



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σχολή Επιστημών Υγείας

Τμήμα Λογοθεραπείας

Πτυχιακή Εργασία

**Αυτισμός: Γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες μέσω της
αφήγησης**

Τζιάρρα Μαριαλένα (Α.Μ. 496)

Επιβλέπων Καθηγητής: Νάσιος Γρηγόριος

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	8
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	
2.1. Ορισμός.....	8
2.2. Ιστορική Αναδρομή.....	9
2.3. Αίτια.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	20
ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΗΠΙΑ ΜΟΡΦΗ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	
3.1. Γλωσσικά Χαρακτηριστικά.....	20
3.2. Γνωστικά Χαρακτηριστικά	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	32
ΑΦΗΓΗΣΗ	
4.1. Διαγνωστικός Ρόλος Αφηγήσεων / Αναδιηγήσεων.....	32
4.2. Χαρακτηριστικά Αφήγησης	35
4.2.1. Μακροδομή Αφηγηματικού Λόγου.....	35
4.2.2. Μικροδομή Αφηγηματικού Λόγου.....	38
4.2.3. Η Θεωρία του Νου στις Αφηγήσεις.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	42
ΗΠΙΑ ΜΟΡΦΗ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	49
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο αυτισμός αποτελεί μια ευρέως γνωστή διαταραχή, η οποία έχει μελετηθεί εκτενώς σε βάθος χρόνου στον επιστημονικό χώρο. Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού διαφέρουν ως προς την ένταση με την οποία εκδηλώνονται στο άτομο, ενώ ο βαθμός στον οποίο επηρεάζεται η λειτουργικότητα του ατόμου στη καθημερινή ζωή κυμαίνεται ανάλογα με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνικότητα και την επικοινωνία, ενώ το άτομο παρουσιάζει στερεοτυπίες τόσο στη συμπεριφορά του όσο και στις δραστηριότητές του. Οι δυσκολίες αυτές πηγάζουν από τα σοβαρά γλωσσικά και γνωστικά τους ελλείμματα. Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο αντίκτυπος της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος, οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει την αφήγηση και την αναδιήγηση. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τις γλωσσικές και κοινωνικο-γνωστικές ικανότητες των παιδιών με ήπιο αυτισμό μέσα από την διάσταση της αφήγησης.

Λέξεις κλειδιά: Αυτισμός, αφήγηση, μικροδομή, μακροδομή, Θεωρία του Νου

ABSTRACT

Autism is a well-known disorder that has been extensively studied in the scientific community. The characteristics of autism differ in the intensity with which they manifest in the individual, while the degree to which the individual's functionality is affected in daily life varies depending on the severity of the symptoms. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), autism spectrum disorder is characterized by deficits in sociability and communication, while the individual presents stereotypes in both his behavior and activities. These difficulties stem from their severe language and cognitive deficits. To understand the impact of autism spectrum disorder, researchers have used storytelling and retelling. In this context, the present study attempts to examine the linguistic and socio-cognitive abilities of children with mild autism through the dimension of storytelling.

Key words: Autism, narrative, macrostructure, microstructure, Theory of Mind

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος -ή αλλιώς αυτισμός- δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως εικόνα ομοιογενής. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια «φάσμα» υποδηλώνει αυτή ακριβώς την κλινική ανομοιογένεια, αλλά και την παρουσία διακυμάνσεων από μορφές ηπιότερες έως και πολύ σοβαρές. Υπάρχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού που δεν παρουσιάζουν έντονες ή και ακραίες αντιδράσεις παρά μόνο ελάχιστα από τα χαρακτηριστικά της διαταραχής, με το νοητικό τους επίπεδο να είναι εντός τυπικών ορίων. Εν αντιθέσει, σε μια βαρύτερη μορφή είναι εμφανή πολλά από τα στοιχεία του αυτισμού, τα οποία συνοδεύονται από βαριά νοητική υστέρηση (Γενά, 2002). Η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στην ήπια μορφή αυτισμού -αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο-, η οποία σύμφωνα με το DSM-V (Γκοτζαμάνης, 2015) κατατάσσεται στο επίπεδο 1. Πιο συγκεκριμένα, σε παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ήπια χαρακτηριστικά αυτισμού, είναι λειτουργικά και έχουν αναπτύξει ομιλία.

Με τον όρο «αυτισμός», κάνουμε λόγο για ανεπάρκεια σε τομείς που σχετίζονται με την κοινωνικότητα, την επικοινωνία, τις περιορισμένες δραστηριότητες αλλά και την εκδήλωση έντονου ενδιαφέροντος για θέματα ασυνήθιστα. Η διαφορετικότητα των ατόμων με αυτισμό σε όλα τα παραπάνω προκύπτει, όχι μόνο από την καθυστέρηση στην ανάπτυξή τους, αλλά από τη γενική τους συμπεριφορά και τις αντιδράσεις τους, οι οποίες αποκλίνουν από τις αντίστοιχες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα συμπτώματα που παρουσιάζει η διαταραχή συνοδεύονται από συμπεριφορικά «ελλείμματα» και «πλεονασμούς» και σχετίζονται με τους στοιχειώδεις τομείς ανάπτυξης. Θα λέγαμε λοιπόν, πως οι ελλείψεις συναντώνται στην προσοχή, στον προφορικό λόγο, στην εκδήλωση συναισθήματος ή και κοινωνικότητας, στο παιχνίδι, στην αισθητηριακή επεξεργασία και στις γνωστικές λειτουργίες. Ταυτόχρονα, μπορεί να παρουσιάζουν υπερεπάρκεια στη συμπεριφορά τους και στις αντιδράσεις τους, οι οποίες προέρχονται κατεξοχήν από τη δυσκολία τους στην προσαρμογή και κατηγοριοποιούνται στη διασπαστική συμπεριφορά (π.χ. έντονος θυμός, αυτοτραυματισμοί) τις στερεοτυπικές αντιδράσεις (π.χ. στην ομιλία και στην κίνηση) και τις ιδιαίτερες και μοναδικές ικανότητες (π.χ. μαθηματικά, μνήμη) (Γενά, 2002).

Όσον αφορά στις γλωσσικές ικανότητες, τα παιδιά με ήπιο αυτισμό αναπτύσσουν λόγο. Ωστόσο, ο λόγος τους σπάνια είναι αυθόρμητος και συνήθως δεν

χρησιμοποιείται με σκοπό την επικοινωνία ή την ανταλλαγή και αναζήτηση πληροφορίας. Επιπροσθέτως, παρουσιάζουν πολλές γλωσσικές ιδιομορφίες, όπως ηχολαλία, αντίστροφη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας, ασυνήθιστη προσωδία στη φωνή τους κατά την ομιλία τους και συγκεκριμένα στο ρυθμό και την ένταση. Δυσκολίες παρουσιάζονται και στη λειτουργική χρήση της γλώσσας, αλλά και στην κατάλληλη χρήση της ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Είναι χαρακτηριστικό, πως τα παιδιά με αυτισμό, θα δυσκολευτούν ιδιαίτερα να ξεκινήσουν μια συζήτηση αλλά και να διατηρήσουν το θέμα της. Είναι σύνηθες φαινόμενο να μιλούν για θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος, άσχετα με τη συζήτηση, το θεματικό πλαίσιο και τον συνομιλητή τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005· Bishop & Mogfod - Bevon, 1993).

Ένας τρόπος ελέγχου των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων των ατόμων με αυτισμό είναι με τη χρήση της αφήγησης. Η αφήγηση είναι ίσως ένα από τα σπουδαιότερα μέσα για επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων (Vygkotsky 1978, όπ. αναφ. στο Fekonja-Peklaj & Marjanovic-Umek, 2011). Ο αφηγηματικός λόγος χρησιμοποιείται στην καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων σε ολόκληρο τον κόσμο και σε όλες τις γλώσσες και τους πολιτισμούς. Μπορούμε να διηγηθούμε ένα παραμύθι, να αφηγηθούμε τις προσωπικές μας εμπειρίες, να δημιουργήσουμε δικές μας ιστορίες (Westby, Dongen & Maggart, 1989). Δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία αλλά προϋποθέτει την ολοκληρωτική απόκτηση γνώσης διάφορων τύπων. Επιπλέον, πέρα από το ψυχαγωγικό κομμάτι, προσφέρει στους ερευνητές σημαντικά δεδομένα για τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Stein, 1992). Καθίσταται ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας και δυσκολίας των παιδιών (Losh & Capps, 2003). Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν διερευνήσει την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών με αυτισμό, των οποίων βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα αποτελούν οι κοινωνικές δυσκολίες (Tager-Flushberg, 1995· Capps, Losh & Thurber, 2000· Norbury & Bishop, 2003). Για μια ομαλή αφήγηση, το παιδί θα πρέπει να την οργανώσει κατάλληλα, με συνοχή και συνεκτικότητα καθώς επίσης και να είναι σε θέση να συνδέσει τα γεγονότα της αφήγησης του τόσο χρονικά, όσο και αιτιωδώς (Yang, 2011). Επίσης προϋποθέτει από το ίδιο να έχει κατανοήσει πλήρως τη σχέση μεταξύ πεποιθήσεων, κινήτρων και πράξεων (Stein, 1992). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αφού παραθέσει κάποιες βασικές πληροφορίες σχετικά με τη διαταραχή του αυτισμού και

παρουσιάσει τα κύρια χαρακτηριστικά της αφήγησης, να μελετήσει τα γλωσσικά και τα κοινωνικο-γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό, όπως αυτά γίνονται εμφανή μέσω των αφηγήσεων/αναδιηγήσεων τους.

Πιο αναλυτικά, στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 2^ο), πραγματοποιείται η περιγραφή της διαταραχής. Παρατίθεται ο ορισμός του αυτισμού, μια σύντομη ιστορική αναδρομή από την εμφάνιση του όρου μέχρι και σήμερα και τα αίτια εμφάνισης του.

Στη συνέχεια, (Κεφάλαιο 3^ο) δίνεται έμφαση στα γλωσσικά και γνωστικά χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν τα άτομα με ήπιο αυτισμό, αλλά και στις δυσκολίες που τα ίδια αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη Θεωρία του Νου, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνωστικό έλλειμμα στον αυτισμό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 4^ο) αναλύεται η έννοια της αφήγησης, ενώ μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο διαγνωστικό της ρόλο και στη χρήση της από τους ερευνητές και τους ειδικούς με σκοπό την αξιολόγηση των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της, τα οποία αποτελούν η μικροδομή και η μακροδομή.

Στο επόμενο κεφάλαιο, (Κεφάλαιο 5^ο) εξετάζεται η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών με ήπιο αυτισμό μέσα από την αναφορά και ανάλυση παλαιότερων και πιο πρόσφατων ερευνών που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί στον επιστημονικό χώρο.

Τέλος, (Κεφάλαιο 6^ο) θα παρουσιαστούν τα γενικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και θα δοθούν κατευθυντήριες για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΑΥΤΙΣΜΟΣ

2.1. Ορισμός

Η ετυμολογία του όρου «αυτισμός» ή αλλιώς «αυτιστική διαταραχή» πηγάζει από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υπαινίσσεται το άτομο που έχει απομονωθεί στον εαυτό του. Ανήκει στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (εφεξής Δ.Α.Δ.)¹ και έχει αντίκτυπο σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης -κάτι που υποδηλώνεται από τον όρο «Διάχυτες»- και κυρίως στην ψυχική υγεία του ατόμου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες αφορούν κυρίως σε τομείς μάθησης, νόησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το συνάνθρωπο, ενώ προβλήματα συναντώνται και στη φαντασία του ατόμου (Κυπριωτάκης, 2003). Ταυτόχρονα, είναι χαρακτηριστικό πως το άτομο που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού επιδεικνύει όχι μόνο «στερεότυπες μορφές» συμπεριφοράς, κινήσεων και δραστηριοτήτων, αλλά και επίπεδο συναίσθημα. Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί πως η σοβαρότητα των παραπάνω δυσκολιών και δυσλειτουργιών ποικίλλει ανάλογα με το άτομο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Τα παιδιά με αυτισμό μεγαλώνουν σε έναν δικό τους, μοναδικό κόσμο, ενώ δεν δέχονται την ανάμειξη άλλων ανθρώπων και την έλευση κάποιας αλλαγής. Ζουν απομονωμένα, μακριά ακόμα και από τα μέλη της οικογένειάς τους και απολαμβάνουν την ενασχόληση με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως ο αυτισμός είναι πιθανόν να συνυπάρχει με νοητική υστέρηση, σοβαρές δυσκολίες μάθησης, επιληψία, κώφωση και τύφλωση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Τέλος, σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες η αναλογία των παιδιών με αυτισμό προς τον αριθμό των γεννήσεων, σε παγκόσμιο επίπεδο, κυμαίνεται γύρω στο 1/59 (Baio, et al., 2018), ωστόσο είναι ενδεικτικό πως ο αριθμός αυτός συνεχώς μεταβάλλεται ακολουθώντας ανοδική πορεία, κυρίως λόγω της προόδου των διαγνωστικών εργαλείων και του αυξημένου ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας (Coleman, 2009).

Μέχρι και σήμερα, δεν έχει βρεθεί θεραπεία για τον αυτισμό. Είναι μια διαταραχή ισόβια, πολύπλοκη, καθόλου εύκολη τόσο για το ίδιο το άτομο, αλλά και για την

¹ Με την έκδοση του DSM-V (Γκοτζαμάνης, 2015), ο όρος ΔΑΔ αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ).

οικογένεια και τον περίγυρό του. Όσο πιο σύντομα γίνει η αξιολόγηση και η διάγνωση του αυτισμού, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η βελτίωση της ποιότητας ζωής και της λειτουργικότητας του ατόμου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η σωστή εκπαίδευση του παιδιού από ειδικούς αλλά και η συμβολή και υποστήριξη της οικογένειάς του παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαχείριση και την αντιμετώπιση της αυτιστικής διαταραχής (Αλεξίου, 2008).

2.2. Ιστορική Αναδρομή

Ο αυτισμός ήταν άγνωστος ως όρος μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και οι ασθενείς ήταν απομονωμένοι και παραγκωνισμένοι παγκοσμίως (Αλεξίου, 2008). Ωστόσο, υπάρχει πλήθος παλιών αναφορών που με βάση τις περιγραφές φαίνεται πως επρόκειτο για αυτισμό. Για παράδειγμα, ένας φαρμακοποιός εργαζόμενος στο Bethem Hospital, έκανε λόγο για ένα παιδί 5 ετών, το οποίο εισήχθη το 1779, περιγράφοντάς το ως μοναχικό, με απουσία επιθυμίας για συντροφιά και συμμετοχής σε παιχνίδι με άλλα παιδιά. Αντίστοιχο παράδειγμα, αποτελεί αναφορά του Βίκτωρα, ενός παιδιού 12 ετών, που χαρακτηρίστηκε ως «το άγριο παιδί της Aveyron». Έχει επίσης διατυπωθεί η συγκεκριμένη άποψη και για τους ευρέως γνωστούς ιδιοφυείς ανθρώπους, Αϊνστάιν και Νεύτωνα (Νότας, 2005). Ο Simon Baron-Cohen, ειδικευμένος στον αυτισμό, ανέφερε πως και οι δύο παρουσίαζαν κάποια από τα συμπτώματα της διαταραχής, όμως είναι αδύνατο να διευκρινιστεί αν τελικά είχαν αυτισμό, καθώς δεν βρίσκονται πια στη ζωή (Νότας, 2005). Ο πρώτος που αναφέρθηκε στον όρο «αυτισμός» ήταν ο ψυχίατρος Eugen Bleuler (1911, όπ. αναφ. στο Νότας, 2005) με καταγωγή από την Ελβετία. Χρησιμοποίησε την έννοια ως συνώνυμο της απώλειας επαφής με την πραγματικότητα του ατόμου που πάσχει ψυχικά, αναφερόμενος στην κοινωνική απομόνωση των ενηλίκων που πάσχουν από σχιζοφρένεια (Harpe, 1998). Έπειτα από 32 χρόνια (1943), ο ψυχίατρος του νοσοκομείου John Hopkins, Leo Kanner, δημοσίευσε την πρώτη μελέτη σε άρθρο του με τίτλο «Αυτιστικές Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής», στην οποία χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο «παιδικός αυτισμός» (Σταμάτης, 1987). Εν αντιθέσει με τον Bleuler, δεν θεωρούσε τον αυτισμό ως διαταραχή της επαφής με την πραγματικότητα, διότι πίστευε πως στο στάδιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας κανένα παιδί δεν έχει αποκτήσει την ικανότητα αυτή. Επομένως, υποστήριζε πως ένα παιδί δεν μπορεί να δυσλειτουργεί και να υστερεί σε κάτι που δεν έχει ακόμα κατακτήσει (Frith, 1999). Επιπλέον, μελετώντας τη συμπεριφορά των γονέων 11 παιδιών –

ασθενών του, τους περιέγραψε ως άτομα εύστροφα και ψυχαναγκαστικά, με συναισθηματική απομάκρυνση και ψυχρότητα απέναντι στα παιδιά τους, αναπτύσσοντας έτσι μια ψυχογενή θεωρία για την αιτιολογία του αυτισμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Ήταν από τους πρώτους που θεώρησε τον αυτισμό αναπτυξιακή διαταραχή και τον διαχώρισε από τη σχιζοφρένεια (Frith, 1999).

