



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΑΦΗΓΗΣΗΣ, ΕΠΙΛΥΣΗΣ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ**

**A STUDY ON SKILLS OF NARRATION,
SOLVING PROBLEM AND PRAGMATIC
LANGUAGE IN HIGH FUNCTIONING
CHILDREN OF SCHOOL AGE.**

ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ:

ΠΑΛΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΡΙΖΟΥ ΕΛΙΣΑΒΕΤ

ΤΣΙΑΤΣΙΜΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΕΣΣΑΣ ΑΝΔΡΕΑΣ

ΠΑΤΡΑ - 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της εργασίας μας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον καθηγητή μας κύριο Ανδρέα Μπέσσα διδάκτωρ λογοθεραπείας. Επίσης την διευθύντρια κυρία Καραγιάννη Μαρία του 1^{ου} Ειδικού σχολείου Πατρών καθώς και το προσωπικό του σχολείου για την ευκαιρία που μας έδωσαν να πραγματοποιήσουμε την έρευνα μας. Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας, στους υπεύθυνους των ιδιωτικών κέντρων λογοθεραπείας που επισκεφτήκαμε, εκ των οποίων τρεις από αυτούς ήταν ο κύριος Μπέσσας Ανδρέας, ο κύριος Βασιλείου Κωνσταντίνος και η κυρία Κασταμονίτη Δήμητρα, καθηγητές του τμήματος μας. Τέλος ευχαριστούμε τους γονείς των παιδιών για την συγκατάθεση τους, ώστε να διεξαχθεί η έρευνα μας. Κλείνοντας θα θέλαμε να πούμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μας για την στήριξη τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην συγκεκριμένη έρευνα, μελετήθηκαν οι δεξιότητες αφήγησης, επίλυσης προβλήματος και πραγματολογίας λειτουργικά αυτιστικών παιδιών σχολικής ηλικίας. Για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος ορίζεται ο αυτισμός και αναφέρονται οι πιθανές αιτίες εμφάνισης του. Αναλύονται τα διαγνωστικά κριτήρια με βάση δυο αξιολογητικά εργαλεία. Επίσης και οι θεραπευτικές τεχνικές που αφορούν κυρίως τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Εκτενέστερη ανάλυση πραγματοποιήθηκε για τα τρία βασικά θέματα της εργασίας μας. Πιο συγκεκριμένα ορίζεται η πραγματολογία και τα ελλείμματα της σε σχέση με τον αυτισμό. Ακόμα ορίζεται η αφήγηση, αναλύονται οι γλωσσικές προϋποθέσεις για αυτήν και τα γλωσσικά ελλείμματα που εμφανίζονται. Τέλος, ορίζεται η επίλυση προβλήματος ως μέρος των εκτελεστικών λειτουργιών, οι αδυναμίες και οι προϋποθέσεις για την επίτευξη της.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας αναφέρονται ανασκοπήσεις ερευνών σχετικά με την πραγματολογία, την αφήγηση και την επίλυση προβλήματος. Αναλύονται οι συμμετέχοντες, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα των ερευνών.

Το τρίτο μέρος της εργασίας αποτελείται από τη μεθοδολογία της έρευνας μας. Αναλύεται ο σκοπός της μελέτης αυτής, καταγράφονται τα στοιχεία των συμμετεχόντων και αναφέρεται αναλυτικά η διαδικασία εξέτασης για καθένα από τα τρία θέματα. Τέλος παραθέτονται τα αποτελέσματα της μελέτης τα οποία, αφορούν τις αποδόσεις των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα αλλά και τη σύγκριση αυτών, ώστε να βρεθεί ποιες δραστηριότητες συσχετίζονται. Βέβαια η συγκριτική ανασκόπηση με άλλες έρευνες αφορά μόνο τις αποδόσεις των παιδιών για κάθε θέμα ξεχωριστά.

SUMMARY

In this research, the narration, problem-solving and pragmatic skills of the functional autistic school-age children were studied. To better approach the subject, autism is defined and its possible causes of occurrence are mentioned. The diagnostic criteria are analysed based on two evaluation tools. Also the therapeutic techniques that mainly concern high functionality autism are analysed. More extensive analysis was carried out on the three main issues of our assignment. More specifically, it defines the pragmatics and its deficits in relation to autism. Furthermore, the narration is defined, the linguistic conditions for it and the linguistic deficits that appear are analysed. Finally, problem solving is defined as part of the executive functions, the weaknesses and conditions to achieve it.

In the second part of our assignment we refer to surveys reviews on the pragmatics, narration and problem solving. The participants, the methodology and the results of the surveys are analysed.

The third part of the assignment consists of the methodology of our research. The purpose of this study is analysed, the data of the participants are recorded and the examination procedure for each of the three issues is detailed. Finally, the results of the study, which refer to the performances of children in each activity as well as their comparison, are presented in order to find out which activities are related. Of course, the comparative review with other surveys only concerns children's performances for each subject individually.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
SUMMARY.....	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	9
1.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ.....	9
<u>Γενετικές αιτίες</u>	9
<u>Οργανικές αιτίες</u>	10
<u>Βιοχημικές αιτίες</u>	10
<u>Χρωμοσωμικές ανωμαλίες</u>	11
<u>Ψυχογενή αίτια</u>	11
<u>Γνωστική θεωρία</u>	11
1.3 ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	12
1.4 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	12
1.4.1 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΑ.....	13
1.4.2 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	13
1.5 ΑΦΗΓΗΣΗ.....	14
1.5.1 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	15
1.5.2 ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	15
1.6 ΑΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	16
1.7 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ.....	17
1.8 ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	18
1.8.1 ΟΡΙΣΜΟΙ.....	18
1.8.2 ΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	18
1.8.3 Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ.....	19
1.9 ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....	20
1.9.1 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ DSM-IV.....	20
1.9.2 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ICD-10.....	21
1.10 ΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	23
1.10.1 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ ΔΥΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	23
1.10.2 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ.....	24
1.11 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	25
1.11.1 ΤΕΑCCH.....	25

1.11.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ.....	25
1.11.3 FCT.....	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	27
2.2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ.....	28
2.3 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ.....	30
3.2 ΔΕΙΓΜΑΤΑ.....	30
3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
3.3.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ.....	31
3.3.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	31
3.3.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ.....	32
3.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ.....	33
Πίνακας 1 - Γράφημα 1.....	34
Πίνακας 2 - Γράφημα 2.....	35
Πίνακας 3 - Γράφημα 3.....	36
Πίνακας 4 - Γράφημα 4.....	37
Πίνακας 5 - Γράφημα 5.....	38
Πίνακας 6 - Γράφημα 6.....	39
Πίνακας 7 - Γράφημα 7.....	40
Πίνακας 8 - Γράφημα 8.....	41
Πίνακας 9 - Γράφημα 9.....	42
Πίνακας 10 - Γράφημα 10	43
Πίνακας 11 - Γράφημα 11	44
Πίνακας 12 - Γράφημα 12	45
Πίνακας 13 - Γράφημα 13.....	46
Πίνακας 14 - Γράφημα 14	47
Πίνακας 15 - Γράφημα 15.....	48
Πίνακας 16 - Γράφημα 16.....	49
Πίνακας 17 - Γράφημα 17.....	50
Πίνακας 18 - Γράφημα 18	51
Πίνακας 19 - Γράφημα 19.....	52
Πίνακας 20 – Γράφημα 20.....	53
Πίνακας 21 – Γράφημα 21.....	54

3.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	55
3.6 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	57
ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ.....	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	60

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο άνθρωπος είναι ένα κατεξοχήν κοινωνικό ον, το οποίο αναπτύσσεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και προϋποθέτει το κάθε άτομο να αλληλεπιδράσει κοινωνικά με τα υπόλοιπα. Προκειμένου οι σχέσεις των ανθρώπων να είναι υγιείς, απαιτείται από τον καθένα να έχει αναπτύξει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η πραγματολογία είναι η χρήση της γλώσσας για κοινωνική επικοινωνία. Μάλιστα περιλαμβάνει τρεις ικανότητες για επικοινωνία, οι οποίες αφορούν την χρήση της γλώσσας για διαφορετικούς σκοπούς, την αλλαγή του ύφους ανάλογα με τις ανάγκες και την διατήρηση κανόνων διαλόγου. Η ανεπαρκής επίδοση στην πραγματολογία συνοδεύει αρκετές αναπτυξιακές διαταραχές, μια από αυτές είναι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Οι πραγματολογικές διαταραχές συνυπάρχουν με γλωσσικά ελλείμματα (λεξιλόγιο σύνταξη, γραμματική). Έτσι ένα άτομο με πραγματολογικές διαταραχές εκτός από τις κοινωνικές αδυναμίες παρουσιάζει δυσκολία στον εκφραστικό του λόγο και πιο συγκεκριμένα στον αφηγηματικό. Αυτά τα παιδιά αφηγούνται με ανεξέλεγκτο τρόπο. Δηλαδή χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο, λανθασμένη σύνταξη μερικές φορές, αλλά και δυσκολίες στον χειρισμό γραμματικών λέξεων. Όλα αυτά οδηγούν σε μια ελλιπή αφήγηση, που πολλές φορές είναι δύσκολο να κατανοηθεί πλήρως από τους άλλους.

Η επίλυση προβλημάτων είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την κοινωνική ετοιμότητα του κάθε ατόμου. Η επίλυση προβλήματος ορίζεται ως η γνωστική και συμπεριφορική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζει και επιλέγει αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπιση καταστάσεων που αφορούν την καθημερινή ζωή. Οι εκτελεστικές λειτουργίες γενικότερα αναπτύσσονται σταδιακά, αν και σε μερικά άτομα αυτό δεν πραγματοποιείται με επιτυχία, με αποτέλεσμα οι ικανότητες να σκέφτονται και να πράττουν να μειώνονται.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η σχέση του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας σχολικής ηλικίας με την πραγματολογία, με την αφηγηματική ικανότητα και με την επίλυση προβλήματος. Γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε έρευνα με μη δομημένες δραστηριότητες, ώστε να παρατηρηθεί η ικανότητα των παιδιών για τα τρία παραπάνω θέματα, αλλά και κατά πόσο συσχετίζονται οι δραστηριότητες μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πιο αποδεκτή ορολογία του αυτισμού ορίζεται, ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Με τον χαρακτηρισμό «διάχυτες» δηλώνεται ότι επηρεάζεται όλη η ανάπτυξη του ατόμου, ενώ με τον χαρακτηρισμό αναπτυξιακές ότι το πρόβλημα γίνεται εμφανές κατά την περίοδο της ανάπτυξης του. Οι δυσκολίες που τις χαρακτηρίζουν, σχετίζονται με την κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. (DSM IV όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2012).

Ο όρος Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Δ.Α.Δ) χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού. Είναι μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που επηρεάζει την αντίληψη και την λειτουργικότητα του ατόμου τόσο ως προς το άτομο του όσο και ως προς το περιβάλλον του. Χαρακτηρίζεται από κοινωνικές, επικοινωνιακές διαταραχές καθώς και από επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Αυτές οι ποιοτικές ανωμαλίες είναι ένα κυρίαρχο διάχυτο χαρακτηριστικό της λειτουργικότητας του ατόμου σε όλες τις περιστάσεις. (ICD-10, APA 2000, Wing 1996 όπως αναφέρεται στο Παπαγεωργίου 2007)

Ο όρος « πρώιμος βρεφικός αυτισμός» τέθηκε από τον Kanner (1943) για να αναφερθεί σε παιδιά, τα οποία ήταν απομονωμένα στον εαυτό τους, απόμακρα από το κοινωνικό περιβάλλον και παρουσίαζαν καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη. Παρόμοια αναφορά για την γλωσσική ανάπτυξη είναι ότι, ο αυτισμός συνυπάρχει με γλωσσικές δυσλειτουργίες που είναι εμφανής τόσο στο επίπεδο παραγωγής όσο και στο επίπεδο κατανόησης του λόγου. Rutter (1978)

Σε αντίθεση με την θεωρία του Kanner (1943) ο αυτισμός ορίζεται ως «αυτιστική ψυχοπάθεια» και περιλαμβάνει περιπτώσεις φυσιολογικών ατόμων αλλά και περιπτώσεις με σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες. (Asperger όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2012)

Μια άλλη αναφορά που εισήχθη στην ιατρική ορολογία δηλώνει ότι ο όρος είναι ελληνικός και προέρχεται από την λέξη «αυτός» όπου η σημασία του είναι «εγώ ο ίδιος». Η σημασία αυτή συγχέεται με την έννοια της απομόνωσης του ατόμου στον ίδιο του τον εαυτό.(Bleuler 1911 όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2012)

Μια ακόμα προσέγγιση χαρακτηρίζει τον αυτισμό ως ξεχωριστό τρόπο σκέψης ο οποίος πρέπει να είναι αποδεκτός και σεβαστός από το κοινωνικό περιβάλλον. Ο αυτισμός ορίζεται ως μια «κουλτούρα» κατά την οποία τα άτομα εμφανίζουν κοινά γνωστικά χαρακτηριστικά και παρόμοιες συμπεριφορές. (Mesibov, Shea & Schopler 2005 όπως αναφέρεται στο Παπαγεωργίου 2007)

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο όρος «αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας» χρησιμοποιήθηκε από τους DeMyler, Hingtgen και Jackson (1981) όπως αναφέρεται στο Παπαγεωργίου 2012, ενώ την ίδια χρονική περίοδο χρησιμοποιήθηκε και ο όρος «σύνδρομο Asperger» από την Lorna Wing. Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας αναφερόταν στο παρελθόν για παιδιά τα οποία εμφάνιζαν τα βασικά συμπτώματα του αυτισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία. Έπειτα από επίσημες δοκιμασίες αξιολόγησης γνωστικών δεξιοτήτων παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό καθώς μεγάλωναν διέθεταν υψηλότερο βαθμό νοητικής ικανότητας, υψηλότερες κοινωνικές – επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες προσαρμοστικής συμπεριφοράς από τα υπόλοιπα παιδιά με αυτισμό.

1.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ

Η αιτιολογία του αυτισμού είναι ένα ζήτημα που έχει προβληματίσει πολλούς μελετητές. Ακόμη και στις μέρες μας δεν έχει βρεθεί η ακριβής αιτία και αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο θέμα, το οποίο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Η παλαιότερη άποψη που αφορούσε την λανθασμένη και προβληματική ανατροφή των παιδιών ως ένα αίτιο του αυτισμού, στην πορεία των χρόνων απορρίφθηκε.

Στις μέρες μας, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι, δεν υπάρχει μια μόνο αιτιολογία ενώ υπάρχουν πολλαπλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού. Αυτοί οι παράγοντες κατηγοριοποιούνται σε γενετικούς, οργανικούς, βιοχημικούς, χρωμοσωμικούς, ψυχογενείς και γνωστικούς.

Γενετικές αιτίες

Βασικό ρόλο στην εμφάνιση του αυτιστικού συνδρόμου αποτελεί η κληρονομικότητα, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην προδιάθεση του αυτισμού. (Rutter, όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995). Έρευνες αποδεικνύουν πως ο αυτισμός εκδηλώνεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Παρόμοια συχνότητα εκδήλωσης παρατηρείται σε περιπτώσεις αυτισμού που αναφέρεται ανάμεσα στα αδέλφια. (Folstein and Rutter 1979. Happe, 2003. Kogan, Blumberg, Schieve, Boyle, Perrin, et al, 2009 όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2012). Ισχυρή ένδειξη για την ύπαρξη γενετικού αιτίου αποτελεί η μελέτη των διδύμων. Σύμφωνα με αυτή την μελέτη ο αυτισμός εκδηλώνεται πολύ περισσότερο (77,1%) σε περιπτώσεις μονοζυγωτικών διδύμων σε αντίθεση με τις περιπτώσεις των ετεροζυγωτικών (23,1%). (Kehrer, όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995)

Οργανικές αιτίες

Καθοριστικός παράγοντας για την εμφάνιση του αυτισμού αποτελούν οι επιπλοκές κατά την προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική περίοδο ανάπτυξης των παιδιών. Προγεννητικές επιπλοκές παρουσιάζονται κατά την περίοδο της ενδομήτριας ζωής, με πιθανές αιμορραγίες στη μήτρα ή κατά την χορήγηση φαρμάκων στη μητέρα. (Innerhofer/Klicpera, Wilker όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995). Κίνδυνοι κατά την περιγεννητική περίοδο αποτελούν ο πρόωρος τοκετός (27,2%) και το χαμηλό βάρος του βρέφους. (Wilker όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995). Βλάβες στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα κατά την μεταγεννητική περίοδο, επηρεάζουν την εμφάνιση του αυτισμού, λόγω εγκεφαλικών δυσλειτουργιών. (Wong 1991 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995). Στις οργανικές αιτίες κατατάσσονται και οι μολυσματικές ασθένειες (ερυθρά, σύφιλη, τοξοπλάσμωση). (Innerhofer/Klicpera, όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Βιοχημικές αιτίες

Μέσα από έρευνες που διεξάχθηκαν διαπιστώθηκε πως ένα ακόμα αίτιο για την ανάπτυξη του αυτισμού αποτελούν οι διαταραχές του μεταβολισμού και οι διαταραχές του ενδοκρινικού συστήματος. Κάποιες απ' αυτές είναι οι εξής.

Η φαινυλοκετονουρία είναι κληρονομική διαταραχή. Εμφανίζεται μετά την γέννηση και αν δεν διαγνωστεί και δεν χορηγηθεί ιατροφαρμακευτική αγωγή έγκαιρα υπάρχει περίπτωση ανάπτυξης του αυτισμού. (Innerhofer/Klicpera όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Η ιστιδιναιμία είναι κληρονομική διαταραχή της ιστιδίνης και συχνά έχει ως αποτέλεσμα την παρουσία αυτισμού.

Οι νευροδιαβιβαστές είναι ουσίες του νευρικού συστήματος. Μια από αυτές τις ουσίες είναι η σεροτονίνη, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη του αυτισμού. Εμφανίζεται στα παιδιά είτε σε μεγαλύτερη είτε σε μικρότερη ποσότητα από το φυσιολογικό. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη κάποιου νευροδιαβιβαστή ή στην έλλειψη κάποιου ενζύμου. (Kehrer, Rutter, Kusch/Petermman 1990 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Οι ενδοφρίνες είναι νευροπολυπεπίδια που σχηματίζονται στον εγκέφαλο. Τα συμπτώματα του αυτισμού μπορεί να οφείλονται σε αυξημένη ενέργεια των ενδοφρινών του εγκεφάλου εξαιτίας από κάποιον τραυματισμό. (Sahley/ Panksepp 1987 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Η δυσλειτουργία του ντοπαμινικού συστήματος του εγκεφάλου σχετίζεται με την παρουσία κάποιων συμπτωμάτων του αυτισμού όπως ανέκφραστο πρόσωπο, περίεργο βάδισμα, επαναλαμβανόμενες κινήσεις και εμμονές. Σύμφωνα με έρευνα το 50% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν αυξημένο δείκτη στις τιμές των ντοπαμινών. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη διαταραχή αντιμετωπίζεται με φαρμακευτική αγωγή. (Kusch/Petermman, Frith, Kehrer όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Χρωμοσωμικές ανωμαλίες

Μια χρωμοσωμική ανωμαλία αποτελεί το σύνδρομο εύθραστο-Χ, το οποίο παρατηρείται πιο συχνά στα αγόρια. Εμφανή συμπτώματα αυτού του συνδρόμου είναι οι γλωσσικές δυσκολίες, η ηχολαλία, τα πραγματολογικά ελλείμματα. Αυτά τα συμπτώματα είναι κοινά με αυτά του αυτισμού. (Frith, Innerhofer/Klicpera, Kehrer όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995). Παρ' όλα αυτά αμφιλεγόμενο είναι ακόμα το ζήτημα κατά πόσο οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες είναι καθοριστικός παράγοντας για την εμφάνιση του αυτισμού.

