της χρήσης από την επιστήμη. Η αντιστοιχία αυτή φανερώνεται πιο χαρακτηριστικά στην περίπτωση της ειρωνείας, όπου αυτό που λέγεται είναι στην ουσία αντίστροφο από αυτό που εννοείται. Εάν στηριχτούμε σε σημασιολογικές και μόνο γνώσεις για το τι εννοείται, θα αποτύχουμε συχνά στην ερμηνεία μιας έκφρασης εφόσον η σημασιολογία μάς δίνει το κυριολεκτικό και μόνο νόημα. Συνήθως, συμπληρώνουμε τη σημασιολογική ερμηνεία μιας έκφρασης με γνώσεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος ή η γλωσσική επικοινωνία -γνώσεις που συνήθως αποκαλούμε πραγματολογικές.

Τα προβλήματα ερμηνείας και πραγμάτωσης των επικοινωνιακών προθέσεων τα βλέπουμε φυσικά και με την περίπτωση των λεκτικών πράξεων. Η ίδια λεκτική πράξη μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, ένα αίτημα όπως το να ζητήσουμε μια μπάλα μπορεί να εκφραστεί με τις εξής τουλάχιστον γραμματικές και σημασιολογικές δομές:

προστακτική: *δώσε εδώ*

ερωτηματική δομή: *πού είναι η μπάλα;*

καταφατική δομή: *θέλω την μπάλα*

καταφατική δομή με έμφαση: *αυτή είναι μπάλα!*

έμμεση προσταγή: *πάμε!* (αρχίζοντας έναν αγώνα)

περιγραφή: *πέναλτι.* (αν ειπωθεί από το διαιτητή κατά τη διάρκεια αγώνα)

Το ενδιαφέρον είναι ότι δεν είναι όλοι οι τρόποι ισότιμοι και εναλλακτικοί αλλά εκφράζουν αιτήματα με περισσότερο ή λιγότερο άμεσο τρόπο. Η επιλογή μιας συγκεκριμένης γλωσσικής δομής εξαρτάται φυσικά από το όλο πλαίσιο επικοινωνίας όπως το τι ακριβώς συμβαίνει, σε ποια άτομα απευθυνόμαστε, ποια ακριβώς είναι η φύση του αιτήματος κλπ. Εξαρτάται μεταξύ των άλλων και από κοινωνικού τύπου γνώσεις για τις σχέσεις εξουσίας των συνομιλούντων ατόμων. Συνήθως, ζητάμε κάτι από άτομα με περισσότερο κύρος από εμάς χρησιμοποιώντας π.χ. τον πληθυντικό της ευγένειας και πιο πλάγιους τρόπους έκφρασης όπως: θα μπορούσατε να μου δώσετε αυτή τη μπάλα; Τείνουμε περισσότερο σε πιο άμεσους τρόπους όταν μιλούμε σε άτομα που μας είναι οικεία. Προφανώς, κάθε παιδί πρέπει να μάθει πώς να επιτελεί λεκτικές πράξεις με διαφορετικά μέσα σε διαφορετικά πλαίσια.

Θα σταθούμε σε ζητήματα της ανάπτυξης των πράξεων ομιλίας στο παιδί μέσα από την ενδεικτική περίπτωση της έκφρασης αιτημάτων, τα οποία φαίνεται ότι αποτελούν και τις πιο μελετημένες τέτοιες πράξεις. Η Shatz ισχυρίζεται επιπλέον ότι είναι και εξελικτικά οι πιο εύκολες πράξεις επειδή η πρωταρχική χρήση της γλώσσας φαίνεται να είναι η έκφραση κάποιας επιθυμίας να εκπληρωθούν οι ανάγκες μας -σε αντίθεση π.χ. με μεταγενέστερες χρήσεις όπως η περιγραφή των φαινομένων του κόσμου. Θα εξετάσουμε περιληπτικά ορισμένα χαρακτηριστικά ευρήματα, έχοντας ωστόσο υπόψη ότι οι πειραματικές κυρίως έρευνες πάνω στο πώς εκφράζουν και κατανοούν τα παιδιά αιτήματα, υπόκεινται σε μεθοδολογικές αδυναμίες που θυμίζουν τις έρευνες πάνω στη σημασιολογική ανάπτυξη. Είναι δηλαδή πιθανόν τα παιδιά να αντιδρούν με τον τρόπο που τους φαίνεται πιο λογικός

στη συγκεκριμένη περίπτωση χωρίς να κατέχουν αναγκαστικά τις ικανότητες που μελετούμε.

Έχει καταρχήν παρατηρηθεί ότι τα παιδιά αρχίζουν νωρίς στην προσχολική ηλικία μόνο με άμεσους τρόπους έκφρασης αιτημάτων για να φτάσουν σταδιακά σε έμμεσους τρόπους. Αν και οι έμμεσοι τρόποι θεωρούνται πιο περίπλοκοι, υπάρχουν αρκετά δεδομένα που μαρτυρούν τέτοιες έμμεσες εκφράσεις τουλάχιστον στις μεγαλύτερες ηλικίες της προσχολικής περιόδου. Η Ervin-Tripp αναφέρει π.χ. ένα τετράχρονο παιδί που είπε *Συγγνώμη, το δωμάτιό μου είναι άνω-κάτω*, για να ζητήσει βοήθεια στο να το τακτοποιήσει.

Με το χρόνο ωστόσο τα παιδιά αποκτούν όχι μόνο περισσότερους τρόπους έκφρασης των αιτημάτων -μεταξύ των οποίων τους πιο έμμεσους- αλλά και αυξημένη κρίση ως προς το ποιοι τρόποι είναι πιο κατάλληλοι σε κάθε περίπτωση. Η Bates έλεγξε π.χ. τον τρόπο με τον οποίον ζητούν τα παιδιά μια καραμέλα στα πλαίσια ενός πειράματος. Σε όλες τις ηλικίες, προτιμούν άμεσους τρόπους έκφρασης διατυπώνοντας συνήθως απευθείας το τι θέλουν και χρησιμοποιώντας συχνά την προστακτική, όπως *δώσε μου μια καραμέλα*. Αν όμως τους ζητηθεί να εκφράσουν με διαφορετικό τρόπο το αίτημά τους, τότε παρατηρείται μια σημαντική διαφορά στον τρόπο που αντιδρούν ανάλογα με την ηλικία. Τα μικρότερα παιδιά δεν αλλάζουν τις εκφράσεις τους, ακόμη κι αν αυτό τους ζητηθεί επίμονα. Αντιθέτως, τα μεγαλύτερα παιδιά -κυρίως αυτά της σχολικής ηλικίας- αλλάζουν αμέσως τις αρχικές άμεσες προστακτικές τους προτάσεις και τις μετατρέπουν σε έμμεσες. Τείνουν να χρησιμοποιούν πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις, όπως: *θα μπορούσες παρακαλώ να μου δώσεις μια καραμέλα;* Σε ακόμη μεγαλύτερες ηλικίες, μπορούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν ακόμη και υποθετικές προτάσεις για την έκφραση αιτημάτων, όπως: *εάν έχετε την καλοσύνη, μου δίνετε μια καραμέλα;* Τέτοια δεδομένα δείχνουν ταυτόχρονα την αυξανόμενη με το χρόνο ικανότητα των παιδιών στο να προσδιορίσουν το κοινωνικό κύρος των άλλων και να τροποποιήσουν ανάλογα τον τρόπο έκφρασής τους.

Συνοπτικά, η μελέτη της ανάπτυξης των λεκτικών πράξεων αντιμετωπίζει δύο ειδών προβλήματα. Υπάρχουν καταρχήν ερωτηματικά ως προς το πόσο έγκυρη είναι η θεωρία των λεκτικών πράξεων. Προκύπτουν επίσης μεθοδολογικά προβλήματα κάθε φορά που προσπαθούμε να εντοπίσουμε τις ικανότητες των παιδιών να κατανοήσουν τις λεκτικές πράξεις των άλλων. Οι έρευνες μάς έχουν ωστόσο μάθει ότι τα παιδιά είναι από νωρίς ικανά να λάβουν υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας για να εκφράσουν και να κατανοήσουν επικοινωνιακές προθέσεις αν και παραμένουν πολλά που δε γνωρίζουμε για την ακριβή εξέλιξη των διαφόρων ικανοτήτων.

2. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων

Η πραγμάτωση των επικοινωνιακών προθέσεων σε γλωσσικά εκφωνήματα καθώς και η ερμηνεία των προθέσεων που ενυπάρχουν στα εκφωνήματα των άλλων βασίζεται πάντα στην ικανότητά μας να λάβουμε υπόψη πώς επηρεάζει το φυσικό, γλωσσικό και κοινωνικό πλαίσιο την όλη διατύπωση των γλωσσικών εκφράσεων. Πολλές πλέον έρευνες δείχνουν ότι η όλη ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων αργεί να ολοκληρωθεί, κι αυτό σε αντίθεση με τις γλωσσικές ικανότητες που αναπτύσσονται σε μεγάλο μέρος σχετικά νωρίς. Γι' αυτό ακριβώς συναντούμε παιδιά με αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις από άποψη γραμματικής και λεξιλογίου, αλλά χωρίς τις απαιτούμενες ικανότητες χρήσης αυτών των γνώσεων για την εκπλήρωση διαφορετικών επικοινωνιακών σκοπών σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Τα προβλήματα που διέπουν την ομιλία των παιδιών της σχολικής ηλικίας είναι συνήθως επικοινωνιακά και πολύ λιγότερο γλωσσικά. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως τη γλώσσα σε πολύ οικείες περιστάσεις για συνομιλία με οικεία πρόσωπα και για οικεία θέματα. Καθώς μεγαλώνουν όμως, η ίδια η ζωή -και φυσικά το σχολείο- τα φέρνει αντιμέτωπα με καινούριες επικοινωνιακές ανάγκες και περιστάσεις, οι οποίες απαιτούν διαφορετική οργάνωση των γλωσσικών εκφράσεων. Η ανικανότητα να ληφθούν υπόψη στοιχεία του όλου επικοινωνιακού πλαισίου έχει ως αποτέλεσμα μονάδες ομιλίας ανίκανες να μεταδώσουν τη ζητούμενη επικοινωνιακή πρόθεση στις συγκεκριμένες περιστάσεις ενώ οι ίδιες γλωσσικές εκφράσεις μπορεί να επιτυγχάνουν το σκοπό τους σε άλλα πλαίσια. Η απόκτηση μάλιστα των επικοινωνιακών ικανοτήτων συνεχίζεται εφ' όρου ζωής εφόσον είναι πάντα δυνατόν να προκύψουν περιστάσεις επικοινωνίας μη οικείες ακόμη και σε ενήλικα άτομα. **(20)**

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

37. ΔΕΙΓΜΑ:

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα 2 υποκειμένων. Τα υποκείμενα αυτά ήταν 2 παιδιά. Το πρώτο υποκείμενο που στην έρευνα θα παρουσιάζεται ως Ε. είναι ένα παιδί κορίτσι που όταν ξεκίνησε η έρευνα βρισκόταν στην ηλικία του 1 χρόνου και 4 μηνών. Η Ε. γεννήθηκε και κατοικεί στην Αθήνα. Το δεύτερο υποκείμενο που στην έρευνα θα παρουσιάζεται ως Θ., είναι ένα αγόρι, που όταν ξεκίνησε η έρευνα βρισκόταν στην ηλικία των 3 χρόνων και 9 μηνών. Ο Θ. γεννήθηκε και κατοικεί στο Μεσολόγγι. Το πρώτο υποκείμενο της έρευνας ακολουθεί τα στάδια της τυπικής εξέλιξης σε αντίθεση με το δεύτερο υποκείμενο που έχει διαγνωσθεί ότι ανήκει στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού. Αν και όπως βλέπουμε τα δυο αυτά υποκείμενα δεν έχουν την ίδια χρονολογική ηλικία επιλέχθηκαν γι' αυτήν τη μελέτη γιατί βρισκόταν στο ίδιο στάδιο εξέλιξης του λόγου .

38. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ:

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία.

Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα τεστ που χορηγούν ψυχολόγοι και ονομάζεται VINELAND. Το VINELAND είναι ένα ερωτηματολόγιο που χορηγείται στους γονείς των παιδιών ή σ' αυτούς που τα φροντίζουν και αξιολογεί τις ικανότητες του παιδιού στους παρακάτω τομείς:

1) στον τομέα της επικοινωνίας που χωρίζεται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α) κατανόηση, β) έκφραση, γ) γραπτό λόγο,

2) στον τομέα δεξιοτήτων καθημερινής ζωής που αναφέρεται σε ατομικές, οικιακές και κοινοτικές δεξιότητες,

3) στον τομέα κοινωνικοποίησης που χωρίζεται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α) διαπροσωπικές σχέσεις, β) παιχνίδι και ελεύθερο χρόνο, γ) ικανότητες συνεργασίας. Τέλος

4) στον τομέα κινητικών δεξιοτήτων που χωρίζεται στις αδρές κινητικές δεξιότητες και στις λεπτές κινητικές δεξιότητες.

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η 'δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης' του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (Π.Σ.Λ.). Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε για την καταγραφή και καταμέτρηση των φωνολογικών διαδικασιών που πραγματοποιεί το παιδί κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της ομιλίας του, καθώς και για την καταγραφή των φθόγγων που έχει κατακτήσει. Η δοκιμασία αποτελείται από ασπρόμαυρες εικόνες διαφόρων αντικειμένων που επιδεικνύονται στο παιδί και αυτό καλείται να κατονομάσει τα αντικείμενα που του παρουσιάζονται. Έπειτα ο θεραπευτής κάνει τη φωνητική μεταγραφή των όσων είπε το παιδί.

Τέλος χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο που δημιούργησε η διεπιστημονική ομάδα του "Κέντρου Ημέρας" που βρίσκεται στο Μεσολόγγι και ονομάζεται "Εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου λειτουργικότητας του αυτιστικού παιδιού σύμφωνα με τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης". Το εργαλείο αυτό παρουσιάζει τους τομείς αξιολόγησης της φυσιολογικής ανάπτυξης καθώς και τί αναμένεται να κάνει ένα παιδί σε κάθε τομέα ξεχωριστά, ανάλογα με τη χρονολογική του ηλικία. Συγκεκριμένα μελετά την κινητικότητα (αδρή, λεπτή), τη γνωστική ικανότητα, τη γλωσσική ικανότητα, την ψυχοκοινωνική, τις δεξιότητες καθημερινής ζωής και το παιχνίδι. Η αξιολόγηση ξεκινάει στην ηλικία των 30 μηνών.

Το πρώτο εργαλείο, το τεστ VINELAND χορηγήθηκε απ' την κ^α Χασακή Αλεξάνδρα, ψυχολόγο του Κέντρου Ημέρας, στη μητέρα του Θ., στο

Μεσολόγγι. Επίσης εμείς χορηγήσαμε το VINELAND στη μητέρα της Ε. στην Αθήνα. Και τα 2 τεστ βαθμολογήθηκαν απ' την κ^α Χασάπη Αλεξάνδρα.

Το δεύτερο εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε είναι η ' δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης ' του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (Π.Σ.Λ.). Το τεστ, χορηγήθηκε στην Ε. στην οικία της, ενώ στο Θ. στο Κέντρο Ημέρας.

Τέλος το "εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου λειτουργικότητας του αυτιστικού παιδιού σύμφωνα με τα φυσιολογικά στάδια εξέλιξης" ήταν το εργαλείο στο οποίο βασίστηκε η παρούσα μελέτη για την παρατήρηση και καταγραφή της εξέλιξης της Ε. και του Θ. στους έξι μήνες που διήρκησε η μελέτη στην Αθήνα και στο Μεσολόγγι αντίστοιχα.