Αργότερα, πολλοί ήταν οι επιστήμονες που διερεύνησαν τον αυτισμό και δημιουργήθηκαν διαστάσεις γνώμων σχετικά με τα αίτια, αλλά ήταν σχεδόν όλοι σύμφωνοι για τα συμπτώματα και την ηλικία στην οποία εμφανίζεται. Πολύ σύντομα και συγκεκριμένα έναν μόλις χρόνο μετά τη δημοσίευση του Kanner, έρχεται για να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο θέμα του αυτισμού ο Αυστριακός γιατρός Hans Asperger (Frith, 1999). Η διατριβή του σχετιζόταν με την «αυτιστική ψυχοπάθεια» των παιδιών. Ο ορισμός που έδωσε ο τελευταίος παρουσίαζε μεγαλύτερη ευρύτητα από εκείνον του Kanner, με κοινό σημείο μεταξύ των δύο επιστημόνων τη θεωρία ότι οι δυσκολίες των ατόμων είναι εγγενείς και ότι ζουν με τον αυτισμό εφόρου ζωής. Ο Asperger, περιέγραψε τα άτομα του συνδρόμου ως ευφυή, με απουσία ελλειμμάτων στη γλωσσική ανάπτυξη και σχεδόν τυπικά αναπτυσσόμενα, τα οποία αποτελούν σπάνια περίπτωση. Ταυτόχρονα, ανέφερε ορισμένες δυσκολίες στο λόγο τους, περιγράφοντας τον ως μονότονο, με εμφάνιση πολυλογίας και μερικών άλλων δυσκολιών κατά τη χρήση της γλώσσας (Θεοδωρακοπούλου, 2009). Σήμερα, ο όρος «Σύνδρομο Asperger» χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ηπιότερη μορφή της διαταραχής του αυτισμού (Attwood, 2008). Κάποια χρόνια αργότερα, το 1987, η πληρότητα του όρου αυτισμός αυξάνεται από τους Rutter και Schopler. Καθώς, με την ολοκλήρωση της έρευνάς τους περιέγραψαν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού. Αναλυτικότερα, έκαναν λόγο για αργή και ελλειμματική ανάπτυξη της γλώσσας, δυσκολίες στην κοινωνική ανάπτυξη και στερεοτυπίες τόσο στο πρόγραμμά τους, όσο και στο παιχνίδι αλλά και στα ενδιαφέροντά τους. Τονίζοντας, παράλληλα, πως όλα τα παραπάνω είναι δυσανάλογα με το νοητικό επίπεδό τους και ξεκινούν πριν από τα 3 έτη (Φρανσίς, 2007).

Με το πέρασμα 2 ετών, ο αυτισμός θεωρήθηκε επίσημα αναπτυξιακή διαταραχή στο Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-III - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), με την παράλληλη αναγνώριση των ΔΑΔ. Κατά την διάρκεια της χρήσης του, προετοιμαζόταν από τους ειδικούς η επόμενη έκδοσή του (DSM-IV), η οποία

ολοκληρώθηκε και κυκλοφόρησε το 1994. Στο νέο αυτό εγχειρίδιο ο αυτισμός προστέθηκε στις ΔΑΔ και οι ειδικοί διατύπωσαν με σαφήνεια, πως η διάγνωση των συμπτωμάτων προϋποθέτει να έχουν αυτά εμφανιστεί πριν το παιδί να κλείσει τα 3 έτη του. Με βάση τη λειτουργικότητα, η διαταραχή διακρίθηκε σε «Αυτιστική διαταραχή», «Σύνδρομο Asperger's» και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς», ενώ χαρακτηρίστηκε από τρία βασικά συμπτώματα: α) μειωμένη κοινωνικότητα, β) ποιοτικά ελλείμματα στην επικοινωνία και γ) επαναλαμβανόμενα, στερεοτυπικά και μειωμένα σε αριθμό ενδιαφέροντα, δραστηριότητες και συμπεριφορές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Τον Μάιο του 2013, εκδόθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία το DSM-V. Ορίστηκαν νέα κριτήρια διάγνωσης για όλες τις διαταραχές, ενώ καταργήθηκαν οι παραπάνω διαγνωστικές υποκατηγορίες για τον αυτισμό. Πλέον, ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (F 84.0), ο οποίος διακρίνεται σε 3 επίπεδα και σε 2 ομάδες συμπτωμάτων: α) επίμονα μειωμένη κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση και β) περιορισμένα και κατ' επανάληψη πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα συμπτωμάτων αφορά σε ελλείμματα στην κοινωνικότητα και τη συγκινησιακή αμοιβαιότητα (έναρξη και διατήρηση συζήτησης, συμμετοχή, συναισθήματα, κοινωνική αλληλεπίδραση), στις εξωλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές (βλεμματική επαφή, γλώσσα σώματος, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες) και στις κοινωνικές σχέσεις (συμπεριφορά κατάλληλη με το κοινωνικό πλαίσιο, φανταστικό παιχνίδι, φιλίες). Η δεύτερη ομάδα συμπτωμάτων εκδηλώνεται με στερεοτυπίες στην κίνηση και την ομιλία (ηχολαλία, ιδιοσυγκρασιακές φράσεις), με εμμονικά επαναληπτικές συμπεριφορές και συνήθειες (ενόχληση σε αλλαγές, τελετουργίες, όμοιες καθημερινές διαδρομές, προγραμματισμός για το καθετί), με την ολοκληρωτική αφοσίωση σε μικρό αριθμό ενδιαφερόντων και την απορρόφησή του σε αυτά (περιορισμένα και ασυνήθιστα ενδιαφέροντα), καθώς και με υπερβολική ή μειωμένη αντίδραση στις αισθητηριακές περιβαλλοντικές πληροφορίες (πόνος, θερμοκρασία, φώτα, ήχοι, άγγιγμα). Επιπροσθέτως, ξεκαθαρίστηκε ότι η συμπτωματολογία θα πρέπει να γίνει εμφανής πολύ νωρίς στο παιδί και συγκεκριμένα στα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια, να προκαλεί ελλείμματα κλινικά και να

διαφοροδιαγιγνώσκεται από την Αναπτυξιακή διαταραχή της Νόησης ή από την γενικευμένη Αναπτυξιακή Καθυστέρηση (Γκοτζαμάνης, 2015).

Σχετικά με τα επίπεδα, έχει γίνει η διάκρισή τους ανάλογα με τον βαθμό υποστήριξης τον οποίο χρήζουν τα άτομα με ΔΑΦ. Το πρώτο επίπεδο -με το οποίο θα ασχοληθούμε στην παρούσα έρευνα-, είναι εκείνο στο οποίο απαιτείται υποστήριξη. Είναι εμφανή τα ελλείματα στην κοινωνική επικοινωνία και στο ενδιαφέρον για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Το άτομο αναπτύσσει ομιλία, παράγει προτάσεις ολοκληρωμένες, επικοινωνεί και είναι λειτουργικό. Ωστόσο, αποτυγχάνει να συμμετέχει σε συνεχόμενη συζήτηση με άλλους ανθρώπους και συνήθως δεν καταφέρνει να αναπτύξει φιλικές σχέσεις. Στο δεύτερο επίπεδο, απαιτείται σημαντική υποστήριξη, καθώς οι δυσκολίες στην κοινωνικότητα αλλά και στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία είναι εμφανέστατες. Το άτομο παράγει απλές προτάσεις, αλλά δεν είναι σε θέση για κοινωνική αλληλεπίδραση και αντιδρά περίεργα σε κοινωνικά ανοίγματα από τον συνάνθρωπο. Στο τελευταίο επίπεδο (επίπεδο 3) η απαίτηση για υποστήριξη αυξάνεται στο μέγιστο και είναι πολύ σημαντική, διότι το άτομο δεν είναι λειτουργικό και παρουσιάζει βαριά ελλείματα τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική κοινωνική επικοινωνία. Σχετικά με την ομιλία, το άτομο μπορεί να παράγει πολύ μικρό αριθμό κατανοητών λέξεων και είναι πολύ σπάνιο φαινόμενο να ξεκινήσει μια αλληλεπίδραση. Επιπλέον, για να ανταποκριθεί σε μία κοινωνική προσέγγιση, προϋποθέτει να είναι αυτή πολύ άμεση (Γκοτζαμάνης, 2015).

2.3. Αίτια

Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τον αυτισμό είναι πολύ μεγάλο, ωστόσο παρά την διερεύνηση, τα αίτια αγνοούνται και τίποτα δεν είναι συγκεκριμένο μέχρι και σήμερα. Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί στον χρόνο, ποικίλλουν και απαιτούν εξειδικευμένη επιστημονική γνώση. Κατά τα πρώτα χρόνια εμφάνισης του όρου «αυτισμός» και μετά την μελέτη του, ο Kanner (1943), υποστήριζε την άποψη πως πέρα από την αιτιολογία της διαταραχής ως οργανική, η εμφάνιση του αυτισμού σχετίζεται με την ανατροφή των παιδιών και τη συμπεριφορά των γονέων τους. Όπως προαναφέρθηκε, μετά την περιγραφή των γονέων των παιδιών (ψυχροί, απόμακροι, με έλλειψη ζεστασιάς και τρυφερότητας), ο αυτισμός θεωρήθηκε ψυχογενούς αιτιολογίας. Ωστόσο, η άποψη αυτή δεν είναι αποδεκτή στη σημερινή εποχή, μετά από αποτελέσματα εξειδικευμένων ερευνών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Οι

έρευνες που γίνονται με σκοπό την εύρεση της αιτίας του αυτισμού αφορούν στους εξής τομείς (Νότας, 2005):

- Γενετικοί παράγοντες
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες
- Ανωμαλίες στη δομή του εγκεφάλου (βιολογικοί παράγοντες)
- Απουσία ορισμένων ενζύμων και βιταμινών
- Εμβόλια (MMR)
- Μεταγεννητικοί παράγοντες

Γενετικοί Παράγοντες

Δεν έχουν διευκρινιστεί ακόμα οι γενετικές περιοχές που ευθύνονται για την εμφάνιση του αυτισμού. Μελέτες τον έχουν συνδέσει με το σύνδρομο του «εύθραυστου X», με τη σκλήρυνση κατά πλάκας και με χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Είχε διαπιστωθεί ότι περίπου 3 στα 20 παιδιά με αυτισμό πάσχουν από το σύνδρομο του «εύθραυστου X». Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν μελέτες με περισσότερη προσοχή και διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός αυτός είναι μικρότερος. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, δεν είναι πολύ συνηθισμένος ο συγκεκριμένος συσχετισμός (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Το αυτοάνοσο νόσημα «σκλήρυνση κατά πλάκας» που προσβάλλει το νευρικό σύστημα, είναι περισσότερο συνδεδεμένο και εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στον αυτισμό. Έρευνες συμπέραναν ότι 1 στα 4 παιδιά με σκλήρυνση κατά πλάκας, εμφανίζει και αυτισμό. Το ποσοστό των ατόμων με αυτισμό που παρουσιάζουν τη νόσο, ανέρχεται στο 3-9 %. Επιπροσθέτως, υπάρχουν κάποιες πιθανότητες (περίπου 5%), η διαταραχή να συνοδεύεται από κάποια χρωμοσωμική ανωμαλία, χωρίς όμως να έχει προσδιοριστεί ποια γονίδια οδηγούν σ' αυτή. Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τις μελέτες για το «εύθραυστο X» και τη «σκλήρυνση κατά πλάκας», οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι ανόμοιες χρωμοσωμικές ανωμαλίες είναι πιθανό να οδηγούν στα ίδια συμπτώματα και κατ' επέκταση στην ίδια διαταραχή. Έχει δοθεί η ερμηνεία, η οποία θεωρείται και η πιο ενδεχόμενη για την εμφάνιση του αυτισμού και σύμφωνα με την οποία ο αυτισμός προκύπτει από την αμοιβαία επίδραση πολλών διαφορετικών γονιδίων (από 1 ως 10) και όχι από ένα μοναδικό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Οι γενετικοί παράγοντες έχουν θεωρηθεί ύψιστης σημασίας για την αιτιολογία της διαταραχής. Μετά από έρευνες του οικογενειακού περιβάλλοντος των αυτιστικών παιδιών, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: για ένα παιδί με αδερφό ή αδερφή στο φάσμα του αυτισμού, οι πιθανότητες να εμφανίσει και αυτό την ίδια διαταραχή ανέρχεται στο 3%. Το ποσοστό που αφορά γενικότερα στον υπόλοιπο πληθυσμό, είναι σαφώς μικρότερο. Επιπλέον, μελέτες μονοζυγωτικών διδύμων έδειξαν ένα εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό για την εμφάνιση αυτισμού και στα 2 αδέρφια, το οποίο έχει μια διακύμανση από 40 – 90%. Ορισμένα συμπτώματα εμφανίζονται και σε άτομα που δεν ανήκουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον του ασθενούς, δηλαδή δεν υπάρχει συγγένεια πρώτου βαθμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Τέλος, σε μελέτη μοριακής γενετικής που πραγματοποιήθηκε σε 1168 οικογένειες με ιστορικό τουλάχιστον 2 ατόμων με αυτισμό εντοπίστηκε γενετικός τύπος στο χρωμόσωμα 11 (11p12-p13), που είναι σχετιζόμενο με νευρεξίνες και νευρολιγίνες (Szatmari, Paterson, Zwaigenbaum, Roberts, Brian, Liu, Vincent, et. al, 2007).

Νευρο-ψυχολογικοί Παράγοντες

Στον νευρο-ψυχολογικό τομέα, οι ειδικοί με τις έρευνές τους οδηγήθηκαν σε δύο σημαντικά πορίσματα. Υποστηρίχθηκε έντονα η άποψη ότι τα άτομα με αυτισμό είναι ανεπαρκή σε πολλούς τομείς. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολίες προσοχής, μνήμης, γλωσσικές δυσκολίες, αλλά και ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες. Το παραπάνω συμπέρασμα δείχνει ότι δεν δυσλειτουργεί μόνο μία εγκεφαλική περιοχή, αλλά πολλές περισσότερες μαζί. Επιπλέον, δόθηκε μία ερμηνεία για τις περιοχές του εγκεφάλου, σχετιζόμενες με την ελλιπή λειτουργία των αυτιστικών, στην οποία υποστηρίχθηκε πως το έλλειμμα δεν αφορά στο σύνολο των περιοχών του, καθώς άλλες λειτουργίες είναι ανεπαρκείς και άλλες απείραχτες. Εξαίρεση αποτελούν οι εκτελεστικές λειτουργίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Η ανομοιογένεια των δυσκολιών τους, υπογραμμίζεται κυρίως στους γλωσσικούς και τους τομείς μνήμης. Τα μισά άτομα με αυτισμό πολύ σπάνια να αναπτύξουν λόγο. Ίσως καταφέρουν να είναι σε θέση απλά να παράγουν μονάχα κάποιες απλές λέξεις. Από την άλλη, υπάρχουν παιδιά που δεν παρουσιάζουν σοβαρές γλωσσικές δυσκολίες, αλλά ήπιες. Σχετικά με τη μνήμη, λίγα είναι σε αριθμό τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού που έχουν συμπτώματα απώλειας μνήμης (αμνησίας), ενώ τα περισσότερα έχουν πολύ ελαφριές δυσκολίες, που σχετίζονται κατά βάση με την επεξεργασία πολύπλοκων ερεθισμάτων. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η

ανεπάρκειά τους αφορά στο μέγιστο στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών και ερεθισμάτων. Έτσι, γίνεται κατανοητό πως υπάρχει μια περιοχή στον ανθρώπινο εγκέφαλο, που λειτουργεί αποκλειστικά για τα «κοινωνικά ερεθίσματα» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Βιολογικοί Παράγοντες

Οι επιστήμονες που διερεύνησαν τους βιολογικούς παράγοντες εμφάνισης του αυτισμού, δεν κατέληξαν σε ασφαλή συμπεράσματα και τα δεδομένα τους βρίσκονται σε αντιφατικότητα. Χρησιμοποιώντας την απεικονιστική μέθοδο της μαγνητικής τομογραφίας, ανακάλυψαν ιδιομορφίες στο μέγεθος της παρεγκεφαλίδας τους, παρατηρώντας ότι κάποιες περιοχές της είναι μικρότερες συγκριτικά με το τυπικό. Όμως, το ίδιο έχει παρατηρηθεί και σε άτομα τυπικώς αναπτυσσόμενα, οπότε δεν αποτελεί σαφή και ασφαλές συμπέρασμα. Ομοίως, βάση αποτελεσμάτων παρατηρήθηκαν ιδιομορφίες στη δομή του κροταφικού λοβού και στον υπερμεσολόβιο έλικα, αυξημένο βάρος, αλλά και αυξημένος όγκος του εγκεφάλου, ειδικά των αρσενικών φύλων. Επιπλέον, στον εγκέφαλο ζώων που επιδείκνυαν κοινά χαρακτηριστικά με αυτά των ατόμων με αυτισμό, βρέθηκαν φθορές στην αμυγδαλή και τον ιππόκαμπο τους. Σχετικά με τον κροταφικό και τον μετωπιαίο λοβό, παρατηρήθηκε ελάττωση της ποσότητας του αίματος, η οποία αιτιολογεί τις δυσκολίες των εκτελεστικών λειτουργιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005) καθώς και ανωμαλίες στις μικροστήλες της στιβάδας III, οι οποίες αναφέρονται από τους ερευνητές ως περισσότερες σε αριθμό, μικρότερες σε μέγεθος και με τα επιμέρους στοιχεία τους πολύ κοντά ενωμένα μεταξύ τους (Casanova, Buxhoeveden, Switala, Roy, 2002). Τέλος, τα αποτελέσματα νευροχημικών μελετών αποκάλυψαν ότι το 33.3% των ατόμων με αυτισμό έχει αυξημένα επίπεδα ενός νευροδιαβιβαστή του ανθρώπινου εγκεφάλου και συγκεκριμένα της σεροτονίνης. Η αύξηση αυτή παρατηρήθηκε μόνο στο αίμα και όχι στο νωτιαίο υγρό ή και σε άλλα όργανα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Περιβαλλοντικοί Παράγοντες