Ψυχογενή αίτια

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, ο αυτισμός οφείλεται σε τραυματικές εμπειρίες του παιδιού, σε μειωμένο ψυχικό δέσιμο παιδιού-μητέρας, σε ψυχικά προβλήματα των γονιών και κυρίως της μητέρας. Tinbergen (1984). Η άποψη της ψυχαναλυτικής θεωρίας δεν ήταν αποδεκτή από όλους. Bettelheim (1977, 1990), Mahler (1985), Tinbergen (1984), Tustin (1989) όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995.

Γνωστική θεωρία

Η δυσλειτουργία του γνωστικού μηχανισμού των παιδιών με αυτισμό προκαλεί διαταραχή των νοητικών αναπαραστάσεων. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται «Θεωρία του Νου». Η θεωρία αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το περιβάλλον του τόσο από την μεριά του εαυτού του, όσο και από την μεριά του κοινωνικού του περιγύρου. (Baron-Cohen, Frith & Leslie 1985 όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2012). Το 80% των ατόμων με αυτισμό δεν έχουν την ικανότητα να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των γύρω τους. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων. (Jordan 2001 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Παρά τις πολύπλευρες απόψεις των θεωριών για την εμφάνιση του αυτισμού δεν έχει διευκρινιστεί η ακριβής αιτία μέχρι σήμερα. Επομένως, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνητών δέχεται πως ο αυτισμός αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, εφόσον εμπλέκονται πολλοί αιτιώδεις παράγοντες.

1.3 ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η γλώσσα είναι μια σύνθετη εκφραστική και αντιληπτική διεργασία, μέσα από την οποία το άτομο μπορεί να συνυπάρχει, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά κοινωνικά με τον περίγυρο του. Αποτελεί ένα κώδικα επικοινωνίας κοινωνικά αποδεκτό και χρησιμοποιείται από ομάδες ανθρώπων με κοινά κοινωνικόιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά στοιχεία. (Rieber & Emerick 1984 όπως αναφέρεται στο Στασινός). Οι Bloom και Lahey (1978), ταξινόμησαν το γλωσσικό σύστημα σε τρία βασικά επίπεδα, τα οποία είναι σημαντικά για την σωστή χρήση της γλώσσας.

Αυτά τα τρία βασικά στοιχεία της γλώσσας είναι η μορφή, το περιεχόμενο και η χρήση. Η μορφή συμπεριλαμβάνει τους τομείς της φωνολογίας, η οποία αφορά την παραγωγή των ήχων ή φωνημάτων της γλώσσας, της μορφολογίας, η οποία σχετίζεται με την γραμματική δομή των λέξεων και της σύνταξης, μέσα από την οποία γίνεται ο συνδυασμός των λέξεων βάσει κανόνων. Το περιεχόμενο, του λόγου αποτελεί την σημασιολογία των λέξεων, δηλαδή την αναγνώριση των εννοιών του λεξιλογίου. Η χρήση ή αλλιώς πραγματολογία, είναι ο τρόπος χρήσης της γλώσσας για την κατάλληλη επικοινωνία σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες.

1.4 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Η πραγματολογία αφορά την χρήση του λόγου στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. (Attwood 2005 όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2012). Με τον όρο πραγματολογία ορίζεται η επιδέξια επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λέει το σωστό πράγμα, με τον σωστό τρόπο, στον κατάλληλο χρόνο και τόπο όπως αυτός ορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες. (Mackey & Anderson 2002 όπως αναφέρεται στο Βογινδρούκας 2007).

Η πραγματολογία της γλώσσας περιλαμβάνει κανόνες, που αφορούν την επικοινωνία των ανθρώπων. Στο επίπεδο της παραγωγής του λόγου, η πραγματολογία συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να καθιστά σαφείς τις προθέσεις του μέσα από τα λεγόμενα του. Ενώ στο επίπεδο κατανόησης του λόγου, συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των συνομιλητών του.

Στις πραγματολογικές δεξιότητες, συγκαταλέγεται η χρήση μη λεκτικών στοιχείων της γλώσσας. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική για τις κοινωνικές συναλλαγές του ατόμου. (Duke, Nowicki & Martin 1996 όπως αναφέρεται στο Στασινός).

Επομένως απαραίτητες είναι οι λεκτικές, οι μη λεκτικές και οι παραλεκτικές δεξιότητες για την επικοινωνία των ανθρώπων. (Anderson όπως αναφέρεται στο Βογινδρούκας 2007). Οι λεκτικές δεξιότητες της πραγματολογίας είναι η ικανότητα εισαγωγής σε θέματα προς συζήτηση, η διατήρηση των θεμάτων, η εναλλαγή σειράς των συνομιλητών, η συμμετοχή στον διάλογο και η χρήση λέξεων ευγενείας. Τα μη λεκτικά στοιχεία της πραγματολογίας συμπεριλαμβάνουν, την βλεμματική επαφή, την στάση σώματος, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις προσώπου. Ενώ, τα παραλεκτικά στοιχεία αφορούν την προσωδία του λόγου, τις παύσεις της ομιλίας, την χροιά, την ένταση και την ταχύτητα της φωνής. (Anderson όπως αναφέρεται στο Βογινδρούκας 2007)

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη της αλληλεπίδρασης, είναι η ικανότητα προσαρμογής του λόγου του ατόμου ανάλογα με τον συνομιλητή και ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο επικοινωνιακών συναλλαγών. Anderson

1.4.1 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΑ

Οι Fey και Leonard (1987) κατατάσσουν σε πέντε πραγματολογικές περιοχές τις δυσκολίες που αφορούν την χρήση του λόγου. Αυτές οι πραγματολογικές περιοχές αναφέρονται στην συμμετοχή σε συζητήσεις, στην χρήση και κατανόηση του λόγου, στους κανόνες συζήτησης, στην εναλλαγή λεκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας και στις δεξιότητες αναφοράς ή έκφρασης. Στασινός.

1.4.2 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Η δυσκολία στην κοινωνική προσαρμογή αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό των πραγματολογικών ελλειμμάτων. Τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να ακολουθούν ένα πρόγραμμα ρουτίνας στην καθημερινότητά τους, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα. Πολυχρονοπούλου (2012) Παρόλο που τα παιδιά έχουν την διάθεση για επικοινωνία, δυσκολεύονται στον τρόπο επίτευξής της. Ένας ακόμη λόγος που καθιστά την επικοινωνία δύσκολη, αποτελεί η αβεβαιότητα πρόβλεψης συμπεριφοράς των συνομιλητών τους. Βογινδρούκας.

Χαρακτηριστική πραγματολογική δυσκολία αποτελεί και ο διάλογος, όπου τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην έναρξη θέματος συζήτησης και στην διατήρησή του. Δεν χρησιμοποιούν ποικιλία θεμάτων κατά την συζήτηση, εφόσον περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο θεματολόγιο. Κατά τον διάλογο εμφανίζουν δυσκολία, στην αλλαγή του τρόπου ομιλίας τους ανάλογα με τον συνομιλητή τους. Απευθύνονται με το ίδιο ύφος σε κάθε περίπτωση, πράγμα που αποτελεί αδυναμία στην κοινωνικοποίηση τους. Βογινδρούκας (2007).

Στην διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης συμβάλλει και η μειωμένη βλεμματική επαφή των παιδιών. Η αποφυγή της βλεμματικής επαφής, συνδέεται με την αποφυγή των διαπροσωπικών σχέσεων. Uta Frith (1999).

Σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί το παιχνίδι από το πιο απλό ως και το συμβολικό ή ομαδικό. Τα παιδιά με αυτισμό παρατηρείται πως δεν συμμετέχουν με ευκολία στις δραστηριότητες των παιχνιδιών. Πολλές φορές αποσύρονται ή διατηρούν το ενδιαφέρον τους σε ένα συγκεκριμένο παιχνίδι χωρίς να συμμετέχουν σε αυτό δημιουργικά και με φαντασία. Baron Cohen (1987), Peeters (1997). Συνήθως τα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού δεν χρησιμοποιούν κατάλληλα τον προφορικό λόγο, ή δεν μιλούν καθόλου. Όμως υπάρχουν περιπτώσεις που αντικαθιστούν τον προφορικό λόγο με ήχους που σχετίζονται με το παιχνίδι. Βογινδρούκας 2007

1.5 ΑΦΗΓΗΣΗ

Η αφηγηματική ικανότητα είναι ένας τρόπος γλωσσικής επικοινωνίας, βέβαια είναι εγγενής στην ανθρώπινη κοινωνική δράση πριν ακόμη αποκτήσει γλωσσική έκφραση. Εγγενής είναι ακόμα η αφηγηματική οργάνωση της νοητικής πρόσληψης των εμπειριών του ανθρώπου. (Bruner 1990 όπως αναφέρεται στο Αρχάκης). Η αφήγηση αποτελεί καθολική λειτουργία της γλώσσας και βασικό τρόπο της ανθρώπινης επικοινωνίας. (Hymes 1996 όπως αναφέρεται στο Αρχάκης). Ως νοητική δομή διαμορφώνει την κοινωνική δραστηριοποίηση του ανθρώπου, εφόσον ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις.

Η αφήγηση ως μέσο επικοινωνίας απαιτεί έναν πομπό, έναν δέκτη και ένα θέμα με στοχευμένη δράση. Τα θέματα των αφηγήσεων δεν αρκούνται στην αναπαράσταση πραγματικών γεγονότων αλλά παρέχουν και την δυνατότητα κατασκευής φανταστικών γεγονότων. (Bruner 1991 όπως αναφέρεται στο Αρχάκης). Επίσης η αφήγηση επιτρέπει την επιλογή ανάμεσα σε πληθώρα εμπειριών και τοποθετεί τις επιλεγμένες εμπειρίες με μια χρονική διαδοχική αλληλουχία.

Σύμφωνα με τους Hedberg και Westby (1993), υπάρχουν διάφοροι τύποι αφηγήσεων. Τα σενάρια είναι μια μορφή αφήγησης γνωστών, οικείων επαναλαμβανόμενων συμβάντων. Ένας ακόμη τύπος είναι τα διηγήματα προσωπικών εμπειριών κατόπιν ερώτησης από τον ακροατή. Ενώ οι λογαριασμοί, είναι τύπος αφήγησης προσωπικών εμπειριών χωρίς να έχει προηγηθεί ερώτηση. Τα γεγονότα, αποτελούν αφηγήσεις μιας σκηνής ή συνεχιζόμενων πράξεων που αφορούν το παρόν ή το μέλλον. Τέλος οι φανταστικές ιστορίες, περιλαμβάνουν μη πραγματικά γεγονότα κατά την αφήγηση.

Για την αφηγηματική ικανότητα εκτός από την κατανόηση και την μετάδοση των γεγονότων απαιτείται και η σωστή διατύπωση τους. Για την πραγματοποίηση αυτού σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σύνταξη, η γραμματική και το λεξιλόγιο.

Η σύνταξη αφορά μια ομάδα κανόνων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συναρμολογούνται οι λέξεις μεταξύ τους, ώστε να διαμορφωθούν φράσεις και προτάσεις με συγκεκριμένο νόημα. Μια ολοκληρωμένη συντακτική πρόταση περιλαμβάνει τους χαρακτήρες, τις δράσεις και τους σκοπούς των δράσεων. Με άλλα λόγια πρέπει να είναι εμφανή και σε σωστή σειρά τα πρόσωπα των αφηγήσεων οι ενέργειες τους και τα αποτελέσματα των ενεργειών. Επίσης, είναι σημαντικό τα γεγονότα να παρατίθενται σε σωστή χρονική σειρά, ώστε να υπάρχει συνοχή και αλληλουχία. Για την πραγματοποίηση της συνοχής των αφηγήσεων, βοηθητικοί είναι οι δείκτες λόγου μια κατηγορία συνδετικών λέξεων και εκφράσεων (πχ: και, λοιπόν, δηλαδή).

Η γραμματική ορίζει τους κανόνες που διέπουν την συναρμολόγηση των λέξεων για την παραγωγή των προτάσεων. Η γραμματική αφορά τα μορφήματα, δηλαδή τα επιμέρους τμήματα των λέξεων όπως τα προθέματα και οι καταλήξεις. Έτσι με τη σωστή χρήση των μορφημάτων προσδίδεται η κατάλληλη σημασία στις λέξεις. Στην αφήγηση οι αφηγηματικές σκηνές συνήθως συνδέονται με παρελθοντικό ή

ενεστωτικό χρόνο (Labov όπως αναφέρεται στο Αρχάκης). Αυτό γίνεται φανερό με την κατάλληλη επιλογή και χρήση των μορφημάτων.

Το λεξιλόγιο ή αλλιώς η σημασιολογία αναφέρεται στις γνώσεις και στις καταστάσεις που αφορούν την καθημερινότητα των ανθρώπων. Οι γνώσεις αυτές αποτελούν αναπαραστάσεις, οι οποίες είναι ισχυρά αποθηκευμένες στην μακρόχρονη μνήμη του ανθρώπου. Η σωστή επιλογή και εύρεση του λεξιλογίου, ανάλογα το θέμα είναι πολύ σημαντική ώστε να αποδοθεί το κατάλληλο νόημα στις διαφορετικές αφηγηματικές εμπειρίες.

1.5.1 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Λόγω της καθυστέρησης της εξέλιξης του λόγου των παιδιών με αυτισμό, παρατηρούνται δυσκολίες τόσο στους γραμματικούς όσο και στους συντακτικούς κανόνες.

Σχετικά με την χρήση της γραμματικής, οι δυσκολίες παρουσιάζονται στην σωστή χρήση των προθεμάτων και των καταλήξεων των λέξεων, με αποτέλεσμα να εκφράζεται λανθασμένα η σημασία των λέξεων τόσο ως προς το πρόσωπο όσο και ως προς τον χρόνο. Κυπριωτάκης (1995). Στις γραμματικές αδυναμίες, συγκαταλέγεται και η λανθασμένη χρήση των αντωνυμιών. Αυτά τα λάθη πραγματοποιούνται εξαιτίας της δυσκολίας να κατανοήσουν τους ρόλους μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή. Uta Frith (1999).

Όσον αφορά τον τομέα της σύνταξης, τα λάθη που παρατηρούνται είναι οι μη ολοκληρωμένες προτάσεις, η απουσία ή η λανθασμένη χρήση άρθρων και προθέσεων, οι συχνές επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων. Πολυχρονοπούλου (2012). Οι επαναλήψεις των φράσεων συνηθίζονται λόγω της αδυναμίας για την χρήση και την προσαρμογή των γραμματικών και συντακτικών κανόνων (Waterhouse/Fein 1982, όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

1.5.2 ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Το λεξιλόγιο των παιδιών με αυτισμό ελλείπει σε σχέση με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Παρατηρείται, η διάθεση για αντιστοίχιση της έννοιας με το αντικείμενο, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται η αδυναμία γενίκευσης και προσαρμογής του λεξιλογίου ανάλογα με το περιβάλλον των προτάσεων. (Waterhouse/Fein 1982 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Η χρήση του λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα επιμελημένη σε κάποιες περιπτώσεις αλλά και μερικές φορές εκλεπτυσμένη για την ηλικία των παιδιών, χρησιμοποιώντας λέξεις χαμηλής συχνότητας. Attwood (1998).

Διακρίνεται επίσης η χρήση νεολογισμών, οι οποίοι δημιουργούνται με προσθήκη, αφαίρεση ή αντιμετάθεση φωνημάτων ήδη γνωστών λέξεων για τα παιδιά. Sarno (1991), Τσιαντής.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, το περιορισμένο λεξιλόγιο κατά τον αυθόρμητο λόγο οφείλεται στις περιορισμένες επιλογές θεμάτων για συζήτηση. (Cunningham/Dixon 1961 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995).

Ένα ακόμα σύμπτωμα που παρατηρείται είναι η αδυναμία χρήσης και κατανόησης του μεταφορικού λόγου. Ο μεταφορικός και χιουμοριστικός λόγος αποτελούνται από υπονοούμενες ερμηνείες, οι οποίες καθιστούν τα παιδιά προσκολλημένα στον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης και κατανόησης του λόγου. Uta Frith (1999).

1.6 ΆΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Ένα σημαντικό γνώρισμα του αυτισμού, αποτελούν οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές τόσο στο λόγο όσο και στο σώμα και η εμμονή σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα. Αυτά τα χαρακτηριστικά ονομάστηκαν «ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία». (Asperger όπως αναφέρεται στο Uta Frith 1999)

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η ηχολαλία. Η ηχολαλία είναι η ικανότητα επανάληψης μικρών και μεγάλων αποσπασμάτων όπου εκδηλώνεται είτε άμεσα είτε καθυστερημένα. Η άμεση ηχολαλία χρησιμοποιείται, αμέσως ή λίγο χρόνο μετά την παραγωγή του προτύπου ομιλίας ενώ η καθυστερημένη αρκετή ώρα μετά τη παραγωγή των λεγομένων. Uta Frith (1999). Η άμεση ηχολαλία αποτελεί στερεότυπη συμπεριφορά η οποία δεν αυτορυθμίζεται από το παιδί όμως χρησιμοποιείται αυθόρμητα. Ενώ η καθυστερημένη ηχολαλία θεωρείται ως μια αυτορυθμιστική συμπεριφορά, την οποία εκδηλώνει το παιδί συνειδητά για να εκφραστεί.

Χαρακτηριστικές δυσκολίες εντοπίζονται ακόμη και στην προσωδία των παιδιών με αυτισμό. Ο ρυθμός ομιλίας, η ροή του λόγου, η ένταση της φωνής και ο επιτονισμός εμφανίζουν ελλείψεις. Μπορεί να υπάρχουν κάποιες φωνητικές διακυμάνσεις όπως εναλλαγή γρήγορης και αργής ομιλίας, χαμηλής και δυνατής φωνής ακόμη και μονότονης στο ύφος της.

Uta Frith (1999).

Οι ανεπάρκειες στο γνωστικό σύστημα, επιφέρουν αδυναμίες στο αντιληπτικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το συναίσθημα Buhler (1962) όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995) Οι συναισθηματικές δυσκολίες περιλαμβάνουν την αδυναμία έκφρασης και κατανόησης τους, την προσαρμογή τους ανάλογα με την κατάσταση και την δυσκολία των ατόμων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Πολυχρονοπούλου (2012).

1.7 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

Οι γνωστικές λειτουργίες είναι οι νοητικές διαδικασίες, οι οποίες επιτρέπουν στον άνθρωπο την επιλογή, την αποθήκευση, την αλλαγή και την ανάκτηση πληροφοριών του περιβάλλοντος. Στις γνωστικές λειτουργίες περιλαμβάνονται η μνήμη, η προσοχή, η οπτικοχωρική αντίληψη και οι εκτελεστικές λειτουργίες. Οι γνωστικές λειτουργίες σύμφωνα με τον Piaget αναλύονται στην μορφική ή σχηματική άποψη και στην ενεργητική ή συντελεστική άποψη. Η μορφική ή σχηματική άποψη είναι οι δραστηριότητες που αναπαριστούν την πραγματικότητα όπως εμφανίζεται χωρίς μετασχηματισμούς, ενώ η ενεργητική ή συντελεστική αναφέρεται στις δραστηριότητες που προσπαθούν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα.