ΜΕΡΟΣ IV - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

39. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ VINELAND:

Όπως προαναφέρθηκε το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το τεστ VINELAND. Το τεστ αυτό μέσα απ' το ερωτηματολόγιο αρχικά και έπειτα μέσα απ' την ανάλυση μας βοήθησε να δούμε το ολοκληρωμένο προφίλ της Ε. και του Θ. σε τέσσερις βασικούς τομείς: α) στον τομέα της επικοινωνίας, β) στον τομέα των δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής, γ) στον τομέα κοινωνικοποίησης και δ) στον τομέα κινητικών δεξιοτήτων. Το τεστ VINELAND το οποίο παρουσιάζεται ολοκληρωμένο στο παράρτημα χορηγήθηκε στην μητέρα του Θ. στην πρώτη επίσκεψη της στο κέντρο από την Κ. Χασάκη, ενώ στην μητέρα της Ε. χορηγήθηκε από τις φοιτήτριες κατά την πρώτη τους επίσκεψη στο σπίτι της. Η αξιολόγηση των απαντήσεων του τεστ έγιναν από την Κ. Χασάκη. Αμέσως μετά παρατίθενται οι κλίμακες με τα αποτελέσματα για το κάθε παιδί.

VINELAND ADAPTIVE BEHAVIOR SCALES

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Θ. ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: 3 χρόνων και 6 μηνών ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: 24/05/2003 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 05/12/2006			
	ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	χαμηλό	1 χρ. & 2 μην.	-2 χρ. & 4 μην.
Κατανόηση	χαμηλό	1 χρ. & 1 μην.	-2 χρ. & 5 μην.
Έκφραση	χαμηλό	1 χρ. & 4 μην.	-2 χρ. & 2 μην.
Γραπτός λόγος	ικανοποιητικό	1 χρ. & 6 μην.	-2 χρ.
ΤΟΜΕΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	χαμηλό	1 χρ. & 11 μην.	-1 χρ. & 7 μην.
Ατομικές δεξιότητες	χαμηλό	2 χρ.	-1 χρ. & 6 μην.
Οικιακές δεξιότητες	μετρίως χαμηλό	2 χρ. & 3 μην.	-1 χρ. & 3 μην.
Κοινωνικές δεξιότητες	χαμηλό	1 χρ. & 5 μην.	-2 χρ. & 1 μην.
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ	χαμηλό	1 χρ. & 7 μην.	-1 χρ. & 11 μην.
Διαπροσωπικές σχέσεις	μετρίως χαμηλό	1 χρ. & 9 μην.	-1 χρ. & 9 μην.

Παιχνίδι και Ελεύθερος χρόνος	χαμηλό	1 χρ. & 7 μην.	-1 χρ. & 11 μην.
Ικανότητες Συνεργασίας	χαμηλό	11 μην.	-2 χρ. & 7 μην.
ΤΟΜΕΑΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	χαμηλό	2 χρ. & 4 μην.	-1 χρ. & 2 μην.
Αδρές κινητικές δεξιότητες	χαμηλό	2 χρ. & 4 μην.	-1 χρ. & 2 μην.
Λεπτές κινητικές δεξιότητες	μετρίως χαμηλό	2 χρ. & 2 μην.	-1 χρ. & 4 μην.

VINELAND ADAPTIVE BEHAVIOR SCALES

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Ε.			
ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: 1 χρόνου και 7 μηνών			
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: 04/10/2005			
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 03/06/2007			
	ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ικανοποιητικό	1 χρ. & 7 μην.	0 χρ. & 0 μην.
Κατανόηση	ικανοποιητικό	2 χρ. & 2 μην.	+7 μην.
Έκφραση	ικανοποιητικό	1 χρ. & 6 μην.	-1 μην.
Γραπτός λόγος	ικανοποιητικό	1 χρ. & 6 μην.	-1 μην.
ΤΟΜΕΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ικανοποιητικό	2 χρ.	+5 μην.
Ατομικές δεξιότητες	ικανοποιητικό	1 χρ. & 11 μην.	+4 μην.
Οικιακές δεξιότητες	υψηλό	2 χρ. & 6 μην.	+11 μην.
Κοινοτικές δεξιότητες	μετρίως υψηλό	2 χρ. & 8 μην.	+1 χρ. & 1 μην.
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ	ικανοποιητικό	1 χρ. & 10 μην.	+3 μην.
Διαπροσωπικές σχέσεις	ικανοποιητικό	2 χρ.	+5 μην.
Παιχνίδι και Ελεύθερος χρόνος	ικανοποιητικό	2 χρ. & 1 μην.	+6 μην.
Ικανότητες Συνεργασίας	μετρίως χαμηλό	11 μην.	-8 μην.
ΤΟΜΕΑΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ικανοποιητικό	1 χρ. & 11 μην.	+4 μην.
Αδρές κινητικές δεξιότητες	ικανοποιητικό	1 χρ. & 10 μην.	+3 μην.
Λεπτές κινητικές δεξιότητες	ικανοποιητικό	2 χρ.	+5 μην.

40. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ:

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ' δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης ' του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (Π.Σ.Λ.). Το τεστ αυτό μας βοήθησε στην καταγραφή και σύγκριση των φωνολογικών διαδικασιών απλοποίησης που έκανε ο Θ. και η Ε. Για την καταγραφή των διαδικασιών χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας με τους "κωδικούς ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ". Αμέσως μετά παρουσιάζονται πίνακες με τα αποτελέσματα της εξέτασης.

ΟΝΟΜΑ: Θ.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: 24/05/2003

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ: 14/09/2007

ΔΟΜΙΚΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

5. Πτώση τελικού συμφώνου: 5

6. Πτώση φθόγγων: 3

ΑΡΜΟΝΙΕΣ

8. Αρμονία φατνιακή: 1

12. Μετάθεση – μετακίνηση: 2

11. Αρμονία ως προς την ηχηρότητα :2

ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ

17. /s /: 1

ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

23: Εμπροσθοποίηση: 2

ΣΤΙΓΜΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

26. /θ/ →/p/ ή (+) /ð/ →/b/ ή /d/ : 1

30. /χ/ →/κ/ /γ/→/g/ : 1

ΟΥΡΑΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

42. Αηχοποίηση: 1

44. Χειλική πραγμάτωση οδοντικών: 4

ΑΤΥΠΑ ΛΑΘΗ

Άτυπα :1

ΟΝΟΜΑ: Ε.
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: 04/10/2005
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ: 14/09/2007

ΔΟΜΙΚΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

- 5. Πτώση τελικού συμφώνου: 3
- 6. Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων: 7
- 1. Πτώση προτονικής συλλαβής: 9
- 2. Πτώση μετατονικής συλλαβής: 2

ΑΡΜΟΝΙΕΣ

- 8. Αρμονία φατνιακή – οδοντική: 2
- 10. Αρμονία ως προς τον τρόπο: 4`

ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ

- 13. Εξακολουθητικό + υγρό: 1
- 17. /s / + στιγμιαίο: 1
- 19. Στιγμιαίο + υγρό: 2

ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

- 24: Οπισθοποίηση: 2

ΣΤΙΓΜΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

- 25. /f/ →/p/ /v/ →/b/: 1

ΟΥΡΑΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

- 39. /r/ →/l/: 4

ΗΧΗΡΟΠΟΙΗΣΗ

- 41. Ηχηροποίηση: 1

ΑΤΥΠΑ ΛΑΘΗ

- Άτυπα :4

41. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Το τρίτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν το εργαλείο που δημιούργησε η διεπιστημονική ομάδα του “Κέντρου Ημέρας” με έδρα το Μεσολόγγι και ονομάζεται “εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου λειτουργικότητας του αυτιστικού παιδιού σύμφωνα με τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης”. Το εργαλείο αυτό είναι ένας πίνακας με διάφορους τομείς και τί αναμένεται να κάνει ένα παιδί σ’ αυτούς τους τομείς ανάλογα με τη χρονολογική του ηλικία. Αμέσως μετά παρατίθεται αρχικά το εργαλείο και έπειτα τα αποτελέσματα της εξάμηνης έρευνας που αφορούν την Ε. και το Θ.

ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ							
ΗΛΙΚΙΑ	ΑΔΡΗ	ΛΕΠΤΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
10-11 μήνες	Παίρνει θέση για μπουσούλημα Κάθεται με καλό έλεγχο. Γυρίζει στο πλάι για να πιάσει παιχνίδια Αλλάζει θέση από την καθιστή στην πρηνή (μπρούμυτα) Αρχίζει να μπουσουλάει Σηκώνεται όρθιο τραβώντας τα έπιπλα	Δείχνει αντικείμενα χρησιμοποιώντας το δείκτη Απλώνει τα χέρια του σε δοχεία για να πιάσει αντικείμενα Αναπτύσσονται οι λαβές, σύλληψη της λαβίδας και σύλληψη της τανάλιας	Κουνάει το κεφάλι για “όχι” Φαίνεται να καταλαβαίνει απλές ερωτήσεις, όπως “πού είναι η μπάλα;” Βγάζει έξι αντικείμενα από κουτί μόνο του	Λέει μια λέξη με έννοια Βγάζει συλλαβές σε λέξεις	Αρχίζει να εξωτερικεύει την επιθετικότητά του προς αντικείμενα που το απογοητεύουν Επαναλαμβάνει κάτι για το οποίο οι άλλοι γέλασαν	Αρχίζει την προσπάθεια να πιάσει το κουτάλι για να φάει μόνο του	Βάζει κύβους σε κουτί Σκόπιμο παιχνίδι με αντικείμενα για τη δημιουργία ήχου Παίζει κοντά σε άλλο παιδί αλλά όχι μαζί του
11-12 μήνες	Από καθιστή θέση μπορεί να γυρίσει και να μπουσουλήσει Περπατά με στήριξη από το ένα ή και τα δύο χέρια Κρατώντας τα έπιπλα κάνει πλάγια βήματα και σηκώνεται από την καθιστή θέση	Περνά μικρά αντικείμενα από μικρά ανοίγματα Μπορεί να κρατά το μολύβι σε να πρόκειται να γράψει σε χαρτί Μπορεί να γυρίσει μερικές σελίδες μαζί Χτυπά παλαμάκια	Μιμείται καινούργιες συμπεριφορές	Λέει τις πρώτες λέξεις (μαμά, μπαμπά) Αρχίζει να χρησιμοποιεί το λόγο για να εκφράσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του Χρησιμοποιεί χειρονομίες			Δείχνει ενδιαφέρον σε κινούμενα παιχνίδια

ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ							
ΗΛΙΚΙΑ	ΑΔΡΗ	ΛΕΠΤΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
12-14 μήνες	Περπατάει χωρίς στήριξη για πέντε βήματα Ανεβαίνει σκάλα μπουσουλώντας Πιάνει ένα παιχνίδι ισορροπεί και κάνει τρία βήματα Όταν στηρίζεται στα γόνατα διατηρεί ισορροπία καθώς περιστρέφει το κεφάλι Κρατάει μία μέτρια μπάλα στην αγκαλιά του Πετάει μικρή μπάλα προς οποιαδήποτε κατεύθυνση	Ανοίγει βιβλίο Βάζει το κούμπωμα στο μπουκάλι Πιάνει δύο κύβους και τους κρατά Χτίζει πύργο με τρία τουβλάκια	Αναγνωρίζει και δείχνει ένα έως τρία πραγματικά αντικείμενα Αναγνωρίζει μέλη του σώματος, μάτια ή μύτη Αναγνωρίζει σήματα άφιξης ή αναχώρησης Διατηρεί την προσοχή του για 2 λεπτά Εκτελεί απλές οδηγίες με ενδείξεις Δίνει κάτι όταν του το ζητάνε	Το λεξιλόγιό του αποτελείται από πέντε λέξεις κατά μέσο όρο Λέει “πάει”	Φαίνεται να αντιλαμβάνεται την ψυχική κατάσταση καθώς και το νόημα/ύφος των περισσότερων ομιλητών	Μπορεί να κρατήσει το κύπελλο για να πιεί χωρίς βοήθεια	Αρχίζει δική του πρωτοβουλία ένα παιχνίδι ή μια κοινωνική ρουτίνα Παιχνίδια με νερό και άμμο, παιχνίδια που απαιτεί να βάζουν ένα αντικείμενο μέσα σε άλλο, τούβλα, χάντρες, παζλ
14-16 μήνες	Σκαρφαλώνει τις σκάλες μπουσουλώντας Κάνει 10 γρήγορα βήματα	Πιάνει το μολύβι παλαμαία και κάνει γραμμές	Εντοπίζει εικόνες Προσπαθεί να γυρίσει το χερούλι της πόρτας Αντίληψη ρηματικών εντολών και εκτέλεση Αναγνωρίζει ένα αντικείμενο που είναι μέσα στο κουτί	Μπορεί και επαναλαμβάνει λέξεις που μόλις άκουσε Για την παραγωγή λέξεων χρησιμοποιεί ένρινα και στιγμιαία φωνήματα (π, μπ, τα, ντ, ν, χ) Αναγνωρίζει ξεκάθαρα τα ονόματα που αφορούν τα μέλη του σώματός του (μαλλιά, μύτη, μάτια κ.α.)	Έντονη αντίδραση στον αποχωρισμό	Μιμείται καθημερινές δουλειές Χρησιμοποιεί το κουτάλι μόνο του και χύνει λίγο	Δημιουργικό παιχνίδι πλαστελίνη, δακτυλομπογιές, πυλό Βάζει κύβους μέσα και έξω στα κουτιά για παιχνίδι

ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ							
ΗΛΙΚΙΑ	ΑΔΡΗ	ΛΕΠΤΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
16-18 μήνες	Περπατά μόνο του καλά Σκύβει για να πιάσει αντικείμενο χωρίς να πέσει Με υποστήριξη τα δάχτυλα του ενήλικα κατεβαίνει τέσσερα σκαλιά τοποθετώντας το ένα ή και τα δύο πόδια μαζί Κάθεται κρατώντας αντικείμενο στα χέρια Ανεβαίνει τέσσερα σκαλοπάτια χωρίς υποστήριξη τοποθετώντας το ένα ή και τα δύο πόδια Κάνει πέντε βήματα προς τα πίσω ίσως τραβώντας ένα παιχνίδι Πετά μικρή μπάλα διατηρώντας την ισορροπία του	Βάζει δύο σχήματα στη σωστή θέση Πιάνει το μολύβι με δείκτη και αντίχειρα	Δείχνει δύο από τα τέσσερα αντικείμενα αφού ακούσει το όνομά τους Καταλαβαίνει γύρω στις 150 λέξεις Μάθηση με πειραματισμό και έρευνα Χρησιμοποιεί αντικείμενα και εργαλεία για να φτάσει στο στόχο του. Θυμάται και μιμείται γεγονότα που έχει παρακολουθήσει πρόσφατα. Αρχίζει να αντιλαμβάνεται κατηγορίες όπως φρούτα, ζώα, ρούχα με βάση το σχήμα, τη λειτουργία ή τη δράση των αντικειμένων	Περισσότερες λέξεις παρά κινήσεις για να ζητήσει αυτό που θέλει Λεξιλόγιο 20 λέξεων Χρησιμοποιεί δύο λέξεις μαζί (συχνά εμφανιζόμενες εκφράσεις) Επινοεί δικές του λέξεις		Χρησιμοποιεί το κουτάλι καλά Μπορεί να βγάλει τις κάλτσες και τα παπούτσια του	Παίζει με κουτιά ή άλλα πράγματα Του αρέσει να κοιτάζει βιβλία, να του διαβάζουν παραμύθια
18-20 μήνες	Πηδά επί τόπου με τα δύο πόδια	Χτίζει πύργο με 4-6 κύβους Έντονες μουτζούρες	Δείχνει τα περισσότερα μέλη του σώματός του Δείχνει με το δάχτυλό του μία ή περισσότερες γνωστές εικόνες Διεκδικεί κάτι δικό του Αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των χρωμάτων Υπακούει στις προθέσεις “μέσα” και “πάνω” Χαιρετά όταν του το υπενθυμίζουν	Αρχίζει να αναπτύσσει τον ήχο της ενήλικης ομιλίας (τόνος, χροιά) Ζητά δύο πράγματα με το όνομά τους Λέει το όνομά του όταν του ζητηθεί (απλουστευμένο) Μιμούνται μερικές προτάσεις με δύο λέξεις Κατανοούν τις εντολές “κάθισε” και “έλα εδώ”		Δείχνει το βρεγμένο παντελόνι του Γνωρίζει τη σειρά στη διαδικασία ντυσίματος Αρχίζει να μαζεύει τα παιχνίδια του	Μπορεί να παίζει με κούκλες, αυτοκίνητα, αεροπλάνα, κουκλόσπιτα

ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ							
ΗΛΙΚΙΑ	ΑΔΡΗ	ΛΕΠΤΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
20-22 μήνες	Σκαρφαλώνει για να σταθεί σε μία καρέκλα Μπορεί να κάθεται μόνο του στο τραπέζι	Χύνει νερό από το ένα ποτήρι στο άλλο	Κατανοεί ρήματα σε πλαίσιο Αρχίζει να αντιλαμβάνεται σχέση αιτιότητας π.χ. χρησιμοποιεί ένα παιχνίδι για να φτάσει κάποιο άλλο Πλήρης μονιμότητα του αντικειμένου	Χρησιμοποιεί την κτητική αντωνυμία Χρησιμοποιεί απλές φράσεις για να εκφραστεί		Ο έλεγχος της κύστης κατά τη διάρκεια της ημέρας ολοκληρώνεται	Φτιάχνει τρένο από τρία τουβλάκια
22-24 μήνες	Κάνει δέκα βήματα ξεκινώντας με το ίδιο πόδι Κλωτσά μπάλα Ανεβαίνει μόνο του τα σκαλιά με κάθε μέθοδο	Ανοίγει πόρτα Περνάει μεγάλες χάντρες σε κλωστή Γυρίζει τρεις σελίδες βιβλίου μία κάθε φορά	Ταυτίζει οικεία αντικείμενα Θέλει να ξέρει το “γιατί” για τα πάντα Ενδιαφέρεται για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο	Αναγνωρίζει δραστηριότητες σε εικόνες Λεξιλόγιο 50 λέξεων Αρχίζει να αντιλαμβάνεται το φωνολογικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας Ονομάζει πέντε μέλη της οικογένειάς του Ζητά μερικά συνηθισμένα είδη τροφής με το όνομά τους Παράγει ήχους ζώων	Αρχίζει να αποκτά την αίσθηση της αυτονομίας Λέει “ευχαριστώ” και “παρακαλώ” όταν του το υπενθυμίζουν Ξεκινά να συνεργάζεται στο παιχνίδι με άλλα παιδιά	Βοηθά ενεργά να ντυθεί ή να ξεντυθεί	
24-30 μήνες	Κλωτσάει μεγάλη μπάλα Ανεβαίνει και κατεβαίνει σκαλιά μόνο του, βάζοντας τα δύο πόδια σε κάθε σκαλοπάτι Πηδά με τα δύο πόδια και περπατά προς τα πίσω Πετάει μπάλα με το ένα χέρι	Περνά 1-4 χάντρες από νήμα Χτίζει πύργο με 6-7 κύβους Κόβει άκρη χαρτιού με ψαλίδι Ξεβιδώνει καπάκια από μπουκάλι	Κατανοεί χωρικές, ποσοτικές έννοιες Κατανοεί γλωσσικές έννοιες (μερικά, όλα, αυτά)	Λεξιλόγιο 200-400 λέξεων Κατανοεί χωρικές και ποσοτικές έννοιες καθώς και μερικές αντωνυμίες Μπορεί να εκφράσει άρνηση χρησιμοποιώντας αρνητική διατύπωση. Χρησιμοποιεί πληθυντικούς, προθέσεις Εμφάνιση γραμματικής (ρήμα) Ερωτήσεις με ύψωση της φωνής. Συνδυασμούς 2-3 λέξεων στην αυθόρμητη ομιλία. Ονομάζει σωστά τουλάχιστον 1 χρώμα	Αρχίζει να μειώνεται το άγχος αποχωρισμού	Φοράει απλά ρούχα μόνο του Μιμείται σπιτικές δουλειές	Φτιάχνει σιδηρόδρομο με τους κύβους

ΟΝΟΜΑ: Ε.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: 04/10/2005

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: 6 μήνες (14/02/07-14/08/08)

ΗΛΙΚΙΑ	ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΓΛΩΣΣΙΚΗ			ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
	ΑΔΡΗ	ΛΕΠΤΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΕΚΦΟΡΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			
1 χρόνος και 4 μήνες	Ανεβαίνει τη σκάλα κρατώντας το χέρι κάποιου Κάνει πάνω από 10 βήματα με γρήγορο ρυθμό Χορεύει με το ρυθμό της μουσικής χέρια και πόδια	Κουμπώνει στυλό Ξεβιδώνει βάζο Τοποθετεί τουβλάκια στη σωστή θέση Βάζει το καλαμάκι στην τρύπα του βάζου Πιάνει τημπογιά με τα δάκτυλα Χτίζει πύργους με τέσσερα τουβλάκια	Αναγνωρίζει σε ποιόν ανήκει το αντικείμενο Αναγνωρίζει τη χρήση των αντικειμένων Κατανοεί και εκτελεί απλές και σύνθετες εντολές	Μαμά, μπαμπά, γιαγιά, λιλού, νταντά, άπα, άτα, μαμ, γω, αυγό, νέο, νιάου, γαβ, παπά	Μύτη, μάτια, μαλλιά, πόδι, χέρι, γλώσσα, δόντια, αυτιά, κόκκινο, γάτα, σκύλος, πάπια, παπούτσια, μπλούζα, κάλτσα, παντελόνι, εσώρουχο, μπουφάν, κουτάλι, πιρούνι, πιάτο, μαρκαδόρος, κούκλα, πόρτα, καθρέπτης, τραπεζομάντιλο, χτένα, οδοντόβουρτσα, βιβλίο, κουβέρτα, μαξιλάρι, σαλιάρια, ποτήρι, τασάκι, τηλέφωνο, χοντρός, κάτω, πάνω, μέσα, έξω	Εξωτερικεύει επιθετικότητα όταν της αρνούνται κάτι Δεν υπακούει στο όχι Αντιλαμβάνεται ύφος και διάθεση των συνομιλητών Έντονη αντίδραση αποχωρισμού από τη μητέρα Κλαίει για να εκφράσει επιθυμίες Δύσκολα μοιράζεται τα αντικείμενα με άλλους Ντροπαλή και διστακτική στην πρώτη γνωριμία με άλλους	Πλένει τα δόντια της Χτενίζεται πίνει από καλαμάκι Κρατάει το ποτήρι για να πιει νερό αλλά της χύνεται Καθαρίζει τα χέρια της Βγάζει τις κάλτσες Τρώει με το κουτάλι αλλά όχι με επάρκεια για σίτιση	Παίζει με τα παιχνίδια που βγάζουν ήχους Παίζει με άλλους Ζωγραφίζει με μαρκαδόρους Παίζει με κούκλες διασκεδάσει βλέποντας εικόνες σε παραμύθια Έχει συμβολικό παιχνίδι
1 χρόνος και 5 μήνες	Χτυπάει παλαμάκια	Χτίζει πύργους με 6-7 τουβλάκια	Ανταποκρίνεται σε χαιρετισμούς Αναγνωρίζει περισσότερα από ένα αντικείμενα που βρίσκονται ανάμεσα σε άλλα	Νάνι, όμο, μιμί, πουφ, μπέμπα, μπο, εκεί, αυτά, άντε, μεμο-λεμο (λεμόνι) τζί (πρίζα)	Φρύδια, κίτρινο, μπλε, ζακέτα, φανελάκι	Αρχίζει να μοιράζεται τα πράγματά της Αρχίζει και πλησιάζει μη οικεία πρόσωπα Δείχνει ενδιαφέρον για παιδιά της ίδιας περίπου ηλικίας	Τρώει με το κουτάλι Αλείφει το ψωμί με μαχαίρι	Τοποθετεί αντικείμενα σε κουτιά για να παίζει