Η μειωμένη ανάπτυξη του εγκεφάλου ενός παιδιού κατά τη διάρκεια της κυοφορίας του έχει συνδεθεί με την εμφάνιση αυτισμού και μάλιστα, σύμφωνα με τον Arndt και τους συνεργάτες του (2005, οπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013) σχετίζεται με ιογενείς μολύνσεις ή μολύνσεις από βακτήρια στη μήτρα της μητέρας. Οι Pardo

και συνεργάτες (2005, οπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013), μίλησαν για προγεννητικές λοιμώξεις από ερυθρά, κάποια γρίπη ή και κυτταρομεγαλοϊούς, οι οποίες επηρεάζουν την ανοσοποιητική κατάσταση του εγκεφάλου του εμβρύου. Σύμφωνα με τον Blattner (1974, οπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013), τα αποτελέσματα της έκθεσης του εμβρύου σε ιογενή μόλυνση σχετίζονται με πολλούς παράγοντες, όπως το ανοσοποιητικό σύστημα της μητέρας και την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται, το πόσο έχει αναπτυχθεί το έμβρυο, την ποσότητα του ιού με την οποία έρχεται σε επαφή, αλλά και το στέλεχος του ιού. Παράλληλα, μερικοί ακόμη παράγοντες κινδύνου εμφάνισης αυτιστικής διαταραχής, αποτελούν η μητρική υπέρταση, η παχυσαρκία και ο διαβήτης. Ωστόσο, σε μελέτη των Krakowiak και συνεργατών του (2012, οπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013), διαπιστώθηκε πως μόνο η παχυσαρκία της μητέρας σχετίζεται περισσότερο με τη γέννηση απογόνου με αυτισμό, με τον διαβήτη και την υπέρταση να ακολουθούν με μικρότερη πιθανότητα. Τέλος, έχει κατά καιρούς αναφερθεί από ειδικούς πως η εμφάνιση του αυτισμού σε ένα παιδί εξαρτάται και από την ηλικία των γονέων του. Ιδιαίτερα, επιδημιολογικές μελέτες που μετά-αναλύθηκαν, συσχέτισαν την εμφάνιση αυτιστικής διαταραχής τόσο με την προχωρημένη ηλικία της μητέρας, όσο και του πατέρα (Sandin et al., 2012, οπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013). Τα παραπάνω συνιστούν τους προγεννητικούς παράγοντες κινδύνου, ωστόσο έχουν προταθεί από τον επιστημονικό χώρο και μεταγεννητικοί παράγοντες, οι οποίοι όμως απαιτούν επιπλέον ανάλυση. Πρόκειται για διαταραχές του γαστρεντερικού και ανοσοποιητικού συστήματος των παιδιών, λοιμώξεις, αλλεργίες σε τροφές ή ουσίες, λήψη φαρμάκων από τα παιδιά και τη χορήγηση ενός εμβολίου, η οποία αναλύεται παρακάτω (Grabrucker, 2013). Επίσης, στο αίμα παιδιών με αυτιστική διαταραχή εντοπίστηκαν υψηλά επίπεδα μόλυβδου, με αποτέλεσμα η δηλητηρίαση του παιδιού από βαρέα μέταλλα να θεωρηθεί ως ένας ακόμη αιτιολογικός παράγοντας (Cohen et al., 1982, οπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013).

Εμβολιασμοί

Το εμβόλιο MMR, το οποίο είναι κατά της ιλαράς, της παρωτίτιδας και της ερυθράς, έχει χαρακτηριστεί κατά καιρούς σε συζητήσεις ειδικών ως υπεύθυνο για την εμφάνιση αυτισμού λόγω μιας ουσίας που περιέχει και είναι τοξική για το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ), της καταστροφής της εντερικής μεμβράνης αλλά και της αποδυνάμωσης του ανοσοποιητικού συστήματος εξαιτίας των πολλαπλών εμβολίων που χορηγούνται ταυτόχρονα (Gerber&Offit, 2010). Τον Χειμώνα του

1998, ένας γαστρεντερολόγος με καταγωγή από την Βρετανία, ο Andrew Wakefield και οι συνεργάτες του (όπ. αναφ. στο Gerber&Offit, 2010) δημοσίευσαν ένα άρθρο στην εφημερίδα «The Lancet», στο οποίο αναφέρθηκαν σε 8 παιδιά που εμφάνισαν συμπτώματα αυτισμού ένα μήνα μετά τον εμβολιασμό τους. Τα παιδιά αυτά παρουσίασαν γαστρεντερικά συμπτώματα και λεμφοειδή οζώδη υπερπλασία όπως παρατηρήθηκε στην ενδοσκόπηση. Ο Wakefield υποστήριξε πως το MMR ήταν εκείνο που προκάλεσε τη φλεγμονή στο έντερο των παιδιών, η οποία και μετατοπίστηκε στην κυκλοφορία του αίματος και τελικά έφτασε στον εγκέφαλό τους επηρεάζοντας την ανάπτυξή του. Αν και η δημοσίευση είχε πολλά κενά και δεν εξηγούσε πλήρως και πιο συγκεκριμένα πώς εμφανίζεται τελικά ο αυτισμός, δημιουργήθηκαν ως φυσικό επακόλουθο ανησυχίες, φόβοι και αντιδράσεις από τους γονείς. Ακολούθησαν διάφορες οικολογικές μελέτες σε πολλές χώρες στις οποίες γινόταν σύγκριση ανάμεσα στα ποσοστά του εμβολιασμού και στα ποσοστά εμφάνισης αυτισμού σε μια πληθώρα δεδομένων για να διαπιστωθεί αν όντως τελικά το εμβόλιο ήταν υπεύθυνο για την εμφάνιση του αυτισμού. Μερικές από αυτές έγιναν στην Αγγλία (Kaye, del Mar Melero – Montes&Mumps, 2001, όπ. αναφ. στο Gerber&Offit, 2010) και στην Καλιφόρνια (Dales, Hammer&Smith, 2001 όπ. αναφ. στο Gerber&Offit, 2010), όπου μετά από αξιολόγηση μεγάλου αριθμού ατόμων, παρατηρήθηκε πως η αύξηση αυτών που διαγνώστηκαν με αυτισμό δεν συσχετίζεται με τα ποσοστά του συγκεκριμένου εμβολίου. Για παράδειγμα, στην Αγγλία οι διαγνώσεις του αυτισμού αυξήθηκαν ενώ τα ποσοστά των εμβολιασμών MMR παρέμειναν σταθερά και δεν μεταβλήθηκαν (Kaye, del Mar Melero – Montes&Mumps, 2001, όπ. αναφ. στο Gerber&Offit, 2010). Επιπλέον, στον Καναδά παρατηρήθηκε πως η αύξηση του ποσοστού του αυτισμού πραγματοποιήθηκε με την παράλληλη μείωση των εμβολιασμών. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως σε αυτή την μελέτη τα ποσοστά ήταν αντιστρόφως ανάλογα (Fombonne, Zakarian, Bennet, Meng&McLean–Heywood, 2006, όπ. αναφ. στο Gerber&Offit 2010). Το σημαντικότερο είναι πως το 2004 ο Wakefield και η ομάδα του αναίρεσαν τον ισχυρισμό τους και μάλιστα το άρθρο τους αποσύρθηκε από το έγκριτο περιοδικό το 2010. Επιπροσθέτως, απεδείχθη πως τα αποτελέσματα της έρευνας τους ήταν ψευδή (Gerber & Offit, 2010). Επομένως, έχει καταστεί σαφές πως το εμβόλιο MMR δεν μπορεί να θεωρηθεί ως υπεύθυνο για την εμφάνιση του αυτισμού.

Ένζυμα – Βιταμίνες – Μέταλλα

Έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες μελέτες από ειδικούς που θεωρούν την έλλειψη ενζύμων, βιταμινών και μετάλλων ως αιτία εμφάνισης της αυτιστικής διαταραχής. Έχει υποστηριχθεί πως ένας από τους λόγους που οι διαγνώσεις του αυτισμού αυξήθηκαν, είναι μετά τις προειδοποιήσεις και συμβουλές των γιατρών για απομάκρυνση και προστασία από τον ήλιο. Ως επακόλουθο, μειώνονται τα επίπεδα της βιταμίνης D στον άνθρωπο και κατ' επέκταση θεωρείται πως θα μειωθούν και τα επίπεδα καλσιτριόλης (ενεργοποιημένης βιταμίνης D) στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο (Cannell, 2008).

Όπως προκύπτει από δεδομένα πειραμάτων σε ζώα, η σημαντική ανεπάρκεια της βιταμίνης D στην έγκυο μητέρα, αποδιοργανώνει μεγάλο αριθμό πρωτεϊνών, υπεύθυνων για την ανάπτυξη του εγκεφάλου και όπως παρατηρήθηκε σε νεογέννητα αρουραίων, είχαν μεγαλύτερο από το φυσιολογικό μέγεθος εγκέφαλο αλλά και πλατιές κοιλίες, χαρακτηριστικά δηλαδή που προσομοιάζουν με εκείνα των ατόμων με αυτισμό. Έτσι λοιπόν, η εμφάνιση αυτισμού παρατηρείται συχνότερα σε χώρες με μειωμένο ήλιο και έντονες βροχές αλλά και ατμοσφαιρική ρύπανση. Επιπλέον, αναφέρεται πως κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης η κατανάλωση ψαριών πλούσιων σε βιταμίνη D από την μητέρα, ελαττώνει την εμφάνιση των συμπτωμάτων του αυτισμού στο παιδί που θα γεννηθεί (Cannell, 2008).

Ο ψευδάργυρος (Zn^{2+}) είναι ένα μέταλλο ιδιαίτερα σημαντικό για διαδικασίες, όπως η κυτταρική διαίρεση και διαφοροποίηση, ενώ η ανεπάρκειά του προκαλεί σοβαρές διαταραχές στον ανθρώπινο εγκέφαλο τόσο γνωστικές, όσο και νευρολογικές. Έρευνες έδειξαν πως παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σημαντική έλλειψη στα επίπεδα ψευδαργύρου. Συγκεκριμένα, σε μελέτη που πραγματοποίησαν οι Yasuda και συνεργάτες (2011, οπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013) εξετάζοντας την συγκέντρωση του Zn^{2+} στα μαλλιά 1967 παιδιών που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού, βρέθηκε πως οι επιπτώσεις αυτής της ανεπάρκειας επηρεάζουν το 43.5% και 52.5% παιδιών έως 3 ετών, αγοριών και κοριτσιών, αντίστοιχα. Επιπλέον, η μειωμένη επάρκειά του συμβάλλει στην εμφάνιση επιληπτικών κρίσεων, ένδειξη την οποία παρουσιάζει μεγάλος αριθμός ατόμων με αυτισμό (Grabrucker et al., 2011a, όπ. αναφ. στο Grabrucker, 2013).

Παρότι η αιτιολογία εμφάνισης του αυτισμού είναι πολυπαραγοντική και δεν έχουν δοθεί σαφή και ασφαλή συμπεράσματα, έχει γίνει κατανοητό πως η διαταραχή επηρεάζει το άτομο σε διάφορες πτυχές της γλωσσικής και της γνωστικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με ήπιο αυτισμό παρουσιάζουν σε αυτούς τους δύο τομείς, χαρακτηριστικά τα οποία διαφέρουν κατά πολύ από τα αντίστοιχα των συνομηλίκων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΗΠΙΑ ΜΟΡΦΗ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

3.1.Γλωσσικά χαρακτηριστικά

Όπως δήλωσε ο Noam Chomsky (1972) μελετώντας την ανθρώπινη γλώσσα, προσεγγίζουμε την ουσία των ανθρώπων. Η γλώσσα είναι η πρωταρχική ιδιότητα που κάνει τον άνθρωπο να ξεχωρίζει από όλα τα έμβια όντα και αποτελεί τη σημαντικότερη δεξιότητά του. Φιλοσοφικές απόψεις υποστηρίζουν, πως η ανθρώπινη ζωή προέρχεται από τη γλώσσα. Με τη γνώση μιας γλώσσας, είμαστε ικανοί να παράγουμε ομιλία, να μας κατανοήσουν οι συνομιλητές μας, να γίνουν εκείνοι κατανοητοί σε εμάς. Ωστόσο, η δυνατότητα συμμετοχής σε μια συνομιλία δεν είναι μια απλή διαδικασία, καθώς προϋποθέτει τη θεμελιώδη και ουσιαστική γνώση της γλώσσας (Ξυδόπουλος, 2016). Τί συμβαίνει άραγε στην περίπτωση των αυτιστικών ατόμων; Βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού είναι η απώλεια ενδιαφέροντος για επικοινωνία. Από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης φαίνεται ότι δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ως βρέφη, παρουσιάζουν διαταραχή δεσμού με τους γονείς τους ή τους κηδεμόνες τους και δεν αναπτύσσουν ποτέ, ούτε ως ενήλικες, δεξιότητες προλεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή βλεμματική επαφή, κατανόηση εκφράσεων του προσώπου ή και της προσωδίας άλλων ανθρώπων, όρεξη για επικοινωνία κ.α. (Conelly, Conelly, Elliot, Farrell, & Arendt, 2001). Αναφερόμαστε σε γλωσσικές δυσκολίες που οφείλονται στον αυτισμό και όχι στην ύπαρξη αναπτυξιακής καθυστέρησης ή ειδικής γλωσσικής διαταραχής (ΕΓΔ). Πολλά από αυτά, καθυστερούν ή δεν αναπτύσσουν ποτέ λόγο, ενώ δεν χρησιμοποιούν χειρονομίες για να αναπληρώσουν το κενό που δημιουργείται για ομαλή επικοινωνία (Happe, 1998). Οι ιδιομορφίες στη γλώσσα τους αφορούν στην ηχολαλία, στη χρήση των αντωνυμιών, στην προσωδία, στη γενίκευση λέξεων ή φράσεων και στη λειτουργική χρήση της γλώσσας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005·Bishop&Mogfod - Bevon, 1993).

Ηχολαλία

Από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα των γλωσσικών χαρακτηριστικών των παιδιών με αυτισμό που αποκλίνουν από τα τυπικής ανάπτυξης (με εξαιρέσεις) είναι η ηχολαλία. Ορίζεται ως η επανάληψη ήχων, συλλαβών, λέξεων, φράσεων που ακούει το παιδί. Διακρίνεται σε 2 κατηγορίες. Στην άμεση και την έμμεση. Στην πρώτη περίπτωση η επανάληψη γίνεται αμέσως ή λίγο αργότερα (μερικά δευτερόλεπτα). Στην έμμεση ηχολαλία, η επανάληψη πραγματοποιείται αρκετή ώρα μετά από την στιγμή που το παιδί θα ακούσει για παράδειγμα, μια λέξη ή μια φράση (Κοκμοτός, 2010).

Οι επαναλήψεις μπορεί να αφορούν όχι μόνο σε λέξεις ή φράσεις που έχουν ειπωθεί από άλλους, αλλά και σε ολόκληρα τραγούδια ή διαφημίσεις της τηλεόρασης (Quinn, 2006). Έρευνες, όμως, έδειξαν πως συνήθως επαναλαμβάνουν την άμεση ομιλία, η οποία απευθύνεται στα ίδια και όχι στους γύρω τους. Συχνές είναι οι φράσεις: «μην το κάνεις αυτό», «είσαι έξυπνο παιδί». Δεν έχει βρεθεί ακόμα ποιος είναι ο επιθυμητός τους στόχος. Ορισμένοι ειδικοί υποστηρίζουν πως απλά δεν καταλαβαίνουν τα λόγια που ακούνε από συνομιλητές τους, ενώ άλλοι θεωρούν πολύ πιθανό να είναι μια συμπεριφορά στερεοτυπίας χωρίς κανέναν στόχο (Frith, 1999). Η φωνή τους κατά την ηχολαλία μπορεί να είναι άτονη και άχρωμη αλλά ακόμη και ακριβής μίμηση των όσων ειπώθηκαν (Quinn, 2006). Σπάνια μπορούν και κατανοούν όσα άκουσαν (Κολλάτος, 1984). Μελέτες έδειξαν πως ηχολαλία παρουσιάζει το 75% των παιδιών με αυτισμό, που αναπτύσσουν «επικοινωνιακό λόγο» (Bishop & Mogford - Bevon, 1993). Αξίζει να σημειωθεί, πως υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η «καθυστερημένη ηχολαλία» να ερμηνεύει τη δυσκολία στη χρήση αντωνυμιών, την οποία αναλύουμε παρακάτω (Happe, 1998).