Οι πρόσθιοι λοβοί του εγκεφάλου είναι σημαντικοί στον συντονισμό και την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την γνωστική επεξεργασία και αναφέρονται ως εκτελεστικές λειτουργίες. Στις εκτελεστικές λειτουργίες περιλαμβάνονται η επαγωγική σκέψη, η έναρξη και αναστολή συμπεριφορών, η διαμόρφωση στόχων, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η επίλυση προβλήματος, η μνημονική συγκράτηση πληροφοριών και ο έλεγχος συναισθηματικών αποκρίσεων και συμπεριφορών. Robert Brookshire (2007)

Οι εκτελεστικές λειτουργίες έχουν επιμεριστεί σε «ψυχρές» και «θερμές». Στις «ψυχρές» δεν περιλαμβάνεται η συναισθηματική διέγερση και είναι σχετικά «μηχανιστικές», όπως η επίλυση προβλήματος, ο σχεδιασμός, η ικανότητα διατήρησης προσοχής και η ικανότητα αντιμετώπισης νέων καταστάσεων. Αντίθετα στις «θερμές» περιλαμβάνεται περισσότερο το συναίσθημα και η επιθυμία, όπως η λήψη των αποφάσεων και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Chan (2008)

Όπως οι εκτελεστικές λειτουργίες, έτσι κάθε γνωστική λειτουργία μεμονωμένα έχει τον δικό της ξεχωριστό ρόλο. Όλες οι γνωστικές λειτουργίες είναι σημαντικές και συνεισφέρουν ανεξαιρέτως. Η συνεισφορά μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη σε περίπτωση συνεργασίας όλων των γνωστικών λειτουργιών. Μια τέτοια συνεργασία συμβαίνει στην περίπτωση της επίλυσης προβλήματος, η οποία απαιτεί προγραμματισμό της δράσης, ενεργοποίηση κανόνων και στρατηγικών, καθώς και διαρκή επαναξιολόγηση των επιλογών της λύσης του προβλήματος.

1.8 ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

1.8.1 ΟΡΙΣΜΟΙ

Στην γνωστική ψυχολογία το πρόβλημα ορίζεται ως μια κατάσταση στην οποία περιλαμβάνεται ένα σύνολο δεδομένων, ένας στόχος για επίτευξη και ένα σύνολο κανόνων που πρέπει να τηρηθεί.

Ως πρόβλημα χαρακτηρίζεται επίσης, μια κατάσταση κατά την οποία επιδιώκεται η επίτευξη ενός σκοπού, παρόλο τις δυσκολίες που παρουσιάζονται. Τα προβλήματα διακρίνονται σε διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας ανάλογα με τους σκοπούς και τα εμπόδια τους. Ενώ ως λύση ορίζεται η χρονικά εξελισσόμενη διαδικασία των γνωστικών δραστηριοτήτων, με την οποία επιδιώκεται η αλλαγή μιας κατάστασης που αποτελεί το πρόβλημα. (Πόρποδας 1991 όπως αναφέρεται στο Kahney H 1997).

Η επίλυση των προβλημάτων ορίζεται ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ ενός περιβάλλοντος έργου (πρόβλημα) και του λύτη. Οι διαδικασίες επίλυσης προβλήματος περιορίζονται ανάλογα με την δομή του προβλήματος, δηλαδή τις σημαντικές πληροφορίες που περιέχει και τις κινήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την επίτευξη της λύσης. (Simon 1978 όπως αναφέρεται στο Σαμαρτζή Σ 2011).

1.8.2 ΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η επίλυση προβλήματος ως μέρος των εκτελεστικών λειτουργιών δεν αποτελεί στον άνθρωπο μια έμφυτη ικανότητα. Παρόλα αυτά έμφυτη είναι η τάση των ανθρώπων για μάθηση, η οποία μας προετοιμάζει για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. (Harlow 1949 όπως αναφέρεται στο Kahney H 1997). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων με σκοπό την επίλυση τους, εμφανίζει πολλούς περιορισμούς λόγω των ιδιαιτεροτήτων της ανθρώπινης σκέψης. Οι περιορισμοί αυτοί αναφέρονται ως νοερές τάσεις, προσδιοριστική τάση, λειτουργική προσήλωση.

Οι νοερές τάσεις, αναπτύσσονται ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες συγκεκριμένων τρόπων επίλυσης προβλήματος, οι οποίοι καθιστούν δύσκολη την εύρεση νέων εναλλακτικών λύσεων. Η προσδιοριστική τάση οδηγεί στην επικέντρωση της σκέψης σε συγκεκριμένες ιδέες, προκαλώντας δυσκολίες στην αποδοχή νέων ιδεών. Η λειτουργική προσήλωση αποτελεί τον τελευταίο περιορισμό της ανθρώπινης σκέψης, αναφέρεται ως αδυναμία στην χρήση των αντικειμένων πέρα από τους καθιερωμένους τρόπους και έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία στην επίλυση των προβλημάτων.

1.8.3 Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ

Στον τομέα της επίλυσης προβλήματος αποτελεί ενδιαφέρουσα ερμηνεία η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Αυτή η θεωρία αναπτύχθηκε μέσα από έρευνες των Newell και Simon, δημιουργώντας το μοντέλο « Γενικός Λύτης Προβλημάτων». Σε αυτό το μοντέλο αναλύεται ο χώρος του προβλήματος.

Ο χώρος του προβλήματος, αποτελείται από όλες τις δυνατές εναλλακτικές ενέργειες με σκοπό την επίλυση προβλήματος. Οι εναλλακτικές ενέργειες αποτελούν ποικίλους θεωρητικούς τρόπους επίλυσης, από τους οποίους συγκεκριμένοι είναι και οι αποτελεσματικοί. Επομένως ο άνθρωπος καθίσταται σε μια εξερευνητική μέθοδο, με σκοπό την σωστή επιλογή των πιθανών λύσεων. Εξάλλου μέσα από αυτή την αναζήτηση πραγματοποιείται η απαραίτητη νοητική αναπαράσταση σχετικά με τον σωστό σχεδιασμό της επίλυσης.

Κάθε επίλυση ενός προβλήματος ακολουθεί μια πορεία από την αρχική κατάσταση, στην ενδιάμεση μέχρι και την τελική. Την επίλυση κάθε τέτοιας κατάστασης, αντιπροσωπεύει το επίπεδο γνώσης του ανθρώπου ως προς το πρόβλημα. Πιο αναλυτικά η ανθρώπινη συμπεριφορά στηρίζεται στις νοητικές εκτελεστικές κινήσεις, οι οποίες προέρχονται από την αρχική κατάσταση και καταλήγουν στην τελική. Κατά αυτή την πορεία (αρχική- τελική κατάσταση), προκειμένου ο άνθρωπος να επιλέξει την σωστή πιθανή λύση, χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του για να διευκολυνθεί.

Για την διευκόλυνση της επιλογής των θεωρητικών πιθανών λύσεων, πραγματοποιούνται δυο ειδών στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζουν και το είδος της λύσης. Αυτές οι δυο στρατηγικές είναι η αλγοριθμική και η ευρετική (Newell & Simon 1972 όπως αναφέρεται στο Kahney H. 1997).

Η αλγοριθμική είναι η διαδικασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την σίγουρη λύση του προβλήματος αλλά απαιτεί χρόνο και μεθοδικότητα. Σε αυτή τη διαδικασία πραγματοποιείται έλεγχος όλων των πιθανών λύσεων και σε όλες τις καταστάσεις τους (αρχική, ενδιάμεση, τελική), μέχρι να βρεθεί η κατάλληλη τελική λύση.

Η ευρετική ορίζεται ως η διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε κανόνες παρόλο που οι κανόνες αυτοί δεν εγγυώνται την σωστή λύση του προβλήματος. Οι στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά την ευρετική διαδικασία είναι η ανάλυση μέσων και στόχων, η οπισθοχωρητική μέθοδος και η μέθοδος αναλογίας. Στην ανάλυση μέσων και στόχων αρχικά εντοπίζεται το πρόβλημα και επιλέγεται ο κατάλληλος τρόπος παρέμβασης, έπειτα πραγματοποιείται η παρέμβαση και στο τέλος αξιολογείται το αποτέλεσμα της. Στην οπισθοχωρητική μέθοδο ο τελικός στόχος του προβλήματος αναλύεται σε επιμέρους στόχους. Με την επίτευξη των επιμέρους στόχων πραγματοποιείται και η επίλυση του προβλήματος. Στην μέθοδο της αναλογίας, η λύση του προβλήματος εφαρμόζεται κατά αναλογία με άλλα επιλυμένα προβλήματα του παρελθόντος.

1.9 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Η διάγνωση του αυτισμού δεν είναι εύκολη διαδικασία και γι' αυτό τον λόγο απαιτείται άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού καθώς και λήψη του αναπτυξιακού ιστορικού του. Δύο αξιολογητικά εργαλεία για την διάγνωση του αυτισμού είναι το DSM-IV και το ICD-10.

1.9.1 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ DSM-IV

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-IV τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν τους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικής συναλλαγής και τις ρουτίνες συμπεριφορών. Όσον αφορά την **επικοινωνία** πιθανά συμπτώματα αποτελούν, η καθυστέρηση ή η έλλειψη ανάπτυξης του λόγου αλλά και η μη ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας, η διαταραχή στην έναρξη και στη διατήρηση της συνομιλίας, η στερεότυπη ή λανθασμένη χρήση της γλώσσας και η μη συμμετοχή σε συμβολικό και κοινωνικό παιχνίδι. Στην **κοινωνική συναλλαγή** περιλαμβάνονται τα εξής συμπτώματα: δυσκολία δημιουργίας σχέσεων με άλλα άτομα, απώλεια ενδιαφέροντος για ενασχόληση με δραστηριότητες και με άλλα άτομα και δυσκολία συναισθηματικής έκφρασης αλλά και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Τέλος, σύμφωνα με το διαγνωστικό κριτήριο, **ρουτίνες συμπεριφορών** τα συμπτώματα που το αποτελούν είναι οι εμμονές με κάποια ενδιαφέροντα και με κάποια μέρη ή αντικείμενα. Οι στερεότυπες κινήσεις των παιδιών και η δυσαρέσκεια τους στις αλλαγές της καθημερινότητας.

Για την διεξαγωγή της διάγνωσης, όσον αφορά την επικοινωνία και τις ρουτίνες συμπεριφορών, αρκεί η εμφάνιση τουλάχιστον ενός από τα παραπάνω συμπτώματα για την κάθε κατηγορία, ενώ στην κοινωνική συνδιαλλαγή χρειάζονται δύο ή περισσότερα συμπτώματα από τα παραπάνω για να διαγνωστεί το άτομο με αυτισμό. Η διαγνωστική αξιολόγηση και το πόρισμα της μπορεί να πραγματοποιηθεί από παιδίατρο, ψυχίατρο, νευρολόγο ή κλινικό ψυχολόγο.

Παιδιά, τα οποία πληρούν τα παραπάνω διαγνωστικά κριτήρια, κατατάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας του αυτισμού (ήπια, μέτρια, σοβαρή). Το τρίτο επίπεδο, που χαρακτηρίζεται ως το πιο σοβαρό, εφόσον απαιτείται περισσότερη υποστήριξη στα παιδιά, περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: δυσκολίες στις λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες, μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, ακαμψία συμπεριφοράς, ακατάληπτη ομιλία, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και διαταραχή της προσοχής. Το δεύτερο επίπεδο, μεσαίας λειτουργικότητας, που απαιτεί ουσιαστική υποστήριξη αποτελείται από: λιγότερες δυσκολίες σε σχέση με το επίπεδο 3, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, στην αλλαγή της καθημερινότητας και στην διατήρηση της προσοχής. Εμφανής βελτίωση από το παραπάνω επίπεδο είναι η χρήση απλών προτάσεων. Το πρώτο επίπεδο, υψηλής λειτουργικότητας, που απαιτεί υποστήριξη, περιλαμβάνει: ήπιες δυσκολίες στην κοινωνική συνδιαλλαγή με μειωμένο ενδιαφέρον στην προσέγγιση της επικοινωνίας, δυσκολία εναλλαγής δραστηριοτήτων και προβλήματα στην οργάνωση και στον σχεδιασμό. Χαρακτηριστική βελτίωση σε αυτό το επίπεδο, είναι η χρήση ολοκληρωμένων προτάσεων, οι οποίες δεν οδηγούν απαραίτητα σε επιτυχής επικοινωνία.

1.9.2 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ICD-10

Σύμφωνα με το δεύτερο αξιολογητικό εργαλείο ICD-10 στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, περιλαμβάνονται οι εξής περιπτώσεις συνδρόμων:

- **Αυτισμός παιδικής ηλικίας:** εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των τριών ετών, και είναι εμφανής σε τρεις περιοχές. Στην κοινωνική συναλλαγή, στην επικοινωνία και στην περιορισμένη, στερεότυπη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Εκτός από αυτά τα ειδικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά, άλλα μη ειδικά προβλήματα είναι οι φοβίες, οι διαταραχές του ύπνου, οι διαταραχές λήψης τροφής, οι εκρήξεις οργής και η επιθετικότητα.
(αυτιστική διαταραχή, βρεφικός αυτισμός, βρεφική ψύχωση, Σύνδρομο Kanner)
- **Άτυπος αυτισμός:** διαφέρει από τον αυτισμό της παιδικής ηλικίας είτε ως προς την ηλικία έναρξης είτε στο ότι δεν πληροί και τα τρία διαγνωστικά κριτήρια (αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή, περιορισμένη επικοινωνία, στερεότυπη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά). Βέβαια μπορεί να υπάρχουν χαρακτηριστικές ανωμαλίες σε άλλους τομείς και περιλαμβάνει παιδιά μετά την ηλικία των τριών ετών. Ο άτυπος αυτισμός εμφανίζεται πολύ συχνότερα σε άτομα με βαριά καθυστέρηση και σε άτομα με σοβαρή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας.
(Άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά)
- **Σύνδρομο Rett:** παρουσιάζεται μόνο σε κορίτσια, με μερική ή ολική απώλεια της ομιλίας και των δεξιοτήτων λεπτών κινητικών χειρισμών, μαζί με επιβράδυνση στην ανάπτυξη του κρανίου. Εκδηλώνεται μεταξύ του 7ου και 24ου μηνός της ζωής. Χαρακτηρίζεται από κινητικές διαταραχές των χεριών και στερεότυπες κινήσεις, από δυσκολίες στην κοινωνική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιχνιδιού, αν και το κοινωνικό ενδιαφέρον τείνει να διατηρείται.
- **Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας:** ορίζεται από μια περίοδο φυσιολογικής ανάπτυξης μέχρι την έναρξη της διαταραχής, η οποία ακολουθείται από οριστική απώλεια των δεξιοτήτων. Οι διαταραγμένες δεξιότητες είναι η απώλεια του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, οι στερεότερες επαναλαμβανόμενες κινήσεις και οι διαταραχές στην κοινωνική συναλλαγή και επικοινωνία οι οποίες μοιάζουν με εκείνες του αυτισμού. Σε ορισμένες περιπτώσεις αποδεικνύεται πως η διαταραχή αυτή οφείλεται σε κάποια συσχετιζόμενη εγκεφαλοπάθεια, αλλά η διάγνωση θα πρέπει να τίθεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς.
(Βρεφική άνοια (Dementia infantilis), αποδιοργανωτική ψύχωση, σύνδρομο Heller, συμβιωτική ψύχωση).

- Διαταραχή υπερδραστηριότητας συνδεδεμένη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις: δεν υπάρχει σαφή νοσολογική εγκυρότητα. Περιλαμβάνεται μια ομάδα παιδιών με σοβαρή νοητική καθυστέρηση (δείκτης νοημοσύνης IQ κάτω από το 50) των οποίων τα χαρακτηριστικά είναι η υπερδραστηριότητα, η απροσεξία, καθώς και οι στερεότυπες συμπεριφορές. Τα παιδιά αυτά τείνουν να μην ωφελούνται από τη θεραπεία με ψυχοδιεγερτικά φάρμακα και μπορεί να παρουσιάσουν σοβαρή δυσφορική αντίδραση όταν τους χορηγηθούν διεγερτικά φάρμακα. Στην εφηβεία, η υπερδραστηριότητα τείνει να αντικαθίσταται από υποδραστηριότητα. Δεν είναι γνωστός ο βαθμός στον οποίο ο τύπος αυτός της συμπεριφοράς είναι λειτουργία του χαμηλού δείκτη νοημοσύνης ή κάποιας οργανικής βλάβης του εγκεφάλου.
- Σύνδρομο Asperger: αβέβαιη είναι η νοσολογική εγκυρότητα. Αντίστοιχες είναι οι ποιοτικές και οι κοινωνικές διαταραχές της αμοιβαίας κοινωνικής συναλλαγής με εκείνες που εμφανίζονται στον αυτισμό αλλά με περιορισμένα, στερεότυπα, επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Μια ακόμη διαφορά σε σχέση με τον αυτισμό είναι ότι δεν υπάρχει γενική επιβράδυνση ή καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη ή στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Ψυχωσικά επεισόδια συμβαίνουν περιστασιακά κατά τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής. (Αυτιστική ψυχοπάθεια, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας)
- Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθορισμένη

1.10 ΘΕΡΑΠΕΙΑ

Η θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού και των συναφών διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αποτελεί πρόκληση και είναι αντικείμενο σημαντικού επιστημονικού ενδιαφέροντος. Δεν υπάρχει ακόμη συγκεκριμένη, αποτελεσματική θεραπεία, που να στοχεύει στην πλήρη αποκατάσταση του αυτισμού. (Volkmar 2005, Παπαγεωργίου 2005 όπως αναφέρεται στο Βογινδρούκας Ι. & Καλομοίρης Γ. & Παπαγεωργίου Β 2007).

Παρόλα αυτά η θεραπευτική παρέμβαση, σκοπεύει να προετοιμάσει το άτομο ώστε να συμμετέχει στην κοινότητα, να έχει ενεργό ρόλο στην οικογένεια, να είναι ανεξάρτητο και παραγωγικό, στο βαθμό που είναι εφικτό. (Campbell (1996) όπως αναφέρεται στο Βογινδρούκας Ι. & Καλομοίρης Γ. & Παπαγεωργίου Β. (2007).

Δύο θεωρητικοί προσανατολισμοί αναφορικά με την θεραπεία του αυτισμού, είναι ο «αναπτυξιακός» και ο «συμπεριφορικός». Σύμφωνα με τον Tager Flusberg η αναπτυξιακή θεωρία βασίζεται στην ενίσχυση των προφορικών δεξιοτήτων και κατευθύνεται με βάση τα γλωσσικά αναπτυξιακά ορόσημα. Αντίθετα σύμφωνα με τον Lonaas Koegel Simmons & Long, η θεραπεία βασίζεται κυρίως στην βελτίωση της συμπεριφοράς και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρά της λεκτικής βελτίωσης. Επομένως, η θεραπευτική αντιμετώπιση για τα παιδιά με αυτισμό, αφορά την γλωσσική βελτίωση και την κοινωνική συμμετοχή. (όπως αναφέρεται στο Τρίμηης 2016)

1.10.1 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ ΔΥΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Πρώτα απ' όλα, καθοριστικό παράγοντα για την θεραπευτική παρέμβαση στον αυτισμό, διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και τα ερεθίσματα που του δίνονται, τόσο για την γλωσσική βελτίωση όσο και για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Για την επίτευξη της αποτελεσματικής παρέμβασης, βασική προϋπόθεση, αποτελεί η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και θεραπευτή. (Schopler 2000, Rutter 1987, όπως αναφέρεται στο Βογινδρούκας Ι. & Καλομοίρης Γ. & Παπαγεωργίου Β (2007).