ΗΛΙΚΙΑ	ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΓΛΩΣΣΙΚΗ			ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
	ΑΔΡΗ	ΛΕΠΤΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΕΚΦΟΡΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			
1 χρόνος και 6 μήνες	Τρέχει σε όλο το σπίτι με σχετική σταθερότητα Σηκώνει σκαμπό	Ανοίγει βιβλίο και το ξεφυλλίζει	Αναγνωρίζει υπονοούμενες έννοιες Βλέπει το κερί και φυσάει	Μέμα (κρέμα), εγιο (εδώ), που, ναι, παππού, πω-πω, μπάλα, το (αυτό), νερό, μωλό, καλά, μη, τουτού, εσύ, η Έη (Εύη), έλα, μπόμπης, όπα, γαν (γάλα), άλλη, αγκαά, νάκι (τυράκι)	Λαιμός, κατσίκια, άλογο, σκαμπό, κουζίνα, φούρνος, καλός, κακός, όμορφος, Αναγνωρίζει σχεδόν όλα τα αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο του σπιτιού της	Δε μοιράζεται πια καθόλου παιχνίδια ή αντικείμενα που της ανήκουν με άλλους Απαιτεί την προσοχή όλων και αντιδρά πολύ έντονα όταν δεν την έχει	Βγάζει την κρέμα και την αλείφει στα πόδια της Κλείνει το πορτοφόλι Ανοίγει το φερμουάρ Ανοίγει το συρτάρι και βγάζει πράγματα	Παίζει με χώμα Παίζει με κούκλες παριστάνοντας ρόλους
1 χρόνος και 7 μήνες	Τρέχει με γρήγορο σχηματισμό Χοροπηδά	Φτιάχνει πάζλ με μεγάλα κομμάτια Κρατάει το στύλο με 3 δάκτυλα ενωμένα Βγάζει τη μπλούζα, ζακέτα με βοήθεια	Αναγνωρίζει μέσα σε 8 εικόνες το λύκο	Όχι, λιο (βιβλίο), ώμη (συγνώμη), δαλειά (δουλειά), νελό (νερό), κόκα (κόκαλα), λεμόνι, μαλλιά, μάνιο, άκι (κουνελάκι), λυκόνι, λύκος, ήλιο, κιλί (κλειδί), μπουνι (κουδούνι), Απαντάει μονολεκτικά σε ερωτήσεις συνήθως με μη όχι ναι	Αφαλός, στήθος, μπουτί, κίτρινο, μπλε, λύκος, κουνέλι, γραφείο, κασετόφωνο, ντουλάπα, συρταριέρα, άσχημος, λεπτός, ψηλός, κουτός Γνωρίζει όλα τα ρούχα Αναγνωρίζει όλες τις απλές εντολές	Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα από φωτογραφία και τα αναζητά Μειωμένη αντίδραση στον αποχωρισμό από οικεία πρόσωπα Πολύ έντονη αντίδραση στον αποχωρισμό από τη μητέρα	Πίνει από φλιτζάνι ή ποτήρι μόνη της Τρώει με κουτάλι ή πιρούνι χωρίς βοήθεια Μαζεύει τα παιχνίδια της Μπορεί να ξεντυθεί με μικρή βοήθεια	Έντονο συμβολικό παιχνίδι Παριστάνει ότι μιλάει στο κινητό Παρακολουθεί βιβλία με εικόνες για πολλή ώρα

ΗΛΙΚΙΑ	ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΓΛΩΣΣΙΚΗ			ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
	ΑΔΡΗ	ΛΕΠΤΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΕΚΦΟΡΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			
1 χρόνος και 8 μήνες	Σκαρφαλώνει Ανεβαίνει περίπου 20 σκαλοπάτια	Ανοίγει την πόρτα Βγάζει τα ρούχα μόνη της	Αρχίζει να αντιλαμβάνεται σχέση αιτιατικότητας π.χ. χρησιμοποιεί ένα παιχνίδι για να φτάσει άλλο	Κάνει προτάσεις 2 ή λέξεων Αυτό, κάτω, καλό νινί, μαμ, από ή τούτου, μπούντα (μπλούζα), λιλά (μουσική), μπλουμ (μπάνιο), μπούτι, μπάλα, νάνα (κουζίνα), πλάκι (πουλάκι), μπούμπα (τούμπα), τουτού μπαμπά, πεί (τραπέζι), πόντα (πόρτα), καλός, γυάλα, γουούνι (γουρούνι), παπάκι, παπά ή πατούτα (παπούτσια)	Αυτιά, πατούσα, γουρούνι, αγελάδα, κάτω, κόκορας Αναγνωρίζει όλες τις τοπικές έννοιες	Αρχίζει να αποχωρίζεται σιγά- σιγά απ' τη μητέρα της αλλά αυτό συμβαίνει όταν βρίσκεται με άλλα πολύ οικεία πρόσωπα π.χ. μπαμπάς ή γιαγιά	Προσπαθεί να κάνει μπάνιο μόνη της Τοποθετεί τα ρούχα στη ντουλάπα Βγάζει τα ρούχα μόνη της	Βάζει και βγάζει αντικείμενα απ' το συρτάρι και τα τοποθετεί πάλι μέσα
1 χρόνος και 9 μήνες	Κλωτσάει και πετάει τη μπάλα	Φτιάχνει παζλ με 15 κομμάτια Βάζει το κλειδί στην πόρτα προσπαθώντας να ξεκλειδώσει	Αναγνωρίζει διαφορετικότητα των χρωμάτων Εκτελεί εντολές με τις τοπικές προθέσεις μέσα- έξω	Κινητό, του μπαμπά ναι, λεφτά ναι, δω είναι, μπέλα(κούνια), καπέ (καναπές), λουλάκι (λουλουδάκι), καέλο (καπέλο), κάλα (σκάλα)	Πράσινο Αναγνωρίζει και εκτελεί αρκετά σύνθετες εντολές	Αρχίζει να υπακούει στο όχι Ευχαριστιέται ιδιαίτερα το παιχνίδι και την παρέα με άλλα παιδιά	Τοποθετεί κλειδί στην πόρτα Δένει με λάστιχο τα ντουλάπια	Παίζει με πάζλ, με μικρά και μεγάλα κομμάτια

Όπως βλέπουμε στον παραπάνω πίνακα η Ε. ακολουθεί και στους 6 τομείς εξέλιξης τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης. Δίνοντας έμφαση στη γλωσσική εξέλιξη βλέπουμε όσον αφορά το τομέα της εκφοράς η Ε. έχει ένα σύνολο 104 λέξεων στο τέλος της εξάμηνης έρευνας αριθμός περίπου διπλάσιος από αυτό που αναμένεται στην ηλικία της. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι επί το πλείστον ουσιαστικά (91). Χρησιμοποιεί όμως και αντωνυμίες (7), τοπικές προθέσεις (4), ρήματα (2) και επίθετα (2). Τέλος στο τομέα της κατανόησης το παιδί βρίσκεται σε πιο προχωρημένο επίπεδο σε σχέση με τη ηλικία της αφού αντιλαμβάνεται 73 λέξεις καθώς επίσης και κατηγορίες αντικειμένων όπως ρούχα, αντικείμενα σπιτιού, απλές και σύνθετες εντολές. Οι λέξεις που κατανοεί είναι ουσιαστικά, επίθετα, τοπικές έννοιες και ρήματα.