Ιδιομορφία στην χρήση προσωπικών αντωνυμιών & στους χρόνους των ρημάτων

Οι αντωνυμίες, όπως δηλώνει και το όνομά τους, χρησιμοποιούνται αντί του ονόματος. Αντικαθιστούν ή υποκαθιστούν δηλαδή μία ονοματική φράση (Μπαμπινιώτης & Κλαίρης, 2004). Η χρήση τους στον λόγο στοχεύει στο να αναφερθεί ο ομιλητής σε μια ύπαρξη που είναι γνώριμη στα πρόσωπα που συμμετέχουν στη συνομιλία ή στο να εξειδικεύσει μια αναφορά (Ξυδόπουλος, 2016). Στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνται διαρκώς οι αντωνυμίες. Διακρίνονται σε

προσωπικές, αυτοπαθείς, κτητικές, οριστικές, δεικτικές, αναφορικές, ερωτηματικές, αόρατες (Μπαμπινιώτης & Κλαίρης, 2004).

Ένα φαινόμενο ιδιαίτερα χαρακτηριστικό στον λόγο των παιδιών με αυτισμό κατά τα πρώτα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, αποτελεί η χρήση αντίστροφων αντωνυμιών, δηλαδή η αντικατάσταση του «εγώ» με το «εσύ» (προσωπικές αντωνυμίες). Οι ειδικοί υποστηρίζουν πως η παραπάνω γραμματική δυσκολία συμβαίνει είτε λόγω αδυναμίας διαχωρισμού του ρόλου ομιλητή – ακροατή από το παιδί με αυτισμό, είτε λόγω καθυστερημένης επανάληψης μια φράσης συνδεδεμένης με μία παρεμφερή κατάσταση. Επιπροσθέτως, το ίδιο παρατηρείται και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης στη νηπιακή ηλικία, τα οποία όμως μεγαλώνοντας θα καταφέρουν να αντιστοιχίσουν αντωνυμίες με ουσιαστικά. Αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση του αυτισμού (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 2001). Άλλες θεωρίες συνδέουν το παραπάνω γραμματικό φαινόμενο με τη «Θεωρία του Νου» (ΘτΝ) η οποία δεν μπορεί να κατακτηθεί από τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Έχει δοθεί η εξήγηση για την αντικατάσταση αυτή. Τα παιδιά αντιγράφουν τα λόγια που ακούνε από τους συνομιλητές τους αυτολεξεί και όχι υπό το δικό τους πρίσμα (π.χ. «Εσύ θα κοιμηθείς», ενώ αναφέρονται στον εαυτό τους) (Frith, 1999). Το παραπάνω φαινόμενο παρατηρείται και σε παιδιά τυπικώς αναπτυσσόμενα σε μικρές ηλικίες, ωστόσο εξαφανίζεται με το πέρασμα των χρόνων και καθώς αυτά μεγαλώνουν. Η μελέτη της Rama Novogrodsky (2013) αναφέρει πως τόσο η κατάκτηση των αντωνυμιών α', β' και γ' προσώπου, όσο και η τροποποίηση και αλλαγή σκοπιάς κατά την αλληλεπίδραση και συνομιλία του ατόμου με άλλους, επηρεάζονται και βελτιώνονται από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου.

Ανώμαλη Προσωδία

Οι ρίζες του όρου «προσωδία», αποτελούνται από τις ελληνικές λέξεις «προς» και «ωδή» με κυριολεκτική σημασία την «προσθήκη μελωδίας» (Καμπανάρου, 2006). Αφορά στον ρυθμό της ομιλίας, στην ροή του λόγου και στον τονισμό των λέξεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Τα προσωδιακά χαρακτηριστικά αποτελούνται από την μακρότητα, το τονικό ύψος και τα διάφορα χαρακτηριστικά του τόνου. Σαν όρος, γεννιέται από την ποίηση η οποία αναφέρεται στο μέτρο του στίχου που καθορίζεται από τον σωστό τονισμό συγκεκριμένων συλλαβών (Ξυδόπουλος, 2016). Επιπλέον, σχετίζεται με τον χαρακτήρα του ομιλητή και τις ιδιαιτερότητες του (φύλο, κοινωνικοοικονομική θέση, καταγωγή), αλλά έχει να κάνει και με την διάθεση του

ομιλητή και επηρεάζεται από τα συναισθήματά του όπως ο θυμός, η χαρά, η λύπη, ο ενθουσιασμός, η ειρωνεία κ.α. (Μπουρνά, 2008).

Στην περίπτωση των ατόμων με αυτισμό -ακόμα και στον ελαφρύ-, παρατηρείται ανώμαλη προσωδία και συγκεκριμένα δυσκολίες στον ρυθμό, στη ροή του λόγου και στον τονισμό λέξεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Κατά την ομιλία, η ποιότητα της φωνής είναι μονότονη και δεν έρχεται σε συμφωνία με το περιεχόμενο και το νόημα του μηνύματος που μεταφέρεται. Η ένταση της φωνής τους χαρακτηρίζεται από αστάθεια, καθώς μπορεί να μεταβαίνει από μουρμουρητό και ψίθυρο σε μεγαλόφωνη ομιλία και ουρλιαχτό. Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ηχολαλία, η ομιλία τους είναι επίπεδη, χωρίς χρωματισμό (Αλεξίου, 2008).

Γενίκευση λέξεων ή φράσεων

Τα παιδιά με αυτισμό, κάνουν χρήση λέξεων ή φράσεων περιθωριοποιημένα. Συγκεκριμένα, αδυνατούν να τις χρησιμοποιήσουν σε πλαίσιο διαφορετικό από εκείνο όπου τις έμαθαν. Το ίδιο ισχύει και για τις δεξιότητες, οι οποίες έχουν να κάνουν με το γνωστικό επίπεδο. Μαθαίνουν μία συγκεκριμένη δεξιότητα, μόνο για ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και με συγκεκριμένους ανθρώπους. Για παράδειγμα, μπορεί ένα παιδί να έχει την ικανότητα να κατονομάζει σωστά συγκεκριμένα αντικείμενα μόνο εντός του σχολικού πλαισίου και να είναι ανίκανο να ζητήσει τα ίδια αντικείμενα στο σπίτι του ή σε ένα κατάστημα (Anderson, Taras, & Cannon, 1996).

Λειτουργική χρήση της γλώσσας

Ιδιαίτερα σημαντική και ίσως η σοβαρότερη δυσκολία των παιδιών με αυτισμό είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας κατά την εναλλαγή κοινωνικών καταστάσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και σε μία συζήτηση επιμένουν σε επουσιώδεις λεπτομέρειες, μιλούν συνεχόμενα για ένα θέμα που δεν ενδιαφέρει τους συνομιλητές τους παρά μόνο τους ίδιους και διατυπώνουν επανειλημμένα τις ίδιες ερωτήσεις. Τέλος, αδυνατούν να διατηρήσουν τη θεματολογία σε μια συζήτηση, κάνοντας συνεχώς εναλλαγές και περνώντας ξαφνικά και απότομα από το ένα θέμα στο άλλο (Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010). Έρευνες συνδέουν και αυτές τις δυσκολίες με τη Θεωρία του Νου, καθώς τα παιδιά αυτά είναι ανήμπορα να κατανοήσουν τις γενικές αρχές της επικοινωνίας, να λάβουν

υπόψιν τον συνομιλητή τους και να μουν στη θέση του αλλά και να αντιληφθούν κάποιο θέμα ή ζήτημα από διαφορετική οπτική γωνία (Tager - Flusberg, 2000).

3.2. Γνωστικά χαρακτηριστικά

Ο Piaget (1952, όπ. ανάφ. Cole&Cole, 2002) διαχώρισε τη γνωστική ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών σε τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης είναι αυτό της «αισθητηριοκινητικής νόησης» το οποίο παρουσιάζεται και ολοκληρώνεται κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ανθρώπινης ζωής. Αποτελεί την έναρξη της γνωριμίας του βρέφους με τον έξω κόσμο, ενώ αφορά στον συντονισμό της αισθητηριακής αντίληψης και της κινητικής συμπεριφοράς, δηλαδή στον έλεγχο των αντανακλαστικών του (π.χ. πιπίλισμα), στις πράξεις που προκαλούν ευχαρίστηση χρησιμοποιώντας τα μέρη του σώματός του (π.χ. γκριμάτσες, μίμηση, παιχνίδι με την γλώσσα και τα χείλη, θηλασμός), στη συνειδητοποίηση της σχέσης πράξης – περιβάλλοντος, στον συνδυασμό σχημάτων για την επίλυση ενός προβλήματος αλλά και στην αντιπροσώπευση οικείων αντικειμένων με εικόνες και λέξεις. Ακολουθεί το στάδιο της «προ-ενεργητικής νόησης» (2-6 ετών), όπου το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα, λέξεις και χειρονομίες με σκοπό την αναπαράσταση της πραγματικότητας. Ωστόσο, δεν είναι ακόμα σε θέση κατανοήσει τη διαφορά μεταξύ της δικής του οπτικής και των άλλων και επηρεάζεται εύκολα από επιφανειακές εμφανίσεις, μη μπορώντας να εκτιμήσει τα ουσιώδη στοιχεία μιας κατάστασης. Το επόμενο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών παρατηρείται στη σχολική ηλικία (6 – 12 ετών) και ονομάζεται από τον Piaget (1952, όπ. ανάφ. στο Cole&Cole, 2002) στάδιο «ενεργητικής νόησης», το οποίο τοποθετείται σε ένα σύστημα λογικής, όπου τα παιδιά -όπως προδίδει και η ονομασία- είναι σε θέση για ενέργειες της νόησης. Μέσω της σκέψης, ενώνουν, διακρίνουν, ταξινομούν και μετασχηματίζουν αντικείμενα και πράξεις. Το τελικό στάδιο, είναι εκείνο της «τυπικής νόησης». Ως έφηβοι πια, αρχίζουν να κατέχουν την ικανότητα συστηματικής σκέψης όλων των λογικών σχέσεων κάποιου προβλήματος, παρουσιάζοντας αυξημένο ενδιαφέρον για έννοιες μη αισθητές, αλλά και για τον τρόπο διαμόρφωσης της σκέψης.

Περνώντας τώρα στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, θα λέγαμε πως κατά την ανάπτυξή τους τα γνωστικά ελλείμματα όπως και γενικότερα τα συμπτώματα της αυτιστικής τους διαταραχής είναι δύσκολο να αναγνωριστούν ολοκληρωτικά πριν από την ηλικία των τριών ετών. Επομένως, τα χαρακτηριστικά και οι ελλειμματικές τους λειτουργίες γίνονται αντιληπτά σε μεγαλύτερα παιδιά και κατ' επέκταση σε

ενήλικες με αυτισμό (Harpe, 1998). Τα ελλείμματά τους σε γνωστικό επίπεδο σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία, τη φαντασία και τις εκτελεστικές λειτουργίες.

Η κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων με αυτισμό χαρακτηρίζεται από σημαντική ανεπάρκεια στην κοινωνική κατανόηση. Συγκεκριμένα, ενώ τα παιδιά που αναπτύσσονται φυσιολογικά, ήδη από το 1^ο έτος της ζωής τους είναι σε θέση να εστιάζουν την προσοχή τους εκεί όπου κατευθύνεται το βλέμμα ενός ενήλικα, παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα στο να κατευθύνουν καταλλήλως την προσοχή τους αλλά και να τη μοιραστούν, δείχνοντας με το δάχτυλό τους, συνήθως στον γονέα τους, κάποιο αντικείμενο που τους προκαλεί ενδιαφέρον. Το τελευταίο, έγινε γνωστό από τον Curcio (1978, οπ. αναφ. στο Harpe, 1998) ως «πρώτο – δηλωτικό δείξιμο», το οποίο όμως διαφέρει από το «πρώτο – απαιτητικό δείξιμο» που χρησιμοποιείται κατά τον Baron-Cohen (1989a, οπ. αναφ. στο Harpe, 1998) από τα παιδιά με αυτισμό για την απόκτηση αντικειμένου που επιθυμούν. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό πρόβλημα στον αυτισμό, είναι αυτό της μίμησης (Harpe, 1998). Όπως προαναφέρθηκε, κατά το πρώτο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, παρατηρείται η μίμησή τους στις εκφράσεις του προσώπου ενός ενήλικα (Piaget, 1952, οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2002). Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Meltzoff και Moore (1977, όπ. αναφ. στο Harpe, 1998) ακόμα και νεογέννητα παιδιά ανοίγουν το στόμα τους ή χαμογελούν όταν βλέπουν έναν ενήλικα να κάνει το ίδιο. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τα άτομα με αυτισμό, καθώς δείχνουν δυσκολία στην αντιγραφή κινήσεων άλλων ατόμων (Sigman & Ungerer, 1984· Hertzog et al., 1989, όπ. αναφ. στο Harpe, 1998). Ωστόσο, το τελευταίο στοιχείο αναφέρεται περισσότερο στην αντιγραφή κινήσεων του σώματος και όχι τόσο στη μίμηση εκφράσεων του προσώπου από τα βρέφη. Τέλος, μελέτες σε παιδιά ηλικίας 5 ετών (και μεγαλύτερων), αναφέρουν τη μειωμένη ικανότητά τους στην αναγνώριση συναισθημάτων, ενώ παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατακτούν τη συγκεκριμένη δεξιότητα πολύ νωρίς, κατά την βρεφική τους ηλικία (Harpe, 1998).

Ο δεύτερος τομέας των ελλειμμάτων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό έχει να κάνει με την επικοινωνία. Αυτό που φαίνεται να εκτρέπεται περισσότερο είναι η κυριολεκτική κατανόηση του λόγου. Η κυριολεξία και η μεταφορά αποτελούν σχήματα λόγου τα οποία είναι απαραίτητα για την ζωντάνια και

την παραστατικότητα του λόγου μας. Κατά την κυριολεξία, οι λέξεις μιας πρότασης ή φράσης χρησιμοποιούνται με την πραγματική τους έννοια. Αντίθετα, στη μεταφορά η χρήση της έννοιας λέξεων και φράσεων δεν είναι η πραγματική αλλά ερμηνεύεται διαφορετικά. Η χρήση του μεταφορικού λόγου έχει πρωταρχική σημασία για τη σημασιολογία και γενικότερα για την επικοινωνία. Συμβάλλει στην ουσιαστική και τελεσφόρα σύνδεση και ανταλλαγή μηνυμάτων. Αποτελεί βασικό συστατικό για τη δημιουργικότητα μιας γλώσσας (Ξυδόπουλος, 2016). Η ιδιομορφία στην κυριολεκτική κατανόηση του λόγου φαίνεται ακριβώς στην ελλιπή ικανότητα των παιδιών με αυτισμό, να καταλαβαίνουν μεταφορές, παρομοιώσεις, χιούμορ, ανέκδοτα, ειρωνεία. Η δυσκολία τους αυτή έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως φόβο, εκνευρισμό, ταραχή (Wing, 1996), με αποτέλεσμα να περιορίζουν τη χρήση του λόγου τους μονάχα για τη διατύπωση αιτημάτων και η ομιλία τους να μετατρέπεται σε ψυχαναγκαστική (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005), ενώ είναι σε θέση να κάνουν σωστή χρήση των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού της γλώσσας τους και το λεξιλόγιό τους είναι εμπλουτισμένο (Frith, 1999). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το νοητικά φυσιολογικό παιδί με αυτισμό το οποίο αναζητούσε σχοινί, όταν του ζήτησαν να κρεμάσει το παλτό του. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους, είναι η αδυναμία τους στο να ανταποκρίνονται στην ομιλία άλλων ανθρώπων και στο να χρησιμοποιούν ομαλά μη λεκτική επικοινωνία. Ένα από τα αρχικά συμπτώματα, μάλιστα, είναι το να μην γυρνούν το κεφάλι τους όταν ακούνε τ' όνομά τους, ενώ παρουσιάζουν δυσκολία στη χρήση κατάλληλων χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου, αντίστοιχα (Happe, 1998).