Η θεραπεία, προσαρμόζεται ανάλογα με την προσωπικότητα, τις δυνατότητες, τις επιθυμίες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. (Cordes/Dzikowski 1991 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης 1995). Σύμφωνα με τον McDougle 1996, (όπως αναφέρεται στο Βογινδρούκας Ι. & Καλομοίρης Γ. & Παπαγεωργίου Β 2007), μια εξειδικευμένη παρέμβαση, οι γνωστικές-συμπεριφορικές τεχνικές, αφορούν την προώθηση της επικοινωνίας, της κοινωνικής κατανόησης της εκπαίδευσης της οικογένειας και της θεραπείας μέσω χορήγησης φαρμάκων. Οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις, αναφέρονται στην συμπεριφορά του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον. Το θεραπευτικό περιβάλλον προσαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού (εξατομικευμένο πρόγραμμα). Για την εξοικείωση και την γενίκευση των ικανοτήτων του παιδιού απαιτείται η συνεργασία στην μεθοδολογία της θεραπείας μεταξύ της οικογένειας και των θεραπευτών. Πολυχρονοπούλου 2012

1.10.2 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Ποικίλες είναι οι θεραπευτικές προσεγγίσεις, που χρησιμοποιούνται για την παρέμβαση στα παιδιά με ΔΑΦ και μπορούν να εφαρμοστούν σε συνδυασμό κάποιες φορές. Κάποια θεραπευτικά μοντέλα είναι τα εξής: PECS, TEACCH, ABA, κοινωνικές ιστορίες, SCERTS, FCT, DIR.

Το σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (PECS), που αναπτύχθηκε από τους Bondy&Frost (1994), (όπως αναφέρεται στο Τρίμης Ν 2016), αποτελεί ένα δομημένο σύστημα ΕΕΕ, μέσα από το οποίο ενθαρρύνεται η συμβολική επικοινωνία σε μη λεκτικά παιδιά με αυτισμό, προωθώντας την πρωτοβουλία τους.

Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (ABA), βασίζεται στις αρχές του Skinner (1957), (όπως αναφέρεται στο Τρίμης Ν. 2016), για την εξαρτημένη μάθηση. Παρουσιάζεται ένα ερέθισμα, για να εκμαιεύσει την ανταπόκριση του παιδιού, η οποία θα οδηγήσει σε τιμωρία ή ανταμοιβή.

Το πρόγραμμα SCERTS, εστιάζει στις βασικές αδυναμίες των παιδιών και επικεντρώνεται στην επικοινωνία, την κοινωνική σχετικότητα και στους αισθητηριακούς τομείς. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η οικογενειακή συμμετοχή και υποστήριξη. (Prizant, Wetherby, Rubin & Laurent 2003, όπως αναφέρεται στο Τρίμης Ν. 2016).

Το DIR, που αναπτύχθηκε από τον Greenspan, περιλαμβάνει έξι αναπτυξιακά ορόσημα για την υγιή συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Στα έξι αναπτυξιακά στάδια, συμπεριλαμβάνονται, η παρακολούθηση του παιδιού, η συσχέτιση και οι ευκαιρίες για σκόπιμη επικοινωνία με το παιδί, οι αλληλεπιδράσεις για την δημιουργία δυνατότητας επίλυσης προβλήματος, η δημιουργική και η λογική χρήση ιδεών για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Και σε αυτό το πρόγραμμα, καθοριστικός παράγοντας, αποτελεί, η συνεργασία μεταξύ θεραπειών και οικογένειας.

1.11 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.11.1 TEACCH

Το TEACCH, είναι ένα δομημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, που στοχεύει στη κατανόηση και οργάνωση του περιβάλλοντος του παιδιού, στην δράση του σε αυτό και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Αυτό το θεραπευτικό πρόγραμμα είναι εξατομικευμένο και εφαρμόζεται, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Αποτελείται από ημερήσια προγράμματα, τα οποία παρουσιάζονται στο παιδί, είτε από λεκτικές οδηγίες είτε από οπτικές (εικόνες ή αντικείμενα). Το παιδί καλείται να κατανοήσει την σειρά της ακολουθίας του προγράμματος μέσα από συνεχή χρήση του, σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή του προγράμματος, παίζουν και οι ενισχύσεις. Το TEACCH, επικεντρώνεται στην προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να οργανώνει την συμπεριφορά του ανάλογα με την δραστηριότητα. Απαραίτητη είναι η ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας, μεταξύ θεραπευτή, δασκάλου και γονέα, έτσι ώστε η εφαρμογή του προγράμματος να πραγματοποιείται εκτός από τον θεραπευτικό χώρο, σε διαφορετικά περιβάλλοντα της καθημερινότητας του. Schopler & Mesibov 1984 (όπως αναφέρεται στο Καλύβα E 2005). Ο απώτερος στόχος του προγράμματος είναι η απόκτηση της ικανότητας ανεξαρτητοποίησης του παιδιού, ώστε να μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα χωρίς τα βοηθήματα. Η γενίκευση της ικανότητας αυτής σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο, αποτελεί το τελικό στάδιο.

1.11.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

Η θεραπευτική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από την Carol Gray αναφέρεται, ως κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τρόπους παρέμβασης για την κοινωνική οργάνωση αλλά και επιπρόσθετα για την γλωσσική κατάρτιση του παιδιού. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι γραπτά σενάρια τα οποία δημιουργούνται ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού. Η διδασκαλία τους, στοχεύει στην κατανόηση και στην εκμάθηση συμπεριφορών, ώστε τα παιδιά να εντοπίζουν τις πράξεις που πρέπει να αποφεύγουν. Tony Atwood (1998). Επίσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος και φόβος για καταστάσεις οι οποίες δυσκολεύουν το παιδί. Cullain (2002) (όπως αναφέρεται στο Καλύβα 2005). Ο τελικός στόχος της χρήσης των κοινωνικών ιστοριών, εστιάζει στην γενίκευση της προσαρμογής της συμπεριφοράς του παιδιού σε όλα τα καθημερινά πλαίσια. Simpson (1993) (όπως αναφέρεται στο Καλύβα 2005). Οι περισσότερες κοινωνικές ιστορίες περιλαμβάνουν τρεις δηλώσεις, τις περιγραφικές, τις δηλώσεις άποψης και τις κατευθυνόμενες. Οι περιγραφικές δηλώσεις στοχεύουν στην γλωσσική βελτίωση του παιδιού βοηθώντας το να κατανοήσει μια κατάσταση και να παράγει κατάλληλες φράσεις σχετικά με αυτήν. Εκτός από την γλωσσική κατάρτιση οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν στην κοινωνική ευελιξία και στις εκτελεστικές λειτουργίες. Αρμόδιες είναι οι δηλώσεις άποψης και οι κατευθυνόμενες δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα οι δηλώσεις άποψης έχουν σκοπό στην διευκόλυνση της κατανόησης των συναισθημάτων, των κινήτρων και των επιθυμιών των συνανθρώπων τους. Ενώ οι κατευθυνόμενες δηλώσεις παρέχουν ερεθίσματα σύμφωνα με τα οποία καθορίζεται η κοινωνική συμπεριφορά τους και η οργάνωση της ζωής τους. Δηλαδή να έχουν την γνώση να μπορούν να επιλέγουν την κατάλληλη

συμπεριφορά και την σωστή επίλυση προβλήματος οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές. Gray (1994), Gray & Garand (1993) (όπως αναφέρεται στο Καλύβα 2005).

1.11.3 FCT

Μία ακόμα θεραπευτική προσέγγιση αντικατάστασης λανθασμένων συμπεριφορών, είναι η Εκπαίδευση Λειτουργικής Επικοινωνίας FCT. Το FCT είναι ένα δομημένο πρόγραμμα εξαρτημένη μάθησης, όπου περιλαμβάνει ένα προγενέστερο γεγονός, την απόκριση προς αυτό και το επακόλουθο γεγονός. Κατά αυτή τη μέθοδο, ο θεραπευτής προσδιορίζει τις λανθασμένες συμπεριφορές και διδάσκει τις επιθυμητές. Η εκπαίδευση των επιθυμητών συμπεριφορών πραγματοποιείται έπειτα από λεκτικές ή μη λεκτικές εντολές, οι οποίες εκφράζονται επανειλημμένα, ώστε το παιδί να αντιληφθεί ότι πρέπει να αντικαταστήσει την λανθασμένη συμπεριφορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Η διερεύνηση της πραγματολογίας ως το βασικότερο μέρος του λόγου έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών σε σχέση με τον αυτισμό. Μάλιστα εφόσον στην πραγματολογία συμπεριλαμβάνονται λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν ένα σύνολο πολλών διαφορετικών θεμάτων.

Σχετικά με μια έρευνα της Laura Sterponi, εξετάστηκε η χρήση κοινωνικών κανόνων. Συμμετείχαν 6 παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 8-12, τα οποία ηχογραφήθηκαν κατά την καθημερινή αλληλεπίδραση με την οικογένειά τους. Η διάρκεια των ηχογραφήσεων για το κάθε παιδί ήταν 24 ώρες. Έπειτα από ανάλυση των διαλόγων παρουσιάστηκαν τα εξής αποτελέσματα. Τα παιδιά κατανοούσαν τα κοινωνικά τους λάθη και λογοδοτούσαν για αυτά μερικές φορές σωστά ενώ άλλες λανθασμένα. Βέβαια υπήρχαν και φορές που λογοδοτούσαν ασήμαντα χωρίς να είχε προηγηθεί κάποια λάθος κοινωνική πράξη. Μάλιστα αντιλαμβάνονταν και τα κοινωνικά λάθη των γύρω τους επισημαίνοντας τα, ενώ υπήρχαν και φορές που υπερέβαλαν. Επομένως τα παιδιά υπήρχαν στιγμές που χρησιμοποιούσαν τους κοινωνικούς κανόνες και συμμετείχαν ενεργά στον διάλογο.

Μια άλλη έρευνα των Peter A. Heeman, Rebecca Lunsford, Ethan Selfridge, Lois Black, and Jan van Santen αναφέρεται στην ικανότητα του διαλόγου. Στους συμμετέχοντες συμπεριλήφθηκαν 22 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 26 παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ηλικίας 4-8 ετών. Η διαδικασία της έρευνας διεξάχθηκε με διάλογο μεταξύ ενός εξεταστή και ενός παιδιού κάθε φορά, ενώ ο διάλογος καταγραφόταν παράλληλα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έκαναν αρκετές παύσεις κατά τη διάρκεια του διαλόγου και κυρίως έπειτα από ερωτήσεις. Επομένως φαίνεται πως χρειάζονται περισσότερο χρόνο επεξεργασίας των απαντήσεών τους. Μάλιστα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο διάλογος διεξαγόταν με μεγαλύτερη δυσκολία καθώς τα παιδιά έκαναν περισσότερες παύσεις. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να ανταποκριθούν κατάλληλα στο διάλογο, όταν συμμετέχουν ταυτόχρονα σε δυο δραστηριότητες.

Στην έρευνα των Megan Freeth, Tom Foulsham, Alan Kingstone διεξάχθηκαν δυο πειράματα που αφορούσαν την βλεμματική επαφή. Στο πρώτο πείραμα συμμετείχαν 32 προπτυχιακοί φοιτητές με αυτισμό και εξετάστηκε η βλεμματική επαφή τους κατά τον διάλογο με τον εξεταστή. Στο δεύτερο πείραμα συμμετείχαν άλλοι 32 προπτυχιακοί φοιτητές με αυτισμό, στους οποίους πραγματοποιήθηκε η εξέταση μέσω ενός βιντεοσκοπημένου μηνύματος του εξεταστή. Τα αποτελέσματα έδειξαν και στις δυο περιπτώσεις ότι τα παιδιά διατηρούσαν την βλεμματική επαφή προς τον εξεταστή κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων, ενώ κατά τη διάρκεια των απαντήσεων μειωνόταν. Οι διαφορές που παρουσιάστηκαν ήταν ότι στο πρώτο πείραμα οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν με περισσότερη προσοχή τις συμπεριφορές των εξεταστών εφόσον βρίσκονταν στον ίδιο χώρο. Ενώ στο δεύτερο πείραμα οι συμμετέχοντες παρατηρούσαν περισσότερο τον χώρο εξέτασης.

2.2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ

Η αφήγηση ως καθημερινό μέσο επικοινωνίας έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές και συγκεκριμένα στον τρόπο που τον χρησιμοποιούν τα παιδιά με αυτισμό. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, επικράτησε μια συμφωνία αποτελεσμάτων σχετικά με την σύνταξη, την συνοχή και το λεξιλόγιο στις αφηγήσεις των παιδιών.

Σχετικά με έρευνα που διεξήχθη από τους Inge-Marie Eigsti, Z Loisa Bennetto, Z Mamta B. Dadlani, εξετάστηκε η αφηγηματική ικανότητα κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού. Συμμετείχαν τρεις ομάδες παιδιών, η πρώτη ομάδα αφορούσε παιδιά με αυτισμό 3-6 ετών, η άλλη ομάδα αποτελούταν από παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση και η τελευταία περιλάμβανε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση ήταν λεκτικά και υψηλής λειτουργικότητας. Τα παιδιά συμμετείχαν σε 30 λεπτά συνάντησης, σε ένα χώρο με παιχνίδια μαζί με τον εξεταστή. Τα αποτελέσματα των αφηγήσεων των παιδιών κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφάνισαν σημαντικές συντακτικές δυσκολίες σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες, όπως και λιγότερο σύνθετες προτάσεις. Συγκριτικά με τις άλλες ομάδες το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά με αυτισμό ήταν περιορισμένο. Βέβαια τα παιδιά με αυτισμό είχαν καλύτερη επίδοση στην χρήση του λεξιλογίου σε σχέση με την σύνταξη και την συνοχή των προτάσεων τους.

Σε μια άλλη έρευνα, της Sylvie Goldman αναφέρθηκαν αφηγήσεις προσωπικών γεγονότων παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό. Συμμετείχαν 14 παιδιά με αυτισμό, 12 με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και 12 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η διάρκεια της εξέτασης ήταν μια ώρα, διεξαγόταν διάλογος μεταξύ του εξεταστή και του παιδιού, όπου το παιδί καλούνταν να αφηγηθεί προσωπικές του εμπειρίες. Η θεματολογία που ρωτήθηκαν τα παιδιά αφορούσε μια επίσκεψη στο νοσοκομείο, το τελευταίο Σαββατοκύριακο, τις Απόκριες, τα γενέθλια τους, την πρώτη ημέρα στο σχολείο, ένα χαρούμενο και ένα δυσάρεστο γεγονός. Οι αφηγήσεις των παιδιών με αυτισμό ήταν ελλιπέστερες σε σχέση με τις άλλες δυο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα οι αφηγήσεις τους ήταν σύντομες, χωρίς πολλές πληροφορίες. Παραλείπονταν αρκετά συντακτικά στοιχεία και κυρίως τα υποκείμενα των προτάσεων. Επίσης εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων στην συνοχή, δημιουργούταν ασάφεια στις αφηγήσεις τους.

Στην έρευνα της Helen Tager-Flusberg εξετάστηκε η ικανότητα της αφήγησης μέσω ιστοριών εικόνων. Οι συμμετέχοντες ήταν 10 παιδιά με αυτισμό, 10 παιδιά με νοητική καθυστέρηση και 10 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο των παιδιών με δυο εξεταστές και η διάρκεια της ήταν 15 λεπτά. Τα παιδιά κλήθηκαν να αφηγηθούν μια ιστορία που τους δόθηκε οπτικοποιημένη με εικόνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν και σε αυτή την έρευνα ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφάνισαν σημαντικές δυσκολίες στην συντακτική δομή, καθώς οι αφηγήσεις τους αποτελούνταν από μικρές προτάσεις και ελλιπείς χαρακτήρες. Επίσης περιορισμένο ήταν και το λεξιλόγιο που επιλέχθηκε από τα παιδιά αυτά.

Μια ακόμα έρευνα των Lisa Capps, Molly Losh, Christopher Thurber αφορούσε την αφηγηματική ικανότητα. Εξετάστηκαν 13 παιδιά με αυτισμό, 13 με αναπτυξιακές διαταραχές και 13 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στα παιδιά δόθηκε μια ιστορία 28 σελίδων μέσω εικόνων και κλήθηκαν να την αφηγηθούν. Αναλύθηκαν από τους εξεταστές το μήκος, η σύνταξη και η μορφολογία των προτάσεων των παιδιών. Όσον

αφορά το μήκος και την σύνταξη τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές είχαν εξίσου σημαντικές δυσκολίες σε σύγκριση με την άλλη ομάδα. Οι αφηγήσεις αυτών των παιδιών ήταν περιορισμένες σε μήκος, δίνοντας λίγες πληροφορίες και λιγότερο σύνθετες συντακτικά.

2.3 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Αναφορικά με τις εκτελεστικές ικανότητες έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σε σχέση με τον αυτισμό. Παρόλα αυτά δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες όσον αφορά την εκτελεστική ικανότητα της επίλυσης προβλήματος.

Μια έρευνα των Vera Bernard-Opitz, N. Sriram, and Sharul Nakhoda-Sapuan, αναφέρεται στην ικανότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Τα παιδιά, τα οποία έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα ήταν 8 προσχολικής ηλικίας με αυτισμό και 8 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεδρίες εξέτασης, εκ των οποίων οι έξι από αυτές αφορούσαν τις ανιχνευτικές διαδικασίες. Κατά την διάρκεια της εξέτασης παρουσιάστηκαν 8 διαφορετικά κοινωνικά προβλήματα οπτικοποιημένα μέσω υπολογιστή. Τα παραδείγματα διέφεραν σε επίπεδο δυσκολίας καθώς δόθηκαν 4 εύκολα και 4 δύσκολα. Στην συνέχεια καλούνταν τα παιδιά να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων οπτικοποιημένων πιθανών λύσεων, εκ των οποίων οι δυο ήταν λανθασμένες. Βέβαια υπήρχε η δυνατότητα το παιδί να παράγει αυθόρμητα την δική του λύση χωρίς να επιλεγθούν οι προτεινόμενες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με αυτισμό όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρήγαγαν τρόπους επίλυσης αυθόρμητα, με τη διαφορά πως τα παιδιά με αυτισμό είχαν λιγότερες ιδέες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό την μελέτη των δεξιοτήτων αφήγησης, επίλυσης προβλήματος και πραγματολογίας λειτουργικά αυτιστικών παιδιών σχολικής ηλικίας και την σύγκριση αυτών των δεξιοτήτων μεταξύ τους.

3.2 ΔΕΙΓΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη πήραν μέρος 14 λειτουργικά παιδιά σχολικής ηλικίας, που ανήκουν στο φάσμα. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 6-16 ετών. Στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονται 12 αγόρια και 2 κορίτσια. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα, στο 1^ο ειδικό σχολείο, σε ιδιωτικά κέντρα λογοθεραπείας και σε σπίτια παιδιών. Για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρειάστηκε η συγκατάθεση των γονέων, η άδεια της διευθύντριας του σχολείου και των θεραπειών, αφού είχαν διαβεβαιωθεί όλοι για την προστασία των προσωπικών στοιχείων των παιδιών. Βέβαια δεν λήφθηκαν περαιτέρω πληροφορίες όσον αφορά το ιστορικό και την διάγνωση των παιδιών.

