

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ  
ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ –  
ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ  
ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ, ΕΙΔΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ  
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. »**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΜΑΡΙΑΝΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Κ. ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΝΑΝΟΥΣΗ, Κ. ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΕΣΣΑΣ**

ΠΑΤΡΑ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΣΕΛΙΔΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ (στην Ελληνική).....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ (στην Αγγλική) – ABSTRACT.....	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ- ΑΥΤΙΣΜΟΣ- ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ.....</b>	<b>8</b>
1.1 Επικοινωνία – Ορισμοί.....	8
1.2 Μορφές επικοινωνίας.....	9
1.3 Επικοινωνία και πραγματολογία.....	10
1.3.1 Τι είναι πραγματολογία.....	10
1.3.2 Πραγματολογικές δεξιότητες.....	11
1.3.3 Πραγματολογικές δυσκολίες.....	11
1.4Κυριολεκτική γλώσσα και μη κυριολεκτική γλώσσα.....	12
1.4.1 Κυριολεκτική γλώσσα.....	12
1.4.2 Μη κυριολεκτική γλώσσα.....	12
1.5 Πραγματολογία και αυτισμός.....	16
1.5.1 Ορισμός αυτισμού.....	16
1.5.2 Γλωσσική ικανότητα σε παιδιά με αυτισμό.....	17
1.5.3 Πραγματολογική διαταραχή και αυτισμός.....	18
1.6 Πραγματολογία και ειδική γλωσσική διαταραχή.....	20
1.6.1 Ορισμός ειδικής γλωσσικής διαταραχής.....	20
1.6.2 Γλωσσική ικανότητα σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.....	21
1.6.3 Πραγματολογία και ειδική γλωσσική διαταραχή.....	22
1.7 Σύγκριση αυτισμού και ειδικής γλωσσικής διαταραχής της πραγματολογίας.....	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>	<b>25</b>
2.1 Θεωρία της ασύμμετρης κατίσχυσης που υποστηρίζεται από την έρευνα των Ortonyet.al.....	25
2.2 Θεωρία της χαρτογράφησης.....	26
2.3 Θεωρία της συσχέτισης.....	26
2.4 Θεωρία του Νου.....	27
2.5 Θεωρία της κεντρικής συνοχής.....	28
2.6 Ελληνική Βιβλιογραφία.....	29
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>32</b>
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	32
3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	32
3.3 Δείγμα-Συμμετέχοντες.....	32
3.4 Διαδικασία χορήγησης του τεστ.....	32
3.5 Σχεδιασμός του τεστ.....	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>36</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>51</b>
5.1 Συμπεράσματα.....	51
5.2 Περιορισμοί – Συστάσεις.....	52
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>53</b>

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου κυρία Βασιλική Νανούση και τον κύριο Ανδρέα Μπέσσα που μου έδωσαν την δυνατότητα να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα σε μια πρωτοποριακή έρευνα στην Ελληνική κοινωνία.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστάω και στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στον πατέρα μου που με στήριξε με κάθε τρόπο σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα τη διερεύνηση και την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων με σκοπό την κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας- παρομοίωσης σε παιδιά με αυτιστική διαταραχή, με ειδική γλωσσική διαταραχή και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτού του είδους η γλώσσα δεν μελετήθηκε αρκετά από τους ερευνητές αφού κάποιιοι θεωρούν ότι δεν είναι δυσνόητη. Η μη κυριολεκτική γλώσσα εντάσσεται στην πραγματολογία η οποία είναι ένα κομμάτι της επικοινωνίας και το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται το νόημα της γλώσσας ανάλογα με τις γνώσεις του. Σύμφωνα με την διαθέσιμη βιβλιογραφία, η μη κυριολεκτική γλώσσα παρομοίωση φαίνεται ότι είναι ένα θέμα με το οποίο δεν ασχολήθηκαν αρκετοί ερευνητές και ειδικότερα σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. Οι ερευνητές ασχολήθηκαν γενικότερα με την πραγματολογία αλλά και τη μη κυριολεκτική γλώσσα, μεταφορά της οποίας το νόημα είναι περισσότερο δυσνόητο και περίπλοκο χωρίς καμία σύγκριση με κυριολεκτικό νόημα όπως η παρομοίωση στην οποία η προσθήκη του συνδέσμου σαν καθιστά φανερό τη λανθάνουσα ομοιότητα ώστε να μην εκληφθεί κυριολεκτικά η παρομοίωση, Winner, Engel, Gerdner, 1980). Έτσι μέσα από την βιβλιογραφία τα αποτελέσματα ήταν φτωχά ως προς το συγκεκριμένο θέμα και τέθηκε ενδιαφέρον από την πλευρά της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με στόχο την εύρεση πληροφοριών γενικότερα αλλά και ειδικότερα στο θέμα. Με την δημιουργία του τεστ, η έρευνα έγινε πιο ενδιαφέρουσα έχοντας αποτελέσματα τα οποία υποστηρίζουν τις παρακάτω θεωρίες και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν τα μάτια είναι ο καθρέφτης της ψυχής, η γλώσσα για τον άνθρωπο και ο τρόπος που τη χρησιμοποιεί, είναι ο καθρέφτης της ταυτότητας του. Μιας ταυτότητας που περιλαμβάνει προσωπικά, κοινωνικά, πολιτιστικά χαρακτηριστικά που αφορούν στις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις ιδέες που κατασκευάζει το άτομο και η σχέση του με τον κόσμο, το περιβάλλον, αλλά και με τους άλλους γύρω του. Η επικοινωνία του ατόμου είναι πολύ σημαντική αφού το άτομο επικοινωνώντας με οποιοδήποτε τρόπο αντιλαμβάνεται τι γίνεται, επεξεργάζεται και κατανοεί έννοιες, φράσεις. (Shames.G, Anderson.N, 2013)

Η έρευνα της πτυχιακής αναφέρεται στη πραγματολογία, η οποία είναι ένα σημαντικότατο κομμάτι της επικοινωνίας και συγκεκριμένα στην κατανόηση μιας γλώσσας με μη κυριολεκτικό νόημα, την παρομοίωση. Δημιουργήθηκε υλικό στον υπολογιστή με χρήση εικόνων με σκοπό την αξιολόγηση αυτής της γλώσσας. Η εργασία χωρίζεται σε τρία βασικά κεφάλαια τα οποία διακλαδώνονται επεξηγώντας και αναλύοντας το θέμα. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην επικοινωνία και τις διάφορες μορφές της που το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει για να επικοινωνήσει. Επίσης στην πραγματολογία του λόγου, στο πώς το άτομο χρησιμοποιεί την γλώσσα όπως και ποιες πραγματολογικές ικανότητες διαθέτει τόσο στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όσο και στα παιδιά με διαταραχές, αυτισμό και ειδική γλωσσική διαταραχή. Ακολούθως γίνεται αναφορά στην κυριολεκτική και μη κυριολεκτική γλώσσα παρομοίωση. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και τα αποτελέσματά τους και οι θεωρίες που αναφέρονται στο πώς τα παιδιά με διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης και επεξεργασίας της μη κυριολεκτικής γλώσσας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία στην οποία αναφέρεται, ο στόχος δημιουργίας του τεστ όπως και οι προϋποθέσεις που τέθηκαν. Ακόμα αναφέρονται το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε όπως και τα αποτελέσματα των παιδιών σε πίνακες και γραφικές παραστάσεις παρουσιάζοντας τις συγκεκριμένες απαντήσεις που έδιναν αλλά και τα ποσοστά αποτυχίας και επιτυχίας όσον αφορά την κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας παρομοίωσης. Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας συζητούνται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα σε σχέση με τις έρευνες που αναφέρθηκαν και γίνεται μια σύγκριση με την παρούσα έρευνα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επικοινωνία αναπτύσσεται συνεχώς και συμβάλλει θετικά στην ζωή μας κάνοντάς την πιο εύκολη. Είναι σημαντικό να εκφράζεις με λόγια τις σκέψεις σου αλλά και να επικοινωνείς με τους γύρω σου κατανοώντας τι εννοούν ή τι μπορεί να εννοούν. Το νόημα της πρότασης δεν είναι κυριολεκτικής σημασίας, αλλά μιας κρυφής σημασίας όπου απαιτείται να αντιληφθείς τι εννοείται με αυτό που υποδεικνύεται. Για να επικοινωνήσει το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες μορφές επικοινωνίας της γλώσσας. Η χρήση της γλώσσας αναφέρεται ως πραγματολογία και το άτομο διαθέτει πραγματολογικές ικανότητες οργανώνοντας τις σκέψεις του, έτσι ώστε να μπορεί να επικοινωνεί στο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντικό είναι να χρησιμοποιούμε την γλώσσα αλλά και να την κατανοούμε είτε αυτή έχει κυριολεκτική έννοια ή είναι μια έννοια η οποία χρειάζεται γνώση και επεξεργασία για να κατανοηθεί το νόημά της.

Πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες έρευνες για την μη κυριολεκτική γλώσσα, οι οποίες αναδεικνύουν τη δυσκολία των παιδιών με διαταραχή και περισσότερο των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, τα οποία δεν μπορούν να κατανοήσουν το νόημα όταν δεν είναι ξεκάθαρο. Στην παρούσα εργασία αξιολογήθηκε η μη κυριολεκτική γλώσσα, παρομοίωση, μια γλώσσα που χρησιμοποιεί το άτομο πολύ συχνά στον αυθόρμητο λόγο συγκρίνοντας καταστάσεις, αντικείμενα, πρόσωπα. Αυτή η γλώσσα τέθηκε να αξιολογηθεί μέσα από ένα τεστ, το οποίο δημιουργήθηκε στον υπολογιστή, με την παρομοίωση να ακούγεται μέσω ηχογραφημένου μηνύματος και η απάντηση να δίνεται μέσα από εικόνες επιλογής. Το τεστ χορηγήθηκε σε μικρό δείγμα παιδιών ως η αρχή μιας έρευνας για διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας. Συμμετέχοντες είναι δυο παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, δυο με αυτιστική διαταραχή και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολία 57%, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή 39% και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν παρουσιάζουν καμία δυσκολία στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης.

## **ABSTRACT**

The communication is continuously growing and contributes positively to our lives making it easier. It is important to express in words to your thoughts and to communicate with those around you understanding what they mean or what they may mean. The point of the proposal is not literal importance, but a hidden significance where necessary to realize what is meant by what is indicated. To contact the person various communication forms of language can use. The use of language is referred to as pragmatics and the person has skills factual organizing his thoughts, so it can communicate on the social environment. It is important to use the language and to understand whether it is literal meaning or a concept that needs knowledge and treatment to understand its meaning.

There were few studies on the non-literal language, which illustrate the difficulty of children with disorder and more children with autistic disorder, which can't understand the meaning when it is not clear. This paper evaluated the non-literal language similes a language used by the person very often the spontaneous reason comparing situations, objects, faces. This language was to be assessed by a test, which was created on the computer metaphor sound via recorded message and the answer is given through selecting images. The test was administered to a small sample of children as the beginning of a survey investigating children's ability to understand non-literal language. Participants are two children with specific language impairment, two with autism and two typically developing children.

The results showed that children with autism have difficulties with rate of 57%, children with specific language impairment 39% and normal children haven't difficulties in understanding non-literal language, similes.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ-ΑΥΤΙΣΜΟΣ-ΕΙΔΙΚΗ

## ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

### 1.1 Επικοινωνία- Ορισμοί

Η Επικοινωνία είναι μια καθημερινή εμπειρία, για την οποία όλοι ισχυριζόμαστε ότι γνωρίζουμε κάτι, όμως στην πραγματικότητα είναι μια αρκετά πολύπλοκη δραστηριότητα. Είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων. (Satir V,1989, Malholland J.,1991, Verderber R., 1996, Χατζηπαντελή Π., 1999).

Διάφοροι ορισμοί έχουν προταθεί για την επικοινωνία, ξεκινώντας παλαιότερα από τον Laswell, (1948) ο οποίος έχει ορίσει την επικοινωνία ως μια διαδικασία των πέντε W: who (ποιός λέει...), what (τι...), whom (σε ποιον...), Which (μέσω ποίου διαύλου...), What (με τι αποτέλεσμα...), (Laswell, 1948). Σύμφωνα Windahl et al, (1992) η επικοινωνία είναι η «ανταλλαγή και μοίρασμα πληροφοριών, συμπεριφορών, ιδεών και συναισθημάτων». Κατά τον Παπαδόπουλος, (1994) η επικοινωνία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών, είναι μια ενεργή διαδικασία που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση, τη μετάδοση και την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Βασίζεται στην αντίληψη και προϋποθέτει τη σκόπιμη και μη μετάδοση πληροφοριών που έχουν σκοπό να ενημερώσουν ή να επηρεάσουν το άτομο ή την ομάδα που τις δέχονται. Η επικοινωνία περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τον πομπό, το δέκτη και το μήνυμα. Ο πομπός είναι η πηγή που παράγει και μεταδίδει το μήνυμα. Ο δέκτης είναι το άτομο που προσλαμβάνει το μήνυμα, διαμέσου των αισθητήριων οργάνων, το αποκωδικοποιεί και το αξιολογεί. Το μήνυμα είναι οι πληροφορίες, ειδοποιήσεις, σκέψεις, νοήματα, στάσεις, αιτήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις, απορίες που επιθυμεί ο πομπός να μεταδώσει στο δέκτη, (Ευαγγελόπουλος, 1998). Τη στιγμή που μεταδίδεται η πληροφορία προκαλείται μια ενέργεια στο άτομο δέκτη και ένα αναδρομικό αποτέλεσμα στο άτομο πομπό που επηρεάζεται με τη σειρά του. (Παπαδόπουλος, 1994).

Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας πραγματοποιείται ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ (δυο ή περισσότερων) ανθρώπων, μέσω της οποίας αναπτύσσονται οι σχέσεις, (Κόκος Α., 1998). Όπως και Κουτούζης Μ. , (1999) αναφέρει ότι η επικοινωνία είναι μια διαδικασία κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και κατανοούνται από δυο ή περισσότερους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, (2001) η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου. Η πρώτη διάσταση αφορά την κοινωνική σχέση μέσω της οποίας εξελίσσεται η διαδικασία της επικοινωνίας και με τη βοήθεια της σχέσης αυτής ερμηνεύεται η δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας, το περιεχόμενο. Το περιεχόμενο αποτελείται από τις πληροφορίες, οι οποίες περιέχουν λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα.

Η επικοινωνία δεν ορίζεται με ένα ορισμό, ο καθένας μπορεί να την ορίσει σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνεται την χρήση της. Είναι μια σημαντική διαδικασία αφού το άτομο επικοινωνεί με διάφορους τρόπους, επεξεργάζεται και κατανοεί έννοιες, φράσεις, επικοινωνεί με τους γύρω του, εκφράζει τις σκέψεις και τις ιδέες του. (Shames.G, Anderson.N, 2013)



## 1.2 Μορφές επικοινωνίας

Οι μορφές επικοινωνίας είναι πολλαπλές αφού για να επικοινωνήσουμε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορους τρόπους ανάλογα με την δεδομένη στιγμή που θέλουμε να εκφραστούμε. Η επικοινωνία μπορεί να είναι ονομαστική ως εσωπροσωπική ή διαπροσωπική. Η εσωπροσωπική επικοινωνία αποτελεί την εσωτερική επικοινωνία του ατόμου, η οποία πραγματοποιείται καθώς τα άτομα επεξεργάζεται τα δεδομένα που προσλαμβάνει από το περιβάλλον, (Κόνδης Θ., 1994). Ακολούθως η διαπροσωπική επικοινωνία αφορά τη συνήθη επικοινωνία των ανθρώπων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και δε διαφέρει από τη συνηθισμένη διαδικασία επικοινωνίας μεταφοράς και λήψης πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο, (Κόνδης Θ., 1994).

Χαρακτηρίζεται επίσης και ως μονόδρομη και αμφίδρομη επικοινωνία (Θεοφιλίδης, 1997). Κατά τη μονόδρομη επικοινωνία ο πομπός στέλνει ένα μήνυμα προς μετάδοση, το οποίο πριν σταλεί κωδικοποιείται. Η κωδικοποίηση γίνεται με τη χρήση συμβόλων ( γλωσσικών, αριθμητικών, εικονικών). Το μήνυμα που στέλνεται μέσω καναλιών επικοινωνίας, εν τέλει αποκωδικοποιείται από το δέκτη. Η επικοινωνία αυτή είναι αποτελεσματική μόνο αν ο δέκτης αποκωδικοποιήσει σωστά το μήνυμα του πομπού. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η μονόδρομη επικοινωνία, όπου το άτομο καλείται να ακούσει από ηχογραφημένο μήνυμα μια παρομοίωση και να δείξει με το δάχτυλο την εικόνα που αντιστοιχεί. Από την άλλη πλευρά, κατά την αμφίδρομη επικοινωνία πραγματοποιείται εναλλαγή ρόλων, δηλαδή ο δέκτης παίρνει το ρόλο του πομπού και ζητά διευκρινίσεις για το μήνυμα που έλαβε, (Θεοφιλίδης, 1997). Σύμφωνα με τον Κόνδης, Θ., (1994) η επικοινωνία μπορεί να είναι οργανωτική, δηλαδή να εξυπηρετεί την οργάνωση μεταξύ των ανθρώπων, ποιος μεταφέρει την πληροφορία και προς τα πού.

Βασικός και σημαντικός διαχωρισμός της επικοινωνίας επίσης γίνεται και ως προς τον λεκτικό και μη λεκτικό τομέα. Δηλαδή τα μηνύματα μπορούμε να τα μεταφέρουμε λεκτικά ή και μη λεκτικά. Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιούνται διαρκώς και οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν οποιαδήποτε στιγμή είτε υπονοώντας αυτό που εννοούν είτε εννοώντας πολύ περισσότερα. (Pease A., 1991).

Ως προς τη λεκτική επικοινωνία (λόγος- ομιλία), αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω λόγου, ομιλίας, γραφής ή μέσω ανάγνωσης. Έτσι το άτομο μπορεί να επιβιώσει, να συνεννοηθεί με τους γύρους του και να πετύχει τους στόχους του. Εντούτοις η ομιλία και η γλώσσα είναι κομμάτια της επικοινωνίας. Το γλωσσικό κομμάτι αφορά τον λόγο που είναι το τι θα πει ο ομιλητής και περιέχει το περιεχόμενο (σημασιολογία), τη μορφή (σύνταξη, φωνολογία, μορφολογία) και έπειτα τη χρήση του λόγου ή αλλιώς πραγματολογία, (Fodor, J. 1983). Συγχρόνως η χρήση του λόγου παρουσιάζει τη γλωσσική σημασία του περιεχόμενου όπου ο λόγος προηγείται της φράσης ή της πρότασης που πρόκειται να ερμηνευτεί, (Ozonoff, 1994).

Ως προς τον τομέα της μη λεκτικής επικοινωνίας αυτή χαρακτηρίζεται η επικοινωνία κατά την οποία χρησιμοποιούνται μη λεκτικά σήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός του λόγου. (Πολέμικος, Κοντάκος, 2002). Γενικά η λεκτική επικοινωνία πλεονεκτεί έναντι

της μη λεκτικής γιατί ο προφορικός λόγος διαθέτει πιο συγκεκριμένο κώδικα. Επιπλέον, στον προφορικό λόγο χρησιμοποιούνται κάποια φαινόμενα που τον ενισχύουν, αφού προσφέρουν επιπρόσθετες πληροφορίες κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Αντίθετα, η μη λεκτική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς απελευθερώνει κατά την επικοινωνία κρυμμένα συναισθήματα του ανθρώπου.