Ιδιαίτερα σημαντικό για όλα τα παιδιά είναι το παιχνίδι. Ουσιαστικά, αποτελεί θεμέλιο της γνωστικής ανάπτυξης, βοηθώντας τη μάθηση και ταυτόχρονα βελτιώνοντας τον ψυχικό κόσμο του παιδιού. Υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιού, με το «συμβολικό παιχνίδι» να θεωρείται μείζονος σημασίας καθώς έχει χρησιμοποιηθεί ως θεραπεία για την έκφραση αλλά και την αντιμετώπιση επίπονων συναισθημάτων και διαφωνιών με τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Smilansky (1968, όπ. αναφ. στο Gleave&Cole–Hamilton, 2012) το παιχνίδι με ρόλους συμβάλλει στη γνωστική επεξεργασία και στην ανάπτυξη του συναισθήματος. Ωστόσο, επηρεάζει σημαντικά τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από τη χρήση συμβολικών αντικειμένων, τα οποία προωθούν και βελτιώνουν την ομιλία και την κατασκευή νοήματος (Garcia, O'Shea, Fein, Cillessen, Klin&Schultz, 2005). Στην περίπτωση της

αυτιστικής διαταραχής, παρατηρείται σοβαρή έλλειψη στην ικανότητα για «φανταστικό παιχνίδι» με αυθορμητισμό. Ένα παιδί με αυτισμό, δεν είναι σε θέση να παίξει υποκρινόμενο ότι ένα αντικείμενο, όπως η κατσαρόλα, είναι τύμπανο. Αντίθετα, κάτι τέτοιο είναι συνηθισμένο για ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, 2 ετών. Η απώλεια αυτή αναπληρώνεται από την επανάληψη δραστηριοτήτων, όπως τοποθέτηση παιχνιδιών – αντικειμένων σε μια σταθερή και συγκεκριμένη σειρά που δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να διαταραχθεί. Όλα αυτά μετατρέπουν το παιχνίδι σε καταθλιπτικό, το οποίο με τη σειρά του ωθεί το παιδί με αυτισμό να δείχνει εντονότερο ενδιαφέρον για περίεργες δραστηριότητες, όπως αριθμούς τηλεφώνων, δρομολόγια λεωφορείων, είδη κερασιών (Harpe, 1998).

Πέρα από τα παραπάνω ασυνήθιστα ενδιαφέροντα, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μοναδικές και υψηλές ικανότητες σε διάφορα επίπεδα, όπως στην αριθμητική και τα καλλιτεχνικά (μουσική, ζωγραφική). Το ταλέντο τους είναι τόσο έντονο, που διαφέρει κατά πολύ από το αντίστοιχο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Έχουν δοθεί διάφορες ερμηνείες, που αφορούν στο γνωστικό τομέα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Η πρώτη, σύμφωνα με τους Pring, Hermelin και Heavy(1995, όπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005) έχει να κάνει με την πρόσληψη των πληροφοριών, οι οποία πραγματοποιείται όχι συνολικά αλλά μεμονωμένα, με αποτέλεσμα να βελτιώνει την επίδοσή τους στους προαναφερθέντες τομείς αλλά και στους «Κύβους» της δοκιμασίας WISC. Επιπλέον, οι Hurbelt, Harpe και Frith(1994, όπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005) υποστήριξαν πως τα παιδιά αυτά, καταγράφουν και διατηρούν στην μνήμη τους εικόνες σαν να είναι φωτογραφικά στιγμιότυπα. Δεν σκέφτονται, λοιπόν, με έννοιες αφηρημένες, αλλά κυρίως μέσω εικόνων. Τέλος, οι έρευνες των Ozonoff και McEvoy (1994, όπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005) αναφέρθηκαν στον μειωμένο έλεγχο εκτελεστικών λειτουργιών. Οι λειτουργίες αυτές αφορούν μηχανισμούς γνωστικούς, που η ενεργοποίησή τους μας βοηθά να ενεργούμε γνωστικά για να επιλύσουμε ένα θέμα και να κατακτήσουμε έναν στόχο. Οι γνωστικές αυτές ενέργειες είναι η εργασιακή μνήμη, ο σχεδιασμός, η αποφυγή ανάρμοστων αντιδράσεων και η καθοδήγηση του εαυτού μας.

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως ένα μεγάλο μέρος του συνόλου των ατόμων με αυτισμό (76-89%), επιδεικνύουν μη τυπική γνωστική ανάπτυξη και συγκεκριμένα βαριά, μέση ή και ελαφριά νοητική υστέρηση. Το εναπομένον περίπου 10%,

παρουσιάζει νοημοσύνη τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών των οποίων η νοημοσύνη κυμαίνεται από κανονική έως υψηλή, ακόμα και «ευφυία». Η ευφυία τους εστιάζει σε συγκεκριμένα θέματα, περιορισμένα σε αριθμό (ένα ή δύο) τα οποία – όπως προαναφέρθηκε – τους προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Αλεξίου, 2008). Σε μία ακόμα μελέτη, αξιολογήθηκε η γνωστική λειτουργία μεταξύ ανδρών και γυναικών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και πιο συγκεκριμένα η γνωστική, κινητική, συμπεριφορική λειτουργία αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των 2 φύλων παρατηρήθηκε πως οι γυναίκες έχουν χαμηλότερη γνωστική ικανότητα από τους άνδρες (Frazier, Georgiades, Bishop, & Hardan, 2014).

Η Θεωρία του Νου (ΘτΝ)

Οι γνωστικές ικανότητες της Θεωρίας του Νου, αποτελούν το βασικότερο και χαρακτηριστικότερο έλλειμμα στον αυτισμό, καθώς ορισμένα από τα παραπάνω υπάρχει περίπτωση να εμφανιστούν και σε άλλες διαταραχές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Αφορά σε μια ψυχολογική θεωρία και ουσιαστικά αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να διαβάζει τον νου και να κατανοεί τόσο τις δικές του ψυχικές καταστάσεις, όσο και των γύρω του (Harpe, 1998). Ας ξεκινήσουμε από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην ηλικία των 2 ετών, κατέχουν τις βασικότερες νοητικές καταστάσεις, οι οποίες είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις. Αυτές είναι που θα καθορίσουν και την αντίδραση του παιδιού, ανάλογα με το τί θέλει αλλά και με τον τρόπο που αυτό κατανοεί ένα γεγονός. Μεγαλώνοντας κατά ένα χρόνο, κατανοούν ότι αυτό που σκέφτονται μπορεί να απεικονίζει αντικείμενα που υπάρχουν. Επιπλέον, γνωρίζουν και καταλαβαίνουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις επιθυμίες αλλά και τη σχέση τους με άλλες ενέργειες (Wellman, 1990). Περίπου στα 4 τους χρόνια, αναπτύσσεται μέσα τους η ουσιαστική ΘτΝ και καταλαβαίνουν πως οι παραπάνω νοητικές καταστάσεις, είναι υπεύθυνες και ορίζουν τη συμπεριφορά όλων των ανθρώπων (Harpe, 1998). Συνειδητοποιούν δηλαδή, τη διαφορετικότητα κάθε ανθρώπου και τις αλλότροπες επιθυμίες του καθενός και κατ' επέκταση τις διαφορετικές ενέργειές του, όπως και το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για ένα θέμα διαφέρουν μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, στο στάδιο αυτό, είναι σε θέση να αντιληφθούν πως κάποιες φορές ένας άνθρωπος μπορεί να προβεί σε λανθασμένες πράξεις εξαιτίας της προσωπικής του αντίληψης αλλά και ότι υπάρχουν συναισθήματα κρυμμένα, τα οποία δεν εξωτερικεύονται

(Wellman,1990). Από τα 5 έτη και μετά, μαθαίνουν να εκτιμούν τη σκέψη και τα συναισθήματα του ατόμου που έχουν απέναντί τους, ενώ παράλληλα αρχίζουν να κατανοούν την πραγματολογική υπόσταση της γλώσσας (Wellman&Liu, 2004).

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με αυτισμό μειονεκτούν σημαντικά στην ανάπτυξη και απόκτηση της ΘτΝ, με αποτέλεσμα την εμφάνιση ελλειμμάτων στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Τα ελλείμματα αυτά εμφανίζονται στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ανεξάρτητα από την ηλικία του ατόμου (Capps et al., 2000· Rutherford et al., 2002, όπ. αναφ. στο Harpe, 1998), τον δείκτη νοημοσύνης του (Baron-Cohen et al., 1985, 1999, όπ. αναφ. στο Harpe, 1998) και το επίπεδο σοβαρότητας της ΔΑΦ (Heavey et al., 2000· Peterson & Siegal, 1998, όπ. αναφ. στο Harpe, 1998). Αφετηρία της θεωρίας αποτελεί η παρατήρηση της απουσίας της ικανότητας του παιδιού με αυτισμό να λάβει μέρος αυθόρμητα σε παιχνίδι που σχετίζεται με υποδυόμενους ρόλους. Το να μπορεί ένα παιδί να υποκρίνεται κάποιον ρόλο υποδηλώνει κατά τον Leslie (1988, όπ. αναφ. στο Harpe, 1998) ότι είναι ικανό να δημιουργήσει μετα-αναπαραστάσεις, οι οποίες αποτελούν τις ρίζες της απόκτησης της ικανότητας υπόκρισης, ενώ είναι ύψιστης σημασίας για την αναπαρασταση νοητικών καταστάσεων (π.χ. «θέλω», «αναρωτιέμαι», «σκέφτομαι»). Ο ίδιος αναφέρθηκε στα τέσσερα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται οι νοητικές αναπαραστάσεις. Αυτά είναι: «φορέας – συσχέτιση πληροφορίας –το αναφερόμενο – έκφραση» (Harpe, 1998, σ. 85). Για παράδειγμα, ο πατέρας (φορέας) – προσποιείται ότι (συσχέτιση πληροφορίας) – η κατσαρόλα (το αναφερόμενο) – είναι ένα τύμπανο (έκφραση). Όλα τα παραπάνω, αιτιολογούν τη δυσκολία τους στην κοινωνικότητα, εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοούν νοητικές καταστάσεις. Δεν μπορούν δηλαδή να αντιληφθούν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν νοητικές καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από τον αληθή κόσμο και από τις αντίστοιχες άλλων ατόμων με ή χωρίς αυτισμό ή να σκεφτούν ιδέες τόσο των ίδιων όσο και άλλων. Ζουν στον κοινωνικό μας κόσμο σαν να βρίσκονται σε μια ξένη χώρα με τους ντόπιους κατοίκους της να τους πλησιάζουν με φωνές και διάφορες χειρονομίες. Τέλος, τα παιδιά αυτά αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «νοητικά τυφλά». Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η συγκεκριμένη θεωρία εξηγεί ακριβώς τα ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, δε σταματάει μόνο εδώ. Δίνει εξηγήσεις και για τις λειτουργίες που διατηρούνται και παραμένουν αναλλοίωτες, όπως για παράδειγμα η μνήμη. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως οι δεξιότητες που απαιτούν μονάχα πρωταρχικές

αναπαραστάσεις, οι οποίες σχετίζονται με πράγματα που υπάρχουν αληθινά στον κόσμο, δεν μεταβάλλονται (Harpe, 1998).

Προκειμένου να εξετασθούν και να εξακριβωθούν όλα τα παραπάνω, απαιτείται η χορήγηση συγκεκριμένων δοκιμασιών. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία αναφέρεται στο λεγόμενο Sally–Anne test και το Smarties test, που αποτελούν δύο από τις πιο γνωστές στον επιστημονικό χώρο και πιο απλουστευμένες εκδόσεις δοκιμασιών για την εξέταση της εσφαλμένης αντίληψης. Ταυτόχρονα δε, η επιλογή των συγκεκριμένων δοκιμασιών ενισχύεται χάρη στον παιγνιώδη τρόπο με τον οποίο χορηγούνται και στην αλληλεπίδραση που προσφέρουν μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου. Επιπλέον, ενισχύουν τον παιγνιώδη τρόπο, αλλά και την αλληλεπίδραση παιδιού και θεραπευτή. Αναλυτικότερα, το Sally – Ann test δημιουργήθηκε από τους Wimmer και Perner (1983, όπ. ανάφ. στο Harpe, 1998) και ακολουθεί την εξής διαδικασία: Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί δύο κούκλες, τη Σάλι και την Άννα. Έχουν ένα καλάθι και ένα κουτί, αντίστοιχα. Το παιδί παρακολουθεί την πρώτη να βάζει τον βόλο της μέσα στο καλάθι της και να αποχωρεί από τον χώρο. Τη στιγμή εκείνη, η Άννα αλλάζει τη θέση του βόλου, τοποθετώντας τον μέσα στο κουτί της και αποχωρεί και η ίδια. Η τελευταία εικόνα δείχνει τη Σάλι να επιστρέφει και το παιδί ερωτάται από τον εξεταστή πού πρέπει να κοιτάξει για τον βόλο της και εκείνο πρέπει να επιλέξει ανάμεσα στο κουτί και το καλάθι. Σε έρευνα του Baron – Cohen και των συνεργατών του (1985, όπ. ανάφ. στο Harpe, 1998) σε 20 παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, βρέθηκε ότι το 80% δεν κατάφερε να απαντήσει σωστά καθώς δεν έλαβε υπόψη τη λανθασμένη αντίληψη του κοριτσιού. Αντί λοιπόν, να απαντήσουν πως θα κοιτούσε στο καλάθι όπου είχε η ίδια τοποθετήσει αρχικά τον βόλο της, υποστήριζαν πως θα κοίταζε στο κουτί, εκεί δηλαδή όπου βρισκόταν στην πραγματικότητα.

Ωστόσο, παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι σε θέση να απαντήσουν σωστά και να εκτιμήσουν τη λανθασμένη αντίληψη της Σάλι ήδη από τα 4 τους χρόνια. Η διαφορά του Smarties test, έγκειται στο γεγονός ότι πραγματοποιείται με κανονικούς ανθρώπους και απαιτεί περισσότερο από το παιδί να σκεφτεί παρά να παρατηρήσει. Αρχικά, παρουσιάζεται στο παιδί ένα κλειστό κουτί από καραμέλες smarties (έχει σχήμα σωλήνα) και ο εξεταστής του ζητάει να μαντέψει τι περιέχει μέσα. Το παιδί μπορεί να απαντήσει smarties, καραμέλες ή γλυκά. Αφού δώσει την απάντησή του, ο εξεταστής με τη σειρά του θα ανοίξει το κουτάκι και θα του δείξει ότι μέσα βρίσκεται

ένα μολύβι. Το κουτί ξανά κλείνει και γίνεται στο παιδί η εξής ερώτηση: «Όταν έρθει εδώ ο φίλος σου και τον ρωτήσω τί έχει μέσα όπως ρώτησα κι εσένα, τί νομίζεις πως θα απαντήσει;». Ενώ και εδώ μικρά παιδιά τυπικής ανάπτυξης απαντούν σωστά, τα παιδιά με αυτισμό αποτυγχάνουν να δώσουν τη σωστή απάντηση, λέγοντας πως θα απαντήσει ότι μέσα στο κουτάκι υπάρχει ένα μολύβι και όχι smarties όπως είναι το αναμενόμενο (Happe, 1998).

Προκειμένου να διερευνηθούν, να αξιολογηθούν και να γίνουν κατανοητά τόσο τα γλωσσικά, όσο και τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ήπιο αυτισμό, οι ειδικοί έχουν χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους και διάφορες δοκιμασίες. Ένας από αυτούς είναι ο αφηγηματικός λόγος. Συγκεκριμένα, μέσω της ανάλυσης αφηγήσεων και αναδιηγήσεων στα στοιχεία μικροδομής και μακροδομής, έχει δοθεί στους επιστήμονες η ευκαιρία να οδηγηθούν σε σημαντικά συμπεράσματα για πτυχές και δεξιότητες όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και κοινωνικο-γνωστικές (Liles 1993· Botting, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΦΗΓΗΣΗ

4.1. Διαγνωστικός Ρόλος Αφηγήσεων / Αναδιηγήσεων

Η αφήγηση, σύμφωνα με τον Vygotsky (1978, όπ. ανάφ. στο Fekonja-Peklaž & Marjanovic-Umek, 2011), ορίζεται ως μια μορφή λόγου που αποσκοπεί στην επίτευξη της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ανήκει στον τομέα της πραγματολογίας και η ανάπτυξή της ξεκινά ήδη από μικρές ηλικίες, ταυτόχρονα με το συμβολικό παιχνίδι και την καλλιτεχνική ανάπτυξη. Η αφήγηση ιστοριών καθώς και η διήγηση γεγονότων του παρελθόντος, αποτελούν καθολική ανθρώπινη δραστηριότητα και είναι από τις πρώτες μορφές λόγου που μαθαίνουμε ως παιδιά. Επιπλέον, ο Nelson (1989, όπ. ανάφ. στο Riessman, 1993) υποστήριξε πως χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους όλων των κοινωνικών στρωμάτων, καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η χρήση της παρατηρείται και σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες εξαιτίας της δυνατότητας αλλά και της ανάγκης που έχουν οι άνθρωποι να μοιράζονται με άλλους τα βιώματά τους και τη γνώση που αποκτήθηκε από αυτά (Αρχάκης, 2005). Αποτελεί σημαντική διεργασία του εγκεφάλου μας (Rosen, 1995), μέσω του οποίου το άτομο νοηματοδοτεί, δίνει ουσία σε ένα γεγονός (Lyle, 2000).