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Αγόρι	10	Ειδικό σχολείο
Αγόρι	11	Ειδικό σχολείο
Αγόρι	7	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	9	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	7	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	7	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	11	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	11	Κατ οίκον
Αγόρι	8	Ιδιωτικό κέντρο
Κορίτσι	16	Ιδιωτικό κέντρο
Κορίτσι	10	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	16	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	14,5	Ιδιωτικό κέντρο
Αγόρι	6	Ιδιωτικό κέντρο

3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ερευνητική διαδικασία είχε τη μορφή ατομικών συνεντεύξεων και γινόταν κάθε φορά από ένα μέλος της ερευνητικής ομάδας. Τα αποτελέσματα καταγράφονταν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε ανεπίσημες φόρμες. Η διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων ήταν περίπου 30-40' ανάλογα με την ανταπόκριση του παιδιού.

Πριν την έναρξη της αξιολόγησης, διεξαγόταν μια συζήτηση γνωριμίας μεταξύ του παιδιού και του εξεταστή, ώστε το παιδί να νιώσει άνετα και ευχάριστα. Έπειτα εξηγούνταν η κάθε δοκιμασία με σαφείς οδηγίες, ώστε το παιδί να ανταποκριθεί χωρίς άγχος. Μάλιστα καθ' όλη την διάρκεια της αξιολόγησης υπήρχε ενθάρρυνση από τους εξεταστές και στο τέλος δίνονταν πάντα επιβράβευση.

3.3.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Για την αξιολόγηση της πρώτης δοκιμασίας σχετικά με την ικανότητα αφήγησης, δόθηκαν επτά ιστορίες μέσω εικόνων. Η πρώτη ιστορία που δόθηκε αποτελούνταν από δυο εικόνες, η δεύτερη από τρεις, η τρίτη και η τέταρτη από τέσσερις ενώ οι υπόλοιπες τρεις ιστορίες από έξι εικόνες. Το επίπεδο δυσκολίας μεγάλωνε σταδιακά λόγω της αύξησης των εικόνων. Ενώ η τελευταία ιστορία, ήταν δύσκολη συγκριτικά με τις υπόλοιπες όχι μόνο λόγω των περισσότερων εικόνων αλλά και εξαιτίας των ενεργειών που απεικονίζονταν εφόσον ήταν δύσκολο να κατανοηθούν. Η αφήγηση ξεκινούσε από το παιδί έπειτα από προφορική εντολή που δινόταν από τον εξεταστή και δεν δινόταν κάποια βοήθεια στη συνέχεια. Για κάθε ιστορία γινόταν πλήρης γραπτή καταγραφή της αφήγησης του παιδιού. Τα στοιχεία που θα συμπεριληφθούν στην ερευνητική μας ανάλυση είναι η σύνταξη των αφηγήσεων, η συνοχή και η καταλληλότητα επιλογής του λεξιλογίου. Το κριτήριο που επιλέχθηκε για τις τρεις κατηγορίες είναι 70% και άνω επιτυχία, 40% έως 69% μέτρια απόδοση και το σκορ κάτω από 40% αποτυχία. Για την επιλογή του κριτηρίου λήφθηκε υπόψη η διαταραχή των παιδιών καθώς και οι γλωσσικές δυσκολίες που συνεπάγονται. Γι' αυτό το λόγο η μέτρια απόδοση ξεκινάει από το 40% και όχι από το 50%. Το κριτήριο ήταν σταθερό για όλα τα παραδείγματα εφόσον παρατηρήθηκε πως η αύξηση δυσκολίας δεν έπαιζε ρόλο στις αποδόσεις των παιδιών.

3.3.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Για την αξιολόγηση της δεύτερης δοκιμασίας σχετικά με την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, δόθηκαν εννέα εικόνες, οι οποίες απεικόνιζαν ένα πρόβλημα προς επίλυση. Η κάθε εικόνα συνοδευόταν από την κατάλληλη προφορική ερώτηση από τον εξεταστή, ώστε να κατευθυνθεί η σκέψη του παιδιού για την εύρεση της επίλυσης. Μάλιστα όλες οι ερωτήσεις γίνονταν σε β ενικό πρόσωπο για την διευκόλυνση των παιδιών. Για παράδειγμα στην εικόνα που απεικονιζόταν ένα παιδί που του είχε χαλάσει το ποδήλατο, η ερώτηση που δόθηκε δεν ήταν, «τι θα έκανε το παιδί για να φτιάξει το ποδήλατο του», αλλά η ερώτηση που δόθηκε είναι «τι θα έκανες εσύ αν χάλασε το ποδήλατο σου». Αξιοσημείωτο είναι ότι σε αυτή την δοκιμασία δεν αυξανόταν το επίπεδο δυσκολίας, δεν υπήρχαν συγκεκριμένες αναμενόμενες σωστές απαντήσεις, δε δόθηκε κάποια παρότρυνση και το κριτήριο βαθμολόγησης ήταν σταθερό. Στην ερευνητική μας ανάλυση θα συμπεριληφθεί εάν οι απαντήσεις ήταν επιτυχείς από 70% και άνω, μέτριες από 50% έως 69% και αποτυχημένες από 50% και κάτω.

3.3.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

Για την αξιολόγηση της τρίτης δοκιμασίας σχετικά με την πραγματολογία πραγματοποιήθηκαν διάφορες δραστηριότητες είτε πιο ελεύθερα μέσα από τον διάλογο είτε πιο δομημένα. Πιο συγκεκριμένα κατά τις συζητήσεις με το παιδί εξετάστηκαν η βλεμματική επαφή, η ανταπόκριση στους χαιρετισμούς, η συμμετοχή στις δραστηριότητες και στον διάλογο αλλά και η χρήση κανόνων διαλόγου. Βέβαια για την εναλλαγή σειράς πραγματοποιήθηκε και μια δραστηριότητα, όπου το παιδί καλούταν να λέει τον επόμενο αριθμό από αυτό που έλεγε ο εξεταστής. Αλλά και για την έναρξη διαλόγου, τοποθετούνταν ένα αντικείμενο στο τραπέζι, με σκοπό να διεγείρει το ενδιαφέρον του παιδιού για συζήτηση.

Στις πιο δομημένες λεκτικές δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονταν η περιγραφή γεγονότων κατά την οποία το παιδί παροτρυνόταν από τον εξεταστή να περιγράψει την μέρα του. Μια ακόμη δραστηριότητα αφορούσε την χρήση λέξεων ευγενείας, ρωτώντας το παιδί «τι θα έπρεπε να πεις, αν κάποιος σου έκανε δώρο». Όσον αφορά την ικανότητα επανάληψης, δίνονταν προφορικά στο παιδί λέξεις και έπειτα φράσεις ώστε να τις επαναλάβει. Στην εξέταση της διατήρησης θέματος το παιδί καλούταν να περιγράψει το αγαπημένο του παιχνίδι. Μια ακόμα λεκτική δραστηριότητα αφορούσε την ικανότητα ερμηνείας λέξεων, όπου ζητούταν από το παιδί να ερμηνεύσει την λειτουργία κάποιων καθημερινών αντικειμένων. Τέλος πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της ικανότητας της κατηγοριοποίησης δίνοντας μια μια εικόνες από ζώα, φρούτα και λαχανικά, ώστε το παιδί να δώσει την κατάλληλη λεκτική απάντηση.

Μια ακόμη δομημένη αλλά μη λεκτική δραστηριότητα ήταν η ακολουθία εντολών, όπου δίνονταν κάποιες προφορικές απλές και σύνθετες εντολές, με σκοπό το παιδί να ακολουθήσει την σωστή πράξη.

Στο τέλος της αξιολόγησης πραγματοποιούνταν ένα παιχνίδι ρόλων μεταξύ του εξεταστή και του παιδιού, όπου ο ένας διαδραμάτιζε το ρόλο του ταμεία και ο άλλος του αγοραστή. Εξεταζόταν η ανταπόκριση του παιδιού στο ρόλο, ρωτώντας τι χρειάζεται να έχει ως αγοραστής και αξιολογούταν παράλληλα η συμμετοχή στο παιχνίδι και η χρήση λέξεων ευγενείας.

Στην ερευνητική μας ανάλυση θα συμπεριληφθεί αν τα παιδιά τα κατάφεραν επιτυχώς από 70% και άνω, μέτρια από 50% έως 69% και αν απέτυχαν από 50% και κάτω. Για όλες τις δραστηριότητες της πραγματολογίας το κριτήριο παρέμεινε σταθερό.

3.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

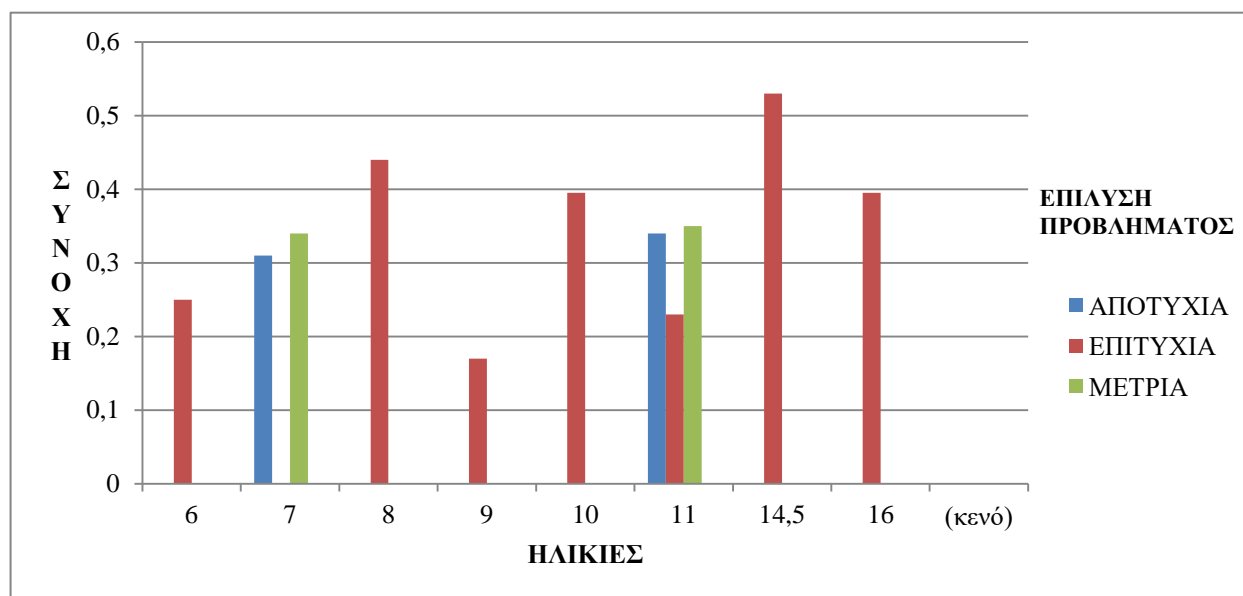
Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται όλες οι δραστηριότητες που αξιολογήθηκαν τα παιδιά. Στις δραστηριότητες της αφήγησης (σύνταξη, συνοχή, λεξιλόγιο) και στην δραστηριότητα της επίλυσης προβλήματος το ποσοστό τέθηκε στα εκατό ενώ στις δραστηριότητες της πραγματολογίας το ποσοστό επιτυχίας ορίστηκε στα 8 που αντιστοιχεί στο 80%. Λόγω της διαταραχής των παιδιών και των δυσκολιών που εμφανίζονται στον τομέα της πραγματολογίας τα ποσοστά επιτυχίας δεν τέθηκε στο 10 που αντιστοιχεί στο 100%. Επομένως παρακάτω αναγράφονται οι μέσοι όροι απόδοσης όλων των παιδιών συνολικά για την κάθε δραστηριότητα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Μ.Ο ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
• Συνοχή	38.6 (αποτυχία)
• Σύνταξη	41.5 (μέτρια)
• Λεξιλόγιο	42.7 (μέτρια)
• Επίλυση Προβλήματος	73.6 (επιτυχία)
• Συμμετοχή	6.9 (μέτρια)
• Χρήση Λέξεων Ευγενείας	6.8 (μέτρια)
• Ανταπόκριση Χαιρετισμών	6.6 (μέτρια)
• Βλεμματική Επαφή	5.3 (μέτρια)
• Παιχνίδι Ρόλων	5 (μέτρια)
• Έναρξη Διαλόγου	5 (μέτρια)
• Επανάληψη	7.8 (επιτυχία)
• Ερμηνεία Λέξεων	7.7 (επιτυχία)
• Ακολουθία Εντολών	7.7 (επιτυχία)
• Χρήση κανόνων διαλόγου	7.4 (επιτυχία)
• Κατηγοριοποίηση Εννοιών	7 (επιτυχία)
• Διατήρηση Θέματος	4.7 (αποτυχία)
• Περιγραφή Γεγονότων	4.3 (αποτυχία)

Σημείωση: Σε όλες τις συγκρίσεις δεν παίζει ρόλο η ηλικία με το φύλο, γι αυτό δεν συμπεριλήφθηκε και το φύλο.

Πίνακας 1 - Γράφημα 1

ΣΚΟΡ ΣΥΝΟΧΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ				
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		0,25		0,25
7	0,31		0,34	0,32
8		0,44		0,44
9		0,17		0,17
10		0,395		0,395
11	0,34	0,23	0,35	0,306666667
14,5		0,53		0,53
16		0,395		0,395
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,32	0,355555556	0,345	0,346428571

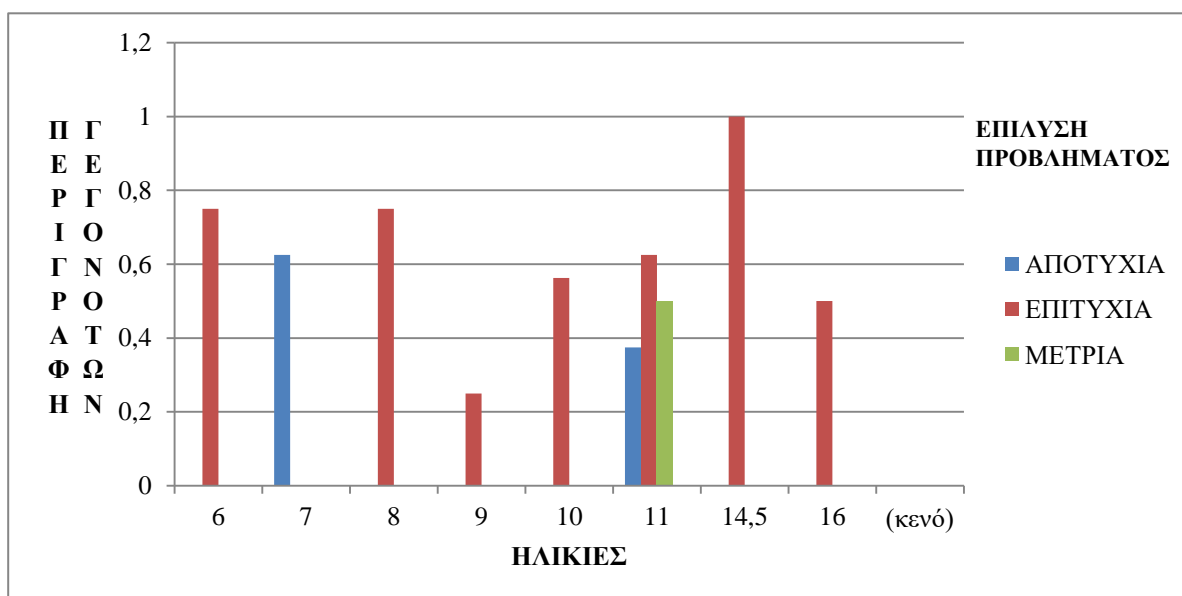


Αυξάνεται η απόδοση στη συνοχή όταν η επίλυση προβλήματος είναι επιτυχής.

Πίνακας 2 - Γράφημα 2

ΣΚΟΡ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

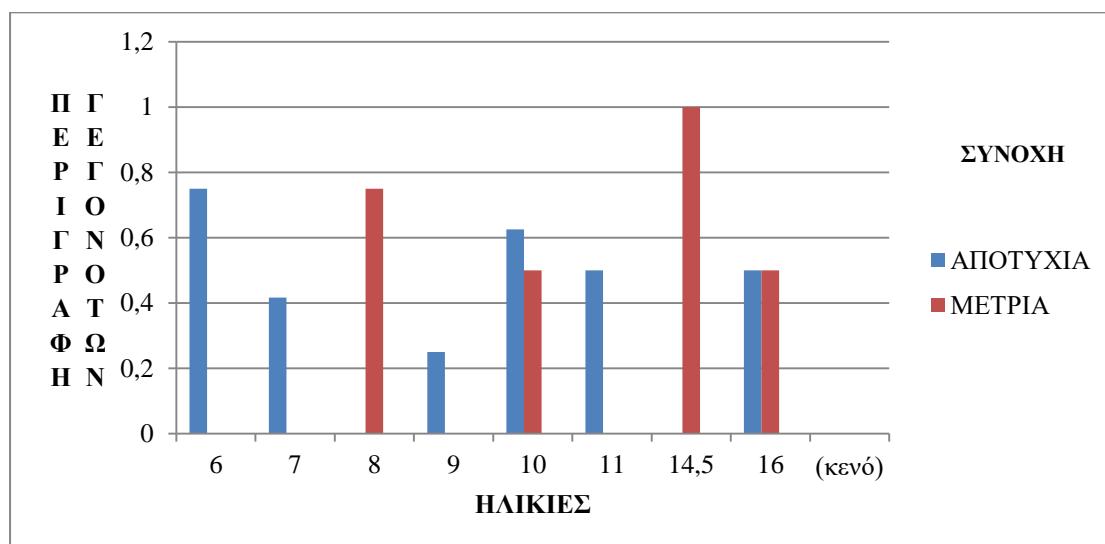
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		0,75		0,75
7	0,625		0	0,416666667
8		0,75		0,75
9		0,25		0,25
10		0,5625		0,5625
11	0,375	0,625	0,5	0,5
14,5		1		1
16		0,5		0,5
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,541666667	0,611111111	0,25	0,544642857



Αυξάνεται λίγο η απόδοση στη περιγραφή γεγονότων μόνο όταν είναι επιτυχής η επίλυση. Η επίλυση προβλήματος δεν συσχετίστηκε με καμία άλλη δραστηριότητα.

Πίνακας 3 - Γράφημα 3

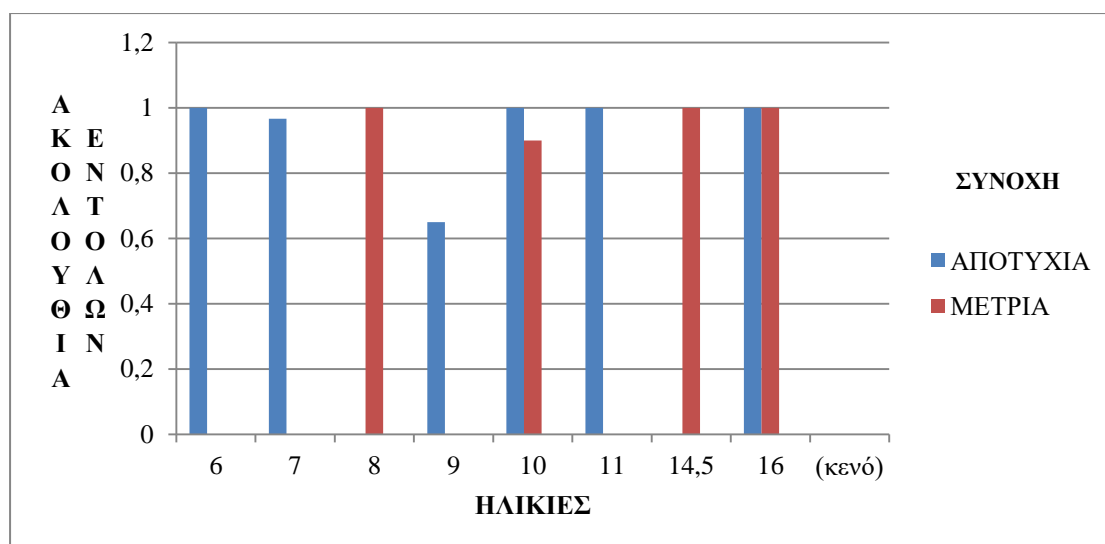
ΣΚΟΡ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΟΧΗ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΟΧΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΟΧΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	0,75		0,75
7	0,416666667		0,416666667
8		0,75	0,75
9	0,25		0,25
10	0,625	0,5	0,5625
11	0,5		0,5
14,5		1	1
16	0,5	0,5	0,5
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,4875	0,6875	0,544642857



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη συνοχή, η απόδοση στη περιγραφή γεγονότων είναι μόνο επιτυχής και μέτρια (η αποτυχία εξαλείφεται).

