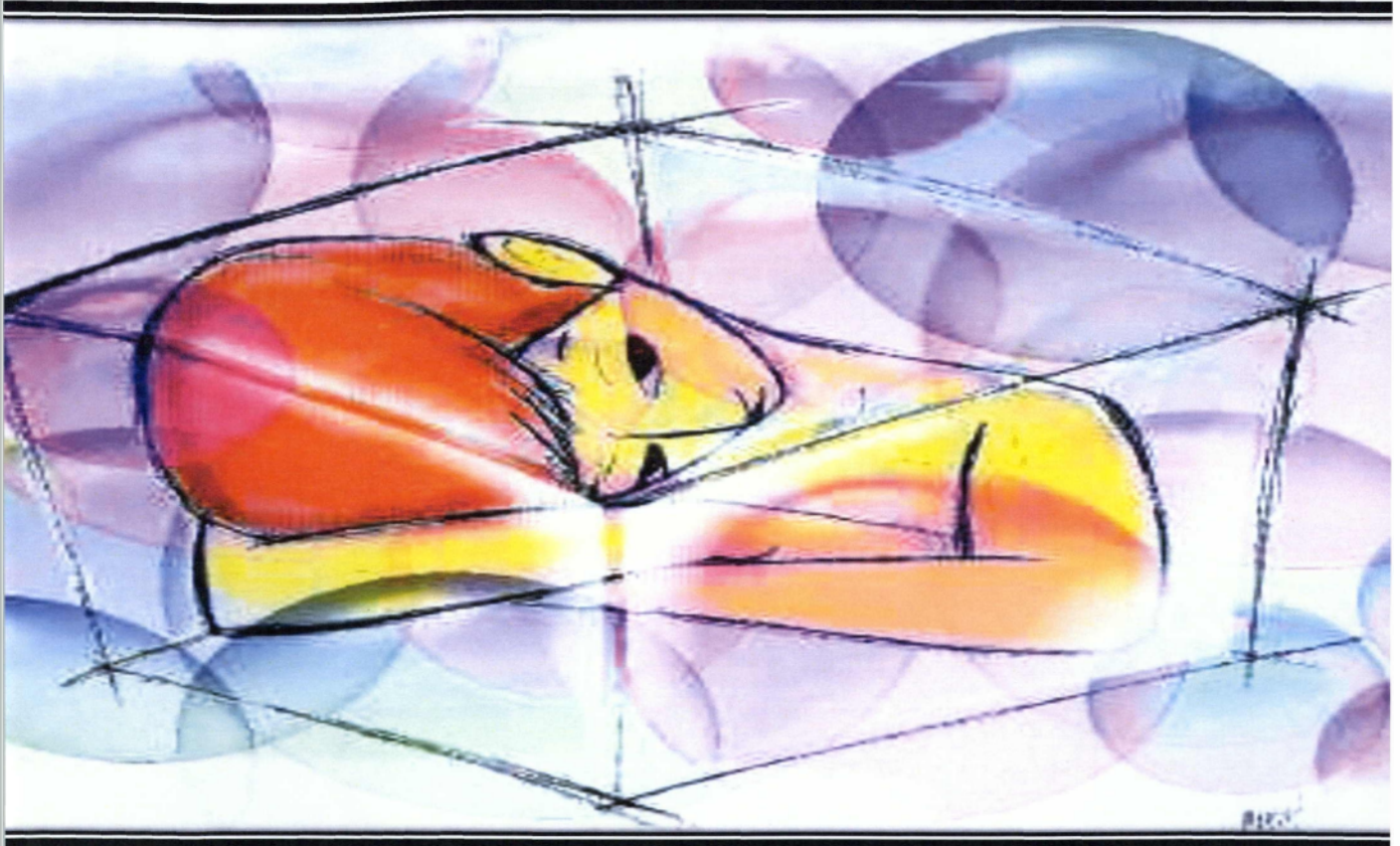




Α.ΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Ανάπτυξη εκφραστικοί
και αντιληπτικού λεξιλογίου
σε δίγλωσσο παιδί με αυτισμό



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ-ΣΥΓΓΡΑΦΗ: ΒΑΣΙΛΟΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ
ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ: ΠΑΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΙΡΗΛΕΝΑ

Καλαμάτα 2015

«Για να κατανοήσετε τον αυτισμό ή οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη κατάσταση πρέπει να παρατηρήσετε τα άτομα, όχι μόνο τις στερεοτυπίες. Οι πιο ταλαντούχοι δάσκαλοι μας συμφωνούν στο ότι "για να κατανοήσεις ένα αυτιστικό παιδί, πρέπει πρώτα να μάθεις να βλέπεις τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια".»

Τσαρλς Α. Χαρτ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ιδιότητα του νοήμονος ανθρώπου να κοινωνικοποιείται, ενώ ταυτόχρονα καταγράφει την ίδια την ιστορία του και συμμετέχει ενεργά σε αυτήν μας υποχρεώνει να ερμηνεύσουμε την επικοινωνία μεταξύ ατόμων ως συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Η ανάπτυξη του έναρθρου λόγου στον άνθρωπο αποτελεί αναμφίβολα αποτελέσματα εξελίξεων στην ίδια την δομή του αρθρωτικοφωνητικού μηχανισμού. Παράλληλα όμως, υπήρξε και η ανάλογη προσαρμογή και αύξηση στο μέγεθος του ανθρώπινου εγκεφάλου που έφερε σταδιακή επέκταση των γνωστικών δεξιοτήτων. Το ανθρώπινο είδος ανέπτυξε ανάμεσα σε άλλα και την ικανότητα να μαθαίνει από τις εμπειρίες και να εφαρμόζει την γνώση για αποτελεσματικότερη προσαρμογή στο περιβάλλον. Όλα αυτά συνδέονται με σημαντικές περιβαλλοντικές αλλαγές που έγιναν στον πλανήτη μας και οδήγησαν αργά αλλά σταθερά στην βελτίωση των ανατομικών και πνευματικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου. Το μοναδικό χάρισμα της ομιλίας, η κορωνίδα ίσως της ανθρώπινης εξελικτικής πορείας, ήταν και παραμένει τόσο πολύπλοκο που είναι αδύνατο να γίνει κατανοητό από μια και μόνο οπτική γωνία.

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η γλωσσική ικανότητα κατακτιέται από το παιδί αυθόρμητα μέσα από την καθημερινή του αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (φυσικό και έμψυχο). Η ανάπτυξη της γλώσσας έρχεται ως αποτέλεσμα της έμφυτης επιθυμίας του βρέφους να συνάψει κοινωνικές σχέσεις για να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν, που και αυτές βασίζονται σε εγγενείς ικανότητες. Η αλυσίδα αυτή – έμφυτες κοινωνικές ικανότητες – γνωστικές /επικοινωνιακές δεξιότητες – ανάπτυξη γλώσσας, για την πλειοψηφία των παιδιών θεωρείται δεδομένη και αδιαμφισβήτητη. Για μια ομάδα παιδιών όμως, δεν είναι το ίδιο αυτονόητη η γλωσσική τους εξέλιξη. Διαταραχές που σχετίζονται με την απρόσκοπτη και ομαλή αλυσιδωτή διαδικασία προκαλούν ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών και γλωσσικών διαταραχών με αποτέλεσμα την άμεση θεραπευτική παρέμβαση. Η παρέμβαση αυτή απαιτεί ένα καλό αξιολογητικό εργαλείο που έγκυρα να εντοπίζει τις επικοινωνιακές και γλωσσικές δυσκολίες.

Η δοκιμασία της Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης και του Εκφραστικού Λεξιλογίου είναι μια αξιοσημείωτη πρώτη προσπάθεια δημιουργίας ενός τέτοιου εργαλείου στον Ελλαδικό χώρο που βασίστηκε αφενός στις βασικές αρχές αξιολόγησης έγκυρων και δοκιμασμένων τεστ από τον διεθνή χώρο, αλλά και οργανώθηκε σύμφωνα με έρευνες που αφορούν την Ελληνική γλώσσα και τα στάδια ανάπτυξης της στα φυσιολογικά παιδιά.

Σκοπός της παρούσας έρευνα είναι να καταδείξει την ανάπτυξη του αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου ενός δίγλωσσου παιδιού με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος μέσω της Λογοθεραπείας.. Ο έλεγχος των γλωσσικών ικανοτήτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των δοκιμασιών Γλωσσική Αντίληψη και Έκφραση κα Εκφραστικού Λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης το παιδί μπορεί να κατακτήσει αρκετές γλωσσικές δεξιότητες.

Η ύλη της μελέτης έχει οργανωθεί σε 4 κεφάλαια. Τα 3 πρώτα αφορούν το θεωρητικό μέρος, ενώ το τελευταίο το ερευνητικό. Συγκεκριμένα, το 1^ο κεφάλαιο αναφέρεται στον **αυτισμό**, επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτιστική διαταραχή. Το 2^ο πραγματεύεται τη **διγλωσσία**, διαχωρίζοντας το μονόγλωσσο από το δίγλωσσο άτομο και τονίζοντας τους παράγοντες που οδηγούν κάποιον στη διγλωσσία. Το επόμενο κεφάλαιο (3^ο) περιλαμβάνει την **εξέλιξη του λόγου** και της ομιλίας, παραθέτοντας τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού με τυπική ανάπτυξη, ενός με αυτιστική διαταραχή αλλά κι ενός δίγλωσσου ατόμου. Τέλος, αναφέρεται η εξέλιξη του λόγου σε ένα δίγλωσσο παιδί με αυτισμό. Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, (κεφ.4) αναφέρεται στη ανάπτυξη του αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου. Αρχικά παρουσιάζεται το **δείγμα** και έπειτα ακολουθεί η **αξιολόγηση** και η **λογοθεραπευτική παρέμβαση**. Στο τέλος του κεφαλαίου διεξάγεται ένα συμπέρασμα με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά

Αυτισμός, διαγνωστικά κριτήρια, διγλωσσία, γλωσσική ανάπτυξη, ιστορικό παιδιού, αξιολόγηση, κατανόηση, έκφραση, παρέμβαση.

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....σελ.3	
Περίληψη.....3	
Λέξεις κλειδιά4	
Περιεχόμενα5	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι : Αυτισμός

1.1. Εισαγωγή.....9	
1.2. Ιστορική αναδρομή.....10	
1.3. Ορισμός.....11	
1.4. Συχνότητα και επιδημιολογία της διαταραχής.....11	
1.5. Κλινικά χαρακτηριστικά του αυτισμού.....12	
1.6. Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αυτισμού.....14	
1.7. Γνωστικά χαρακτηριστικά μαθητών με αυτισμό..... 16	
1.8. Σύνοδα προβλήματα – Διαταραχές.....17	
1.9. Αιτιοπαθογένεια αυτισμού19	
1.10. Διάγνωση αυτισμού.....20	
1.11. Διαφορική διάγνωση αυτισμού.....22	
1.12. Παρέμβαση.....28	
1.12.1. Ιατρική αντιμετώπιση.....28	
1.12.2. Ειδικές θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.....28	
1.12.3. Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης.....29	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: Διγλωσσία

2.1. Εισαγωγή.....33	
2.2. Ορισμός και διασαφήνιση διγλωσσίας.....33	

2.3. Πρώτη, δεύτερη, ξένη γλώσσα.....	34
2.4. Μορφές διγλωσσίας.....	35
2.5. Χαρακτηριστικά ατομικής διγλωσσίας.....	37
2.6. Εξισοροπημένη διγλωσσία- Ημιγλωσσία.....	37
2.7. Δίγλωσσοι ομιλητές και μορφές γλωσσική ανάπτυξη.....	39
2.8. Κατάταξη των δίγλωσσων ομιλητών.....	40
2.9. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας...	41
2.10. Δίγλωσση εκπαίδευση.....	42
2.11. Είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: Η εξέλιξη του λόγου και της ομιλίας

3.1. Εισαγωγή.....	46
3.2. Ορισμοί.....	46
3.3. Τα επίπεδα του λόγου.....	48
3.4. Η γλωσσική ανάπτυξη του τοπικού παιδιού.....	49
3.4.1. Φωνολογία-Μορφολογία-Σύνταξη	49
3.4.2. Σημασιολογία.....	53
3.4.3. Πραγματολογία.....	54
3.5. Η έννοια της διαταραχής του λόγου.....	55
3.6. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό.....	55
3.6.1. Φωνολογία-Μορφολογία-Σύνταξη.....	55
3.6.2. Σημασιολογία.....	57
3.6.3. Πραγματολογία.....	57
3.6.4. Ηχολαλία και αυτισμός.....	58
3.7. Η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού.....	58
3.7.1. Φωνολογία-Μορφολογία-Σύνταξη.....	58
3.7.2. Σημασιολογία.....	60
3.7.3. Πραγματολογία.....	60

3.8. Η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού με αυτισμό.....	60
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV : Μελέτη περίπτωσης

4.1. Εισαγωγή.....	63
4.2. Στοχοθεσία.....	63
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	63
4.4. Μεθοδολογία.....	64
4.5. Ιστορικό παιδιού.....	65
4.5.1. Ατομικό – Οικογενειακό Ιστορικό.....	65
4.5.2. Αναπτυξιακό Ιστορικό.....	65
4.5.3. Σχολικό Ιστορικό.....	66
4.6. Αξιολογητικά εργαλεία.....	67
4.7. Αξιολόγηση και αποτελέσματα.....	69
4.8. Θεραπευτικές προτεραιότητες.....	76
4.9. Θεραπευτικοί στόχοι.....	76
4.10. Λογοθεραπευτική Παρέμβαση.....	77
4.10.1. 1 ^{ος} Μήνας θεραπειών.....	77
4.10.2. Αποτελέσματα 1 ^{ου} μήνα θεραπειών.....	87
4.10.3. 2 ^{ος} Μήνας θεραπειών.....	90
4.10.4. Αποτελέσματα 2 ^{ου} μήνα θεραπειών.....	101
4.11. Συμπέρασμα.....	104
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	111

Κεφάλαιο Ι

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

1.1. Εισαγωγή

Οι ψυχίατροι / παιδοψυχίατροι χρησιμοποιούν διεθνώς τα «εγχειρίδια ταξινόμησης» DSM-IV και ICD-10, τα οποία περιέχουν τα διαγνωστικά κριτήρια των ψυχικών διαταραχών. Τα εγχειρίδια αυτά, ανανεώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Σύμφωνα με τα εγχειρίδια ο αυτισμός ή αυτιστική διαταραχή είναι μία εκ των πέντε διαταραχών που ανήκουν στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (Παπαγεωργίου, 2005).

Στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές εντάσσονται:

- Αυτιστική διαταραχή
- Σύνδρομο Asperger
- Σύνδρομο Rett
- Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας
- Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» χρησιμοποιείται ευρέως από τους επαγγελματίες για να δηλώσει ένα παιδί με αυτισμό και συναφείς διαταραχές. Το σημείο κλειδί που διαφοροποιεί τον αυτισμό από άλλα σύνδρομα ή καταστάσεις είναι το ουσιαστικό έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Frith, 1989). Η διάγνωση του αυτισμού υποδεικνύει ότι υπάρχουν ποιοτικά ελλείμματα στην επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες, περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Καθώς δεν υπάρχουν ιατρικά τεστ για τη διάγνωση του αυτισμού ή άλλη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η διάγνωση βασίζεται στη ύπαρξη ή μη συγκεκριμένων συμπεριφορών.

Επίσης μπορεί να ακούσετε τον όρο «διαταραχές του φάσματος του αυτισμού» (Autistic spectrum disorders – ASD). Οι επιστήμονες με τον όρο αυτό εννοούν ένα ολόκληρο φάσμα το οποίο περιλαμβάνει όλες τις διαταραχές του αυτισμού από βαρύ αυτισμό μέχρι το σύνδρομο Asperger ή τον «ευρύτερο φαινότυπο» (άτομα που πιθανόν να μην έχουν ποτέ διαγνωσθεί, είναι αρκετά καλά ενταγμένα στην κοινωνία και παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες).

Πάραυτα, όποια και αν είναι η διάγνωση, αυτισμός ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, οι εκπαιδευτικές – θεραπευτικές παρεμβάσεις είναι ίδιες.

1.2. Ιστορική αναδρομή

Ο όρος αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και επιλέχθηκε το 1940 από τον Αμερικανός Leo Kanner καθώς, υποδηλώνει ένα από τα βασικά γνωρίσματα των ατόμων με αυτισμό, την αδυναμία να επικοινωνήσουν (Παπαγεωργίου & Παπαδοπούλου, 1999).

Ο αυτισμός μπορεί να καταγράφηκε επίσημα το 1943, στην εργασία του Kanner, όμως υπάρχουν πολύ παλιές αναφορές που οδηγούν στην σκέψη ότι πρόκειται για αυτισμό. Τα «υποβολιμαία παιδιά» ήταν εξηγήσεις για παιδιά με αυτισμό. Σύμφωνα με αυτές τις διηγήσεις, οι νεράιδες αντικαθιστούσαν το κανονικό παιδί με ένα παιδί-νεράιδα, γι' αυτό και μεγάλωνε «σε έναν δικό του κόσμο» μακριά από τον πραγματικό (Lennard-Brown, 2004).

Ο όρος χρησιμοποιήθηκε κατά πρώτη φορά, το 1911, από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler, για τον χαρακτηρισμό σχιζοφρενών οι οποίοι είχαν χάσει την επαφή με την πραγματικότητα (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Το 1943 ο παιδοψυχίατρος Leo Kanner στην Αμερική παρατήρησε μια ομάδα παιδιών τα οποία εμφάνιζαν έντονη δυσκολία στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, έντονες στερεοτυπικές συμπεριφορές και έντονη εσωστρέφεια σε σημείο τα παιδιά να μην ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο περιβάλλον τους. Θεώρησε, αρχικά, ότι ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής. Έπειτα όμως υποστήριξε πως οφείλεται σε ψυχογενή αίτια, λόγω της αδιαφορίας και παραμέλησης των παιδιών από τους γονείς τους. Με το πέρασμα, όμως, των χρόνων και την εξέλιξη της ιατρικής επιστήμης αναθεώρησε την άποψή του και επανήλθε στην αρχική του θέση (Παπαγεωργίου, 2005).

Ένα χρόνο αργότερα, ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger παρατήρησε επίσης μία ομάδα 400 παιδιών με τα ίδια χαρακτηριστικά, έδωσε την διάγνωση "autism" και την ονόμασε "αντιστική ψυχοπάθεια" (Νότας, 2005, Ανδρουλάκη & Γκικόκα, 2011).

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν ο Rimland (1964) και οι Schopler και Reichler (1971), μέσα από έρευνες, που πραγματοποίησαν, διατύπωσαν την άποψη ότι ο Αυτισμός είναι μια χρόνια Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή οργανικής αιτιολογίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Μαυροπούλου, 2007).

1.3. Ορισμός

Ο αυτισμός είναι μία σοβαρή και εκτεταμένη (διάχυτη) αναπτυξιακή διαταραχή του ανθρώπου, μια διαταραχή της ψυχολογικής ανάπτυξη του ατόμου. Ο όρος εκτεταμένη (ή διάχυτη) αφορά τη σύνθετη φύση της διαταραχής, καθώς επηρεάζει τρεις περιοχές ανάπτυξης: την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την φαντασία. Οι περιοχές αυτές, καθιστούν την τριάδα των διαταραχών, είναι δηλαδή, το επίκεντρο των κλινικών χαρακτηριστικών του αυτισμού (Wing & Gould, 1979).

Είναι μία νευροψυχιατρική διαταραχή, που οφείλεται σε δυσλειτουργίας του εγκεφάλου, εκδηλώνεται στους 30 πρώτους μήνες και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή. Προκαλεί, όπως προαναφέρθηκε, ποιοτικές και ποσοτικές αποκλίσεις στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στον γνωστικό τομέα και στο παιχνίδι-σκέψη-φαντασία. Αλλοιώνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τη συμπεριφορά, την προσαρμογή και τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή. Τα συμπτώματα αυτά διαφέρουν σε βαρύτητα ανάλογα το άτομο, την ηλικία, το αναπτυξιακό στάδιο, την σοβαρότητα, την συνύπαρξη άλλων διαταραχών και τους εξωγενείς παράγοντες (Παπαγεωργίου, 2005).

1.4. Συχνότητα και επιδημιολογία της διαταραχής

«Ο αυτισμός¹ είναι μία από τις πιο συνηθισμένες αναπτυξιακές διαταραχές».

Σύμφωνα με την αρχική αναφορά του Kanner (1943), η συχνότητα του αυτισμού ανέρχεται από 4-5 στα 10.000 παιδιά. Ωστόσο, πρόσφατα επιδημιολογικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι σήμερα η συχνότητα είναι υψηλότερη και υπολογίζεται σε 16,8/10.000, ενώ το ποσοστό των υπόλοιπων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αντιστοιχεί σε 45,8/10.000 (Chakrabarti et al. 2001).

Διαφορετικές ανασκοπήσεις των 30 και πλέον επιδημιολογικών μελετών, από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα, αναφέρουν ότι η συχνότητα του αυτισμού ανέρχεται σε 12,7/10.000 (Teaching Students with Autism, 2000, Νότας, 2006, Μανιαδάκη & Κακούρος, 2006, Μαυροπούλου, 2007).

Μολονότι η συχνότητα αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί οριστική, γιατί υπάρχουν διαφορετικές μεθοδολογίες στις διάφορες μελέτες, δείχνει ωστόσο, ότι οι καταστάσεις αυτές δεν είναι τόσο σπάνιες. Με βάση αυτά τα δεδομένα, υπολογίζεται πως στην Ελλάδα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 4.000 έως 5.000 παιδιά και ενήλικα άτομα με κλασικό Αυτισμό και 20.000 έως 30.000 με αυτιστικού τύπου διαταραχές ανάπτυξης. Στο Παγκόσμιο Συνέδριο της

World Autism Organization το 2002, στην Μελβούρνη της Αυστραλίας η σχετική ανακοίνωση ανέφερε αναλογία 1:500.

Ο αυτισμός μπορεί να επηρεάσει κάθε παιδί και κάθε οικογένεια. Η εθνικότητα, το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της κάθε οικογένειας δεν παίζουν κανένα ρόλο. Αντίθετα το φύλο φαίνεται να έχει κάποιον ρόλο καθώς, εμφανίζεται πολύ πιο συχνά στα αγόρια, σε μια αναλογία 3-4 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Η συχνότητα εμφάνισης αυτιστικού φάσματος στα αδέρφια είναι περίπου 2%, ενώ σε περίπτωση μονογενή διδύμου το ποσοστό ανέρχεται στο 80% (Νότας, 2005, Satkiewicz-Gayhardt & Peerenboom & Campbell, 1996, Colliа-Faherty, Παπαγεωργίου& Παπαδοπούλου, 1999. Teaching Students with Autism. 2000. Βογιन्द्रούκας, 2002).

1.5. Κλινικά χαρακτηριστικά του αυτισμού

Ο αυτισμός είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή ενός συνόλου διαταραχών οι οποίες περιγράφονται στο DSM-IV (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης, Έκδοση IV) ως Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ).

Με βάση το DSM-IV οι διαταραχές εντοπίζονται σε τρεις περιοχές:

- την κοινωνική αλληλεπίδραση
- την επικοινωνία
- τα στερεότυπα πρότυπα της συμπεριφοράς ή των ειδικών ενδιαφερόντων.

Για να τεθεί η διάγνωση του αυτισμού σε ένα παιδί, τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί έως τα τρία έτη ζωής. Τα συμπτώματα σύμφωνα με το DSM-IV είναι τα εξής:

A. Ένα σύνολο έξι (ή περισσότερων) σημείων από τα (1), (2) και (3), από τα οποία τουλάχιστον δυο από το (1), ένα από το (2) και ένα από το (3):

1) Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δυο από τα ακόλουθα:

- έκδηλη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής

- αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομηλίκους
- έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους¹⁰
- έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

2) Ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- καθυστέρηση ή ολική έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (η οποία συνοδεύεται από μια προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση)
 - σε άτομα με επαρκή ομιλία, έκδηλη έκπτωση της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους
 - στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας
 - έλλειψη ποικιλίας αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

3) Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- ενασχόληση περιβαλλόμενη με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, η οποία είναι είτε μη φυσιολογική σε ένταση είτε σε εστίαση
- εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες
- στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μανιερισμοί
- επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

Β. Καθυστερήσεις ή ανώμαλη λειτουργικότητα σε τουλάχιστον μια από τις ακόλουθες περιοχές, με έναρξη πριν από την ηλικία των τριών ετών: (1) κοινωνική συναλλαγή, (2) γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία ή (3) συμβολικό ή φαντασικό παιχνίδι.

Γ. Η διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα με τη διαταραχή Rett ή με την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν λιγότερα χαρακτηριστικά ή αυτά που δεν ανταποκρίνονται στα κριτήρια του DSM-IV για τον αυτισμό, είναι πιθανόν να διαγνωστούν ως άτομα με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Νότας, 2005).

Παρόλα αυτά η έγκαιρη διάγνωση του αυτισμού συνεπάγεται την έγκαιρη έναρξη της θεραπευτικής παρέμβασης, ώστε να αξιοποιηθεί στο έπακρον η πλαστικότητα του παιδικού εγκεφάλου και να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα.

1.6. Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αυτισμού

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν διαταραχές στην κοινωνικότητα, την επικοινωνία, την φαντασία, τον λόγο και εμφανίζουν ορισμένα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά.

Όσο αφορά την **κοινωνική αλληλεπίδραση** τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα είναι κοινωνικά απομονωμένα, μοιάζουν να ζουν στον δικό τους κόσμο, δεν αλληλεπιδρούν, δεν κάνουν φίλους και δεν είναι μέλη ομάδων. Παρουσιάζουν ελλιπή κοινωνική ή συναισθηματική αμοιβαιότητα, ενώ δεν κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες που ακολουθούν οι άνθρωποι όταν αλληλεπιδρούν. Επιπλέον, είναι κοινωνικά αδέξιοι με αποτέλεσμα να μην κατανοούν τις σκέψεις και τα αισθήματα των άλλων και να μην δύναται να διακρίνουν πότε γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης.

Οι διαταραχές της **επικοινωνίας** αφορούν τη κατανόηση και τη χρήση κάθε μορφής επικοινωνίας, λεκτικής και μη λεκτικής. Τα άτομα με αυτισμό είναι, συχνά, ανίκανα να χρησιμοποιήσουν τις χειρονομίες καθεμία ως αρχικό τρόπο επικοινωνίας ενώ παραμένουν αδιάφοροι όταν τους μιλούν οι άλλοι και μπορεί να μην απαντήσουν ούτε αν ακούσουν το όνομά τους. Αδυνατούν να ξεκινήσουν ή να παραμείνουν σε μια συζήτηση με άλλα άτομα. Από την άλλη η κατανόηση τους τείνει να περιορίζεται στα πράγματα που τους ενδιαφέρουν και να είναι κυριολεκτική και συγκεκριμένη. Δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τι σκέφτονται οι άλλοι ή τι νιώθουν, επειδή δε μπορούν να καταλάβουν τα κοινωνικά "συνθήματα" όπως χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, τον τόνο της φωνής. Δε προσέχουν τα πρόσωπα των άλλων ανθρώπων για ενδείξεις σχετικά με τη σωστή συμπεριφορά ενώ δεν έχουν οπτική επαφή με άλλα άτομα. Ορισμένες φορές τείνουν να αρχίζουν να μιλούν αργότερα από άλλα παιδιά. Στις μισές των περιπτώσεων, μάλιστα, μέχρι την ηλικία των 5 ετών δεν υπάρχει λόγος αλλά, το παιδί μπορεί να βγάζει ήχους, να μουρμουρίζει ή να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις χωρίς νόημα και χωρίς αξία επικοινωνίας. Μεγάλο είναι επίσης το ποσοστό των παιδιών που δεν αναπτύσσουν ποτέ

ομιλία. Αυτά τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν συστήματα επικοινωνίας, όπως οι εικόνες ή η νοηματική γλώσσα.

Τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν ελλείμματα και στην **φαντασία**. Δε δύναται να αναπτύξουν φανταστικό παιχνίδι, να φτιάξουν ρόλους και να μιμηθούν κινήσεις. Δεν κατανοούν τις απόψεις των άλλων και ότι οι άλλοι είναι άνθρωποι και όχι αντικείμενα. Τέλος, δε δύναται να αναπτύξουν φανταστικό παιχνίδι.

Οι **επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές** είναι κύριο χαρακτηριστικό της αυτιστικής διαταραχής. Τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος σε περιπτώσεις άγχους, αμηχανία, αναστάτωσης ή ενθουσιασμού. Εμφανίζουν ρουτίνες με αντικείμενα, χώρο και χρόνο, στερεοτυπίες λόγου(επαναλαμβάνουν την ίδια λέξη ή φράση), ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε αυθόρμητη δραστηριότητα. Συχνά, ενθουσιάζονται με αισθητηριακά ερεθίσματα και δραστηριότητες κατευθυνόμενες από αντικείμενα.

Πολλά άτομα με αυτισμό παραμένουν χωρίς ομιλία σε όλη τους τη ζωή. Κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών της ζωής τους βαβίζουν αλλά σύντομα σταματούν. Άλλα άτομα μπορεί να έχουν μία καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας-ομιλίας μέχρι και τα 5-9 έτη. Τα άτομα που τελικά αναπτύσσουν ομιλία δυσκολεύονται στα υποσύστημα του **λόγου**. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη κυριολεκτική κατανόηση και χρήση της γλώσσας, στη γενίκευση εννοιών και όχι μόνο, στη χρήση αντωνυμιών, προθέσεων, προσώπων, στην κατανόηση εντολών, ενώ συχνά, συγχέουν λέξεις με παρόμοιο ήχο ή νόημα. Η ομιλία τους θυμίζει εκείνη ρομπότ, καθώς είναι σύντομη και μονολεκτική. Συνήθως συνυπάρχουν ανωμαλίες στη προσωδία, στο ρυθμό, στο ύψος, στην ένταση, τη συχνότητα της φωνής. Οι γραμματικές δομές είναι συχνά ανώριμες και περιλαμβάνουν στερεοτυπική και επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας (ηχολαλία άμεση ή καθυστερημένη), ενώ παρατηρούνται νεολογισμοί και κατασκευή νέων λέξεων με άγνωστη όμως σημασία για τον συνομιλητή. Εμφανίζουν τέλος, διαταραχές στην αντίληψη και επεξεργασία μεταφορικών μηνυμάτων.

Άλλα χαρακτηριστικά που συνήθως συνυπάρχουν είναι διαταραχές του οπτικού ελέγχου και βλεμματικής επαφής, προβλήματα μίμησης και ελέγχου της κίνησης. Ασυνήθιστες, παράξενες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες και ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Ιδιαίτερες ικανότητες σε δραστηριότητες που δε περιλαμβάνουν γλώσσα (μουσική, αριθμητική, κατασκευαστικές δραστηριότητες) και προβλήματα συμπεριφοράς. Νοητική ανάπτυξη, τα περισσότερα παιδιά έχουν μειωμένες νοητικές ικανότητες και υπολείπονται σε όλες τις διεργασίες που απαιτούν συμβολική σκέψη. Ελλιπή συγκέντρωση προσοχής και διαταραχές σίτισης και ύπνου.

1.7. Γνωστικά χαρακτηριστικά μαθητών με αυτισμό

Η εκπαιδευτική παρέμβαση των μαθητών με αυτισμό πρέπει να πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Η επιτυχημένη παρέμβαση προϋποθέτει την γνώση των γνωστικών μηχανισμών που είναι υπεύθυνες για την μάθηση. Αυτοί οι μηχανισμοί είναι η μνήμη, η προσοχή, η αντίληψη, η οργάνωση και η σκέψη. Οι μαθητές με αυτισμό εμφανίζουν μία δυσκολία όσον αφορά αυτές τις γνωστικές διεργασίες, η σοβαρότητα και το μέγεθος της δυσκολίας ποικίλει από παιδί σε παιδί ανάλογα με το βαθμό του αυτισμού (Μαυροπούλου, 2007).

Οι μαθητές που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα παρουσιάζουν τα ακόλουθα γνωστικά χαρακτηριστικά (Schopler & Mesibov, 1995) ως προς:

α) την αντίληψη: Διαθέτουν οξύτατη οπτική αντίληψη, ικανότητα αναγνώρισης σχημάτων και ακουστικών μοτίβων ενώ, έχουν πολύ καλό οπτικο-κινητικό συντονισμό.

β) την προσοχή: Δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα μόνο ερέθισμα με αποτέλεσμα να διασπώνται. Διαθέτουν την ικανότητα διάκρισης και εστίασης οπτικών ερεθισμάτων (οργάνωση αντικειμένων κατά χρώμα, μέγεθος και θέση) ενώ αδυνατούν να στρέψουν την προσοχή του σε κοινωνικά ερεθίσματα.

γ) τη μνήμη: Οι μαθητές με αυτισμό χαρακτηρίζονται από πολύ καλή οπτική μνήμη, καλή μνήμη δεξιοτήτων, εξαιρετική επαναληπτική μνήμη, εύκολη ανάκληση προσωπικών στοιχείων, καλή γενική σημασιολογική μνήμη, δυσκολίες στην αντίληψη της ακολουθίας γεγονότων και λέξεων και φτωχή αυτοβιογραφική μνήμη («προσωπική επεισοδιακή μνήμη»).

δ) την σκέψη: Είναι εφοδιασμένοι με καλή οπτική σκέψη και κατανόηση της μονιμότητας του αντικειμένου. Εμφανίζουν επίμονη χρήση μιας στρατηγικής (μη-ευέλικτη σκέψη), ικανότητα κατηγοριοποίησης αντικειμένων με βάση συγκεκριμένα και όχι αφηρημένα χαρακτηριστικά, δυσκολία κατανόησης εννοιών, αδυναμία συμβολικής σκέψης (αναπαράσταση), αδυναμία γενίκευσης στην εφαρμογή στρατηγικών και δυσκολία ανάκλησης της κατάλληλης στρατηγικής (μεταγνώση). Επιπλέον αδυναμία αφαιρετικής σκέψης, δυσκολία στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων που απαιτούν κοινωνική γνώση (τύφλωση του νου), έμμονα και περιορισμένα πνευματικά ενδιαφέροντα και έλλειψη κεντρικής συνοχής (Μαυροπούλου, 2007).

1.8. Σύνοδα προβλήματα – Διαταραχές

Όπως προαναφέρθηκε ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές. Το γεγονός αυτό καθιστά πιο δύσκολη και χρονοβόρα τη θεραπευτική παρέμβαση του ατόμου. Τα σύννοδα αυτά προβλήματα ενδέχεται να είναι τα παρακάτω:

Επιληψία

Οι επιληπτικές κρίσεις είναι αρκετά συνήθεις σε άτομα με ΔΑΦ με συχνότητα που κυμαίνεται από 5% έως 40% (Filipek et al, 2000). Η έναρξη της επιληψίας είναι συχνότερη στην πρώτη παιδική ηλικία ή στην εφηβεία. Είναι συνηθέστερη σε παιδιά με συνοδές νευρολογικές παθήσεις (πχ οξώδη σκλήρυνση), νοητική υστέρηση, γλωσσική παλινδρόμηση, ιστορικό βρεφικών σπασμών ή συνδρόμου Lennox-Gastaut και οικογενειακό ιστορικό επιληψίας (Spence et al 2004). Η συχνότητα, παρ' όλα αυτά, των σπασμών είναι αυξημένη, ακόμη και σε απουσία νοητικής υστέρησης.

Πάντως, η ενωρίς εμφάνιση σπασμών αποτελεί αρνητικό προγνωστικό παράγοντα, τόσο για την ύφεση των ίδιων των κρίσεων, όσο και για την εξέλιξη της ΔΑΦ (Wong, 1993. Bombardieri et al, 2010). Η εμφάνιση επιληψίας σε παιδιά με αυτισμό σχετίζεται με λιγότερο ευνοϊκή εξέλιξη στον τομέα της γνωστικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από τη συνύπαρξη νοητικής υστέρησης ή άλλων συνοδών προβλημάτων (Hara, 2007).

Έτσι, η ενωρίς εμφάνιση επιληψίας στον αυτιστικό εγκέφαλο οδηγεί πιθανώς σε ένα φαύλο κύκλο με εκ νέου επιδείνωση της υποκείμενης διαταραχής, αλλά και της σοβαρότητας της ίδιας της επιληψίας.

Διαταραχές ύπνου

Οι διαταραχές ύπνου εντοπίζονται σε ποσοστό 44-83% των παιδιών με ΔΑΦ (Miano & Feggi, 2010) και περιλαμβάνουν δυσκολία στην έναρξη του ύπνου, ανήσυχος ύπνος και πρόωμο πρωινό ξύπνημα. Αντικειμενικές μελέτες με χρήση πολυπνοσομονογραφίας έχουν, επίσης, αναδείξει μειωμένη συνολική διάρκεια ύπνου με αυξημένη αναλογία ύπνου βραδέων κυμάτων (έναντι ελαττωμένης αναλογίας REM ύπνου), συχνά νυχτερινά ξυπνήματα κλπ. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν υψηλότερη συχνότητα και ένταση διαταραχών, συγκριτικά με παιδιά αντίστοιχης ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) ή νοητική υστέρηση (Ivanenko & Johnson, 2008).

Οι διαταραχές ύπνου έχουν συσχεπιστεί με υπερκινησία, εντονότερη στερεοτυπική συμπεριφορά, αλλά και επιληψία, ενώ αιτιοπαθογενετικά συνδέονται πιθανώς με μεταλλάξεις γονιδίων που συμμετέχουν στο μεταβολισμό της μελατονίνης, όπως το *ASMT* (Melke et al, 2008).