Με τη βοήθεια της αφήγησης -μιας και είναι σπουδαία για τη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών (Rosen, 1995), χρησιμοποιώντας την ως διαγνωστικό εργαλείο στον κλάδο της Λογοθεραπείας - και όχι μόνο -, μπορούμε να αξιολογήσουμε τις δεξιότητες του προφορικού λόγου ενός παιδιού. Οι λόγοι για τη διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικοί. Οι δεξιότητες αφήγησης είναι συνδεδεμένες με τις γλωσσικές δεξιότητες που θα αποκτήσει το παιδί, μεγαλώνοντας (Botting, 2002), με τον «σχολικό εγγραμματισμό» (Naremore, Densmore, & Harman, 1995) την εκπαίδευση και τις καλές σχολικές επιδόσεις στη γλώσσα αλλά και την αριθμητική (Bishop & Edmundson, 1987· Bliss, McCabe, & Miranda, 1998· McCabe, 1996· McCabe & Rollins, 1994· Walach, 2008). Επιπλέον, προσφέρει στους ερευνητές ποικιλία έγκυρων πληροφοριών σχετικών με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και θεωρείται χρήσιμο εργαλείο για τους κλινικούς (Botting, 2002). Πράγματι, μέσα από ένα μικρό δείγμα γλώσσας, οι ειδικοί μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες και δεδομένα για πολλές από τις δεξιότητες ενός παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών. Στις γλωσσικές αυτές δεξιότητες περιλαμβάνονται η δομή και η δομική πολυπλοκότητα του λόγου, η γλώσσα εσωτερικής κατάστασης και το

λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από το παιδί, η συνοχή, η σύνταξη και η μορφολογία (Bohnacker, 2015). Επιπλέον, η αξιολόγηση οδηγεί και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το γνωστικό, κοινωνικό και σημασιολογικό επίπεδο των παιδιών (Liles, 1993).

Υπάρχουν διαφορετικές μέθοδοι για να συλλέξουμε και να αναλύσουμε τα δεδομένα της αφήγησης. Η δειγματοληψία μπορεί να είναι αυθόρμητη ή προκληθείσα, η αφήγηση εξετάζεται και αξιολογείται μέσα από προσωπικές ή φανταστικές ιστορίες και η μέθοδος της αφήγησης διακρίνεται σε διήγηση και αναδιήγηση. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως η διήγηση θεωρείται δυσκολότερη από την αναδιήγηση, καθώς το παιδί καλείται να δημιουργήσει μια δική του ιστορία. Αντίθετα, στην αναδιήγηση έχει το πλεονέκτημα της ήδη υπάρχουσας ιστορίας (Gagarina, et al., 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Schneider, Hayward και Dubé (2006, όπ. ανάφ. στο Gagarina, et al., 2012) σαν είδος αφήγησης -παρά τη δυσκολία της-, προσφέρει στο παιδί την ελευθερία να χρησιμοποιεί και να διευρύνει τη φαντασία του, παρέχοντας ταυτόχρονα στους ειδικούς καλύτερες πληροφορίες που σχετίζονται με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί το υποκείμενο αλλά και τις ικανότητες του να αφηγείται αυτόνομα με απουσία επιρροής από το λεξιλόγιο της ιστορίας που μόλις άκουσε ή διάβασε (όπως ισχύει στην αναδιήγηση). Συμπερασματικά, το να κατανοεί μια αφήγηση ένα παιδί αλλά και το να είναι σε θέση να αφηγηθεί συμβάλλει στην παροχή σπουδαίων πληροφοριών για τις γλωσσικές του ικανότητες και ταυτόχρονα για το γνωστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Ένα είδος αφήγησης που χρησιμοποιείται με σκοπό τον εντοπισμό δυσκολιών και δεξιοτήτων του λόγου του υποκειμένου είναι η αναδιήγηση. Το παιδί ακούει μια ιστορία ή και τη βλέπει ταυτόχρονα εικονογραφημένη. Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, του ζητείται να τη διηγηθεί, όπως ακριβώς την άκουσε, την είδε ή τη διάβασε, ενώ παράλληλα καλείται να κάνει αναφορά σε όσες περισσότερες πληροφορίες της ιστορίας έχει στη μνήμη του (Morrow, 1996). Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πως μια ολοκληρωμένη, έγκυρη και φερέγγυα καταγραφή απαιτεί μαγνητοφώνηση της διήγησης του παιδιού (Παντελιάδου, 2000). Η αναδιήγηση, συσχετίζεται με την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του ατόμου αλλά και των ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων (Evans&Strong, 1996). Επιπλέον, προσφέρει σημαντικό αριθμό πληροφοριών στους ειδικούς που εξετάζουν την κατανόηση ενός κειμένου κατά την ανάγνωσή του (κάτι που δεν αφορά στην παρούσα εργασία), ενώ ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία στο

υποκείμενο να εκφράσει τη σκέψη του στον ακροατή (Rudell&Unrau, 1994). Βέβαια, η αναδιήγηση δεν αποτελεί μια απλή επανάληψη της αφήγησης. Οι Hadley και Liles (1993, 1998, όπ. ανάφ. στο Gagarina, et al., 2012), υποστήριξαν πως αναγκάζει το παιδί να ανασυγκροτήσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την ιστορία, ενώ ταυτόχρονα δίνει στους κλινικούς πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί αφομοιώνει και τροποποιεί το περιεχόμενο, το λεξιλόγιο και τις γραμματικές δομές της ιστορίας. Μάλιστα, ο ερευνητής μπορεί να ελέγξει κάποιες πλευρές της αναδιήγησης. Συγκεκριμένα, αξιολογεί την πολυπλοκότητα, το μήκος και το περιεχόμενό της. Ωστόσο, συμβάλλει και στην εύρεση πιθανών λαθών και δυσκολιών αλλά και στον έλεγχο του επιπέδου της κατανόησης.

Ποια είναι όμως τα προτερήματα του συγκεκριμένου είδους αφήγησης; Τί μπορεί να προσφέρει; Ο Morrow (1986) πραγματοποίησε τρεις διαφορετικές μελέτες για να απαντήσει στο παραπάνω ερώτημα, φτάνοντας στο συμπέρασμα ότι η αναδιήγηση συμβάλλει στη βελτίωση της πολυπλοκότητας του προφορικού λόγου αλλά και της κατανόησης ενός κειμένου. Μερικά χρόνια νωρίτερα, ο Bower (1976), σε δική του έρευνα, οδηγήθηκε στην εξαγωγή του ίδιου συμπεράσματος. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας του έδειξαν πως η αναδιήγηση μιας ιστορίας βοηθάει στο να αναπαρασταθούν οι ιστορίες εσωτερικά. Η αναπαραστάση αυτή, παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών, μιας και τόσο οι προφορικές αναδιηγήσεις όσο και οι γραπτές στηρίζονται στην ίδια δομή. Επιπλέον, λειτουργεί ως μέσο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και του προφορικού λόγου των δίγλωσσων παιδιών. Χρησιμοποιήθηκε από τους Gambrell, Koskinen και Karinus (1911) για την αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και αντίστοιχα για τα δίγλωσσα παιδιά, από τους Searfoss, Readence και Mallette (2001). Οι πρώτοι, αξιολόγησαν την αναδιήγηση και κατ' επέκταση την ικανότητα κατανόησης κειμένων κατά την ανάγνωση τόσο των λεγόμενων «καλών» όσο και των «κακών» αναγνωστών. Έτσι, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η αναδιήγηση είναι μία αποτελεσματική τακτική για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

4.2. Χαρακτηριστικά Αφήγησης

Η αφήγηση αποτελείται από δύο υποδιαίρεσεις, τις οποίες και ελέγχουμε μετά την ολοκλήρωση μιας δοκιμασίας για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου. Αυτές είναι η μικροδομή και η μακροδομή ή το μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο, αντίστοιχα (Halliday & Hasan, 1976). Υποστηρίζεται πως η ηλικία των 5 ετών για ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης αποτελεί σημείο τομής για τη διόρθωση και βελτίωση της αφηγηματικής του ικανότητας όσον αφορά στη συνοχή αλλά και τη συνεκτικότητα (μικροδομή / μακροδομή). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν και αντιλαμβάνονται την οργάνωση της αφήγησης, βελτιώνεται και χαρακτηρίζεται από περισσότερη ποιότητα. Επιπλέον, συμβάλλει σημαντικά στην επίδοση της γραπτής έκφρασης καθώς και της αναγνωστικής κατανόησης κατά τη μετάβαση του παιδιού στη σχολική ηλικία (Νάνου, 2013).

Το 2010, οι Heilman, Nockerts και Dunaway διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της μικροδομής και μακροδομής των ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι επιδόσεις ενός ατόμου στη μακροδομή επηρεάζονται από τις ικανότητές του στη μικροδομή. Συγκεκριμένα, τόσο το λεξιλόγιο όσο και οι γνώσεις αλλά και οι ικανότητες στη γραμματική, επηρεάζουν την επίδοση του αφηγητή στη μακροδομή. Μάλιστα, μέσω του λεξιλογίου έχουμε τη δυνατότητα να προβλέψουμε τις ικανότητες οργάνωσης της αφηγηματικής δομής, η οποία επηρεάζεται από την ηλικία αλλά και τις επιδόσεις σε στοιχεία μικροεπιπέδου. Όλα τα παραπάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα πως μιλάμε για δύο στοιχεία της αφήγησης, τα οποία αν και είναι διαφορετικά και ξεχωριστά, στην ουσία συμπληρώνονται αμοιβαία, είναι απαραίτητα στον αφηγηματικό λόγο και παράλληλα προϋποθέτουν αλλότροπο χειρισμό της γλώσσας (Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995). Είναι ένα συμπέρασμα αποδεκτό σε πολλές διαφορετικές γλώσσες και εθνότητες (Berman & Slobin, 1994).

4.2.1. Μακροδομή Αφηγηματικού Λόγου

Με τις ρίζες της στη γνωστική ψυχολογία (Bower, 1976), η μακροδομή, ορίζεται ως το σύνολο της δομής της αφήγησης. Με άλλα λόγια, είναι η συνεκτικότητά της (Halliday&Hasan, 1976). Αποτελεί βασικό στοιχείο σε μια αφηγηματική ανάλυση. Αντανακλά την ουσία της αφηγηματικής ικανότητας ενός παιδιού στις μικρές ηλικίες, και εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς (Newman & McGregor, 2006). Εξετάζει την ικανότητα του παιδιού – αφηγητή να συσχετίζει σκέψεις και ιδέες (Heilmann, Miller,

Nockerts, & Dunaway, 2010). Η ανάλυσή της είναι ύψιστης σημασίας, διότι όταν ένα παιδί δεν έχει τέτοια γνώση, συνηθίζει να παράγει ιστορίες με περιεχόμενο ελλιπές, δυσεξήγητο και παραθέτει τα γεγονότα με λανθασμένη σειρά. Σε επίπεδο αξιολόγησης, μέσω της μακροδομής, το παιδί εξετάζεται ως προς την ικανότητά του να παράγει λόγο ολοκληρωμένο, όχι μόνο σε επίπεδο μιας απλής πρότασης, αλλά συνολικά στη σύνδεση πολλών προτάσεων μαζί. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιείται και για τη μέτρηση της επάρκειας των μαθητών στην απόδοση των χρονικών και αιτιακών σχέσεων μιας ιστορίας (Bower, 1976).

Γραμματική της Ιστορίας

Η ανάλυση της μακροδομής πραγματοποιείται μέσω του μοντέλου της Γραμματικής της Ιστορίας. Ο όρος αυτός ουσιαστικά αποτελεί τη δομή της αφήγησης των ενήλικων ατόμων. Όπως υποστήριξαν οι Stein και Policastro (1984, όπ. ανάφ. στο Schneider, et al., 2006), χωρίς τα επιμέρους στοιχεία της δομής μιας αφήγησης, δεν είναι εφικτό από τον δέκτη να την κατανοήσει πλήρως και ολοκληρωτικά. Με βάση το παραπάνω μοντέλο, η δομή της ιστορίας αποτελείται από τα παρακάτω στοιχεία: ο πρωταγωνιστής της ιστορίας (ή οι πρωταγωνιστές), μετά την εμφάνιση ενός ζητήματος, δρα με έναν συγκεκριμένο τρόπο – συμπεριφορά, με σκοπό να φτάσει στην επίλυσή του και κατ' επέκταση στην επίτευξη ενός στόχου (Gagarina, et al., 2012). Όπως περιγράφηκε από τους Stein και Glenn (1979, όπ. ανάφ. στο Gagarina et al., 2012), η ιστορία ξεκινά με ένα γεγονός – συμβάν που προκύπτει, συνεχίζει με τον στόχο τον οποίο θέτει το πρόσωπο της ιστορίας (για την αντιμετώπιση του προβλήματος) και την περιγραφή της προσπάθειας – δράσης για να φτάσει ο ήρωας στον στόχο του. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο αποτέλεσμα της απόπειρας όπου ο στόχος μπορεί να έχει επιτευχθεί ή και όχι και τέλος στην αντίδραση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως προκειμένου να είναι τα παιδιά σε θέση να κατανοήσουν σωστά και με σχετική ευκολία τις ιστορίες, αυτές θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες κατάλληλα σχετικά με τη χρονολογική δομή, περιέχοντας ταυτόχρονα συγκεκριμένους στόχους που θέτει ο πρωταγωνιστής, το κίνητρο που τον ωθεί σε μια πράξη και άλλα δεδομένα που αφορούν κάθε ιστορία (Lever & Sénéchal, 2011).

Δομική Πολυπλοκότητα

Ένας ακόμη τομέας ανάλυσης της μακροδομής της αφήγησης είναι αυτός της δομικής πολυπλοκότητας, η οποία αυξάνεται με την ηλικία του ανθρώπου και στοχεύει στο να προσδιορίσει το αναπτυξιακό επίπεδο του αφηγητή στην αφηγηματική δομή. Βασίζεται στην ικανότητα παραγωγής ολοκληρωμένων επεισοδίων, διότι το να είναι σε θέση ο αφηγητής να συνθέσει ένα πλήρες επεισόδιο άνευ ελλείψεων, αντανακλά την ικανότητα παραγωγής μιας αφήγησης – ιστορίας με συνεκτικότητα. Ακολουθεί την προσέγγιση του δέντρου διττής απόφασης της Westby (2005, όπ. αναφ. στο Gagarina, et al., 2012). Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, σύμφωνα με τη Westby (2005, όπ. αναφ. στο Gagarina, et al., 2012) γίνεται ανάλυση της παραγωγής του παιδιού για να γίνει κατανοητό αν αυτή αποτελεί αλληλουχίες δράσης – αντίδρασης (δεν δηλώνεται ο στόχος), μικρής διάρκειας / ανολοκλήρωτο επεισόδιο (περιλαμβάνονται αλληλουχίες μόνο του στόχου ή του στόχου με την προσπάθεια ή του στόχου με το αποτέλεσμα) ή ολοκληρωμένων επεισοδίων. Ένα ολοκληρωμένο επεισόδιο αποτελείται από την αναφορά: (α) στον στόχο του χαρακτήρα, (β) στην απόπειρα του χαρακτήρα να πραγματοποιήσει τον στόχο και (γ) στα αποτελέσματα των ενεργειών του (Gagarina, et al., 2012· Stein & Glenn, 1979).

Όροι Εσωτερικής Κατάστασης

Η εξήγηση των συναισθημάτων, των σκοπών αλλά και των προθέσεων των προσώπων της ιστορίας είναι αναγκαία για την κατανόηση της και κατ' επέκταση αποτελούν αναφαιρέτο κομμάτι της μακροδομής (Curenton & Justice, 2004). Κατά τον Bruner (1986), η αφήγηση αποτελείται από το «τοπίο των δράσεων» και το «τοπίο της συνείδησης». Είναι επίπεδα που σχετίζονται με τις δράσεις των χαρακτήρων στην αφήγηση και με τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, αντίστοιχα. Ο συνδυασμός τους, οδηγεί σε μια καλοδιαμορφωμένη αφήγηση (Nicolopoulou & Richner, 2007). Απαραίτητη για το «τοπίο της συνείδησης» καθίσταται η ικανότητα του παιδιού – αφηγητή, να δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις των προσώπων της αφήγησης έχοντας παράλληλα κατά νου τη σκοπιά του ακροατή. Θα πρέπει, δηλαδή, να κάνει αναφορά σε λέξεις και συγκεκριμένα σε επίθετα και ρήματα με σκοπό να περιγράψει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη νοητική κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα πρόσωπα της ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο ο αφηγητής θα είναι σε θέση να επεξεργάζεται και να μεταχειρίζεται τις νοητικές καταστάσεις των πρωταγωνιστών και κατ' επέκταση να τεκμηριώνει τις συμπεριφορές και τις

ενέργειες τους στο αφήγημα (Tager-Flusberg & Sullivan, 1994). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως οι αφηγήσεις δεν περιλαμβάνουν μόνο περιγραφές, αλλά και αναφορές στους «Όρους Εσωτερικής Κατάστασης» των ηρώων (Bamberg & Damrad-Frye, 1991). Σύμφωνα με τη Westby (2005, όπ. αναφ. στο Gagarina et al., 2012) οι όροι εσωτερικής κατάστασης διακρίνονται σε μεταγλωσσικά και μεταγνωστικά ρήματα. Τα πρώτα σχετίζονται με ενέργειες του λόγου και τα δεύτερα με ενέργειες της σκέψης. Παραδείγματος χάρη, λέω, ψιθυρίζω, φωνάζω, ουρλιάζω και θυμάμαι, ξεχνώ, σκέφτομαι, αντίστοιχα. Ταυτόχρονα, συμπεριλαμβάνονται και οι συναισθηματικές λέξεις όπως συγκινημένος, ενθουσιασμένος, χαρούμενος, λυπημένος, απογοητευμένος (Altman, Armon-Lotem, Fichman & Walters, 2015). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως οι «Όροι Εσωτερικής Κατάστασης» έχουν μελετηθεί σε συσχετισμό με τις δεξιότητες της ΘτΝ. Σε επόμενο υποκεφάλαιο, γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε αυτή η σύνδεση.