### 1.3 Επικοινωνία και πραγματολογία

Τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, εξελίσσονται στο λόγο και στην ομιλία τους. Μαθαίνουν να εκφράζονται και να χρησιμοποιούν την σύνταξη και τη γραμματική, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν τη σωστή «κοινωνική χρήση» της γλώσσας, δηλαδή να προσαρμόζουν αυτό που θέλουν να πουν ανάλογα με το συνομιλητή τους. Ωστόσο, κάποια παιδιά υστερούν σε αυτές τις επικοινωνιακές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν πραγματολογικές δυσκολίες. Η λεκτική πραγματολογία αναπτύσσεται από τα παιδιά στην ηλικία των 2 έως 5 ετών. Το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να οργανώσει τις σκέψεις του και να εκφράσει τις ανάγκες του. (Sprekman, Roth, 1982)

#### 1.3.1 Τι είναι πραγματολογία

Η πραγματολογία ή αλλιώς η χρήση της γλώσσας είναι ένα από τα μέρη του λόγου και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικοινωνία. προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα» που σημαίνει κάτι το υπαρκτό, (Peirce, 1870). Η «χρήση» της γλώσσας, «πραγματολογία» αναφέρεται σε κάθε γλωσσικό περιβάλλον, (Bishop, 2000). Η γλώσσα χρησιμοποιείται για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς, οι περισσότεροι των οποίων έχουν σχέση με την ανθρώπινη συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση. Οι άνθρωποι στην πραγματικότητα κάνουν πράγματα με τις λέξεις. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουμε κάθε φορά τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν διαφορετικά είδη γλώσσας – π.χ. διαφοροποιούμε ή ποικίλουμε αυτό που θέλουμε να πούμε σύμφωνα με τις ανάγκες των διαφορετικών ακροατών σε διαφορετικές καταστάσεις.

Η χρήση της γλώσσας είναι μια κοινωνική πράξη, μια κατάλληλη συμπεριφορά και μια επικοινωνιακή πρόθεση. Υπάρχουν κάποιοι κανόνες που κυβερνούν τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά περιεχόμενα. Η ενσωμάτωση συμπεριφορών όπως το επικοινωνιακό κίνητρο (λεκτικές ενέργειες), διαχείριση συζήτησης (αλλαγή, διατήρηση και διαχείριση του θέματος), η χρήση της γλώσσας για διαφορετικό σκοπό όπως ο χαιρετισμός, η παράκληση, η ενημέρωση και η υποθετική γνώση για γλωσσική ευγένεια. Αυτοί είναι οι πραγματολογικοί κανόνες που περιέχουν την διαδοχική οργάνωση και συνοχή των συζητήσεων και διαφοροποιούνται ανάλογα με τους πολιτισμούς και τις κουλτούρες. Το σημαντικότερο είναι οι προθέσεις και ο στόχος του ομιλητή στο επικοινωνιακό πλαίσιο, (Mc Tear, Contiramsden, 1992).

Το άτομο έχει τη ικανότητα να λέει το σωστό πράγμα, με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική ομάδα. Το άτομο μπορεί να εκφράζει αυτό που θέλει με τον κατάλληλο τρόπο στο κατάλληλο περιβάλλον. Έτσι διαμορφώνουμε

κατάλληλα τις λέξεις, το ύφος, καθώς και τα νοήματα. Έτσι η επικοινωνία πραγματοποιείται όταν οι κοινωνικές δεξιότητες, τα πραγματολογικά στοιχεία της γλώσσας είναι επαρκείς. Όταν οι πραγματολογικές δεξιότητες είναι ελλιπείς, η επικοινωνία καθίσταται δύσκολη έως και αδύνατη. (Shames.G, Anderson.N, 2013)

### 1.3.2 Πραγματολογικές δεξιότητες

Πραγματολογικές δεξιότητες είναι οι δεξιότητες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να ανταπεξέρχεται στις κοινωνικές συνθήκες. Η πραγματολογία περιλαμβάνει δεξιότητες που αφορούν στην επικοινωνία. Η χρήση της γλώσσας για διαφορετικό σκοπό όπως, ο χαιρετισμός η ενημέρωση (για παράδειγμα, η απαίτηση, η παράκληση όπως και η διαφοροποίηση της γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες του ακροατή ή της κατάστασης έτσι το άτομο να μπορεί να κατανοεί τη γλώσσα. Σημαντική είναι η τήρηση κανόνων στις συνομιλίες όπως και η τήρηση της σειράς στη συνομιλία, η πρόταση θεμάτων κατά τη συνομιλία, η παραμονή εντός θέματος, η παράφραση όταν κάποιο θέμα δεν έχει κατανοηθεί καλά, όπως και ο τρόπος που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Επίσης η απόσταση που θα πρέπει να τηρείται σε κάποιον όταν μιλάει όπως και ο τρόπος που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι εκφράσεις προσώπου και η επαφή με τα μάτια. Η χρήση της γλώσσας μπορεί να αποσκοπεί σε κυριολεκτικό νόημα, σε μη κυριολεκτικό νόημα, χιουμοριστικό ή και ειρωνικό, όπου το άτομο χρησιμοποιεί αυτά τα μηνύματα ή τα δέχεται από το συνομιλητή του. (Shames, G., Anderson, N. 2002)

### 1.3.3 Πραγματολογικές δυσκολίες

Υπάρχουν δυο προσεγγίσεις για την πραγματολογική διαταραχή. Η πρώτη βασίζεται στη θεωρητική υπόθεση ότι η πραγματολογία αποτελεί ένα ξεχωριστό επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης, με τους τομείς της φωνολογία, σύνταξη, μορφολογία, και τη σημασιολογία της γλώσσας, McTear, Conti-Ramsden, (1992) και «η σπονδυλωτή προσέγγιση βάσει των ικανοτήτων του ατόμου», Craig, (1995). Η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί την πραγματολογία ως ένα διαδραστικό και ανταγωνιστικό σύστημα ρύθμισης γλώσσας με στόχο την απόκτηση της «βελτίωσης της προσαρμογής» μεταξύ της δομής της γλώσσας και της χρήσης της.

Στις πραγματολογικές δυσκολίες ο βαθμός σοβαρότητας κυμαίνεται από ήπιες μέχρι σοβαρές δυσκολίες. Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες ενώ μέτριες εμφανίζουν τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Δυσκολίες εμφανίζονται στην επικοινωνία με δυσκολίες στην κατανόηση εκφράσεων, στη διατήρηση βλεμματικής επαφή, στην διατήρηση της συζήτησης. Τα παιδιά διαθέτουν περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον συνομιλητή τους. Επιπρόσθετα υπάρχουν δυσκολίες στην χρήση του λόγου όσο αφορά την κατανόηση εκφράσεων, πολυσημία των λέξεων, ιδιωτισμούς(μεταφορά, παρομοίωση) και του πειράγματος, χιούμορ. (MacKay, Anderson, 2002)

Τα παιδιά με διαταραχές που αφορούν την καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη όπως τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή και ηχολαλία όπως τα παιδιά με αυτισμό τα οποία μιλούν με απομνημονευμένες φράσεις, αντί να συνθέτουν τις λέξεις για να φτιάξουν

προτάσεις. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σύγχυση στη χρήση προσωπικών αντωνυμιών «εγώ – εσύ». Επίσης παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων και ιδιαίτερα εκείνων που περιλαμβάνουν ερωτήσεις που χρειάζονται επεξήγηση του τύπου «πώς» και «γιατί». Τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ερώτηση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές και να δυσκολεύονται στις συνομιλίες τους, για επικοινωνία, (Spekman, Roth, 1982).

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που θα μας απασχολήσουν είναι η μειωμένη κατανόηση της γλώσσας σε παιδιά που την κατανοούν κυριολεκτικά και δυσκολεύονται στην κατανόηση τη μη κυριολεκτικής χρήσης της γλώσσας όπου αποσκοπεί το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας.

#### 1.4 Κυριολεκτική γλώσσα

Η κυριολεκτική γλώσσα αναφέρεται ως αναφορική γλώσσα. Οι λέξεις χρησιμοποιούνται μέσα στο λόγο με τρόπο τέτοιο ώστε να αποδίδουν επακριβώς τη συγκεκριμένη σημασία και το περιεχόμενο (το σημαινόμενο) της έννοιας που δηλώνουν κυριολεκτική σημασία. Στην αναφορική λειτουργία η πράξη επικοινωνίας αναφέρεται κυρίως στον πραγματικό κόσμο ή στην αντίληψη που έχουμε γι' αυτόν. Υπάρχει λοιπόν μια άμεση και καθαρή σχέση ανάμεσα στη σημασία μιας λέξης και σ' αυτό που δηλώνει, (δήλωση) και η σχέση αυτή προσλαμβάνεται από τη λογική λειτουργία του δέκτη. Το μήνυμα δεν χρειάζεται ερμηνεία, μας δίνεται καθαρά κυριολεκτικά και έχει να κάνει με την κοινή αντίληψη όλων μας για τον κόσμο. Σκοπός του ατόμου είναι η πληροφόρηση και μόνο χωρίς ιδιαίτερα στοιχεία του λόγου. Κυριολεξία υπάρχει όταν οι λέξεις μιας πρότασης χρησιμοποιούνται με την πραγματική τους σημασία, για παράδειγμα αγόρασα ένα χρυσό κόσμημα. Ενώ η μη κυριολεκτική γλώσσα κρύβει κάποιο μήνυμα δεν εννοείται κυριολεκτικά αυτό που λέγεται.

Το ερώτημα είναι, η κυριολεκτική και μη κυριολεκτική γλώσσα έχουν διαφορετική επεξεργασία; Ακολουθούν τις ίδιες διαδρομές για κατανόηση; Τα στοιχεία από μια έρευνα αποδεικνύουν ότι η κατανόηση είναι η ίδια. Το άτομο κατανοεί τη μη κυριολεκτική γλώσσα αυτόματα χωρίς να υπάρχει κάποια εξήγηση. (Giora, Ρέιτσελ, 1997). Η κατανόηση των γλωσσών εμφανίζεται σύμφωνα με το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.

##### 1.4.1 Μη κυριολεκτική γλώσσα παρομοίωση

Η παρομοίωση προέρχεται από τη λατινική λέξη «metaphor», που σημαίνει ομοιότητα. Ουσιαστικά είναι ένα σχήμα λόγου η παρομοίωση, όπου αναφέρεται ο στόχος και η πηγή και πώς συνδέονται μεταξύ τους, (Gibbs, 1994:40). Ορίζεται ως εργαλείο που χρησιμοποιούν τα άτομα για επικοινωνία εξηγώντας την ομιλία πέρα από τη συνήθη χρήση της. Η φράση της παρομοίωσης αποτελείται από λέξεις οι οποίες δεν έχουν κυριολεκτική σημασία και χαρακτηρίζονται ως πολλαπλή χρήση της λέξης με διάφορες σημασίες, (Collins English Dictionary, 2006). Η παρομοίωση χαρακτηρίζεται ως μορφή που αλλάζει ανάλογα με την μορφολογία των λέξεων όπως η υπερβολή, αντίθεση, τα αποσιωπητικά στην φράση. Είναι σημαντικό στοιχείο του λόγου σε όλες σχεδόν τις γλώσσες, (Richards, 1965). Στην παρομοίωση συγκρίνουμε δυο πρόσωπα, ζώα ή πράγματα έτσι ώστε η σύγκριση αυτή να

παρουσιάζει το ένα από αυτά πιο ζωηρό. Συνδέονται δυο ουσιαστικά μαζί με τρόπο ώστε να αποσαφηνίζεται και να προβάλλεται εντονότερα μια εικόνα. Αναφέρεται ως μη κυριολεκτική γλώσσα που αποτελείται από λέξεις ή εκφράσεις που μεταδίδουν σκόπιμα μια πρόσθετη σημασία.

Η παρομοίωση μοιάζει με τη μεταφορά αλλά κατά τον Αριστοτέλη, είναι αισθητικά αμεσότερη και έχει μεγαλύτερη πυκνότητα. Στη παρομοίωση έχουμε μια σύγκριση φανερή στην οποία εξηγείται η σύγκριση με τον σύνδεσμο «σαν». Στην μεταφορική φράση το νόημα κρύβεται, άλλα λέγονται και άλλα εννοούνται. Η μεταφορά ορίζεται ως το «σχήμα λόγου, κατά το οποίο ένα αντικείμενο ή μια αφηρημένη έννοια δεν εκφράζονται κυριολεκτικά αλλά υποδηλώνονται με άλλη λέξη ή φράση με την οποία έχουν ένα ή περισσότερα κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά» (Μπαμπινιώτης, 1998). Η μεταφορά αποτελεί έμμεση σύγκριση που προϋποθέτει κοινές ιδιότητες ή ομοιότητες μεταξύ δύο εννοιών, Creen (1971) αναφέρεται σε μια έννοια σαν να ήταν μιαν άλλη, Tiberius 1986). Οι παρομοιώσεις εκφράζουν μια μορφή μη κυριολεκτικής γλώσσας. Εν τούτοις η παρομοίωση και η μεταφορά είναι μια μη κυριολεκτική γλώσσα, (Fludernik, Freeman, 1999). Οι παρομοιώσεις θεωρούνται αληθείς, στη βάση του επιχειρήματος ότι «όλα μοιάζουν με όλα», ενώ οι μεταφορές θεωρούνται ψευδείς. Μια σημαντική διαφορά τους είναι ότι η μεταφορά είναι περισσότερο υπαινικτική, ενώ στην παρομοίωση έχουμε μεγαλύτερη ανάγκη να καταστήσουμε σαφείς τις πλευρές της ομοιότητας (Haack, 1987-8). Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν φαίνεται να δημιουργείται καμιά διαφορά στο νόημα. Τόσο η μεταφορά όσο και η παρομοίωση, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, διαφέρουν από τις κυριολεκτικές συγκρίσεις κατά το ότι συγκροτούνται και οι δύο στο σχηματικό επίπεδο, Black (1962). Το γεγονός ότι μια μεταφορά μπορεί να μετατραπεί σε παρομοίωση χωρίς να αλλάξει σημαντικά το νόημα της, σε αντίθεση με τις κυριολεκτικές προτάσεις που δεν μπορούν να μετατραπούν σε παρομοιώσεις (Glucksberg , Keysar , 1993), δείχνει ακριβώς ότι η παρομοίωση και η μεταφορά αποτελούν τρόπους εκφοράς της σχηματικής γλώσσας και έρχονται έτσι σε αντίθεση με την κυριολεκτική γλώσσα. Αυτό που έχει κυρίως σημασία δεν είναι με ποιον τρόπο εκφέρεται η ομοιότητα, αλλά με ποιον τρόπο λειτουργεί.

Η κατάκτηση των μεταφορικών ερμηνειών των ιδιωτισμών είναι μία παρατεταμένη διαδικασία, που αρχίζει στην πρόωγη παιδική ηλικία και συνεχίζεται καθ' όλη την εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Nippold , Duthie, 2003). Δύο είναι οι βασικές θεωρίες για την ανάπτυξη των ιδιωτισμών στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Η πρώτη θεωρία αναφέρει τους ιδιωτισμούς ως μεγάλες λεξικές ενότητες (Ackerman, 1982), κατά την οποία το μεταφορικό νόημα των ιδιωτιστικών φράσεων κατακτάται με παρόμοιο τρόπο, με αυτό των απλών λέξεων. Αντίθετα, η δεύτερη θεωρία αναφέρει τους ιδιωτισμούς ως η μετασημσιολογική που ισχυρίζεται πως ένα μέρος του νοήματος των ιδιωτισμών προέρχεται από την ανάλυση των συστατικών τους τμημάτων (Gibbs, 1987).

Όσον αφορά τις έρευνες για κατανόηση ιδιωτισμών συγκεκριμένα σε άτομα με αυτιστική διαταραχή, φαίνεται να υπάρχει ανεπάρκεια. Μια έρευνα σε παιδιά με αυτισμό αναφέρει πως τα παιδιά δεν παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς την κατανόηση ιδιωτισμών. Οι ιδιωτισμοί μπορούν να μαθευτούν χωρίς να είναι απαραίτητη η αναγνώριση των νοητικών καταστάσεων (θεωρία του νου), εφόσον είναι αμετάβλητες φράσεις, αλλά δεν εξηγεί πως μαθαίνονται σε πρώτο στάδιο.( Harpe, 1993).

Σύμφωνα με τους ερευνητές η παρομοίωση με τη προσθήκη του συνδέσμου «σαν» καθιστά φανερή τη λανθάνουσα ομοιότητα ώστε να μην εκληφθεί κυριολεκτικά η παρομοίωση και να γίνει πιο εύκολα κατανοητή, (Winner.E, Engel.M, Gardner.H, 1980). Θεωρούν ότι όταν αναλύεται μια παρομοίωση, πρώτα προσδιορίζουμε, το αναφορικό μέρος της παρομοίωσης, την εικόνα που εισάγεται με λέξεις όπως: σαν, όπως, και το δεικτικό μέρος, το ακουστικό μήνυμα. Ακολούθως επεξεργάζεται ο κοινός όρος ανάμεσα στην εικόνα και το ακουστικό μήνυμα, έτσι επιτυγχάνονται οι σχέσεις μεταξύ του αναφορικού και δεικτικού μέρους.

Η παρομοίωση έχει διερευνηθεί λιγότερο από τις μεταφορικές έννοιες αλλά χρησιμοποιείται συχνά στο λόγο. Είναι μια σημασιολογική φιγούρα, μια διαδικασία που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στον τρόπο που σκεφτόμαστε και μιλάμε για τον κόσμο, που συχνά συνδυάζουν διαφορετικές σφαίρες, (Bredin, 1998: 68). Αυτό μπορεί να έχει θετική ή αρνητική μορφή: Η καταφατική μορφή ισχυρίζεται ομοιότητα μεταξύ των οντοτήτων σε σύγκριση, όπως «ο ήλιος είναι όπως ένα πορτοκάλι» και την αρνητική η οποία αρνείται την ομοιότητα, όπως «ο ήλιος δεν είναι σαν ένα πορτοκάλι».

Οι παρομοιώσεις έχουν διάφορες λειτουργίες. Χρησιμεύουν για να επικοινωνούμε αποτελεσματικά και συνοπτικά. Πρόκειται για μια σειρά γλωσσικών ικανοτήτων. Επίσης το άτομο μπορεί να τις χρησιμοποιήσει με σκοπό να διευρύνει την σκέψη του, ως γνωστικό εργαλείο. Παρομοίωση διαφέρει επίσης από την αναλογία, σε αντίθεση με τις μεταφορές οι παρομοιώσεις απαιτούν εξατομίκευση της πηγής και της έννοιας-στόχου, καθώς και την αξιολόγηση για το κοινό στοιχείο που υπάρχει. Εντούτοις μέσω της γραμματικής οι συγκρίσεις παρουσιάζονται μεταφορικά και γίνεται σύγκριση της πηγής και του στόχου, (Fromilhague, 1995).

Οι μη κυριολεκτικές εκφράσεις είναι υπαρκτές στο λόγο ακόμα και μικρών νηπίων όπως οι παρομοιώσεις. Τα χαρακτηριστικά της ομοιότητας με βάση την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται και παράγουν μη κυριολεκτικά σχήματα, είναι στο συντριπτικό ποσοστό τους αισθητηριακά και ειδικότερα οπτικά. Χαρακτηριστικά επίθετα: «Είναι» αργός-γρήγορος-λεπτός-παχύς και δυναμικά χαρακτηριστικά, κυρίως κίνηση με το ρήμα «Πάει» το οποίο συνοδεύεται με επίρρημα.

Η παρομοίωση αναφέρεται ως νεοτερική. Οι β' όροι των παρομοιώσεων δηλαδή το δεύτερο μέρος της πρότασης πχ. Σαν τη χελώνα, επιδέχονται μια κυριολεκτική ερμηνεία ως αποτέλεσμα σύγκρισης. Επίσης υποστηρίζεται ότι η παρομοίωση ως ερμηνεία αφορά τα κοινά χαρακτηριστικά, (Zharikov, Gentner, 2002). Σε αντίθετη άποψη αναφέρεται ότι η παρομοίωση αποτελεί κυριολεκτική σύγκριση που για να εκληφθεί ως μη κυριολεκτική χρειάζεται να απαλειφθεί ο σύνδεσμος «σαν», (Miller, 1979).