Πίνακας 4 - Γράφημα 4

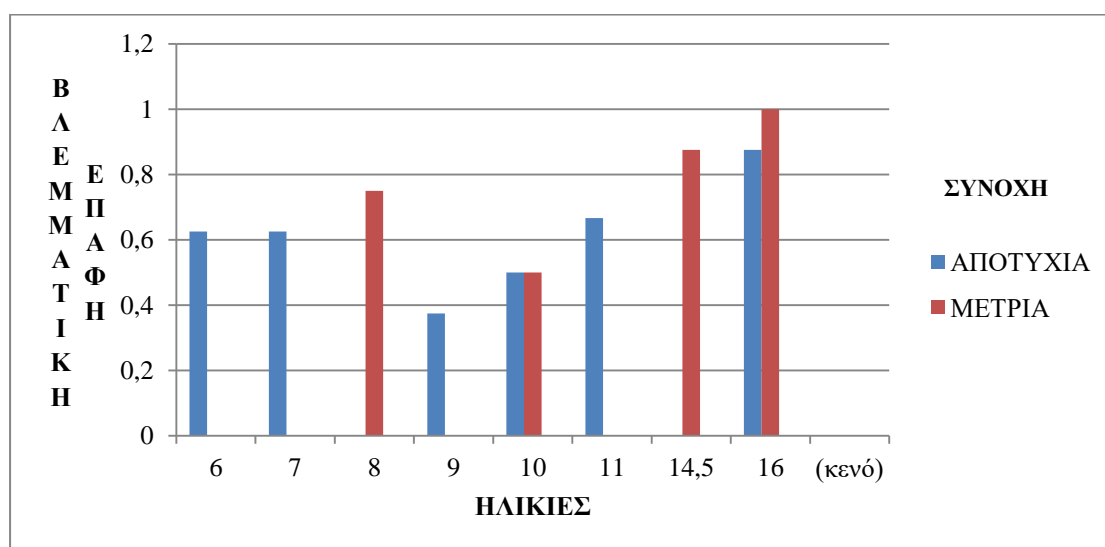
ΣΚΟΡ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑΣ ΕΝΤΟΛΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΟΧΗ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΟΧΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΟΧΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		1	1
7	0,966666667		0,966666667
8		1	1
9	0,65		0,65
10	1	0,9	0,95
11	1		1
14,5		1	1
16	1	1	1
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,955	0,975	0,960714286



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη συνοχή, η απόδοση στην ακολουθία εντολών παραμένει μόνο επιτυχής.

Πίνακας 5 - Γράφημα 5

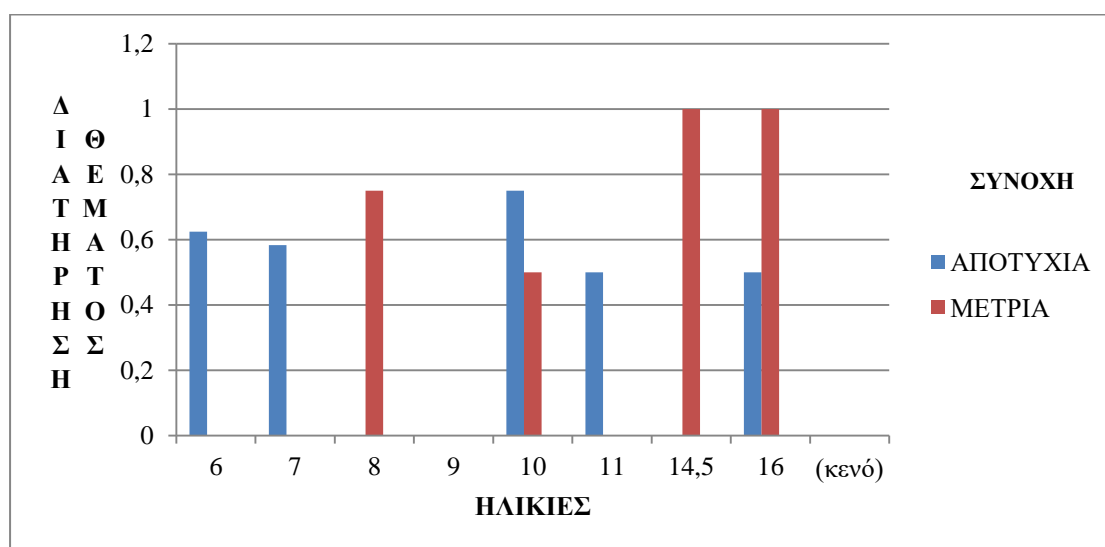
ΣΚΟΡ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΦΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΟΧΗ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΟΧΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΟΧΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	0,625		0,625
7	0,625		0,625
8		0,75	0,75
9	0,375		0,375
10	0,5	0,5	0,5
11	0,666666667		0,666666667
14,5		0,875	0,875
16	0,875	1	0,9375
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,625	0,78125	0,669642857



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη συνοχή, εξαλείφεται η αποτυχία στην βλεμματική επαφή.

Πίνακας 6 - Γράφημα 6

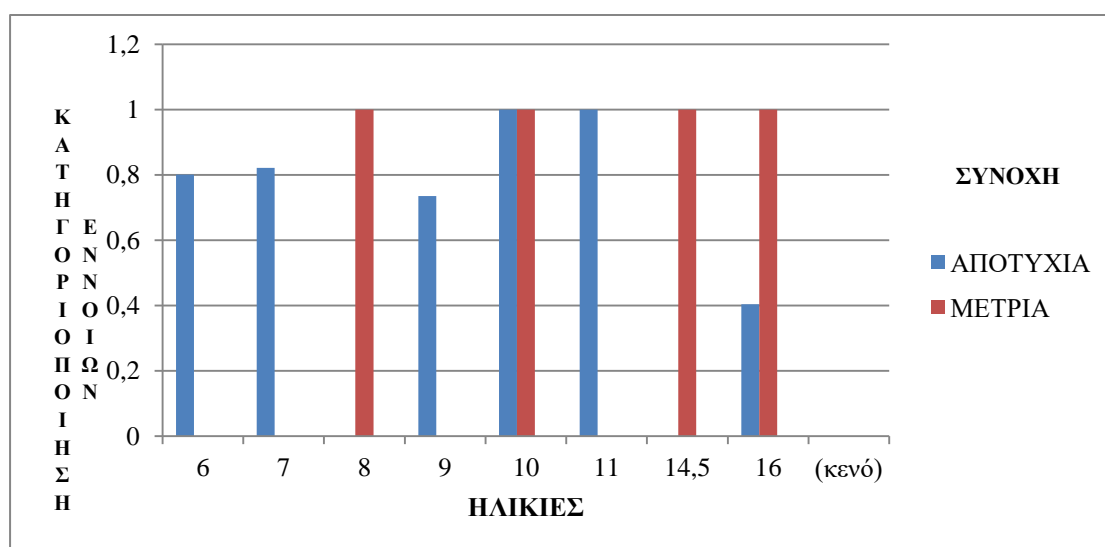
ΣΚΟΡ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΘΕΜΑΤΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΟΧΗ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΟΧΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΟΧΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	0,625		0,625
7	0,583333333		0,583333333
8		0,75	0,75
9	0		0
10	0,75	0,5	0,625
11	0,5		0,5
14,5		1	1
16	0,5	1	0,75
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,5125	0,8125	0,598214286



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη συνοχή εξαλείφονται οι αποτυχίες στη διατήρηση του θέματος.

Πίνακας 7 - Γράφημα 7

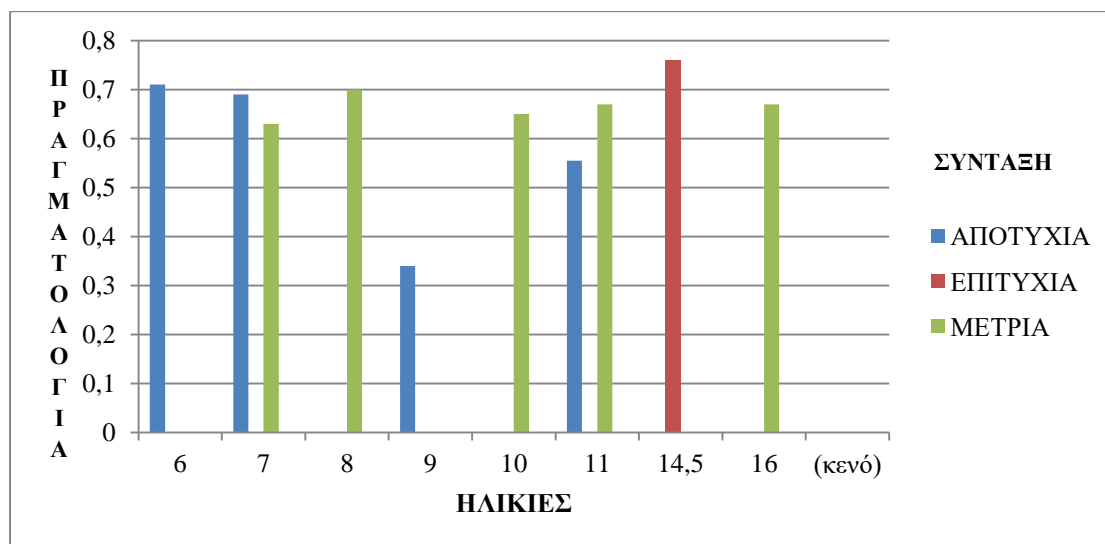
ΣΚΟΡ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΟΧΗ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΟΧΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΟΧΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	0,80125		0,80125
7	0,82125		0,82125
8		1	1
9	0,735		0,735
10	1	1	1
11	1		1
14,5		1	1
16	0,40375	1	0,701875
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,840375	1	0,885982143



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη συνοχή, εξαλείφεται η αποτυχία στην κατηγοριοποίηση εννοιών.

Πίνακας 8 - Γράφημα 8

ΣΚΟΡ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΞΗ				
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	0,71			0,71
7	0,69		0,63	0,65
8			0,7	0,7
9	0,34			0,34
10			0,65	0,65
11	0,555		0,67	0,593333333
14,5		0,76		0,76
16			0,67	0,67
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,57	0,76	0,65875	0,634285714

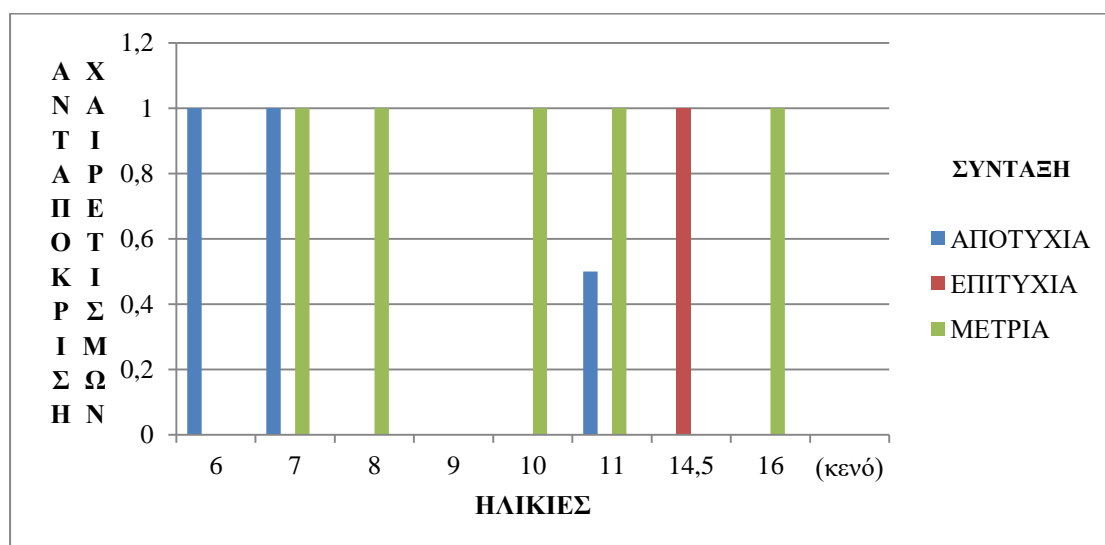


Όσο αυξάνεται η απόδοση στη σύνταξη, εξαλείφεται η αποτυχία στην πραγματολογία.

Πίνακας 9 - Γράφημα 9

ΣΚΟΡ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΟΥΣ ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΥΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΞΗ

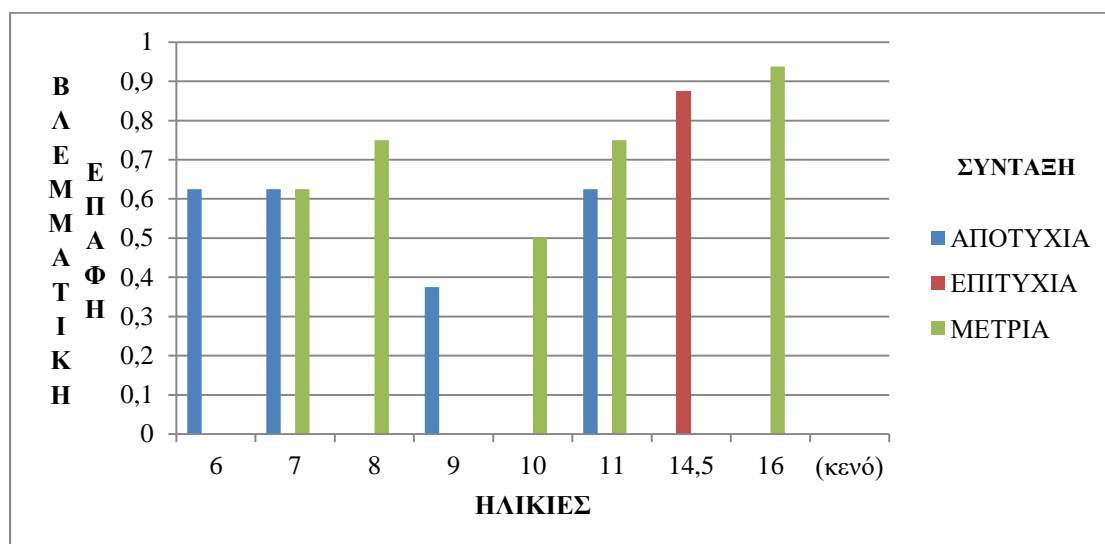
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		1		1
7		1	1	1
8			1	1
9	0			0
10			1	1
11	0,5		1	0,666666667
14,5		1		1
16			1	1
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,6	1	1	0,857142857



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη σύνταξη, εξαλείφεται η αποτυχία στην ανταπόκριση στους χαιρετισμούς.

Πίνακας 10 - Γράφημα 10

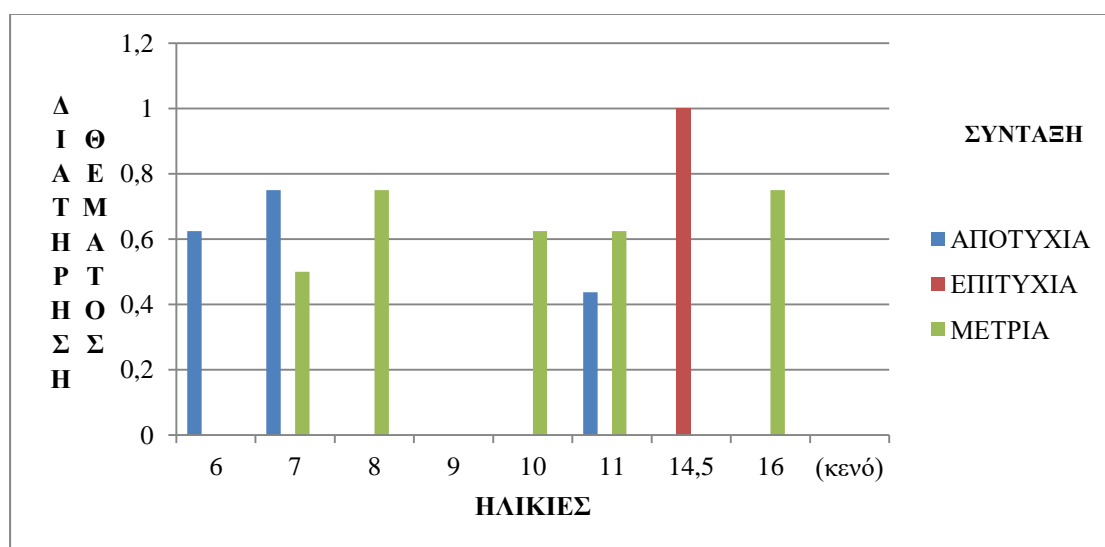
ΣΚΟΡ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΦΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΞΗ				
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	0,625			0,625
7	0,625		0,625	0,625
8			0,75	0,75
9	0,375			0,375
10			0,5	0,5
11	0,625		0,75	0,66666667
14,5		0,875		0,875
16			0,9375	0,9375
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,575	0,875	0,703125	0,669642857



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη σύνταξη, εξαλείφεται η αποτυχία στην βλεμματική επαφή.

Πίνακας 11 - Γράφημα 11

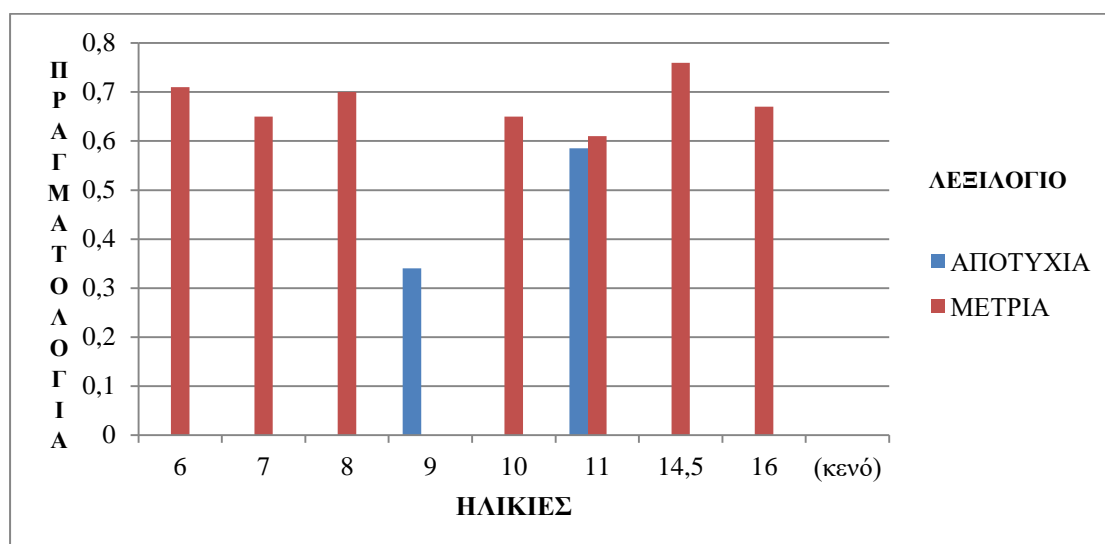
ΣΚΟΡ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΘΕΜΑΤΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΞΗ				
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	0,625			0,625
7	0,75		0,5	0,583333333
8			0,75	0,75
9	0			0
10			0,625	0,625
11	0,4375		0,625	0,5
14,5		1		1
16			0,75	0,75
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,45	1	0,640625	0,598214286



Όσο αυξάνεται η απόδοση στη σύνταξη, εξαλείφεται η αποτυχία στη διατήρηση του θέματος.