4.2.2. Μικροδομή Αφηγηματικού Λόγου

Η έννοια της μικροδομής ή του μικροεπιπέδου (microstructure), δίνει νόημα και παρέχει συνοχή σε μια αφήγηση (Justice, 2006). Έχει να κάνει με τις δομές της γλώσσας που χρησιμοποιούνται από τον ομιλητή για να παράγει αφηγηματικό λόγο με αλληλουχία. Αυτές είναι τα στοιχεία φωνολογίας, γραμματικής και λεξιλογίου τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στη σύνδεση των προτάσεων (Νάνου, 2004). Με πιο απλά λόγια, θα λέγαμε πως η ανάλυσή της ελέγχει τις ικανότητες μορφολογίας και σύνταξης του αφηγητή με τη βοήθεια του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος (MME)² και άλλων συντακτικών στοιχείων (Heilmann, et al., 2010). Επιπλέον, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι παραγόμενες από τον αφηγητή προτάσεις και οι πληροφορίες που παρέχονται μέσα από αυτές. Συγκεκριμένα διερευνά τον τρόπο που συνδέονται οι προτάσεις χρονικά, αναφορικά και αιτιολογικά. Αποτελείται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Justice, 2006):

- α. Φράσεις που παρέχουν έμφαση (π.χ. η τεράστια, τρομακτική αρκούδα)
- β. Ρηματικές φράσεις (χρόνοι και επιρρήματα π.χ. η τεράστια, τρομακτική αρκούδα περπάτησε αργά)
- γ. Σύνδεσμοι (π.χ. επειδή, αρχικά, έπειτα, τελικά, και, αλλά).

² Ορίζεται ως ο μέσος όρος των λέξεων που παράγονται σε κάθε πρόταση και προκύπτει από το ηλικίο της διαίρεσης του συνολικού αριθμού των λέξεων με τον συνολικό αριθμό των εκφωνημάτων που παράγονται από ένα παιδί.

Το 1976, οι Halliday και Hassan υποστήριξαν πως η συνοχή ενός κειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το λεξιλόγιο και τους κανόνες της γραμματικής, ορίζοντας 5 στρατηγικές που ο συνδυασμός τους οδηγεί σε μια με συνοχή αφήγηση. Αυτές είναι οι στρατηγικές: α. αναφοράς, β. παράλειψης, γ. αντικατάστασης / παράφρασης, δ. σύνδεσης, ε. λεξιλογικές στρατηγικές.

Οι στρατηγικές αναφοράς, διακρίνονται στην αναφορά και την καταφορά. Κατά την αναφορά, χρησιμοποιείται από τον αφηγητή μια αντωνυμία, προκειμένου να γίνει αναφορά σε κάποιον ή κάτι που το όνομα του είναι γνωστό καθώς έχει ήδη ειπωθεί τουλάχιστον μια φορά. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσει την αντωνυμία «αυτή» αντί του ονόματος «Άννα». Σε αντίθεση με την αναφορά, στην καταφορά ο αφηγητής ενώ έχει αναφερθεί σε κάτι ή κάποιον, όχι τόσο συγκεκριμένα αλλά ακαθόριστα, θα αναφέρει το όνομά του με σκοπό να μιλήσει πιο ειδικά (π.χ. και τραγούδησε η νικήτρια της βραδιάς, η Άννα!). Στην περίπτωση που ο αφηγητής δεν επιθυμεί να κάνει επανάληψη ενός ουσιαστικού ή ρήματος στον λόγο του ή να αποφύγει ακόμα και μια ολόκληρη πρόταση όταν αυτή εννοείται από τα συμφραζόμενα, ακολουθεί τις στρατηγικές παράλειψης. Παραδείγματος χάρη, θα παραλείψει το ουσιαστικό «κρασί» στην πρόταση: Η Μαρία ήπια κρασί. Και μετά ήπια και η φίλη της. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οι στρατηγικές αντικατάστασης, όπου μια λέξη αντικαθίσταται από μια άλλη ή γίνεται αναφορά στην ίδια έννοια μέσα από τρόπους διαφορετικούς (Κανέλλου και συν., 2016· Νάνου, 2004).

Απαραίτητοι και ιδιαίτερα σημαντικοί για να υπάρχει συνοχή στις προτάσεις και τις φράσεις είναι οι σύνδεσμοι. Χρησιμοποιούνται στρατηγικές σύνδεσης και ανάλογα με το περιεχόμενο και το τι δηλώνουν, οι σύνδεσμοι μπορεί να είναι αντιθετικοί (εναντίωση – όμως), προσθετικοί (σύνδεση – και), αιτιακοί (σκοπός, αιτία, αποτέλεσμα – επειδή) αλλά και χρονικοί (τα γεγονότα συνδέονται χρονικά – έπειτα). Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της συνοχής των προτάσεων. Το τελευταίο είδος στρατηγικής είναι οι λεξιλογικές, που αποτελούνται από την επανάληψη μιας λέξης ή συνώνυμης αλλά και της επεξήγησης μιας λέξης ευρύτερης σημασίας. Φυσικά, για να θεωρηθεί μια αφήγηση με συνοχή, πέρα από τις παραπάνω στρατηγικές, απαιτείται η ποικιλομορφία αλλά και η σωστή και εύστοχη επιλογή του λεξιλογίου (Κανέλλου και συν., 2016).

Επιπροσθέτως, οι Halliday και Hassan (1976, όπ. ανάφ. στο Κανέλλου και συν., 2016), ανέφεραν πως οι παραπάνω τεχνικές έχουν ομαδοποιηθεί περαιτέρω σε τρεις κατηγορίες. Αυτές είναι η γραμματολογική, η λεξιλογική και η μεταβατική συνοχή. Η πρώτη περιλαμβάνει τις στρατηγικές αναφοράς, αντικατάστασης και παράλειψης. Οι επόμενες δύο αποτελούνται από την αντικατάσταση μέσω συνωνύμων και παραθέσεων και τις τεχνικές σύνδεσης, αντίστοιχα. Συμπερασματικά, η ανάλυση του μικροεπιπέδου είναι πολύ σπουδαία. Έρευνες σε προπαρασκευαστικό στάδιο για τη μελέτη της ανάλυσης της μικροδομής αποτελούνταν από τα εξής στοιχεία: α. λέξεις (πλούσιο λεξιλόγιο, χρήση λέξεων περιεχομένου / λειτουργικές), β. μορφοσύνταξη (ρήματα, κλίσεις των ουσιαστικών), γ. δομή λόγου (εισαγωγή, διατήρηση θέματος, συνοχή στις προτάσεις), δ. ευχέρεια λόγου, ε. διγλωσσία.

Σχετικά με τη σειρά που αποκτάται η μακροδομή και η μικροδομή αφηγηματικού λόγου, διαπιστώθηκε από τους Merrit και Liles (1987, όπ. ανάφ. στο Gagarina et al., 2012) αλλά και τους Stein και Glenn (1979, όπ. ανάφ. στο Gagarina et al., 2012) πως τα στοιχεία της πρώτης είναι εκείνα που εγκαθίστανται στα παιδιά νωρίτερα από τα αντίστοιχα της δεύτερης (χρήση λεξιλογίου, γραμματικής). Συγκεκριμένα, οι ηλικίες στις οποίες αποκτάται η μακροδομή της αφήγησης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κυμαίνονται από 3-6 ετών (προσχολική). Έτσι, μέσω της μακροδομής τα παιδιά είναι σε θέση να ξεχωρίσουν και να διακρίνουν τους χαρακτήρες της ιστορίας, τον τόπο που διαδραματίζεται, το πως ξεκινάει η ιστορία και πως ολοκληρώνεται. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα εύρεσης λύσης σε ένα πρόβλημα, αναφοράς στις πράξεις των προσώπων της ιστορίας, παρουσίασης των γεγονότων και των συνεπειών με αλληλουχία (Squires et al., 2013). Έρευνες που διεξήχθησαν σε Έλληνες προσχολικής ηλικίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αναδιηγήσεις στη συγκεκριμένη ηλικία και στον τομέα της συνοχής και συνεκτικότητας, αναπτύσσονται και καλυτερεύουν μέσα σε μία περίοδο 2 χρόνων. Όμως για να φτάσουν στο βέλτιστο επίπεδο, απαιτείται η συμβολή και η βοήθεια από κάποιον ειδικό ή δάσκαλο (Κανέλλου, Κορβέση, Ράλλη, Μουζάκη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου, 2015).

4.2.3. Η Θεωρία του Νου στις αφηγήσεις

Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, έγινε αναφορά στους «Όρους Εσωτερικής Κατάστασης» αλλά και στο «τοπίο της συνείδησης» (Bruner, 1986), που είναι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για την κατανόηση όσο και για την οργάνωση μιας ιστορίας (Babu, 2011). Μέσα από την αφήγηση και συγκεκριμένα μέσω της

ανάλυσης των όρων εσωτερικής κατάστασης, οι ειδικοί μπορούν να οδηγηθούν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τη ΘτΝ. Για τον λόγο αυτό, οι όροι εσωτερικής κατάστασης μελετήθηκαν σε συσχετισμό με τη Θεωρία του Νου και είναι στοιχεία που έχουν συνδεθεί μεταξύ τους (Lorusso, Galli, Libera, & Gagliardi, 2007). Η χρήση τους συμβάλλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με τις σκέψεις άλλων ατόμων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και συνακόλουθα στην εκτίμηση των κινήσεων και των πράξεων που πρόκειται να εκτελέσουν (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Προκειμένου να δημιουργήσει ο αφηγητής νοητικές αναπαραστάσεις για τη νοητική κατάσταση του ακροατή θα πρέπει να αναφερθεί στο τι σκέφτονται, τι επιθυμούν και θέλουν, τι σχεδιάζουν να κάνουν, αλλά και στο τι λένε τα πρόσωπα της ιστορίας. Έτσι, ο τελευταίος, με τη σειρά του θα κατανοήσει την αφήγηση (Curenton & Justice, 2004).

Η αφήγηση, ωστόσο, δεν χρησιμοποιείται από τους ειδικούς μονάχα ως διαγνωστικό εργαλείο. Έχει χρησιμοποιηθεί συγχρόνως ως εργαλείο ανάπτυξης και ενίσχυσης της ΘτΝ των παιδιών. Συγκεκριμένα, στον επιστημονικό χώρο, οι Guajardo και Watson (2002, όπ. αναφ. στο Babu, 2011) μετά από μελέτες διαπίστωσαν πως η αφήγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της ΘτΝ των παιδιών σε κάποιο βαθμό. Ομοίως, ο Garfield και οι συνεργάτες του (2001, όπ. αναφ. στο Babu, 2011) συμπέραναν πως οι συστηματικές συζητήσεις για τον νου συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΘτΝ των παιδιών, με μεγαλύτερη ταχύτητα.

Όσον αφορά στη διαταραχή που μελετάμε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η Θεωρία του Νου αποτελεί το βασικότερο από τα γνωστικά τους ελλείμματα. Έτσι, οι γλωσσικές δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαταραχή στη ΘτΝ, επηρεάζουν στοιχεία της πραγματολογίας και κατ' επέκταση επιδρούν αρνητικά στην ικανότητα για αφήγηση. Αυτό συμβαίνει, διότι η ικανότητα κατανόησης των σκέψεων, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων – στοιχεία της ΘτΝ – αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αντίληψη μιας ιστορίας αλλά και για την παραγωγή μιας αφήγησης με συνεκτικότητα (Gagarina et al., 2012). Επομένως, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολία στην αναφορά στους «όρους εσωτερικής κατάστασης», εξαιτίας της διαταραχής τους στη ΘτΝ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΗΠΙΑ ΜΟΡΦΗ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο η αξιολόγηση των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων και δυσκολιών των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια της αφηγηματικής κατανόησης και παραγωγής. Έχουν πραγματοποιηθεί στον επιστημονικό χώρο διάφορες μελέτες σχετικά με την αφηγηματική ικανότητα παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού. Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε διάφορες πτυχές της γλώσσας, όπως τις επικοινωνιακές προθέσεις και τον κοινωνικό λόγο. Αν και τα παιδιά με ήπιο αυτισμό έχουν λεκτικές ικανότητες και κατ' επέκταση ικανότητα να αφηγηθούν, έχει παρατηρηθεί πως η αφήγησή τους παρουσιάζει σημαντικά ποιοτικά ελλείμματα που αφορούν στην οργάνωση και στη συνοχή (Jordan, 2000).

Η δυσκολία που παρουσιάζουν στην κατανόηση μιας ιστορίας, φαίνεται να είναι στο να κρατούν στην μνήμη τους την ουσία όσων άκουσαν και είδαν. Όσον αφορά στην ακρόαση παραμυθιού, αυτό που δυσκολεύει ιδιαίτερα ένα παιδί με αυτισμό είναι η ταχύτητα και η έκταση με την οποία παρατίθενται οι προφορικές πληροφορίες αλλά και η απουσία κατανόησης ότι πρέπει το ίδιο να προσπαθήσει ενεργητικά ώστε να μπορέσει να καταλάβει ό,τι ακούει. Επιπροσθέτως, πολλά από τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υπερβολική προσήλωση σε συγκεκριμένα κινούμενα σχέδια ή ταινίες βίντεο και δείχνουν αδιαφορία στο να δουν κάτι διαφορετικό. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε παγκοσμίως πως το γνωστό ανθρωπόμορφο κινούμενο σχέδιο «Thomas the Tank Engine» («Τόμας το τρένο» στην ελληνική εκδοχή), έχει αγαπηθεί πολύ από το κοινό των παιδιών με αυτισμό, διότι οι εκφράσεις στα πρόσωπα των χαρακτήρων είναι πολύ απλές (Jordan, 2000). Η Dr. Bennet (2018), αναπτυξιολόγος του Children's Hospital στη Φιλαδέλφεια της Αμερικής, ανέφερε πως τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όχι μόνο για το συγκεκριμένο κινούμενο σχέδιο, αλλά και για τα τρένα γενικότερα, παραθέτοντας ταυτόχρονα και τους λόγους. Αρχικά, η ίδια έκανε λόγο για τους τροχούς του τρένου, ο οποίοι κινούνται κυκλικά και περιστρέφονται. Έπειτα, αναφέρθηκε στην κατηγοριοποίηση των τρένων ανάλογα με το σχήμα, το μέγεθος και το μοντέλο. Τέλος, υποστήριξε πως το γεγονός ότι τα τρένα έχουν δρομολόγια προσελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών με αυτισμό, μιας και τα ίδια λειτουργούν με συγκεκριμένο πρόγραμμα στην

καθημερινότητά τους. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε μερικές από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί -παλαιότερες και πιο πρόσφατες- καθώς επίσης αναλύονται και τα ευρήματά τους, τα οποία προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για το θέμα που εξετάζουμε.

Μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες είναι εκείνη των Baixauli, Colomer, Roselló και Miranda (2016), στην οποία μετά-αναλύθηκαν τα αποτελέσματα 24 ερευνών σχετικών με την αφηγηματική ικανότητα παιδιών με αυτισμό -ίδιας νοητικής και χρονολογικής ηλικίας- ως προς τη μακροδομή (συνεκτικότητα), τη μικροδομή (παραγωγή αφηγηματικού λόγου και γραμματική) και τη γλώσσα εσωτερικής κατάστασης. Μετά από μία διευρυμένη βιβλιογραφική αναζήτηση, βρέθηκε πως συνολικά σε όλες τις έρευνες οι επιδόσεις τους ήταν σημαντικά χαμηλότερες από τις αντίστοιχες της ομάδας ελέγχου, δηλαδή τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σε όλους τους τομείς που εξετάστηκαν. Τα μεγαλύτερα όμως ελλείμματα παρατηρήθηκαν στον τομέα της μακροδομής και συγκεκριμένα στη συνεκτικότητα των αφηγήσεών τους. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι πρότειναν κατευθυντήριες για μελλοντικές έρευνες.

Επιπλέον, οι Banney, Harper-Hill και Arnott (2014) συγκρίνοντας την αφήγηση των παιδιών με ΔΑΦ με εκείνη των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, διαπίστωσαν πως τα παιδιά με αυτισμό παράγουν αφηγήσεις με μειωμένη συντακτική πολυπλοκότητα, ασαφή χρήση αντωνυμιών και λιγότερα στοιχεία της γραμματικής της ιστορίας (μακροδομή). Μερικά χρόνια αργότερα, η Allyssa McCabe (2017), καθηγήτρια ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης, διερεύνησε τις ικανότητες των παιδιών με αυτισμό ως προς την παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Κατά την έρευνα της οδηγήθηκε στο συμπέρασμα, ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών τόσο για δημιουργία, όσο και για παραγωγή αφήγησης. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη διήγηση προσωπικών αφηγήσεων υστερούσαν κατά πολύ συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας, καθώς επίσης και ότι συχνά η αφήγησή τους αποτελούταν από ασυναρτησίες και πληροφορίες σχετικές μόνο με τα δικά τους ασυνήθιστα ενδιαφέροντα, τα οποία δεν προκαλούν το ενδιαφέρον των συνομιλητών τους. Επιπροσθέτως, αφού έγιναν κατανοητές οι δυσκολίες και τα ελλείμματα των παιδιών αυτών, η ίδια, σε συνεργασία με την ψυχολόγο Asleigh Hillier, δημιούργησε μια μέθοδο παρέμβασης για την ενίσχυση και τη βελτίωση της αφηγηματικής τους ικανότητας, προτείνοντας την στους γονείς των παιδιών με αυτισμό.