ΟΝΟΜΑ: Θ.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: 24/05/2003

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: 6 μήνες (14/02/07-14/08/08)

ΗΛΙΚΙΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ			ΠΑΙΧΝΙΔΙ
		ΕΚΦΟΡΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	
3 χρόνια και 9 μήνες	Μειωμένη βλεμματική επαφή Αναγνωρίζει εντολές όπως βάλε-βγάλε Μετρά μέχρι το 5	<u>ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΜΗΣΗ:</u> γάτα, μήλο, μαμά, μπαμπά, βάλε, βγάλε, ωραία, μπράβο, παπούτσια, γύρω-γύρω, τσίου, γαβ, νιάου, θέλω, αγγούρι, ντομάτα, πορτοκάλι, κουλούρι, μπλούζα, μπουφάν, λεμόνι, σταφύλι, φασόλια, μακαρόνια, στόμα, φανέλα, κάλτσες <u>ΔΥΘΟΡΜΗΤΑ:</u> έλα, πάμε, γεια, ένα δύο τρία, παπί, άλογο, ψάρι	Αυγό, γάτα, σκύλος, κοτόπουλο, ψάρι, γάλα, πατάτα, παντελόνι, κάλτσες	Αντιδρά στο όχι Εκφράζει επιθετικότητα όταν δεν του αρέσει μια δραστηριότητα Αρκετά ντροπαλός	Απολαμβάνει να παίζει με σαπουνόφουσκες Παίζει με αυτοκινητάκια Ζωγραφίζει Παίζει με τουβλάκια Φτιάχνει πάζλ με 3-4 κομμάτια
3 χρόνια και 10 μήνες	Αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί εντολή “δώσε” Εκτελεί την εντολή “βάλε” υπό συγκεκριμένες συνθήκες Βάζει σε σειρά αντικείμενα	<u>ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΜΗΣΗ:</u> τραπέζι, πεταλούδα, σκάλα, σκούπα, σφυρί, ρόδα, ελέφαντας, φάε, πίτσα, φράουλα, χταπόδι, σκύλο, φάλαινα, κέτσαπ, μαχαίρι, πρόβατο, κατσίκια, σκυλί, κουνέλι, λιοντάρι, καπέλο, τύμπανο, λουλούδι, μήλο, μπανάνα, βιβλίο <u>ΔΥΘΟΡΜΗΤΑ:</u> Αγελάδα, μαρούλι, ρύζι	Αγελάδα, κρεβάτι, καρέκλα, τραπέζι, μήλο, βιβλίο, μπανάνα, τηλεόραση, τηλέφωνο, φανέλα, παπούτσια, φόρμα	Δεν πλησιάζει μη οικεία πρόσωπα Αρκετές φορές γκρινιάζει	Ανοίγει και ξεφυλλίζει μουσικό βιβλίο
3 χρόνια και 11 μήνες	Αρχίζει να αναγνωρίζει χρώματα Απαντά σε ερωτήσεις τύπου “πού θα πάμε” Κάνει ταύτιση 20 εικόνων	<u>ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΜΗΣΗ:</u> σαύρα, κουκουβάγια, χελώνα <u>ΔΥΘΟΡΜΗΤΑ:</u> Αστέρι, μπλε, εδώ, καράβι, καρότο, λουλούδια, βάτραχος, δε μπαίνει	Πορτοκάλι, κόκκινο, μπλε, πατάτα, μωβ, μύτη, μάτι, αντί, χέρι	Ιδιαίτερα επιθετικός όταν του αρνούνται κάτι Ιδιαίτερα επίμονος	Του αρέσει να παίζει με αντικείμενα που βγάζουν ήχους Κάνει ταύτιση 20 εικόνων

ΗΛΙΚΙΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ		ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ
		ΕΚΦΟΡΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ		
4 χρόνια	Αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των φύλων: αγόρι κορίτσι Αναγνωρίζει αντικείμενα που είναι σε κουτί	<u>ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΜΗΣΗ:</u> παίζω μπάλα, ράδιο, ψυγείο, βιβλιοθήκη, γραφείο, κούνια <u>ΛΥΘΟΡΜΗΤΑ:</u> Παπαγάλος δέντρο	Κομπιούτερ, αγόρι, κορίτσι Αναγνωρίζει εργαλεία και σχεδόν όλα τα έπιπλα Αναγνωρίζει ρούχα	Είναι αρνητικός με άτομα που δε γνωρίζει καλά και γίνεται επιθετικός όταν τον πλησιάζουν Εκφράζει επιθυμίες είτε με χειρονομίες είτε με λέξεις	Αρχίζει να παίζει με μουσικά πλαστικά όργανα
4 χρόνια και 1 μήνας	Αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη χρήση αντικειμένων Εκτελεί απλές εντολές αρχίζει να κατανοεί ρήματα Κάνει 36 ταυτίσεις με αντικείμενα και ζώα	<u>ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΜΗΣΗ:</u> Θέλω πίτα, θέλω φούσκες, βρέχει <u>ΛΥΘΟΡΜΗΤΑ:</u> Πίνει νερό, σοκολάτα, θέλω, πάμε βολτούλα, φιλάκι	Αναγνωρίζει 50 εικόνες αντικείμενα Κατανοεί αντικείμενα που είναι στο μπάνιο.	Εκφράζει την αγάπη του σε οικεία πρόσωπα	Κάνει 36 ταυτίσεις με αντικείμενα και ζώα
4 χρόνια και 2 μήνες	Αρχίζει να εκτελεί σύνθετες εντολές Κάνει διάκριση ζώων	<u>ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΜΗΣΗ:</u> Μπάνιο, σαλόνι, κουζίνα <u>ΛΥΘΟΡΜΗΤΑ:</u> Ακούει μουσική, πάμε μπαμπά, φίδι, σαλιγκάρι, αεροπλάνο, νονά	Βενζινάδικο, καμηλοπάρδαλη, λεοπάρδαλη, ζέβρα Έχει καλή σωματογνωσία Αναγνωρίζει τα δωμάτια του σπιτιού	Αρχίζει να πλησιάζει παιδιά της ίδιας περίπου ηλικίας Είναι ιδιαίτερα τρυφερός με μη οικεία πρόσωπα	Του αρέσει να παίζει με πλαστελίνη Αρχίζει να έχει συμβολικό παιχνίδι

Παρατηρώντας τον πίνακα του Θ. βλέπουμε ότι δεν εξετάστηκε η κινητικότητα του. Αυτό γιατί ο Θ. βρίσκεται στην ηλικία των 3 χρόνων και 9 μηνών και η κινητικότητα του έχει εξελιχθεί και δεν υπάρχει λόγος σύγκρισης της με την κινητικότητα της Ε. επίσης δεν μελετήθηκε ο τομέας των δεξιοτήτων καθημερινής ζωής αφού ήταν αδύνατη η συλλογή δεδομένων για τον τομέα αυτό. Στον ψυχοκοινωνικό τομέα και στο παιχνίδι το παιδί ακολουθεί τα στάδια της φυσιολογικής εξέλιξης όσο αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη στον τομέα της εκφοράς ο Θ. στο τέλος της εξάμηνης έρευνας είχε ένα λεξιλόγιο 114 λέξεων από το σύνολο αυτό τις 37 λέξεις παρήγαγε αυθόρμητα ενώ τις 77 μετά από μίμηση το παιδί χρησιμοποιεί 5 ρήματα μια τοπική πρόθεση και 108 ουσιαστικά. Τέλος στον τομέα της κατανόησης ο Θ. κατανοεί 35 λέξεις και 4 κατηγορίες αντικειμένων όπως ρούχα, εργαλεία, έπιπλα και δωμάτια σπιτιού. Οι λέξεις που κατανοεί είναι όλες ουσιαστικά

ΜΕΡΟΣ V – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

42. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων απ' την έρευνα που έγινε στα 2 αυτά υποκείμενα με τη βοήθεια των 3 εργαλείων εντοπίζονται πάρα πολλές και σημαντικές διαφορές στην εξέλιξη του λόγου, της ομιλίας και της συμπεριφοράς.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του τεστ VINELAND βλέπουμε ότι ο Θ. υπολείπεται όχι μόνο της ηλικίας του αλλά και της Ε.

Η μεγαλύτερη όμως διαφορά εντοπίζεται στον τομέα της επικοινωνίας. Ο Θ. στον τομέα αυτό βρίσκεται σε ηλικία 1 χρόνου και 2 μηνών με χρονολογική απόκλιση απ' την ηλικία του 2 χρόνια και 4 μήνες σε αντίθεση με την Ε. η οποία βρίσκεται στον τομέα αυτό στην ηλικία του 1 χρόνου και 7 μηνών ακριβώς δηλαδή στην ηλικία στην οποία βρισκόταν όταν έγινε το τεστ. Έτσι βλέπουμε ότι ο Θ. βρίσκεται 5 μήνες πίσω απ' την Ε. στον τομέα επικοινωνίας. Στον τομέα αυτό υπάρχει μεγάλη απόκλιση στην κατανόηση, όπου ο Θ. βρίσκεται 1 χρόνο και 1 μήνα πίσω απ' την Ε. Έτσι όπως φαίνεται απ' τα αποτελέσματα του τεστ ο Θ. και η Ε. Βρίσκονται στην ίδια περίπου ηλικία σε τρεις από τους τέσσερις τομείς αλλά παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση στον τομέα της επικοινωνίας και ιδιαίτερα στην κατανόηση.

Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας φωνολογικής και φωνητικής εξέλιξης μας έδειξαν ότι ο Θ. έχει ένα πιο ώριμο φωνολογικό σύστημα αφού χρησιμοποιεί τα περισσότερα απ' τα φωνήματα σε σχέση με την Ε. της οποίας το φωνολογικό σύστημα βρίσκεται σε εξέλιξη. Και τα δυο παιδιά κάνουν αρκετές φωνολογικές διαδικασίες αλλά και άτυπα λάθη με την Ε. να κάνει 4 άτυπα λάθη σε σχέση με τον Θ. ο οποίος κάνει μόνο 1.

Παρόλα αυτά όμως δε θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Θ. έχει κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα αφού όπως φαίνεται στους πίνακες με τα αποτελέσματα της εξάμηνης έρευνας σύμφωνα με το “εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου λειτουργικότητας του αυτιστικού παιδιού σύμφωνα με τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης” ο Θ. παράγει τις περισσότερες λέξεις μετά από μίμηση. Έτσι απ’ τις 114 λέξεις που έχει χρησιμοποιήσει ο Θ. μόνο τις 37 παρήγαγε αυθόρμητα.

Εν αντιθέσει η Ε. σε λεξιλόγιο 107 λέξεων παρήγαγε μόνο 9 λέξεις μετά από μίμηση.

Έτσι ενώ τα 2 υποκείμενα έχουν περίπου τον ίδιο αριθμό λέξεων στο λεξιλόγιό τους ο τρόπος με τον οποίο παράγουν τις λέξεις είναι διαφορετικός.

Από τα παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο Θ. δεν έχει κατακτήσει όλες τις λέξεις που παράγει αλλά ένα μικρό ποσοστό αυτών.

Η διαφορά αυτή φαίνεται και στο ότι η Ε. γνωρίζει τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιεί σε αντίθεση με το Θ.

Όσον αφορά το κομμάτι της κατανόησης βλέπουμε ότι ο Θ. υπολείπεται αρκετά απ’ την Ε. όχι μόνο στο ότι η Ε. έχει μεγαλύτερη κατανόηση αλλά και στο είδος των λέξεων που κατανοούν. Έτσι όπως βλέπουμε στον πίνακα των αποτελεσμάτων το κομμάτι της κατανόησης του λόγου ο Θ. αντιλαμβάνεται μόνο ουσιαστικά.

Σε αντίθεση με την Ε. η οποία αντιλαμβάνεται τοπικές έννοιες, αντίθετα, επίθετα. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαφορά δεν είναι μόνο ποσοτική αφού η Ε. κατανοεί πολύ μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, αλλά και ποιοτική στον τομέα της κατανόησης του προφορικού λόγου.

Ομοιότητες όμως φαίνεται να υπάρχουν στον τομέα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης.

Βλέπουμε ότι και τα 2 υποκείμενα αντιδρούν το ίδιο και έχουν τα ίδια γνωρίσματα στα εξωτερικά ερεθίσματα. Αντιδρούν έντονα στο “όχι” και θέλουν να βρίσκονται με οικεία πρόσωπα. Επίσης ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η διστακτική προσέγγιση και των 2 υποκειμένων σε παιδιά της ίδιας περίπου ηλικίας μ’ αυτά.

Ομοιότητες επίσης παρουσιάζουν τα υποκείμενα και στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Τα παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται είναι ίδια και εξελίσσονται με τον ίδιο τρόπο με εξαίρεση την καθυστερημένη έναρξη ενασχόλησης του Θ. με το συμβολικό παιχνίδι καθώς επίσης και το εμμονικό παιχνίδι του με ορισμένα αντικείμενα που είναι άλλωστε χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα.

Τέλος σα γενικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής όσον αφορά τη σύγκριση εξέλιξης του λόγου, της ομιλίας και της συμπεριφοράς του παιδιού που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και του παιδιού με τυπική εξέλιξη που έχουν την ίδια γλωσσική εξέλιξη, βλέπουμε ότι το παιδί που ανήκει στο αυτιστικό φάσμα ενώ ακολουθεί κάποια απ’ τα στάδια της τυπικής εξέλιξης σε τομείς της εξέλιξής του, υπολείπεται απ’ το παιδί με τυπική εξέλιξη σε όλους σχεδόν τους τομείς με μεγαλύτερη έμφαση στον τομέα του λόγου και της επικοινωνίας.

43.ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην αποπεράτωση της μελέτης αυτής υπήρξαν αρκετά προβλήματα και δυσκολίες.

Το πρώτο γεγονός που δυσκόλεψε αρκετά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ότι ο Θ. έμενε στο Μεσολόγγι ενώ εμείς βρισκόμασταν στην Πάτρα. Επίσης ο χώρος και ο χρόνος που μπορούσαμε να συναντήσουμε το Θ. ήταν συγκεκριμένος, ήταν το “Κέντρο Ημέρας” στο Μεσολόγγι όπου ο Θ. παρακολουθούσε συνεδρίες. Αυτό δε μας επέτρεψε να βλέπουμε το Θ. όσο συχνά έπρεπε και όσο συχνά βλέπαμε την Ε. Έτσι η συλλογή δεδομένων για το Θ. βασίστηκε αρκετά στους θεραπευτές του “Κέντρου Ημέρας” τους οποίους ευχαριστούμε πολύ για ακόμη μία φορά. Επιπλέον το περιβάλλον στο οποίο παρακολουθούσαμε το Θ. ήταν θεραπευτικό και δε μας επέτρεψε να έχουμε μια πιο ακριβή και γενική εικόνα του και σε άλλα περιβάλλοντα.

Παρ’ όλες τις δυσκολίες που προαναφέραμε η μελέτη ολοκληρώθηκε με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και προσοχή.

44.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλεξάκη Χριστίνα, 2005, ' Εισαγωγή στην κατάκτηση της γλώσσας ', σημειώσεις στο μάθημα της γλωσσικής ανάπτυξης στο ΑΤΕΙ Πάτρας.
2. Uta Frith, μετάφραση Γιώργος Καλομοίρης, Αθήνα 1996, ' Αυτισμός ', Β΄ έκδοση, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
3. Κωτσοπούλου Αγγελική, ' Φωνολογική ανάπτυξη και διαταραχές ', σημειώσεις στο μάθημα φωνολογική ανάπτυξη και διαταραχές στο ΑΤΕΙ Πάτρας.
4. Κωτσόπουλος Ι. Σωτήρης, ' Αυτισμός : Ευρήματα από απεικονιστικές και παθολογοανατομικές μελέτες '.
5. Μαυροπούλου Σοφία, παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
6. Νότας Στέργιος, D.P.MGR κλινικός ψυχολόγος, ' Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές '.
7. Παπαγεωργίου Βάγια Α. παιδοψυχίατρος, ' Από την διάγνωση του αυτισμού στην κατανόηση των συμπτωμάτων και στην αναγνώριση αναγκών '.
8. Πήτα Ρία, Αθήνα 1998, ' Ψυχολογία της γλώσσας ', Ζ΄ έκδοση, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
9. Σταμάτης Σωτ., ' Οχυρωμένη σιωπή ', εκδόσεις Γλάρος.
10. Φιλιππάκη – Warburton Ειρήνη, 1992, ' Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία ', έκτη έκδοση, εκδόσεις Νεφέλη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

11. ' Children with autism : A developmental perspective ' Harward univ. press, USA 1997

INTERNET

12. [http : // whcs health. nsw. gov. au.](http://whcs.health.nsw.gov.au)
13. www.autismhellas.gr
14. www.kof.gr
15. www.janssen-cilag.gr
16. www.autismgreece.gr
17. www.epeaek.gr
18. www.logopaedia.gr
19. www.wikipedia.gr
20. www.greek-language.gr