Η παρομοίωση επιβραδύνει την κατανόηση μέσω αντίδρασης προς απάντηση ενός μικρού τεστ με σκοπό να δηλώσουν αν η πρόταση που τους δίνεται είναι λογική ή όχι. Η κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας ως αντικείμενο ψυχολογικής θεωρίας και έρευνας διακρίνεται σε δυο προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι:

1) προϋποθέτει τη γλωσσική επάρκεια για τη προαγωγή των μεταγλωσσικών διεργασιών. Υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας συνδέεται με τη γνώση που κατέχουν τόσο τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα όσο και τα άτομα με γλωσσικές δυσκολίες για τη απόδοση του κατάλληλου νοήματος (Abkarian.G, Jones.A, West.G,1992), (Nippold. M, Rudzinski.M 1993). Εκτενή αναφορά στη προσέγγιση αυτή αποτελεί η ενότητα της πραγματολογίας και γνωστικής ανάπτυξης. Η προσέγγιση αυτή έχει τις ρίζες της στη γλωσσολογία και ως εκ τούτου η γλωσσική επάρκεια κρίνεται από τη γνώση και τη διαχείριση όλων των συστατικών που συναπαρτίζουν τη γλώσσα, δηλαδή τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία. Προϋπόθεση για την κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας είναι η γλωσσική επάρκεια αφού υποτίθεται ότι η ίδια η γλώσσα παρέχει το μηχανισμό που παράγει προτάσεις.

2) αποτελεί έκφανση της αναλογικής σκέψης είτε είναι προϊόν ωρίμανσης (Halford et al.,1995) είτε αυτή προϋποθέτει την ανάπτυξη και άλλων ικανοτήτων εκτός από τη γλωσσική, (Hoffman. P, 1990). Άρα για τη δεύτερη προσέγγιση η γλωσσική επάρκεια δεν είναι προϋπόθεση για τη κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, η οποία αφενός γίνεται κατανοητή ως συμπέρασμα και αφετέρου εκφράζεται δια μέσου της γλώσσας χωρίς να δημιουργείται όμως από αυτή. Παράδειγμα μη κυριολεκτικής γλώσσας είναι η παρομοίωση.

Η γλώσσα για να κατανοηθεί εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Συγκεκριμένα η παρομοίωση ως μη κυριολεκτική γλώσσα και μέσω της σύγκρισης που πρέπει να γίνει κάποια άτομα δεν τη καταλαβαίνουν. Η επικοινωνία του ατόμου γίνεται με διάφορους τρόπους όπως και η κατανόηση της γλώσσας αποσκοπεί σε κάποιους κώδικες που είτε αυτοί είναι προσωπικοί του καθενός είτε υπάρχουν γενικά στην κοινωνία και παρουσιάζονται στο άτομο με τον ίδιο τρόπο. Οι κώδικες αυτοί χαρακτηρίζονται ως σύμβολα τα οποία χρησιμοποιούνται για να αντιπροσωπεύσουν μια λέξη, φράση, ή άλλη έκφραση σε διάφορες έννοιες, (Shaw, 1881). Ένα λογοτεχνικό σύμβολο είναι κάτι που σημαίνει πολύ περισσότερα από ό, τι είναι. Είναι ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο, μια κατάσταση, μια ενέργεια, ή κάποιο άλλο στοιχείο που έχει κυριολεκτική σημασία.

Υπάρχουν τα αυθαίρετα σύμβολα και τα προσωπικά σύμβολα. Αυθαίρετα σύμβολα είναι αυτά τα κοινά και γνωστά σύμβολα, αυτά που τα άτομα ως προς τη σημασία γνωρίζουν τα ίδια χαρακτηριστικά όπως το γουρούνι είναι ένα σύμβολο που χαρακτηρίζεται βρώμικο. Τα προσωπικά σύμβολα είναι διαφορετικά για το καθένα άτομο, είναι ανάλογα με τις εμπειρίες και τις γνώσεις του ατόμου, (Shamisa, 2004). Αυτή η παρομοίωση χαρακτηρίζεται ως σιωπηρή, η έννοια δεν αναφέρεται άμεσα και αφήνει το βάρος της ερμηνείας στο άτομο που ακούει ή διαβάζει την παρομοίωση. Για παράδειγμα, τρώει σαν πουλί: τρώει πολύ λίγο» «κολυμπάει σαν ψάρι: κολυμπάει γρήγορα».

Ορισμένα χαρακτηριστικά της παρομοίωσης κάνουν την γλώσσα να διαφέρει, από την μη κυριολεκτική γλώσσα. Η παρομοίωση περιλαμβάνει ως συνήθως μια σύγκριση χαρακτηριζόμενη ως υπερβολή, (Alhasnawi, 2007: 3). Μια παρομοίωση είναι, «το βιβλίο είναι τόσο βαρύ όσο ένας ελέφαντας» ενώ μια συνηθισμένη φράση είναι ότι «το κουτί είναι βαρύ όσο μια βαλίτσα». Ο ελέφαντας είναι το σύμβολο του βάρους και είναι τεράστιος σύμφωνα με τη λογοτεχνία. Είναι δύσκολο να γίνει σύγκριση γιατί δεν μπορεί το βιβλίο να απεικονιστεί ως κάτι τόσο βαρύ από την φύση του όπως ο ελέφαντας. Η παρομοίωση γίνεται σαφής όταν γίνεται σύγκριση ιδίων ουσιαστικών είτε υποκειμένων είτε αντικειμένων. Ένα

άλλο παράδειγμα είναι: Ο αφρός της θάλασσας είναι στην ακτή σαν μαργαριτάρι στο λαιμό, (παρομοίωση). Ο αφρός της θάλασσας έρχεται προς την ακτή, (συνηθισμένη φράση). Και σύμφωνα με την λογοτεχνία το μαργαριτάρι είναι το σύμβολο της φωτεινότητας και λευκότητας στη λογοτεχνία. Η συγκεκριμένη παρομοίωση δεν είναι συνηθισμένη έκφραση όπως μέσα από αυτό το παράδειγμα υποδηλώνεται ότι η παρομοίωση γίνεται κατανοητή σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο το ατόμου.

Στην συνέχεια θα εξετάσουμε την πραγματολογία σε σχέση με τον αυτισμό καθώς και του τύπου χρήσης των πραγματολογικών στοιχείων από παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.

## 1.5 Πραγματολογία και αυτισμός

### 1.5.1 Ορισμοί αυτισμού

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η έννοια του αυτισμού παραμένει αρκετά αμφιλεγόμενο και περίπλοκο θέμα, δεδομένου ότι υπήρξαν πολλές συζητήσεις σχετικά με τους ορισμούς, τις αιτίες, τη διάγνωση και την αξιολόγηση τους. Έτσι, ορισμένες ιδέες σχετικά με τον αυτισμό θα αναλυθούν, προκειμένου να δημιουργηθεί μια πιο ολοκληρωμένη και κριτική άποψη για τα παιδιά με αυτισμό.

Ο αυτισμός και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι αναπτυξιακές καταστάσεις οι οποίες συνήθως προσδιορίζονται κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία και επιφέρουν γλωσσική διαταραχή. (Akhoomof, 2000). Ο όρος αυτισμός προέρχεται από ένα συνδυασμό της Ελληνικής λέξης " aut ", που σημαίνει αυτό και ism και το οποίο αναφέρεται στον προσανατολισμό ενός ατόμου, (Trevarthen et al., 1998). Είναι μια εκ γενετής αναπτυξιακή διαταραχή με βιολογική βάση και δυσκολία στο κοινωνικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό τομέα άρα και στη γλώσσα. Με την πάροδο του χρόνου και κυρίως τα τελευταία χρόνια, έχει θεωρηθεί ως «πρόβλημα επεξεργασίας πληροφοριών ή αισθητηριακής αντίληψης», (Hornby et al, 1997: 14). Επιπλέον, είναι σαφές ότι, σύμφωνα με το ιστορικό υπήρξαν πολλές αλλαγές στην ορολογία σχετικά με την έννοια του αυτισμού. Για παράδειγμα, τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ετών έχουν χαρακτηριστεί ως παιδιά με ψύχωση και σχιζοφρένεια, (Boucher, 2009). Ωστόσο, οι όροι αυτοί απορρίφθηκαν και οι άνθρωποι σταμάτησαν τη χρήση όρων όπως αυτιστικός μαθητής ή αυτιστικός φοιτητής, επειδή τα παιδιά αυτά θα στιγματίζονταν και θα επηρεάζονταν αρνητικά. Έτσι, όροι όπως τα παιδιά με αυτισμό, ήταν προτιμότεροι επειδή δόθηκε έμφαση στο άτομο παρά στην διαταραχή. Επίσης τα παιδιά με μικρή δυσλειτουργία της λεκτικής επικοινωνίας και σοβαρά ελλείμματα στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και τη συμπεριφορά έγινε γνωστό ότι έχουν, το σύνδρομο Άσπεργκερ, (Jordan, 1999).

Ο Leo Kanner (1943) ήταν ο πρώτος άνθρωπος, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός» για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αδυναμία να αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους, εμμονές με κάτι συγκεκριμένο, καλή μνήμη, αφωνία ή γλωσσικές δυσκολίες, υπερβολική ευαισθησία σε ερεθίσματα και επιμονή μετά από επαναλαμβανόμενες ενέργειες, (Worth, 2005). Αργότερα ο Leo Kanner (1943) και Hans Asperger (1944), ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες



αυτής της διαταραχής. πίστευαν όμως και οι δυο ότι υπήρχε εκ γενετής παρουσιάζονται τα προβλήματα. Διάλεξαν τη λέξη «αυτισμός» για να χαρακτηρίσουν τη φύση της βαθύτερης διαταραχής. Ο όρος αναφέρεται σε μια ανωμαλία των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο, έναν περιορισμό που έμοιαζε να αφήνει απέξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο του τον εαυτό. Απόσυρση από την κοινωνική ζωή προς τον εαυτό του το ίδιο το άτομο, έτσι προέκυψαν οι λέξεις «αυτισμός» και «αυτιστικός» από την ελληνική λέξη «εαυτός». (Frith, 1999)

Κάποια άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ήπια συμπτώματα και άλλα σοβαρά. Τα άτομα τείνουν να έχουν ελλείμματα επικοινωνίας, όπως η ανταπόκριση και η συνομιλία με άλλα άτομα. Είναι συνηθισμένα σε μια ρουτίνα γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα όταν αλλάζουν περιβάλλον. Η προσοχή τους συχνά, επικεντρώνεται έντονα σε ακατάλληλα σημεία. Τα άτομα τα οποία βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν συμπτώματα από την πρώιμη παιδική ηλικία, ακόμη και αν αυτά τα συμπτώματα δεν αναγνωρίζονται αργότερα. (DSM V American Psychiatric Association, 2013)

### 1.5.2 Γλωσσική ικανότητα σε παιδιά με αυτισμό

Σύμπτωμα του αυτισμού είναι η γλωσσική του αδυναμία. Υπάρχουν περιπτώσεις απουσίας της χρήσης της γλώσσας (mutismus) , η οποία αναπόφευκτα συνοδεύεται από αδυναμία κατανόησης της γλώσσας. Άλλες ενδιαφέρουσες απόψεις για την εξήγηση του αυτισμού έχουν διατυπωθεί , οι οποίες σχετίζονται με την εκ γενετής απουσία της εκφραστικής ανάγκης.

Η πραγματική βλάβη των αυτιστικών παιδιών δεν είναι ποσοτική με την έννοια των περιορισμένων εμπειριών ή της ελλιπούς εκπαίδευσής τους, αλλά είναι ποιοτική και σχετίζεται με τη μεταβολή των βασικών ικανοτήτων τους να κάνουν πνευματικές διεργασίες. Εκμάθηση της επικοινωνιακής γλώσσας είναι σύνθετη. Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι τα άτομα με αυτισμό δύσκολα αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις αυτής της φάσης και δεν έχουν τη διάθεση να εφαρμόσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες που διαθέτουν. Η γλωσσική παραγωγή στον αυτισμό αποτελεί μια προβληματική περιοχή, που όμως έχει μελετηθεί λιγότερο από την κατανόηση και τη χρήση του λόγου. Το γλωσσικό υποσύστημα που σχετίζεται είναι η πραγματολογία. (Καμπούρογλου , Παπαντωνίου 2003)

Η γλωσσική κατανόηση κι επεξεργασία στον αυτισμό μέσω του εγκεφάλου των αυτιστικών παιδιών λειτουργεί διαφορετικά από εκείνον των υπολοίπων. Αυτή η παραδοχή συνεπάγεται ότι θα αντιλαμβάνονται τον κόσμο και θα κατανοούν τη γλώσσα διαφορετικά. Ενώ τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά διαθέτουν και χρησιμοποιούν κάποιους αυτόματους μηχανισμούς για να επεξεργαστούν τις νέες πληροφορίες και αντίθετα τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές δεν τους χρησιμοποιούν. Επιπλέον, σύμφωνα με σύγκριση παιδιών με αυτισμό έναντι τυπικών αναπτυσσόμενων, πρόσεξαν ότι τα αυτιστικά δυσκολεύονταν να κάνουν διεργασίες που τα υπόλοιπα παιδιά έκαναν αυτόματα. Τέτοιες διεργασίες είναι να μπορούν να διακρίνουν λέξεις μέσα στο λόγο, να ξεχωρίσουν λέξεις από μη λέξεις, να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση τους για τον κόσμο ερμηνεύοντας το γλωσσικό ερέθισμα καθώς και να συσχετίσουν λέξεις με αντικείμενα ή τη σημασία μιας λέξης με μία άλλη λέξη. ( Diane L. ,Williams, Nancy J., Minshe, 2010).

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αναγνωρίζουν τη φωνή της μητέρας τους και συνήθως ανταποκρίνονται σε αυτήν, ενώ αντιθέτως τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές δε δείχνουν τέτοια σημάδια, και πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται ούτε στο άκουσμα του δικού τους ονόματος (γεγονός που σε ορισμένες περιπτώσεις παρερμηνεύεται ως πρόβλημα στην ακοή αντί για αυτισμό). (Williams, Minshew, 2010).

Η λειτουργικότητα του εγκεφάλου επηρεάζεται και επιδρά στην ανάπτυξη της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επιφέροντας συχνά στερεότερες συμπεριφορές. Η γλωσσική διαταραχή σε παιδιά με αυτισμό επηρεάζει τις κοινωνικές πλευρές της γλώσσας (πραγματολογικές δεξιότητες ή χρήση της γλώσσας). (Wetherby et al ,1987,1998,2000,2002). Ακολούθως αναφέρεται ότι στα παιδιά με αυτισμό επικεντρώνονται σε δυο βασικές δυσκολίες, την ικανότητα για προσοχή, (για παράδειγμα η συντονισμένη προσοχή μεταξύ των ανθρώπων και των αντικειμένων) και δεύτερον την περιορισμένη ικανότητα συμβόλων στη κατανόηση ότι μια λέξη ή ένα αντικείμενο μπορεί να αντιπροσωπεύει ή να συμβολίζει κάτι άλλο. Και οι δυο αυτές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη μάθηση της γλώσσας.

### 1.5.3 Πραγματολογία και αυτιστική διαταραχή

Έχει καταστεί σαφές ότι η δυσκολία στον τομέα της πραγματολογίας αποτελεί παγκόσμιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του Αυτισμού. Όσο υψηλό και αν είναι το επίπεδο των συντακτικών ή σημασιολογικών δεξιοτήτων, το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων θα είναι χαμηλότερο. Έτσι τα άτομα με αυτισμό ακόμα και όταν έχουν αναπτύξει το λόγο σε ικανοποιητικό επίπεδο συνεχίζουν να παρουσιάζουν σοβαρές επικοινωνιακές μειονεξίες.

Συχνά σε παιδιά με αυτισμό μπορούμε να δούμε την ικανότητα της πραγματολογίας διαταραγμένη, αφού το παιδί συχνά χάνει τον ειρμό της σκέψης του. Το παιδί έχει καλή κατανόηση και η ροή της ομιλίας του είναι φυσιολογική, όμως η επικοινωνία του παραμένει δύσκολη και δεν γίνεται πάντα κατανοητή, διότι δεν γνωρίζει τους γλωσσικούς κανόνες. Η λεγόμενη πραγματολογική διαταραχή μπορεί να εμφανιστεί σε παιδιά καθώς και σε ενήλικες μετά από κάποια εγκεφαλική βλάβη. Η πραγματολογική διαταραχή συνυπάρχει συχνά και με άλλες δυσκολίες όπως δυσκολίες στην ανάπτυξη λεξιλογίου, ακόμα διάφορες διαταραχές φαίνονται να δημιουργούν δυσκολίες στην πραγματολογία όπως η διαταραχή του αυτισμού.

Η πραγματολογία ως ένας τομέας του λόγου, αντίστοιχος με τη φωνολογία, το συντακτικό και τη σημασιολογία, αφορά στη σχέση της με τη σημασιολογία και με τη δομική ανάλυση θεμάτων προς διαπραγμάτευση γραπτώς ή προφορικά. Στοχεύει στο να απαντήσει σε ερωτήματα όπως, «Τί εννοείς μ' αυτό;» και όχι στο «Τί σημαίνει (κυριολεκτικά) αυτό;». Σε αντίθεση με την σημασιολογία (semantics), η πραγματολογία ενδιαφέρεται για το νόημα σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας και τους σκοπούς της γλωσσικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα για την εξήγηση μη κυριολεκτικών φράσεων ή για την κατανόηση πολλαπλού νοήματος των λέξεων. Συνεπώς, αναλύει περισσότερο τα νοήματα των εκφωνημάτων, παρά το τι τυχόν σημαίνουν οι ίδιες οι λέξεις ή οι φράσεις που εκφωνούνται. Τα παιδιά βελτιώνουν τις πραγματολογικές τους ικανότητες από τη γέννησή τους. (Adams,2002).

Ακολούθως κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας κατακτούν όλο και περισσότερο τις λεπτές αποχρώσεις της χρήσης της γλώσσας, αρχίζουν να καταλαβαίνουν τις διαφορετικές λειτουργίες της, χρησιμοποιούν χειρονομίες για να ενισχύσουν την κατανόηση και κατανοούν μηνύματα τα οποία δεν είναι εμφανή (παρομοιώσεις, μεταφορές). Τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι το σημαντικότερο γλωσσικό πρόβλημα σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές κι εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη αυτισμού (Walenski et al., 2006).

Εν τούτοις, κάποιοι επιστήμονες, όπως ο Bernstein,(2009) υποστήριξαν πως οι αδυναμίες που τυχόν εμφανίζονται σε αυτιστικά άτομα στα γραμματικά επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή μορφολογικά, συντακτικά ή φωνολογικά προβλήματα, δεν είναι λόγω του αυτισμού καθαυτού, αλλά η εμφάνισή τους προκαλείται λόγω επιπρόσθετων διαταραχών που κάποιες φορές συνυπάρχουν με τον αυτισμό, όπως η νοητική καθυστέρηση (Βογινδρούκας, 2003). Μόνο δυσκολίες στο σημασιολογικό- πραγματολογικό γλωσσικό επίπεδο, κατά τους ίδιους επιστήμονες, προέρχονται από την αυτιστική διαταραχή.