Διαταραχές ακοής

Διαταραχές ακοής εμφανίζονται σε ποσοστό 33%-46% των παιδιών με ΔΑΦ και είναι συχνότερα νευροαισθητηριακού τύπου, χωρίς να αποκλείονται και οι διαταραχές αγωγιμότητας. Πρόκειται συνήθως για ήπια ή μέτρια βαρηκοΐα, ενώ σοβαρή απώλεια ακοής εμφανίζει ποσοστό 3.5% των παιδιών (Rosenhall et al, 1999). Οι διαταραχές αγωγιμότητας συνδέονται κυρίως με συχνές ωτίτιδες (λόγω ανοσιακών ελλειμμάτων ή δυσμορφιών του έσω ωτός), ενώ η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα αποδίδεται σε διαταραχές του εγκεφαλικού στελέχους. Το στέλεχος παιδιών με αυτισμό εμφανίζει μικρότερο μήκος από το αναμενόμενο, πιθανώς λόγω καθυστερημένης εμβρυϊκής ανάπτυξης ενός τμήματός του, που περιλαμβάνει τον πυρήνα του προσωπικού νεύρου, την άνω ελαία και το όριο γέφυρας-προμήκη (Rosenhall et al, 2003).

Ψυχιατρικές διαταραχές

Οι συχνότερες ψυχιατρικές διαταραχές που απαντώνται σε παιδιά με ΔΑΦ περιλαμβάνουν, κατά σειρά συννοσηρότητας, τη ΔΕΠΠ, την εναντιωματική- προκλητική διαταραχή, την αγχώδη διαταραχή (με 2 ή περισσότερες φοβίες), τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή, τις διαταραχές λόγου, την ενούρηση, τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, τη διπολική διαταραχή τύπου I, την κοινωνική φοβία, την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, τα τικ, τη διαταραχή διαγωγής, την εγκόπριση, την ψύχωση, τη διαταραχή Tourette κλπ (Joshi et al, 2013).

Πρέπει να τονιστεί ότι μέρος των περιπτώσεων συννοσηρότητας ΔΑΥ και ψυχιατρικών διαταραχών αφορούν άτομα με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Αλλιώς Καθοριζόμενη. Καθώς η τελευταία καταργήθηκε ως διάγνωση από το νεώτερο DSM-5 (APA, 2013), πιθανώς τα ποσοστά συννοσηρότητας να αναδιαμορφωθούν στο μέλλον.

Νοητική Καθυστέρηση

Η νοητική υστέρηση είναι ιδιαίτερα συχνή (70-80%) στα άτομα με ΔΑΥ, ενώ, αντιστρόφως, ποσοστό 10% των ατόμων με νοητική υστέρηση εμφανίζουν, επιπλέον, αυτισμό. Συνηθέστερη είναι η ήπια/μέτρια νοητική υστέρηση, ενώ σοβαρή διαταραχή απαντάται στο 19% των εφήβων με αυτισμό. Η συνύπαρξη νευρολογικών παθήσεων ή επιληψίας, καθώς και διαταραχών όρασης και ακοής, συνδέεται με αυξημένη πιθανότητες εμφάνισης νοητικής υστέρησης. Κοινό γενετικό υπόβαθρο, καθώς και κοινοί επιγενετικοί και περιβαλλοντικοί μηχανισμοί, φαίνονται να ευθύνονται για τη συνύπαρξη των δύο καταστάσεων. Για παράδειγμα, οι διαταραχές της ισορροπίας αναστολής και διέγερσης των νευρωνικών κυκλωμάτων, καθώς και οι διαταραχές της σύναψης, αποτελούν συχνότατο υπόστρωμα τόσο της νοητικής υστέρησης, όσο και του αυτισμού, γι' αυτό και οι δύο καταστάσεις συχνά μελετώνται παράλληλα. Η νοητική υστέρηση αποτελεί ιδιαίτερα επιβαρυντικό παράγοντα για την πρόγνωση των παιδιών με αυτισμό.

1.9. Αιτιοπαθογένεια αυτισμού

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για το τι προκαλεί την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Αν υπολογιστεί το εύρος και η πολυπλοκότητα της διαταραχής, η εναλλαγή των συμπτωμάτων και ο βαθμός της νόσου, γίνεται σαφές ότι υπάρχουν πολύ οργανικοί, βιολογικοί, καθώς και περιβαλλοντικοί παράγοντες που οφείλονται για την δημιουργία της νόσου. Σύμφωνα με τους ερευνητές και συγγραφείς, ενδεχόμενες αιτίες αποτελούν η γενετική προδιάθεση και οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο. Επιπλέον προβλήματα στην ανάπτυξη του εγκεφάλου πριν, κατά τη διάρκεια του τοκετού ή και αμέσως μετά την γέννηση ενός παιδιού. Περιβαλλοντικοί παράγοντες, διαφοροποιήσεις στην δομή του εγκεφάλου, μολύνσεις του αφτιού, αντιβιώσεις, τροφικές αλλεργίες, μολύνσεις από ιούς, ανοσοποιήσεις, αφρώδεις μολύνσεις, εμβόλια και μολυσματικές ουσίες. Ελλείψεις βιταμινών και/ή μετάλλων, έλλειψη ισορροπίας μεταβολισμού, ελλείψεις σε ένζυμα και έκθεση στην ορμόνη πιτοσίν που έχει κατασκευαστεί από τον άνθρωπο (Satkiewicz-Gayhardt, Peerenboom & Campbell, 1996).

Μέχρι σήμερα και με βάση τις ιατρικές μελέτες που έχουν υλοποιηθεί δεν έχει βρεθεί η αιτία του αυτισμού. Παρά τις πιθανές αιτιολογίες, προγεννητικός έλεγχος ή άλλου είδους ιατρικές εξετάσεις δεν υφίστανται ακόμη. Είναι όμως βέβαιο ότι οι γονείς και η συμπεριφορά τους δεν ευθύνεται για τον αυτισμό. Επομένως η αυτιστική διαταραχή δεν είναι αποτέλεσμα

ούτε της σχέσης των γονέων με το παιδί αλλά και της μεταξύ τους σχέση, ούτε της προσωπικότητας των γονέων ούτε και των μεθόδων ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους (Γεννά, 2002. Νότας, 2005).

1.10. Διάγνωση αυτισμού

Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιόπιστα από την ηλικία των 14 μηνών. Μάλιστα, γύρω στους 10-12 μήνες οι γονείς αρχίζουν να εκφράζουν τις πρώτες ανησυχίες για την ανάπτυξη του παιδιού τους.

Η επαρκής και αληθής διάγνωση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος προϋποθέτει την συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας απαρτιζόμενης από παιδοψυχίατρο, παιδοψυχολόγο, αναπτυξιολόγο, κλινικό γενετιστή, ωτορινολαρυγγολόγο, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή και φυσιοθεραπευτή.

Παρά την οργανική αιτιολογία αυτής της "μυστηριώδους" διαταραχής, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχουν σήμερα ιατρικές εξετάσεις για τη διάγνωση του αυτισμού. Η διάγνωση βασίζεται στην εκτίμηση του αναπτυξιακού επιπέδου, στην παρατήρηση στους τομείς της επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παιχνιδιού/φαντασίας και των συμπεριφορών. Η γνώση της ιδιαίτερης φύσης του αυτισμού, η κλινική εμπειρία και η χρήση εξειδικευμένων διαγνωστικών δοκιμασιών, που απαιτούν ειδική εκπαίδευση, διασφαλίζουν την εγκυρότητα της διάγνωσης.

Η διαταραχή είναι 'μετρήσιμη' ως προς τη σοβαρότητα (ήπια, μέτρια, σοβαρή), με τη βοήθεια ειδικών κλιμάκων. Σε αυτή τη φάση η συμμετοχή των γονιών, άλλων ατόμων που φροντίζουν το παιδί και των δασκάλων είναι πολύτιμη, καθώς έχουν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για το αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού.

Ένα χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τον αυτισμό από τις άλλες διαταραχές είναι η πρόωμη έναρξη. Το παιδί ξεκινά να παρουσιάζει αυτιστικά χαρακτηριστικά πριν τα 3 έτη ζωής. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων μπορεί να ξεκινά από την γέννηση και τα συμπτώματα να αυξάνονται σταδιακά καθώς μεγαλώνει το παιδί. Είναι όμως, πιθανόν, η εμφάνιση να είναι απότομη, δηλαδή, η ανάπτυξη του παιδιού να είναι φυσιολογική και έπειτα το 1^ο έτος να παρουσιαστούν τα πρώτα συμπτώματα..

Η διάγνωση πραγματοποιείται μέσα από ερωτηματολόγια όπως είναι ο Κατάλογος Ερωτήσεων για τον Αυτισμό σε Βρέφη (Childhood Autism Rating Scale- CHAT), (Baron-Cohen, Allen & Gillberg, 1992. Baron-Cohen et al., 1996) που αξιολογεί την πιθανότητα

εκδήλωσης αυτιστικής διαταραχής και χορηγείται από την ηλικία των 18 μηνών. (Γεννά 2002). Επίσης μέσω αξιολογικών τεστ όπως είναι η Κλίμακα Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας (Childhood Autism Rating Scale- CARS) (Schopler et al, 1986) είναι μέχρι στιγμής ένα από τα ευρύτερα χρησιμοποιούμενα εργαλεία παγκοσμίως για τη διάγνωση και, παράλληλα, την αξιολόγηση της βαρύτητας του αυτισμού σε παιδιά ηλικίας μεγαλύτερης των 2 ετών. Πραγματοποιείται , ακόμη, μέσα διαγνωστικά μέσα όπως σταθμισμένα τεστ, λίστες ελέγχου κ.α. τα οποία ελέγχουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων περιοχών (γλώσσα, κινητικότητα, αυτοεξυπηρέτηση, λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες, μίμηση, χρήση αντικειμένων, προσαρμοστικότητα, κ.α). Παρόλα αυτά τα διαγνωστικά κριτήρια που είναι ευρέως αποδεκτά και έγκυρα είναι αυτά του DSM-IV. Τα κριτήρια αυτά αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και τα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς. Το άτομο με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος εμφανίζει έξι ή και περισσότερα χαρακτηριστικά σχετικά με αυτές τις περιοχές, τουλάχιστον δύο από την πρώτη και από ένα για τις άλλες δύο (Teaching Students with Autism, 2000).

Η διάγνωση της διαταραχής γίνεται διαδοχικά σε τρία στάδια:

- Λήψη εκτενούς ιατρικού, αναπτυξιακού και κοινωνικού ιστορικού.
- Άμεση συστηματική παρατήρηση του παιδιού και αξιολόγηση κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και άλλων δραστηριοτήτων.
- Εξέταση και αξιολόγηση με σταθμισμένες κλίμακες, δοκιμασίες και «εργαλεία αξιολόγησης».

Μέσω της λήψη ιστορικού διαδραματίζεται η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, η υγεία του σαν έμβρυο, νεογνό και βρέφος, η οικογενειακή κατάσταση και το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί.

Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών και η εκτενής παρατήρηση του παιδιού σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικά πρόσωπα, γνωστά και μη. Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα φανερώσουν την συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του παιδιού, αλλά και θα βοηθήσουν στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών.

Τα διαγνωστικά εργαλεία, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, που χρησιμοποιούνται στο τελευταίο στάδιο και γνωστοποιούν την ύπαρξη του αυτισμού (Συριοπούλου, Κασίμος & Ζαφειρίου, 2010) είναι:

1. **Πρώιμη παρέμβαση**(18 μηνών και πάνω)

- Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)
- 2. **Κοινωνικο-γνωστικά διαγνωστικά κριτήρια διαταραχών αυτιστικού φάσματος**
 - Childhood Autism Rating Scale (CARS)
- 3. **Γλώσσα**
 - Derbyshire Language Scheme
- 4. **Κοινωνική προσαρμογή**
 - Vineland Social Maturity Scale < Vineland Adaptive Behavior Scale
- 5. **Διαγνωστικά εργαλεία κοινωνικο-συμπεριφορικής και γνωστικής εξέλιξης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/αυτισμό**
 - Autism Diagnostic Interview Revised ADI-R
 - Autism Diagnosis Observation Scale Generic (ADOS-G).
- 6. **Αισθητηριακή αξιολόγηση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/αυτισμό**
 - Sensory Profile Test

Τυποποιημένα εργαλεία αναπτυξιακής εξέτασης με αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες :ASQ, Brigance Screens, CDIs, PEDS, BAYLEY SCALES II

1.11. Διαφορική διάγνωση Αυτισμού

Υπάρχουν αρκετές καταστάσεις που μπορεί να ερμηνευθούν ως αυτισμός λόγω των παρόμοιων συμπτωμάτων που παρουσιάζουν. Η διαφορική διάγνωση είναι η διαδικασία αναγνώρισης μιας διαταραχής από άλλες. Συγκρίνεται η συμπεριφορά του παιδιού με τη συμπεριφορά που παρουσιάζει σε άλλες διαταραχές, οι οποίες θα μπορούσαν να εμφανίσουν τα ίδια χαρακτηριστικά (Cumine, Leach & Stevenson, 2000).

Το άτομο πιθανόν παρουσιάζει όμοια χαρακτηριστικά με τον αυτισμό, διότι ανήκει σε κάποια κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (DSM-IV). Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

Σύνδρομο Asperger

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας και το σύνδρομο Asperger είναι όροι που χρησιμοποιούνται για καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν μια ξεχωριστή ομάδα ανθρώπων που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Τα άτομα με Asperger εμφανίζουν ελλείμματα στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την συμπεριφορά κατά τα πρώτα έτη της ζωής τους όπως ακριβώς και τα άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Αργότερα όμως διαφοροποιούνται από εκείνα καθώς επιτυγχάνουν αξιοσημείωτη ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων και φανερώνουν περισσότερη ευστροφία, έχοντας μέσο ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης και δεκτικότητα στις κοινωνικές επαφές και στην απόκτηση φίλων.

Διαθέτοντας αυτά τα προτερήματα έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν τις δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης και ενδεχομένως της ανεξαρτησίας τους.

Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για τη Διαταραχή Asperger

- Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνικότητα του ατόμου, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω:

1. Σημαντική μείωση χρήσης πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών (έκφρασης προσώπου, βλεμματικής επαφής, στάσεων σώματος και χειρονομιών).
2. Δυσκολία δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους που το αναπτυξιακό τους επίπεδο να συνάδει.
3. Έλλειψη αναζήτησης για κοινά ενδιαφέροντα με άλλα άτομα.
4. Μειωμένη κοινωνική ή συναισθηματική αμοιβαιότητα.

- Επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά-ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:

1. Απρόσκοπτη απασχόληση με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα που είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση σε εστιασμό.
2. Επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μαννερισμοί (για παράδειγμα «πέταγμα» ή συστροφή χεριών-δακτύλων ή ολόκληρου του σώματος).
3. Επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων.

- Η διαταραχή προκαλεί έκπτωση σε πολλούς σημαντικούς τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου.

- Δεν εμφανίζεται σημαντική καθυστέρηση στη γλώσσα (για παράδειγμα μεμονωμένες λέξεις έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι την ηλικία των δυο ετών ενώ επικοινωνιακές μέχρι την ηλικία των τριών).
- Δεν πληρούνται τα κριτήρια για κάποια άλλη συγκεκριμένη βαριά εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή ή για σχιζοφρένεια

Σύνδρομο Rett

Ο ιατρός Rett το 1996 περιέγραψε κατά πρώτη φορά τη διαταραχή Rett. Το σύνδρομο αυτό συνίσταται κυρίως στα κορίτσια, με συχνότητα 1 ανά 15.000, και είναι αποτέλεσμα της αλλοίωσης ενός γονιδίου. Αν και είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί η διαφοροδιάγνωση από τον αυτισμό τα πρώτα χρόνια ζωής, κατά την ανάπτυξη του παιδιού υπάρχουν αρκετά στοιχεία που την διαφοροποιούν. Πιο αναλυτικά, το πρώτο έτος η ανάπτυξη των παιδιών με την διαταραχή Rett είναι τυπική. Έπειτα από τους 12 με 18 μήνες αρχίζουν να χάνουν σταδιακά την ικανότητα συντονισμού των άνω άκρων, ενώ η ανάπτυξη της κεφαλής ελαττώνεται ή σταματά και εξασθενεί η ικανότητα βάδισης. Επίσης, πιθανόν, η σπονδυλική στήλη να υποστεί κύρτωση, γεγονός που τα διαφοροποιεί από τα άτομα με αυτιστική διαταραχή. Συχνά τα παιδιά με σύνδρομο Rett γίνονται πολύ αγχώδη και απόμακρα, έχουν μαθησιακές δυσκολίες και περιορισμένες γλωσσικές ικανότητες. Έτσι, παρουσιάζουν αδυναμία κοινωνικής ένταξης και επικοινωνιακής ικανότητας όπως δηλαδή και στον αυτισμό που αν δεν υπάρχει παρέμβαση και ειδική εκπαίδευση.

Η διαταραχή Rett χαρακτηρίζεται από επίμονη και προοδευτική απώλεια των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία οι οποίες όμως επανακτώνται κατά την εφηβεία. Ελάχιστα όμως, άτομα ζουν μέχρι την ενηλικίωσή τους. (Sarah Lennard-Brown, 2003. Κυπριωτάκης, 1995)

Τα Διαγνωστικά Κριτήρια κατά DSM-IV για τη Διαταραχή Rett είναι τα εξής:

1. Φυσιολογική προγεννητική και περιγεννητική ανάπτυξη.
2. Φυσιολογική ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τους πρώτους πέντε μήνες μετά τη γέννηση.
3. Φυσιολογική περίμετρος κεφαλής κατά τη γέννηση.

Έναρξη όλων των παρακάτω μετά την περίοδο της φυσιολογικής ανάπτυξης:

1. Επιβράδυνση της αύξησης της κεφαλής ανάμεσα στις ηλικίες των πέντε και σαρανταοκτώ μηνών.

2. Απώλεια δεξιοτήτων των χεριών, που προηγούμενα είχαν αποκτηθεί, ανάμεσα στις ηλικίες των πέντε και τριάντα μηνών και ανάπτυξη στερεότυπων κινήσεων των χεριών (για παράδειγμα τρίψιμο των χεριών μεταξύ τους)

3. Απώλεια της ενασχόλησής τους με τα κοινά καθώς και με το κοινωνικό περίγυρο.

4. Εμφάνιση ασυντόνιστου βαδίσματος ή ασυντόνιστων κινήσεων του κορμού.
Ψυχοκινητική βραδύτητα και σοβαρές γλωσσικές-εκφραστικές δυσκολίες

Αυτισμός της παιδικής ηλικίας (Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας)

Χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακή παλινδρόμηση ύστερα από δυο έτη φυσιολογικής εξέλιξης, από την άλλη πλευρά στην διαταραχή του αυτισμού οι διαταραχές αυτές γίνονται αντιληπτές συνήθως από τον πρώτο χρόνο της ζωής του. Πολλοί συγγραφείς την αποκαλούν σύνδρομο Heller, βρεφονηπιακή άνοια ή αποδιοργανωτική ψύχωση. Πιθανόν γιατί ο Heller ήταν ο πρώτος που περιέγραψε την διαταραχή έπειτα από την αξιολόγηση 28 περιστατικών, τα οποία είχαν φυσιολογική ανάπτυξη έως την ηλικία των 3-4 ετών μέχρι την εκδήλωση των συμπτωμάτων της άνοιας.

Τα παιδιά με αποδιοργανωτική διαταραχή εμφανίζουν κοινωνικές, επικοινωνιακές διαταραχές παρόμοιες με αυτές του αυτισμού καθώς και διαταραχές έντονες και άλλοτε ηπιότερες του εντέρου ή της κύστης. Συνοδεύεται συνήθως από βαριά νοητική υστέρηση, γεγονός που την διαφοροποιεί από το σύνδρομο Asperger, και όχι με εγκεφαλική κάκωση, όπως συμβαίνει στην Άνοια με έναρξη στην παιδική ηλικία.

Η αιτιολογία και ο επιπολασμός της είναι άγνωστος. Η διαταραχή μπορεί να εμφανισθεί σε συνδυασμό με τη μεταχρωματική λευκοδυστροφία ή την οζώδη σκλήρυνση, οι οποίες ίσως ευθύνονται για την παλινδρόμηση. Ωστόσο, είναι λιγότερο συχνή από την αυτιστική διαταραχή και συναντάται κυρίως στα άρρενα άτομα.

Η έναρξή της νόσου κυμαίνεται μεταξύ δυο και δέκα ετών, συνήθως στα τρία ή τέσσερα και η πορεία της διαρκεί για όλη τη ζωή του ατόμου με σταθερή έκπτωση λειτουργιών. Το θεραπευτικό σχήμα είναι παρόμοιο με αυτό του αυτισμού (Μάνος, 1997).

Διαγνωστικά Κριτήρια κατά DSM-IV για την Αποδιοργανωτική Διαταραχή Της Παιδικής Ηλικίας

- Φυσιολογική ανάπτυξη για τουλάχιστον δύο χρόνια μετά τη γέννηση (λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά).
- Κλινικά αναγνώσιμη απώλεια δεξιοτήτων που προηγούμενα αποκτήθηκαν (πριν την ηλικία των δέκα ετών) σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς :
 1. Γλωσσική έκφραση ή αντίληψη.
 2. Κοινωνικές δεξιότητες ή προσαρμοστικότητα.
 3. Έλεγχος του εντέρου ή της κύστης.
 4. Παιχνίδι.
 5. Κινητικές δεξιότητες.
- Δυσλειτουργία σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς :
 1. Ποιοτική έκπτωση κοινωνικότητας.
 2. Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία.
 3. Επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς.
- Η διαταραχή δεν εξηγείται αρτιότερα ως κάποια άλλη συγκεκριμένη βαριά εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή ή ως σχιζοφρένεια.

Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς καθοριζόμενη

Με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για να ανταποκριθεί ένα παιδί στη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής θα πρέπει να εκδηλώνει τα οχτώ από τα δεκαέξι χαρακτηριστικά από τη «λίστα συμπτωμάτων». Τα άτομα που παρουσιάζουν λιγότερα χαρακτηριστικά ή αυτά που δεν είναι απαραίτητα για την διάγνωση του αυτισμού σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-IV, μπορεί να διαγνωσθούν ως άτομα με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς Προσδιοριζόμενη (Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Διαφορετικά (ΜΠΔ)).

Άλλες διαταραχές

Νοητική Υστέρηση

Τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση εμφανίζουν όμοια και διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα του αυτιστικού φάσματος.

Και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσιάζουν μειωμένη εκδήλωση συναισθημάτων και αναζήτηση αλληλεπίδρασης, μη τυπικές αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα, εμμονές με κινήσεις και αντικείμενα και σύγχυση κατά τις περιβαλλοντικές αλλαγές, γεγονός που δυσκολεύει την διαφοροδιάγνωση.

Υπάρχουν ωστόσο ορισμένες διαφορές, στον τομέα της ανάπτυξης, της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που τις διαφοροποιούν και βοηθούν στην ορθή διάγνωση.

Κατ' αρχήν τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση αναπτύσσουν ικανότητες με έναν ομοιογενή ρυθμό μάθησης, παρόλο που είναι πιο αργός από αυτόν των παιδιών της ίδιας ηλικίας. Δηλαδή η καθυστέρηση που παρουσιάζουν από τον μέσο όρο είναι ίδια σε όλους τους βαθμούς ανάπτυξης, της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας. Αντίθετα εκείνα με αυτισμό παρουσιάζουν ανομοιογενής εξέλιξης ικανοτήτων. Με άλλα λόγια, μπορεί να εμφανίζουν ελλείμματα σε ένα τομέα όπως είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση και ο διάλογος και να υπερτερούν σε άλλους όπως είναι η παρατηρητικότητα, το σχέδιο, ο χορός και η απομνημόνευση.

Τα άτομα με Νοητική προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους οικείους τους, ακόμη και αν δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο σε αντίθεση με τα αυτιστικά άτομα που χρειάζονται χρόνο και συνεχή εκπαίδευση για μάθουν να επικοινωνούν λεκτικά και μη λεκτικά με τους συνανθρώπους τους παρόλο που οι γλωσσικές τους ικανότητες μπορεί να είναι αναπτυγμένες.

Η κοινωνικότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με Νοητική Υστέρηση δεν εμφανίζει ελλείμματα. Αναζητούν αλληλεπίδραση με οικείους και άγνωστους ανθρώπους. Είναι περισσότερο συναισθηματικά, δεκτικά στις υποδείξεις των γονέων και κατανοούν τις εκφράσεις και τον τόνο φωνής των συνομιλητών τους. Αυτό είναι και το κύριο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό τους από τα άτομα με αυτιστική διαταραχή. Στον αυτισμό τα άτομα επιθυμούν την επικοινωνία με τους άλλους καθώς και την αλληλεπίδραση, αλλά υπολείπονται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να την προκαλέσουν κατάλληλα. Δεν εκδηλώνει τα συναισθήματά τους και ανταποκρίνονται αρνητικά και με ανυπακοή στις επιβολές των γονέων και στους συνομιλητές τους (Βογιδρούκας, 2002).

1.12. Παρέμβαση

1.12.1 Ιατρική αντιμετώπιση

Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου Β. (2003) η ιατρική αντιμετώπιση του αυτισμού εστιάζεται πρωταρχικά στις συνυπάρχουσες διαταραχές ή σύνδρομα. Περιλαμβάνει ειδική διαίτα για την φενυλκετονουρία, αντιεπιληπτική αγωγή για τις επιληπτικές κρίσεις, φολικό οξύ για το σύνδρομο του εύθραυστου Χ (37) και γενετική συμβουλευτική.

Αν και τα φάρμακα δεν επιδρούν παρά εξειδικευμένα στα συμπτώματα του αυτισμού, σε μερικές περιπτώσεις η φαρμακοθεραπεία είναι χρήσιμη. Το φάρμακο το οποίο μελετήθηκε επισταμένως είναι η φενφλουραμίνη, η οποία αποδείχτηκε ότι είναι αποτελεσματική σε κάποιο ποσοστό ατόμων με αυτισμό. Ωστόσο κατά τη χρήση της ουσίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η νευροτοξικότητα καθώς και άλλες παρενέργειες (38,39). Ψυχοδραστικές ουσίες των οποίων η αποτελεσματικότητα και η ασφάλεια στη χρήση έχουν αποδειχθεί ερευνητικά, χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο σε συνδυασμό με εκπαιδευτικά και συμπεριφορικά προγράμματα στο χειρισμό των συνυπαρχόντων ιατρικών και ψυχιατρικών προβλημάτων όπως της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, της ψυχαναγκαστικής-καταναγκαστικής διαταραχής, του συνδρόμου Tourette, του άγχους ή της κατάθλιψης. Η βραχύχρονη χρήση των νευροληπτικών μπορεί να ενδείκνυται στην αντιμετώπιση των σοβαρών διαταραχών συμπεριφοράς. Ωστόσο, γενικά η θεραπεία με νευροληπτικά αντενδείκνυται εξαιτίας της υπερβολικής καταστολής και της δυσκινησίας που προκαλούν. Όπως σε όλες τις περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται τα νευροληπτικά, πρέπει να εντοπίζονται με μεγάλη προσοχή τα ανεπιθύμητα συμπτώματα στα οποία στοχεύει η θεραπεία. Έχουν χρησιμοποιηθεί και άλλες ουσίες όπως υψηλές δόσεις βιταμινών και μαγνήσιο, αλλά η αποτελεσματικότητά τους παραμένει αμφίβολη.

1.12.2. Ειδικές θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Πολλές θεραπείες συνδέονται με την εκπαίδευση. Ελάχιστα είναι τα προγράμματα που παρέχουν κοινωνική υποστήριξη και είναι διαμορφωμένα ώστε να αποτρέπουν την κοινωνική απομόνωση των ενηλίκων με αυτισμό. Συνήθως τα περισσότερα προγράμματα θεραπευτικής αγωγής λήγουν όταν το παιδί σταματήσει το σχολείο, είτε πρόκειται για κανονικό σχολείο, είτε για σχολείο για άτομα με ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι ειδικές θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν σε άτομα με αυτισμό είναι:

- Αισθητηριακή ολοκλήρωση και Αισθητηριακή χαλάρωση (SIT)

- Ανάλυση εφαρμοσμένης συμπεριφοράς– BEHAVIOURAL APPROACHES, APPLIED BEHAVIOUR ANALYSIS (A.B.A.)
- Παρέμβαση ανάπτυξης σχέσεων (RDI)
- Μοντέλο βελτίωσης των ικανοτήτων στην κοινωνική επικοινωνία και συναισθηματική ρύθμιση (SCERTS)
 - Λογοθεραπεία, αγωγή του λόγου
 - Εργοθεραπεία
 - Εκπαίδευση και υποβοήθηση της επικοινωνίας – PECS , MAKATON
 - Θεραπεία συμπεριφοράς
 - Ψυχοκινητική
 - Ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις αλληλεπίδραστικού χαρακτήρα
 - Ψυχοκοινωνική παρέμβαση
 - Μέθοδος αλληλεπίδρασης floortime
 - Αρωματοθεραπεία
 - Δραματοθεραπεία – Χοροθεραπεία
 - Θεραπεία μουσικής αλληλεπίδρασης - μουσικοθεραπεία, θεραπεία με την βοήθεια της τέχνης
 - Μάθηση υποβοηθούμενη από τη χρήση υπολογιστών
 - Διατροφή χωρίς γλουτένη και χωρίς καζεΐνη (GFCF)

(Sarah Lennard-Brown, 2003. Koegel, Matos- Fredeen, Lang & Robert Koegel, 2011. Νότας, 2005)

1.12.3. Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης

Οι κυριότερες θεραπευτικές-εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα- διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι οι παρακάτω:

1. Προσέγγιση TEACCH- DIVISION TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children (Schopler and Mesibov, 1995)
2. PECS: Picture Exchange Communication System (Bondy and Frost, 1994)
3. Ανάλυση εφαρμοσμένης συμπεριφοράς– BEHAVIOURAL APPROACHES, APPLIED BEHAVIOUR ANALYSIS (A.B.A.)
4. Προσεγγίσεις ενσωμάτωσης –ολοκλήρωσης - INTEGRATION APPROACHES

5. Θεραπεία καθημερινής ζωής – σχολείο HIGASHI- DAILY LIFE THERAPY AT THE BOSTON HIGASHI SCHOOL

6. Αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις –INTERACTIVE APPROACHES, OPTION APPROACH , THE PLAYSCHOOL CURRICULUM , INFANT DEVELOPMENT PROGRAME

7. Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις ψυχαναλυτικού τύπου.

8. Κοινωνικές ιστορίες (Gray, 1994, 2000)

9. Φυσική καθοδήγηση: Άμεση μορφή διδασκαλίας δεξιοτήτων σε ένα παιδί με Αυτισμό, αλλά και η πιο παρεμβατική αφού προϋποθέτει τη σωματική επαφή του εκπαιδευτικού με το παιδί (Snell, 2003).

Ο αυτισμός εκλαμβάνεται ως ένα αινιγματικό σύνδρομο. Είναι ένα σύνθετο φαινόμενο ποικίλης αιτιολογίας, έτσι ώστε δεν υπάρχει για όλες τις περιπτώσεις μία και μόνο θεραπεία. Για αυτό είναι αναμενόμενο να ξεσπά διαμάχη ανάμεσα στους ειδικούς για τη καταλληλότητα ή απόρριψη μιας μεθόδου. Έχει αποδειχθεί ότι η χρήση μιας συγκεκριμένης μεθόδου μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, ενώ η ίδια θεραπευτική μέθοδος σε άλλη περίπτωση αυτισμού αναγνωρίζεται ως ακατάλληλη και αναποτελεσματική. Η επιλογή της μεθόδου καθορίζεται με βάση την κλινική εικόνα του παιδιού.

Η επιτυχία της θεραπείας εξαρτάται πολύ από τη σωστή επιλογή της μεθόδου, την ορθή εφαρμογή της, την εμπειρία του θεραπευτή, την έγκαιρη και κρίσιμη χρονική περίοδο έναρξης και την συνεργασία του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος.

Κατά τη θεραπευτική διαδικασία τη πρώτη θέση κατέχει η αντιμετώπιση των παθολογικών εκδηλώσεων. Επίσης προτεραιότητα της εκάστοτε θεραπείας είναι η αναγνώριση, η αποδοχή του προβλήματος και η εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Το αυτιστικό παιδί πρέπει να μάθει να κατανοεί το περιβάλλον του και να ανταπεξέρχεται στη ζωή.

Επίσης, η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό με την χρήση των εκπαιδευτικών εφαρμογών των σύγχρονων θεωριών περιλαμβάνουν τα εξής:

Θεωρία του Νου- κοινωνική τύφλωση (Theory of mind):

Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στην κατανόηση της νοητικής κατάστασης των άλλων, που απαιτεί την ικανότητα αντίληψης της νοητικής κατάστασης που σχετίζεται με τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (Vogelely et al., 2001). Η Θεωρία του Νου απαιτεί την ανάπτυξη και

κατανόηση αφηρημένων εννοιών, έτσι ώστε να μπορέσει το άτομο να κατανοήσει τη νοητική κατάσταση, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, καθώς και τις σχέσεις στον κόσμο που δεν είναι άμεσα εμφανείς, κυρίως όταν η νοητική κατάσταση δεν αντιστοιχεί σε πραγματικές καταστάσεις (Sabbagh et al., 2006).

Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου ξεκινάει στην ηλικία των 6 περίπου μηνών, το βρέφος αρχίζει να διακρίνει τα έμψυχα από τα άψυχα αντικείμενα, ενώ στην ηλικία των 12 μηνών το παιδί αναπτύσσει τη γνωστική ικανότητα να διαμορφώσει μια τριαδική αναπαράσταση. Μεγαλώνοντας το παιδί αρχίζει να διακρίνει ανάμεσα στις δικές του απόψεις και πεποιθήσεις και αυτές των άλλων (Brune & Brune- Cohrs, 2006).

Η Θεωρία του Νου προϋποθέτει την κατανόηση της μεταφοράς και της ειρωνείας, που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να προχωρήσει πέρα από ένα απλό νόημα. Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τις μεταφορικές έννοιες και το χιούμορ. Επίσης να σκέφτονται τις ιδέες, είτε πρόκειται για δικές τους, είτε πρόκειται για ιδέες των άλλων, για αυτό παρουσιάζουν ανεπάρκεια σε ορισμένες δεξιότητές τους που σχετίζονται με την κοινωνικότητα, την επικοινωνία και τη δημιουργική φαντασία. Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα και τις ψυχικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την επαρκή ικανότητα της επικοινωνίας με τους άλλους. Παρουσιάζουν επίσης γνωστικό έλλειμμα και πολλές διαταραχές, αδυναμία να εκτελέσουν ιστορίες που απαιτούν νοητικές καταστάσεις και αδυναμία ανάπτυξης ορισμένων συμπεριφορών (Γκονέλα, 2008).

Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής:

Επεξεργασία διαφορετικών πληροφοριών που οδηγούν στην κατανόηση του νοήματος ανάλογα με το πλαίσιο.

Εκτελεστικές Λειτουργίες:

Ικανότητα διατήρησης κατάλληλου μηχανισμού επίλυσης προβλημάτων για την επιτυχία μελλοντικού σκοπού (Παπαγεωργίου, 2003).

Κεφάλαιο II

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

2.1 Εισαγωγή

Η συστηματική μελέτη των γλωσσικών φαινομένων που προκύπτουν από την επαφή δύο γλωσσών είτε στον ίδιο ομιλητή είτε ανάμεσα σε γλωσσικές κοινότητες ξεκίνησε πριν από περίπου πενήντα χρόνια. Στο διάστημα αυτό έχουν προταθεί δεκάδες ορισμοί για το φαινόμενο που είναι γνωστό ως «διγλωσσία» και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να οριοθετηθεί το εύρος του και να διαγραφούν τα χαρακτηριστικά του.

2.2. Ορισμοί και αποσαφήνιση της διγλωσσίας

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για το φαινόμενο της διγλωσσίας, δύο όμως είναι οι κύριες κατευθύνσεις που υπερτερούν από την οριοθέτησή της.

Η **γλωσσολογική** είναι η πρώτη κατεύθυνση, η οποία εστιάζεται στη εσωτερική, διανοητική αναπαράσταση της γλώσσα δηλαδή την γλωσσική ικανότητα του ατόμου. Ορίζοντας ως *«δίγλωσσο το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες»*.

Η **ψυχο-κοινωνιογλωσσολογική** είναι η δεύτερη, η οποία υποστηρίζει πως η *«διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες, το γλωσσικό κώδικα»*

Η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο με πολλές όψεις γι' αυτό δεν μπορεί να περιγραφεί εύκολα. Οι ορισμοί για το τι είναι δίγλωσσο άτομο ή διγλωσσία είναι συχνά ασαφείς, περιέχουν αντιφάσεις και δεν μπορούν να αποτυπώσουν με πληρότητα και εξαντλητικότητα όλες τις πτυχές του φαινομένου.

Παλαιότερα δινόταν έμφαση στο να κατέχει κάποιος δύο γλώσσες σε βαθμό ανάλογο με αυτόν του φυσικού τους ομιλητή (Bloomfield, 1933). Σήμερα οι περισσότεροι μελετητές της διγλωσσίας αποδέχονται έναν ορισμό που δε στηρίζεται στη γλωσσική ικανότητα αλλά στη συχνότητα χρήσης. *«Η συχνή χρήση δύο γλωσσών από έναν ομιλητή.»* (Baker, 2001. Σακελαροπούλου,2012).

Σήμερα με τον όρο **“διγλωσσία”** εννοούμε την ταυτόχρονη, παράλληλη κατάκτηση δύο γλωσσών κατά την περίοδο της πρωτογενούς ανάπτυξης λόγου, δηλαδή κατά την κρίσιμη ‘γλωσσικά’ χρονική περίοδο 0-5 ετών. Μετά από την κρίσιμη αυτή περίοδο, οποιαδήποτε

προσπάθεια μύησης σε μια δεύτερη γλώσσα δεν νοείται ως 'διγλωσσία', αλλά ως απλή εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Οι δύο συνθήκες διαφέρουν ουσιαστικά. Η εκμάθηση δηλαδή ενός δεύτερου γλωσσικού συστήματος ως ξένη γλώσσα διαφέρει ουσιαστικά από την διγλωσσία, την ταυτόχρονη μύηση σε δύο μητρικές γλώσσες. Το ίδιο βέβαια διαφέρει και η μετέπειτα ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται επαρκώς τη γλώσσα/ες αυτή/ες.