Πίνακας 12 - Γράφημα 12

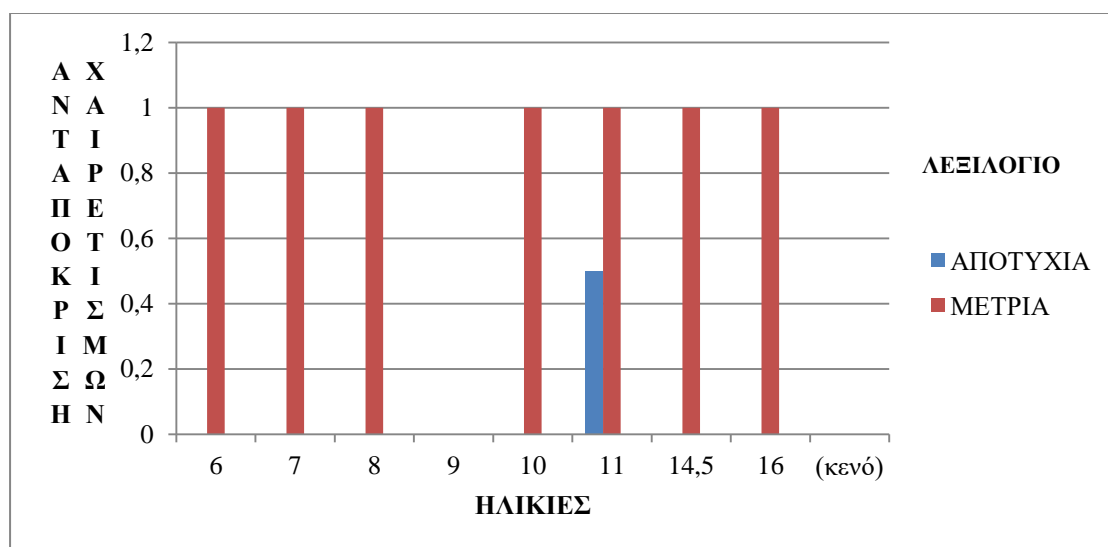
ΣΚΟΡ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		0,71	0,71
7		0,65	0,65
8		0,7	0,7
9	0,34		0,34
10		0,65	0,65
11	0,585	0,61	0,593333333
14,5		0,76	0,76
16		0,67	0,67
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,503333333	0,67	0,634285714



Όσο αυξάνεται η απόδοση στο λεξιλόγιο εξαλείφεται η αποτυχία στην πραγματολογία.

Πίνακας 13 - Γράφημα 13

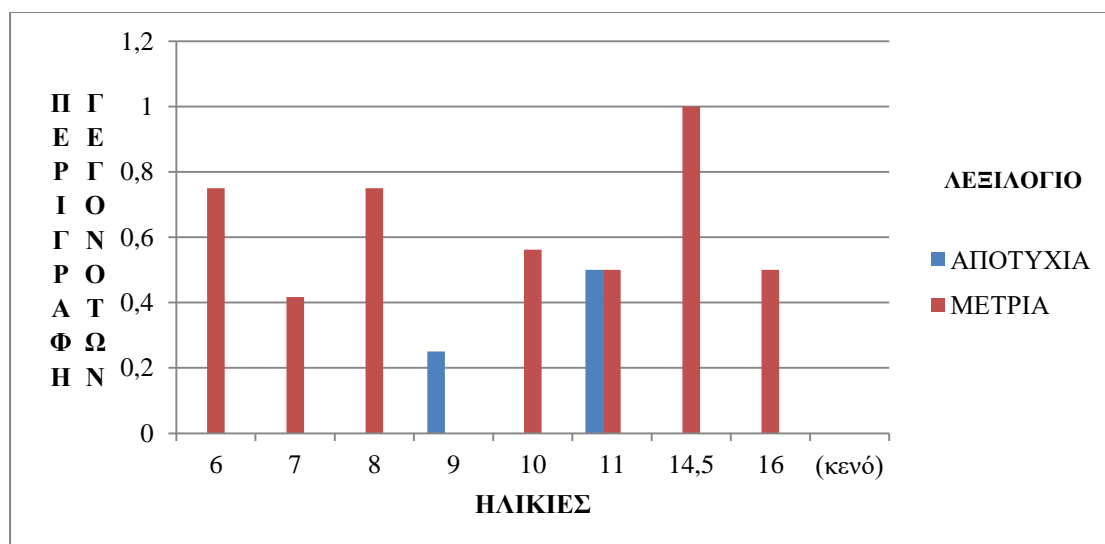
ΣΚΟΡ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΟΥΣ ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΥΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		1	1
7		1	1
8		1	1
9	0		0
10		1	1
11	0,5	1	0,666666667
14,5		1	1
16		1	1
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,333333333	1	0,857142857



Όσο αυξάνεται η επίδοση στο λεξιλόγιο, εξαλείφεται η μέτρια απόδοση και η αποτυχία στην ανταπόκριση των χαιρετισμών.

Πίνακας 14 - Γράφημα 14

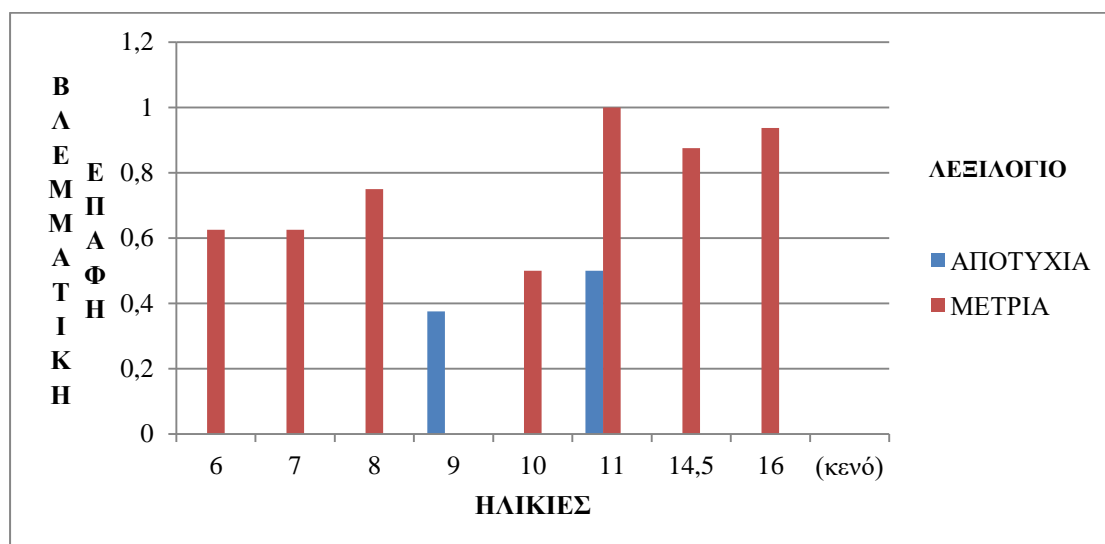
ΣΚΟΡ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		0,75	0,75
7		0,416666667	0,416666667
8		0,75	0,75
9	0,25		0,25
10		0,5625	0,5625
11	0,5	0,5	0,5
14,5		1	1
16		0,5	0,5
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,416666667	0,579545455	0,544642857



Όσο αυξάνεται η απόδοση στο λεξιλόγιο εξαλείφεται η αποτυχία στην περιγραφή γεγονότων και εμφανίζονται κάποιες επιτυχίες.

Πίνακας 15- Γράφημα 15

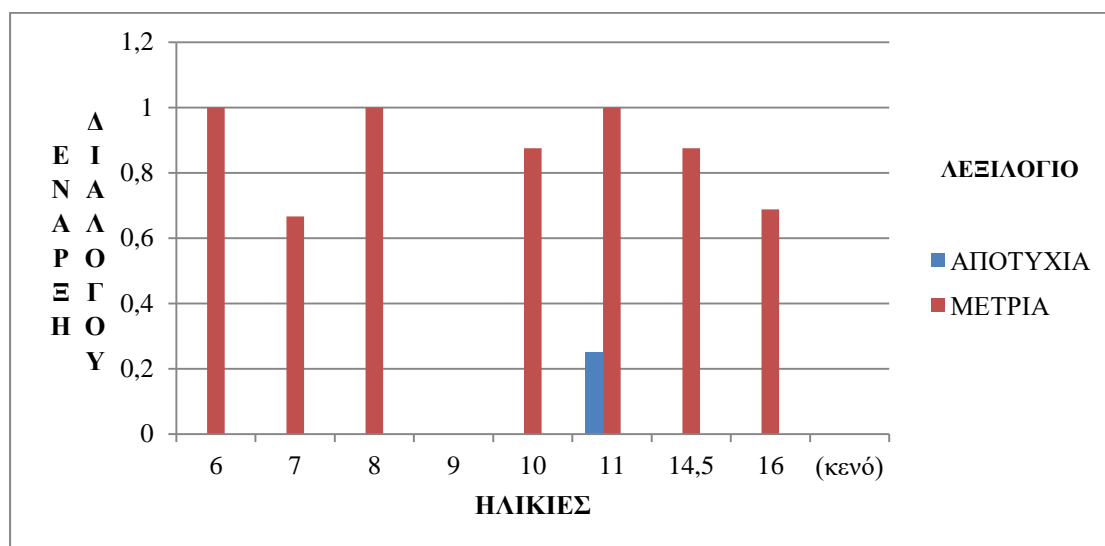
ΣΚΟΡ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΦΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		0,625	0,625
7		0,625	0,625
8		0,75	0,75
9	0,375		0,375
10		0,5	0,5
11	0,5	1	0,666666667
14,5		0,875	0,875
16		0,9375	0,9375
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,458333333	0,727272727	0,669642857



Όσο αυξάνεται η απόδοση στο λεξιλόγιο, μειώνεται η μέτρια βλεμματική επαφή και εξαλείφεται η αποτυχία στην βλεμματική επαφή.

Πίνακας 16 - Γράφημα 16

ΣΚΟΡ ΕΝΑΡΞΗΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		1	1
7		0,666666667	0,666666667
8		1	1
9	0		0
10		0,875	0,875
11	0,25	1	0,5
14,5		0,875	0,875
16		0,6875	0,6875
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,166666667	0,818181818	0,678571429

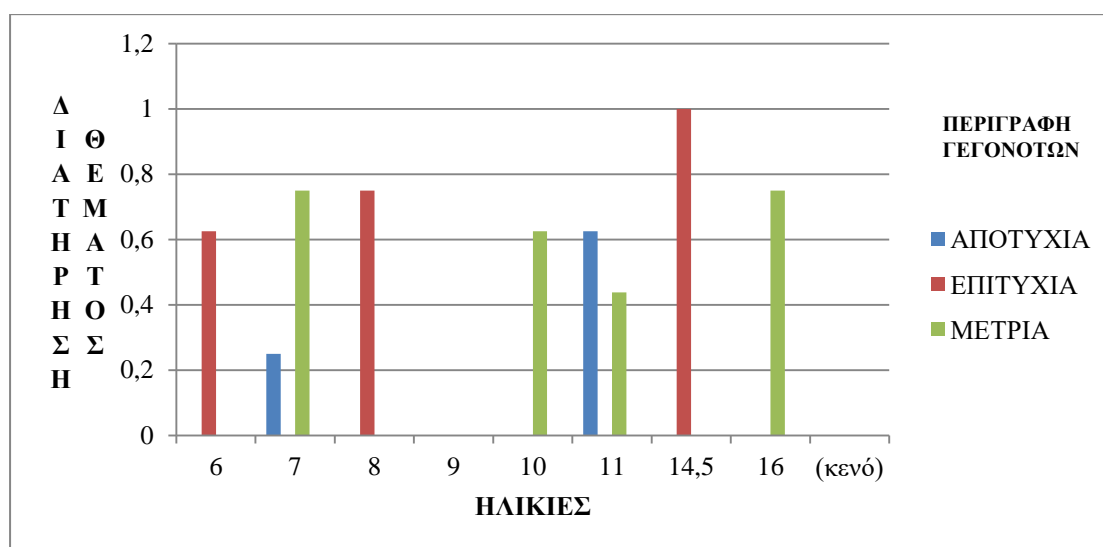


Όσο αυξάνεται η απόδοση στο λεξιλόγιο, εξαλείφεται η αποτυχία στην έναρξη διαλόγου.

Πίνακας 17 - Γράφημα 17

**ΣΚΟΡ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΘΕΜΑΤΟΣ
ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ**

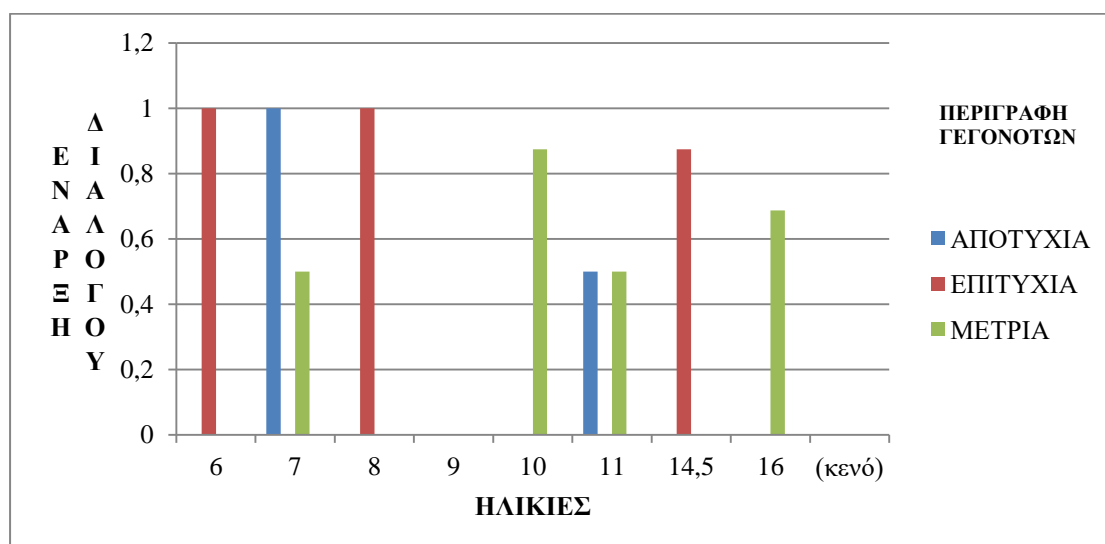
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΜΕΤΡΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		0,625		0,625
7	0,25		0,75	0,583333333
8		0,75		0,75
9	0			0
10			0,625	0,625
11	0,625		0,4375	0,5
14,5		1		1
16			0,75	0,75
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,291666667	0,791666667	0,640625	0,598214286



Όσο αυξάνεται η απόδοση στην περιγραφή γεγονότων (μέτρια, επιτυχημένη), επιτυχείς εμφανίζονται και μερικές αποδόσεις στην διατήρηση θέματος.

Πίνακας 18 - Γράφημα 18

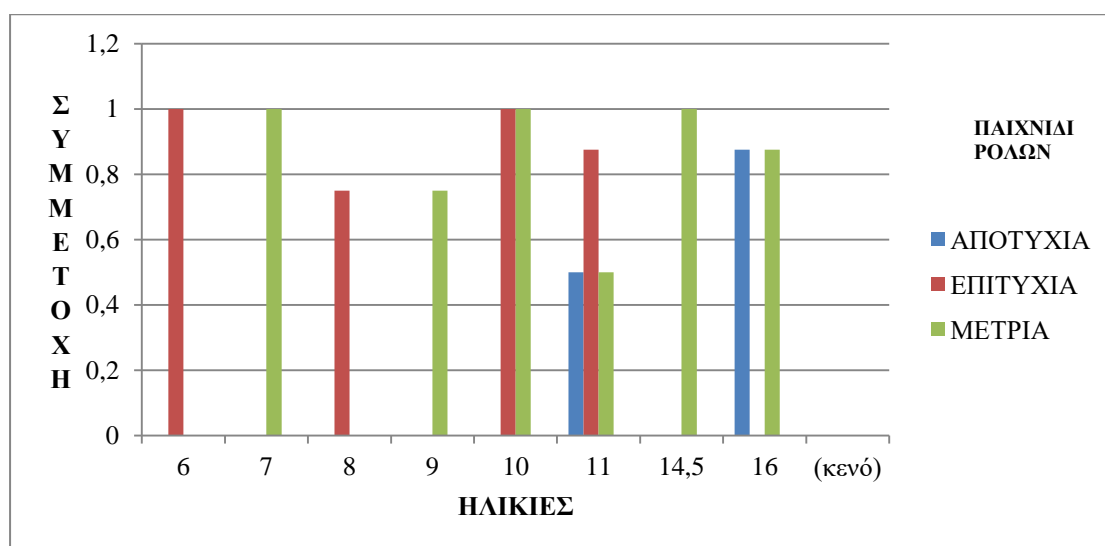
ΣΚΟΡ ΕΝΑΡΞΗΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ				
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΜΕΤΡΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		1		1
7	1		0,5	0,666666667
8		1		1
9	0			0
10			0,875	0,875
11	0,5		0,5	0,5
14,5		0,875		0,875
16			0,6875	0,6875
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,5	0,958333333	0,640625	0,678571429



Όσο αυξάνεται η απόδοση στην περιγραφή γεγονότων εξαλείφεται η αποτυχία στην έναρξη διαλόγου.

Πίνακας 19 - Γράφημα 19

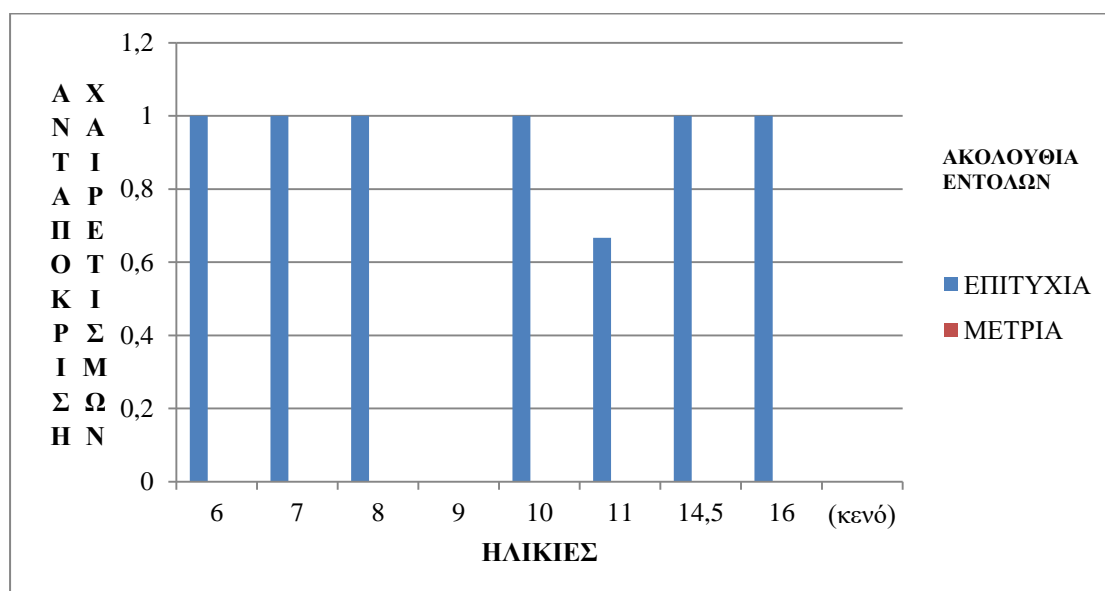
ΣΚΟΡ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ				
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ	ΜΕΤΡΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6		1		1
7			1	1
8		0,75		0,75
9			0,75	0,75
10		1	1	1
11	0,5	0,875	0,5	0,625
14,5			1	1
16	0,875		0,875	0,875
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,6875	0,90625	0,890625	0,866071429



Όταν το παιχνίδι ρόλων ήταν επιτυχές, η απόδοση στην συμμετοχή δραστηριοτήτων ήταν επίσης επιτυχής.