Το πραγματολογικό επίπεδο του Λόγου περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς. Γενικά τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν τα παρακάτω πραγματολογικά προβλήματα σε μη λεκτικό επίπεδο, δεν αναπτύσσουν επικοινωνιακές λειτουργίες και προθέσεις, την ικανότητα να επικοινωνούν ή να αλληλεπιδρούν με το βλέμμα (οπτική επαφή) και ικανότητες προσοχής. Ακόμη δεν αναπτύσσουν ικανότητες εναλλαγής σειράς ή αμοιβαιότητας κατά το παιχνίδι, δεν αναπτύσσουν κινήσεις ή χειρονομίες και μίμηση για επικοινωνία. Οι πραγματολογικές δυσκολίες σε λεκτικό επίπεδο αφορούν την ουσία της επικοινωνίας, π.χ την επάρκεια για συζήτηση. Το άτομο με αυτισμό μπορεί είτε να μην έχει συναίσθηση ή γνώση του ρόλου του σαν ομιλητή ή ακροατή είτε να μην ανταποκρίνεται κατάλληλα στον διάλογο είτε σαν ομιλητής (π.χ. έναρξη συζήτησης, εισαγωγή στο θέμα) ή σαν ακροατής (π.χ. δυσκολία να δώσει feedback σχετικά με το αν το μήνυμα του άλλου έγινε αντιληπτό). Η κατανόηση του σημείου αυτού απαιτεί περισσότερο πραγματολογικές παρά συντακτικές ή σημασιολογικές ικανότητες. (Bloom L. , Lahey M. , 1978)

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας και παρουσιάζουν κυριολεκτικό τρόπο σκέψης γεγονός που συνδέεται με την περιορισμένη νοητική τους ευκαμψία. Ως αποτέλεσμα, αποδίδουν στις λέξεις μόνο την κυριολεκτική τους σημασία και δεν επεξεργάζονται τους ιδιοματισμούς, το χιούμορ, το σαρκασμό.

Η διαταραχή της επικοινωνίας στον αυτισμό είναι εμφανής αλλά ταυτόχρονα και αδιόρατη. Υπάρχει «η πλήρως ηθελημένη επικοινωνία», δηλαδή αυτή που συνδέει τις πληροφορίες με νοητικές, ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις, επεξεργάζεται και αξιολογεί τις μεταβιβαζόμενες πληροφορίες και τη μεταβίβαση στοιχειωδών μηνυμάτων. Στην πιστή μεταβίβαση πληροφοριών πολλά άτομα με αυτισμό τα καταφέρνουν περίφημα, όμως στην καθημερινή επικοινωνία αυτό που έχει σημασία είναι η ουσία του μηνύματος και όχι το ίδιο το μήνυμα. Όταν επικοινωνούμε με κάποιον ή κάποιους γνωρίζουμε ότι τα μηνύματα δεν εμπεριέχουν μόνο τη σημασία που κυριολεκτικά μεταφέρουν αλλά συνήθως και κάτι περισσότερο. Αυτό είναι ένα από τα αδύναμα σημεία των ατόμων με αυτισμό, όπως επίσης και το ότι με δυσκολία γίνονται κύριοι του πλήθους των εργαλείων, που επιτρέπουν στην επικοινωνία να αναπτυχθεί σε εξαιρετικά «εκλεπτυσμένο» επίπεδο.

Τα άτομα με αυτισμό συχνά παραμένουν υπερβολικά προσκολλημένα στον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης και δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν τον «χιουμορίστικο» λόγο ενώ τα σχόλια τους μερικές φορές είναι ακατάλληλα για την περίπτωση ή διατυπώνονται με ακατάλληλο τρόπο.

## 1.6 Πραγματολογία και ειδική γλωσσική διαταραχή

### 1.6.1 Ορισμός ειδικής γλωσσικής διαταραχής

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές διαφορετικές ονομασίες για την Ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) όπως Δυσφασία, Εξελικτική ή Αναπτυξιακή Δυσφασία, Γενετική Δυσφασία, ενώ τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει το κάθε παιδί που λαμβάνει μια τέτοια διάγνωση έχει οδηγήσει τους ειδικούς της παθολογίας της γλώσσας στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια διαταραχή με μεγάλη ανομοιογένεια ως προς την κλινική της εικόνα (Leonard, 1998). Κατά καιρούς, λοιπόν, έχει παραχθεί μια μεγάλη ποικιλία ορισμών αλλά τουλάχιστον μέχρι στιγμής δεν υπάρχει μια σαφής επεξήγηση για το τι είναι Ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI).

Σύμφωνα με τους Bishop et al., (1999<sup>α</sup>), McArthur et al., (2000), ειδική γλωσσική διαταραχή έχει οριστεί ως μια αποτυχία να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα παρά την τουλάχιστον μέση νοημοσύνη, άθικτες περιφερικές αντιληπτικές ικανότητες, κανένα γνωστό νευρολογικό, φυσικό, συναισθηματικό ή κοινωνικό πρόβλημα και την κατάλληλη εκπαιδευτική ευκαιρία να μάθουν τη γλώσσα. Ωστόσο, τα παιδιά μπορεί να έχουν προβλήματα με την ακουστική, οπτική, απτική, φωνητική αντίληψη καθώς επίσης και με το κινητικό έργο (Johnston et al., 1981, Powell, 1992). Έτσι, οι εκδηλώσεις των συμπτωμάτων της ειδικής γλωσσικής διαταραχής (SLI) είναι μεταβλητές τόσο από την άποψη της σοβαρότητας όσο και της ποιότητας πράγμα που αμέσως καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός σαφή ορισμού. Σε ορισμένα παιδιά για παράδειγμα, η κύρια δυσκολία είναι η καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας, με τις δυσκολίες στη γλώσσα να εμμένουν μέχρι και τη σχολική ηλικία. Από την άλλη πλευρά σε άλλα παιδιά βασική δυσκολία αποτελεί η κατανόηση της γλώσσας, πράγμα που σημαίνει πως μπορούν να αντιληφθούν μόνο μία ή δυο λέξεις από μια σύνθετη πρόταση όπως: “Εάν φέρετε το μαγικό σας αύριο, μπορούμε να πάμε στη πισίνα μετά το γεύμα.” (Bishop, 2000).

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκας, 2005, πρόκειται για μία αναπτυξιακή διαταραχή, η έννοια της οποίας σημαίνει ότι η γλωσσική έκφραση και αντίληψη θα είναι πάντα το αδύνατο σημείο του συγκεκριμένου ατόμου και θα επηρεάζει οποιαδήποτε εκδήλωση του στην οποία εμπλέκεται η γλωσσική επεξεργασία. Είναι μια γλώσσα με ελλείμματα τα οποία αντιστοιχούν σε παιδί μικρότερης ηλικίας. Με τον όρο «ειδική» υποδεικνύεται ότι δεν υπάρχουν νοητικές, αισθητηριακές ή και νευρολογικές καταστάσεις που να εξηγούν την απόκλιση στην ανάπτυξη της γλώσσας, με τον όρο «γλωσσική» προσδιορίζεται επακριβώς ο αναπτυξιακός τομέας που παρουσιάζει ελλείμματα και με τον όρο «διαταραχή» επισημαίνεται η σημαντικότητα της κατάλληλης παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση των δυσκολιών.

Τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν από μικρή ηλικία καθυστέρηση στην κατανόηση και στην έκφραση του λόγου. Στην κατανόηση του προφορικού λόγου όπως η μη κυριολεκτική γλώσσα, παρομοίωση. Αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία. Γλωσσικές δυσκολίες που προκαλούνται από συναισθηματική διαταραχή, γνωστική καθυστέρηση, αισθητηριακή διαταραχή ή γλωσσική διαφορά (Berneistein, Tiegerman. Farber, 2009, National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994, N. W. Nelson,1998).

Χαρακτηριστικά η διαταραχή γίνεται αντιληπτή από έναν φροντιστή καθώς το παιδί προσεγγίζει την ηλικία των 18-24 μηνών και δεν μιλάει ή χρησιμοποιεί ελάχιστες λέξεις για να επικοινωνήσει. Έχουν περιορισμένα λεξιλόγια, χρησιμοποιούν μικρότερα εκφωνήματα, παραλείπουν γραμματικές καταλήξεις και λειτουργικές λέξεις. Επίσης παρουσιάζουν γραμματικά λάθη από τα παιδιά της ηλικίας τους. Είναι σημαντικό ότι τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή μπορεί να έχουν διαταραχές κεντρικής ακουστικής επεξεργασίας συμπεριλαμβανόμενης της δυσκολίας της ακουστικής προσοχής. Η δυσκολία της ακουστικής προσοχής μπορεί να συμβάλλει ως αρνητικός παράγοντας για την επεξεργασία και την κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας.

#### 1.6.2 Γλωσσική ικανότητα σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή

Τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα λόγου, χωρίς όμως να έχουν νοητική καθυστέρηση, οργανικές αισθητηριακές βλάβες ή ψυχικές διαταραχές. Παρουσιάζουν πιο αργό ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης, σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας, ενώ τα άλλα αναπτυξιακά στάδια συνήθως παρουσιάζονται φυσιολογικά. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή έχουν φτωχή ανάπτυξη του λεξιλογίου και απουσία ή έλλειψη συντακτικών, γραμματικών και φωνολογικών κανόνων. (Λιβανίου, 2004:150 ), (Α.Φ. Χρηστίδης – Γ. Βελούδης , 2001).

Κατά τον Bishop.D , 2000 η δυσκολία της γλωσσικής ανάπτυξης και κατά συνέπεια η ΕΓΔ μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία παραγωγής , στη μετατροπή δηλαδή της γνώσης ως έννοια και έπειτα ως ομιλία. (Α.Φ. Χρηστίδης – Γ. Βελούδης , 2001). Η δυσκολία της γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να οφείλεται στην βλάβη της ακουστικής αντίληψης που επηρεάζει την κατάκτηση του λόγου, στην περιορισμένη ταχύτητα και ικανότητα του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών όπως και στην βλάβη γλωσσικών μηχανισμών που χρειάζονται για την επεξεργασία του λόγο, (Λιβανίου, 2004:153). Τα παιδιά με Γλωσσικές Διαταραχές αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες τόσο στην ανάπτυξη όσο και στην κατανόηση της γλώσσας. Παράλληλα, πολλά από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες που επηρεάζουν τις σχολικές τους επιδόσεις και τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής όσο και της εφηβικής ηλικίας.

Τα άτομα με ΕΓΔ εμφανίζουν δυσκολίες να επιλέξουν και να συνδυάσουν λεκτικούς ήχους σε ολοκληρωμένες λέξεις με νόημα (φωνολογική επίγνωση). Αυτά τα προβλήματα διαφέρουν στις διαταραχές ομιλίας που προκύπτουν από δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό των μυών του στόματος (Cohen,2002).

### 1.6.3 Πραγματολογία και ειδική γλωσσική διαταραχή

Η πραγματολογία μπορεί να μελετηθεί από δύο οπτικές γωνίες: ως ένα σχετικά απομονωμένο στοιχείο της γλώσσας ή ως αναπόσπαστο μέρος όλων των πτυχών της γλώσσας. Άτομα με δυσκολία στις πραγματολογικές ικανότητες παρουσιάζουν δυσκολία στην επικοινωνία και στη χρήση της γλώσσας όπως και την κατανόησή της. Τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτές τις δυσκολίες είναι παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Κύρια τους δυσκολία είναι η απόκτηση των κατάλληλων μορφών λειτουργίας και επεξεργασίας της γλώσσας.

Τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση γλώσσας, χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε σαφής αιτιολογία, (Stark, Tallal, 1981) και παρουσιάζουν δυσκολίες στην απόκτηση δομικών πτυχών της γλώσσας. Το ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στις πραγματολογικές ικανότητες παραμένει ασαφές και εξαρτώνται από την διατύπωση της φράσης γραμματικά για την κατανόησή της αφού δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το λόγο.

Η γνώση των πραγματολογικών κανόνων υπάρχει, αλλά υστερεί η χρήση τους: οι δυσκολίες στην επεξεργασία πληροφοριών (που επηρεάζουν τη γλωσσική έκφραση) και οι περιορισμοί στη γλωσσική έκφραση κάνουν τα παιδιά να υστερούν στην αλληλεπίδραση, να ανταποκρίνονται σε χαμηλότερο κοινωνικά επίπεδο από τους συνομηλίκους τους και να επιδεικνύουν εικόνα γλωσσικής ανωριμότητας. Συχνές δυσκολίες πραγματολογικού τύπου σε παιδιά με ΕΓΔ, απουσία χρήσης όρων ευγένειας, χαιρετισμός, μειωμένη πρωτοβουλία για έναρξη της συζήτησης, απαντήσεις εκτός θέματος, απουσία αποριών και ερωτήσεων, αδυναμία αυτοδιόρθωσης των λαθών τους. (Eulegein.net, 2015).

Παράλληλα δυσκολίες στις πραγματολογικές ικανότητες δεν παρουσιάζουν μόνο τα άτομα με ειδική γλωσσική διαταραχή αλλά και τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ο όρος ειδική γλωσσική διαταραχή μοιάζει με τον όρο αυτιστική διαταραχή και μπορεί επίσης να συμβολίζεται ως διαταραχή του φάσματος.

### 1.7 Σύγκριση αυτισμού και ειδικής γλωσσικής διαταραχής

Η διαταραχή αυτισμού και η ειδική γλωσσική διαταραχή είναι αναπτυξιακές διαταραχές και έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τόσο στη γλωσσική ικανότητα όσο και την κοινωνική συμπεριφορά. Η γλωσσική ικανότητα χαρακτηρίζεται από μια ομάδα παιδιών, που παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και της γλώσσας.

Η ανεπαρκής επίδοση στον τομέα της πραγματολογίας συνοδεύει αρκετές αναπτυξιακές διαταραχές, προβληματίζει όμως τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδική γλωσσική διαταραχή (ΕΓΔ) τα οποία έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν χαρακτηριστικά που συνάδουν με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξης τους και σε ήπια μορφή. Η σχέση επομένως της ΔΑΦ και ΕΓΔ είναι εν τέλει στενότερη από ότι πιστεύαμε πριν από μερικά χρόνια και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και εις βάθος αξιολόγηση της, έτσι ώστε να καταλήξουμε σε ασφαλή διαγνωστική πρόταση.

Η «*Διαταραχή Πραγματολογίας (ΔΠ)*» είναι μία κατάσταση που βρίσκεται ενδιάμεσα του αυτισμού και της ειδικής γλωσσικής διαταραχής. Παρατηρείται ότι τα παιδιά με διαταραχή πραγματολογίας, όπως χαρακτηρίζονται τα παιδιά με αυτισμό, παρουσιάζουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (όπως δυσκολίες εύρεσης λέξεων & γραμματικό-συντακτικές δυσκολίες).

Επίσης ορισμένα παιδιά με διαταραχή πραγματολογίας εμφανίζουν ήπιες δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας παρόμοιες με αυτές που παρατηρούνται σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, (υψηλής λειτουργικότητας), (Bishop, 2000). Σύμφωνα με τον Bartak (1975), τα παιδιά με αυτισμό και γλωσσική διαταραχή έχουν δυσκολίες στην γλώσσα, αλλά τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σαφείς δυσκολίες στην πραγματολογία. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι Rapin, Allen (1987), οι οποίοι μέσα από αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ποσοστό των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή βρίσκεται στα 9% όσο αφορά τις πραγματολογικές δυσκολίες τους, ενώ τα αυτιστικά παιδιά στο 65%.

Όπως αναφέρεται, η διαγνωστική ταξινόμηση των διαταραχών πραγματολογίας είναι αρκετά αμφισβητημένη, από τη στιγμή που άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος. Φαίνεται να υπάρχει μια ποικιλία απόψεων μεταξύ εκείνων των ερευνητών που εντάσσουν τις διαταραχές της πραγματολογίας στη γλωσσική διαταραχή, και μεταξύ εκείνων που τις εντάσσουν στις κοινωνικές διαταραχές (η οποία συμφωνεί περισσότερο με το φάσμα του αυτισμού).

Στην περίπτωση που κάποιος θεωρεί ότι η φύση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (που είναι ένας ασφαλής όρος για κάθε διαταραχή που σχετίζεται με τον αυτισμό) και τις συγκρίνει με τη φύση της ειδικής γλωσσικής διαταραχής, φαίνεται να υπάρχει μια σαφής διαφορά που στηρίζεται στις δύο έννοιες. Αρχικά, ενώ η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή θεωρείται πως επηρεάζει διάφορες περιοχές λειτουργικότητας, η ειδική γλωσσική διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί μόνο όταν επηρεάζεται ένας και μοναδικός τομέας της λειτουργικότητας, (Bishop,2000). Επιπλέον, τα συμπτώματα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών υποστηρίζεται ότι είναι μη φυσιολογικά και ποιοτικά διαφορετικά σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη οποιασδήποτε ηλικίας, ενώ τα συμπτώματα της ειδικής γλωσσικής διαταραχής φαίνεται να αντικατοπτρίζουν μια καθυστέρηση και όχι μια σαφή ανωμαλία. Στην συνέχεια παρουσιάζεται ένας πίνακας με τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές μεταξύ των διαταραχών αυτισμού και ειδικής γλωσσικής διαταραχής.

Πίνακας 1: Ομοιότητες και διαφορές διαταραχών

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ	
<b>ΑΥΤΙΣΜΟΣ</b>	<b>ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ</b>
Αναπτυξιακή Διαταραχή	Αναπτυξιακή Διαταραχή
Καθυστερημένη ή ελλείψεις ανάπτυξη του λόγου	Καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου
Ηχολαλία	Ηχολαλία(σε σοβαρές μορφές)
Μειωμένη πρωτοβουλία για έναρξη της συζήτησης	Μειωμένη πρωτοβουλία για έναρξη της συζήτησης
Δυσκολία συντήρησης της συζήτησης	Δυσκολία συντήρησης της συζήτησης

Άσχετες απαντήσεις και χωρίς νόημα	Μονολεκτικές απαντήσεις ή απαντήσεις με περισσότερες πληροφορίες από αυτές που απαιτούνται ή εκτός θέματος
Μη βλεμματική επαφή	Βλεμματική επαφή
Δυσκολία εύρεσης της λέξης	Δυσκολία εύρεσης της λέξης
Έλλειψη κοινωνικότητας	Κοινωνικότητα
Δυσκολία επεξεργασία πληροφοριών	Δυσκολία επεξεργασία πληροφοριών
Φωνολογικές δυσκολίες	Φωνολογικές δυσκολίες
Πραγματολογικές δυσκολίες	Πραγματολογικές δυσκολίες
Μορφολογικές δυσκολίες	Περιορισμένες μορφολογικές ικανότητες
Γραμματικο-συντακτικές δυσκολίες	Περιορισμένες Γραμματικο-συντακτικές ικανότητες
Δυσκολία ακουστικής επεξεργασίας	Δυσκολία ακουστικής επεξεργασίας
Δυσκολία κατανόησης μη κυριολεκτικού μηνύματος, χιούμορ, ειρωνεία	Κατανόηση μη κυριολεκτικού μηνύματος, χιούμορ, ειρωνεία

(Bishop, 2000)

Μετά από μελέτη και συλλογή πληροφοριών, με στόχο τον εντοπισμό ερευνών αλλά σχολιασμών από ερευνητές που αναφέρουν τη μη κυριολεκτική γλώσσα παρομοίωση να κατανοείται ή όχι σε παιδιά με διαταραχή. Η μη κυριολεκτική γλώσσα μπορεί να μην αναφέρεται στην πραγματική σημασία της πρότασης αλλά χρησιμοποιείται αυθόρμητα στην καθημερινή μας επικοινωνία με τους γύρω μας χωρίς να το καταλαβαίνουμε. Οι πληροφορίες που λήφθηκαν θα αναφερθούν στο παρακάτω κεφάλαιο βάση βιβλιογραφία.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί σε θεωρίες, πειράματα και γενικότερα σε έρευνες σε παιδιά όσον αφορά την μη κυριολεκτική γλώσσα παρομοίωση τόσο για την δομή, το περιεχόμενο αλλά και την κατανόσή της.