2.3. Πρώτη, δεύτερη, ξένη γλώσσα

Στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, υπό φυσιολογική οργανική, βιολογική και κοινωνική ανάπτυξη, όλοι οι άνθρωποι κατακτούν την γλώσσα που ομιλείται στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον τους. Αυτή είναι η πρώτη/μητρική γλώσσα. «Πρώτη γλώσσα» ονομάζεται η γλώσσα που κατακτάται από το άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Πρώτη γλώσσα θα μπορούσε να θεωρηθεί η μητρική γλώσσα καθώς η γλώσσα της μητέρας είναι εκείνη που το παιδί μαθαίνει να μιλά πρώτα.

«Δεύτερη γλώσσα» καλείται η γλώσσα που χρονικά έπεται της πρώτης. Η γλώσσα δηλαδή που μαθαίνει το παιδί είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημιτελής κατάκτηση της πρώτης, είτε ταυτόχρονα με την ανάπτυξη αυτής. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ενδέχεται να είναι αναγκαία είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών (γονείς διαφορετικής εθνότητας) είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών (μετανάστευση.) Για όποιο λόγο, όμως, και να πραγματοποιείται η κατάκτησή της συμβάλει στην εξυπηρέτηση την κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών του ατόμου (Τριάρχη-Heppmann, 2000).

«Ξένη γλώσσα» νοείται η γλώσσα που μαθαίνεται μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων κυρίως λόγω προσωπικής απόφασης και επιθυμίας του ατόμου, να μάθει να μιλά αυτήν την γλώσσα. Η εκμάθηση και κατάκτησης της ξένης γλώσσας είναι πιθανόν να ολοκληρωθεί χωρίς το άτομο να έρθει σε επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής. Σε αυτό το σημείο βρίσκεται και η διαφοροποίηση της από τη πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα. Η ξένη γλώσσα αποκτάται με σκοπό να χρησιμοποιηθεί κάποια στιγμή στο μέλλον, αντίθετα η πρώτη και η δεύτερη έχουν μια ποιοτική σχέση που χαρακτηρίζεται από διαρκή αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση (Σκούρτου, 1997) .

2.4. Μορφές διγλωσσίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η κατηγοριοποίηση της διγλωσσίας στις επιμέρους μορφές της, πραγματοποιείται με γνώμονα τα εξής τρία κριτήρια:

1. Κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η κατάκτηση της διγλωσσίας ή της δεύτερης γλώσσας.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια. Δηλαδή, ο βαθμός κατοχής του κάθε συστήματος και ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών.
3. Κριτήρια επίδρασης (ψυχοκοινωνιογλωσσικά) στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου. Οι επιπτώσεις, δηλαδή, που επιφέρει η διγλωσσία στην γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια η διγλωσσία διαχωρίζεται στις παρακάτω μορφές:

Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με την ηλικία και την σειρά που κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα:

α) Ταυτόχρονη διγλωσσία όπου και οι δύο γλώσσες κατακτώνται μέχρι την ηλικία των 3-4 ετών, ταυτόχρονα. Αλλά και σε διαδοχική διγλωσσία όπου το παιδί εκτίθεται μετά την ηλικία των 3-4 στη δεύτερη γλώσσα και αρχίζει να λαμβάνει ερεθίσματα.

β) Παιδική διγλωσσία(πρώιμη), η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην ηλικία που η πρώτη γλώσσα έχει σταθεροποιηθεί και σε εφηβική διγλωσσία ή διγλωσσία ενηλίκων(όψιμη) όπου η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην εφηβική ηλικία.

Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τον τρόπο που κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα :

α) Εκούσια/ κατ' επιλογήν και σε κατ' επιβολήν διγλωσσία. Στην περίπτωση της εκούσιας διγλωσσίας τα άτομα επιλέγουν να μάθουν μία ακόμη γλώσσα χωρίς να παραγκωνίζουν την πρώτη τους γλώσσα ενώ στην κατ' επιβολήν αναγκάζονται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα

γιατί είναι μέλη μειονοτικών ομάδων και η δική τους γλώσσα δε ομιλείται σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων.

β) Φυσική διγλωσσία όπου η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές, αλλά και σε πολιτισμική που αφορά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας υπό την μορφή μαθήματος.

Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τα γλωσσολογικά κριτήρια.

α) Ανάλογα με τον βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών η διγλωσσία διαχωρίζεται σε ανισοβαρή/κυρίαρχη και σε ισορροπημένη/αμφοδύναμη. Στην πρώτη το άτομο έχει κατακτήσει πλήρως την μία γλώσσα, ενώ γνωρίζει μία δεύτερη ή και περισσότερες γλώσσες σε ποικίλους βαθμούς αλλά όχι τόσο καλά όσο την πρώτη. Η πιο ανεπτυγμένη γλώσσα είναι η κυρίαρχη. Συνήθως η μητρική ή η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το κάποιος είναι και η κυρίαρχη γλώσσα του εφόρου ζωής. Παρόλα αυτά, όμως, η κυρίαρχη γλώσσα δε μένει απαραίτητα σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αφού οι περιβαλλοντικές και επικοινωνιακές ανάγκες, ενδέχεται να επηρεάσουν και να αλλάξουν την κυριαρχία των γλωσσών στο δίγλωσσο άτομο. Αντίθετα στην ισορροπημένη/αμφοδύναμη διγλωσσία ο ομιλητής κατέχει σε ικανοποιητικό και, περίπου ίδιο, επίπεδο και τις δύο γλώσσες και δύναται να ανταπεξέρθει στις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες του δίγλωσσου περιβάλλοντός του με επιτυχία. (Baker, 2001. Παπαπαύλου, 1997)

Μορφές διγλωσσίας με βάση τα ψυχοκοινωνικογλωσσικά κριτήρια.

α) Βασισζόμενος στο αποτέλεσμα της κατάκτησης των δύο γλωσσών ο Lambert διέκρινε την διγλωσσία σε προσθετική, όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν με επάρκεια δύο γλώσσες χωρίς να αποκτήσουν ψυχολογικά και γνωστικά προβλήματα, αλλά και σε αφαιρετική διγλωσσία όπου τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες καλούνται να αντικαταστήσουν τη γλώσσα τους με τη κυρίαρχη γλώσσα (Κλεάνθους, 2009).

Άλλες μορφές διγλωσσίας

Συχνά για την αποτελεσματικότερη μελέτη της και την αποσαφήνισής της, η διγλωσσία διακρίνεται σε κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Κοινωνική διγλωσσία ονομάζεται η ταυτόχρονη ύπαρξη δύο μορφών (διαλέκτων) της ίδιας γλώσσας ενώ ατομική διγλωσσία ονομάζεται η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο.

Η διαφοροποίηση της κοινωνικής και της ατομικής διγλωσσίας έγκειται στο ότι η κοινωνική επικεντρώνεται στην κοινωνία στην οποία δύο γλώσσες έχουν το ίδιο κύρος, ενώ η ατομική αναφέρεται στο μεμονωμένα στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες ανάλογα με το περιβάλλον (Baker, 2001. Μήτσης, 2003).

2.5. Χαρακτηριστικά Ατομική διγλωσσία

Η επαρκής κατάκτηση και ισορροπημένη χρήση των δύο γλωσσών από το άτομο εξαρτάται από: Τις **γλωσσικές του δεξιότητες**, συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες συνιστώσες όπως ο γραφικός χαρακτήρας. Τη **γλωσσική του ικανότητα**, την άδηλη εσωτερική και διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας που οδηγεί στην γλωσσική πραγμάτωση, δηλαδή στην εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας, η οποία γίνεται ορατή μέσω της γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής. Τη **γλωσσική του δυνατότητα** που θεωρείται άδηλη προδιάθεση, καθοριστική για την τελική γλωσσική επιτυχία και φανερώνει το γλωσσικό επίπεδο του ατόμου. Τη **γλωσσική του επάρκεια** η οποία γίνεται παρατηρήσιμη μέσω γλωσσικού τεστ. Αλλά και τη **γλωσσική του επίδοση** που είναι απόρροια της συστηματικής διδασκαλίας και όχι σκεύασμα ατομικών χαρακτηριστικών «ευφυΐα».

Κατά κύριο λόγο η **ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση και η γραφή** συνιστούν τις βασικές δεξιότητες του ατόμου. Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις που το άτομο δε μιλά, δεν ακούει, δε διαβάζει ή δε γράφει μία γλώσσα αλλά παρ' όλα αυτά τη χρησιμοποιεί. Κατά τον Skutnabb-Kangas (1981) πιθανόν υπάρχει και μία ακόμα δεξιότητα, η σκέψη που συντελεί στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου. Πρόκειται για τον εσωτερικό λόγο και την ικανότητα των δίγλωσσων να χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες για τη διαμόρφωση της σκέψης (Baker, 2001).

2.6. Εξισορροπημένη διγλωσσία – ημιγλωσσία

Ο Bloomfield το 1933 όρισε την διγλωσσία ως: «κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή» αντίθετα, αντίθετα το 1964 ο Diebold υποστήριξε ότι τα άτομα με ελάχιστη γλωσσική επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα πρέπει να θεωρούνται δίγλωσσα. Βέβαια το ποιος ανήκει στην ομάδα των δίγλωσσων εξαρτάται από τον σκοπό της κατηγοριοποίησης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία **δίγλωσσος** ή **αμφίγλωσσος** ή **ισόγλωσσος** ή **ισόρροπα** (αμφιδύναμα) **δίγλωσσος** είναι εκείνος που μιλά και τις δύο γλώσσες με την ίδια ευχέρεια σε

ποικίλα περιβάλλοντα. Μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά ανάλογα με την περίπτωση, το συνομιλητή και το μέρος όπου βρίσκεται (Baker C,2001).

Παρόλα αυτά όπως υποστήριξε ο Fishman το 1971 είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί κάποιος ο οποίος είναι ικανός να χρησιμοποιήσει και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σε όλες τις περιστάσεις. Για το λόγο αυτό εξισορροπημένη διγλωσσία είναι δυνατόν να υφίσταται και σε άτομα που κατέχουν σε μικρό βαθμό επάρκειας και τις δύο γλώσσες.

Εκτός από την ομάδα των εξισορροπημένων και των μονόπλευρων δίγλωσσων υπάρχει και η ομάδα των ημίγλωσσων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα άτομα που παρουσιάζουν ποιοτικές και ποσοτικές ελλείψεις και στους δύο γλώσσες και δεν κατέχουν ικανοποιητικά καμία από τις δύο.

Το 1975 ο Hansegard αναφέρθηκε στην ημιγλωσσία τονίζοντας ότι προκαλείται λόγω ελλείψεων σε έξι γλωσσικές ικανότητες όπως είναι το εύρος του λεξιλογίου, η ορθότητα της γλώσσας, η ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας, η γλωσσική δημιουργία, ο έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας και οι σημασίες και τα σχήματα του λόγου. Επομένως, **ημίγλωσσος** θεωρείται εκείνος που επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο, λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και καθόλου δημιουργικός και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες (Baker, 2001).

Παρόλα αυτά, η κριτική που ασκήθηκε στην θεωρία της ημιγλωσσίας τόνισε έξι σημαντικά προβλήματα.

Το πρώτο πρόβλημα που προέβαλε είναι ότι ο όρος ημίγλωσσος μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αρνητική σημασία και να προκαλέσουν αποτυχία σε προσωπικές προσδοκίες και φιλοδοξίες.

Το δεύτερο πρόβλημα ήταν ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη των δύο γλωσσών ενδεχομένως να οφείλεται σε οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους και όχι στην εσωτερική, ατομική διγλωσσία.

Το επόμενο πρόβλημα ήταν ότι πολλοί δίγλωσσοι χρησιμοποιούν τις γλώσσες που κατέχουν ανάλογα το σκοπό, το γεγονός, το πρόσωπο, την περίπτωση και το περιβάλλον όπου βρίσκονται. Έτσι ένα άτομο δύναται να είναι επαρκής ομιλητής σε ορισμένες περιστάσεις και ανεπαρκής σε άλλες.

Το τέταρτο πρόβλημα αναφέρεται στα εκπαιδευτικά τεστ που εφαρμόζονται για την μέτρηση της διγλωσσίας και την κατηγοριοποίηση των δίγλωσσων ατόμων, δεν μετρούν την ποιοτική κατοχή της γλώσσας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην αντανακλούν τη συνολική συμπεριφορά του δίγλωσσου ατόμου.

Το πέμπτο πρόβλημα ελλοχεύετε στον ορισμό της ημιγλωσσίας. Ο καθορισμός της διαχωριστικής γραμμής για το ποιος είναι ή όχι ημίγλωσσος είναι αυθαίρετος και εμπεριέχει διάφορα νοήματα.

Το τελευταίο πρόβλημα αφορά την άδικη σύγκριση των δίγλωσσων με τους μονόγλωσσους. Η ποιοτική και ποσοτική διαφορά τους στη χρήση της γλώσσας είναι φυσική καθώς, οι δίγλωσσοι χειρίζονται με διαφορετικά τρόπο τη γλώσσα. Επομένως μία έλλειψη ενδέχεται να είναι επιφανειακή και να οφείλεται στην άδικη σύγκριση (Baker, 2001).

2.7. Δίγλωσσοι ομιλητές & μορφές γλωσσικής ανάπτυξης

Ο χρόνος και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από το άτομο, αλλά και η συμμετοχή και θέληση του ίδιου στην διαδικασία μάθησης (εμπλέκεται ηθελημένα ή όχι) συμβάλει στην επαρκή και ισορροπημένη χρήση της δεύτερης γλώσσας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα ποικίλος αριθμός τρόπων που οδηγούν τα παιδιά στην διγλωσσία (Παπαπαύλου,2001). Οι πιο γνωστοί από αυτούς είναι:

Τα παιδιά που οι γονείς τους μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, εφόσον χρησιμοποιούνται και οι δύο από τους γονείς, ή πρώτα την μία και έπειτα την άλλη.

Τα παιδιά των μειονοτήτων (μεταναστών) κατακτούν την πρώτη/μητρική γλώσσα από τους γονείς τους και την δεύτερη από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους τους.

Τα παιδιά, συνήθως των μειονοτήτων, που παρακολουθούν ένα σχολείο στο οποίο διδάσκεται μία άλλη γλώσσα και όχι η πρώτη/μητρική τους.

Τα παιδιά που αναγκάζονται να αναχωρήσουν για πάντα από την πατρίδα τους μαζί με την οικογένεια τους για μία άλλη χώρα. Κατά συνέπεια, αναγκάζονται να μάθουν την γλώσσα της χώρας που εγκαθίστανται.

Τα παιδιά που έρχονται σε αλληπάλληλη επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινωνίας στην οποία ζουν (Παπαπαύλου,2001. Hoffman,1991).

Κατά τον Wode(1993) υπάρχουν τέσσερις μορφές γλωσσικής ανάπτυξης:

I. Μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας

II. Δίγλωσση ή πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτη γλώσσα.

III. Φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές) αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.

IV. Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, Η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας με τη βοήθεια σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

2.8. Κατάταξη των Δίγλωσσων ατόμων

Οι ικανότητες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα άτομα αναφορικά με την γλωσσική τους ανάπτυξη τα κατατάσσει σε κάποια από τις παρακάτω ομάδες. Οι τέσσερις αυτές ομάδες βασίζονται σε κοινωνικά κριτήρια και είναι οι εξής: (Τριάρχη-Heppmann, 2000)

A) **Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται τα επονομαζόμενα δίγλωσσα παιδιά της ελίτ** που κατακτούν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες, με την προϋπόθεση ότι συμβάλει στην κοινωνικοποίηση τους. Τα παιδιά, δηλαδή, των οικογενειών της ανώτερης τάξης που αναγκάζονται λόγω συνθηκών να αλλάζουν τόπο διαμονής και τα παιδιά που φοιτούν σε κολέγια στο εξωτερικό.

B) **Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται τα δίγλωσσα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές πλειονότητες.** Πρόκειται για τα παιδιά που φοιτούν ηθελημένα και έχουν καλές επιδόσεις τόσο στην γλωσσική ανάπτυξη των δύο γλωσσών όσο και στην γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Γ) **Στη Τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται τα δίγλωσσα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων.** Είναι τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών που αναγκάζονται να μάθουν την γλώσσα της χώρας στην οποία μετοικούν. Τα παιδιά αυτά συχνά εμφανίζουν δυσκολίες στην γλωσσική ανάπτυξη της δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς και στην σφαιρική σχολική τους επίδοση.

Δ) **Στην τέταρτη ομάδα υπάγονται τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες.** Τα παιδιά αυτά γεννιούνται σε δίγλωσσο περιβάλλον με τους γονείς να μιλούν διαφορετικές γλώσσες και συνήθως παρουσιάζουν τυπική γλωσσική ανάπτυξη και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη-Heppmann, 2000).

2.9. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αφορά μία μαθησιακή διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που είτε την διευκολύνουν, είτε αποδιοργανώνουν.

Συγκεκριμένα οι παράγοντες που επιδρούν στην διαδικασία εκμάθησης και επηρεάζουν το επίπεδο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας διακρίνονται σε ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς (Τριάρχη- Heppmann,2000).

Ατομικοί παράγοντες:

α) Οι γλωσσολογικές ικανότητες του ατόμου. Οι γλωσσικές ικανότητες που διαθέτει εκ γενετής το άτομο, μέσω των οποίων δύναται να κωδικοποιήσει νοητικές παραστάσεις και να επεξεργαστεί γλωσσικές δομές, που οδηγούν στην κατάκτηση της γλώσσας.

β) Οι βιολογικούς παραμέτρους: Φύλο: Τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη πρόθεση να επικοινωνήσουν με παιδιά που μιλούν την γλώσσα στόχο. Αντίθετα τα αγόρια προτιμούν να συναναστρέφονται με συνομήλικους ομόγλωσσούς τους.

Ηλικία: Μέχρι την ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών το παιδί κατακτά χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια και καθοδήγηση τη μητρική του γλώσσα, η οποία εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της γνωστικής του ωρίμανσης. Έπειτα από το 4^ο έτος και αφού η μητρική γλώσσα έχει αρχίσει να κυριαρχεί το παιδί είναι σε θέση να κατακτήσει νέες γλωσσικές πληροφορίες και να αναπτύξει συνδέσεις μεταξύ των δομών. Αντίθετα στην εφηβεία, παρόλο που το άτομο μπορεί να κατακτήσει μία δεύτερη γλώσσα ίσως να αντιμετωπίσει δυσκολίες στην απόκτηση του φωνολογικού επιπέδου του μητρικού ομιλητή.

γ) Η προσωπικότητα του ατόμου: Ο χαρακτήρας, η ψυχική ισορροπία, η αυτοπεποίθηση, η εσωστρέφεια ή η εξωστρέφεια, η παρορμητικότητα, το γνωστικό-μαθησιακό στυλ, η γλωσσική ανεκτικότητα και η στοχαστικότητα συμβάλουν ανασταλτικά ή ενισχυτικά στην αφομοίωση μιας νέας ξένης γλώσσας.

δ) Οι συναισθηματικούς παράγοντες: Τα κίνητρα, η θέληση, η ετοιμότητα, οι απόψεις και η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου επηρεάζουν την επιτυχία εκμάθησης και απόκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Τριάρχη- Heppmann,2000).

Γλωσσικοί παράγοντες:

α) Η συγγένεια και η ομοιότητα των δύο γλωσσών: Τα γλωσσικά συστήματα εμφανίζουν κοινά στοιχεία με αποτέλεσμα η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να είναι ευκολότερη.

β) Το επίπεδο κατοχής της πρώτης γλώσσας: Όσο πιο πλήρης είναι η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας τόσο πιο εύκολη και επιτυχής είναι η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.

γ) Γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος: Το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον δρουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της διγλωσσίας μέσω των γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχουν στο παιδί και το ωθούν να ανακαλύψει τις λειτουργίες και τις δομές της νέας γλώσσας (Γεωργογιάννης,1999. Σιτερένιου,2000. Τριάρχη- Herrmann,2000).

Κοινωνικοί παράγοντες:

α) Επαφή με μητρικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας στον ελεύθερο χρόνο και στο χώρο εργασίας: Η επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου επηρεάζει τον τρόπο και τον ρυθμό κατάκτησής της.

β) Η ηλικία μετανάστευσης: Η ηλικία της πρώτης επαφής με τη δεύτερη γλώσσα επηρεάζει μόνο την φωνολογική γλωσσική ικανότητα.

γ) Το μορφωτικό επίπεδο: Το επίπεδο μόρφωσης του ατόμου καθώς και του οικογενειακού του περιβάλλοντος συντελούν στην ετοιμότητα του παιδιού να ασχοληθεί και να μάθει την ξένη γλώσσα.

δ) Η κοινωνική απόσταση: Το χάσμα ή η σύνδεση ανάμεσα στην ομάδα μειονοτήτων και στην ομάδα των φυσικών ομιλητών επιδρά αρνητικά ή θετικά στον ρυθμό εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, αλλά και στην εμπλοκή και συναισθηματική στάση του ατόμου (Μήτσης, 2003. Τριάρχη- Herrmann,2000).

2.10. Δίγλωσση εκπαίδευση

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων ομιλητών αποτελεί ένα θέμα που ακουμπά όλους τους ομιλητές και κατ' επέκταση την κοινωνία μέσα στην οποία μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι επικοινωνούν. Το πώς το κράτος διαχειρίζεται τη γλωσσική πολυμορφία αντανακλά τον τρόπο που προσεγγίζει τις πολλές γλώσσες σε μια κοινωνία και τη διγλωσσία των ομιλητών που απορρέει από την επαφή των γλωσσών αυτών. Μια τέτοια κοινωνία είναι και το σχολείο. Κατά συνέπεια, το ζήτημα της διαχείρισης των γλωσσών μπορεί να

κατηγοριοποιηθεί ως εξής: Οι γλώσσες μπορεί να θεωρηθούν πρόβλημα, ατομικό δικαίωμα ή πηγή εμπλουτισμού.

Αν οι άλλες γλώσσες θεωρηθούν πρόβλημα, τότε το πρόβλημα πρέπει να θεραπευτεί. Αυτό σημαίνει ότι η διγλωσσία αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο κακό για το μικρότερο δυνατό χρονικό διάστημα, μέχρι η γλωσσική πολυμορφία να αντικατασταθεί με μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα. Αντίθετα, αν οι γλώσσες αντιπροσωπεύουν ένα δικαίωμα για τους ομιλητές τους, τότε αυτοί μπορούν να καλλιεργούν την πρώτη τους γλώσσα ή τις όποιες γλώσσες τους, αλλά αυτό δεν αφορά οπωσδήποτε το θεσμό του σχολείου. Η αντίληψη ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα που αφορά αποκλειστικά τους ομιλητές, απαλλάσσει το θεσμό του σχολείου από την ευθύνη ανάληψης πρωτοβουλίας για τη διδασκαλία της γλώσσας. Τέλος, η αντίληψη ότι οι γλώσσες αποτελούν πηγή εμπλουτισμού τόσο για τον ομιλητή όσο και για την κοινωνία, σημαίνει ότι έχει γίνει πλέον αντιληπτό ότι υπάρχει τρόπος να βελτιστοποιηθούν τα γλωσσικά και γνωστικά οφέλη από το διευρυνόμενο γλωσσικό κεφάλαιο των διγλωσσών μαθητών, έτσι, που το κοινωνικό όφελος που προκύπτει από αυτήν να συμβάλει ακριβώς στη μεγιστοποίηση της γνώσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση δε σημαίνει αυτόματα διγλωσση εκπαίδευση. Ούτε, επίσης, η παρουσία διγλωσσών μαθητών στο σχολείο σημαίνει αυτόματα διγλωσση εκπαίδευση. Βασική αρχή της διγλωσσής εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών μέσω των γνωστικών αντικειμένων. Από αυτή την άποψη, η παρουσία διγλωσσών μαθητών σε ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο δεν επηρεάζει το γλωσσικό προσανατολισμό του, επηρεάζει όμως την ίδια τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της για τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων. Έτσι, ενώ η γλώσσα του σχολείου χρησιμοποιείται και διδάσκεται ως να ήταν πρώτη γλώσσα στους μαθητές, στην πραγματικότητα η γλώσσα αυτή είναι μια δεύτερη/ξένη γλώσσα για κάποιους από αυτούς (Σκούρτου, 1997. Χατζηδάκη, 2000).

Κατά τον Baker C. με τον όρο *δίγλωσση εκπαίδευση* νοούνται δύο πράγματα: από την μία στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και από την άλλη στην εκπαίδευση που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Στην πρώτη εκδοχή η διδασκαλία καλλιεργεί και παράγει την διγλωσσία και στην δεύτερη υπάρχουν τα διγλωσσία άτομα των αλλά το μαθησιακό πρόγραμμα δεν αναπτύσσει την διγλωσσία. Η διδασκαλία, δηλαδή, πραγματοποιείται στην επικρατούσα χώρα.

Δίγλωσση εκπαίδευση ονομάζεται η διδασκαλία σε δύο γλώσσες, οι οποίες απαρτίζουν το μέσο για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα τα δίγλωσσα προγράμματα έχουν λόγο ύπαρξης όταν επιδιώκουν την ενίσχυση των δίγλωσσων δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ισόρροπα δίγλωσσα άτομα.

2.11. Είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης

Τα είδη της δίγλωσσης εκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τους στόχους που επιδιώκουν:

Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση: Επιδιώκει την κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση του δίγλωσσου από τη γλωσσική πλειονότητα, μέσω της ομαλής μετάβασης του παιδιού από την χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογενείας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας.

Δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης: Στοχεύει στην ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή, διατηρώντας και καλλιεργώντας τη μειονοτική του γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο θέτει το δικαίωμα της ιδιαιτερότητας και της εθνοτικής μειονότητας μέσα σ' ένα άλλο έθνος.

Εκπαίδευση εμπύθισης: Συντελεί στο να παραμείνουν τα δίγλωσσα παιδιά, στο βασικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρα που έχουν μετοικήσει. Η εκπαίδευση των μειονοτήτων γίνεται όλη μέρα στην γλώσσα της πλειονότητας μαζί με μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την πλειονοτική γλώσσα.

Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση: Αποσκοπεί στην ανάπτυξη αμφιδύναμα δίγλωσσων παιδιών. Η διδασκαλία διεξάγεται σε τάξη με ίσο αριθμό παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και πλειονότητα και πραγματοποιείται αρμονικά και στις δύο γλώσσες. Τα μαθήματα γίνονται την μία μέρα στην μία γλώσσα και την επόμενη στην άλλη ή εναλλάξ το ένα μάθημα στην μία και τον επόμενο στην άλλη.

Κεφάλαιο III

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

3.1. Εισαγωγή

Ο λόγος αποτελεί μια σύνθετη λειτουργία στην οποία υπεισέρχονται αναπτυξιακές διεργασίες με τις οποίες το παιδί αποκτά από νωρίς στη ζωή επάρκεια να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα, ώστε να εκφράζεται και να αλληλεπιδρά με τους άλλους. Η ανάπτυξη αποτελεί μια διεργασία αλλαγών που οδηγεί στην αυξανόμενη διαφοροποίηση μεταξύ του εαυτού και των άλλων, με αποτέλεσμα διαδοχικές αλλαγές στο περιεχόμενο δράσης και σκέψης (Bloom, 1991).

Ο λόγος λοιπόν είναι μια σύνθετη λειτουργία που περιλαμβάνει την ικανότητα χρήσης της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας. Για να επικοινωνεί το παιδί αποτελεσματικά χρειάζεται να μάθει και να χρησιμοποιεί σωστά τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος καθώς και τους κανόνες της χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας.

3.2. Ορισμοί

Οι όροι επικοινωνία, λόγος, γλώσσα, ομιλία συχνά συγχέονται. Θα υπάρχουν πολλές αναφορές σε αυτούς τους όρους, γι' αυτό είναι απαραίτητο να προηγηθεί η εννοιολογική αποσαφήνισή τους.

Επικοινωνία είναι οι σκόπιμες συμπεριφορές ενός ατόμου που επιδιώκει να επηρεάσει τη συμπεριφορά κάποιου άλλου ατόμου ή ατόμων με την προσδοκία ότι το άλλο άτομο θα λάβει και θα αντιδράσει σε αυτό το μήνυμα. Η επικοινωνιακή πράξη περιέχει το στοιχείο της πρόθεσης (Kierman, 1987). Είναι μια ενεργητική, αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στον ομιλητή / πομπό και τον ακροατή / δέκτη. Αυτοί οι ρόλοι εναλλάσσονται και εξαρτώνται ο ένας από τον άλλον. Τέλος μοιράζονται ένα κοινό κώδικα που τον κατανοούν και οι δύο και το χρησιμοποιούν για να εκφράσουν και να στείλουν πληροφορίες σχετικές με ανάγκες, επιθυμίες, αντιλήψεις, γνώσεις ή συναισθηματική κατάσταση (Βογιδρούκας 2002, Jones. 1990).

Μορφές επικοινωνίας :

Επικοινωνία χωρίς πρόθεση συμβαίνει όταν ο δέκτης παρατηρεί κάτι που κάνει ένα άτομο και ερμηνεύει την πιθανή έννοια αυτής της συμπεριφοράς.

Μη-λεκτική επικοινωνία είναι οι συμπεριφορές που μαθαίνονται με φυσικό τρόπο, όπως το τράβηγμα, το σπρώξιμο, οι χειρονομίες, τα νεύματα για να δηλώσουμε άρνηση / κατάφαση, ο χαιρετισμός, οι εκφράσεις του προσώπου, η απόσταση που κρατάμε από το άλλο άτομο, η στάση και οι κινήσεις του σώματος, και η βλεμματική επαφή ως ομιλητής και ως ακροατής

Μη-λεκτικά συστήματα επικοινωνίας είναι η Νοηματική γλώσσα και τα νοηματικά συστήματα στα οποία χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες χειρονομίες για την παραγωγή νοημάτων. Οι νοηματικές γλώσσες αναπτύχθηκαν με τρόπο φυσικό, ενώ τα συστήματα επινοήθηκαν για εκπαιδευτικούς στόχους.

Γραφικά συστήματα όπως ο γραπτός λόγος

Φώνηση όπως ήχοι, κραυγές, κλάμα.

Λεκτική επικοινωνία είναι η συνηθέστερη και ίσως η αποτελεσματικότερη μορφή επικοινωνίας όπου χρησιμοποιείται επίσημη/ συμβολική γλώσσα.

Ομιλία είναι το λεκτικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούμε για τη μετάδοση ενός μηνύματος. Είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εκτέλεσης της κινητικής διαδοχής/ ακολουθίας δηλαδή η ομιλία είναι μια διαδικασία που απαιτεί πολύ ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό. Η ομιλία δεν είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας στον άνθρωπο. Χρησιμοποιούμε επίσης τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, και τη στάση του σώματος για να στείλουμε μηνύματα. (μη λεκτική επικοινωνία). **(Υποσυστήματα της ομιλίας: Αναπνοή, Άρθρωση, Φώνηση, Αντήχηση και Προσωδία. Οποιαδήποτε δυσκολία σε έστω 1 από τα 5 υποσυστήματα αυτά συνεπάγεται και πρόβλημα Ομιλίας)**

Λόγος είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα. Συγκεκριμένα ως Λόγος ορίζεται «ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας», μέσω του οποίου ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα σε όλες τις μορφές – προφορικά και γραπτά.

Ο Λόγος, επομένως, είναι η εσωτερική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Το άτομο με λόγο, είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει και να εσωτερικεύσει την πραγματικότητα και να αναπαραστήσει την ύπαρξη και τις σχέσεις των αντικειμένων χωρίς να είναι παρόντα. Η

πραγμάτωση αυτού συντελείται μέσω των λέξεων ή των νοημάτων. Κάποιος ενδεχομένως να έχει λόγο αλλά να μη δύναται να χρησιμοποιήσει λέξεις ή νοήματα. (Kierman, 1987). **(Υποσυστήματα του λόγου : Μορφή, Περιεχόμενο, Χρήση. Οποιαδήποτε δυσκολία σε αυτά τα υποσυστήματα συνεπάγεται και πρόβλημα λόγου)**

Γλώσσα: εάν δεν προσθέσουμε νόημα στην ομιλία τότε οι ήχοι της δεν είναι παρά μόνο γρυλίσματα κραυγές ή χωρίς νόημα σειρές ήχων. Η σχέση μεταξύ των μεμονωμένων ήχων, των μονάδων εννοιών και ο συνδυασμός αυτών των μονάδων, καθορίζεται από τους κανόνες της γλώσσας. Ως γλώσσας μπορεί να οριστεί ένας κοινωνικά αποδεκτός κώδικας που αναπαριστά ιδέες με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων. Πρόκειται για ένα συμβατικό σύστημα με συγκεκριμένους κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των συμβόλων. Η γλώσσα υπάρχει γιατί οι χρήστες της έχουν «συμφωνήσει» για τα σύμβολα και τους κανόνες (Bernstein & Tiegerman, 1993. Καμπούρογλου, 2003).

3.3. Τα επίπεδα του λόγου- Οι τρεις διαστάσεις της γλώσσας

Με την αναφορά του όρου λόγου/ γλώσσα γίνεται λόγος για ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων, που δρουν συμπληρωματικά το ένα με το άλλο. Τα τρία επίπεδα-στοιχεία αυτά του γλωσσικού συστήματος, όπως προαναφέρθηκε, η Μορφή, το Περιεχόμενο και η Χρήση του Λόγου. (Καμπανάρου, 2007)

Μορφή

Η **φωνολογία** περιγράφεται ως ένα σύστημα ήχων και ηχητικών ακολουθιών που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα.

Η **μορφολογία** περιλαμβάνει τις λέξεις και τα μορφήματα της γλώσσας. Μόρφημα είναι η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, δηλαδή η μικρότερη μονάδα της γλώσσας που φέρει νόημα, π.χ. τα φωνήματα /e/ και /s/ μαζί συνιστούν ένα μόρφημα το οποίο, αν προστεθεί σε ένα ουσιαστικό δηλώνει την έννοια του πληθυντικού (π.χ. γυναίκ-ες πολίτ-ες).

Η **σύνταξη** ορίζει τον τρόπο με το οποίο οι χρήστες μιας γλώσσας τοποθετούν τα μορφήματα έτσι ώστε να είναι κατανοητά από άλλους χρήστες της ίδιας γλώσσας. Είναι δηλαδή το σύστημα των κανόνων που διέπει τα μορφήματα της γλώσσας.

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο της γλώσσας είναι η σημασία της γλώσσας', είναι τα αντικείμενα, τα γεγονότα και οι σχέσεις για τις οποίες μιλάμε. Περιλαμβάνει σημασιολογικούς κανόνες που διέπουν τη διαμόρφωση των σημασιολογικών σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν σκέψεις και ιδέες, αποτελούν δηλαδή γνωστικά και όχι γλωσσολογικά χαρακτηριστικά.

Χρήση

Η **πραγματολογία** είναι το επίπεδο της γλώσσας που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον και σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες. Είναι η γνώση του τι, πως, πότε θα πούμε κάτι ανάλογα με την κατάσταση και τον συνομιλητή. Γενικά τα πραγματολογικά στοιχεία του λόγου μπορεί να θεωρηθούν ως τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται οι γλωσσολογικές γνώσεις (φωνολογία, σημασιολογία και συντακτικό) προκειμένου να επικοινωνεί κανείς σε ποικίλες καταστάσεις (Βογινδρούκας, 2002).

3.4. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με τυπική ανάπτυξη

3.4.1. Φωνολογία - Μορφολογία -Σύνταξη

Στους πρώτους 12 μήνες ζωής του παιδιού πραγματοποιείται η πιο εμφανής ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο και θεωρείται προπαρασκευαστική για την μετέπειτα συντακτική και σημασιολογική του εξέλιξη. Αυτή η πρώτη φωνολογική περίοδος ονομάζεται **προγλωσσική** και διακρίνεται στα εξής επιμέρους στάδια:

- 1. Οι πρώτες άναρθρες φωνές (0-3μ)** Το χασμουρητό, το γέλιο, το κλάμα αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας του βρέφους.
- 2. Το ψέλλισμα - βάβισμα (babbling) (3-6μ)** Από τον τρίτο μήνα το βρέφος αρχίζει να παράγει ήχους, που προσεγγίζουν τον ανθρώπινο λόγο, τα ψελλίσματα.
- 3. Η παραγωγή ιδιόρρυθμων φωνολογικών συνόλων (8-12μ)** Στην ηλικία των οχτώ μηνών εμφανίζεται μια μικρή διαφοροποίηση στην ηχητική παραγωγή του βρέφους, η οποία χαρακτηρίζεται από επιτονισμό και ρυθμό. Στο διάστημα αυτό χρησιμοποιεί συγκεκριμένα

φθογγολογικά σύνολα για να δηλώσει συγκεκριμένα αντικείμενα και ενέργειες. Τα ιδιόρρυθμα αυτά φωνολογικά σύνολα είναι το «προσωπικό» λεξιλόγιο του βρέφους.

Κατά την ηλικία 1 -1,6 ετών εμφανίζονται οι πρώτες 50 μεμονωμένες λέξεις. Η περίοδος αυτή ονομάζεται **μεταβατική** (Καμπούρογλου,2003).

Η **γλωσσική περίοδος** ξεκινά στην ηλικία των 15μηνών και ολοκληρώνεται στα 4,7 έτη ζωής. Στο 2^ο έτος της ζωής του παιδιού διακρίνονται τα εξής γλωσσικά στάδια:

1. Το ολοφραστικό στάδιο (αρθρωτικά σύνολα μιας λέξης) (15-18μ) Μετά τον πρώτο περίπου χρόνο, όταν η αντίληψη και η παραγωγή ήχων αυξάνεται, κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες λέξεις. Συγκεκριμένα στην ηλικία αυτή το παιδί αρχίζει να παράγει ενσυνείδητα τις πρώτες του λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται με πολλές έννοιες και γραμματικές λειτουργίες. Οι λέξεις αυτές είναι συνήθως, επαναλαμβανόμενες συλλαβές όπως «μπαμπά» ή μονοσύλλαβες όπως «μαμ».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών φαίνεται ότι το πρώτο λεξιλόγιο του παιδιού απαρτίζεται κυρίως από ουσιαστικά. Το παιδί δηλαδή ονομάζει «πράγματα» επάνω στα οποίες επενεργεί (Παρασκευοπούλου.1985, Πήτα.1998, Καμπούρογλου.2003 & Οκαλίδου.2008).