Πίνακας 20 - Γράφημα 20

ΣΚΟΡ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΕΝΤΟΛΩΝ			
ΗΛΙΚΙΕΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΕΝΤΟΛΩΝ	ΜΕΤΡΙΑ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΕΝΤΟΛΩΝ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6	1		1
7	1		1
8	1		1
9		0	0
10	1		1
11	0,666666667		0,666666667
14,5	1		1
16	1		1
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,923076923	0	0,857142857

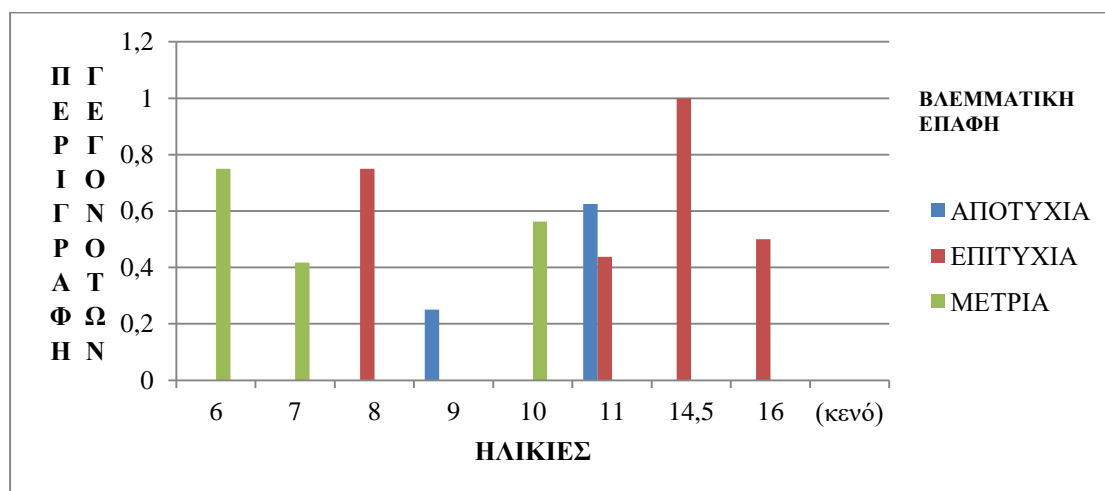


Όταν είναι επιτυχής η απόδοση στην ακολουθία εντολών, παραμένει επιτυχής και η απόδοση στην ανταπόκριση των χαιρετισμών.

Πίνακας 21 - Γράφημα 21

ΣΚΟΡ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΣΕ
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗ
ΕΠΑΦΗ

ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΦΗΣ	ΜΕΤΡΙΑ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
6			0,75	0,75
7			0,416666667	0,416666667
8		0,75		0,75
9	0,25			0,25
10			0,5625	0,5625
11	0,625	0,4375		0,5
14,5		1		1
16		0,5		0,5
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	0,4375	0,604166667	0,520833333	0,544642857



Όσο αυξάνεται η απόδοση στην βλεμματική επαφή, εμφανίζονται και κάποιες επιτυχημένες αποδόσεις στην περιγραφή γεγονότων.

3.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, ήταν αναγκαία η σύγκριση των τιμών των μέσων όρων των δραστηριοτήτων, οι οποίοι μας κατεύθυναν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Φάνηκε πως τα παιδιά στην αφηγηματική ικανότητα δεν τα κατάφεραν τόσο καλά και ειδικά στην περίπτωση της συνοχής που ήταν αποτυχημένες οι περισσότερες αποδόσεις. Μέτριες ήταν οι αποδόσεις στην σύνταξη και στο λεξιλόγιο, με το λεξιλόγιο να υπερισχύει. Όσον αφορά την επίλυση του προβλήματος, τα αποτελέσματα έδειξαν επιτυχία. Ενώ στις πραγματολογικές δραστηριότητες εμφανίστηκαν περισσότερες μέτριες αποδόσεις στις δραστηριότητες της ανταπόκρισης των χαιρετισμών, στη χρήση λέξεων ευγενείας, στη βλεμματική επαφή, στη συμμετοχή, στο παιχνίδι ρόλων και στην έναρξη του διαλόγου. Περισσότερο επιτυχημένες ήταν οι αποδόσεις στη χρήση κανόνων διαλόγου, στην ακολουθία εντολών, στην επανάληψη, στην ερμηνεία λέξεων και στην κατηγοριοποίηση των εννοιών. Τέλος πιο πολλές αποτυχίες εμφανίστηκαν στην περιγραφή γεγονότων και στην διατήρηση θέματος. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν σημειώθηκαν πολλές αποτυχίες παρόλο που ο πραγματολογικός τομέας είναι το επίκεντρο των δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό.

Στην σύγκριση μας, εκτός από την απόδοση των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα, συμπεριλήφθηκε η σύγκριση όλων των δραστηριοτήτων μεταξύ τους, ώστε να κριθεί ποιες συσχετίζονται ως προς την επιτυχία. Πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις με όλες τις δραστηριότητες μεταξύ τους, πολλές από αυτές δεν είχαν κοινές αποδόσεις ενώ κάποιες συσχετίστηκαν και είναι οι εξής:

Όσον αφορά την επίλυση προβλήματος, παρατηρείται ότι δεν επηρεάζεται από καμία κατηγορία της αφήγησης και της πραγματολογίας, με εξαίρεση την συνοχή και την περιγραφή γεγονότων που παρατηρήθηκαν τα εξής. Όταν ήταν επιτυχής η επίλυση προβλήματος, σημειώθηκε αύξηση της απόδοσης στην συνοχή και στην περιγραφή γεγονότων. (πίνακας, γράφημα 1&2)

Οι δραστηριότητες της αφήγησης (συνοχή, σύνταξη, λεξιλόγιο) δεν συσχετίστηκαν μεταξύ τους στις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν. Έτσι συγκρίθηκε η κάθε κατηγορία ξεχωριστά με όλες τις κατηγορίες της πραγματολογίας και βρέθηκαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Σχετικά με τη συνοχή, όταν υπήρχε αύξηση απόδοσης αυτής, σημειωνόταν παράλληλα εξάλειψη της αποτυχίας στην περιγραφή γεγονότων, στην βλεμματική επαφή, στην διατήρηση θέματος και στην κατηγοριοποίηση εννοιών. (πίνακας, γράφημα 3&5&6&7) Ενώ με την αύξηση της απόδοσης στη συνοχή, εμφανίστηκαν μόνο επιτυχείς αποδόσεις στην ακολουθία εντολών. (πίνακας, γράφημα 4)

Όσον αφορά το επίπεδο της σύνταξης, όταν επικρατούσε αύξηση στην απόδοση αυτής, παράλληλα, παρατηρήθηκε εξάλειψη της αποτυχίας στην πραγματολογία και συγκεκριμένα στις κατηγορίες της ανταπόκρισης χαιρετισμών, στην βλεμματική επαφή και στην διατήρηση θέματος. (πίνακας, γράφημα 8&9&10&11)

Στο λεξιλόγιο, παρατηρήθηκε ότι όταν αυξανόταν η απόδοση του, υπήρχε εξάλειψη της αποτυχίας στην πραγματολογία. Συγκεκριμένα εξαλείφθηκε η αποτυχία στην έναρξη διαλόγου. (πίνακας, γράφημα 16) Ενώ στην ανταπόκριση των χαιρετισμών παρατηρείται εξάλειψη της μέτριας απόδοσης όσο αυξάνεται το λεξιλόγιο. (πίνακας, γράφημα 13) Επίσης παρατηρείται μείωση στην μέτρια απόδοση της βλεμματικής επαφής αλλά παράλληλα εξαλείφεται η αποτυχία. (πίνακας, γράφημα 15) Τέλος, σημειώθηκε εξάλειψη της αποτυχίας στην περιγραφή γεγονότων, ενώ υπήρχαν και κάποιες επιτυχίες και πάλι παράλληλα με την αύξηση στην απόδοση του λεξιλογίου. (πίνακας, γράφημα 14)

Στον τομέα της πραγματολογίας, οι συγκρίσεις έγιναν μεταξύ των κατηγοριών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσο αυξανόταν η απόδοση στην περιγραφή γεγονότων, υπήρχε εξάλειψη στην αποτυχία της έναρξης διαλόγου (πίνακας, γράφημα 18) και επιτυχία σε μερικές αποδόσεις στην διατήρηση του θέματος (πίνακας, γράφημα 17). Επίσης όταν οι αποδόσεις ήταν επιτυχείς στο παιχνίδι ρόλων, φάνηκε ότι υπήρχε επιτυχία και στη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες γενικά (πίνακας, γράφημα 19). Ακόμα, οι επιτυχημένες αποδόσεις στην ακολουθία εντολών, συνεπάγονταν με επιτυχημένες αποδόσεις στην ανταπόκριση χαιρετισμών (πίνακας, γράφημα 20). Τέλος με την αύξηση της απόδοσης της βλεμματικής επαφής παρατηρήθηκαν και κάποιες επιτυχημένες αποδόσεις στην περιγραφή γεγονότων. (πίνακας, γράφημα 21).

3.6 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η πραγματολογία, η αφηγηματική ικανότητα και η επίλυση προβλήματος σε σχέση με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος, έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Βέβαια δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες έρευνες, οι οποίες συγκρίνουν τις δραστηριότητες των παραπάνω κατηγοριών μεταξύ τους. Αλλά οι περισσότερες από αυτές αφορούν την σύγκριση της πραγματολογίας, της αφήγησης και της επίλυσης προβλήματος ξεχωριστά σε παιδιά με αυτισμό και παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή άλλων διαταραχών. Γι αυτό το λόγο οι καταλληλότερες έρευνες για σύγκριση με τη μελέτη μας, περιείχαν τέτοιες δραστηριότητες σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας αυτισμού.

Σύμφωνα με την έρευνα της Laura Sterponi που αφορούσε την χρήση κοινωνικών κανόνων σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας αυτισμού, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κατανοούσαν μερικές φορές τα κοινωνικά τους λάθη και μερικές φορές χρησιμοποιούσαν σωστά τους κοινωνικούς κανόνες. Αντίστοιχα, κατά τη δική μας αξιολόγηση της πραγματολογίας, εξετάστηκε η χρήση λέξεων ευγενείας και το αποτέλεσμα έδειξε πως τα παιδιά απέδωσαν κάποιες φορές σωστά χρησιμοποιώντας λέξεις ευγενείας όπου χρειαζόταν και άλλες λανθασμένα παραλείποντας αυτές. Επομένως τόσο στην μελέτη μας όσο και στην συγκριτική έρευνα, τα παιδιά δεν εμφάνιζαν σταθερά επιτυχίες.

Η έρευνα των Peter A. Heeman, Rebecca Lunsford, Ethan Selfridge, Lois Black, and Jan van Santen, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του διαλόγου συγκρίνοντας παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό κατά την διάρκεια του διαλόγου χρειάζονται περισσότερο χρόνο επεξεργασίας των απαντήσεων τους και κάνουν μεγαλύτερες παύσεις. Με αυτό τον τρόπο φάνηκε πως επηρεαζόταν ο διάλογος και συγκεκριμένα η ροή του θέματος της συζήτησης που διαδραματιζόταν. Έτσι και στη δική μας έρευνα, φάνηκε κατά τη διάρκεια συζήτησης για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, πως τα παιδιά δυσκολευόντουσαν στην διατήρηση του. Έκαναν παύσεις, καθυστερούσαν να ανταποκριθούν και μάλιστα κάποια παιδιά αδυνατούσαν να διατηρήσουν για πολύ ώρα το θέμα της συζήτησης.

Σχετικά με την έρευνα των Megan Freeth, Tom Foulsham, Alan Kingstone που αφορούσε την βλεμματική επαφή στον αυτισμό αποδείχθηκε ότι διατηρούνταν κατά την επαφή με τον συνομιλητή όταν βρίσκονταν στον ίδιο χώρο ενώ μειωνόταν όταν η συνομιλία γινόταν μέσω βίντεο. Κατά την δική μας αξιολόγηση φάνηκε πως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν μέτρια, εφόσον δεν διατηρούσαν σταθερά την βλεμματική τους επαφή.

Όσον αφορά την αφηγηματική ικανότητα, συγκρίθηκαν ξεχωριστά άλλες έρευνες με την παρούσα μελέτη. Σε όλες τις έρευνες συμμετείχαν παιδιά με αυτισμό, παιδιά με άλλες διαταραχές και τυπικά παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφάνιζαν δυσκολία στην συντακτική δομή, αλλά και στην συνοχή των προτάσεων τους κατά την αφήγηση, δημιουργώντας ασάφεια στις αφηγήσεις τους. Μάλιστα η έρευνα των Inge-Marie Eigsti, Z Loisa Bennetto, Z Mamta B. Dadlani, έδειξε ότι το λεξιλόγιο των παιδιών ήταν περιορισμένο σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Παρ' όλα αυτά η απόδοση τους στο λεξιλόγιο υπερίσχυε σε σχέση με την απόδοση τους στην σύνταξη και στην συνοχή. Αντίστοιχα στην δική μας μελέτη παρατηρήθηκε πως τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην αφηγηματική ικανότητα.

Συγκεκριμένα οι προτάσεις τους ήταν ελλιπείς συντακτικά, δεν συνέδεαν την ιστορία, ώστε να υπάρχει συνοχή και χρησιμοποίησαν περιορισμένο λεξιλόγιο. Βέβαια και στην δική μας μελέτη ύστερα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι η απόδοση στο λεξιλόγιο ήταν καλύτερη.

Τέλος σχετικά με την ικανότητα της επίλυσης προβλήματος σύμφωνα με την έρευνα των Vera Bernard-Opitz, N. Sriram, and Sharul Nakhoda-Sapuan στην οποία συμμετείχαν παιδιά με αυτισμό και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με αυτισμό, όπως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατάφεραν να εκφράσουν τρόπους επίλυσης αυθόρμητα με την μόνη διαφορά πως τα παιδιά με αυτισμό παράγααν λιγότερες ιδέες. Εξίσου και στην δική μας έρευνα όλα τα παιδιά στα περισσότερα παραδείγματα κατάφεραν να εκφράσουν αυθόρμητα μια σκέψη επίλυσης προβλήματος για το κάθε πρόβλημα.

Επομένως με την ολοκλήρωση της συγκριτικής ανάλυσης με τις υπόλοιπες έρευνες, γίνεται αντιληπτό πως τα αποτελέσματα της μελέτης μας συμπίπτουν όσον αφορά το θέμα της αφήγησης και της επίλυσης προβλήματος. Περιορισμένες ήταν οι έρευνες σύγκρισης σχετικά με τις δραστηριότητες της πραγματολογίας, παρόλα αυτά παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα τους με την παρούσα μελέτη.

ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Έπειτα από την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, γίνεται αντιληπτό πως παρόλο που βρέθηκαν κάποια συμπεράσματα, προτείνεται να ληφθούν υπόψιν περισσότερα δεδομένα για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα σε μία επανάληψη της έρευνας θα ήταν θετικό το πλήθος των συμμετεχόντων να ήταν μεγαλύτερο. Μάλιστα σημαντικό θα ήταν να συμπεριληφθούν περισσότερα κορίτσια που αφορούν το δείγμα. Επίσης καλό θα ήταν να περιορισθεί το εύρος της ηλικίας των συμμετεχόντων. Απαραίτητη θεωρείται η εκτενέστερη λήψη ιστορικού όσον αφορά τις ικανότητες των συμμετεχόντων. Τέλος σχετικά με τις δραστηριότητες αξιολόγησης κρίνεται αναγκαίο, πως οι δραστηριότητες της πραγματολογίας που χρησιμοποιήθηκαν, χρήζουν περαιτέρω δόμηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία:

Αρχάκης Α. & Τσάκωνα Β. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

Βογινδρούκας Ι. & Καλομοίρης Γ. & Παπαγεωργίου Β. (2007). *Αυτισμός Θέσεις και Προσεγγίσεις*. Αθήνα. Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Δημητρίου Α. (1993, Δεκέμβριος). *Γνωστική Ανάπτυξη Μοντέλα Μέθοδοι Εφαρμογές*. Εκδόσεις Art of Text.

Καλύβα Ε. (2005). *Αυτισμός Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήσης

Κυπριωτάκης Α. (1995). *Τα Αυτιστικά Παιδιά και η Αγωγή τους*. Ηράκλειο. Εκδόσεις Γ. Κ Παπαγεωργίου

Παπαγεωργίου Β. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας Πλήρης Οδηγός*. Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα. Εκδόσεις Πολυχρονοπούλου.

Σαμαρτζή Σ. (1995). *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες*. Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήσης.

Σαμαρτζή Σ. (2011). *Ο χρόνος ως Πρόβλημα προς Επίλυση*. Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο.

Στασινός Δ. *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας*. Αθήνα. Εκδόσεις GUTTENBERG.

Τρίμμης Ν. (2016, Σεπτέμβριος). *Εγχειρίδιο Λογοθεραπείας*. Κύπρος. Εκδόσεις Πασχαλίδης.

Frith U. (1999). *Αυτισμός*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Kahney H. (1997). *Λύση Προβλημάτων*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Αρθρα:

Bernard-Opitz V & Sriram N & Nakhoda-Sapuan S. (2001). Enhancing Social Problem Solving in Children with Autism and Normal Children Through Computer-Assisted Instruction. Singapore. Journal of Autism and Developmental Disorders.

Eigsti I & Bennetto L & Dadlani M. (2006, November). Beyond Pragmatics: Morphosyntactic Development in Autism. Rochester. Springer Science+Business Media.

Goldman S. (2008, May). Brief Report: Narratives of Personal Events in Children with Autism and Developmental Language Disorders: Unshared Memories. New York. Springer Science+Business Media.

Freeth M. & Foulsham T. & Kingstone A. (2013, January). What Affects Social Attention? Social Presence, Eye Contact and Autistic Traits. United Kingdom. Editor: Kevin Paterson.

Heeman P & Lunsford R & Selfridge E & Black L & Santen J (2010, September). Autism and Interactional Aspects of Dialogue. Association for Computational Linguistics

Sterponi L. (2004). Construction of rules, accountability and moral identity by high-functioning children with autism. London. SAGE Publications.

Tager-Flusberg H. (1995). Once upon a ribbit': Stories narrated by autistic children. Boston. The British Psychological Society.