### 2.1 Θεωρία της ασύμμετρης κατίσχυσης που υποστηρίζεται από των Ortony et al,(1979)

Έρευνα που διεξήχθη αναφέρει μερικές θεωρίες που αποσκοπούν στη δομή και στα χαρακτηριστικά της μη κυριολεκτικής γλώσσας. Η θεωρία της ασύμμετρης κατίσχυσης (Ortony, 1979), η οποία βασίζεται στο μοντέλο αντιπαράθεσης του Tversky (1977). Σύμφωνα με τον Tversky όταν πρόκειται να κριθεί η ομοιότητα δυο οντοτήτων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία η σύγκριση αποβλέπει κυρίως στην ταύτιση της μεταξύ τους αντιληπτικής ομοιότητας. Ο Ortony (1979) υποστήριξε την άποψη αυτή και στις περιπτώσεις που η αναπαράσταση της ομοιότητας δεν είναι κυριολεκτική αλλά αφορά την παρομοίωση. Σε αντίθεση με τη κυριολεξία όπου τα κοινά χαρακτηριστικά είναι εξίσου ευδιάκριτα και για τους δυο όρους η παρομοίωση παρουσιάζει ασυμμετρία. Το νόημα της παρομοίωσης εξηγείται από την ταύτιση του πιο ευδιάκριτου χαρακτηριστικού, του β' όρου (πηγή), ενώ τα χαρακτηριστικά του α' όρου (στόχος) είναι λιγότερο ευδιάκριτα, πχ: Πάει αργά σαν χελώνα. Η κατίσχυση αφορά στην ευκολία με την οποία μια ιδιότητα ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες ως προς τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά που την καθιστούν πιο ευδιάκριτη. Αυτό δείχνει ότι η παρομοίωση έχει κατεύθυνση και ότι εάν αλλάξει η σειρά των όρων αλλάζει και το νόημα. Η παραπάνω υπόθεση έχει ελεγχθεί πειραματικά από τους Ortony, Vondruska, Foss και Jones (1985). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι παρομοιώσεις παρουσιάζουν ασυμμετρία ως προς την ομοιότητα των δύο όρων, δηλαδή τα γνωρίσματα που έχει ο β' όρος πχ. χελώνα φανερώνουν μεγαλύτερη ομοιότητα προς τον α' όρο άνθρωπος και όχι τον αντίστροφο.

Η υπόθεση της ασυμμετρίας έχει ελεγχθεί επίσης από τους Ortony και Vosniadou (1983), οι οποίοι απευθύνθηκαν σε παιδιά 3-6 χρονών. Η πρόβλεψη ήταν ότι τα παιδιά μπορούσαν να ξεχωρίσουν την κυριολεξία από την παρομοίωση, από την ανώμαλη δήλωση δείχνοντας έτσι ότι μπορούν να διακρίνουν την ομοιότητα που έχει νόημα από την ανώμαλη καθώς επίσης και ότι παρομοίωση δηλώνει ομοιότητα η οποία είναι κατανοητή από τα παιδιά. Δόθηκαν δηλώσεις τύπου Α σαν — για να συμπληρωθούν με την μια από τις επιλεγόμενες λέξεις. Πρόκειται για ένα έργο σύγκρισης. Αφού κάθε λέξη Α μπορούσε να συνδυαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδώσει διαφορετικού τύπου συγκρίσεις όπως: Α) μεταφορική κυριολεκτική πχ. Αν ο α' όρος ήταν ποτάμι και η επιλογή ήταν φίδι ή λίμνη. Η μεταφορική έννοια είναι ότι το ποτάμι μπορεί να παρομοιαστεί ως λίμνη ενώ κυριολεκτική έννοια είναι ότι ο τρόπος που κυλάει το ποτάμι μπορεί να φανεί με τον τρόπο που σέρνεται το φίδι. Β) κυριολεκτική ανώμαλη πχ. Αν ο α' όρος ήταν ποτάμι και η επιλογή γάτα ή φίδι. Η κυριολεκτική σημασία με το φίδι και η γάτα ως άσχετη επιλογή. Επιπλέον σε άλλη ομάδα παιδιών δόθηκαν οδηγίες να συμπληρώσουν όχι με παρομοίωση αλλά με λέξη της ίδιας κατηγορίας (a categorization task).

Επιπλέον αναμενόταν ότι η κυριολεξία θα ήταν προτιμότερη από την παρομοίωση εφόσον τα παιδιά κατανοούν περισσότερο την ομοιότητα στην κυριολεξία παρά στην παρομοίωση. Οι ανώμαλες δηλώσεις μπορούσαν να απορριφτούν ήδη από τα 3χρονα στο έργο της σύγκρισης και οι κυριολεξίες είναι προτιμότερες από όλες τις ηλικίες. (Vosniadou, Ortony,1983).

Αντίθετα στο έργο της κατηγοριοποίησης η διαφορά αυτή ελαττώνεται αφού μόνο τα 3χρονα βρίσκουν περισσότερες κατηγορίες στη σύγκριση κυριολεκτική ανώμαλη και όχι στην

κυριολεκτική μεταφορική. Όσο αυξάνονται οι ηλικίες τόσο αυξάνεται η επίδοση στην κυριολεκτική απόδοση του νοήματος και στην ορθή κατηγοριοποίηση. Από τα 4χρονα αρχίζουν να αυξάνονται οι κυριολεκτικές απαντήσεις γεγονός που δείχνει σύμφωνα με τους ερευνητές ότι τα παιδιά έχουν επίγνωση ότι οι όροι στα μη κυριολεκτικά ζεύγη ανήκουν σε διαφορετική κατηγορία.

## 2.2 Θεωρία χαρτογράφησης

Η θεωρία της χαρτογράφησης σχετίζεται με την δομή και την έννοια της πρότασης και υποστηρίζει ότι η παρομοίωση έχει κοινό εννοιολογικό πυρήνα. Υπάρχει ταύτιση της αντιληπτικής ομοιότητας από τη νηπιακή ηλικία. Η ταύτιση της ομοιότητας διευκολύνει την κατανόηση της αναλογίας στη παρομοίωση και είναι εύκολη, (Gentner, 1977, 1988). Σε αντίθεση ο Glucksberg και Keysar, (1990), Johnson, (1996), υποστηρίζουν ότι η παρομοίωση προϋποθέτει σύγκριση και δεν είναι εύκολη.

Σύμφωνα με τη Gentner, (1988) η κατανόηση της παρομοίωσης αποτελεί αντιστοίχιση που αφορά τα επιμέρους χαρακτηριστικά και η σχέση τους. Το πείραμα έγινε πρώτα με την μη κυριολεκτική γλώσσα μεταφορά και ακολούθως στην παρομοίωση. Ένα παράδειγμα της παρομοίωσης είναι το: Πάει αργά σαν χελώνα, το αργά είναι επίρρημα και δείχνει την κίνηση της χελώνας η οποία κινείται αργά. Έτσι για να γίνει σύγκριση με ένα άλλο πρόσωπο το κύριο χαρακτηριστικό είναι το επίρρημα αργά. Η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε παιδιά ηλικίας 5-6 χρονών, 9-10 χρονών και σε ενήλικες, φοιτητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 5-6 χρονών ήταν τα μόνα που δυσκολεύτηκαν στο τύπο της παρομοίωσης και έδειχναν την κυριολεκτική έννοια.

Σύμφωνα με την Johnson(1996) εφάρμοσε δυο πειράματα στα οποία εξέτασε την μεταφορά και την παρομοίωση ως προς τον χρόνο επεξεργασίας τους. Το πρώτο πείραμα πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή όπου εμφανιζόταν μια μεταφορά ή παρομοίωση και ακολούθως μια λογική ή μη πρόταση για επαλήθευση. Για παράδειγμα στην παρομοίωση είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι η λογική πρόταση να είναι "ένας ψηλός κύριος " και μη λογική "ένας ουρανοξύστης". Ο χρόνος απάντησης ήταν καλύτερος στις μη λογικές προτάσεις, μεταφορές.

Στο δεύτερο πείραμα του Johnson(1996), η διαδικασία αξιολόγησης είναι η ίδια, όπου το άτομο καλείται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή να αντιστοιχίσει αν η μεταφορά ή παρομοίωση είναι λογική ή όχι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρομοίωση επιβραδύνει την κατανόηση και αντίδραση προς απάντηση.

## 2.3 Θεωρία συσχέτισης

Ιδιαίτερης σημασίας για την εξήγηση του ελλείμματος της κατανόησης της πρόθεσης του ομιλητή κρίνεται ότι είναι «Θεωρία της Συσχέτισης» (Relevance Theory) των Sperber, Wilson, (1986). Η θεωρία αυτή παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της διαταραγμένης πραγματολογίας διαχωρίζοντας την από τη σημασιολογία. Το πρώτο στάδιο μελέτης της πραγματολογίας, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, αφορά στη διερεύνηση της ικανότητας για τροποποίηση της γλωσσικής έκφρασης, μέσω των διαδικασιών της αναφοράς (reference assignment) από τα γραμματικά μέρη του λόγου ή της αποσαφήνισης (disambiguation), δηλαδή με τι νόημα χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη έννοια. Επίσης ο

εμπλουτισμός της γλώσσας (enrichment), αφού προσθέτοντας πληροφορίες από το επικοινωνιακό πλαίσιο ή από τα μη λεκτικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο ομιλητής χρειάζεται περισσότερη επεξεργασία. Το δεύτερο στάδιο αφορά την ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει, βάσει συλλογισμών και γνώσεων γύρω από τον κόσμο, υποθέσεις σχετικά με τον λόγο για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η γλωσσική έκφραση. Το τρίτο μέρος της ανάλυσης των πραγματολογικών διαταραχών συνδέεται με την ικανότητα εξαγωγής ενός τελικού συμπεράσματος για τον λόγο χρήσης της γλωσσικής έκφρασης μέσω της αφαιρετικής σκέψης. Οι Leinonen, Kerbel, (1999), υποστηρίζουν ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, στην έλλειψη γνώσεων, στην αδυναμία πρόσβασης στην επεξεργασία πληροφοριών του επικοινωνιακού πλαισίου λόγω αφαιρετικής σκέψης και αντίληψης όπως και η μη κατάλληλη επιλογή πληροφορίας από το επικοινωνιακό πλαίσιο.

## 2.4 Θεωρία του Νου

Έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό την εξερεύνηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας σε παιδιά με αυτισμό παρατήρησε ότι αυτά τα άτομα δεν έχουν δυσκολία στην ομιλία, αλλά αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν το λόγο για να επικοινωνήσουν. Η δυσκολία αυτή της χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικό πλαίσιο αναφέρεται ως έλλειμμα πραγματολογίας. Ειδικότερα, η δυσκολία στην κατανόηση της μη-κυριολεκτικής γλώσσας. Υπάρχουν δυο θεωρίες που εξηγούν τα αίτια της κατανόησης μη κυριολεκτικής γλώσσας, η θεωρία του Νου και η θεωρία της κεντρικής συνοχής.

Η θεωρία του Νου θεωρείται μια βασική θεωρία η οποία σχετίζεται με την επικοινωνία και αναφέρεται στα άτομα με διαταραχή αυτισμού. Η επικοινωνία εκμεταλλεύεται τη γνωστή ικανότητα των ανθρώπων να αποδώσουν προθέσεις μεταξύ τους, έτσι υπάρχουν στοιχεία για μια σαφή συσχέτιση μεταξύ ελλειμμάτων της θεωρίας του Νου και της πραγματολογικής διαταραχής σε άτομα με αυτισμό, (Sperber, Wilson, 1987). Όπως αναφέρεται από την έρευνα τα άτομα με αυτισμό μπορούν να κατανοήσουν την παρομοίωση ως προς το γραμματικό επίπεδο, (Happe, 1993). Αντίθετα, δεν μπορούν να κατανοήσουν μεταφορές ή ειρωνεία. Όμως μέσω της θεωρίας του Νου το άτομο μπορεί να κατανοήσει τις παρομοιώσεις και τις μεταφορές, έχει την ικανότητα να καταλήγει σε συμπεράσματα για τις πεποιθήσεις του άλλου ατόμου, αφού είναι μια ερμηνεία σκέψεων του ομιλητή, (Happe, 1993).

Σύμφωνα με την θεωρία του Νου πραγματοποιήθηκε μια έρευνα, Baron Cohen, Staunton, (1994), σε παιδιά με αυτισμό όπου κλήθηκαν να ακολουθήσουν μια σειρά από δραστηριότητες. Οι συμμετέχοντες ήταν 14 παιδιά από το Σύλλογο Νότιας Ουαλίας, τα οποία είχαν διαγνωσθεί με το σύνδρομο Asperger. Τα άτομα ελέγχουν που έγινε σύγκριση, ήταν τα αδέρφια τους τα οποία θεωρήθηκαν κατάλληλα λαμβάνοντας υπόψη τις πρόσφατες ενδείξεις ότι τα άτομα με Asperger μπορεί να μοιράζονται μια γνωστική ικανότητα με τα αδέρφια τους (Baron Cohen, Staunton, 1994, Rutter, 1997, Happe, 1996, Frith, 2001, Ozonoff, 1996). Τα παιδιά κλήθηκαν μέσα από ιστορίες που διαβάστηκαν και έγιναν ερωτήσεις να καταλάβουν αν το νόημα έχει κυριολεκτική σημασία ή μεταφορική ή χιουμορίστη όπου φάνηκε δυσκολία κατανόησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας.

Μια συγκλίνουσα έρευνα διερεύνησε τη νευρολογική θέση της θεωρίας του Νου και έχει βρεθεί ότι τα καθήκοντα που απαιτούν στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας σε ένα σενάριο αστείο ενεργοποιεί τον έσω προμετωπιαίο φλοιό, μια περιοχή του εγκεφάλου που είναι γνωστό ότι εμπλέκεται σε καθήκοντα αυτής της θεωρίας. Υπάρχουν, ως εκ τούτου,

τα στοιχεία για την άποψη ότι η κατανόηση της μη-κυριολεκτικής γλώσσας βασίζεται στο γεγονός της ικανότητας ενός ατόμου.

## 2.5 Θεωρία της κεντρικής συνοχής

Η θεωρία της κεντρικής συνοχής αναφέρει ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στην κατανόηση ορισμένων γλωσσικών δυσκολιών δεν μπορεί να προέλθει από τις δυσκολίες κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά από μια πιο διάχυτη αδυναμία να επεξεργαστούν το νόημα, (Gallagher et al., 2000).

Η έννοια της ανίσχυρης κεντρικής συνοχής, δεν παρουσιάζει ελλείμματα στον αυτισμό. Η επεξεργασία σε σχέση με φυσιολογικά παιδιά, είναι ότι οι πληροφορίες που δίνονται μέσω των ουσιαστικών είναι σημαντικές όπως και η δομική συνοχή στην ενίσχυση της μεταποίησης, (Frith, 1989). Τα άτομα με αυτισμό δείχνουν μια αξιοσημείωτη απουσία αυτού του οφέλους από την έννοια ή τη συνοχή. Ωστόσο, το αντίστροφο είναι επίσης αλήθεια. Δηλαδή, είναι ανώτερα σε ανάκληση και επεξεργασία των πληροφοριών που στα τυπικής ανάπτυξης παιδιά να εμφανίζεται τυχαία και χωρίς νόημα. Για παράδειγμα, τα παιδιά με αυτισμό είναι έμπειρα στο να υπενθυμίζουν τυχαία μηνύματα, πληροφορίες χωρίς το νόημα της φράσης, (Tager, Flusberg, 1991). Τα παιδιά με διαταραχές έχοντας χαμηλό επίπεδο αντίληψης παρουσιάζουν αδυναμία επεξεργασίας των όρων της πρότασης, (Ozonoff, 1994).

Στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας στα παιδιά θετικός παράγοντας είναι η αύξηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Σε μια έρευνα που υλοποιήθηκε σε μια συνέντευξη εκπαιδευτικών αναφέρθηκε ότι πολλές φορές η μη κυριολεκτική γλώσσα χρησιμοποιείται χωρίς να το καταλάβουμε. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μη κυριολεκτική γλώσσα μέσω οπτικής παρατήρησης, αλλά όχι σαν μέσω επικοινωνίας στον αυθόρμητο λόγο. Επίσης μέσω της χρήσης φωτογραφιών όπως και ηχογραφήσεων βοηθούν στην κατανόηση της γλώσσας. (Marshman, A., 1999). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας βασίζεται στο ανάλογο επίπεδο κατανόησης του παιδιού και ότι προσπαθούν να επιτύχουν μια ισορροπία ανάμεσα στη χρήση και τη διδασκαλία της παρομοίωσης. Ως εκ τούτου και η παρούσα έρευνα αυτή έχει ως σκοπό την διερεύνηση και την αξιολόγηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας παρομοίωση μέσω ενός τεστ που δημιουργήθηκε μέσω φωτογραφιών και με την χρήση ηχογραφήσεων.

Σύμφωνα με τον Lambert, (1970) μια παρομοίωση για να είναι κατανοητή εξαρτάται από τη δομή της πρότασης, και των όρων της, ουσιαστικά. Όπως προαναφέρθηκε η παρομοίωση είναι μια σύγκριση ουσιαστικών είτε ανάμεσα σε υποκείμενα ή αντικείμενα. Όταν δίνεται μια παρομοίωση στα παιδιά αρχίζουν και διαγράφουν τις άσχετες εικόνες και βρίσκονται ανάμεσα στην κυριολεξία και στην παρομοίωση. Η κατανόηση της κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής γλώσσας έχει ερευνηθεί κυρίως ως προς την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με ειδικές γλωσσικές διαταραχές (ΕΓΔ, specific language impairments Sli) σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ιδιαίτερα έχει επισημανθεί το ενδεχόμενο να μη συνδέονται η κατανόηση της κυριολεκτικής και της μη κυριολεκτικής γλώσσας με αποτέλεσμα να έχει προταθεί ο όρος πραγματολογικές ικανότητες. Οι πραγματολογικές ικανότητες υπάγονται στις γλωσσικές δεξιότητες (Bates, 1976) και οι μεταγλωσσικές στις μεταγνωστικές, (Brown, Deloache, 1978, Flavell, 1981).

Στην έρευνα των Vance και Wells (1994), έγινε σύγκριση ανάμεσα σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή μέσης ηλικίας 9 χρονών και 5 μηνών, μερικά από τα οποία είχαν διαγνωσθεί με σημασιολογική, πραγματολογική διαταραχή και των τυπικά αναπτυσσόμενων

παιδιών μέσης ηλικίας 6 χρονών και 1 μηνός ως προς τη κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, για να διασαφηνιστούν τα ερωτήματα:

A) αν η κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας αναπτύσσεται κανονικά όπως η κατανόηση της κυριολεκτικής γλώσσας.

B) αν η κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας αναπτύσσεται στην ομάδα παιδιών με ΕΓΔ στο ίδιο επίπεδο όπως και στη ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Γ) αν τα παιδιά με σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή δυσκολεύονται σε σύγκριση με τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.

Όλα τα παιδιά έχουν εξισωθεί με νοητική ηλικία 6-8 χρονών ως προς τη κατανόηση της γλώσσας (Semel, Wig 1980). Οι ομάδες των παιδιών εξετάστηκαν ως προς τη κατανόηση με ιδιωματικές εκφράσεις- παρομοιώσεις μέσα σε κείμενα όπου έπειτα πραγματοποιούνταν ερωτήσεις για αξιολόγηση της γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατανόηση της κυριολεκτικής γλώσσας και της μη κυριολεκτικής γλώσσας εκ μέρους των τυπικών παιδιών παρουσίαζε συσχέτιση  $r=0.52$ , το αντίθετο όμως συνέβαινε με τα παιδιά με ΕΓΔ με  $r=0,11$ . Σύμφωνα με τους ερευνητές το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι η κατανόηση της κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής γλώσσας αναπτύσσεται τυπικά στα παιδιά με ΕΓΔ, χωρίς όμως να συνδέονται. Επίσης σημειώνεται ότι τα παιδιά με σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή είχαν υψηλότερες επιδόσεις στη κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας από τα παιδιά με ΕΓΔ. (Vance, Wells, 1994). Συμπερασματικά τα παιδιά με σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή μέσα από αξιολόγηση των παρομοιώσεων δεν παρουσίαζαν δυσκολίες κατανόησης. Έτσι πραγματολογική διαταραχή θεωρείο όταν δεν συνδέεται η κυριολεξία με την μη κυριολεξία όπως η μεταφορική γλώσσα και όχι η παρομοίωση σύμφωνα με τον Adams. C, (1997).