2. Στάδιο δύο λέξεων (18-24μ) Κατά το δεύτερο έτος το παιδί αρχίζει να παράγει όλο και περισσότερες λέξεις, οι οποίες κατά κύριο λόγο είναι προϊόν ηχολαλίας καθώς και φράσεις δύο λέξεων. Το λεξιλόγιό του κυμαίνεται από 3-20 λέξεις. Στο τέλος του δεύτερου έτους είναι σε θέση να κατανοήσει περισσότερες από 300 λέξεις και να χρησιμοποιήσει ορθά τις 100 από αυτές, μπορεί να κατονομάσει και να αναγνωρίσει αντικείμενα, ενώ μπορεί να φτιάξει φράσεις δύο λέξεων.

3. Τηλεγραφικό στάδιο (2-3χρ) Στο τρίτο έτος ζωής εκτελεί απλές εντολές, κάνει και απαντά σε απλές ερωτήσεις, ζητά αντικείμενα με το όνομά τους, κατανοεί περίπου 900 λέξεις και φτιάχνει προτάσεις 3-4 λέξεων. Η ομιλία του μοιάζει πολύ με αυτή των ενηλίκων, ενώ γίνεται καταληπτή κατά 75%.

4. Στάδιο ανάπτυξης της δομής της γλώσσας Στην ηλικία των 4-6 ετών αναγνωρίζει αριθμούς και χρώματα, διαθέτει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2.800 ή και περισσότερων λέξεων και χρησιμοποιεί προτάσεις 4-8 λέξεων, σωστές γραμματικά. Επιπλέον μιλά για τις εμπειρίες του στο σχολείο, χρησιμοποιεί σωστά αντωνυμίες (αυτός, εκείνος, αυτό), επιρρήματα και προθέσεις: (εδώ, εκεί, μέσα, έξω, πίσω, από, ανάμεσα, όταν, αφού), κατανοεί και περιγράφει τη χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντός του, περιγράφει σωστά τα γεγονότα μιας ιστορίας,

κοιτάζοντας μόνο εικόνες. Αναμεταδίδει με ακρίβεια μεγάλη ιστορία και χρησιμοποιεί κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις του (Καμπούρογλου,2003).

Στο τέλος του πέμπτου έτους ζωής το παιδί έχει αναπτύξει την ικανότητα χρήσης του λόγου και είναι ικανό να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά σε όλα τα περιβάλλοντα και με διαφορετικούς συνομιλητές.

Τέλος από το 6-7 έτος (προσχολική περίοδος) το παιδί χρησιμοποιεί αυξανόμενα πιο σύνθετες περιγραφές, απασχολείται με συζητήσεις, έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 20.000 λέξεων και δημιουργεί προτάσεις μήκους 6 περίπου λέξεων (Καμπανάρου,2007).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας που διεξήγαγε ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών ο τρόπος και ο ρυθμός κατάκτησης του Φωνολογικού συστήματος για τα Ελληνόπουλα ακολουθεί την παρακάτω εξέλιξη.

ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

				ΔΟΜΙΚΕΣ	ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ
ΣΤΑΔΙΟ I (2.6 - 3.0)	m	(n)	ɲ	- Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων - Πλάση φωνήματος ή συμπλεγμάτων συμφώνων - Πλάση φωνήματος κλειστές συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση	- Εμπροσθοποίηση - Οπισθοποίηση - Συγκοπήσηση
	p b	t (d)	c ʃ k g		
	(f) (v)		(ç)(ʝ) (x)(ɣ)		
		(l)	(ʁ)		
ΣΤΑΔΙΟ II (3.0 - 3.6)	m	n	ɲ	- Πλάση συλλαβής - Πλάση φωνήματος κλειστές συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση - Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων	- Συγκοπήσηση
	p b	t d	c ʃ k g		
	(f) v	(θ) (ð) (s) (z)	ç ʝ x ɣ		
		(ts)(dz)			
ΣΤΑΔΙΟ III (3.6 - 4.0)	m	n	ɲ	- Πλάση συλλαβής - Πλάση φωνήματος κλειστές συλλαβής - Μετάθεση - Μετακίνηση - Εμφάνιση ορισμένων συμπλεγμάτων συμφώνων εκτός από τα συμπλέγματα με /ʃ/	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	(θ) (ð) s z	ç ʝ x ɣ		
		(ts)(dz)			
ΣΤΑΔΙΟ IV (4.0 - 4.6)	m	n	ɲ	- Πλάση φωνήματος κλειστές συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων σφαιρικό + /ʃ/	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x ɣ		
		(ts)(dz)			
ΣΤΑΔΙΟ V (4.6 - 5.0)	m	n	ɲ	- Πλάση φωνημάτων κλειστές συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων εξακολουθητικό + /ʃ/	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x ɣ		
		ts dz			
ΣΤΑΔΙΟ VI (5.0 - 5.6)	m	n	ɲ	- Πλάση φωνημάτων κλειστές συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x ɣ		
		ts dz			
ΣΤΑΔΙΟ VII (5.6 - 6.0)	m	n	ɲ	- Κατάκτηση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα εκτός /ʃç/ στην ΑΣΑΛ	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x ɣ		
		ts dz			
	l	r	ʁ		

Σύνταξη και Μορφολογία

Προς το τέλος του δεύτερου έτους, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν φράσεις δύο λέξεων στην επικοινωνία τους και έτσι περνούν στο σημαντικό στάδιο της σύνταξης και της μορφολογίας της γλώσσας. Το στάδιο αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, γιατί αρχίζει πλέον η αλληλεπίδραση της σύνταξης με τη σημασιολογία της γλώσσας. Η ανάπτυξη της σύνταξης γίνεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς και έχει περιγραφεί από πολλούς ερευνητές. Ειδικά το μήκος της πρότασης που χρησιμοποιούν τα παιδιά έχει περιγραφεί με λεπτομέρεια σε διάφορα ηλικιακά στάδια, μέχρι

την ηλικία των πέντε περίπου χρόνων. Στην ηλικία αυτή έχει σχεδόν ολοκληρωθεί το συντακτικό μέρος της ανάπτυξης της γλώσσας στα παιδιά.

Συγκεκριμένα, η πορεία της συντακτικής ανάπτυξης-ακολουθεί τα εξής στάδια:

A. Πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0 - 3 χρόνια)

1. Το πρώτο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (0-2 χρόνια)

α. Το ολοφραστικό στάδιο (10 - 12 μηνών)

Λέξη - πρόταση. Συγκρητικός λόγος

β. Το μεταβατικό στάδιο (12 - 18 μηνών)

Δύο ή περισσότερες λέξεις

γ. Το στάδιο των προτάσεων των 2 λέξεων

Η αρχή της συντακτικής δομής (18 - 20 μηνών)

2. Το δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (2 - 3 χρόνια)

Προτάσεις τριών λέξεων. Δομή πρότασης:

Υποκείμενο - Ενέργεια - Αντικείμενο (π.χ. μαμά παίρνει μπάλα), Υποκείμενο - Ενέργεια - Τόπος (π.χ. μαμά πάει έξω)

B. Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3 - 5 ή 6 χρόνια)

Πρόοδος μεγάλη στο τομέα της κατανόησης και της παραγωγής λόγου. Ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών (ερωτήσεις, αρνητικές προτάσεις).

Παράγοντες που συμβάλλουν στη συντακτική ανάπτυξη

Είναι: η αυθόρμητη και η προκαλούμενη μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων, η ενθάρρυνση των γονέων και ο ενεργητικός ρόλος του παιδιού.

3.4.2 Σημασιολογία

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της παιδικής γλώσσας αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας και πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, στα 8 περίπου χρόνια της ηλικίας του παιδιού. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επί μέρους τομέων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

α. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού

β. Η απόκτηση της έννοιας που αντιστοιχεί στην κάθε λέξη

γ. Η συσχέτιση των εννοιών των λέξεων

δ. Η απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση.

3.4.3. Πραγματολογία

Η πραγματολογική ανάπτυξη εξαρτάται από την ικανότητα που έχει το παιδί να αντιλαμβάνεται επικοινωνιακές καταστάσεις και από την αντίληψη της ψυχικής διάθεσης και των συναισθημάτων του ακροατή. Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται εξελικτικά και περνάει από τα εξής στάδια:

Από 0 – 6 μηνών το βρέφος αρχίζει να κοιτάζει πρόσωπα, να ακολουθεί με το βλέμμα κάτι που κινείται, να διαφοροποιείται το κλάμα ανάλογα με την επικοινωνιακή πρόθεση, να διατηρεί βλεμματική επαφή και να εντοπίζει την πηγή του ήχου.

Από 6 – 12 μηνών ξεκινά να νιώθει ευχαρίστηση με το χάδι, να αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα και να κλαίει όταν το αφήνουν μόνο του στο δωμάτιο. Ακόμη, να αντιλαμβάνεται την άρνηση και απωθεί αντικείμενα που δε θέλει κάνει χειρονομίες τύπου: “Γεια”, “Αντίο”, αναζητά και δείχνει στοργή σε οικεία πρόσωπα, αρχίζει να δείχνει άγνωστα αντικείμενα θέλοντας να του εξηγήσουν τι είναι, ζητάει ένα αντικείμενο που θέλει και αλλάζει τη συμπεριφορά του, αντιλαμβανόμενο τα συναισθήματα των άλλων.

Από 12 – 18 μηνών πάει και φέρνει αγαπημένα αντικείμενα για να τα δείξει σε κάποιον. Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να ζητήσει βοήθεια ή να τραβήξει το ενδιαφέρον, λέει “Γεια”, εκφράζει την άρνησή του και χρησιμοποιεί το “Όχι”, απαντάει σε ερωτήσεις, συχνά χωρίς να έχουν νόημα και δείχνει προσοχή όταν του μιλάει κάποιος και τον κοιτάζει στα μάτια.

Από 18 – 24 μηνών, ζητάει να μάθει και ρωτάει “Τι είναι αυτό;”, κατονομάζει αντικείμενα μπροστά σε άλλους, χρησιμοποιεί φράσεις 2 λέξεων και εκφράζει κτητικότητα: “δικό μου” και μπορεί να ξεκινήσει ένα διάλογο.

Από 2 – 3 ετών ξεκινάει και συμμετέχει σε διάλογο. Μπορεί και αλλάζει θέμα συζήτησης, αρχίζει και δίνει πληροφορίες για το θέμα συζήτησης και χρησιμοποιεί επιφωνήματα για να τραβήξει την προσοχή.

Από 3 – 4 ετών συμμετέχει σε μεγαλύτερη συζήτηση, μπορεί να πλάσει ένα φανταστικό φίλο και να του απευθύνεται όταν παίζει και να αλλάζει τον τόνο της φωνής του και τον τρόπο ομιλίας όταν απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ζητάει την άδεια για να κάνει κάτι, δίνει και ζητά εξηγήσεις στον ακροατή αν δεν κατάλαβε κάτι, χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες για να εξηγήσει κάτι, αρχίζει τα “πειράγματα”, μπορεί να μιμηθεί και να υποδυθεί τη συμπεριφορά κάποιου.

Από 4 – 6 ετών κάνει έμμεσες ερωτήσεις και απαντάει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν το χρόνο: “Πότε έφαγες;” Ακόμη, χρησιμοποιεί κατάλληλα λέξεις, όπως: “Ευχαριστώ”, “Παρακαλώ” και κατανοεί πότε κάποιος χρειάζεται βοήθεια (Σακελλαρίου, 2013).

3.5 Η έννοια της διαταραχής του λόγου

Οι αναπτυξιακές Διαταραχές του Λόγου εμφανίζονται στο γενικό πληθυσμό των παιδιών με συχνότητα 10% και αφορούν την απόκλιση της ανάπτυξης των επιπέδων του λόγου συνολικά ή μεμονωμένα κάποιο από αυτά, όταν δεν συνυπάρχουν άλλα νοητικά ή αισθητηριακά ελλείμματα.

Οι κυριότερες αναπτυξιακές Διαταραχές του Λόγου είναι: α) η Διαταραχή Λόγου αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου, κατά την οποία υπάρχει απόκλιση από την χρονολογική ηλικία τόσο στην έκφραση όσο και στην κατανόηση, β) η Διαταραχή Λόγου εκφραστικού τύπου όπου η κατανόηση είναι ανάλογη της ηλικίας του παιδιού αλλά η κωδικοποίηση και έκφραση ιδεών είναι περιορισμένη και γ) η φωνολογική διαταραχή όπου το παιδί δυσκολεύεται να κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας και κατ’ επέκταση να εμφανίζει διαταραγμένη αρθρωτική ικανότητα.)

Στην παιδική ηλικία εκτός από τις Διαταραχές Λόγου συναντώνται και οι διαταραχές ομιλίας. Αυτές είναι: α) η διαταραχή του ρυθμού της ομιλίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση «μπλοκαρισμάτων» και επαναλήψεων συλλαβών και λέξεων κατά την διάρκεια της ομιλίας και τέλος β) η διαταραχή Αρθρωσης, που οφείλεται σε δυσλειτουργία του μηχανισμού άρθρωσης (Μυλωνά. 2010).

3.6. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό

3.6.1 Φωνολογία

Παρά την καθυστέρηση ομιλίας που έχουν τα παιδιά με αυτισμό, η φωνολογική τους ανάπτυξη εμφανίζεται όμοια με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Η μοναδική απόκλιση φαίνεται να είναι στα υπερτεμαχιακά χαρακτηριστικά της ομιλίας, δηλαδή στον τονισμό, στο ρυθμό, στην προσωδία, στο ύψος και στην ένταση της φωνής. (Καμπούρογλου. 2003).

Εν τούτοις, εφόσον γνωρίζουμε ότι ο αυτισμός επηρεάζει και τις κινητικές δεξιότητες του ατόμου, είναι εύλογο να σκεφτούμε ότι ίσως η απώλεια του συντονισμού των κινήσεων του σώματος γενικά και της στοματικής κοιλότητας ειδικά μπορεί να αποτελεί εμπόδιο στη φωνολογική ανάπτυξη του ατόμου. Συνεπώς, δυσκολίες στους κινητικούς μηχανισμούς θα μπορούσαν να εξηγήσουν ένα μέρος των ανωμαλιών στο φωνολογικό σύστημα, κυρίως τα προβλήματα στην άρθρωση (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου. 2003, Βογινδρούκας. 2002).

Γραμματική και Μορφολογία

Τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή παρουσίαζαν δυσκολίες σε διάφορους τομείς της γραμματικής, με κύρια την αδυναμία κατανόησης των αυτοπαθών αντωνυμιών. Εμφανίζουν ακόμη, αδυναμία στη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας του α' και β' προσώπου ονομαστικής. Αντί, δηλαδή, να χρησιμοποιούν το «εγώ» όταν αναφέρονται στον εαυτό τους, χρησιμοποιούν το όνομα τους. Το ίδιο συμβαίνει και στο δεύτερο πρόσωπο, που αντί αυτού χρησιμοποιούν το όνομα του εξεταστή. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται επίσης, να εισάγουν στον λόγο τους τα κλιτικά μορφήματα ομαλών και ανώμαλων τύπων, και συχνά τείνουν να τα παραλείπουν, ενώ αδυνατούν να βρουν την σωστή κατάληξη των ρημάτων («εσύ χορεύετε» αντί για «εσύ χορεύεις») σε παρελθοντικούς αλλά και σε παροντικούς χρόνους.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς, τόσο στη χρήση και την κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών και της αναφοράς τους, όσο και στην επιλογή του ρηματικού τύπου με το σωστό μόρφημα κατάληξης ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου. 2003, Βογινδρούκας. 2002).

Σύνταξη

Μέσα από ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την ανάπτυξη της σύνταξης διεξάγεται ότι τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης, η οποία είναι παράλληλη με την αναπτυξιακή τους καθυστέρηση.

Συγκεκριμένα τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να χειριστούν και να κατατάξουν στον λόγο του ορισμένους γλωσσικούς τύπους όπως είναι τα άρθρα, οι αντωνυμίες, οι προθέσεις και τα βοηθητικά ρήματα. Αυτό συμβαίνει διότι αδυνατούν να κατανοήσουν την σημασία των τύπων αυτών και το ρόλο που παίζουν στη λόγο (Καμπούρογλου. 2003).

3.6.2. Σημασιολογία

Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον τρόπο που τα αντικείμενα αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν (βελόνα-κλωστή), με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μεταφράσουν ή να μετατρέψουν σε γλώσσα τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους από την καθημερινή τους διαβίωση. Έτσι, η σημασιολογική ανάπτυξη ενδέχεται να είναι περιορισμένη σε συγκεκριμένες σημασιολογικές χρήσεις και κατηγορίες, οι οποίες είναι σημαντικές για το παιδί (Καμπούρογλου, 2003).

3.6.3. Πραγματολογία

Τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι το σημαντικότερο πρόβλημα των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού κι παρουσιάζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη του αυτισμού. Τα ελλείμματα αυτά, ξεκινούν να κάνουν την εμφάνισή τους στην βρεφική ηλικία (Ricks 1975, Wing 1976).

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη επικοινωνούν με το περιβάλλον τους μέσω του κλάματος και της οπτικής επαφής. Αντίθετα τα βρέφη με αυτισμό δεν παρουσιάζουν καμία πρόθεση για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα εμφανίζουν μη συγχρονισμένη βλεμματική επαφή, αδυνατούν να εστιάσουν την προσοχή τους και κάνουν ελάχιστες χειρονομίες.

Οι διαταραχές όμως δεν σταματούν στην βρεφική ηλικία, συνεχίζονται και στην παιδική. Η λεκτική πραγματολογία είναι η πιο προβληματική γλωσσική περιοχή για όλες τις γλωσσικές διαταραχές, συνεπώς αυτά τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται πολύ να διεξάγουν ένα καθημερινό διάλογο. Συγκεκριμένα τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αφήγηση, στο σχολιασμό, στην δομή του λόγου τους, στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, στην αιτιολόγηση γεγονότων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Δυσκολεύονται επίσης, να ξεκινήσουν μία συζήτηση και να τη διατηρήσουν, εφόσον λόγω των εμμονών σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, δεν μπορούν να βρουν θέμα συζήτησης. Δε δύνανται, ακόμη, να κατανοήσουν την μεταφορική χρήση της γλώσσα αλλά και τις επικοινωνιακές προθέσεις, τα συναισθήματα του συνομιλητή τους μα και το νοητικό του επίπεδο. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με την Θεωρία του Νου. Κατά τη θεωρία αυτή, οι αυτιστικοί πληθυσμοί είναι ανάκανοι να συνδέσουν τη συμπεριφορά κάποιου (ακόμα και του εαυτού τους) με τη διανοητική του κατάσταση, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα ανωμαλίες στην πραγματολογία και τις λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες. Ο

Βογινδρούκας (2005α) εξηγεί πως το πρόβλημα στον προσδιορισμό της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή προκαλείται λόγω της αδυναμίας τους να δημιουργήσουν νοητικές παραστάσεις με βάση τις γνώσεις τους για τον κόσμο γύρω τους. Όπου, όμως, η χρήση στις γλώσσας δεν απαιτεί να γνωρίζει κανείς την διανοητική κατάσταση του άλλου, δεν εντοπίζεται κανένα πρόβλημα στους αυτιστικούς. (Βογινδρούκας, Καραντάνος, Καμπούρογλου & Παπαγεωργίου 2003. Βογινδρούκας, 2008).

3.6.4. Ηχολαλία και αυτισμός

Η πλειονότητα των αυτιστικών παιδιών (γύρω στο 85%) που καταφέρνουν να μιλήσουν παρουσιάζουν το φαινόμενο της ηχολαλίας. Ως ηχολαλία ορίζεται η επανάληψη φράσεων ή λέξεων που το άτομο άκουσε απ' το περιβάλλον του είτε μόλις τώρα (άμεση ηχολαλία) είτε παλαιότερα σε μία παρελθοντική στιγμή (έμμεση ή καθυστερημένη ηχολαλία). (Παπαντωνίου & Καμπουροπούλου, 2003). Η ηχολαλία συνδέεται με την αδυναμία στην κατανόηση του προφορικού λόγου, εφόσον τα αυτιστικά παιδιά επαναλαμβάνουν αυτούσιες τις φράσεις που άκουσαν σε διάφορες περιστάσεις χωρίς να έχουν αντιληφθεί τη σημασία τους. Βέβαια η ηχολαλία δε φαίνεται να αποτελεί μια απλή επανάληψη φράσεων χωρίς νόημα, αλλά μια προσπάθεια των παιδιών με αυτισμό να επικοινωνήσουν. Έτσι, στην προσπάθειά τους να απαντήσουν ή να ζητήσουν κάτι, χρησιμοποιούν φράσεις που άκουσαν από άλλους σε παρόμοια περίσταση και τις έχουν μάθει απ' έξω αυτούσιες, με σκοπό να τις επαναλάβουν όταν τις χρειαστούν (Βογινδρούκας, 2002).

3.7. Η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού

Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο του Volterra και Taeschner το δίγλωσσο παιδί αρχικά δημιουργεί ένα κοινό γλωσσικό σύστημα και για τις δύο γλώσσες και αργότερα διαφοροποιεί τα γλωσσικά επίπεδα (Wode, 1993).

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου παιδιού, στις δύο γλώσσες, εξετάζεται ξεχωριστά για το κάθε επίπεδο της γλώσσας (**μορφή**[φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη], **περιεχόμενο**[σημασιολογία], **χρήση**[πραγματολογία])

3.7.1 Φωνολογία

Τα δίγλωσσα παιδιά που παρουσιάζουν ταυτόχρονη γλωσσική ανάπτυξη διαφοροποιούν πρώτα φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα, διότι οι φωνολογικές διαφορές είναι πιο έντονες. Λόγω αυτής της επιπλέον εργασίας που έχουν τα δίγλωσσα παιδιά έναντι των μονόγλωσσων, είναι πιθανόν να εμφανίζουν αποκλίσεις και δυσκολίες κατά την γλωσσική ανάπτυξη, όπως είναι η αλλοίωση των φωνημάτων. Παρόλα αυτά, όπως έχει αποδειχθεί από έρευνες, η όλη γλωσσική ανάπτυξη του Δίγλωσσου παιδιού και κατά συνέπεια και η φωνολογική δεν διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου.

Η σειρά κατάκτησης των κανόνων που μορφοποιούν τις λέξεις και της σύνταξης των λέξεων μέσα στην πρόταση είναι σχεδόν ίδια και για τον μονόγλωσσο και για τον δίγλωσσο. Η μοναδική διαφορά υφίσταται όταν στην αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης οι δίγλωσσοι μαθητές παράγουν εκφράσεις κάνοντας ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δύο γλωσσικά συστήματα.

Μορφολογία

Τόσο για τα μονόγλωσσα όσο και για τα δίγλωσσα οι πρώτες λέξεις μαθαίνονται ολικά μέσω μίμησης γι' αυτό και παρατηρούνται λέξεις με σωστές καταλήξεις. Αργότερα όμως, όταν κατακτούνται οι κανόνες ενδέχεται να εμφανιστούν λάθη, όπως οι υπεργενικεύσεις.

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner η ταχεία κατάκτηση των πολύπλοκων κανόνων εξαρτάται από την συχνότητα εμφάνισής τους στην χρήση της γλώσσας. Η κατάκτηση των μορφολογικών δομών δύο γλωσσών, που διαφέρουν μεταξύ τους, είναι περίπλοκη και χρονοβόρα εν αντιθέσει με εκείνες που έχουν πανομοιότυπες δομές. Η ανάπτυξη αυτών των δομών σε ένα δίγλωσσο παιδί δεν πραγματώνεται πάντοτε παράλληλα και στις δύο γλώσσες αλλά επηρεάζεται από την εσωτερική μορφή της κάθε γλώσσας (Κλεάνθους,2009).

Σύνταξη

Στην ηλικία των 1,6 έως 1,9 τόσο τα δίγλωσσα όσο και τα μονόγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούν μονολεκτικές εκφράσεις για να δηλώσουν αυτό που θέλουν, ενώ στην ηλικία των 2,5 έως 3,0 παράγουν φράσεις δύο λέξεων. Κατά συνέπεια, η κατάκτηση της συντακτικής γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται σχεδόν ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες.

Η σειρά κατάκτησης των διάφορων μερών του λόγου είναι όμοια και στις δύο γλώσσες. Πρώτα εμφανίζονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά και έπειτα τα επίθετα και τα υπόλοιπα μέρη του λόγου (Κλεάνθους,2009).

3.7.2 Σημασιολογία

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner, το κύριο λεξιλόγιο αναπτύσσεται κυρίως κατά την διάρκεια της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου, όταν δηλαδή η λειτουργία της σκέψης είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα ορατά αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα.

Επομένως το δίγλωσσο παιδί, συνήθως, έχει μία ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία την παίρνει από την από τις δύο γλώσσες. Την λέξη αυτή την χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση, ενώ στο λεξιλόγιο του υπάρχει και η αντίστοιχη λέξη από το άλλο γλωσσικό σύστημα, την οποία και κατανοεί, όταν ακούει. Ο διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων και η διαφορετική ονομασία του ίδιου αντικειμένου απαιτεί χρόνο και ποικίλει από παιδί σε παιδί (Κλεάνθους,2009).

3.7.3 Πραγματολογία

Ο δίγλωσσος ομιλητής χειρίζεται τα δύο γλωσσικά περιβάλλοντα που τον περιβάλουν ως ένα σύνθετο γλωσσικό σύστημα με συγχωνευμένα σημαίνόμενα. Οι δίγλωσσοι συγκεράζουν δύο πραγματολογικούς χώρους. Έτσι, είναι σε θέση να χειρίζονται και να μετέχουν στο γλωσσικό σύστημα του συνομιλητή τους και να διαμορφώνουν την ομιλία του ανάλογα με την κατάσταση, το περιβάλλον και τον εκάστοτε σύντροφο επικοινωνίας.

Τα ισορροπημένα δίγλωσσα παιδιά διαθέτουν αυξημένη συναίσθηση των αναγκών της επικοινωνιακής κατάστασης και προσαρμόζουν ανάλογα την συμπεριφορά τους (Κλεάνθους,2009. Κοιλιάρη, 1997).

3.8. Η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού με αυτισμό

Δεν υπάρχουν επίσημες έρευνες στην Ελλάδα ή σε άλλες χώρες που αφορούν την γλωσσική ανάπτυξη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα δίγλωσσο παιδί με αυτισμό. Έτσι με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τις αδυναμίες που εμφανίζουν τόσο τα παιδιά με αυτισμό όσο και τα δίγλωσσα παιδιά συμπεραίνεται ότι η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού με αυτισμό παρουσιάζει ελλείμματα σε όλα τα επίπεδα του λόγου.

Οι αδυναμίες που παρουσιάζει το παιδί οφείλονται κατά κύριο λόγο στην αυτιστική διαταραχή και όχι στην διγλωσσία. Η καθυστέρηση ομιλίας, το μοναχικό παιχνίδι, η έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού και η αδυναμία έκφρασης και αναγνώρισης συναισθημάτων. Επίσης, η αδυναμία επιλογής των σωστών μορφημάτων και κατανόησης της σημασίας των λέξεων, η μειωμένη γνωστική ικανότητα, η έλλειψη κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους του αλλά και οι έντονες πραγματολογικές δυσκολίες είναι απόρροια του αυτισμού. Ίσως η μοναδική αδυναμία, η οποία είναι αποτέλεσμα της διγλωσσίας, είναι η παράλειψη και λανθασμένη χρήση των άρθρων, γεγονός που διορθώνεται καθώς μεγαλώνει το παιδί και συνειδητοποιεί τη λειτουργία και τους συντακτικούς κανόνες που διέπουν την κάθε γλώσσα.

Παρόλα αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι εν μέρη και η διγλωσσία συμβάλλει στο να μεγιστοποιηθούν τα παραπάνω προβλήματα και καθιστά την θεραπεία τους δύσκολη και πολύπλοκη.

Κεφάλαιο IV

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

4.1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για τη διερεύνηση των ικανοτήτων αλλά και η παρουσίαση της σπουδαιότητας της έγκαιρης αξιολόγησης και παρέμβασης των παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και αντιμετωπίσουν σύνοδες δυσκολίες, όπως είναι η δίγλωσσία, είναι ο λόγος που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα.

Μέσω της παρούσας μελέτης γίνεται μία προσπάθεια της προβολής των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ενός δίγλωσσου αυτιστικού κοριτσιού καθώς και του σημαντικού ρόλου που έπαιξε η Λογοθεραπεία στη βελτίωση των ικανοτήτων του.

Αποσκοπώντας έτσι, στην παρουσίαση του επιστημονικού κλάδου της Λογοθεραπείας και στη γνωστοποίηση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων που προσφέρει, μέσω των οποίων βελτιώνεται η ποιότητα ζωής του ίδιου του ατόμου αλλά και των οικείων του.

4.2. Στοχοθεσία

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να διαπιστωθεί ότι μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης το παιδί μπορεί, να βελτιώσει την ομιλία και την έκφραση του, να δομήσει το λόγο του, να διευρύνει το λεξιλόγιό του, να εκφράσει τις επιθυμίες και τα συναισθήματά του και να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του.

Ακόμα να αυξήσει την προσοχή και την μνήμη του αλλά και να βελτιώσει την αντιληπτική του ικανότητα. Με τον τρόπο αυτό θα αναπτυχθούν κατ' επέκταση οι επικοινωνιακές, γνωστικές και κοινωνικές του ικανότητες. Έτσι θα είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετήσει τις βασικές κοινωνικές του ανάγκες και να αλληλεπιδρά αρμονικά με τους συνανθρώπους του.

4.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ✓ Αν είναι δυνατή η βελτίωση της ομιλίας μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;
- ✓ Αν είναι δυνατή η βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;

- ✓ Αν είναι εφικτή η δόμηση του λόγου μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;
- ✓ Αν είναι δυνατή η ενίσχυση του λεξιλογίου μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;
- ✓ Αν είναι δυνατή η βελτίωση της προσοχής μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;
- ✓ Αν είναι εφικτή η βελτίωση της αντίληψης μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;
- ✓ Αν είναι δυνατή η βελτίωση της επικοινωνίας μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;
- ✓ Αν είναι δυνατή η βελτίωση της κοινωνικότητας μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;

4.4. Μεθοδολογία

Η πειραματική διαδικασία διήρκησε δυο μήνες. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η λήψη του Λογοπαθολογικού Ιστορικού από τη μητέρα αλλά και τη δασκάλα του σχολείου. Αμέσως μετά, αξιολογήθηκαν οι επικοινωνιακές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες του παιδιού, καθώς και το αντιληπτικό και εκφραστικό του λεξιλόγιο. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των Εργαλείων Εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό και των δοκιμασιών «Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης» και «Εκφραστικού Λεξιλογίου». Η πρώτη αυτή αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί οι ικανότητες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί ώστε να διαμορφωθεί το αντίστοιχο θεραπευτικό πλάνο.

Οι συνεδρίες κατά το διάστημα αυτό ήταν συνολικά δεκαέξι και η διάρκειά τους ήταν σαράντα πέντε λεπτά. Πραγματοποιούνταν ατομικά σε ιδιωτικό κέντρο λογοθεραπείας με συχνότητα δυο φορές την εβδομάδα. Οι συνεδρίες βιντεοσκοπούνταν για την καλύτερη ανάλυσή τους και για να μην χαθούν τα δεδομένα.

4.5. Ιστορικό παιδιού

4.5.1. Ατομικό- Οικογενειακό Ιστορικό

Η Γκ.Γκ. είναι ένα πολύ συμπαθητικό κορίτσι, χρονολογικής ηλικίας 9 ετών, γεννημένη τον Σεπτέμβριο του 2005. Φοιτά στην Γ΄ Δημοτικού κανονικού σχολείου χωρίς την παρουσία συνοδού και χωρίς να παρακολουθεί πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Είναι το πρώτο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Οι γονείς της κατάγονται από την Αλβανία και πριν 11 χρόνια μετανάστευσαν στην Ελλάδα. Η ίδια και ο αδερφός της γεννήθηκαν στην Αθήνα όπου και κατοικούν.

Άλλες εγκυμοσύνες, ατυχείς ή ανεπιθύμητες, πριν ή μετά τη γέννηση της Γκ.Γκ., δεν υπήρξαν.

Σε συζητήσεις που είχαμε με τη μητέρα φαίνεται ότι τόσο στη διάρκεια της εγκυμοσύνης, όσο και κατά τον τοκετό της Γκ, όλα εξελίχθηκαν ομαλά. Ακόμη ότι η Γκ. μεγάλωνε φυσιολογικά, χωρίς να έχει αρρωστήσει ποτέ.

Το μόνο πρόβλημα που παρουσιάστηκε ήταν ότι άργησε να μιλήσει.

Μετά από υπόδειξη του παιδίατρου απευθύνθηκαν σε Ψυχοδιαγνωστικό κέντρο.

Η πρώτη αξιολόγηση των επικοινωνιακών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Γκ. διεξάχθηκε στις 16/11/2010 από την «Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή» του ΙΚΑ, όπου διαγνώστηκε με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Πέντε μήνες αργότερα με αίτημα των γονιών την βελτίωση της ομιλίας και της έκφρασης ξεκίνησε να παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας σε ιδιωτικό φορέα. Η τελευταία αξιολόγηση έγινε στις 28/01/2014 από τον δημόσιο φορέα «Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής Ε.Ο.Π.Υ.Υ.», όπου διαγνώστηκε επίσης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή F84.0

4.5.2 Αναπτυξιακό Ιστορικό

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από το αναπτυξιακό ιστορικό αναφέρουν ότι υπήρξε φυσιολογική τελειόμηνη κύηση, φυσιολογικός τοκετός με βάρος γέννησης 3,9kg και ελεύθερο περιγεννητικό ιστορικό. Στήριξη κεφαλής σε ηλικία 3½ μηνών. Ακόμη ότι κάθισε 7 μηνών, είτε τις πρώτες λέξεις με νόημα (μπαμπά) 16 μηνών, βάδισε 18 μηνών και απέκτησε έλεγχο σφικτήρων σε ηλικία 3½ χρόνων οπότε και εντάχθηκε σε πλαίσιο παιδικού σταθμού.

Από την ηλικία των τριών ετών ασχολείτο με επιτραπέζια παιχνίδια (φιδάκι). Σύμφωνα με τη μητέρα, δεν είχε φίλους, δυσκολευόταν πολύ να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα (δυσκολεύτηκε πολύ να προσαρμοστεί στον παιδικό σταθμό) ή να χειριστεί καταστάσεις που τον ενοχλούσαν (π.χ. δυνατούς θορύβους) και ξεσπούσε με temper tantrums (κρίσεις θυμού) που ήταν δύσκολο να ελεγχθούν.

4.5.3. Σχολικό Ιστορικό

Γενική εικόνα

Η Γκ. Γκ. είναι ένα γλυκό κορίτσι που προκαλεί καλή πρώτη εντύπωση και προδιαθέτει ευνοϊκά. Είναι αρκετά συνεργάσιμη και προσπαθεί να αναπτύξει διάλογο, και εκδηλώνει ως ένα βαθμό τα συναισθήματά και τις επιθυμίες της.

Το πρόσωπο της είναι αρκετά εκφραστικό, τα χαρακτηριστικά της λίγο σφιγμένα, ιδιαίτερα τα χείλη της που είναι συνήθως κλειστά. Δείχνει διάθεση επικοινωνίας και με το βλέμμα συνήθως ψάχνει, αναζητά.

Δε φαίνεται ιδιαίτερα χαρούμενη και δε γελά πολύ συχνά. Γελά περισσότερο με τις ζαβολιές και τα αστεία των άλλων παιδιών.

Δυσκολεύεται να εκφράσει τις ιδέες και τις σκέψεις, ενώ κάνει συντακτικά λάθη στη χρήση του γένους του άρθρου και στον πληθυντικό.

Ο λόγος της συχνά περιορίζεται σε μικρές προτάσεις ενώ δυσκολεύεται να αφηγηθεί ένα γεγονός που συνέβη.

Η κίνηση της είναι λίγο άγαρμπη, ιδιαίτερα όταν τρέχει, και θυμίζει κίνηση παιδιού μικρότερης ηλικίας.

Κατά το πρώτο διάστημα, κάποιες φορές, από μόνη της, μιμείτο κινήσεις των άλλων και της νηπιαγωγού όταν ήταν στη μεγάλη ομάδα, σαν να ήθελε να βρει τρόπο να συμμετέχει. Αυτό τώρα συμβαίνει σπάνια.

Όσο αφορά την συμμετοχή της στην τάξη είναι πρόθυμη να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες τόσο στη συζήτηση και τις χειροτεχνίες, όσο και στα ομαδικά παιχνίδια και τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες.

Έχει πείσμα και επιμονή, που εκδηλώνονται τόσο στις εργασίες της όσο και στη συμπεριφορά της όταν κάτι την πέζει.

Πολύ συχνά φαίνεται ότι δεν έχει καταλάβει τι έχει ζητηθεί. Παρ' όλα αυτά δείχνει μεγάλη θέληση να συμμετέχει με τον τρόπο που η ίδια έχει καταλάβει ή μιμούμενη τα άλλα παιδιά.

Η Γκ. δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής με την έννοια ότι τα άλλα παιδιά δείχνουν να τη συμπαθούν, δεν επιδιώκουν, όμως, ιδιαίτερα το παιχνίδι μαζί της και την παρέα της.

Έχει μία καλή φίλη, στην ίδια ηλικία, με την οποία συναντιούνται και εκτός του σχολείου. Μπορεί ωστόσο να παίζει και με άλλα παιδιά, σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων.

Συχνά διαλέγει να παίζει μόνη της, κυρίως όταν δεν έχει ευοδωθεί η συνεργασία με τα άλλα παιδιά, με πάζλ π.χ. ή στο κουκλόσπιτο, ή να ζωγραφίσει και να κάνει πλαστελίνη.

Παρ' όλα αυτά μοιράζεται τα παιχνίδια και τα πράγματά της με τους συμμαθητές της. Σε μικρότερη ηλικία συχνά εμφάνιζε επιθετικότητα και κτητικότητα τόσο για τα δικά της, όσο και για αντικείμενα που ανήκουν σε άλλα άτομα αλλά της αρέσουν, γεγονός που έχει σχεδόν απαλειφθεί.

4.6. Αξιολογητικά εργαλεία

Η αξιολόγηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματική θεραπεία και τη διαμόρφωση επιτυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στην Ελλάδα μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένα σταθμισμένο εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα περίπτωση αφορούν την αξιολόγηση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού σε τρεις αναπτυξιακούς τομείς:

- A. Επικοινωνία
- B. Κοινωνικότητα
- Γ. Γνωστική ικανότητα

Τα τεστ που χορηγήθηκαν για το σκοπό αυτό είναι τα ακόλουθα:

A. Το Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον Τομέα της Επικοινωνίας, Απτεσλής, Μητροπούλου & Τσακίνη (Παράρτημα 1.)

Το συγκεκριμένο εργαλείο διαχωρίζει την επικοινωνία από τον προφορικό λόγο και αξιολογεί τις επικοινωνιακές δυνατότητες των μαθητών μέσα από εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογεί τις λειτουργίες της επικοινωνίας, της δεξιότητες συζήτησης και τις βασικές μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς.

B. Το Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον Τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, Απτεσλής, Μητροπούλου & Τσακίνη (Παράρτημα 2)

Το εργαλείο αυτό βοηθά στη συλλογή στοιχείων για τις κατακτημένες και αναδυόμενες κοινωνικές δεξιότητες, διευκολύνοντας έτσι τον μακρόχρονο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα ελέγχει την εγγύτητα, τη βλεμματική επαφή, την παράλληλη δραστηριότητα, την κοινωνική Ανταπόκριση, την κοινωνική πρωτοβουλία,

την εναλλαγή σειράς, τους κανόνες, την αμοιβαιότητα – μοίρασμα και την προσαρμογή στις αλλαγές

Γ. Το Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον Τομέα των Γνωστικών Δεξιοτήτων, Τσακίνη, Απτεσλής & Μητροπούλου (Παράρτημα 3)

Λαμβάνοντας υπόψη πως μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό είναι πιθανόν να μην αποκτήσει ποτέ λόγο, διαχωρίζει και αξιολογεί τις ικανότητες των παιδιών σε γνωστικό - εκτελεστικό τομέα, ο οποίος απαιτεί ελάχιστη κατανόηση του προφορικού λόγου για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, και σε γνωστικό - εκφραστικό τομέα, ο οποίος απαιτεί λεκτικές ικανότητες από τον μαθητή. Τέλος, εντοπίζει όχι μόνο τις δραστηριότητες που έχουν κατακτηθεί, αλλά και αυτές που αναδύονται και πρέπει να αποτελούν σταθερό στόχο για διδασκαλία.

Με άλλα λόγια αξιολογεί την οπτική και ακουστική αντίληψη, τα γνωστικός-εκτελεστικός και γνωστικός-εκφραστικός τομέας, την μίμηση, την μνήμη καθώς και τη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό.

Επιπρόσθετα, θέλοντας να γνωστοποιηθούν οι ικανότητες και τα ελλείμματα που εμφανίζει η Γκ. στο τομέα της κατανόησης και της έκφρασης χορηγήθηκαν τα εξής διαγνωστικά τεστ:

Α. Η « Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης» του Ι. Βογινδρούκας και της Ε. Γρηγοριάδου. (Παράρτημα 4.)

Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Στόχος της είναι ο καθορισμός των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαταραχές επικοινωνίας και η χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων στο σχεδιασμό του θεραπευτικού προγράμματος.

Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης των Βογινδρούκα και Γρηγοριάδου είναι μια αξιοσημείωτη πρώτη προσπάθεια δημιουργίας ενός εργαλείου στον Ελλαδικό χώρο που βασίστηκε αφενός στις βασικές αρχές αξιολόγησης έγκυρων και δοκιμασμένων τεστ από το διεθνή χώρο, αλλά και οργανώθηκε σύμφωνα με έρευνες που αφορούν στη Ελληνική γλώσσα και στα στάδια ανάπτυξής της στα φυσιολογικά παιδιά.

B. Η Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995) «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου», Ι. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας και Γ. Σιδερίδης. (Παράρτημα 5.)

Η "Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου" αποτελεί μέρος μιας μακροχρόνιας προσπάθειας για την κατασκευή σταθμισμένων εργαλείων σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης στην ελληνική γλώσσα. Τα σταθμισμένα αξιολογητικά εργαλεία στην ελληνική γλώσσα είναι απαραίτητα διότι μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους αρμόδιους ερευνητές και επαγγελματίες τόσο στην κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας της γλώσσας στα ελληνόπουλα, όσο και στην κατανόηση και καθορισμό της παθολογίας της γλώσσας στην ελληνική γλώσσα.

Η "Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου", αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C. Renfrew. Το συγκεκριμένο εργαλείο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1968 στην αγγλική γλώσσα και επανεκδόθηκε αρκετές φορές από τότε. Η τελευταία έκδοσή του ήταν το 1995 και αυτή χρησιμοποιήθηκε για την στάθμισή του στα ελληνικά.

Η δοκιμασία αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Ο έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα.

4.7. Αξιολόγηση και αποτελέσματα

Στα πλαίσια της Λογοθεραπευτικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των δεξιοτήτων και των αδυναμιών της Γκ.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τη χορήγηση των εργαλείων αξιολόγησης του αυτισμού ήταν τα εξής:

Επικοινωνιακός τομέας

Ο έλεγχος των κοινωνικών δεξιοτήτων της Γκ. πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Εργαλείου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον Τομέα της Επικοινωνίας (Απτεσλής, Μητροπούλου & Τσακίνη), μέσα από δραστηριότητες με εικόνες κατονομασίας, πάζλ, σφηνώματα, ήχους, κινήσεις, εκτέλεση εντολών, κάρτες μνήμης, διάφορα αντικείμενα και παιχνίδια.

Μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων, της παρατήρησης της Γκ. καθώς και ερωτήσεων που αφορούσαν προσωπικά δεδομένα και γενικές γνώσεις αλλά και μέσω ασκήσεων που αποσκοπούσαν στην έλκυση προσοχής, στην έκφραση συναισθημάτων, στη δήλωση αιτήματος, στην άρνηση κατάστασης και ενέργειας, στη δημιουργία σχολίων και ερωτήσεων, για ένα παράξενο αντικείμενο ή μια εικόνα που είδε, διεξάχθηκε ο έλεγχος της επικοινωνιακής επάρκειας της Γκ..

Λειτουργίες της επικοινωνίας, διαπιστώθηκε ότι προσελκύει την προσοχή των άλλων και λαμβάνει πρωτοβουλία για έναρξη συζήτησης εφόσον έχει κίνητρο και θέλει να αποκτήσει κάποιο αντικείμενο, χωρίς όμως, να διατηρεί βλεμματική επαφή με το συνομιλητή της καθ' όλη τη διάρκεια του διαλόγου. Διαθέτει την ικανότητα να παρέχει και να αποσπά πληροφορίες για πρόσωπα και γεγονότα, καθώς και να τα σχολιάζει. Παρόλα αυτά το πρόσωπό της είναι συχνά επίπεδο και ανέκφραστο. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει και να εκφράσει τόσο τα δικά της συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Εμφανίζει στερεοτυπική χρήση εκφράσεων ρουτίνας (χαιρετά, ευχαριστεί)

Δεξιότητες συζήτησης, παρατηρήθηκε ότι απευθύνει το λόγο σε κάποιον, κάνει διάλογο μαζί του αλλά δεν διατηρεί το θέμα συζήτησης και συχνά αναφέρει άσχετες πληροφορίες. Δεν εστιάζει την προσοχή της όταν κάποιος μιλάει και δεν τροποποιεί το λόγο του ανάλογα με το δέκτη. Επίσης, δυσκολεύεται να κατανοήσει τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, το χιούμορ ή αυτό που υπονοείται.

Βασικές μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας, γνωστοποιήθηκε ότι η Γκ. προτιμά να χρησιμοποιεί την ομιλία αντί των νοημάτων για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον της.

Κοινωνικός τομέας

Ο έλεγχος των κοινωνικών δεξιοτήτων της Γκ. πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Εργαλείου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον Τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Απτεσλής, Μητροπούλου & Τσακίνη).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γνωστοποίησαν ότι τα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικότητας αποκλίνουν από το φυσιολογικό. Παρόλο που η Γκ. παίζει με άλλα παιδιά, ανταποκρίνεται στο χαιρετισμό και απαντά όταν της μιλήσεις, δεν εκδηλώνει συχνά πρόθεση για αλληλεπίδραση και συνδιαλλαγή.

Δεν εμφανίζει στερεοτυπική συμπεριφορά και δε φαίνεται να έχει εμμονές με αντικείμενα.

Εγγύτητα. Ανέχεται τη φυσική επαφή χωρίς να αναζητά το άγγιγμα και την αγκαλιά, ενώ φαίνεται να μην την ενοχλούν οι δυνατοί θόρυβοι.

Βλεμματική επαφή. Όπως προαναφέρθηκε δε διατηρεί διαρκή βλεμματική επαφή ούτε κατά τη διάρκεια του διαλόγου, ούτε όταν παρατηρεί τα πρόσωπα των άλλων. Ωστόσο αντιλαμβάνεται οπτικά ότι καινούργιο υπάρχει μέσα σε έναν οικείο χώρο και ότι ένα γνώριμο πρόσωπο έρχεται ή φεύγει στον χώρο.

Παράλληλη δραστηριότητα. Μπορεί να δουλεύει μόνη της μία δραστηριότητα όρθια ή καθιστή χωρίς να περιφέρεται άσκοπα στο χώρο ενοχλώντας τους άλλους. Επίσης, είναι σε θέση να αναλάβει και να εκπληρώσει μία ενέργεια μόνη της ή ως μέλος μιας μικρής ομάδας με τα μέλη της οποίας μπορεί να συνεργαστεί αρμονικά.

Κοινωνική ανταπόκριση. Συνήθως ανταποκρίνεται με βλεμματική επαφή ή προσανατολισμό, όταν ακούσει το όνομά της και ακολουθεί καινούργιες ακουστικές ή οπτικές οδηγίες. Ανταποκρίνεται όπως προαναφέρθηκε στο χαιρετισμό, στο αίτημα για βοήθεια, στο χαμόγελο και στη χειραψία.

Κοινωνική πρωτοβουλία. Λαμβάνει πρωτοβουλία για συμμετοχή σε παιχνίδι με ένα ή περισσότερα πρόσωπα αλλά και να βοηθήσει κάποιον χωρίς να της ζητηθεί.

Εναλλαγή σειράς και κανόνες. Είναι υπάκουη, συνεργάσιμη, και τηρεί σχεδόν πάντοτε τους κανόνες και την σειρά σύμφωνα με την οποία πρέπει να υλοποιηθεί μια δραστηριότητα.

Αμοιβαιότητα- μοίρασμα. Περιμένει την σειρά της χωρίς να διακόψει, μέχρι να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Μοιράζεται τα πράγματά της με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας και συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του θεραπευτή της.

Προσαρμογή στις αλλαγές. Είναι δεκτική στην αλλαγή της θέσης των αντικειμένων που βρίσκονται στο οπτικό της πεδίο. Προσαρμόζεται χωρίς να αντιδρά στην αλλαγή της σειράς εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, στα πρόσωπα, στα υλικά και στο πρόγραμμά της.

Γνωστικός Τομέας

Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων έγινε με βάση το Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον Τομέα των Γνωστικών Δεξιοτήτων (Απτεσλής, Μητροπούλου & Τσακπίνη), μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες.

Οι κατηγορίες που ελέγχθηκαν για το σκοπό αυτό είναι οι ακόλουθες:

Η οπτική και ακουστική αντίληψη όπου φάνηκε ότι η Γκ. παρακολουθεί τις κινήσεις των αντικειμένων και κατευθύνει το βλέμμα της προς την πηγή του ήχου, αναγνωρίζοντας ήχους διαφορετικών ηχητικών πηγών.

Ο γνωστικός - εκτελεστικός τομέας, όπου διαπιστώθηκε ότι αναγνωρίζει και δείχνει τα μέρη του σώματος, τα σχήματα, τα χρώματα, τα αντίθετα, φτιάχνει πάζλ, εκτελεί σύνθετες εντολές και εντολές σε σχέση με το χώρο και το χρόνο αλλά δεν μπορεί να τα ομαδοποιήσει. Επίσης ότι μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις κι να βάλει σε λογική σειρά 5 κάρτες.

Ο γνωστικός - εκφραστικός τομέας, εδώ παρατηρήθηκε ότι το εύρος του λεξιλογίου της είναι περιορισμένο σε έννοιες που συναντά στην καθημερινότητα της, στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Ο εκφραστικός της λόγος είναι αρκετά δομημένος, αλλά παρουσιάζει ελλείμματα. Οι προτάσεις της, κατά την περιγραφή και την αφήγηση γεγονότων, δεν έχουν πάντοτε συνοχή και ορθή συντακτική δομή. Δεν δύναται να εντάξει στον λόγο της κανόνες σύνταξης και γραμματικής γι αυτό και ο προφορικός και γραπτός της λόγος συχνά είναι ακατάληπτος. Δυσκολεύεται, επίσης, να εντάξει τις χρονικές έννοιες στον λόγο της και να επιλέξει τον σωστό χρόνο. Η ομιλία της χαρακτηρίζεται από λανθασμένη προσωδία και επιτονισμό, ενώ ο τόνος της φωνής της είναι συνήθως μονότονος.

Η μίμηση. Η Γκ. διαθέτει την ικανότητα να μιμείται με ακρίβεια τους ήχους και τις κινήσεις των άλλων.

Η οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη. Η μνήμη του είναι περιορισμένη, οπτικά μπορεί να ανακαλέσει 3 εικόνες και ακουστικά 4 λέξεις. Η λειτουργική της μνήμη είναι καλύτερη καθώς, απαντά σε ερωτήσεις του τύπου: «Ποια είναι η διεύθυνσή σου;», «Πότε είναι τα γενέθλια σου;».

Ο οπτικοκινητικός συντονισμός. Διαπιστώθηκε ότι ο οπτικοκινητικός συντονισμός της είναι αντίστοιχος με εκείνον ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού

Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων ολοκληρώθηκε με τον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας όπου η Γκ. δεν εμφάνισε ελλείμματα.

Η παρούσα μελέτη αφορά την ανάπτυξη του εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου ενός δίγλωσσου παιδιού με αυτισμό. Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγηση της κατανόησης και της έκφρασης της ελληνικής γλώσσας σε προγλωσσικό και γλωσσικό στάδιο.

Έτσι, αξιολογήθηκε το εκφραστικό και αντιληπτικό λεξιλόγιο της Γκ. Η αξιολόγηση διεκπεραιώθηκε με την χρήση του επίσημου εγχειρίδιου, «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου», του Ι. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα και Γ. Σιδερίδη, δηλαδή, την Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995), καθώς και μέσω του

διαγνωστικού τεστ «Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης» του Ι. Βογινδρούκα και της Ε. Γρηγοριάδου,

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τη χορήγηση του τεστ «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» είναι τα παρακάτω:

Η Γκ. αναγνώρισε και ονόμασε τις 29 εικόνες από τις 50. Κατονόμασε τα ουσιαστικά που της ήταν οικεία και που τα συναντούσε στην καθημερινότητά της, όπως ζώα και αντικείμενα σπιτιού, αλλά δεν κατόρθωσε να κατονομάσει εύστοχα τις εικόνες με τα κτίρια, τα εργαλεία και τα ιπτάμενα αντικείμενα, δηλαδή αντικείμενα με τα οποία δεν αλληλεπιδρά συχνά.

Μέσα από την δοκιμασία αυτή, έγινε φανερό ότι το λεξιλόγιο της αντιστοιχεί σε χρονολογικά μικρότερη ηλικία και χρήζει ενίσχυσης.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τη χρήση του τεστ «Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης» ήταν τα ακόλουθα:

Προγλωσσικό στάδιο

Κατανόηση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το βασικό λεξιλόγιο που κατανοεί η Γκ. περιορίζεται σε πράγματα που συναντά στο καθημερινό της περιβάλλον. Αναγνωρίζει και δείχνει τις έννοιες που θα της ζητηθούν είτε αυτές είναι απτές είτε βρίσκονται σε εικόνες. Παρόλα αυτά, το εννοιολογικό της λεξιλόγιο αντιστοιχεί σε παιδί μικρότερης ηλικίας.

Δύναται να κατανοήσει την χρήση των αντικειμένων με τα οποία έρχεται και η ίδια σε επαφή και να τα ταυτίσει. Τέλος, μπορεί να αναγνωρίσει ενέργειες (παίζω, τρώω) εφόσον αυτές δεν εκφράζουν κάποιο συναίσθημα.

Έκφραση

Κατά το αυθόρμητο αλλά και το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο εκτελεί με επιτυχία, παράγει ήχους και λέξεις σχετικές με αυτό. Κατονομάζει έννοιες οι οποίες της είναι οικείες, όπως φρούτα, ζώα, αντικείμενα σπιτιού και ρηματικές ενέργειες. Ωστόσο δεν αναγνωρίζει και κατ' επέκταση δεν κατονομάζει ρήματα που συνεπάγονται συναίσθημα. Επιπρόσθετα είναι σε θέση να αναφέρει ποια αντικείμενα σχετίζονται με καθημερινές ενέργειες.

Γλωσσικό Στάδιο

Κατανόηση

Η Γκ. αναγνωρίζει και δείχνει την θέση του αντικειμένου σε σχέση με κάτι άλλο. Επίσης, κατανοεί και εκτελεί σύνθετες εντολές που περιλαμβάνουν επιρρήματα τόπου. Ωστόσο, δυσκολεύεται να εκτελέσει ενέργειες οι οποίες εμπεριέχουν τα τοπικά επιρρήματα πάνω και μέσα, διότι αυτά απουσιάζουν από το αντιληπτικό της λεξιλόγιο. Στις δραστηριότητες που της ζητήθηκε να δείξει ή να εκτελέσει ενέργειες που είχαν τις φράσεις «πάνω από», «πάνω στο» ή «μέσα στο» έδειξε και έπραξε, αντίστοιχα, λανθασμένα.

Γνωρίζει και διακρίνει τις έννοιες ένα και πολλά και σχεδόν όλες τις αντίθετες έννοιες (μικρό-μεγάλο). Μπορεί να αναγνωρίζει ένα αντικείμενο με βάση τα χαρακτηριστικά του, αλλά δυσκολεύεται να το κατηγοριοποιήσει και να το εντάξει σε ένα σύνολο όμοιων πραγμάτων, όπως λαχανικά, έπιπλα και μουσικά όργανα.

Δεν μπορεί να αναγνωρίσει ενέργειες που δηλώνουν παθητική φωνή γιατί δεν γνωρίζει τη διαφορά της από την ενεργητική φωνή. Γι αυτό και συχνά αδυνατεί να διαχωρίσει το δέκτη από το δράστη σε μία εικόνα.

Διαθέτει καλή γνώση των χρόνων της ενεργητικής φωνής και δεν δυσκολεύεται να δείξει την εικόνα με τον σωστό χρόνο.

Παρόλα αυτά εμφανίζει ιδιαίτερο πρόβλημα στην κατανόηση του δυνατού (αυτός) και του αδύνατου (του) τύπου της προσωπικής αντωνυμίας. Το ίδιο πρόβλημα εμφανίζει και στη κατανόηση της κτητικής αντωνυμίας (του).

Τέλος, κατανοεί και τοποθετεί στη σωστή χρονολογική σειρά μια αλληλουχία εικόνων. Κατανοεί ένα κείμενο με απλή συντακτική, απάντα στις ερωτήσεις περιεχομένου αλλά αδυνατεί να συγκρατήσει όλες τις πληροφορίες και να το επαναλάβει ως έχει..

Έκφραση

Η Γκ. δεν εμφανίζει προβλήματα στο φωνολογικό τομέα παρά μόνο στον μορφολογικό. Γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στην Διγλωσσία της. Μάλιστα δεν είναι λίγες οι φορές που κατά την παραγωγή λέξεων χρησιμοποιεί λανθασμένες καταλήξεις.

Κατά την αξιολόγηση της έκφρασης, παρατηρήθηκε ότι ο εκφραστικός λόγος της Γκ. αντιστοιχεί χρονολογικά σε μικρότερη ηλικία.

Πιο συγκεκριμένα, η Γκ. κατονομάζει έννοιες και περιγράφει αντικείμενα με βάση τα χαρακτηριστικά και το πλήθος τους. Όταν όμως καλείται να τα περιγράψει με βάση τη θέση τους στο χώρο δυσκολεύεται. Οι χωρικές έννοιες «πάνω» και «μέσα» δεν υπάρχουν στο εκφραστικό της λεξιλόγιο.

Επιπλέον, παρουσιάζει αδυναμία στην κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των εννοιών καθώς και στην κατονομασία της κάθε κατηγορίας αντικειμένων, όπως λαχανικά και εργαλεία. Άμεσο αποτέλεσμα αυτού είναι να μην μπορεί να αιτιολογήσει το λόγο που η μία εικόνα δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες τρεις, στις εννοιολογικές κατηγορίες που δε γνωρίζει.

Παρόλο που γνωρίζει τους χρόνους της ενεργητικής φωνής, ποιοι δηλώνουν παρόν, ποιοι παρελθόν και ποιοι μέλλον, δεν δύναται να τους χρησιμοποιήσει ορθά στο λόγο της. Επίσης, το γεγονός ότι δεν γνωρίζει, σαν έννοια, την παθητική φωνή και δεν διακρίνει το δέκτη από το δράστη, δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την καταληπτότητα της ομιλίας της. Έτσι, όταν της ζητείται να πει ποιος κάνει τι σε τι ή με τι, εμφανίζει έντονη δυσκολία και πολλές φορές αρνείται να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.

Από το εκφραστικό της λεξικό απουσιάζουν, επιπρόσθετα, οι προσωπικές και οι κτητικές αντωνυμίες, παρόλο που τις έχει μάθει στο σχολείο, όπως μας ανέφερε η δασκάλα. Συνέπεια αυτού, είναι ο λόγος της να μην έχει συνοχή και νόημα.

Παρ' αυτά γνωρίζει την έννοια της άρνησης και της κατάφασης και την εφαρμόζει ορθά στο λόγο της.

Επιπλέον είναι σε θέση να εκφράσει το λόγο που συμβαίνει η συγκεκριμένη κατάσταση που διαφαίνεται στην εικόνα ερέθισμα, δίνοντας λογική αιτιολογία.

Τέλος, ο περιγραφικός και ο αφηγηματικός λόγος της Γκ. παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα. Οι προτάσεις της είναι εκτενείς, χωρίς δομή και συνοχή, ενώ από τον λόγο της απουσιάζουν τα άρθρα, οι προθέσεις, οι παύσεις, οι αντωνυμίες, οι σύνδεσμοι και η χρονική αλληλουχία των γεγονότων.

Κοινωνικές καταστάσεις

Από την εξέταση των βασικών πραγματολογικών γνώσεων, μέσω του διαγνωστικού τεστ «Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης» παρατηρήθηκε ότι η κατανοεί την αίτηση για βοήθεια ή για αντικείμενο, κατανοεί εν μέρει το επικοινωνιακό πλαίσιο αλλά και τη χρήση των κοινωνικών συμβάσεων, αλλά όχι την έκφραση του προσώπου.

Δύναται να κατονομάσει κοινωνικές καταστάσεις, όπως χαιρετισμό, αλλά όχι εκείνες που αναφέρονται σε αισθήματα, όπως είναι ο φόβος.

4.8. Θεραπευτικές προτεραιότητες

Κατόπιν των προαναφερθεισών αξιολογήσεων εντοπίστηκαν δυσκολίες στο επικοινωνιακό τομέα, αλλά και στους τομείς της κοινωνικότητας και των γνωστικών δεξιοτήτων. Διαπιστώθηκαν, ακόμη, ελλείμματα στο εκφραστικό και αντιληπτικό λεξιλόγιο της Γκ. Ως θεραπευτικές προτεραιότητες, στην παρούσα εργασία, τίθενται η ανάπτυξη της εκφραστικότητας, καθώς και η βελτίωση της κατανόησης.

4.9. Θεραπευτικοί Στόχοι

Με γνώμονα τις ικανότητες του παιδιού και κύριο άξονα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, δόθηκε βάρος στη βελτίωση της κατανόησης και της έκφρασης.

Η ενίσχυση κυρίως της κατανόησης και κατ' επέκταση της έκφρασης πραγματοποιήθηκε μέσω των κάτωθι θεραπευτικών στόχων:

Η *Ενίσχυση του Εκφραστικού Λεξιλογίου*, υλοποιήθηκε με την εκπλήρωση των επιμέρους βραχυπρόθεσμων στόχων: 1) Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας κατοικιών. 2) Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας εργαλείων. 3) Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας ιπτάμενων αντικειμένων και εναέριων μέσων μεταφοράς. 4) Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας συναισθημάτων. 5) Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας αθλημάτων.

Η *Ανάπτυξη του Αντιληπτικού Λόγου*, πραγματοποιήθηκε μέσα από τους εξής στόχους: 1) Ομαδοποίηση λαχανικών. 2) Ενίσχυση Ακουστικής Αντίληψης. 3) Αναγνώριση συναισθημάτων. 4) Ομαδοποίηση μουσικών οργάνων. 5) Ομαδοποίηση επίπλων. 6) Εκμάθηση παθητικής φωνής (Ενεστώτας).

Η *Ανάπτυξη των μορφολογικών ικανοτήτων*, εκπονήθηκε διαμέσου των στόχων: 1) Εκμάθηση αρσενικού άρθρου "ο". 2) Εκμάθηση του θηλυκού άρθρου "η". 3) Εκμάθηση άρθρου "το". 4) Εκμάθηση της προσωπικής αντωνυμίας. 5) Ορθή χρήση της προσωπικής αντωνυμίας. 6) Εκμάθηση της κτητικής αντωνυμίας. 7) Ορθή χρήση της κτητικής αντωνυμίας. 8) Εκμάθηση παθητικής φωνής (Ενεστώτας).

Η *Ανάπτυξη της Γλωσσικής Έκφρασης*, συντελέστηκε μέσω των ακόλουθων στόχων: 1) Βελτίωση συντακτικής δομής πρότασης. 2) Ορθή χρήση των χρόνων της ενεργητικής φωνής (Παρελθόν, παρόν, μέλλον). 3) Ανάπτυξη Περιγραφικού Λόγου. 4) Έκφραση συναισθηματικής κατάστασης. 5) Ορθή χρήση της παθητικής φωνής.

Η *Συγκέντρωση σε λεκτικές και μη λεκτικές πρακτικές*, διεξάχθηκε μέσω: 1) Ενασχόληση με δραστηριότητες που απαιτούν συνεχή προσοχή.

Η *Ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων* διεξήχθη μέσω του στόχου: 1) Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

Τέλος, η *Κατανόηση της θέσης μέσα στο χώρο και ο προσδιορισμός αυτής σε σχέση με το περιβάλλον και τα αντικείμενά του*, εκτελέστηκε διαμέσου των παρακάτω βραχυπρόθεσμων στόχων: 1) Εκμάθηση της χωρικής έννοιας. 2) Ορθή χρήση της χωρικής έννοιας «μέσα». 3) Εκμάθηση της χωρικής έννοιας πάνω. 4) Ορθή χρήση της χωρικής έννοιας πάνω.

4.10. Λογοθεραπευτική Παρέμβαση

4.10.1. 1^{ος} Μήνας Θεραπειών

1^η συνεδρία θεραπείας:

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση εκφραστικού λεξιλογίου.

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας κατοικιών.

Υλικό: Επιτραπέζιο παιχνίδι "Ποιος ζει πού"

Μεθοδολογία: Ο θεραπευτής επιλέγει 4 ζεύγη καρτών, κάτοικος-κατοικία. Στη συνέχεια, κατονομάζει τους κατοίκους και τις κατοικίες που απεικονίζονται στις κάρτες και ζητά από το παιδί να τις κατονομάσει κι εκείνο.

Αμέσως μετά το παιδί παίρνει τις 4 κάρτες με τις κατοικίες και ο θεραπευτής τις 4 με τους κατοίκους. Ο θεραπευτής δείχνει τον κάτοικο και ζητά από το παιδί να βρει την κατοικία του. Όταν βρει την σωστή απάντηση και ενώσει το πάζλ καλείται να απαντήσει στην ερώτηση «Ποιος ζει πού;» π.χ. Ο Εσκιμώος ζει στο ιγκλού.

Η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται, αργότερα, με περισσότερα ζεύγη καρτών.

Αποτελέσματα: Η Γκ εκτέλεσε με χαρά τη δραστηριότητα και διασκέδασε αρκετά. Ανταποκρίθηκε με επιτυχία καθώς έδειξε, τοποθέτησε, αναγνώρισε και κατονόμασε τις κατοικίες των ανθρώπων και των ζώων.

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη αντιληπτικού λόγου.

1ος Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ομαδοποίηση λαχανικών.

Υλικό: Λαχανικά και φρούτα σε απτά αντικείμενα.

Μεθοδολογία: Παιχνίδι ρόλων (μανάβης- πελάτης).

Το παιδί γίνεται μανάβης ή πελάτης και πουλά ή αγοράζει αντίστοιχα. Στο μανάβικο εκτός από λαχανικά υπάρχουν και φρούτα.

Όταν το παιδί γίνεται μανάβης πρέπει να ξεχωρίσει τα αντικείμενα που έχει και να τα βάλει στο πάγκο των λαχανικών ή των φρούτων.

Όταν γίνεται πελάτης θα πρέπει να αναφέρει την κατηγορία πραγμάτων που πρόκειται να αγοράσει και έπειτα να αρχίσει να ονομάζει τα επιμέρους πράγματα που θέλει. π.χ. Θέλω να αγοράζω λαχανικά. Μπορείτε να μου δώσετε 3 καρότα;

Αποτελέσματα: Οι προτάσεις που παρήγαγε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στερούσαν σε δομή, με αποτέλεσμα να είναι δυσνόητες. Ωστόσο συνεργάστηκε αρμονικά και ευχαριστήθηκε τη δραστηριότητα. Έμαθε να αναγνωρίζει, να ομαδοποιεί και να κατηγοριοποιεί τα λαχανικά.

2^η συνεδρία θεραπείας

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη μορφολογικών ικανοτήτων.

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος: Εκμάθηση αρσενικού άρθρου "ο" και "η".

α) Υλικό: Απτά ζώα, λαχανικά, και αντικείμενα που υπάρχουν εντός της αίθουσα.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται το αρσενικό άρθρο "ο" και τη χρήση του. Το άρθρο εικονογραφείται για ταχύτερη εκμάθηση και διάκριση.

Ο θεραπευτής δείχνει αντικείμενα στο παιδί και εκείνο με τη σειρά του τα κατονομάζει βάζοντας μπροστά το αρσενικό άρθρο "ο".

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος: Εκμάθηση θηλυκού άρθρου "η".

α) Υλικό: Απτά ζώα, λαχανικά, και αντικείμενα που υπάρχουν εντός της αίθουσα.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται το θηλυκό άρθρο "η" και τη χρήση του. Το άρθρο εικονογραφείται για ταχύτερη εκμάθηση και διάκριση.

Ο θεραπευτής δείχνει αντικείμενα στο παιδί και εκείνο με τη σειρά του τα κατονομάζει βάζοντας μπροστά το θηλυκό άρθρο "η".

Αποτελέσματα: Ήταν ανήσυχη και κακοδιάθετη, ωστόσο συνεργάστηκε και ονόμασε τα περισσότερα αντικείμενα βάζοντας το ανάλογο άρθρο.

β) Υλικό: Γραπτή άσκηση με τη συμπλήρωση άρθρων στα κενά.

Μεθοδολογία: Δίνεται στο παιδί ένα κείμενο με κενά, τα οποία πρέπει να συμπληρωθούν με τα δύο άρθρα. Το παιδί συμπληρώνει τα κενά και διαβάζει το κείμενο.

Αποτελέσματα: Έμαθε τα άρθρα και το ρόλο τους. Παρόλα αυτά, η προσοχής της διασπαζόταν, συχνά, από εξωτερικά ερεθίσματα με αποτέλεσμα να μη δύναται να διατελέσει την άσκηση χωρίς την παρότρυνση και τη βοήθεια του θεραπευτή.

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση εκφραστικού λεξιλογίου.

2^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας εργαλείων.

Υλικό: Επιτραπέζιο παιχνίδι "Ποιος χρειάζεται τι"

Μεθοδολογία: Τα παιδιά απλώνει μπροστά του τις 8 κάρτες με τους επαγγελματίες και τα εργαλεία του και με τη βοήθεια του θεραπευτή τις κατονομάζει. Στη συνέχεια προσπαθεί να τις ταιριάζει και να τις συνδέσει σχηματίζοντας 4 ζευγάρια. Όταν φτιάξει τα ζευγάρια ο

θεραπευτής τον ρωτά «Ποιος χρειάζεται τι;» και εκείνος καλείται να απαντήσει. π.χ. Ο υδραυλικός χρειάζεται το γαλλικό κλειδί/ κάβουρας.

Η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται, αργότερα, με περισσότερα ζεύγη καρτών.

Αποτελέσματα: Δυσκολεύτηκε να μάθει τις ονομασίες των εργαλείων και ποιος επαγγελματίας χρειάζεται τι και γιατί. Παρόλα αυτά στο τέλος κατόρθωσε όχι μόνο να κατονομάσει τα εργαλεία αλλά και να μάθει που χρησιμεύουν.

3^η συνεδρία θεραπείας

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη μορφολογικών ικανοτήτων

3^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση του ουδέτερου άρθρου "το".

α) Υλικό: Απτά μουσικά όργανα, ζώα, εργαλεία και αντικείμενα που υπάρχουν εντός της αίθουσα.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται το άρθρα "το" και τη χρήση του. Το άρθρο εικονογραφείται για ταχύτερη εκμάθηση και διάκριση.

Ο θεραπευτής δείχνει αντικείμενα στο παιδί και εκείνο με τη σειρά του τα κατονομάζει βάζοντας μπροστά τα άρθρα "ο" , "η" ή "το".

Αποτελέσματα: Γνώριζε από το σχολείο τα άρθρα αλλά δεν μπορούσε να τα διαχωρίσει. Η εικονογράφηση τη βοήθησε να ανακαλέσει και να θυμηθεί τα δύο άρθρα, που είχε διδαχθεί σε προηγούμενη συνεδρία, αλλά και να τα διακρίνει. Μέσω της δραστηριότητας εμπέδωσε τη χρήση και τη σημασία των άρθρων. Έτσι, διεκπεραίωσε με επιτυχία τη άσκηση.

4^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη Γλωσσικής Έκφρασης

1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: Βελτίωση συντακτικής δομής πρότασης

Υλικό: Επιτραπέζιο παιχνίδι «Ποιος χρειάζεται τι».

Μεθοδολογία: Δίνονται μπερδεμένες 4 κάρτες που απεικονίζουν ένα επάγγελμα και 4 με τα εργαλεία που χρειάζεται ο καθένας από αυτούς..

1. Ζητείται από το παιδί να κατονομάσει τις 8 κάρτες που έχει μπροστά του, χρησιμοποιώντας κάθε φορά το κατάλληλο άρθρο
2. Ζητείται να ταιριάζει τις κάρτες.
3. Ζητείται να φτιάξει μία πρόταση για το κάθε ζεύγος εικόνων.
4. Να σκεφτεί και να πει ποια άλλα εργαλεία συναντάμε στο κάθε επάγγελμα.

4^η συνεδρία θεραπείας

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση εκφραστικού λεξιλογίου.

3^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας εναέριων μέσων και ιπτάμενων αντικειμένων

Υλικό: Ιπτάμενα και θαλάσσια απτά αντικείμενα και 1 χαρτόνι με ουρανό και 1 με θάλασσα.

Μεθοδολογία: Το παιδί μαθαίνει με τη βοήθεια του θεραπευτή το όνομα κάθε αντικειμένου και το μέρος όπου το συναντάμε (ουρανό-θάλασσα). Στη συνέχεια ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να δείξει το αντικείμενο που ακούει κάθε φορά, να το πάρει και να το τοποθετήσει σε ένα από τα 2 χαρτόνια, π.χ. χαρταετός-χαρτόνι με ουρανό.

Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, οι ρόλοι αλλάζουν και το παιδί ζητά από το θεραπευτή να δείξει εκείνος το αντικείμενο που άκουσε και να το τοποθετήσει στο χαρτόνι.

Αποτελέσματα: Σε μικρό χρονικό διάστημα έμαθε να αντιστοιχεί τα αντικείμενα με τον ουρανό. Πάραυτα, στην αρχή φάνηκε να δυσκολεύεται να κατονομάσει τα ιπτάμενα

αντικείμενα. Στο τέλος όμως της δραστηριότητας θυμόταν τις ονομασίες των περισσότερων από αυτών.

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη μορφολογικών ικανοτήτων.

4^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση της προσωπικής αντωνυμίας

Υλικό: Εικόνες με ρηματικές ενέργειες στην ενεργητική φωνή.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται τη προσωπική αντωνυμία και τη λειτουργία της. Έπειτα καλείται να αναγνωρίσει την ρηματική ενέργεια και να φτιάξει πρόταση χρησιμοποιώντας την προσωπική αντωνυμία (αυτός).

π.χ. Αυτός παίζει μπάλα. Αυτή ακούει μουσική.

5^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ορθή χρήση της προσωπικής αντωνυμίας

Υλικό: Εικόνες με ρηματικές ενέργειες στην ενεργητική φωνή.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται τη προσωπική αντωνυμία και τη λειτουργία της. Έπειτα καλείται να αναγνωρίσει την ρηματική ενέργεια και να φτιάξει πρόταση χρησιμοποιώντας την προσωπική αντωνυμία (αυτός).