Οι έρευνες και οι θεωρίες που αναφέρθηκαν σε παιδιά με δυσκολία στις πραγματολογικές ικανότητες στην αγγλική βιβλιογραφία είναι ελάχιστες. Οι πραγματολογικές ικανότητες περιλαμβάνουν διάφορους τομείς επικοινωνίας. Γενικότερα οι περισσότερες έρευνες που υπάρχουν αφορούν τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών όσον αφορά γενικά τους τομείς της πραγματολογίας, όπως η συζήτηση, η κοινωνικότητα οι τρόποι επικοινωνίας με το σωστό τρόπο και έχουν στόχο την γραμματική και τη σύνταξη της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά για επικοινωνία. Οι περισσότερες έρευνες αποσκοπούν στην χρήση της γλώσσας, τόσο στη γραμματική όσο και τη σύνταξη. Για κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, μεταφοράς πραγματοποιήθηκαν έρευνες αλλά συγκεκριμένα για την παρομοίωση είναι οι έρευνες που προαναφέρθηκαν.

## 2.6 Έρευνες στην ελληνική γλώσσα

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν λίγες έρευνες για τις πραγματολογικές ικανότητες σε παιδιά με διαταραχή. Ο Βογινδρούκας (2005), ισχυρίζεται ότι μελετάει πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών με αυτισμό, αλλά ουσιαστικά μελετάει το τι πιστεύουν οι γονείς τους για αυτές τις δεξιότητες. Καταλήγει ότι, σύμφωνα με αυτούς, τα παιδιά : *“Επιθυμούν την επικοινωνία με τους άλλους καθώς και την αλληλεπίδραση, αλλά υπολείπονται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να την προκαλέσουν κατάλληλα”*.

Πραγματοποίησε μια έρευνα σε παιδιά με αυτισμό, με το σύνδρομο Asperger, ειδική γλωσσική διαταραχή και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με σκοπό τη κατανόηση

μεταφορικών προτάσεων. Μέσα από ένα τεστ που έφτιαξε ο ίδιος το παιδί άκουγε την μεταφορική πρόταση και καλείτο να επιλέξει ανάμεσα από τέσσερις εικόνες. Η κάθε εικόνα απεικόνιζε και ένα νόημα, κυριολεκτικό, μεταφορικό, αντίθετο και άσχετο, για παράδειγμα "Τρώει ξύλο". Το δείγμα που χρησιμοποίησε ήταν 11 παιδιά από κάθε ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή κατανοούν την μεταφορική έννοια περισσότερο από τα παιδιά με αυτισμό ενώ τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να μην παρουσιάζουν καμία δυσκολία κατανόησης. (Βογινδρούκας, 2010)

Η μεταφορική ερμηνεία των ιδιωματισμών από συντακτική πλευρά αποτελούν φράσεις, αλλά από σημασιολογική πλευρά το νόημα τους δεν αποτελεί τον άμεσο συνδυασμό των εννοιών των επιμέρους λέξεων. Για παράδειγμα σύμφωνα με την Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton (1991), μια φράση έχει κυριολεκτική ερμηνεία ή μεταφορική ερμηνεία ως ιδιωματισμός, Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton (1991). Η Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton (1991), πραγματοποίησε μια έρευνα η οποία μελετήθηκε σε παιδιά στην Ελλάδα, για την κατανόηση του μεταφορικού λόγου στα παιδιά με γλωσσικές και επικοινωνιακές διαταραχές και τα αποτελέσματά τους δεν ήταν απόλυτα σαφή, ως προς τη διεξαγωγή μιας τεκμηριωμένης άποψης. Για παράδειγμα "Τα τίναξε", κυριολεκτικά τίναξε κάτι (χαλιά) και μεταφορικά πέθανε. Συγκεκριμένα το δείγμα των παιδιών αφορούσε παιδιά με σύνδρομο Asperger, τα οποία κλήθηκαν να επιλέξουν την έννοια της μεταφορικής σημασίας ανάμεσα από τέσσερις εικόνες. Η μια εικόνα παρουσίαζε το κυριολεκτικό νόημα, η δεύτερη το μεταφορικό, η τρίτη ένα άσχετο και η τελευταία απεικόνιζε ένα αντίθετο νόημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν ότι τα παιδιά με αυτισμό, σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μεταφορικό μήνυμα, δηλαδή δυσκολεύονται να κατανοήσουν προτάσεις τύπου "Καλά κρασιά".

Ωστόσο σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με αυτισμό αλλά στην αγγλική γλώσσα ως προς την κατανόηση ιδιωματισμών, (παρομοίωση, μεταφορά) φαίνεται ότι τα αποτελέσματα οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Η Francesca Happé (1995) σε μια έρευνά της βρήκε πως οι συμμετέχοντες της δεν παρουσίαζαν κανενός είδους έλλειμμα ως προς την κατανόηση δύο ιστοριών που περιελάμβαναν ιδιωματισμούς. Υποστήριξε πως οι ιδιωματισμοί μπορούν να μαθευτούν χωρίς να είναι απαραίτητη η αναγνώριση των νοητικών καταστάσεων (θεωρία του νου), εφόσον είναι αμετάβλητες φράσεις. Αυτό μπορεί να είναι αλήθεια για ήδη γνωστά νοήματα ιδιωματισμών, αλλά δεν εξηγεί πως μαθαίνονται σε πρώτο στάδιο.

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας για την κατανόηση των ιδιωματισμών δε μπορούν να ισχύουν αντίστοιχα σε όλο τον κόσμο, παρά μόνο στις χώρες που χρησιμοποιούν ίδια γλώσσα, διότι το μέγεθος της δυσκολίας στην κατανόηση ιδιωματισμών εξαρτάται από το γλωσσικό σύστημα. Άρα σύμφωνα με την Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton (1991), οι έρευνες για την κατανόηση των αγγλικών ιδιωματισμών δε μπορούν να δώσουν αποτελέσματα ως προς τους ελληνικούς ιδιωματισμούς, διότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των ιδιωματισμών, έχουν διαφορετικό βαθμό συσχέτισης ανάλογα με τη γλώσσα στην οποία εμφανίζονται, Ειρήνη Φιλιππάκη- Warburton, (1991).

Επιπλέον ακόμα μια έρευνα που διεξήχθη από τους Karefillidou, C., Natsopoulos, D, (2005), στην Ελληνική γλώσσα αποσκοπεί στην αξιολόγηση της κατανόησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας παρομοίωσης από ερωτήσεις που γίνονταν μέσα από κείμενα, (αφηγηματικά, εκθεσιακά). Η έρευνα αναφέρεται σε πενήντα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και πενήντα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα οποία είχαν εξισωθεί ως προς την ηλικία, το φύλλο και τη μη λεκτική τους νοημοσύνη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε χαμηλή επίδοση

των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας. (Karefillidou, C., Natsopoulos, D,2005).

Μέχρι σήμερα δεν πραγματοποιήθηκε έρευνα σε παιδιά με αυτισμό και ειδική γλωσσική διαταραχή με στόχο την κατανόηση της παρομοίωσης. Μέσω ανεύρεσης πληροφοριών και ερευνών που πραγματοποιήθηκαν, οδήγησαν το ενδιαφέρον για την δημιουργία υλικού για την αξιολόγηση όπως και την διερεύνηση της κατανόησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας στα παιδιά με διαταραχή και σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η μεθοδολογία και η διαδικασία για την διεξαγωγή της έρευνας θα παρουσιαστεί παρακάτω.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 3.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η αξιολόγηση της κατανόησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης μέσα από ενός τεστ που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα, δυο παιδιών με διαταραχή αυτισμού, δυο με ειδική γλωσσική διαταραχή και δυο τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

### 3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Λόγω μειωμένης ύπαρξης πληροφοριών και ερευνών στο συγκεκριμένο άξονα, τέθηκε η πρωτοβουλία σχεδιασμού αυτής της εργασίας. Σύμφωνα με τις έρευνες και τις θεωρίες που προαναφέρθηκαν τα παιδιά με διαταραχή αυτισμού και ειδική γλωσσική διαταραχή έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της παρομοίωσης. Αντίθετα με τα «φυσιολογικά», τα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση και τα παιδιά με αυτισμό η επικοινωνία τους είναι μια τυπική διαδικασία την οποία φαίνεται να μην την απολαμβάνουν αφού τα περισσότερα χάνονται στις σκέψεις τους. Η κατανόηση τους τείνει να περιορίζεται στα πράγματα που τους ενδιαφέρουν και είναι **κυριολεκτική και συγκεκριμένη**. Παρουσιάζουν ελλειμματική κατανόηση των πληροφοριών που μεταδίδονται με χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, την στάση του σώματος, τον τόνο της φωνής, (Collia-Faherty, C. ,1999).

### 3.3 Δείγμα-Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, το τεστ εφαρμόστηκε σε δυο παιδιά με αυτισμό ηλικίας 9 και 15χρονών, δυο παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή 10 και 11 χρονών και τρία παιδιά τυπικά αναπτυσσόμενα ηλικίας 9,11 και 15 χρονών.

### 3.4 Διαδικασία χορήγησης του τεστ

Η μη κυριολεκτική γλώσσα είναι μια γλώσσα η οποία δεν γίνεται αντιληπτή χωρίς επεξεργασία, γνώση. Η μορφή του τεστ δημιουργήθηκε μέσω προγράμματος παρουσίασης στο υπολογιστή, το power point και το τεστ προβλήθηκε μέσω της χρήσης φορητού υπολογιστή. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε δωμάτιο όπου είχε ησυχία, έτσι το παιδί να μπορεί να συγκεντρωθεί και να επεξεργαστεί το ηχογραφημένο μήνυμα χωρίς οι εξωτερικοί παράγοντες να επηρεάζουν τη σκέψη του. Το περιεχόμενο του τεστ περιλαμβάνει δεκατέσσερις παρομοιώσεις με ηχογραφημένα μηνύματα και επιλογή της σωστής απάντησης ανάμεσα από τέσσερις εικόνες ως οπτικό βοήθημα. Αρχικά για βοήθεια δόθηκε ένα παράδειγμα και έγινε επεξήγηση της δραστηριότητας. Η εντολή που δόθηκε στα παιδιά ήταν "θα ακούς μια φράση και θα πρέπει να δείξεις την εικόνα που ταιριάζει". Έτσι τα παιδιά κλήθηκαν να ακούνε το ηχογραφημένο μήνυμα την (παρομοίωση) και να δείχνουν με το δάκτυλο την σωστή απάντηση ανάμεσα από τις τέσσερις εικόνες επιλογής.

### 3.5 Σχεδιασμός του τεστ

Η έρευνα που υλοποιήθηκε είναι ποιοτική και το τεστ που δημιουργήθηκε ανεπίσημο. Η διαδικασία δημιουργίας του τεστ ήταν πολυδιάστατη και οι προϋποθέσεις για την δημιουργία του τεστ πολλαπλές. Η μη κυριολεκτική γλώσσα παρομοίωση είναι μια γλώσσα που δεν



κατανοείται από παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχή. Έτσι το τεστ δημιουργήθηκε με τέτοιο τρόπο όχι μόνο για να φέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά τυπικά φυσιολογικής ανάπτυξης αλλά να πραγματοποιηθεί με τέτοιο τρόπο όπου να δίνεται το νόημα καταλλήλως σε κάθε εικόνα και η δομή της πρότασης να είναι κατανοητή. Η πρόταση δίνεται μέσω ηχογραφημένου μηνύματος έτσι όλα τα παιδιά να ακούνε την ίδια συχνότητα και την ίδια φωνή.

Η δημιουργία του τεστ είχε διάφορες πτυχές μέχρι να ολοκληρωθεί καταλλήλως αφού οι εικόνες έπρεπε να αποδίδουν καταλλήλως τις σημασίες. Το τεστ δόθηκε δυο φορές στα παιδιά με καθυστέρηση δυο μήνες διαφορά για την επιλογή εικόνων. Οι εικόνες που δόθηκαν αρχικά ήταν τρεις ενώ στην συνέχεια το επίπεδο δυσκόλεψε ώστε τα παιδιά να χρειαστεί να επεξεργαστούν περισσότερο το νόημα της πρότασης. Αρχικά το τεστ παρουσιάστηκε με τρεις εικόνες όπου η κάθε εικόνα απεικόνιζε και ένα νόημα. Η πρώτη εικόνα αφορούσε το κυριολεκτικό νόημα της πρότασης την εικόνα πηγή, η δεύτερη το μεταφορικό κυριολεκτικό νόημα της πρότασης όπου είναι ο στόχος της σωστής απάντησης και η τελευταία εικόνα μια εικόνα αντίθετης ενέργειας. Για παράδειγμα, «Πάει αργά σαν χελώνα». Αυτή είναι μια παρομοίωση αφού χρησιμοποιείται με τον σύνδεσμο «σαν» και παρουσιάζει ένα μη κυριολεκτικό νόημα. Η λέξη «αργά» είναι χαρακτηρίζει την κίνηση, το πώς περπατά η «χελώνα». Έτσι οι εικόνες ήταν η χελώνα, το κυριολεκτικό νόημα της πρότασης. Όταν ακούγεται η πρόταση το μόνο που μπορεί να παρουσιαστεί οπτικά είναι μια χελώνα. Ακολούθως μια εικόνα με ένα άνθρωπο δείχνοντας ότι περπατά αργά όπου είναι και ο στόχος της απάντησης. Επίσης έναν άνθρωπο να τρέχει ως αντίθετη εικόνα από την εικόνα στόχος. Η εικόνα που προστέθηκε για να αυξηθεί το επίπεδο δυσκολίας, είναι μια εικόνα άσχετη η οποία θα δείχνει κάτι εντελώς αντίθετο. Η εικόνα που προστέθηκε είναι ένα παιδί που αρκουδίζει. Όλες οι επιπρόσθετες εικόνες είχαν το ίδιο γένος με το επίθετο ώστε η σύγκριση ανάμεσα στις εικόνες να δυσκολέψει. Στις παρομοιώσεις γίνεται σύγκριση μεταξύ κάποιων ουσιαστικών σύμφωνα με το επίθετο που τα χαρακτηρίζει. Για παράδειγμα η παρομοίωση «Είναι βρώμικος σαν γουρούνι», η κυριολεκτική εικόνα είναι ένα βρώμικο γουρούνι, η μεταφορική κυριολεκτική που είναι η εικόνα στόχος είναι ένας άνθρωπος βρώμικος, η αντίθετη εικόνα ένας άνθρωπος καθαρός και η άσχετη εικόνα είναι ένας κάδος βρώμικος. Ο κάδος μπορεί να χαρακτηριστεί ως βρώμικος όπως και ο άνθρωπος, όμως η παρομοίωση «Είναι βρώμικος σαν γουρούνι», απευθύνεται για κάποιο υποκείμενο και όχι σε ένα αντικείμενο. Γι' αυτό και το ουσιαστικό κάδος επιλέχτηκε με βάση το γένος του επιθέτου «βρώμικος» όπου είναι αρσενικό. Έτσι το παιδί να μην κατευθύνεται στην απάντηση και να προσπαθήσει να συσχετίσει τις εικόνες. Οι παρομοιώσεις ως προς την δομή παρουσιάστηκαν οι μισές με το ρήμα «είναι» και οι υπόλοιπες με το ρήμα «πάει». Προτιμήθηκε αυτή η δομή ώστε οι παρομοιώσεις να είναι σε απλή και κατανοητή δομή.

Η αναζήτηση των εικόνων προτιμήθηκε να γίνει με ασπρόμαυρο χρώμα λόγω διάσπασης προσοχής που παρουσιάζουν τα παιδιά με διαταραχή. Οι αναζήτηση των εικόνων έγιναν σε μορφή σκίτσων μέσω του προγράμματος clipart. Τα οπτικά βοηθήματα είχαν σκοπό να ταιριάζουν με το επίπεδο κατανόησης των παιδιών γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν ασπρόμαυρα σκίτσα κάνοντας την εικόνα πιο ουσιαστική. Ένα από τα πλεονεκτήματα της χρήσης οπτικών βοηθημάτων είναι το ότι τα άτομα μπορούν να τα χρησιμοποιούν όσο τα χρειάζονται για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες. Αντίθετα, η προφορική πληροφορία είναι παροδική. Τα παιδιά με διαταραχή δυσκολεύονται να επεξεργαστούν την γλώσσα και χρειάζονται περισσότερο χρόνο να την επεξεργαστούν. Έτσι μέσω των εικόνων το μήνυμα σε κάθε εικόνα είναι ξεκάθαρο. Η χρήση των οπτικών βοηθημάτων δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να εστιάσουν το μήνυμα. Το περιεχόμενο του μηνύματος είναι γνώσιμο στα παιδιά αφού οι παρομοιώσεις αφορούνε στοιχεία του περιβάλλοντος και η σημασία του

περιεχομένου χρειάζεται γνώση και τα παιδιά με διαταραχή τα οποία αξιολογήθηκαν είχαν αυτή την ικανότητα. Για παράδειγμα η χελώνα σαν λέξη ταυτίζεται με μια εικόνα, το χαρακτηριστικό της χελώνας όμως ότι πάει αργά μαθαίνεται μέσα από την μάθηση. Ακολούθως στις εικόνες προστέθηκε πλαίσιο μαύρο έτσι οι εικόνες να ξεχωρίζουν μεταξύ τους και τα παιδιά να μπορούν να επεξεργαστούν καλύτερα την κάθε εικόνα.

Η παρουσίαση των εικόνων πραγματοποιήθηκε όσο γίνεται με τον ίδιον προσανατολισμό όπως και το μέγεθος των τεσσάρων εικόνων να είναι το ίδιο έτσι το παιδί να μην καταλαβαίνει κάποια έντονη διαφορά που ίσως να τον προτρέπει να επιλέξει μια λανθασμένη απάντηση. Συστηματικά η εικόνα στόχος αλλάζει θέση, η οποία είναι η εικόνα που δείχνει το μεταφορικό κυριολεκτικό νόημα. Η ίδια έννοια, το ίδιο νόημα της πρότασης με διαφορετικό ουσιαστικό. Το τεστ δόθηκε στα παιδιά και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο πιο κάτω πίνακα λεπτομερώς, αναφέροντας την δομή του τεστ ως προς τις εικόνες επιλογής, και ακολούθως θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών με ποσοστά επιτυχίας και παραστατικά σε γραφική παράσταση μέσω του προγράμματος excel.