π.χ. Αυτός παίζει μπάλα. Αυτή ακούει μουσική.

Αποτελέσματα: Η προσοχή της διασπαζόταν, συχνά, από ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα με αποτέλεσμα να μη δύναται να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και να φτιάχνει προτάσεις άσχετες με το περιεχόμενο της εικόνας.

5η συνεδρία

5^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Συγκέντρωση σε λεκτικές και μη λεκτικές πρακτικές.

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ενασχόληση με δραστηριότητες που απαιτούν συνεχή προσοχή.

Υλικό: λαβύρινθος

Μεθοδολογία: Ζητείται από το παιδί να λύσει το λαβύρινθο και να οδηγήσει το κοριτσάκι στο δώρο του.

Σταδιακά αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας.

Αποτελέσματα: Στην αρχή δυσκολεύτηκε να λύσει το πρώτο λαβύρινθο, αργότερα όμως εστίασε την προσοχή της, συγκεντρώθηκε και διεκπεραίωσε με επιτυχία της επόμενους λαβύρινθους.

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη μορφολογικών ικανοτήτων.

4^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση της προσωπικής αντωνυμίας

α) Υλικό: Εικόνες με ρηματικές ενέργειες στην ενεργητική φωνή.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται τη προσωπική αντωνυμία και τη λειτουργία της. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει την ρηματική ενέργεια και να φτιάξει πρόταση χρησιμοποιώντας την προσωπική αντωνυμία (αυτός).

π.χ. Αυτός παίζει μπάλα. Αυτή ακούει μουσική.

5^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ορθή χρήση της προσωπικής αντωνυμίας.

Υλικό: Εικόνες με ρηματικές ενέργειες στην ενεργητική φωνή.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται τη προσωπική αντωναμία και τη λειτουργία της. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει την ρηματική ενέργεια και να φτιάξει πρόταση χρησιμοποιώντας την προσωπική αντωναμία (αυτός).

π.χ. Αυτός παίζει μπάλα. Αυτή ακούει μουσική.

Αποτελέσματα: Ήταν αρκετά συγκεντρωμένη στη δραστηριότητα. Αναγνώρισε σχεδόν όλες τις ρηματικές ενέργειες και δημιούργησε προτάσεις κάνοντας χρήση της αντωναμίας.

6^η συνεδρία θεραπείας

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση εκφραστικού λεξιλογίου

4^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας συναισθημάτων

Υλικό: Κάρτες με πρόσωπα που εμφανίζουν κάποιο συναίσθημα.

Μεθοδολογία: Το παιδί μαθαίνει μαζί με το θεραπευτή την ονομασία του κάθε συναισθήματος π.χ. χαρά, λύπη. Έπειτα ζητείται από το παιδί να δείξει την κάρτα που απεικονίζει το συναίσθημα που άκουσε. π.χ. Δείξε αυτόν που κλαίει.

Στη συνέχεια ο θεραπευτής κάνει γκριμάτσες και ζητά από το παιδί να αναγνωρίσει και να κατονομάσει το συναίσθημα που βλέπει.

6^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη πραγματολογικών ικανοτήτων

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

Υλικό: Κάρτες με πρόσωπα που εμφανίζουν κάποιο συναίσθημα.

Μεθοδολογία: Το παιδί μαθαίνει μαζί με το θεραπευτή την ονομασία του κάθε συναισθήματος π.χ. χαρά, λύπη. Έπειτα ζητείται από το παιδί να δείξει την κάρτα που απεικονίζει το συναίσθημα που άκουσε. π.χ. Δείξε αυτόν που κλαίει.

Στη συνέχεια ο θεραπευτής κάνει γκριμάτσες και ζητά από το παιδί να αναγνωρίσει και να κατονομάσει το συναίσθημα που βλέπει.

Αποτελέσματα: Παρουσίασε δυσκολία στην εκμάθηση και αναγνώριση των συναισθημάτων που έβλεπε. Επίσης δυσκολεύτηκε να ταυτίσει τη γκριμάτσα στο πρόσωπο του θεραπευτή με κάποιο από τα συναισθήματα που είχε διδαχθεί και να το ονομάσει.

7^η συνεδρία θεραπείας

4^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη Γλωσσική Έκφρασης.

2^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ορθή χρήση των χρόνων της ενεργητικής φωνής (παρελθόν, παρόν, μέλλον)

Υλικό: Εικόνες με ρηματικές ενέργειες στην ενεργητική φωνή

Μεθοδολογία: Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει την ρηματική ενέργεια που βλέπει και να φτιάξει μία πρόταση ,η οποία να δηλώνει το τώρα. Στη συνέχεια πρέπει να μετατρέψει την ίδια πρόταση ώστε να δηλώνει παρελθόν και τέλος να δηλώνει μέλλον.

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Βελτίωση συντακτικής δομής πρότασης.

Υλικό: Εικόνες με ρηματικές ενέργειες στην ενεργητική φωνή

Μεθοδολογία: Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει την ρηματική ενέργεια που βλέπει και να φτιάξει μία πρόταση ,η οποία να δηλώνει το τώρα. Στη συνέχεια πρέπει να μετατρέψει την ίδια πρόταση ώστε να δηλώνει παρελθόν και τέλος να δηλώνει μέλλον.

Ο θεραπευτής βοηθά το παιδί να συντάξει την πρόταση κάνοντας του μία σειρά από ερωτήσεις: Ποιος; - Τι κάνει; - Τι; /Με τι; /Σε τι;

Αποτελέσματα: Αναγνώρισε τις περισσότερες ρηματικές ενέργειες. Έφτιαξε μικρές προτάσεις με ορθή συντακτική δομή στην αρχή βοηθούμενη από το θεραπευτή της και μετά μόνη της. Τις μετέτρεψε,, εύκολα ώστε να δηλώνουν μέλλον αλλά εμφάνισε δυσκολίες κατά την μετατροπή τους σε παρελθόν.

8^η συνεδρία θεραπείας

7^{ος} **Μακροπρόθεσμος στόχος:** Κατανόηση της θέσης μέσα στο χώρο και προσδιορισμός αυτής σε σχέση με το περιβάλλον και τα αντικείμενά του.

1^{ος} **Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Εκμάθηση της χωρικής έννοιας μέσα.

α) Υλικό: Μπάλα και κουτί

Μεθοδολογία: Αρχικά γίνεται γνωστό στο παιδί τι σημαίνει ο όρος μέσα. Έπειτα το παιδί παίρνει το αντικείμενο (κουτί) και το τοποθετεί σε σχέση με το σημείο αναφοράς (μπάλα) στη θέση που θα ακούσει. Βάλε τη μπάλα μέσα στο κουτί.

Αποτελέσματα: Κατανόησε σε σύντομο χρόνο τη σημασία της έννοιας μέσα, αναγνώρισε τη θέση του αντικειμένου και την ονόμασε.

2^{ος} **Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Ορθή χρήση της χωρικής έννοιας μέσα

β) Υλικό: Φλιτζάνι και κουτάλι

Μεθοδολογία: Έχοντας ένα σταθερό σημείο αναφοράς (φλιτζάνι) ζητείται από το παιδί να τοποθετήσει το αντικείμενο (κουτάλι) σε σχέση με αυτό. Τέλος, του ζητείται να δημιουργήσει πρόταση που να δηλώνει τη σύνδεση των αντικειμένων.

π.χ. Η μπάλα είναι μέσα στο κουτί.

Αποτελέσματα: Στην αρχή δυσκολεύτηκε να κατασκευάσει προτάσεις με ορθή δομή και χρειάστηκε βοήθεια. Καθώς περνούσε η ώρα εξοικειώθηκε και εκτέλεσε τη δραστηριότητα με μεγαλύτερη επιτυχία.

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση αντιληπτικού λόγου.

2^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση ακουστικής κατανόησης.

Υλικό: Παραμύθι « Το ποντικάκι που ήθελε να αγγίξει ένα αστεράκι.»

Μεθοδολογία: Ο θεραπευτής διαβάζει το παραμύθι κάνοντας συχνές παύσεις, οι οποίες συνοδεύονται από ερωτήσεις κατανόησης.

Αποτελέσματα: Οι παύσεις με τις ερωτήσεις γινόντουσαν ανά 2 σειρές ανάγνωσης. Αυτό βοήθησε την Γκ. να παραμείνει συγκεντρωμένη και να απαντά εύστοχα στις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις της ήταν μικρές με ορθή δομή.

4.10.2. Αποτελέσματα Λογοθεραπευτικής παρέμβασης 1^{ου} Μήνα

Η επαναξιολόγηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών της Γκ, έπειτα από 1 μήνα Λογοθεραπείας πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης των διαγνωστικών τεστ του Βογινδρούκα «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» και «Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης»

Η Λογοθεραπευτική αξιολόγηση ξεκίνησε με το διαγνωστικό τεστ «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου», όπου κατονόμασε ορθά τις 40 από τις 50 εικόνες.

Μέσω του διαγνωστικού τεστ διαπιστώθηκε ότι θυμάται, αναγνωρίζει και κατονομάζει τα κτίρια, τα εργαλεία και τα ιπτάμενα αντικείμενα που διδάχθηκε. Επιπρόσθετα, γνωστοποιήθηκε ότι αναγνωρίζει τα λαχανικά και τα ομαδοποιεί. Παρόλα αυτά, δυσκολεύεται να κατονομάσει και να κατηγοριοποιήσει εικόνες τις οποίες δεν έχει διδαχθεί ακόμη, όπως αθλήματα και μουσικά όργανα.

Η επαναξιολόγηση συνεχίστηκε με τη χορήγηση του τεστ «Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης». Από εκεί, διεξήχθησαν τα παρακάτω συμπεράσματα ως προς την κατανόηση και την έκφραση.

Προγλωσσικό στάδιο

Κατανόηση

Κατά την επαναξιολόγηση παρατηρήθηκε ότι η Γκ. αναγνωρίζει περισσότερα αντικείμενα, τα οποία είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσει ανάλογα με τη λειτουργία του, καθώς και να τα ταυτίσει με εικόνες. Επίσης, ότι αναγνωρίζει πιο πολλές ενέργειες ακόμη και αν αυτές δηλώνουν συναίσθημα.

Έκφραση

Κατά τον έλεγχο του εκφραστικού της λεξιλογίου διαπιστώθηκε ότι δύναται να θυμηθεί και να ονομάσει όσες νέες έννοιες διδάχθηκε αλλά και να περιγράψει τη λειτουργία αυτών. Πλέον μπορεί να αναγνωρίσει και να κατονομάσει αντικείμενα με τα οποία δεν αλληλεπιδρά συχνά και δεν συναντά στην καθημερινότητά της. Αποτέλεσμα αυτών, είναι το εύρος του λεξιλογίου της να αυξηθεί τόσο στον αυθόρμητο λόγο όσο και στο συμβολικό παιχνίδι.

Γλωσσικό στάδιο

Κατανόηση

Από την επαναξιολόγηση του αντιληπτικού λεξιλογίου της Γκ έπειτα από την μηνιαία θεραπεία που πραγματοποιήθηκε, φανερώθηκε ότι η Γκ. διαθέτει πολύ καλή μνήμη και γενικεύει σχετικά γρήγορα τις νέες πληροφορίες που εισπράττει..

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι αναγνωρίζει και δείχνει τη θέση των αντικειμένων που βρίσκονται "μέσα" σε κάτι. Ακόμη εκτελεί εντολές που περιλαμβάνουν τη χωρική έννοια "μέσα". Πάραυτα δεν γνωρίζει ακόμη το τοπικό επίρρημα πάνω και δεν εκτελεί δραστηριότητες που το εμπεριέχουν.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι γνωρίζει περισσότερες κατηγορίες αντικειμένων, ενώ είναι σε θέση να ομαδοποιήσει και κατηγοριοποιήσει έννοιες με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους και τη χρήση τους.

Όσο αφορά τη διάκριση του δέκτη από το δράστη και της ενεργητικής από την παθητική φωνή, η Γκ δεν εμφάνισε ιδιαίτερη πρόοδο. Δεν διαχωρίζει πάντοτε το δέκτη και συνήθως τον μπερδεύει με τον δράστη.

Από τον έλεγχο της κατανόησης της, γνωστοποιήθηκε συνακόλουθα ότι γνωρίζει και συγχρόνως δείχνει με βοήθεια την προσωπική αντωνυμία όταν της ζητηθεί.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι κατανοεί ένα κείμενο με απλή συντακτική δομή, απαντά σε ερωτήσεις περιεχομένου, αλλά κατά την επανάληψη του κειμένου αναφέρει τις πληροφορίες που άκουσε τελευταίες.

Έκφραση

Από τη Λογοθεραπευτική επαναξιολόγηση του εκφραστικού λόγου, που πραγματοποιήθηκε έπειτα από ένα μήνα λογοθεραπείας διαπιστώθηκε ότι το εκφραστικό λεξιλόγιο της Γκ. έχει εμπλουτιστεί με νέες έννοιες. Τις καινούργιες, αυτές, έννοιες είναι σε θέση να τις κατονομάσει αλλά και να τις κατηγοριοποιήσει στις επιμέρους κατηγορίες. Επίσης, ότι πλέον αναγνωρίζει και κατονομάσει ρηματικές ενέργειες που δηλώνουν συναίσθημα.

Πιο συγκεκριμένα, γνωστοποιήθηκε ότι απαντά εύστοχα σε ερωτήσεις που ζητούν να κατονομάσει τη θέση του αντικειμένου, ακόμη και όταν πρέπει να χρησιμοποιήσει το τοπικό επίρρημα μέσα για να δηλώσει τη θέση του. Ωστόσο εξακολουθεί να αδυνατεί να δείξει και να ονομάσει τη θέση του όταν αυτό είναι πάνω σε ή πάνω από κάτι άλλο.

Συνακόλουθα, παρατηρήθηκε ότι σε γενικές γραμμές κάνει ορθή χρήση των χρόνων της ενεργητικής φωνής και τους χρησιμοποιεί σωστά στις εκάστοτε δραστηριότητες. Οι παραγωγές της διέπονται από καλή συντακτική δομή. Ως εκ τούτου, δυσκολεύεται να εντάξει την ενεργητική φωνή στον αυθόρμητο λόγο και να πράττει σημασιολογικά λάθη.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όταν διακρίνει το δράστη από τον δέκτη, είναι σε θέση να παράγει πρόταση με καλή σύνταξη που να εμπεριέχει τον σωστό χρόνο της ενεργητικής φωνής. Οι προτάσεις της έχουν την μορφή Y-P-A.

Κατά τον έλεγχο της χρήσης των αντωνυμιών φανερώθηκε ότι η Γκ. χρησιμοποιεί πολύ συχνά την προσωπική αντωνυμία στο λόγο της, τοποθετώντας την ανάλογα μέσα στην πρόταση. Βέβαια περιστασιακά εμφανίζει λάθη στην δομή της πρότασης και στην αντιστοίχιση του προσώπου της αντωνυμίας με το πρόσωπο του ρήματος (π.χ. Αυτός πίνουν χυμό.).

Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι κατά την περιγραφή εικόνων και τη δόμηση αφηγήματος ο εκφραστικός της λόγος είναι αρκετά δομημένος. Οι προτάσεις της είναι μικρότερες σε έκταση και ορθότερες συντακτικά. Πάραυτα, ο αυθόρμητος λόγος της εξακολουθεί να εμφανίζει ελλείμματα, καθώς συχνά απουσιάζουν οι προθέσεις, οι σύνδεσμοι και οι αντωνυμίες. Τέλος,

κάνει χρήση των άρθρων στο λόγο της, αλλά δεν τα χρησιμοποιεί πάντα στην ανάλογη πτώση. Απόρροια αυτών είναι να αλλοιώνεται μερικώς η καταληπτότητα του λόγου της.

Παρατηρήθηκε επιπλέον, ότι όταν επικαλέστηκε να επαναλάβει το αφήγημα που άκουσε, διηγήθηκε μόνο τις πρόσφατες πληροφορίες που άκουσε. Το διήγημά της είχε ναι μεν μικρές προτάσεις, μερικώς επαρκείς μορφο-συντακτικά, αλλά όχι συνοχή και νόημα.

Κοινωνικές Καταστάσεις

Όπως αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα της πρώτης αξιολόγησης των κοινωνικών καταστάσεων, η Γκ αντιλαμβάνεται και εκφράζει την κοινωνική κατάσταση υπό την προϋπόθεση ότι δε φανερώνει συναίσθημα. Πλέον μπορεί να αναγνωρίσει και να αιτιολογήσει καταστάσεις που δηλώνουν κάποιο από τα συναισθήματα που έχει μάθει.. δεν αντιλαμβάνεται περαιτέρω συναισθήματα γι αυτό και δεν δίνει πάντα εύστοχες απαντήσεις.

4.10.3 2^{ος} Μήνας θεραπειών

1^η συνεδρία θεραπείας

5^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Να επικεντρωθεί σε λεκτικές και μη λεκτικές πρακτικές.

1^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να ασχολείται με δραστηριότητες που απαιτούν συνεχή προσοχή.

Υλικό: Πάζλ

Μεθοδολογία: Το παιδί πρέπει να φτιάξει το πάζλ των 20 κομματιών.

Αποτελέσματα: Στην αρχή της Λογοθεραπευτικής συνεδρίας ήταν ιδιαίτερα ανήσυχη και της ήταν αδύνατον να εστιάσει την προσοχή της και να συγκεντρωθεί στο διάλογο που διεξαγόταν. Έτσι, έγινε η χορήγηση ενός πάζλ για την βελτίωση της συγκέντρωσής της. Μέσω του πάζλ κατόρθωσε να εστίασε την προσοχή της και να επικεντρωθεί στη

δραστηριότητα, αλλά και να παραμείνει συγκεντρωμένη στις ασκήσεις που τη διαδέχθηκαν.

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση εκφραστικού λεξιλογίου.

5^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας αθλημάτων

Υλικό: Εικονογραφημένο βιβλίο με αθλήματα.

Μεθοδολογία: Ο θεραπευτής διαβάζει ένα μικρό κείμενο που αναφέρεται σε ένα άθλημα. Στη συνέχεια κάνει ερωτήσεις κατανόησης στο παιδί και το βοηθά να κατονομάσει το άθλημα. Έπειτα του ζητά να ζωγραφίσει τη δική του ομάδα αθλητών που θα έστελνε στους Ολυμπιακούς αγώνες.

Αποτελέσματα: Είχε μερική βλεμματική επαφή καθ' όλη τη διάρκεια της θεραπείας. Ήταν συνεργάσιμη και δεκτική στο να γνωρίσει καινούργια πράγματα. Το βιβλίο την βοήθησε να μάθει γρήγορα τα αθλήματα και αντικείμενα που χρησιμοποιούν οι αθλητές για το αγώνισμα. Της αρέσει πολύ να ζωγραφίζει και έτσι ενθουσιάστηκε που ζωγράφιζε και εκείνη τους δικούς της αθλητές.

2^η συνεδρία θεραπείας

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση εκφραστικού λεξιλογίου.

5^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη της σημασιολογικής κατηγορίας αθλημάτων

Υλικό: Εικονογραφημένο βιβλίο με αθλήματα.

Μεθοδολογία: Ο θεραπευτής διαβάζει ένα μικρό κείμενο που αναφέρεται σε ένα άθλημα. Στη συνέχεια κάνει ερωτήσεις κατανόησης στο παιδί και το βοηθά να κατονομάσει το

άθλημα. Έπειτα του ζητά επιλέξει ένα άθλημα και να ζωγραφίσει το στάδιο στο οποίο διεξάγεται εκείνο.

Αποτελέσματα: Θυμόταν τα αθλήματα που διδάχθηκε στη προηγούμενη θεραπεία και έμαθε πρόθυμα τα νέα. Στη ζωγραφιά της προσέγγισε αρκετά το στάδιο όπου διεξάγεται η τοξοβολία.

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη μορφολογικών ικανοτήτων.

6^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση της κτητικής αντωναυμίας.

Υλικό: Κούκλα και λούτρινα ζώα

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται την κτητική αντωναυμία και τη λειτουργία της. Στη συνέχεια παίρνει ένα από τα παιχνίδια και βοηθούμενο από το θεραπευτή εκτελεί τις εντολές.

1. Δείξε τα πόδια σου.
2. Δείξε τα μαλλιά σου.
3. Δείξε τα μάτια της
4. Δείξε το κεφάλι τους.
5. Δείξε τα αφτιά σας.

Στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται και το παιδί είναι εκείνο που ζητά από το θεραπευτή να εκτελέσει εντολές. Οι εντολές έχουν την μορφή Υ-Ρ-Α.

7^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ορθή χρήση της κτητικής αντωναυμίας.

Υλικό: Κούκλα και λούτρινα ζώα

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται την κτητική αντωναυμία και τη λειτουργία της. Στη συνέχεια παίρνει ένα από τα παιχνίδια και βοηθούμενο από το θεραπευτή εκτελεί τις εντολές.

1. Δείξε τα πόδια σου.

2. Δείξε τα μαλλιά σου.
3. Δείξε τα μάτια της
4. Δείξε το κεφάλι τους.
5. Δείξε τα αφτιά σας.

Στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται και το παιδί είναι εκείνο που ζητά από το θεραπευτή να εκτελέσει εντολές. Οι εντολές έχουν την μορφή Y-P-A

Αποτελέσματα: Εκτέλεσε λανθασμένα τις πρώτες εντολές. Αργότερα όμως, κατανόησε την έννοια της αντωνυμίας και ολοκλήρωσε επιτυχημένα τη δραστηριότητα δήξης. Όταν κλήθηκε να κάνει εκείνη τις εντολές, μιμούμενη το θεραπευτή, δημιούργησε παραγωγές με ορθή συντακτική δομή.

3^η συνεδρία θεραπείας

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη αντιληπτικού λόγου

3^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Αναγνώριση συναισθημάτων

α) Υλικό: Μικρές ιστορίες που εκφράζουν συναίσθημα

Μεθοδολογία: Διαβάζεται στο παιδί μία μικρή ιστορία. Έπειτα του ζητείται να αναγνωρίσει και να ονομάσει το τελικό συναίσθημα του πρωταγωνιστή.

Αποτελέσματα: Δεν αναγνώρισε το τελικό συναίσθημα που βίωσε ο πρωταγωνιστής. Στις περισσότερες ιστορίες.

Στις ιστορίες που εμφάνισε δυσκολία της τέθηκαν ερωτήσεις, ώστε να αναγνωρίσει το συναίσθημα.

5^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη Γλωσσικής Έκφρασης.

3^{ος} Βραχυπρόθεσμος Στόχος: Ανάπτυξη περιγραφικού λόγου

β) Υλικό: Παιχνίδι «Μάντεψε ποιος»

Μεθοδολογία: Το παιδί επιλέγει μία εικόνα με έναν επαγγελματία και την περιγράφει στο θεραπευτή, λέγοντάς του τι εργαλεία χρησιμοποιεί. Εκείνος πρέπει να μαντέψει ποιος είναι.

Μετά οι ρόλοι αντιστρέφονται και το παιδί είναι εκείνο που πρέπει να μαντέψει ποιο επάγγελμα είναι.

Αποτελέσματα: Διασκέδασε πολύ με το παιχνίδι αν και στην αρχή δυσκολεύτηκε να δώσει εύστοχες περιγραφές των επαγγελματιών.

4^η συνεδρία θεραπείας

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη αντιληπτικού λόγου

5^{ος} Βραχυπρόθεσμος Στόχος: Ομαδοποίηση επίπλων

Υλικό: Κουκλόσπιτο

Μεθοδολογία: Το παιδί παίρνει όλα τα έπιπλα τα σπιτιού και τα χωρίζει ανάλογα με το δωμάτιο που αυτά συναντώνται. Όταν τα χωρίσει τα τοποθετεί στα δωμάτια του σπιτιού λέγοντας κάθε φορά το είδος των επίπλων. π.χ. Έπιπλα κουζίνας.

Αποτελέσματα: Δεν είχε ξαναπαίξει, προηγουμένως, με κουκλόσπιτο και ενθουσιάστηκε. Για να ομαδοποιήσει χρειάστηκε να ανακαλέσει τα έπιπλα που υπάρχουν στα δωμάτια του δικού της σπιτιού. Ωστόσο τοποθέτησε σωστά τα έπιπλα στα επιμέρους δωμάτια και κατονόμασε ορθά τις κατηγορίες των επίπλων.

7^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Κατανόηση της θέσης μέσα στο χώρο και προσδιορισμός αυτής σε σχέση με το περιβάλλον και τα αντικείμενά του.

3^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση και χρήση της χωρικής έννοιας πάνω.

α) Υλικό: Κουκλόσπιτο

Μεθοδολογία: Αρχικά γίνεται γνωστό στο παιδί τι σημαίνει ο όρος πάνω. Το παιδί έχοντας μπροστά του το κουκλόσπιτο καλείται να εκτελέσει τις οδηγίες που θα ακούσει.

π.χ. Βρες, δείξε και ονόμασε το δωμάτιο που βρίσκεται πάνω από την κουζίνα.

Βρες, δείξε και ονόμασε το αντικείμενο που βρίσκεται πάνω από το τραπέζι

4^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ορθή χρήση της χωρικής έννοιας πάνω.

Μεθοδολογία: Οι ρόλοι αντιστρέφονται και το παιδί είναι εκείνο που πρέπει να ζητήσει από το θεραπευτή να εκτελέσει εντολές. Οι εντολές έχουν την μορφή Υ-P-A.

Αποτελέσματα: Ήταν συγκεντρωμένη και πολύ συνεργάσιμη. Όταν το παιδί έμαθε και κατανόησε τη σημασία της χωρικής έννοιας πάνω εκτέλεσε και έθεσε με τη σειρά του ορθά δομημένες εντολές.

5^η συνεδρία θεραπείας

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη αντιληπτικού λόγου.

4^{ος} Βραχυπρόθεσμος Στόχος: Ομαδοποίηση μουσικών οργάνων.

Υλικό: Απτά μουσικά όργανα.

Μεθοδολογία: Παιχνίδι ρόλων.

Το παιδί είναι μέλος ενός διάσημου συγκροτήματος, που πρόκειται να δώσει μία συναυλία. Κάποιοι από τα μουσικά όργανα του συγκροτήματος έχουν χαλάσει και χρειάζονται αντικατάσταση. Έτσι ο μουσικός-παιδί πηγαίνει σε ένα μαγαζί που πουλά μουσικά όργανα για να αγοράσει ότι του λείπει.

Αποτελέσματα: Ήταν ευδιάθετη και ενθουσιάστηκε με το παιχνίδι. Αναγνώρισε τα μουσικά όργανα, τα ομαδοποίησε και τα κατηγοριοποίησε. Έπειτα τα ονόμασε εκείνα που δεν γνώριζε βοηθούμενη από το θεραπευτή. Τέλος παρίστανε ότι βρισκόταν στη συναυλία και άρχισε να τραγουδά.

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση Γλωσσικής έκφρασης

4^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Έκφραση συναισθηματικής κατάστασης

β) Υλικό: 4 Κάρτες με χρονική αλληλουχία

Μεθοδολογία: Δίνονται στο παιδί μπερδεμένες οι 4 εικόνες. Πρέπει να τις βάλει στη σωστή χρονολογική σειρά και να περιγράψει την ιστορία που βλέπει, αναφέροντας κάθε φορά τη συναισθηματική κατάσταση των πρωταγωνιστών.

Αποτελέσματα: Τοποθέτησε στη σωστή χρονολογική σειρά τις κάρτες. Περιέγραψε την ιστορία αναφέροντας μόνο το τελικό συναίσθημα του πρωταγωνιστή. Έτσι, ξεκίνησε πάλι από την αρχή την περιγραφή και βοηθούμενη από το θεραπευτή της αναγνώρισε και διηγήθηκε σε κάθε κάρτα τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων.

6^η συνεδρία θεραπείας

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη αντιληπτικού λόγου

6^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση παθητικής φωνής (Ενεστώτας)

Υλικό: Εικόνες με δράστη και δέκτη.

Μεθοδολογία: Διδάσκεται στο παιδί η έννοια της παθητικής φωνής. Στη συνέχεια καλείται να διακρίνει στις εικόνες τον δράστη και το δέκτη της ρηματικής ενέργειας. Δείξε αυτήν που χτενίζει.

Δείξε αυτόν που ντύνεται.

Αμέσως μετά, ζητείται από το παιδί να αναφέρει τι βλέπει στην εικόνα.

π.χ. Αυτός πίνει νερό.

Αυτή σκουπίζεται με τη πετσέτα.

Αποτελέσματα: Κατανόησε την έννοια της παθητικής φωνή και ολοκλήρωσε επιτυχημένα το πρώτο μέρος της δραστηριότητας.

Παρόλα αυτά, στο δεύτερο μέρος της άσκησης παρουσίασε δυσκολίες και ήταν απαραίτητο να της γίνουν ερωτήσεις ώστε να δομήσει, ορθά, την πρόταση

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη μορφολογικών ικανοτήτων.

8^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Εκμάθηση παθητικής φωνής (Ενεστώτας)

Υλικό: Εικόνες με δράστη και δέκτη.

Μεθοδολογία: Το παιδί διδάσκεται τον παθητικό Ενεστώτα και τον τρόπο χρήσης του. Έπειτα του ζητείται να διακρίνει στις εικόνες τον δράστη και το δέκτη της ρηματικής ενέργειας.

1. Δείξε αυτήν που χτενίζει.
2. Δείξε αυτόν που ντύνεται.
3. Δείξε αυτούς που κοιμούνται.
4. Δείξε αυτές που μαγειρεύουν.

Αμέσως μετά, ζητείται από το παιδί να αναφέρει τι βλέπει στην εικόνα.

π.χ. -Αυτός πίνει νερό.

-Αυτή σκουπίζεται με τη πετσέτα.

Αποτελέσματα: Ήταν πού συνεργάσιμη και αρκετά συγκεντρωμένη. Κατανόησε τη διαφορά του δράστη από το δέκτη και κατ' επέκταση της ενεργητικής από την παθητική φωνή. Έδειξε, βρήκε και ονόμασε ορθά τις περισσότερες ρηματικές ενέργειες. Τέλος, δημιούργησε προτάσεις με ορθή συντακτική δομή.

7^η συνεδρία θεραπείας

4^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη Γλωσσική Έκφρασης.

5^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ορθή χρήση της παθητικής φωνής.

Υλικό: 4 εικόνες στην παθητική φωνή χρονολογικά αλληλένδετες

Μεθοδολογία: Δίνονται στο παιδί μπερδεμένες οι εικόνες. Πρέπει να τις τοποθετήσει στη σωστή σειρά και να περιγράψει την ιστορία που απεικονίζεται. Η αφήγηση πρέπει να πραγματοποιηθεί στην παθητική φωνή.

4^{ος} Μακροπρόθεσμος: Ανάπτυξη Γλωσσικής Έκφρασης

3^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση περιγραφικού λόγου.

α) Υλικό: 4 εικόνες στην παθητική φωνή χρονολογικά αλληλένδετες

Μεθοδολογία: Δίνονται στο παιδί μπερδεμένες οι εικόνες. Πρέπει να τις τοποθετήσει στη σωστή σειρά και να περιγράψει την ιστορία που απεικονίζεται. Η αφήγηση πρέπει να πραγματοποιηθεί στην παθητική φωνή.

Αποτελέσματα: Ήταν αρκετά συγκεντρωμένη, ωστόσο είχε μερική βλεμματική επαφή. Πραγματοποίησε σωστά τη σειροθέτηση εικόνων και περιέγραψε με 1 πρόταση την κάθε

εικόνα. Έτσι επαναλήφθηκε η διαδικασία της περιγραφής μέσα από ερωτήσεις που της έκανε ο θεραπευτής. Οι προτάσεις βρίσκονταν στην παθητική φωνή και ήταν ορθά δομημένες.

8^η συνεδρία θεραπείας

4^{ος} Μακροπρόθεσμος: Ανάπτυξη Γλωσσικής Έκφρασης

3^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη περιγραφικού λόγου.

Υλικό: 3 εικόνες που απεικονίζουν μια ιστορία.

Μεθοδολογία: Δίνονται στο παιδί μπερδεμένες οι 3 εικόνες. Καλείται να τις βάλει στη σωστή χρονολογική σειρά και να αφηγηθεί την ιστορία που βλέπει.

Αποτελέσματα: Έβαλε σε σωστή χρονολογική σειρά τις εικόνες, καθώς διαθέτει επαρκή οπτική αντίληψη. Κατά την περιγραφή όμως των εικόνων και την αφήγηση της ιστορίας παρουσίασε συντακτικά λάθη, με παράληψη των άρθρων και των συνδέσμων μεταξύ των προτάσεων.

2^{ος} Μακροπρόθεσμος: Ανάπτυξη αντιληπτικού λόγου.

2^{ος} Βραχυπρόθεσμος στόχος: Ενίσχυση ακουστικής κατανόησης.

Υλικό: Παραμύθι «Το παγκάκι που ήθελε να γίνει βάρκα.»

Μεθοδολογία: Ο θεραπευτής διαβάζει το παραμύθι κάνοντας παύσεις ανα 4 με 5 σειρές. Οι παύσεις της ανάγνωσης συνοδεύονται από ερωτήσεις περιεχομένου.

Αποτελέσματα: Το ενδιαφέρον της προσελκύστηκε από το εξώφυλλο και το τίτλο του παραμυθιού, με αποτέλεσμα να είναι αρκετά συγκεντρωμένη κατά την αφήγηση και να απαντά εύστοχα στις ερωτήσεις κατανόησης.

4.10.4. Αποτελέσματα Λογοθεραπευτικής παρέμβασης 2^{ου} μήνα

Μετά το πέρας του 2^{ου} μήνα Λογοθεραπευτικών συνεδριών διεξάχθηκε η αξιολόγηση των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού, με σκοπό την προβολή των δυνατοτήτων καθώς και των ελλείμματα που εμφανίζει.

Και αυτή η επαναξιολόγηση, όπως και η προηγούμενη, επικεντρώθηκε στον έλεγχο της κατανόησης και της έκφρασης, γι αυτό και χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια αξιολογητικά εργαλεία.

Ο έλεγχος ξεκίνησε με τη «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου». Στη δοκιμασία αυτή το παιδί ονόμασε τις 48 από τις 50 εικόνες πολλές εκ των οποίων ήταν εργαλεία, ιπτάμενα αντικείμενα, μουσικά όργανα, κτίρια και αντικείμενα που συναντώνται σε αθλήματα. Γνωστοποιήθηκε έτσι, ότι η Γκ. συγκρατεί τις νέες πληροφορίες που λαμβάνει και τις γενικεύει στο λόγο της. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1



Η Λογοπεδική επαναξιολόγηση του αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου του δίγλωσσου παιδιού με αυτιστική διαταραχή ολοκληρώθηκε με τη χορήγηση του δεύτερου διαγνωστικού τεστ τη «Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης»

Προγλωσσικό στάδιο

Κατανόηση

Κατά την διάρκεια της δοκιμασίας αναγνώρισε όλα τα αντικείμενα που είδε και ήρθε σε επαφή, είτε αυτά ήταν απτά, είτε απεικονίζονταν σε κάρτες. Έδειξε όσα της ζητήθηκαν, τα ταύτισε με εικόνες και τα χρησιμοποίησε κατά τον τρόπο χρήσης τους. Επιπρόσθετα, αναγνώρισε και έδειξε την εκάστοτε ενέργεια που της ζητήθηκε ακόμη και αν εκείνη εξέφραζε συναίσθημα.

Έκφραση

Ως προς την έκφραση, η Γκ. αποκρίθηκε σωστά στις ερωτήσεις του θεραπευτή. Θυμόταν τα νέα πράγματα που διδάχθηκε κατά τη διάρκεια των 2 μηνών και τα διαχειρίστηκε καθώς πρέπει. Συγκεκριμένα, κατονόμασε αλλά και περιέγραψε τη λειτουργία των αντικείμενων και ονόμασε τις ενέργειες.

Γλωσσικό στάδιο

Κατανόηση

Στα πλαίσια της Λογοθεραπευτικής επαναξιολόγησης ελέγχθηκε η κατανόηση της Γκ. σε γλωσσικό στάδιο. Έτσι παρατηρήθηκε ότι θυμάται, ανακαλεί και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που έλαβε κατά τη δίμηνη θεραπευτική παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι γνωρίζει όλες τις χωρικές έννοιες αφού βρήκε και έδειξε τη θέση των αντικειμένων που της ζητούσε η δραστηριότητα. Επίσης, διότι εκτέλεσε όσες εντολές συμπεριλάμβαναν τοπικά επιρρήματα.

Γνωστοποιήθηκε ακόμα ότι βρίσκει και δείχνει τα περισσότερα αντικείμενα που της ζητούνται, ενώ δύναται να κατηγοριοποιήσει και να ομαδοποιήσει όλες τις νέες έννοιες που γνώρισε, με γνώμονα τις ιδιότητές τους.

Φάνηκε, επιπλέον, ότι σε δραστηριότητες που αφορούν τη γνώση της παθητικής φωνής, διακρίνει και καταδεικνύει, κατά το πλείστον, το δράστη από το δέκτη. Βέβαια ορισμένες φορές δυσκολεύεται, δίνοντας λάθος απαντήσεις. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην πρόσφατη εκμάθηση της παθητικής φωνής και στη μη εξολοκλήρου γενίκευσή της.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι έχει γνώση της προσωπικής και της κτητικής αντωνυμίας και φέρει εις πέρας δραστηριότητες που τις πραγματεύονται.

Εν κατακλείδι, διαπιστώθηκε ότι κατανοεί κείμενα χρονολογικά μικρότερης ηλικίας, ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις περιεχομένου. Ωστόσο κατά την επανάληψη συγκρατεί και αναφέρει τις πληροφορίες που την εντυπωσίασαν και αυτές που άκουσε τελευταίες.