Πίνακας 1: Ανάλυση του τεστ.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα
Ø Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία
Ø Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη
Ø Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση
Ø Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη
Ø Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία
Ø Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη
Ø Πάει από πίσω	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη

της σαν σκιά.				
∅ Είναι λεπτή σαν καλάμη.	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη
∅ Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση
∅ Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη
∅ Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη
∅ Είναι χοντρός σαν βαρέλι.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη
∅ Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία
∅ Είναι βρώμικος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Παιδί με αυτιστική διαταραχή

Το παιδί με αυτιστική διαταραχή το οποίο αξιολογήθηκε είναι ηλικίας 9 χρονών. Αρχικά παρουσίασε ένα αποσυντονισμό βρισκόμενος μέσα σε μια αίθουσα. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν διαταραχή προσοχής όπως και δυσκολία διατήρησης βλεμματικής επαφής. Η επικοινωνία είναι πάντα διαταραγμένη ο λόγος όχι πάντα. Όταν όμως αυτό συμβαίνει αφορά κυρίως την επικοινωνιακή πραγμάτωση του. Στα παιδιά παρατηρείται διαταραχή στο λόγο όπως η ηχολαλία στο συγκεκριμένο παιδί. Το να επαναλαμβάνει το παιδί κάτι το οποίο άκουσε την συγκεκριμένη στιγμή δείχνει ότι το άκουσε. Δεν σημαίνει όμως ότι κατανόησε αυτό που άκουσε. Με την ακοή, επανάληψη του ήχου, με την γλώσσα διαμορφώνοντας τον ήχο με το όργανο της γλώσσας και με το κέντρο εγκεφάλου όπου γίνεται η παραγωγή της λέξης. Αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται μια εικόνα σε αυτό που λέει κάποιος. Δίνεται μεγαλύτερη σημασία στον ήχο. Όταν λέει κάποιος κάτι προσπαθούμε να δώσουμε μια οπτική προσοχή και έπειτα να συσχετίσουμε την λέξη με την γνώση που είναι αποθηκευμένη στο μυαλό μας ώστε να αντιληφθούμε την έννοια με την εικόνα. Έτσι το παιδί όταν άκουγε το ηχογραφημένο μήνυμα, επαναλάμβανε την τελευταία λέξη η οποία είναι η λέξη πηγή που απεικονίζεται. Το παιδί με σιγουριά έδειχνε την κυριολεκτική έννοια σε όλες τις προτάσεις που άκουγε. Το τεστ ολοκληρώθηκε και οι απαντήσεις παρουσιάζονται στο παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.1: Απαντήσεις παιδιού με αυτιστική διαταραχή, ηλικίας 9 χρονών.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα	Απαντήσεις V/X
Ø Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Κυριολεξία X
Ø Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Κυριολεξία X
Ø Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία X
Ø Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία X
Ø Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία	Κυριολεξία X

Ø Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Πάει από πίσω της σαν σκιά.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Είναι λεπτή σαν καλάμη.	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Είναι χοντρός σαν βαρέλι.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Κυριολεξία Χ</b>
Ø Είναι βρώμικος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Κυριολεξία Χ</b>

### Παιδί με αυτιστική διαταραχή

Το παιδί με αυτιστική διαταραχή είναι ηλικίας 15 χρονών και έχει μη λεκτική επικοινωνία. Το τεστ χορηγήθηκε στο ειδικό σχολείο μετά από άδεια της διευθύντριας του σχολείου. Για την χορήγηση του τεστ, δόθηκε μια αίθουσα όπου και χρησιμοποιήθηκε. Το παιδί αρχικά φάνηκε πρόθυμο αφού ακούγοντας το όνομα του σηκώθηκε και με ακολούθησε. Εξηγήθηκε στο παιδί η διαδικασία και κάνοντας νόημα έκφρασε την κατανόησή του. Η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε με επιτυχία όμως το παιδί δεν ήταν τόσο πρόθυμο να συνεργαστεί όπως έδειχνε στην αρχή. Παρουσίαζε μια ντροπαλή συμπεριφορά προς το άτομο μου, και διάσπαση προσοχής όπως και υπερκινητικότητα. Δόθηκε χρόνος στο παιδί μέχρι να μπορέσει να εγκλιματιστεί στο χώρο με ένα μη οικείο άτομο. Ακολούθως οριοποιήθηκε η θέση του παιδιού ώστε να μην κουνιέται και να διασπάται από αντικείμενα που βρίσκονταν στο χώρο και έγινε επανάληψη της διαδικασίας με απλό λόγο. Το παιδί άκουγε το ηχογραφημένο

μήνυμα και έδειχνε με το δάχτυλο μια από τις εικόνες. Οι απαντήσεις του παιδιού παρουσιάζονται στο παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.1.2: Απαντήσεις παιδιού με αυτιστική διαταραχή, ηλικίας 15 χρονών.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα	Απαντήσεις V/X
∅ Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Αντίθετη X</b>
∅ Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	<b>Παρομοίωση V</b>
∅ Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	<b>Άσχετη X</b>
∅ Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση V</b>
∅ Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία	<b>Παρομοίωση V</b>
∅ Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>Άσχετη X</b>
∅ Πάει από πίσω της σαν σκιά.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη	<b>Παρομοίωση V</b>
∅ Είναι λεπτή σαν καλάμη.	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία X</b>
∅ Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Αντίθετη X</b>
∅ Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	<b>Κυριολεξία X</b>

∅ Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Είναι χοντρός σαν βαρέλι.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	<b>Άσχετη X</b>
∅ Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Άσχετη X</b>
∅ Είναι βρώμικος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Άσχετη X</b>

### Παιδί τυπικής ανάπτυξης

Το παιδί τυπικής ανάπτυξης το οποίο αξιολογήθηκε είναι ηλικίας 9 χρονών. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα δωμάτιο που υπήρχε ησυχία και χωρίς διασπαστικούς παράγοντες οι οποίοι ίσως θα προκαλούσαν διάσπαση στο παιδί. Όταν είδε ότι η δραστηριότητα που θα καλείτο να συμμετάσχει ήταν στο υπολογιστή, ήταν ενθουσιασμένο. Στην σημερινή εποχή οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για αξιολόγηση είτε για θεραπεία είναι αποτελεσματικοί μέσω της νέας τεχνολογίας. Τα παιδιά εξειδικεύονται μέσω της τεχνολογίας και τους δημιουργείται κίνητρο τόσο για μια επιτυχημένη συνεργασία όσο και για μια επιτυχημένη μάθηση. Στην αρχή δόθηκε ένα παράδειγμα της δραστηριότητας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να απαντήσει στις ερωτήσεις που θα ακολουθούσαν. Όταν το παιδί άκουσε το παράδειγμα της δραστηριότητας κατάλαβε ότι πρόκειται για παρομοίωση και άρχισε να διαγράφει τις άσχετες εικόνες και να βρίσκεται ανάμεσα στην κυριολεξία και στην παρομοίωση, (Lambert, 1970). Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στο παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.1.3 Απαντήσεις παιδιού τυπικής ανάπτυξης ηλικίας, 9χρονών.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα	Απαντήσεις V/X
∅ Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Παρομοίωση V</b>
∅ Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>

Ø Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει από πίσω της σαν σκιά.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι λεπτή σαν καλάμη.	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι χοντρός σαν βαρέλι.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι βρώμικος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηV</b>



### Παιδί τυπικής ανάπτυξης

Το παιδί τυπικής ανάπτυξης το οποίο αξιολογήθηκε είναι ηλικίας 13 χρονών. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα δωμάτιο που υπήρχε ησυχία και χωρίς διασπαστικούς παράγοντες οι οποίοι ίσως θα προκαλούσαν διάσπαση στο παιδί. Το παιδί άκουσε την διαδικασία της δραστηριότητας και ήταν πρόθυμο να ακολουθήσει τις εντολές. Η εξήγηση της διαδικασίας έγινε κατανοητή από το παιδί και δεν χρειάστηκε να γίνει, η επεξήγηση του παραδείγματος. Το παιδί άκουγε το ηχογραφημένο μήνυμα, την παρομοίωση και έδειχνε την εικόνα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όλες οι απαντήσεις ήταν σωστές.

Πίνακας 1.1.3 Απαντήσεις παιδιού τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 11 χρονών.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα	Απαντήσεις V/X
∅ Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Πάει από πίσω της σαν σκιά.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Είναι λεπτή σαν	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>

καλάμη.					
Ø Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηΝ</b>
Ø Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηΝ</b>
Ø Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηΝ</b>
Ø Είναι χοντρός σαν βαρέλι.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηΝ</b>
Ø Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηΝ</b>
Ø Είναι βρώμκος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηΝ</b>

#### Παιδί τυπικής ανάπτυξης 15 χρονών.

Το παιδί τυπικής ανάπτυξης το οποίο αξιολογήθηκε είναι ηλικίας 15 χρονών. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα δωμάτιο που υπήρχε ησυχία και χωρίς διασπαστικούς παράγοντες οι οποίοι ίσως θα προκαλούσαν διάσπαση στο παιδί. Το παιδί άκουσε την διαδικασία της δραστηριότητας και ήταν πρόθυμο να ακολουθήσει τις εντολές. Η εξήγηση της διαδικασίας έγινε κατανοητή από το παιδί και δεν χρειάστηκε να γίνει, η επεξήγηση του παραδείγματος. Το παιδί άκουγε το ηχογραφημένο μήνυμα, την παρομοίωση και έδειχνε την εικόνα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όλες οι απαντήσεις ήταν σωστές.

Πίνακας 1.1.4 Απαντήσεις παιδιού τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 15 χρονών.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα	Απαντήσεις V/X
Ø Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Πάει από πίσω της σαν σκιά.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι λεπτή σαν καλάμη.	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
Ø Είναι χοντρός σαν	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	<b>ΠαρομοίωσηV</b>

βαρέλι.					
∅ Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>ΠαρομοίωσηV</b>
∅ Είναι βρώμικος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>ΠαρομοίωσηV</b>

### Παιδί ειδικής γλωσσικής διαταραχής

Το παιδί που αξιολογήθηκε είναι ηλικίας 10 χρονών με ειδική γλωσσική διαταραχή. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα δωμάτιο που υπήρχε ησυχία και χωρίς διασπαστικούς παράγοντες οι οποίοι θα προκαλούσαν διάσπαση στο παιδί. Το παιδί ήταν συνεργάσιμο και πρόθυμο να συνεργαστεί. Τα αποτελέσματα, δείχνουν ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας με τις περισσότερες απαντήσεις να είναι λανθασμένες στις οποίες το παιδί διάλεγε την κυριολεκτική σημασία της πρότασης, παρά το νόημα της πρότασης (παρομοίωσης).

Πίνακας 1.1.5 Απαντήσεις παιδιού με ειδική γλωσσική διαταραχή ηλικίας 10 χρονών.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα	Απαντήσεις V/X
∅ Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Κυριολεξία X</b>
∅ Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	<b>Κυριολεξία X</b>
∅ Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	<b>Κυριολεξία X</b>
∅ Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση V</b>
∅ Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία	<b>Κυριολεξία X</b>

∅ Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση ν</b>
∅ Πάει από πίσω της σαν σκιά.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη	<b>Παρομοίωση ν</b>
∅ Είναι λεπτή σαν καλάμη.	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία χ</b>
∅ Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Παρομοίωση ν</b>
∅ Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	<b>Παρομοίωση ν</b>
∅ Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση ν</b>
∅ Είναι χοντρός σαν βαρέλι.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση ν</b>
∅ Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Παρομοίωση ν</b>
∅ Είναι βρώμκος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Παρομοίωση ν</b>

### Παιδί ειδικής γλωσσικής διαταραχής

Το δεύτερο παιδί που αξιολογήθηκε είναι ηλικίας 11 χρονών. Ένα παιδί με ειδική γλωσσική διαταραχή και διάσπαση προσοχής η οποία είναι ελεγχόμενη. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα δωμάτιο που υπήρχε ησυχία και χωρίς διασπαστικούς παράγοντες οι οποίοι θα προκαλούσαν διάσπαση στο παιδί. Το παιδί ήταν συνεργάσιμο και πρόθυμο να συνεργαστεί. Το τεστ χορηγήθηκε στο παιδί με αποτέλεσμα περισσότερες απαντήσεις να είναι λανθασμένες. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή στις πραγματολογικές ικανότητες δυσκολεύονται στην κατανόηση κάποιου μηνύματος αφού δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το λόγο (Stark & Tallal, 1981). Τα αποτελέσματα σε σχέση με το πρώτο παιδί ειδικής γλωσσικής διαταραχής δείχνουν ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας παρομοίωσης, με τις απαντήσεις του να είναι οι περισσότερες κυριολεκτικού νοήματος και μερικές άσχετου νοήματος προς το τέλος οι οποίες ίσως να ευθύνονται στη διάσπαση προσοχής που έχει το παιδί.

1.1.6 Απαντήσεις παιδιού τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 11 χρονών.

Παρομοιώσεις	1 <sup>η</sup> εικόνα	2 <sup>η</sup> εικόνα	3 <sup>η</sup> εικόνα	4 <sup>η</sup> εικόνα	Απαντήσεις V/X
Ø Πάει αργά σαν χελώνα.	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Πάει γρήγορα σαν λαγός.	Παρομοίωση	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Πάει γρήγορα σαν δελφίνι.	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Πάει σαν καγκουρό.	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Πάει καμαρωτά σαν το κόκορα.	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	Κυριολεξία	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Πάει σαν μεθυσμένος	Άσχετη	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση V</b>
Ø Πάει από πίσω της σαν σκιά.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Παρομοίωση	Άσχετη	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Είναι λεπτή σαν καλάμη.	Άσχετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι.	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Άσχετη X</b>
Ø Είναι κοντός σαν νάνος.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Αντίθετη	Άσχετη	<b>Κυριολεξία X</b>
Ø Είναι άγριος σαν θηρίο.	Κυριολεξία	Παρομοίωση	Άσχετη	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση V</b>
Ø Είναι χοντρός σαν βαρέλι.	Παρομοίωση	Κυριολεξία	Άσχετη	Αντίθετη	<b>Παρομοίωση V</b>

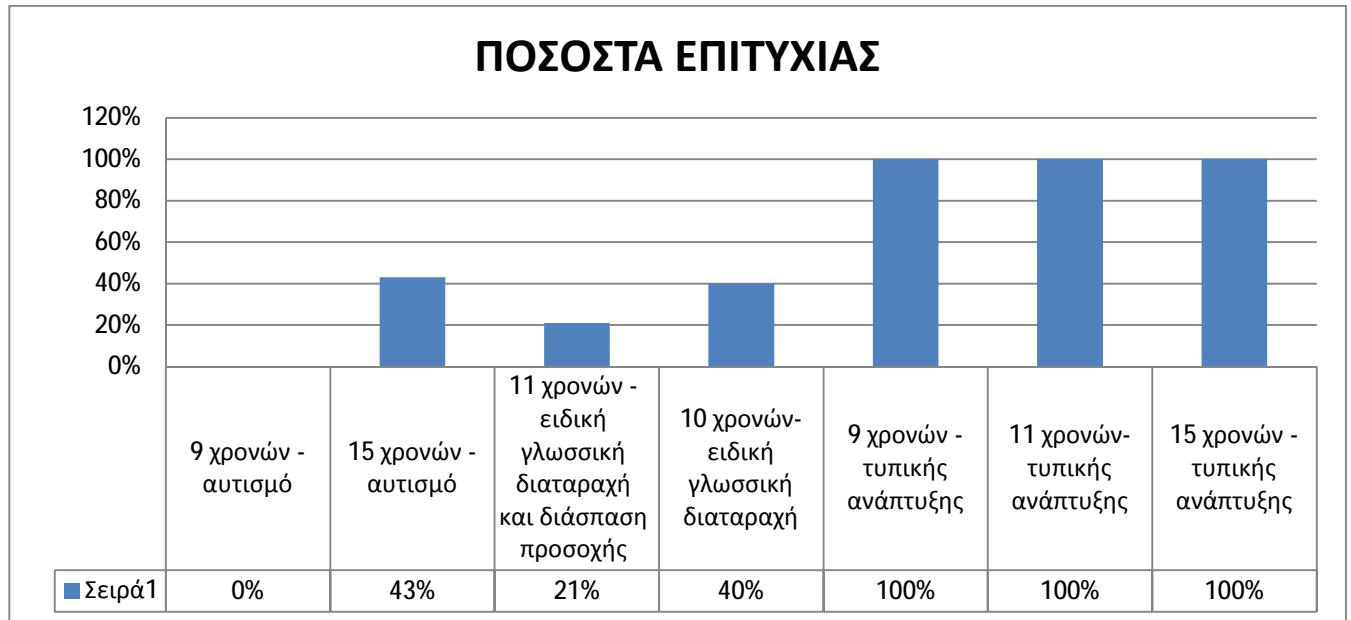
Ø Είναι μαύρη σαν σοκολάτα.	Άσχετη	Αντίθετη	Παρομοίωση	Κυριολεξία	<b>Άσχετη X</b>
Ø Είναι βρώμκος σαν γουρούνι.	Αντίθετη	Κυριολεξία	Άσχετη	Παρομοίωση	<b>Κυριολεξία X</b>

#### Σύνοψη αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν έχουν δυσκολία στη κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας (παρομοίωσης), αντίθετα από τα παιδιά με αυτιστική και ειδική γλωσσική διαταραχή τα οποία δυσκολεύονται να την κατανοήσουν. Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στη κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας περισσότερο από τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή σε διαφορά μεγάλου ποσοστού το οποίο προβάλλεται παρακάτω.

Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε γραφική παράσταση δείχνοντας τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών αλλά και τα ποσοστά αποτυχίας. Τα παιδιά με αυτισμό βρέθηκαν με 57% και τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή με 15% πραγματολογικό έλλειμμα στη κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης.

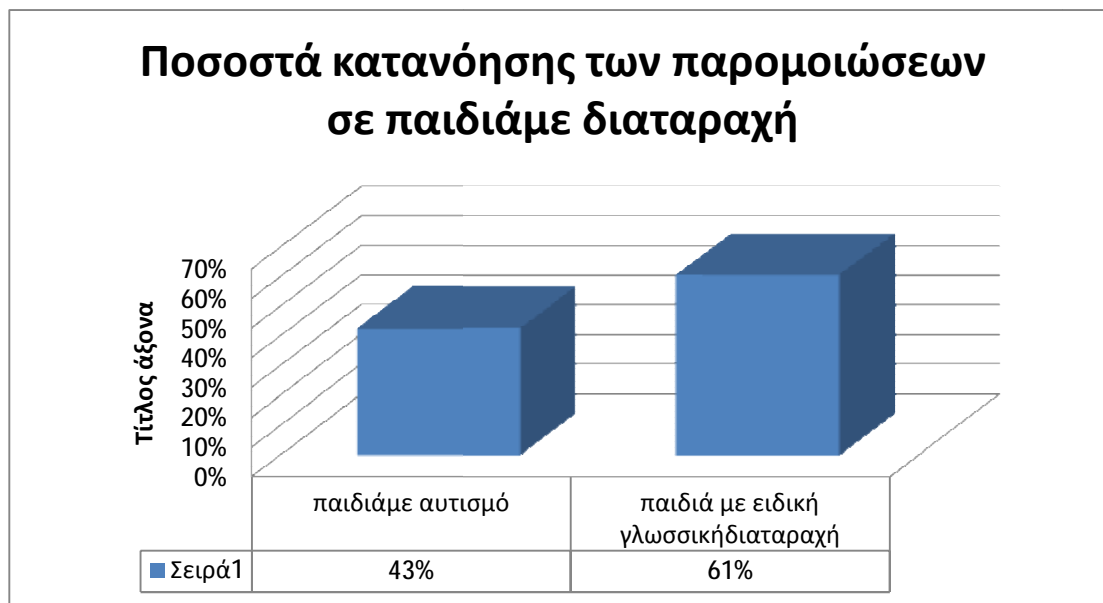
Γραφική παράσταση 1



Στην γραφική παράσταση 1, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επιτυχίας του κάθε παιδιού με αυτιστική, ειδική γλωσσική διαταραχή και τυπικής ανάπτυξης στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης μέσα από το τεστ που χορηγήθηκε. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ποσοστά και παρουσιάζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Στα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζεται μια διαφορά 43% μεταξύ τους όπου το παιδί μεγαλύτερης ηλικίας φάνηκε να μην δυσκολεύεται τόσο στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης. Στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσιάζεται διαφορά σε ποσοστό 19% όπου το παιδί ηλικίας 10 χρονών είχε καλύτερη επίδοση στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης το οποίο ίσως να οφείλεται στο ότι δεν παρουσίαζε διάσπαση προσοχής όπως παιδί αντίστοιχης διαταραχής.