Έκφραση

Έπειτα τον 2^ο μήνα λογοθεραπείας πραγματοποιήθηκε η εξέταση της έκφρασης σε γλωσσικό επίπεδο. Από την επαναξιολόγηση που διεκπεραιώθηκε μέσω του διαγνωστικού τεστ που προαναφέρθηκε διεξήχθησαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Η Γκ. κατηγοριοποίησε και κατονόμασε τα περισσότερα από τα αντικείμενα που περιελάμβανε το τεστ. Ονόμασε ακόμη, τις ρηματικές ενέργειες με τα υποκείμενά ή τα αντικείμενα τους, δημιουργώντας προτάσεις με ορθή σύνταξη. Δε δυσκολεύτηκε να κατονομάσει ακόμη και τις ενέργειες που εξέφραζαν συναίσθημα.

Επίσης, ονόμασε σωστά τη θέση των αντικειμένων στις εκάστοτε δραστηριότητες χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο τοπικό επίρρημα.

Εκτέλεσε με επιτυχία τη δραστηριότητα που αφορούσε τη διαχείριση των χρόνων της ενεργητικής φωνής και τους χρησιμοποίησε ορθά τόσο στο παρόν, όσο στο παρελθόν και το μέλλον.

Επιπρόσθετα, όπως προαναφέρθηκε, διέκρινε το δράστη από το δέκτη και παρήγαγε προτάσεις τόσο στην ενεργητική, όσο κι στην παθητική φωνή, οι οποίες διέπονταν από καλή συντακτική δομή.

Χρησιμοποίησε την προσωπική και την κτητική αντωνυμία καθώς πρέπει στις ανάλογες δραστηριότητες. Επιπλέον παρασκεύασε προτάσεις τοποθέτησε τις αντωνυμίες σωστά μέσα σε αυτές, ωστόσο δυσκολεύτηκε να ταιριάζει πάντα την αντωνυμία με το πρόσωπο του ρήματος.

Κατά τη διάρκεια της περιγραφής εικόνων και τη δόμηση αφηγήματος παρατηρήθηκε ότι το εκφραστικό της λεξιλόγιο έχει εμπλουτιστεί με νέες έννοιες. Επιπλέον, κάνει, σχεδόν πάντοτε, χρήση των άρθρων κατά την αφήγηση και την περιγραφή. Διαπιστώθηκε ακόμη, ότι οι προτάσεις της είναι μικρότερες σε έκταση και περισσότερο δομημένες. Παρόλα αυτά απουσιάζουν οι σύνδεσμοι μεταξύ των προτάσεων και οι προθέσεις από το λόγο της. Απόρροια αυτών είναι ο λόγος της να έχει συνοχή και να είναι σε γενικές γραμμές καταληπτός.

Τέλος, κατά την επανάληψη αφηγήματος, κατάφερε να συγκρατήσει μόνο όσες πληροφορίες άκουσε στο τέλος του αφηγήματος και όσες την εντυπωσίασαν. Έτσι το ήταν

ελλιπής από πληροφορίες αλλά χαρακτηριζόταν από, σχεδόν πλήρη μορφο-συντακτική επάρκεια.

Κοινωνικές καταστάσεις

Όσο αφορά τις κοινωνικές καταστάσεις, η Γκ. δύναται να κατανοήσει και να εκφράσει τη δηλώνει η κάθε κοινωνική κατάσταση, αλλά και να αναγγείλει το λόγο που συνέβη μία κατάσταση ακόμη και όταν εκείνη φανερώνει συναίσθημα. Πλέον αναγνωρίζει, εκφράζει και προβάλλει τα συναισθήματα που διδάχθηκε και κατανοεί το επικοινωνιακό πλαίσιο συσχετίζοντας τις πληροφορίες.

4.11. Συμπέρασμα

Με γνώμονα τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αλλά και την εξέλιξη που εμφάνισε η Γκ. συμπεραίνεται ότι μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης ένα δίγλωσσο παιδί με αυτισμό είναι σε θέση να ενισχύσει την αντιληπτική του ικανότητα, να αναπτύξει τις γλωσσικές του δεξιότητες, να διευρύνει το λεξιλόγιό του, να βελτιώσει τον εκφραστικό του λόγο και κατ'επέκταση το επικοινωνιακό, κοινωνικό και γνωστικό του επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης έπειτα από δίμηνη Λογοθεραπεία, κατέδειξαν ότι η αντίληψη και η έκφραση της Γκ. σε πρώιμο γλωσσικό και προγλωσσικό στάδιο είναι ανάλογη της ηλικίας της. Επιπρόσθετα φανέρωσαν ότι η γλωσσική της αντίληψη και έκφραση σε γλωσσικό στάδιο, βελτιώθηκε αρκετά, με αποτέλεσμα να αποκλείει ελάχιστα από την χρονολογική της ηλικία. Ως εκ τούτου, υπολείπεται ακόμη, στη δομή του αυθόρμητου λόγου, στη χρήση συνδέσμων και προθέσεων κατά την έκφραση και στη συνοχή του λόγου της. Ακόμη στην διεύρυνση του λεξιλογίου και του αντιληπτικού πεδίου καθώς και στην ορθή χρήση της παθητικής φωνής και των αντωνυμιών.

Κατέδειξαν, ακόμη πως ο αυτισμός και όχι η δίγλωσσία οφείλονται για τα επικοινωνιακά, κοινωνικά, γνωστικά και γλωσσικά ελλείμματα, καθώς και για την αργή εξέλιξη του παιδιού.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η χρησιμότητα των ευρημάτων στην ερευνητική και κλινική πράξη δημιουργεί και προσθέτει ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να είναι μελλοντικές ερευνητικές υποθέσεις. Ένα από τα ερωτήματα που δημιουργούνται είναι η σύγκριση των ευρημάτων με ένα δίγλωσσο παιδί με αυτισμό του αντίθετου φύλου, που προέρχεται από την ίδια χώρα.. Ακόμη, η σύγκριση των αποτελεσμάτων με παιδί που κατάγεται από χώρα με γλωσσικά όμοια σημεία με τη γλώσσα της χώρας όπου διαμένει. Τέλος, η σύγκριση με ένα παιδί που προέρχεται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή κάποιον που δεν παρακολουθούσε, προηγουμένως, πρόγραμμα Λογοθεραπείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Βογινδρούκας (2002), Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές στην επικοινωνία, Ιωάννινα, σ.9-19, σ.74 (<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13610#page/1/mode/2up> τελευταία πρόσβαση 25/02/2015)
2. Βογινδρούκας, Ι., Καραντάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). *Δοκίμια: Αυτισμός-Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» (http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/prakseis_ereak/dokimia_epimorfoshs.pdf) τελευταία πρόσβαση στις 9/03/2015
3. Βογινδρούκας, Ι. (2005α). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία (ΕΛΨΕ)*. 12, σελ. 276-292
4. Βογινδρούκας Ι. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
5. Γεννά Α., (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*, Αθήνα. Leader Books.
6. Γενά, Α., Καλογεροπούλου, Ε., Μαυροπούλου, Σ., Νικολάου, Α., Νοτάς, Σ., & Παπαγεωργίου, Β. (2006). *Το φάσμα του αυτισμού, συνεργασία-σύγκλιση οικογένειας & επαγγελματιών*. Τρίκαλα: εκδ. Έλλα
7. Γεωργογιάννης Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα. Gutenberg.
8. Γκονέλα, Ε. (2008). *Αυτισμός: Αίνιγμα και πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση: Για γονείς, εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής αγωγής και νηπιαγωγούς* (Β' Εκδ.). Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
9. Κάκουρος, Ευ. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Αυτισμός και γλωσσική ανάπτυξη. Στο Μ. Ρουσοχατζάκη (Επιμ.), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. (<http://www.iatrikossymvoulos.gr/index.php/logopathologos/112-autismos-kai-glosiki-anartyksi> τελευταία πρόσβαση στις 4/03/2015)
10. Καμπούρογλου, Μ.(2003), *Σύγχρονες θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». (http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2585/786_21_20_therapeutikes_kabouroglou.pdf τελευταία πρόσβαση στις 3/3/2015)

11. Καμπούρογλου, Μ.& Παπαντωνίου, Μ., (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». (http://www.epsvme.gr/admin/files/2_Epikoinonia_Epimorfosi.pdf τελευταία πρόσβαση στις 3/03/2015)
12. Καμπανάρου Μ., (2007), Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας, εκδόσεις ΙΩΝ
13. Κλεάνθους Σ. (2009) "Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης", Θεσσαλονίκη, σ.11-28
14. Κοιλιάρη, Α. (1997). Διγλωσσία: Περιβάλλοντα- Ομιλητές- Εκπαίδευση Κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο: Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση (Συλλογή άρθρων επιμέλ. Αγ. Κοιλιάρη). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη, 2006.
15. Κυπριωτάκης, Α. Β., (1995). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Εκδόσεις: Φαίδρα Κυπριωτάκη.
16. Μαυροπούλου Σ.(2007), Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό. σ.11-16 (<http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-depps-autismos.pdf> τελευταία πρόσβαση 28/02/2015)
17. Μήτσης Ν.(2003), Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, Αθήνα, Gutenberg, σ.32-33
18. Μπατσαλιά Φρ. (1998-2000) Παρουσία, Τόμος ΙΓ΄ - ΙΔ΄: Πραγματολογία και δεύτερη γλώσσά κοινωνικοποίησης, Αθήνα, 1998-2000, σ. 565-586
19. Μυλωνά Α. (2010), Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία, Ιωάννινα, σ. 49-54
20. Νότας Σ., *Γενική εισαγωγή: Ορισμός, Διάγνωση, Αξιολόγηση, Θεραπευτικές παρεμβάσεις* (<http://www.autismhellas.gr/fasma/docs/1.htm>), τελευταία πρόσβαση 3/03/2015.
21. Νότας Σ., (2005). *Το Φάσμα του Αυτισμού, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, ένας οδηγός για την οικογένεια*, Λάρισα.
22. Νότας Σ., (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με Αυτισμό, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Τρίκαλα.
23. Οκαλίδου (2008), Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος, σ. 185-193
24. Παπαγεωργίου & Παυλοπούλου, (1999). Αυτισμός: Ένας ύμνος για την επικοινωνία. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας αυτιστικών Ατόμων, Θεσσαλονίκη – Αθήνα, 1999.

25. Παπαγεωργίου Β. (2003), Αυτισμός. Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.
26. Παπαγεωργίου Β.(2005) Αυτισμός & Εκπαίδευση, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Β. Ελλάδος Ψ.Ν.Θ.
27. Παπαπαύλου, Α.Ν. (1997), Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της γλώσσας, στο: Σκούρτου Ε.(1997), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, Νήσος
28. Παρασκευοπούλου, Ι. (1985), Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμος 1: Η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση. Αθήνα. σ.170-176
29. Πήτα, Ρ. (1998), Ψυχολογία της Γλώσσας, Αθήνα, Εκδόσεις ελληνικά Γράμματα σ. 109-113
30. Σακελλαρίου Δήμητρα (2013), Ηλεκτρονικές ασκήσεις στις διαταραχές πραγματολογίας, Ιωάννινα
(http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/666/lgt_2013039.pdf?sequence=1) και (<http://logoupraxis.gr/?p=146> τελευταία πρόσβαση στις 29/3/2015)
31. Σακελλαροπούλου Ευδοξία (2012), Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη
(http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2.pdf) τελευταία πρόσβαση 15/03/2015).
32. Σιτερενίου Δ., (2000), Παρεμβολές στον προφορικό και γραπτό λόγο του δίγλωσσου μαθητή της ελληνικής γλώσσας: διεπιστημονική θεώρηση.
33. Σκούρτου Ε. (1997), διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, στο Σκούρτου Ε.(1997), Θέματα δίγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, Νήσος
34. Συριοπούλου Χ., Κασίμος Δ.& Ζαφειρίου Δ.(2010), Αναπτυξιακά Διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης του αυτισμού και άλλων αναπτυξιακών διαταραχών, Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος, 22, 4
35. Τριάρχη- Herpmann Β.,(2000), Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg, σ. 181-182
36. Χατζηδάκη Ασπασία. Η διγλωσσία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ξενόγλωσση

1. Baker C. (2001), Εισαγωγή στη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σ.43-143, 259-263
2. Bernstein D., K. & Tigerman, E., (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. Macmillan Publishing Company, third edition.
3. Bloom, L. (1991), *Language Development from Two to Three*, Cambridge, MA:MIT Press
4. Bombardieri R, Pinci M, Moavero R, Cerminara C, Curatolo P. Early control of seizures improves long-term outcome in children with tuberous sclerosis complex. *Eur J Paediatr Neurol* 2010.146-149
5. Brune, M., & Brune- Cohrs, U. (2006). Theory of mind- evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 437-455
6. Cumine V., Leach J., Stevenson G., (2000). *Σύνδρομο Asperger, Ένας Πρακτικός Οδηγός για Δασκάλους*, Αθήνα: Αναζητώντας το μίτο της Αριάδνης.
7. Danielsson S, Gillberg IC, Billstedt E, Gillberg C, Olsson I. Epilepsy in young adults with autism: a prospective population-based follow-up study of 120 individuals diagnosed in childhood. *Epilepsia* 2005. 918-923.
8. Filipek PA, Accardo PJ, Ashwal S, Baranek GT, Cook EH Jr, Dawson G, et al. Practice parameter: screening and diagnosis of autism: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology* 2000.468-479.
9. Frith Uta, (1989). *Αυτισμός*. Αθήνα, (1999). Εκδόσεις ελληνικά γράμματα.
10. Gray C., (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*.
11. Hara H. Autism and Epilepsy: A Retrospective Follow-up Study. *Brain Dev* 2007.486-490.
12. Ivanenko A, Johnson K. Sleep disturbances in children with psychiatric disorders. *Semin Pediatr Neurol* 2008.70-78.
13. Jones, S., (1990). *INTECOM A Package Designed to Integrate Carers into Assessing and Developing the Communication Skills of People with Learning Difficulties*. The NFER- Nelson Publishing Company.
14. Joshi I, Maire Percy, and Ivan Brown (2013) *Advances in Understanding Causes of Autism and Effective Interventions*
15. Kierman, C., Reid, B. & Goldbart, J., (1987). *Foundations of Communication and Language*. Manchester University Press.

16. Koegel L., Matos-Fredeeen R., Lang R., Koegel R., (2011). *Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings*, California.
17. Melke J, Goubran Botros H, Chaste P, et al. Abnormal melatonin synthesis in autism spectrum disorders. *Mol Psychiatry* 2008.90-98.
18. Miano S, Ferri R. Epidemiology and management of insomnia in children with autistic spectrum disorders. *Paediatr Drugs* 2010.75-84.
19. Rosenhall U, Nordin V, Sandstrom M, Ahlsen G, Gillberg C. Autism and Hearing Loss. *J Autism Dev Disord* 1999.349-357
20. Rosenhall U, Nordin V, Brantberg K, Gillberg C. Autism and auditory brain stem responses. *Ear Hear* 2003.206-214.
21. Sabbagh, M.A., Xu, F., Carlson, S.M., Moses, L.J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and Theory of Mind. A comparison of Chinese and U.S. Preschoolers. *Psychological Science*, 17 (1), 74- 81.
22. Sarah Lennard- Brown (2003), Αυτισμός, Αθήνα (2004), Εκδόσεις Σαββάλας.
23. Schopler E, Peichler R, Renner BR. The Childhood Autism rating Scale (CARS) for diagnostic screening and classification of autism. New York: Irvington Publishers, 1986.
24. Snell, M. E. (2003). Applying research to practice: The more pervasive problem? *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 28, 143–147.
25. *Teaching Students with Autism, a resource guide for schools*, (2000). British Columbia. (<https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf> τελευταία πρόσβαση 05/03/2015)
26. V.Satkiewicz-Gayhardt & B.Peerenboom & R. Campbell,(1996). Διασχίζοντας τις Γέφυρες. Αθήνα (2001). Εκδ. Αναζητώντας το μίτο της Αριάδνης.
27. Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., et al. (2001). Mind reading: Neural mechanisms of Theory of Mind and self- perspective. *NeuroImage*, 14, σ. 170- 181.
28. Wing, L. & Gould, J. (1979), "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11–29.
29. Wode (1993), Psycholinguistik- Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen, Theorien, Methoden, Ergebnisse, Hueber, Ismaning. σ. 160, 198
30. Wong V. Epilepsy in Children with Autistic Spectrum Disorder. *J Child Neurol* 1993. σ.316-322.

Παράρτημα 1.

Λειτουργίες της Επικοινωνίας

N O A

Δήλωση αιτήματος

1. Ζητά αντικείμενο/ δραστηριότητα
2. Ζητά βοήθεια
3. Ζητά άδεια
4. Ζητά από κάποιον να επαναλάβει μια δραστηριότητα
5. Ζητά από κάποιον διάλειμμα ή να σταματήσει μια δραστηριότητα

Προσέλκυση προσοχής

1. Τραβά την προσοχή των άλλων που βρίσκονται κοντά του όταν θέλει να επικοινωνήσει
2. Τραβά την προσοχή των άλλων που βρίσκονται μακριά του όταν θέλει να επικοινωνήσει
3. Τραβά την προσοχή των άλλων που τον κοιτούν ή όχι
4. Καθοδηγεί την προσοχή των άλλων σε κάτι που θέλει να προσέξουν

Άρνηση - Απόρριψη

1. Αρνείται αντικείμενο
2. Αρνείται εργασία
3. Αρνείται να εκτελέσει μια οδηγία

Σχόλια

1. Σχολιάζει τον εαυτό του
2. Σχολιάζει άλλα πρόσωπα
3. Σχολιάζει αντικείμενα

4. Σχολιάζει ενέργειες
5. Σχολιάζει το απροσδόκητο ή το λάθος
6. Δηλώνει ότι τελείωσε μια δραστηριότητα

Παροχή πληροφοριών

1. Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και δίνει πληροφορίες για τον εαυτό του
2. Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και δίνει πληροφορίες για αντικείμενα ή πρόσωπα κ.λπ.
3. Δίνει πληροφορίες για γεγονότα ή ενέργειες (προσωπικές εμπειρίες ή μη) από το παρελθόν ή που θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον (π.χ. απαντά σε ερωτήσεις: Πού πήγες; Τι έκανες; Πού θα πας;)
4. Απαντά σε ερωτήσεις (ναι, όχι, δεν ξέρω)
5. Δίνει διευκρινήσεις
6. Περιγράφει αντικείμενα, εικόνες, πρόσωπα (που δεν είναι παρόντα)
7. Παρέχει πληροφορίες σχετικά με το χώρο ή το χρόνο
8. Βάζει σε σειρά γεγονότα

Αναζήτηση πληροφοριών

1. Ζητά πληροφορίες σχετικά με αντικείμενα, πρόσωπα ή ενέργειες
2. Ρωτάει: ποιος, πού, πότε, τι, γιατί
3. Ζητά διευκρινήσεις σχετικά με αντικείμενα, πρόσωπα ή ενέργειες

Έκφραση συναισθημάτων

1. Εκφράζει συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος)
2. Εκφράζει ανάγκες

3. Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές

N O A

Χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας

1. Χαιρετά
2. Συστήνεται (λέει τ' όνομά του)
3. Ευχαριστεί
4. Συγχαίρει
5. Λέει «παρακαλώ»
6. Άλλο... ?

Παράρτημα 2.

Επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης

N O A

Εγγύτητα (η ικανότητά του να βρίσκεται κοντά σε άλλους, πόσο κοντά, και κατά τη διάρκεια ποιων δραστηριοτήτων)

1. Ανέχεται την φυσική επαφή π.χ. αγκάλιασμα, γαργάλημα, κατά τη διάρκεια της δουλειάς ή της ξεκούρασης.
2. Αναζητά την παρηγοριά όταν έχει χτυπήσει ή όταν είναι στεναχωρημένος
3. Ανέχεται θορύβους ή κινήσεις άλλων που δουλεύουν ή παίζουν δίπλα
4. Αναγνωρίζει τα όρια χώρων διαφορετικών δραστηριοτήτων
5. Έχει κατάλληλη απόσταση σώματος από άλλα πρόσωπα σε διαφορετικό περιβάλλον
6. Κινείται ανάμεσα στο πλήθος, αποφεύγοντας να αγγίζει ανθρώπους που είναι κοντά του

Βλεμματική επαφή

1. Έχει βλεμματική επαφή
2. Παρατηρεί τα πρόσωπα των άλλων
3. Παρατηρεί τους άλλους γύρω του ενώ ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα
4. Αντιλαμβάνεται οπτικά ότι ένα οικείο πρόσωπο έρχεται ή φεύγει

Παράλληλη δραστηριότητα (πόσο είναι ικανό το παιδί να απασχολείται με δραστηριότητες κοντά σε άλλους, χωρίς να τους ενοχλεί ή να αλληλεπιδρά μαζί τους).

1. Μπορεί να δουλεύει μόνος του μια δραστηριότητα, όρθιος ή καθιστός χωρίς να ενοχλεί τους άλλους
2. Απασχολείται στον ελεύθερο χρόνο μόνος και ανεξάρτητα, ενώ παράλληλα παίζουν δίπλα του οι άλλοι, μεγάλοι ή μικροί
3. Παραμένει στην ομάδα κατά την διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς να συμμετέχει σ' αυτές.
4. Μετακινείται μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους

Κοινωνική ανταπόκριση

1. Ανταποκρίνεται με βλεμματική επαφή ή με προσανατολισμό:
 - σε οικείους ενήλικες
 - σε οικείους συνομήλικες
 - σε αγνώστους
2. Ανταποκρίνεται και ακολουθεί γνωστές οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν:
 - υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα.)
 - νοήματα ή χειρονομίες
 - οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες)

- λεκτικές οδηγίες
3. Ανταποκρίνεται και ακολουθεί καινούριες οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν:
 - υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα)
 - νοήματα ή χειρονομίες
 - οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες)
 - λεκτικές παροτρύνσεις
 4. Αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε γνωστούς απ' ότι σε άγνωστους.
 5. Ανταποκρίνεται σε οδηγίες παροτρύνσεις ώστε να απασχοληθεί τον ελεύθερο χρόνο του
 6. Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες όταν δίνονται απλές οδηγίες από οικεία πρόσωπα
 7. Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες μιμούμενος άλλους
 8. Ανταποκρίνεται όταν του ζητηθεί βοήθεια
 9. Ανταποκρίνεται στο χαμόγελο
 10. Κάνει χειραψία

Κοινωνική Πρωτοβουλία

1. Επιλέγει και συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες ρουτίνας (και χαίρεται γι αυτό)
2. Παίρνει πρωτοβουλία και αρχίζει μια δραστηριότητα ή παιχνίδι με ένα ή και περισσότερα πρόσωπα αυθόρμητα
3. Αναλαμβάνει πρωτοβουλία να βοηθήσει κάποιον χωρίς να του ζητηθεί

Εναλλαγή σειράς

Περιμένει τη σειρά του σε ομαδικές δραστηριότητες με ένα

ή περισσότερα οικεία πρόσωπα

- χωρίς ν' αγγίζει τους άλλους
- χωρίς να φεύγει από τη γραμμή
- κάνοντας επιλογές
- χρησιμοποιώντας αντικείμενα και υλικά
- εκτελώντας οδηγίες
- συμμετέχοντας σε επιτραπέζιες δραστηριότητες
- συμμετέχοντας σε αθλητικές, κινητικές δραστηριότητες

Κανόνες

1. Είναι ικανός να ακολουθεί απλούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς π.χ. χαιρετά όταν συναντά κάποιον, λέει ευχαριστώ και παρακαλώ όταν του δίνουν κάτι.
2. Μπορεί να θέσει κανόνες για καινούργιες καταστάσεις
3. Δέχεται επαναπροσδιορισμό διαφορούμενων κανόνων

Αμοιβαιότητα- Μοίρασμα

1. Είναι ικανός να περιμένει να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα αλληλεπίδρασης χωρίς να διακόψει
2. Ανέχεται σύντομη διακοπή δραστηριοτήτων
3. Δείχνει σεβασμό για τα προσωπικά αντικείμενα και τον προσωπικό χώρο άλλων ανθρώπων
4. Παρακολουθεί τις αντιδράσεις των άλλων και χρησιμοποιεί αυτή την πληροφορία για να μεταβάλλει την δική του συμπεριφορά (όχι με την έννοια της τιμωρίας)
5. Συμμορφώνεται με κάτι που του ζητά κάποιος σε θέση εξουσίας (ενήλικας ή συμμαθητής)

6. Μπορεί να χρησιμοποιεί μια οριοθετημένη περιοχή μαζί με τους συμμαθητές του, π.χ. χώρος παιχνιδιού, ομαδικής δουλειάς.....
7. Μπορεί να δώσει αντικείμενα στους γύρω του
8. Μπορεί να μοιράζεται υλικά με άλλους όταν υπάρχει:
 - δομημένο περιβάλλον εργασίας
 - ομαδικές δραστηριότητες ρουτίνας
 - ανεξάρτητες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Προσαρμογή στις αλλαγές

1. Προσαρμόζεται και ανέχεται αλλαγές:
 - στο πρόγραμμα
 - στα υλικά
 - στα πρόσωπα
 - στις δραστηριότητες
 - στις αλλαγές χώρου

Παράρτημα 3.

Γνωστικές Ικανότητες

Οπτική αντίληψη

1. Ακολουθεί με το βλέμμα την κίνηση αντικειμένων: σαπουνόφουσκες, μπαλόνια...
2. Ακολουθεί με το βλέμμα τη συγκεκριμένη τροχιά ενός αντικειμένου
3. Τοποθετεί στη σωστή τους θέση εσφηνώματα με γεωμετρικά σχήματα ή αντικείμενα που βλέπει για πρώτη φορά
4. Ταυτίζει πέντε κύβους με τους αντίστοιχους δίσκους ανάλογα με το χρώμα
5. Βρίσκει κρυμμένο αντικείμενο κάτω από αναποδογυρισμένο

Γνωστικός - εκτελεστικός τομέας

1. Αγγίζει ή δείχνει όταν του ζητηθεί μέλη του προσώπου ή του σώματος (τουλάχιστον τρία: π.χ. πιάσε ή δείξε μύτη)

- αρχικά σε κούκλα
- στον εαυτό του
- σε καθρέφτη

2. Δείχνει ή δίνει γεωμετρικά σχήματα: κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο

3. Δείχνει ή δίνει αντικείμενα με διαφορετικά μεγέθη:

4. μεγάλο – μικρό, ψηλό κοντό, φαρδύ-στενό, βαρύ-ελαφρύ

5. Δείχνει ή δίνει χρώματα όταν του ζητηθεί: κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο, άσπρο

6. Ολοκληρώνει παζλ έξι κομματιών (με τετράγωνα κομμάτια)

7. Ταυτίζει εικόνες

- χρώματα
- σχήματα
- σύμβολα
- λέξεις με εικόνες
- προτάσεις με εικόνες

8. Φτιάχνει έναν άνθρωπο με έξι ή με δώδεκα κομμάτια: (σώμα, χέρια, πόδια, κεφάλι μαλλιά, μύτη, στόμα, μάτια, αυτιά)

9. Δίνει ή μετρά 6 κύβους τουλάχιστον

10. Εκτελεί απλές εντολές: δώσε μου, κάθισε, άνοιξε την πόρτα...

11. Εκτελεί εντολές σε σχέση με το χώρο και τον χρόνο π.χ.

βάλε ή πήγαινε

- πάνω – κάτω

- αριστερά – δεξιά
 - μπροστά από – πίσω από
 - μέσα – έξω
 - τώρα – πριν – μετά
12. Ομαδοποιεί:
- αντικείμενα πραγματικά
 - γεωμετρικά σχήματα
 - χρώματα
 - μεγέθη
 - Γράμματα και αριθμούς
13. Διατάσσει αντικείμενα και γεωμετρικά σχήματα, από το μικρότερο στο μεγαλύτερο ή και αντίστροφα
14. Διατάσσει νομίσματα ανάλογα με την αξία τους
15. Βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει
16. Βρίσκει και δίνει τουλάχιστον τέσσερα αντικείμενα μέσα από μια σακούλα χωρίς να βλέπει
17. Παριστάνει πέντε ενέργειες που βλέπει σε κάρτες (παντομίμα) όταν του ζητηθεί
18. Ομαδοποιεί κάρτες επιλέγοντας χρώμα και σχήμα ή μέγεθος: (εντολή: Βάλε μαζί, αυτά που είναι μπλε και μεγάλα)
19. Δίνει το αντικείμενο που θα του ζητηθεί με λεκτική εντολή (από ένα καλάθι με διαφορετικά αντικείμενα)
20. Δείχνει τη χρήση τεσσάρων τουλάχιστον αντικειμένων
21. Δείχνει ή αναγνωρίζει τουλάχιστον τέσσερις εικόνες
22. Διαβάζει και εκτελεί μια εντολή. Π.χ. ο Γιάννης βάζει τη μπάλα στο καλάθι. Κάνε το ίδιο.
23. Κάνει αντιστοιχήσεις

Γνωστικός - εκφραστικός τομέας

1. Αναγνωρίζει και ονομάζει γεωμετρικά σχήματα π.χ. κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο...
2. Κατανοεί και ονομάζει ημιτελή ζωγραφικά σχήματα π.χ. κύκλος
3. Αναγνωρίζει και ονομάζει μεγέθη:
 - μεγάλος - μικρός
 - ψηλός – κοντός
 - φαρδύς - στενός
 - χονδρός – λεπτός
4. Αναγνωρίζει και ονομάζει χρώματα
5. Ονομάζει το φύλο του
6. Αναγνωρίζει και ονομάζει τις έννοιες ένα – πολλά
7. Μετρά και ονομάζει αντικείμενα
8. (π.χ. κύβους, – Πόσα είναι;)
9. Μετρά χωρίς αντικείμενα μέχρι το 10
10. Ονομάζει αριθμούς μέχρι το 10
11. Ονομάζει αντικείμενα καθημερινής χρήσης
12. Αναγνωρίζει και ονομάζει αντικείμενα ή ενέργειες σε εικόνες
13. Γνωρίζει και ονομάζει τις μέρες της εβδομάδας
14. Γνωρίζει και ονομάζει τους μήνες του χρόνου
15. Γνωρίζει και ονομάζει τις εποχές

Μίμηση

1. Μιμείται αδρές κινήσεις του εκπαιδευτικού ή των συνομηλίκων του με τα χέρια, πόδια, κεφάλι, σώμα...
2. Μιμείται απλές κινήσεις όταν του ζητιέται από το εκπαιδευτικό

(αντίο, φιλάκια, παλαμάκια ...)

3. Μιμείται ήχους και συλλαβές (μία – μία)
4. Μιμείται λέξεις (μία – μία)
5. Μιμείται κινήσεις με οικεία παιχνίδια, (αυτοκινητάκια, αεροπλανάκια, αλογάκια)
6. Μιμείται πράξεις με αντικείμενα καθημερινής χρήσης, (οδοντόβουρτσα, χτένα.....)
7. Μιμείται ενέργειες χωρίς το αντικείμενο (χτενίζομαι, τρώω, πίνω, πλένω δόντια, τηλεφωνώ ...)
8. Μιμείται πράξεις χρησιμοποιώντας παιχνίδια: κούκλα, μαριονέτα, δαχτυλόκουκλα, (τσάο, φιλάκια. . .)
9. Μιμείται κινήσεις του εκπαιδευτικού με κομμάτια κατασκευαστικών παιχνιδιών βήμα-βήμα: κύβους, μαγνητικό πίνακα, τουβλάκια lego
10. Μιμείται σχέδια με πλαστελίνη ή ζυμάρι
11. Μιμείται κινήσεις με αντικείμενα και ταυτόχρονη παραγωγή ήχων (π.χ. τρενάκι που κινείται και ταυτόχρονα κάνει τσαφ τσουφ)
12. Μιμείται κινήσεις ακούγοντας παιχνιδοτράγουδα (κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια, ή πλάθω κουλουράκια, κούκου - τζα)

Οπτική μνήμη

1. Επαναλαμβάνει ή δείχνει αντικείμενα που είδε ή εικόνες αντικειμένων
2. Επαναλαμβάνει ή δείχνει χρώματα που είδε
3. Επαναλαμβάνει ή δείχνει σχήματα που είδε
4. Επαναλαμβάνει ή δείχνει ψηφία που είδε στη σειρά, τέσσερα ή πέντε
5. Επαναλαμβάνει ή δείχνει γράμματα που είδε στη σειρά, τέσσερα ή πέντε
6. Επαναλαμβάνει ή δείχνει λέξεις που είδε, τέσσερις ή πέντε
7. Επαναλαμβάνει ή δείχνει απλές προτάσεις που είδε: π.χ. θέλω χαρτί.

8. Επαναλαμβάνει ή δείχνει σύνθετες προτάσεις, φράσεις που
είδε: π.χ. θέλω ένα άσπρο χαρτί

Λειτουργική μνήμη

1. Ανησυχεί και ψάχνει για ένα αντικείμενο που εξαφανίστηκε
2. Ονομάζει ή δείχνει φωτογραφία του εαυτού του και των συμμαθητών του
3. Ονομάζει ή δείχνει φωτογραφίες οικείων προσώπων
4. Ονομάζει ή δείχνει ονόματα οικείων προσώπων
5. Λέει ή δείχνει κάρτα με το όνομά του
6. Λέει ή δείχνει κάρτα με το τηλέφωνό του
7. Λέει ή δείχνει κάρτα με τη διεύθυνσή του
8. Λέει πόσο χρονών είναι ή δείχνει κάρτα με την ημερομηνία γέννησής του

Ακουστική μνήμη

1. Επαναλαμβάνει ή δείχνει αντικείμενα που άκουσε ή εικόνες αντικειμένων
2. Επαναλαμβάνει η δείχνει χρώματα, που άκουσε.
3. Επαναλαμβάνει ή δείχνει σχήματα, που άκουσε.
4. Επαναλαμβάνει ή δείχνει ψηφία που άκουσε στη σειρά, τέσσερα ή πέντε
5. Επαναλαμβάνει ή δείχνει λέξεις που άκουσε, τέσσερις ή πέντε
6. Επαναλαμβάνει ή δείχνει απλές προτάσεις που άκουσε π.χ. θέλω χαρτί
7. Επαναλαμβάνει ή δείχνει σύνθετες προτάσεις που άκουσε: π.χ.
θέλω ένα άσπρο χαρτί και μολύβι

Β.1α Τάξιση αντιειρητών

Τιμή: 20 μονάδες

Κωνίδα	<input type="checkbox"/>
Μαυίδα	<input type="checkbox"/>
Πορτίρι	<input type="checkbox"/>
Κάδυνα	<input type="checkbox"/>
Μαυοβί	<input type="checkbox"/>
Βαβίλο	<input type="checkbox"/>
Οβανόβουρτον	<input type="checkbox"/>
Χάινα	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

► Βαθμολογία τριτοετίας

Πραγματικό αντικείμενο
Βασικές έννοιες

/ 8

Αντικείμενο δύσκολο να εξεταστεί ο εξεταζόμενος με τη χρήση της δοκιμασίας Β.1 β, χρησιμοποιήστε το λεξιλόγιο των εννοιών όπως και τα σχετικά χαρτόνια. Βάλτε μπροστά του τα χαρτόνια και τα αντικείμενα από ένα σε κάθε χαρτόνι, δώστε του τα άλλα αντικείμενα για να τα ταξιώσει στο ίδιο. Δώστε μοντάλο αν χρειάζεται. Προσαρμόστε σύμφωνα με τις δυνατότητες του εξεταζόμενου σημειώστε τα αντικείμενα υδατού μπορεί να ανταποκριθεί δηλ., από Β στα 4 και από τα τέσσερα στα 2).

► Καθαριότητα καταπόνησης

Βασικές έννοιες

/ 8

Αντικείμενο δύσκολο να εξεταστεί ο εξεταζόμενος με τη χρήση της δοκιμασίας Β.1 β Βάλτε μπροστά του τα αντικείμενα και από ένα από τα σχετικά χαρτόνια κώδη φωνών στο χέρι σας απλώνοντας τη παλάμη σας πάνω "Δώσε μου..." και την αναμονή του εκτεταμένου. Προσαρμόστε σύμφωνα με τις δυνατότητες του εξεταζόμενου (μεταλλοτεταταμένο υδατού μπορεί να ανταποκριθεί δηλ., από Β στα 4 και από τα τέσσερα στα 2).

Σημειώσεις ►

Β.16 Βασικό λεξιλόγιο - Βασικά αντικείμενα

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
(θέση.)

Κουράλι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Μιράλια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Πιστήρι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Κάλτσες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Μολύβι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Βιβλίο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Οδοντόβουρτσα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Χτένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

► **Βαθμολογία κατανόησης**

Πραγματικά αντικείμενα
Χρησιμοποιούνται τα ίδια αντικείμενα για κατανόηση και έκφραση

Βασικό λεξιλόγιο / 8

Ενδιαφέρει η ικανότητα του εξεταζόμενου να κατανοήσει τα αντικείμενα στο πρώτο στάδιο αναπαράστασης που είναι το πραγματικό αντικείμενο. Τοποθετείτε τα αντικείμενα μπροστά στον εξεταζόμενο και ζητήστε του να σας δώσει κάθε φυτό αυτό που ονομάζεται. Προσπαθήστε τη δοκιμασία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του εξεταζόμενου. Αν υπάρχουν δυσκολίες τότε τοποθετήστε τάσσερα ή δύο αντικείμενα μπροστά του και ζητήστε ένα από αυτά. Ελέγξτε αν η κατανόηση του βελτιώνεται με τη χρήση χειρονομιών

► **Βαθμολογία έκφρασης**

Βασικό λεξιλόγιο / 8

Εκτός από την ικανότητα ονομασίας των αντικειμένων, ενδιαφέρει και ο τρόπος με τον οποίο ο εξεταζόμενος θα προσπαθήσει να ονομάσει το αντικείμενο. Πιάστε ένα αντικείμενο και ζητήστε του να σας το ονομάσει, παρατηρήστε αν χρησιμοποιεί προφορική ομιλία ή άλλους εναλλακτικούς τρόπους για να ανταποκριθεί στο ζητούμενο.

Παρατηρήσεις ►

Β.2 Βασικό λεξιλόγιο εργαζομένων - Επίπεδο εισαγωγής

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (δείτε...)

Κουτάλι	<input type="checkbox"/>	
Μπανάκι	<input type="checkbox"/>	
Ποτήρι	<input type="checkbox"/>	
Καρέκλα	<input type="checkbox"/>	
Σαβί	<input type="checkbox"/>	
Λευλοόδι	<input type="checkbox"/>	
Μήλο	<input type="checkbox"/>	
Νηλούζα	<input type="checkbox"/>	
Καφέ	<input type="checkbox"/>	
Παπούτσι	<input type="checkbox"/>	
Μαύρι	<input type="checkbox"/>	
Αυτοκίνητο	<input type="checkbox"/>	
Βιβλίο	<input type="checkbox"/>	
Δέντρο	<input type="checkbox"/>	
Μαλβί	<input type="checkbox"/>	
Τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	
Φαγγίτη	<input type="checkbox"/>	
Καρένα	<input type="checkbox"/>	
Φίδι	<input type="checkbox"/>	
Κα	<input type="checkbox"/>	
Καρτελάκι	<input type="checkbox"/>	
Σαπο	<input type="checkbox"/>	
Παυλινάρι	<input type="checkbox"/>	
Ιαλινάρι	<input type="checkbox"/>	

Βαθμολογία κατανόησης

Εικόνες

Βασικό λεξιλόγιο

/ 12

Αν ο εξεταζόμενος χρησιμοποιήσει προφορική ομιλία, τοποθετήστε μπροστά του τέσσερις εικόνες σύμφωνα με το πρωτόκολλο και ζητήστε του να σας δείξει τις δύο από αυτές που αναγράφονται στο πρωτόκολλο με έντονα γράμματα εξετάζοντας την αντιληπτική του κωδικοποίηση και να σας εξηγήσει τις άλλες δύο.

Αν δεν χρησιμοποιήσει προφορική ομιλία τοποθετήστε τις εικόνες σε τετράδα μπροστά του σύμφωνα πάντα με το πρωτόκολλο και ζητήστε του να σας δείξει κάθε φορά την εικόνα που αναφέρεται με έντονα γράμματα με αυτό το τρόπο τη γρήγορη και ακριβή κωδικοποίησή της. Σημειώστε τις απαντήσεις που αναλαμβάνονται.

Προσπαθήστε τη διαδικασία ανάγνωσης με τις εικόνες όποτε της εξετάζομενου. Μηνώστε αν χρειαστεί τις εικόνες από τακτοποίηση της

Βαθμολογία διακρίσεως

Βασικό λεξιλόγιο

/ 12

Προσπαθήστε τη γρήγορη και ακριβή κωδικοποίηση της λέξης, αν υπάρχουν ομοιότητες ή φωνηογραφικά λάθη μπορούν να σημειωθούν αλλά ως μια επιπλέον σημείωση της βαθμολογίας της αντίληψής τους. Θα μπορούσε να βαθμολογηθεί επίσης ως σωστή αποκωδικοποίηση

B.3 Κατανόηση χρήσης αντικειμένων

Ερώτηση

Με ποιο τρέμα;	<input type="checkbox"/>	Κουτάλι
Ποιο κλωτσάμε;	<input type="checkbox"/>	Μπάλα
Με ποιο πίνουμε;	<input type="checkbox"/>	Ποτήρι
Ποιο φοράμε;	<input type="checkbox"/>	Κάλτσα
Με ποιο γράφουμε;	<input type="checkbox"/>	Μολύβι
Ποιο διαβάζουμε;	<input type="checkbox"/>	Βιβλίο
Με ποιο πλένουμε τα δόντια μας;	<input type="checkbox"/>	Οδοντόβουρτσα
Με ποιο χτενιζόμαστε;	<input type="checkbox"/>	Χτένα

Χρήση αντικειμένων

Χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα από το Β.1 εξετάζουμε την ικανότητα χρήσης των αντικειμένων. Ενδιαφέρει η ικανότητα του ατόμου να συνδυάσει το αντικείμενο με την ενέργεια για την οποία αυτό χρησιμοποιείται. Η δοκιμασία αυτή υποδηλώνει το επίπεδο αναπαράστασης των ενεργειών σε αρχικό στάδιο καθώς επίσης και την κατανόηση βασικών καθημερινών εννοιών σε προφορικό επίπεδο.

Β. 4 Βασικό λεξιλόγιο ενεργειών - Επίπεδο εικόνας

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (παιες,)	ΕΚΦΩΝΗΣΗ (εικόνες)
Καρφώνει	<input type="checkbox"/>
Ανιβαίνει	<input type="checkbox"/>
Πίνει	<input type="checkbox"/>
Διοβάζει	<input type="checkbox"/>
Κοιμάται	<input type="checkbox"/>
Τρέχει	<input type="checkbox"/>
Κάθεται	<input type="checkbox"/>
Κοιτά	<input type="checkbox"/>
Καλυπνύει	<input type="checkbox"/>
Κλείνει	<input type="checkbox"/>
Γελάει	<input type="checkbox"/>
Τρώει	<input type="checkbox"/>
Παρηγορεί	<input type="checkbox"/>
Πηδίζει	<input type="checkbox"/>
Τροχονοθεί	<input type="checkbox"/>
Γράφει	<input type="checkbox"/>

► Βελτιωτική κατανόησης

Βασικό λεξιλόγιο ενεργειών - εικόνες

/ 8

Ο σκοπός της άσκησης είναι ο ίδιος με αυτόν που περιγράφεται προηγουμένως στα επίπεδα των βασικών εννοιών Β.2. Η εκφώνηση του τεστ αυτή είναι: Ποια περιγράφεται κ.λ.π. Καθορίζεται το επίπεδο κατανόησης ενεργειών σε επίπεδο εικόνας.

► Βαθμολογία έκφρασης

Βασικό λεξιλόγιο ενεργειών

/ 8

Ευνοούνται η γνώση της έννοιας και ορθή φωνολογική της δομή, αν υπάρχουν φωνολογικά ή φωνοτακτικά λάθη μπορούν να σημειωθούν αλλά να μην επηρεάσουν τη βαθμολογία του αποτελέσματος. Θα μπορούσε να βαθμολογηθεί ως σωστή επίσης οποιαδήποτε απόκριση χρησιμοποιεί συνώνυμα ή άλλα. Η απάντηση του εξεταστέα είναι: Τι κάνει αυτός/ήν;

Γ.1 Κατανόηση εντολών 1 - Επίπεδο πραγματικού αντικείμενου

Πιάσε την κουκλα
Κιάνισε το ζωάκι
Κιάνισε την κουκλα
Τάσε το ζωάκι

► Βελτιώσεις κατανόησης

Πραγματικά αντικείμενα (κουκλα, ζωάκι, λούτρηνο, χήνα, κουτάλι)

Κατανόηση εντολών

 / 4

Γιατί έχουμε τα αντικείμενα απλά; Απλά στον εξεταζόμενο και του ζητούμε να εκτελέσει τις εντολές. Ανάμεσα ή μακριά του είναι σημαντικό να κατανοήσει απλά εντολές δύο λέξεων σε επίπεδο πραγματικού αντικείμενου.

Χρήση του Βιβρίου 1 της Δοκιμασίας

Γ.2 Κατανόηση εννοιών- πρόσωπα

Κόρης / άνδρας / μπαμπάς
Κορίτσι / γυναίκα / μαμά
Αγόρι
Κορίτσι

► Βελτιώσεις κατανόησης

Χαρακτηριστικά πρόσωπα

 / 4

Η δοκιμασία αυτή χρησιμοποιείται μόνο ως δοκίμιο για να δοκιμάσει τον εξεταζόμενο. Οι πληροφορίες είναι πολύ απλές και οι εντολές είναι πολύ απλές. Ο εξεταζόμενος δεν θα κατανοήσει απλά εντολές δύο λέξεων μακριά ή κοντά του. Είναι σημαντικό να κατανοήσει απλά εντολές δύο λέξεων μακριά και να μην κατανοήσει απλά εντολές δύο λέξεων κοντά του.

Г. 3 Найдите ответы

История культуры	<input type="checkbox"/>	
Искусство	<input type="checkbox"/>	
Обществоведение	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	
Технология	<input type="checkbox"/>	

► **Информационные технологии** 14

Информационные технологии — это совокупность методов, средств и процессов, позволяющих получать, хранить, обрабатывать, передавать и использовать информацию.

► **Технология** 15

Технология — это совокупность методов, средств и процессов, позволяющих получать, хранить, обрабатывать, передавать и использовать информацию.

Γ.4 Χαρακτηρισμός αντικειμένων

ΚΑΤΑΘΗΚΗ
(6εκ.)

Μεγάλο άλογο	<input type="checkbox"/>	
Μικρή αρκούδα	<input type="checkbox"/>	
Μεγάλη αρκούδα	<input type="checkbox"/>	
Μικρό άλογο	<input type="checkbox"/>	
Μεγάλο κλειδί	<input type="checkbox"/>	
Μικρή μπάλα	<input type="checkbox"/>	
Μεγάλη μπάλα	<input type="checkbox"/>	
Μικρό κλειδί	<input type="checkbox"/>	

► **Βαθμολογία κατανόησης** Χαρακτηρισμός αντικειμένων / 4

Ο τρόπος εξέτασης είναι ο ίδιος με αυτόν στην ενότητα Γ.3. Εδώ όμως αναμένουμε δύο εικόνες για κατανόηση.

► **Βαθμολογία έκφρασης** Χαρακτηρισμός αντικειμένων / 4

Οι μαθητές να βαθμολογηθεί ως σωστό οποιοδήποτε αποτέλεσμα προκύψει σύμφωνα με την ερώτηση και οποιαδήποτε απάντηση ή διαφορετική σειρά στις λέξεις της φράσης π.χ. άλογο μικρά, αντί για μικρό άλογο.

Χρήση του Βιβλίου 1 της Δοκιμασίας

Δ.1. Κατανομή εντοχών 2 - Επίπεδο πραγματικού αντικείμενου

Βάλι το κουτάλι πάνω στα κούτσια
Βάλι τη μπάλα μέσα στα κούτσια
Βάλι το κούτσια πάνω στα βιβλία
Βάλι την κιάλια μέσα στα κούτσια
Βάλι το μαλάκι πάνω στα κούτσια
Βάλι το βιβλίο μέσα στην κιάλια
Βάλι την οδοντόβουρτσα πάνω στο βιβλίο
Βάλι τη χτένα μέσα στα βιβλία

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

► Βελτιώσεις καταστάσεων

Πραγματικό αντικείμενο (κούτσια, βιβλία, κιάλια, οδοντόβουρτσα, κιάλια, κουτάλι, χτένα κ.α.)

Κατανομή εντοχών / 8

Επισημαίνεται το αντικείμενο που είναι στον εξωτερικό χώρο και τον τρόπο με τον οποίο να κινείται το αντικείμενο. Το αντικείμενο είναι να είναι με την κατάλληλη οριζόντια ή κάθετη θέση. Επισημαίνεται η κατάσταση του αντικείμενου με κατάλληλο τρόπο. Επισημαίνεται το αντικείμενο που είναι στον εξωτερικό χώρο.

4.3 Παρακείμενος αντικείμενου (Χρώματα)

Κόκκινο μήλο	<input type="checkbox"/>	
Πράσινο μήλο	<input type="checkbox"/>	
Κόκκινη μπλούζα	<input type="checkbox"/>	
Πράσινη μπλούζα	<input type="checkbox"/>	
Κίτρινο καπέλο	<input type="checkbox"/>	
Μπλε αυτοκίνητο	<input type="checkbox"/>	
Κίτρινο βιβλίο	<input type="checkbox"/>	
Μπλε μπλούζα	<input type="checkbox"/>	
Κόκκινο καπέλο	<input type="checkbox"/>	
Μπλε βιβλίο	<input type="checkbox"/>	
Κόκκινο βιβλίο	<input type="checkbox"/>	
Μπλε καπέλο	<input type="checkbox"/>	
Πράσινο αυτοκίνητο	<input type="checkbox"/>	
Κίτρινη καρέκλα	<input type="checkbox"/>	
Πράσινη καρέκλα	<input type="checkbox"/>	
Κίτρινο αυτοκίνητο	<input type="checkbox"/>	

► Βαθμολογία κατανόησης Χρώματα / 8

Ο τρόπος εξέτασης είναι ο ίδιος με το 4.2.

► Βαθμολογία έκφρασης Χρώματα / 8

Θα μπορούσε να βαθμολογηθεί ως σωστή οποιαδήποτε απάντηση χρησιμοποιεί ουσιαστική έννοια και οποιαδήποτε απάντηση έχει διαφορετική σειρά στις λέξεις της φράσης π.χ. αυτοκίνητο κόκκινο, αντί για κόκκινο αυτοκίνητο.

Δ.4 Ποιος κάνει τι σε τι ή με τι

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Γενικά

Ο άνδρας κρατάει το λαγό	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα κρατάει το λαγό	<input type="checkbox"/>	
Ο άνδρας κρατάει τα βιβλία	<input type="checkbox"/>	
Ο άνδρας κινητάει το λαγό	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα πλένει τα πιάτα	<input type="checkbox"/>	
Ο άνδρας πλένει τα πιάτα	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα πλένει τα ρούχα	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα σκουπίζει τα πιάτα	<input type="checkbox"/>	
Ο άνδρας βόφει τον τοίχο	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα βόφει τον τοίχο	<input type="checkbox"/>	
Ο άνδρας βόφει τα πάτωμα	<input type="checkbox"/>	
Ο άνδρας χτίζει τον τοίχο	<input type="checkbox"/>	

► **Βαθμολογία κατανοήσιμης** Ποιος κάνει τι σε τι ή με τι / 6

Ο πρώτος ελέγχος είναι ο ίδιος με αυτόν στο Δ.2

► **Βαθμολογία έκφρασης** Ποιος κάνει τι σε τι ή με τι / 6

Πρέπει να δοκιμάσει να παραφράσουμε τον ελεγχόμενο να ακολουθήσει το μαντέλο με το οποίο ένας παραφράσαμε τις εικόνες και ότι θα βοηθήσει να αναλάβει και τα ποιος είναι από και όχι μόνο την ενέργεια ή το αντικείμενο. Δεν επιμένουμε όμως σε αυτό, αλλά γράφει μια μοναδική αναφορά, συνεχίζουμε να δεχόμαστε και να παραφράζουμε τις απαντήσεις του όπως και αν είναι αυτές.

► Βαθμολογία κριτηρίου 1

Θέση αντικειμένου 1

/6

Ο τρέχων έλεγχος είναι ο ίδιος με αυτόν στο Δ.2

► Βαθμολογία κριτηρίου 2

Θέση αντικειμένου

/6

Στατistics θεωρούνται και οι απαντήσεις οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνουν υποκείμενο ή χ ο έλεγχος. Έντα από τον έλεγχο να τον διατάξει "το ομαλοποιεί είναι κάτι από το μαθητή" και ομοίως μετά παρά τον έλεγχο να να έλεγχος την ερωτηματολόγιο του μαθητή. "In the medical field" ο έλεγχος μπορεί να απορριφθεί "είναι θέμα στο τμήμα" ή απορριφθεί μετά διαπραγμάτευση. Αν όμως ομαλοποιεί το υποκείμενο τότε οι απαντήσεις θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένες για να θεωρηθούν σωστές. Εκδοκίμασε η γνώση της ουσίας των ερωτήσεων και όχι η δυνατότητα ομαλοποίησης της πρότασης.

4.6 Κατηγοριοποίηση εννοιών

ΠΟΙΟ ΔΕΝ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Ζωο-Λουλούδι	<input type="checkbox"/>	
Φρούτο- Ζώο	<input type="checkbox"/>	
Λουλούδι- φρούτο	<input type="checkbox"/>	
Ρούχο- έπιπλο	<input type="checkbox"/>	

► Βαθμολογία κατανόησης

Κατηγοριοποίηση εννοιών

/ 4

Ο αξιωματικός δείχνει τη κάθε ομάδα με τις τέσσερις εννοιες και ζητά από τον εξεταζόμενο να τα δώσει τους από τις αποδοτικές έννοιες δεν ταυτίζονται με τις άλλες.

► Βαθμολογία άρνησης

Άρνηση

/ 4

Εξηγεί ως ο κριτής που εξετάζοντας να μπορεί να δικαιολογήσει την απάντησή του άδικα. Π.χ. δεν ταίριαζε το λουλούδι γιατί δεν είναι ζώο. Αν η απάντηση δεν περιέχει το μνηστή ή μέρος αλλά παρ'όλα αυτά είναι κατάλληλη περιμετρείτε ως σωστή (επ' όλης της αξίας είναι σωστή).

Χρήση του Βιβλίου 2 της Δοκιμασίας

Ε.1 Θέση αντικειμένου 2

Η γάτα είναι πίσω από το κουτί	<input type="checkbox"/>	
Η γάτα είναι πίσω από το καλάθι	<input type="checkbox"/>	
Ο σκύλος είναι πίσω από το καλάθι	<input type="checkbox"/>	
Η γάτα είναι μέσα στο καλάθι	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα είναι μπροστά από τον τοίχο	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα είναι μπροστά από την καρέκλα	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα είναι πίσω από τον τοίχο	<input type="checkbox"/>	
Το αγόρι είναι μπροστά από τον τοίχο	<input type="checkbox"/>	
Το σκυλάκι δίπλα στο μίλο	<input type="checkbox"/>	
Το σκυλάκι είναι μπροστά από το μίλο	<input type="checkbox"/>	
Το σκυλάκι είναι δίπλα στο καλάθι	<input type="checkbox"/>	
Η γάτα δίπλα στο μίλο	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα είναι ανάμεσα στις καρέκλες	<input type="checkbox"/>	
Η γάτα είναι ανάμεσα στις καρέκλες	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα ανάμεσα στο καλάθι	<input type="checkbox"/>	
Η γυναίκα δίπλα στις καρέκλες	<input type="checkbox"/>	

► **Βαθμολογία κατανόησης** Θέση αντικειμένου 2 /8

Η αξιολόγηση γίνεται όπως στο Δ.2.

► **Βαθμολογία έμφρασης** Θέση αντικειμένου 2 /8

Σημειώστε θεωρητικά και οι απαντήσεις οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνουν υποκείμενο π.χ η ερώτηση "Πού από τον ελεγκτή είναι το δαίμα;" η γάτα είναι πίσω από το κουτί" και απάντησε μετά πίσω του ελεγκτή/όχι να ελέγξει την κερκίδα του καρότσι "ο δαίμαρε είναι..." ή ελεγκτή/όχι μπορεί να απαντήσει "έχει μέσα στο καλάθι" ή απάντησε μετά θεωρητικά σωστή. Όταν όμως αλλάξει το υποκείμενο της πρότασης γάτα θα πρέπει αυτή να είναι στο ελεγκτή/όχι να θεωρηθεί σωστή.

Ε.2 Διπλός χαρακτηρισμός αντικειμένων

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
(50%)

Μεγάλο κόκκινο τραπέζι	<input type="checkbox"/>	
Μικρό κόκκινο τραπέζι	<input type="checkbox"/>	
Μεγάλο κίτρινο τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	
Μικρό κίτρινο τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	
Μεγάλο μπλε βάζο	<input type="checkbox"/>	
Μικρό μπλε βάζο	<input type="checkbox"/>	
Μεγάλη κίτρινη μπλούζα	<input type="checkbox"/>	
Μικρή κίτρινη μπλούζα	<input type="checkbox"/>	

Βαθμολογία κατανόησης Διπλός χαρακτηρισμός αντικειμένων /4
Όπως στο Δ.2

Βαθμολογία έκφρασης Διπλός χαρακτηρισμός αντικειμένων /4

Ποι μπορεί να βαθμολογηθεί ως σωστή οποιαδήποτε απάντηση χρησιμοποιεί συνώνυμα έννοια και οποιαδήποτε απάντηση είναι διαφορετική σειρά στις λέξεις της φράσης π.χ. μεγάλο τραπέζι κόκκινο.

Ε.3 Δέκτης και Δράστης

ΚΑΤΑΡΤΙΣΤΗΣ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΕΠΩΝΥΜΟ

Σκουπίζεται	<input type="checkbox"/>	
Ντύνει	<input type="checkbox"/>	
Σκουπίζει	<input type="checkbox"/>	
Ντύνεται	<input type="checkbox"/>	
Βάζει	<input type="checkbox"/>	
Χτενίζεται	<input type="checkbox"/>	
Χτενίζει	<input type="checkbox"/>	
Βάζεται	<input type="checkbox"/>	

► **Βαθμολογία κατανόησης**

Βασικό λεξιλόγιο ενεργειών - Δέκτης και Δράστης

/ 4

Ο τρόπος εξέτασης είναι ο ίδιος με το Δ.2. Ενδιαφέρει η γνώση της έννοιας και όχι η φωνολογική της δομή, αν υπάρχουν φωνολογικά ή φωνητακτικά λάθη μπορούν να σημειωθούν αλλά να μην επηρεάσουν τη βαθμολογία του αποτελέσματος.

► **Βαθμολογία έκφρασης**

Βασικό λεξιλόγιο ενεργειών - Δέκτης και Δράστης

/ 4

Ενδιαφέρει η χρήση της παθητικής φωνής στον εκφραστικό λόγο.

Ε.4 Πότε έγινε κάτι

ΕΠΑΝΟΧΗΛΗ
(όχι)

Θα σκουπίσει	<input type="checkbox"/>	
Σκουπίζει	<input type="checkbox"/>	
Τρώει	<input type="checkbox"/>	
Εφαγε	<input type="checkbox"/>	
Βοηθεί τον πίνακα	<input type="checkbox"/>	
Θα βρήκει τον πίνακα	<input type="checkbox"/>	
Κλιματίζει	<input type="checkbox"/>	
Θα κλιματίζει	<input type="checkbox"/>	
Θα ζωγραφίζει	<input type="checkbox"/>	
Ζωγραφίζει	<input type="checkbox"/>	
Πάφτει	<input type="checkbox"/>	
Έπεσε	<input type="checkbox"/>	

► **Βελτιολογία καταστάσεως**

Πότε έγινε κάτι:

- Ενεστώτας / 2
- Μέλλοντος / 2
- Λόγιος / 2

Ο αξιωματικός δείχνει την ατζέντα στον αξιωματικό και του ζητά να δείξει την ερώση που αντιστοιχεί στη φράση που ο αξιωματικός προφέρει.

► **Βελτιολογία ενεστώτος**

Πότε έγινε κάτι:

- Ενεστώτας / 2
- Μέλλοντος / 2
- Λόγιος / 2

Ο αξιωματικός ομιλεί φράσεις που περιλαμβάνουν ενεστώτες και μέλλοντες και ο αξιωματικός δείχνει την ατζέντα.

Ε.5 Αιτιολόγηση καταστάσεων

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Ποιος δεν μπορεί να πιώσει το φάρμακο;	<input type="checkbox"/>	Γιατί:
Ποιος δεν βλέπει;	<input type="checkbox"/>	Γιατί:
Ποιος δεν μπορεί να πετάξει;	<input type="checkbox"/>	Γιατί:

► **Βαθμολογία κατανόησης**

Αιτιολόγηση καταστάσεων

/ 3

Βαθμολογείται ως σωστή η απάντηση όταν ο εξεταζόμενος δίνει το σωστό υποκείμενο στην ερώτηση του εξεταστή

► **Βαθμολογία έκφρασης**

Αιτιολόγηση καταστάσεων

/ 3

Εξετάζεται η ικανότητα του εξεταζόμενου να εκφράσει το λόγο που αιτιολογεί την συγκεκριμένη κατάσταση. Βαθμολογείται ως σωστή οποιαδήποτε απάντηση έχει λογική σε σχέση με την εικόνα ερέθισμα π.χ για την πρώτη εικόνα οι απαντήσεις μπορεί να είναι: "γιατί είναι καπνός, γιατί είναι φελλό η γυάλα, γιατί δεν φτάνει τη γυάλα κ.λ.π.

ΣΤ.1 Ποιος κάνει τι. 1.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
(Βαθμ.)

Αυτή βάζει	<input type="checkbox"/>	
Αυτός βάζει	<input type="checkbox"/>	
Αυτός οδηγεί	<input type="checkbox"/>	
Αυτή οδηγεί	<input type="checkbox"/>	
Αυτός περπατάει	<input type="checkbox"/>	
Αυτή περπατάει	<input type="checkbox"/>	
Αυτή κάθεται	<input type="checkbox"/>	
Αυτός κάθεται	<input type="checkbox"/>	
Αυτοί γελούν	<input type="checkbox"/>	
Αυτές γελούν	<input type="checkbox"/>	
Αυτοί κάθονται	<input type="checkbox"/>	
Αυτές κάθονται	<input type="checkbox"/>	
Αυτοί περπατούν	<input type="checkbox"/>	
Αυτές περπατούν	<input type="checkbox"/>	
Αυτοί βόφουν	<input type="checkbox"/>	
Αυτές βόφουν	<input type="checkbox"/>	

► Βαθμολογία κατανόησης

Ποιος κάνει τι
(με χρήση δυνατού τύπου προσωπικής απάντησης)

/ 8

Όπως στα Ε.1

► Βαθμολογία έκφρασης

Ποιος κάνει τι
(με χρήση δυνατού τύπου προσωπικής απάντησης)

/ 8

Μπορεί να χρειαστεί να παρατηρήσετε τον εξεταζόμενο να ακολουθεί το μόντλο με το οποίο είναι περιγραφόμενα τα ερωτήματα. Να εξηγήσουμε ότι κατά τη ήταν να αναφέρει και το πώς κάνει κάτι και όχι μόνο την ενέργεια. Αυτό όμως θα γίνει με και με τη βοήθεια του 2. Ο εξεταστής από και πέρα θα επισημαίνει τις απαντήσεις του εξεταζόμενου όπως και αν είναι αυτές.

Στ. 2 Ποιος είναι στ. 2

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
(ΔΙΕΥ.)

Τους δείχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους δείχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους δίνει	<input type="checkbox"/>	
Τους δίνει	<input type="checkbox"/>	
Τους φωνάζει	<input type="checkbox"/>	
Τους φωνάζει	<input type="checkbox"/>	
Τους μιλάει	<input type="checkbox"/>	
Τους μιλάει	<input type="checkbox"/>	
Τους χαιρετάει	<input type="checkbox"/>	
Τους χαιρετάει	<input type="checkbox"/>	
Τους ρίχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους ρίχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους σπρώχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους σπρώχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους κλωτσάει	<input type="checkbox"/>	
Τους κλωτσάει	<input type="checkbox"/>	
Τις κουνιέει	<input type="checkbox"/>	
Τους κουνιέει	<input type="checkbox"/>	
Τους σπρώχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους σπρώχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους δείχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους δείχνει	<input type="checkbox"/>	
Τους βιάζει	<input type="checkbox"/>	
Τις βιάζει	<input type="checkbox"/>	

► Κατανόηση κειμένου

Ονομασία: Ε.3

Ποιος είναι στ.

(σε χρήση σύμφωνα τους προαπαιτούμενους)

 /13

► Κατανόηση λέξεων

Ποιος είναι στ.

(σε χρήση σύμφωνα τους προαπαιτούμενους)

 /13

Μηνιαίο επίσημο έγγραφο που εκδίδεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σκοπό να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων. Το έγγραφο αυτό αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών των μαθημάτων και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών των μαθημάτων.

A ΜΕΡΟΣ

ΚΑΤΑΧΩΡΗΣΗ
(σε 2 σελ.)

Τα πόδια του αδούλου ΣΤ 3,1	<input type="checkbox"/>
Τα πόδια της φρουδιάς	<input type="checkbox"/>
Το καρδίλι της φρουδιάς ΣΤ 3,1	<input type="checkbox"/>
Το κεφάλι του αδούλου	<input type="checkbox"/>
Η γάτα της κυρίας ΣΤ 3,2	<input type="checkbox"/>
Η γάτα του αγιοριού	<input type="checkbox"/>
Το κανέλο του κυρίου ΣΤ 3,2	<input type="checkbox"/>
Το κανέλο της κυρίας	<input type="checkbox"/>
Τα μήλα των κοριτσιών ΣΤ 3,3	<input type="checkbox"/>
Τα μήλα των αγοριών	<input type="checkbox"/>
Τα αυτοκίνητα των αγοριών ΣΤ 3,3	<input type="checkbox"/>
Τα αυτοκίνητα των κοριτσιών	<input type="checkbox"/>

Τα πόδια.....
Το κεφάλι.....
Η γάτα.....
Το κανέλο.....
Τα μήλα.....
Τα αυτοκίνητα.....

B ΜΕΡΟΣ

ΚΑΤΑΧΩΡΗΣΗ
(σε 2 σελ.)

Το κανέλο του ΣΤ 3,4	<input type="checkbox"/>
Τα πόδια της ΣΤ 3,4	<input type="checkbox"/>
Το στόμα του ΣΤ 3,4	<input type="checkbox"/>
Τη μύτη της ΣΤ 3,4	<input type="checkbox"/>
Τα μάτια τους ΣΤ 3,4	<input type="checkbox"/>
Τα πόδια τους ΣΤ 3,4	<input type="checkbox"/>
Τα χέρια σου	<input type="checkbox"/>
Το στόμα μου	<input type="checkbox"/>
Τα μάτια μου	<input type="checkbox"/>
Τη μύτη σου	<input type="checkbox"/>

Ιακουμάτα τη μηλοούλα του εξεταζόμενου (μου)
Ιακουμάτα τη δική του μηλοούλα (σου)
Ιακουμάτα το παντελόνι του εξεταζόμενου (μου)
Ιακουμάτα το δικό του παντελόνι (σου)
Ιακίγει το φουστάνι του κοριτσιού στην εικόνα (της)
Ιακίγει το παντελόνι του αγοριού στην εικόνα (του)
Ιακίγει το κανέλο του κοριτσιού στην εικόνα (της)
Ιακίγει το πουκάμισο των παιδιών στην εικόνα (τους)
Ιακίγει τα παπούτσια των παιδιών στην εικόνα (τους)

Βασισμένη στην καταχώριση

Στα πρώτα μέρη της δοκιμής, ο εξεταστής δείχνει στον εξεταζόμενο τις τρεις πρώτες εικόνες από το ΣΤ 3 και του ζητά να δώσει την κατάλληλη εικόνα αντίστοιχα με την επιγραφή του. Εξετάζεται η γενική κριτική εννοιά και ηρθρωτικό αοιθίριο.

/ 6

Ερώση β' μέρος

/ 10

Ερώση γ' μέρος

/ 6

Ερώση δ' μέρος

/ 10

Στα πρώτα μέρη της δοκιμής, ο εξεταστής δείχνει στον εξεταζόμενο τις τρεις πρώτες εικόνες από το ΣΤ 3 και του ζητά να δώσει την κατάλληλη εικόνα αντίστοιχα με την επιγραφή του. Εξετάζεται η γενική κριτική εννοιά και ηρθρωτικό αοιθίριο.

27.4 Κοινωνικός Διαστρωματισμός

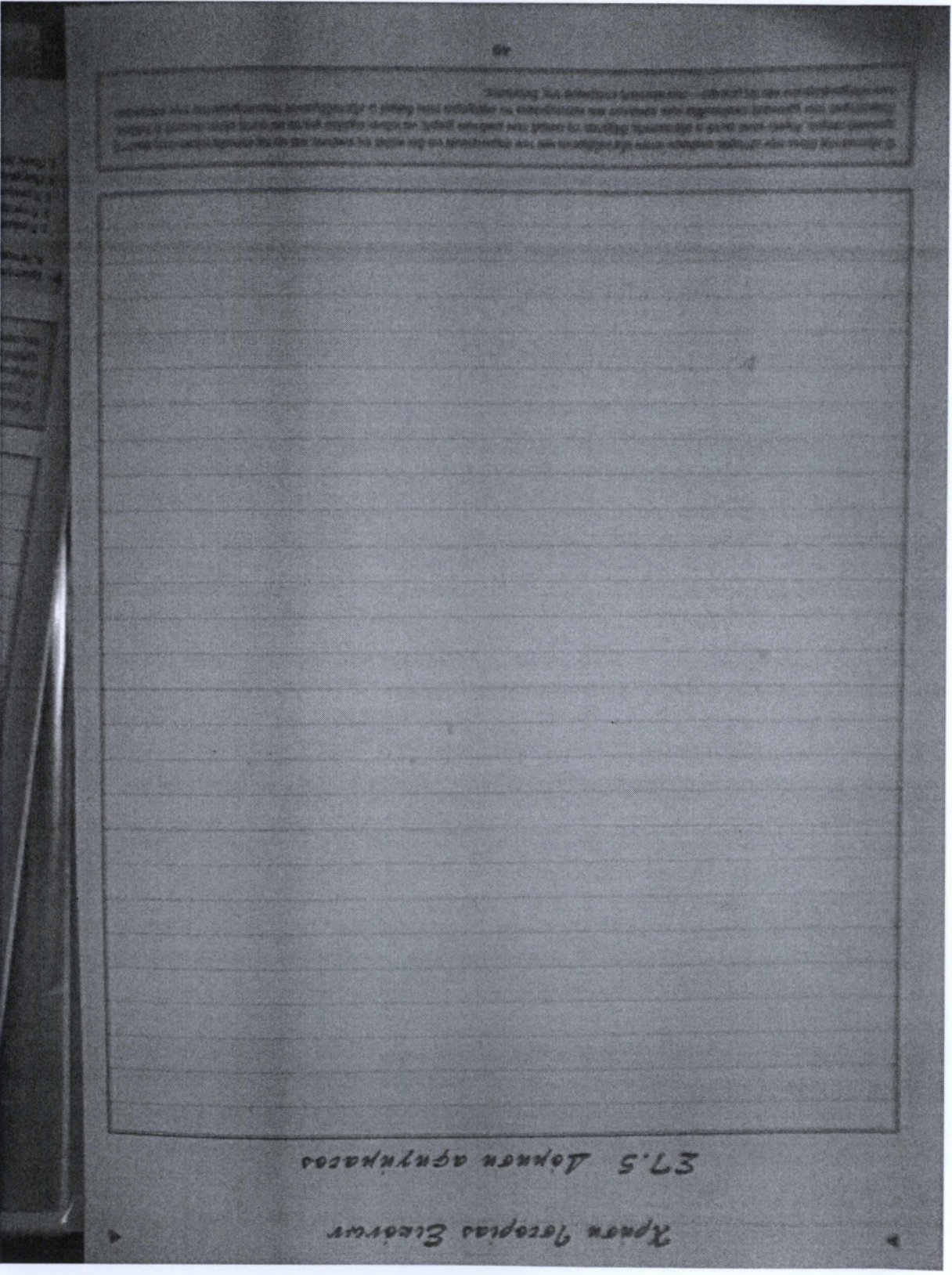
<p>Εκπαίδευση προσώπου Στην εικόνα αυτή βλέπουμε τη Μαρία. Η Μαρία βλέπει ένα πουλί. Πως νιώθει;</p>	<p>Θεωρείται σωστή οποιαδήποτε αντανόηση περιγράφει το φόβο της Μαρίας.</p>
<p>Αίτηση αντικείμενου Εδώ βλέπουμε τον Δημήτρη. Ο Δημήτρης θέλει να φτιάξει το αυτοκίνητο, αλλά δεν μπορεί. Τι λέει στον πατέρα του;</p>	<p>Θεωρείται σωστή οποιαδήποτε αντανόηση εμπειριχτεί αίτηση για βοήθεια ή αίτηση για το αντικείμενο. Σημειώνεται αν υπάρχει γλώση των κοινωνικών συμβόσεων π.χ σε παραοικία.</p>
<p>Επικοινωνιακό πλαίσιο Εδώ βλέπουμε την Κατερίνα και τον Κώστα. Τι λέει η Κατερίνα στον Κώστα; Τι σκέφτεται ο Κώστας;</p>	<p>Θεωρείται σωστή οποιαδήποτε αντανόηση εμπειριχτεί κατονομήση της επιθυμίας της Κατερίνας να φάει πικνυρό και της αρνητικής στάσης του Κώστα. Επίσης θεωρείται σωστή αντανόηση η οποία αναφέρεται ότι ο Κώστας ήθελε το πικνυρό της Κατερίνας και αυτή είναι θυμωμένη.</p>
<p>Κοινωνική σύμβαση Ο Γιάννης μπαίνει στην τάξη του. Τι λέει στη δασκάλα και στα παιδιά;</p>	<p>Θεωρείται σωστή οποιαδήποτε αντανόηση εμπειριχτεί γραπτός ή κοινωνική σύμβαση που δηλώνει ότι ο Γιάννης άφησε στο μπιθμία και ζήτη συγγνώμη για αυτό.</p>

Κλίμα βελτιώσεις

Κοινωνικές καταστάσεις

/4

Σημειώστε η γνώση βασικών πραγματολογικών γνώσεων. Όπως της κατονομήσης εμπρόσθων προσώπου, αίτησης για βοήθεια ή για κατονομήση, κατονομήσης επικοινωνιακού πλαισίου μετά από το συζητησιμιά των πληροφοριών που αλλάξουν από την στιγμή που αντανόησης την έκφραση του προσώπου και το στοιχείο της επικοινωνιακής κατάστασης και τέλος από την χρήση κοινωνικών συμβόσεων όπως όπως σε παραοικία, γιατί τσιπιά κατά την άφιξη, κατάλληλη χρήση του λόγου σύμφωνα με την επικοινωνιακή κατάσταση.



27.5 Лопнен агнькпатоо

Хрпун 9ссрпиао Злсдрис

Παράρτημα 5.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1 Κλειδί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Φίλι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Φουλάρι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Κρυμμένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Παρόληρο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Κλάουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Χαρτοκόπος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Πόνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Μηνάκι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Μονία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Κιάλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Ζάρι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Σαλγκάρι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Ελακίτσο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Κακουθόρα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Γαργάνα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Κροκόδειλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Δάκτυλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Καμύλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Κιάλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Καμυλάρι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Πατιστήρι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Καλέ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Βέλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Μικρόφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Ροπέτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Θερμόμετρο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Φριτζόνι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Άγκυρα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Σέλα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Ανανάς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 Τρυπάνι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Λαχονικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Βίδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 Χάρτης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Βιοθήκη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Κεραία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Σκιάχτρο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Κοσμήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Μαγνήτης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Γαλλικό κλειδί / κάουρας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 Κάμπιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 Αλεξιπτωτο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 Φάρος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Πυξίδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 Ήκλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Κυμέλη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Νάρθηκας / επίδεσμος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Δοξάρι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 Τροάλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>