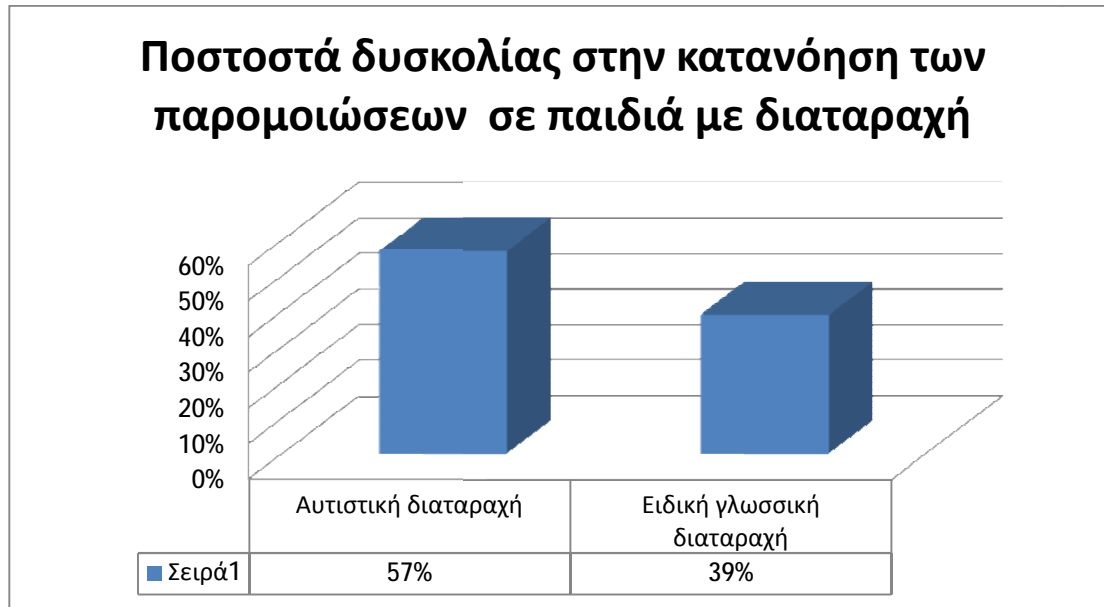


Γραφική παράσταση 1.1



Στην γραφική παράσταση 1.1 παρουσιάζονται τα ποσοστά επιτυχίας όλων των παιδιών με αυτιστική διαταραχή και ειδική γλωσσική διαταραχή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή έχουν ψηλότερο ποσοστό επιτυχίας από τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας παρομοίωσης.

Γραφική παράσταση 1.2



Στην γραφική παράσταση 1.2 παρουσιάζονται τα ποσοστά αποτυχίας των παιδιών με αυτιστική διαταραχή και ειδική γλωσσική διαταραχή. Τα παιδιά με αυτισμό είχαν περισσότερη δυσκολία στην κατανόηση των παρομοιώσεων από τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 5.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά με διαταραχές, αυτισμό και ειδική γλωσσική διαταραχή μέσα από συγκεκριμένο τεστ κλήθηκαν να ακούσουν μια φράση, παρομοίωση και να δείξουν την απάντηση μέσα από εικόνες επιλογής, με σκοπό να παρατηρηθεί η κατανόηση τους ως προς την μη κυριολεκτική γλώσσα, παρομοίωση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό, με πραγματολογικό έλλειμμα στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης σε ποσοστό 57% ενώ τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή σε ποσοστό 15%.

Μέσα από την αγγλική βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, οι ερευνητές αξιολόγησαν την κατανόηση της παρομοίωσης μέσα από ιστορίες, (Baron Coher, Stanton, 1994), ως προς τον χρόνο επεξεργασίας και την αντίδραση αν είναι λογική ή μη λογική η πρόταση, (Jonson, 1996), μέσα από εκφράσεις, (Vance, Wells, 1994) και μέσα από συμπλήρωμα φράσεων με κυριολεκτικό και μεταφορικό νόημα, (Ortony, Vosniadou, 1983). Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι διαφορετική από της παρούσας έρευνας η οποία αξιολογεί την κατανόηση φράσεων με παρομοιώσεις με τον σύνδεσμο «σαν» και μέσω οπτικών βοηθημάτων, εικόνες. Σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρθηκαν δεν μπορεί να γίνει μια ανάλογη σύγκριση αλλά παρατηρείται ότι τα αποτελέσματα δείχνουν τα παιδιά με αυτισμό να παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, παρομοίωσης.

Μέσα από τις έρευνες στην ελληνική γλώσσα ο Βογινδρούκας, Ι. (2010) και η Φιλιπάκη, Ε., Warburton, (1992), χρησιμοποίησαν την ίδια μεθοδολογία όπου χρησιμοποιήθηκε και στη παρούσα έρευνα. Το παιδί καλείτο να ακούσει την παρομοίωση και μέσω τεσσάρων εικόνων επιλογής που παρουσίαζαν το μεταφορικό, κυριολεκτικό, άσχετο και αντίθετο νόημα να επιλέξει την σωστή απάντηση. Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα, Ι. (2010) και την Φιλιπάκη, Ε., αξιολογήθηκε η πραγματολογική ικανότητα των παιδιών με διαταραχή ως προς την κατανόηση της μεταφορικής έννοιας και τα αποτελέσματα παρουσίασαν τα άτομα με αυτισμό να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μη κυριολεκτικό νόημα. Στην παρούσα έρευνα στόχος είναι η αξιολόγηση της πραγματολογικής ικανότητας των παιδιών με διαταραχή όπου παρουσίασαν επίσης τα άτομα με αυτισμό να έχουν δυσκολία κατανόησης στην μη κυριολεκτική γλώσσα, παρομοίωση. Είναι αποδεδειγμένο ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία στην πραγματολογία και ειδικότερα στην κατανόηση των ιδιωτισμών(μεταφορικής έννοιας και παρομοίωσης). Το άτομο πρέπει να έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτή την περίεργη γλώσσα της οποίας τα μηνύματα έχουν κρυφά νοήματα αλλά και να καταλαβαίνει το άτομο τι μπορεί να εννοείται μέσα από αυτήν.

Ανεξαρτήτως της έρευνας της Francesca Happe, (1995) η οποία απευθύνθηκε σε παιδιά με αυτισμό ως προς την κατανόηση δυο ιστοριών με ιδιωτισμούς και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν καμία δυσκολία.

Συμπερασματικά μέσα από την αξιολόγηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω χορήγησης του τεστ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των παρομοιώσεων. Η εκμάθηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας σε παιδιά με δυσκολίες, θα είναι πιο εύκολη μέσω χρήσης οπτικών βοηθημάτων. Τα άτομα συχνά δείχνουν ικανότητα στην συγκεκριμένη σκέψη,

απομνημόνευση και κατανόηση οπτικοχωρικών σχέσεων, ενώ δυσκολεύονται στην αφηρημένη σκέψη, κοινωνική γνώση, επικοινωνία και προσοχή. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν μέσα από εικονιστικά και γραπτά σύμβολα τα οποία μπορεί να βοηθήσουν τα άτομα να μάθουν, να επικοινωνούν. Η βασική ερώτηση που πρέπει ο εκπαιδευτικός να θέσει στον εαυτό του όταν διδάσκει ή σχεδιάζει μια δραστηριότητα είναι, πώς μπορεί αυτή η πληροφορία να παρουσιαστεί με έναν απλό οπτικό τρόπο; Πρέπει να επιλέγει τα οπτικά βοηθήματα με βάση και τις ικανότητές του ατόμου.

## 5.2 Περιορισμοί- συστάσεις

Το τεστ που χρησιμοποιήθηκε είναι ανεπίσημο, και το δείγμα των παιδιών περιορισμένο και μη ικανοποιητικό έτσι τα αποτελέσματα δεν είναι έγκυρα. Όμως σύμφωνα με τις έρευνες και θεωρίες που αναφέρθηκαν τα αποτελέσματα δείχνουν τη δυσκολία των ατόμων με διαταραχές. Μελλοντικά το τεστ αυτό θα μπορούσε χρησιμοποιηθεί σε μεγαλύτερο πληθυσμό, με σκοπό να ληφθούν περισσότερα και πιο έγκυρα αποτελέσματα για την λειτουργία του. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό την αξιολόγηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας παρομοίωσης και σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abkarian, G., Jones, A. and West, G. (1992). Young Children's Idiom Comprehension. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 35(3), p.580.
- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture?, *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439–454.
- Adams,C., Brown,B., Edwards,M.,(1997) *Developmental Disorders of Language*. London : Whurr Publishers Ltd.
- Akshoomoff, N.(2000). Neurological underpinnings of autism. In A. Wetherby, B. Prizant(Eds). *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 167-190). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Alhasnawi, A. (2007). "A Cognitive Approach to Translating Metaphors". *Translation J.*, 11: 3.3.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), pp.76-136.
- Baron-Cohen, S., Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence. In D.J.Cohen & F.R.Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 880– 893). New York: Wiley.
- Bartak, L. (1975). *Autism*. [Place of publication not identified]: University of London.
- Bernstein, D. K. (2009). *Language and communication disorders in children* (6<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bishop, D. V. M. (1999). *Uncommon Understanding: Disorders of Language Comprehension in Children*, Cambridge, UK: Psychology Press Ltd.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic language impairments: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?
- Black M. (1962). *Models and Metaphors*. Cornell University Press.
- Bloom L., Lahey M. (1978) “ *Language Development and Language Disorders*”, John Wiley & Sons, Inc.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). «Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό.» *Ψυχολογία* 12, 276-292.
- Βογινδρούκας, Ι. (2010). «Κατανόηση Ιδιωματικών Εκφράσεων: Προκαταρκτικά Αποτελέσματα Συγκριτικής Μελέτης σε Παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, σε Παιδιά με Σύνδρομο Asperger και σε παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη.» *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές. Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*, 57-74. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Boucher, J. (2009). *The autistic spectrum characteristics, causes and practical issues*. London: SAGE.
- Bredin, H. (1998). Comparisons and similes. *Lingua*, 105(1-2), pp.67-78
- Brown, A., DeLoache. J. (1978). Skills, plans and self-regulation. In: R. Siegler(Ed), *children's thinking: What develops*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S. (1998). *Targeting autism: What we know, don't know, and can do to help young children with autism and related disorders*. Berkeley, CA:University of California Press.
- Collia-Faherty, C. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο C. ColliaFaherty, Β.Παπαγεωργίου & Ν.Παπαδοπούλου, *Αυτισμός. Ένας ύμνος στην επικοινωνία* (σελ. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Ευαγγελόπουλος Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας: τόμος Α, Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Eulegein.net, (2015). Διαχείριση Πραγματολογιών Δυσκολιών στο Κέντρο Λόγου ΕΥ ΛΕΓΕΙΝ.
- Φιλιππάκη, Ε., Warburton, (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα: Νεφέλη.\
- Flavell, J. (1981). Cognitive monitoring. In W. Dickson(Ed), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Fleming, P., Miller, C., Wright, J. (1997) *Speech and Language Difficulties in Education*, Winslow, Bicester.
- Fludernik, M., Freeman, D.C. & Freeman, M.H. (1999). Metaphor and beyond:An Introduction. *Poetics Today* 20 (3), 383-396.
- Fodor, J. (1983). *Modularity of mind : an essay or faculty psychology*. Cambridge, MA: The MIT press.
- Frith, U. (1989). *Autism and Asperger syndrome*. London: MRC Cognitive Development Unit.
- Frith, U. (1989). *Autism and Asperger syndrome*. London: MRC Cognitive Development Unit.
- Fromilhagu, C. (1995). *Les Figures de Style*. Paris: Nathan
- Gallagher, H. L., Happe, F., Brunswick, N., Fletcher, P. C., Frith, U., & Frith, C. D. (2000). Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of 'theory of the mind' in verbal and nonverbal tasks. *Neuropsychologia*, 38(1), 11-21.
- Gentner, D. (1977). If a tree had a knee, where would it be? Children's performance on simple spatial metaphors. In *papers and reports on child language development*, 13, 157-164.
- Gentner, D. (1983). Structure- mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive science*, 7, 155-170.

Gibbs, R. W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14, 569–586.

Glucksberg S., Keysar B. (1993). How metaphors work, In Ortony. *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 401-424.

Glucksberg, S., Keysar, B. (1990). Understanding metaphoric comparisons: Beyond similarity psychological review, 97,3-18.

Graig, H. (1993). Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. *Language, speech and hearing services in schools*, 24, 206-215.

Green T. (1993). Learning without metaphors. In Ortony. *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 462-473.

Haack, S. (1987-8). Surprising noises: Rorty and Hesse on metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society LXXXVIII*, 293-301.

Halford, et al. (1995). Modelling the development of reasoning strategies. The roles of analogy, knowledge and capacity. In T. Simon, G. Halford( Eds). *Developing cognitive competence: New approaches to process modelling*(pp.77-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), pp.101-119.

Happe, F., Frith, U. (1995). Theory of mind in autism. In Schopler & G.B.Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism. Current issues in autism* (pp. 177–197). New York: Plenum Press.

Happe, F., , Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, 119(4), 1377–1400.

Hoffman,P.(1990). Spelling, phonology and the speech-language pathologist: A whole language perspective. *Language, Speech and Hearing services in schools*, 21, 238-243.

Hornby, G, et al (1997). *Controversial issues in special education*. London: David Fulton publishers.

Jones, G., (2002). Educational provision for children and parents: Unique considerations for family court professionals, *family court review*, 43,4 :582-595.

Jordan, R. (1999). *Autistic spectrum disorders: An introductory handbook for practitioner*. London: David Fulton publishers.

Καμπούρογλου, Μ., Παπαντωνίου, Μ., (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective.

Karefilidou, C., Natsopoulos, D. (2005). Directionality of metaphor in language learning disabled and typically developing children: 11<sup>th</sup> Biennial conference of the European association for research on learning and instruction (pp 242-243). University of Cyprus.

- Kerbel, E. (1999). Relevance theory and pragmatic impairment. *Int J Lang Commun Disord*, 34(4), pp.367-390.
- Κόκκος Α. (1998). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. Κεφάλαιο « Στοιχεία επικοινωνίας ». Τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, σ.53-102
- Κόνδης Θ.(1994). Διοικητική ψυχολογία. Η ψυχολογία των ανθρωπίνων και εργασιακών σχέσεων. Ειδικά το κεφάλαιο, οι θεωρίες της Επικοινωνίας, εκδ. Σύγχρονη εκδοτική, Αθήνα.
- Κουτούζη Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων, τόμος Α΄: Γενικές αρχές μάνατζμεντ . Κεφάλαιο «Η επικοινωνία σε έναν οργανισμό», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κωνσταντίνου Χ. (2001). Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας – παιδαγωγική σειρά. Αθήνα: Gutenberg.
- Laswell H. D.(1948), « The structure and function of communication in society» in Bryson L.(ed.), *The communication of ideas*, Harper and Bros, New York.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. The MIT press
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα. Κέρδος.
- Malholland J. (1991), *The language of Negotiation, A Handbook of practical strategies for improving communication*, Cassell, London.
- Marshman, A. (1999). *The effectiveness of teachers use of non-literal language in the classroom*. [Place of publication not identified]: [Teacher Training Agency].
- Mc Athur et al. (2000). On the "Specifics" of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 14, 869-874.
- Mc. Tear M. , Conti Ramsden.G (1992): *Pragmatic disability in children*.
- Miller, G. A. (1979). Images and models, similes and metaphor. In A. Ortony (Ed), *Metaphor and thought* (pp. 202-250). NY: Cambridge University Press
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nelson W.N. (1998). *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence*, MA: Allyn Bacon
- Nippold, M. A., Duthie, J. K., (2003). Mental imagery and idiom comprehension: A comparison of school-age children and adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 58-66.
- Nippold, M.A., Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of speech and hearing research*, 36, 728-737.



- Ortony, A., Vondruska, R.J, Foss, M.A, Jones, L.E. (1985). Salience, similes and in Asymmetry of similarity. *Journal of memory and language*, 24, 569-594.4
- Ortony. A et al. (1989). The role of similiarity in similes and metaphors. In A. Ortony (Ed), *Metaphor and thought*. (342-366). NY: Cambridge University Press (second edition).
- Ozonoff, S., Miller, J. N. (1996). An exploration of right-hemisphere contributions to the pragmatic impairments of autism. *Brain & Language*, 52(3), 411–434.
- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. M., Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: An information processing approach. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(6), 1015–1032
- Παπαδόπουλος Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος
- Pease A. (1994). *Η γλώσσα του σώματος, μτφρ. Δ Ευαγγελόπουλος, εκδ Έσοπτρον, Αθήνα*.
- Πολέμικος Ν., Κοντάκος Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία: σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Powell,S. (1992). *Autism and learning: A guide to good practise*. London: David Fulton Publisher.
- Rapin,I., Allen,D.,A. (1983). *Developmental language disorders*, cited in Adams, Brown, Edwards (eds) *Developmental Disorders of Language*. London : Whurr Publishers Ltd, 1983
- Richards I,A. (1965). *The Philosophy of Rhetoric*. New York: OUP
- Rosenbloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. In W Yule, M. Rutter (Eds), *Language development and disorders*. Clinics in developmental medicine. No. 101/102. London: Mac Keith Press.
- Rutter, M. (1967). *A live to fifteen years follow-up study of infantile pychosis*.
- Satir V. (1989). *Ανθρώπινη επικοινωνία*, εκδ. Δίοδος, Αθηνά.
- School Curriculum and Assessment Authority (1997). *Use of Language: a common approach*, SCAA Publications. Schumm. C.D., eds), pp.976-981, George Mason University Fairfax, Va.
- Shames, G. , Anderson, N. (2002). *Human communication disorders*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shamisa, S. (2004). *Rhetoric 2*. Tehran: Payamnoor Publication.
- Spekman, N. J., & Roth, F. P. (1982). An intervention framework for learning disabled students with communication disorders. *Learning Disability Quarterly*, 5, 429-437.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986-7). *Precis of relevance: Communication and cognition*. *Behavioural and Brain Sciences*, 10, 697–754.
- Stark, R.E., Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of speech and hearing disorders*, 46, 114-122.
- Tager-Flusberg. (1991). Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 413–430.

- Tiberius, R. G. (1986). Metaphors underlying the improvement of teaching and learning. *British Journal of Educational Technology* 17 (2), 145- 156.
- Tiegerman- Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tiegerman, E. , Primavera, L. (1982). Object manipulation: An interactional strategy with autistic children. *J Autism Dev Disord*, 11(4), pp.427-438
- Trevarthen, C., et al (1998). *Children with autism: Diagnosis and interventions to Meet their Needs* (2<sup>nd</sup> edition). London: Philadelphia: Jessica, Kingsley publishers.
- Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological review* 84, 327-352.
- Vance, M., Wells, B. (1994). 'The wrong end of the stick: language-impaired children's understanding of nonliteral language,' *Child Language Teaching and Therapy*, 10 (1), pp 23-46.
- Verderber R. (1996), *Η τέχνη της επικοινωνίας* , μτφρ. Ν. Σαρρής, 8 έκδοση, εκδ Έλλην, Αθήνα, σ. 536-7.
- Vosniadou, S., Ortony, A. (1983). The emergence of the literal metaphorical anomalous distinction in young children. *Child development*, 54, 154-161.
- Wiig, E. H., & Secord, W. (1985). *Test of Language Competence*. New York: The Psychological Corporation.
- Winner, E., Engel, M. and Gardner, H. (1980). Misunderstanding metaphor: What's the problem?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(1), pp.22-32.
- Worth, S. (2005). *Autistic Spectrum Disorder*. London: Continuum.
- Χατζηπαντελή Π. (1999), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Χρηστίδης Α. ,Βελούδης Γ. (2001). Γενική Γλωσσολογία Ι, Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων*, 21-30
- Zharikov, S.S, Gentrer, D. (2002). Why do metaphors seem deeper than similes? In *proceedings of the 24<sup>th</sup> annual conference of the cognitive science society* (Gray, W.D. and
- Θεοφιλίδης Χ. (1997) *Δεξιότητες διδασκαλίας 2: επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.