Μια παλαιότερη ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή της Tagger-Flusberg (1995). Στη συγκεκριμένη μελέτη, συγκρίθηκαν 10 παιδιά με αυτισμό με δύο διαφορετικές ομάδες ελέγχου. Η πρώτη αποτελούταν από 10 παιδιά με νοητική υστέρηση και η δεύτερη από 10 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Όλα τα παιδιά ήταν φυσικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν παρουσίαζαν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, άκουσαν ηχογραφημένη την ιστορία «Frog where are you?» (Mayer, 1969 όπ. αναφ. στο Tagger-Flusberg, 1995). Έπειτα, κλήθηκαν να αναδιηγηθούν την ιστορία που άκουσαν βλέποντάς την ταυτόχρονα, για περισσότερη ενίσχυση, από το αντίστοιχο εικονογραφημένο παραμύθι, το οποίο δεν περιέχει κείμενο, παρά μόνο εικόνες. Η συγκεκριμένη ιστορία αναφέρεται σε ένα αγόρι που χάνει το κατοικίδιο του, δηλαδή τον βάτραχο, και προσπαθεί με τη βοήθεια του σκύλου του να τον εντοπίσει. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης, οι δυο τους έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες, και αγωνιούν για την εύρεση του βατράχου, ώσπου τελικά πετυχαίνουν τον στόχο τους.

Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμασίας, οι αφηγήσεις τους αναλύθηκαν ως προς το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (ΜΜΕ), τη δομή (αρχή, τέλος, προσανατολισμός, θέμα, ανάλυση ιστορίας) και τη δομική πολυπλοκότητα. Έτσι λοιπόν, αφού πραγματοποιήθηκαν οι κατάλληλες μετρήσεις και βρέθηκε το ηλικίο του ΜΜΕ, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα πως σε σύγκριση -πάντα- με τις ομάδες ελέγχου οι επιδόσεις των παιδιών με αυτισμό ήταν σαφώς χαμηλότερες, καθώς τόσο ο αριθμός των προτάσεων που παρήγαγαν, όσο και ο αριθμός των λέξεων κάθε πρότασης ήταν μικρότερος από εκείνο των παιδιών με νοητική υστέρηση και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επιπλέον, όσον αφορά στη δομή της αφήγησης, το 30% των παιδιών με αυτισμό δεν συμπεριέλαβε στην αφήγηση του κανένα από τα στοιχεία της δομής της ιστορίας. Το υπόλοιπο 70%, τα κατάφερε καλύτερα στην εισαγωγή και την ολοκλήρωση της ιστορίας, ενώ δυσκολεύτηκε κατά την αναφορά στον προσανατολισμό και στο θέμα. Σύμφωνα με τα γενικά συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, γίνεται κατανοητό πως οι ιστορίες που παρήγαγαν τα παιδιά με αυτισμό ήταν πολύ μικρότερες σε μέγεθος από εκείνες των ομάδων ελέγχου, καθώς επίσης και οι πιθανότητες να αναφερθούν σε αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων της ιστορίας ήταν σαφώς λιγότερες από εκείνες των παιδιών με νοητική υστέρηση και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Οι Capps, Losh και Thurber (2000) διεξήγαγαν έρευνα στην οποία συγκρίθηκε η αφήγηση των παιδιών με αυτισμό, με την αφήγηση τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε το εικονογραφημένο παραμύθι (χωρίς κείμενο) 'Frog on his own' (Mayer, 1973 όπ. αναφ. στο Capps, Losh & Thurber, 2000), το οποίο αποτελεί μια νεότερη έκδοση του παραμυθιού 'Frog where are you' (Mayer, 1969 όπ. αναφ. στο Flusberg, 1995). Οι ερευνητές ακολούθησαν την εξής διαδικασία: οι συμμετέχοντες ξεφύλλισαν μία φορά το παραμύθι, ώστε να εξοικειωθούν και έπειτα τους ζητήθηκε να αφηγηθούν την ιστορία με βάση τις εικόνες του παραμυθιού, ξεφυλλίζοντάς το για δεύτερη φορά. Οι αφηγήσεις τους αφού βιντεοσκοπήθηκαν και ηχογραφήθηκαν, αναλύθηκαν ως προς τη δομή της γλώσσας, το συνολικό μήκος της αφήγησης (αριθμός προτάσεων), την αναφορά σε αιτιώδεις σχέσεις και την αναφορά στη γλώσσα εσωτερικής κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη δομή της ιστορίας η ομάδα μελέτης παρήγαγε ιστορίες με μικρότερο αριθμό λέξεων αλλά και προτάσεις μικρής διάρκειας και απλής σύνταξης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως η ομάδα των παιδιών με αυτισμό αλλά και εκείνων με αναπτυξιακή καθυστέρηση δεν ήταν σε θέση να συμπεριλάβουν στην αφήγηση τους αιτιώδη απόδοση όταν έκαναν αναφορά στα συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας. Αντίθετα, οι αναφορές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε συναισθηματικές και γνωστικές καταστάσεις περιελάμβανε και την αιτία. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως τα παιδιά με ΔΑΦ αιτιολογούσαν συμπεριφορές και ενέργειες των χαρακτήρων. Τέλος, σχετικά με την γλώσσα εσωτερικής κατάστασης σημειώθηκαν ποιοτικές διαφορές, με την ομάδα μελέτης να κάνει αναφορές ποιοτικά κατώτερες στους όρους εσωτερικής κατάστασης, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ομοίως, και η ομάδα των παιδιών με αναπτυξιακή καθυστέρηση.

Επιπροσθέτως, οι ερευνητές Losh και Capps (2003), εξέτασαν την ικανότητα αφήγησης 28 λειτουργικών παιδιών, με ήπια συμπτώματα του αυτισμού, συσχετίζοντας την με την κοινωνικο-συναισθηματική κατανόηση και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με εκείνα των 22 τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Η αφήγηση που καλούνταν να κάνουν αφορούσε σε μία προσωπική, μέσω ερωτήσεων σχετικών με την οικογένεια, τους φίλους, την καθημερινότητα και μία αναδιήγηση της ίδιας ιστορίας με εκείνης της Tagger-Flusberg (1995). Μετά την βιντεοσκόπηση και μαγνητοφώνηση των αφηγήσεων και των 2 ομάδων παιδιών (με αυτισμό και τυπικής ανάπτυξης), η ανάλυσή τους στα

στοιχεία μικροεπιπέδου και μακροεπιπέδου προσέφερε σημαντικά ευρήματα για την κατανόηση των δυσκολιών και ικανοτήτων των πρώτων. Συγκεκριμένα, οι αφηγήσεις τους αναλύθηκαν ως προς το μήκος, τη σύνταξη, τη δομή και την αναφορά σε συναισθηματικές καταστάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα παιδιά με αυτισμό παρουσίαζαν μεγαλύτερη δυσκολία στις προσωπικές αφηγήσεις και πολύ περισσότερο αδυναμία να παράγουν αιτιώδεις σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο μήκος, με βάση τη μέτρηση των λέξεων (MME), στην προσωπική τους αφήγηση οι επιδόσεις τους ήταν καλές. Εν αντιθέσει, στο κομμάτι της δημιουργίας σύνθετης σύνταξης οι επιδόσεις τους μειώθηκαν σημαντικά. Σχετικά με τη δομή, κατά την αναδιήγηση του παραμυθιού δεν ήταν σε θέση να αναφέρουν όλα τα στοιχεία της ιστορίας, με την αφήγηση τους να χαρακτηρίζεται από ελλείψεις. Μπορούσαν όμως να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν το θέμα της ιστορίας. Στην προσωπική αφήγηση δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης, όταν ερωτήθηκαν για την οικογένεια, τους φίλους και τα κατοικίδια τους. Ωστόσο, φάνηκε πως τα παιδιά με αυτισμό απαντούσαν περισσότερο ολοκληρωμένα για θέματα που αφορούσαν στους υπολογιστές κάνοντας ταυτόχρονα όμως και άσχετους σχολιασμούς. Η τελευταία διαπίστωση, έχει επιβεβαιωθεί κι από άλλες έρευνες.

Συγκεκριμένα, τόσο η Botting (2002) όσο και ο Βογινδρούκας (2007) αναφέρουν σε σχετικές τους έρευνες πως τα παιδιά με ΔΑΦ σε αφηγήσεις προσωπικών γεγονότων, έκαναν περιγραφές μη κατανοητές αλλά και ακατάλληλες ερωτήσεις και σχόλια, αντίστοιχα. Τέλος, ένα ακόμα στοιχείο των ευρημάτων της έρευνας των Losh και Capps (2003) είναι πως τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονταν περισσότερη καθοδήγηση για να ξεχωρίσουν διαφορούμενες έννοιες και παρουσίασαν σοβαρή δυσκολία στην αναφορά των «Όρων Εσωτερικής Κατάστασης», η οποία είναι αναγκαία για την κατανόηση μιας ιστορίας (Curenton & Justice, 2004).

Οι Diehl, Bennetto, και Young (2006) διεξήγαγαν έρευνα με θέμα την ικανότητα αναδιήγησης ιστορίας και την αφηγηματική συνοχή των ιστοριών που παρήγαγαν παιδιά με αυτισμό. Στην μελέτη συμμετείχαν 17 παιδιά με αυτισμό. Η ομάδα ελέγχου αποτελούταν από 17 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Για τον σκοπό της μελέτης τους χρησιμοποιήθηκε και πάλι η ιστορία με τον βάτραχο, χωρίς να τους δίνεται αυτή τη φορά η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο με τις εικόνες κατά την ανάκλησή της. Εξετάστηκε και εδώ το μήκος της αφήγησης, στο οποίο τα παιδιά με αυτισμό

συγκέντρωσαν λιγότερους βαθμούς σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μάλιστα, ορισμένα από αυτά παρήγαγαν ακατάλληλες αφηγήσεις οι οποίες δε σχετίζονταν με την ιστορία που είχαν ακούσει, γεγονός που πιθανόν να συνδέεται με την μειωμένη ικανότητά τους στη διαχείριση του λόγου τους σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια (Landa, 2000 όπ. ανάφ. στο Diehl, Bennetto & Young, 2006). Ωστόσο, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των αριθμών των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν και από τις δύο ομάδες κατά την αφήγηση. Αναφορικά με τη συντακτική πολυπλοκότητα, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Το ίδιο ισχύει και για τον συνολικό αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων. Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια ανάκλησης της ιστορίας, παρατηρήθηκε πως και οι δύο ομάδες ήταν πιο πιθανό να θυμούνται τα βασικότερα γεγονότα-έναντι των λεπτομερειών-, αλλά και γεγονότα τα οποία περιελάμβαναν περισσότερες αιτιώδεις σχέσεις. Κατά την παραγωγή της αφήγησης διαπιστώθηκε, όμως, πως ο αριθμός των αιτιωδών σχέσεων που αναφέρονταν από τα παιδιά με αυτισμό ήταν μικρότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε εκτενής αναφορά στη Θεωρία του Νου. Ένα από τα πιο βασικά γνωστικά ελλείμματα των ατόμων με αυτισμό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Οι Tager-Flusberg και Sullivan (1995), πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με τις αφηγηματικές ικανότητες και δυσκολίες των παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού, συσχετίζοντας τα αποτελέσματα με την ΘτΝ. Στην μελέτη τους συμμετείχαν 27 παιδιά με αυτισμό και 27 παιδιά με Νοητική Υστέρηση. Οι αφηγήσεις τους συγκρίθηκαν με αυτές της ομάδας ελέγχου που την αποτελούσαν 27 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διηγηθούν μια ιστορία βλέποντας τις εικόνες ενός βιβλίου, το οποίο δεν είχε κείμενο. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές όσον αφορά στο μήκος της αφήγησης, στη λεξιλογική συνοχή και στην αναφορά στους όρους ψυχικής κατάστασης. Έπειτα, έγιναν από τους εξεταστές μερικές ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν στις συναισθηματικές καταστάσεις των προσώπων της ιστορίας. Τόσο τα παιδιά με αυτισμό, όσο και τα παιδιά με νοητική υστέρηση έδωσαν ακατάλληλες απαντήσεις. Μάλιστα, η ομάδα των παιδιών με αυτισμό παρουσίασε σημαντική δυσκολία στη σωστή ερμηνεία των συναισθημάτων των ηρώων της ιστορίας, γεγονός που συσχετίστηκε με τη δυσκολία τους στη ΘτΝ.

Στον ελληνικό χώρο, διεξήχθη παρόμοια έρευνα με τις προαναφερθείσες. Εξετάστηκαν 24 λειτουργικά παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, μέσα από δύο εικονογραφημένα παιδικά παραμύθια, χωρίς κείμενο. Μελετήθηκε η Θεωρία του Νου και οι αφηγηματικές ικανότητές τους. Η αφήγησή τους αναλύθηκε ως προς την μικροδομή και την μακροδομή και εξετάστηκε και η αφηγηματική κατανόηση. Τα αποτελέσματά τους συγκρίθηκαν με τα αντίστοιχα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ίδιας ηλικίας και φύλου. Όσον αφορά στην κατανόηση των σκέψεων, των ιδεών και των επιθυμιών των ηρώων της ιστορίας, τα παιδιά με αυτισμό ανταποκρίθηκαν σχεδόν όμοια με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που σχετίζεται με την γνωστική ΘτΝ. Επιπλέον, μετά την ανάλυση των αφηγήσεων και των δύο ομάδων, έγινε κατανοητό πως σε επίπεδο μικροδομής η επίδοση των παιδιών με αυτισμό δεν διέφερε κατά πολύ από της ομάδας ελέγχου, ωστόσο το μήκος της αφήγησης τους ήταν μικρότερο από των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικές δυσκολίες παρατηρήθηκαν σε επίπεδο μακροδομής. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό δεν ήταν σε θέση να παράγουν αφήγηση με ολοκληρωμένη δομή, αλλά και να κατανοήσουν σε βάθος την ιστορία. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στο συμπέρασμα πως η ικανότητα αφήγησης, η Θεωρία του Νου αλλά και οι τυπικές πτυχές της γλώσσας σχετίζονται μόνο στα παιδιά με ΔΑΦ και όχι στα τυπικά αναπτυσσόμενα (Μπαλδιμτσή, 2017).

Συνολικά οι παραπάνω έρευνες, θα λέγαμε πως παρέχουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τα αφηγηματικά ελλείματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, συμβάλλοντας σε μεγάλο βαθμό στην εξαγωγή των συμπερασμάτων μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας ήταν η κατανόηση των γλωσσικών και κοινωνικο-γνωστικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ήπιο αυτισμό, μέσα από τις αφηγηματικές τους ικανότητες, αλλά και τη σύγκρισή τους με τις αντίστοιχες ικανότητες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Μέσα από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, έγινε κατανοητό πως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή της ανάπτυξης, με νευρολογική βάση. Είναι χαρακτηριστικό πως επηρεάζει το άτομο σε πολλές πτυχές της καθημερινότητας και της λειτουργικότητάς του, όπως στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, στον τρόπο σκέψης και τη φαντασία, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, στο συναισθηματικό κόσμο και γενικότερα στη συμπεριφορά του, η οποία χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον στο οποίο ζει ως περίεργη, ασυνήθιστη, μη φυσιολογική. Ως αποτέλεσμα, είναι σύνθηες το φαινόμενο απόσυρσης και απόμονωσης του ατόμου με αυτισμό από τον έξω κόσμο. Μπορεί σαν όρος να εμφανίστηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, ωστόσο υπάρχει πλήθος παλαιότερων αναφορών, που όπως φαίνεται από τις περιγραφές συμπτωμάτων και χαρακτηριστικών μιλούσαν για αυτισμό. Με το πέρασμα των χρόνων και την ταυτόχρονη εξέλιξη των επιστημών, παρατηρείται σημαντική πρόοδος τόσο σε επίπεδο διάγνωσης, όσο και σε επίπεδο παρέμβασης και υποστήριξης των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού. Ωστόσο, γίνεται κατανοητό, πως υπάρχει σαφή δυσκολία στην έρευνα θεραπευτικών λύσεων και κατ' επέκταση στην καταπολέμηση της διαταραχής, καθώς μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί αποτελεσματική θεραπευτική αγωγή, η οποία να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει την τριάδα των δυσκολιών τους. Δυστυχώς, εκτός από τη θεραπεία, η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταφέρει να ανιχνεύσει και να διευκρινίσει την αιτία εμφάνισης αυτισμού, με αποτέλεσμα να παραμένει άγνωστη ως σήμερα καθώς αποτελεί συνιστώσα ποικίλων παραγόντων.

Όσον αφορά στο γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο, είναι γνωστό πως τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείματα τόσο στις γνωστικές, όσο και στις γλωσσικές τους ικανότητες. Αξίζει να σημειωθεί, πως στην περίπτωση του βαρύ αυτισμού -δεν μελετάται στην παρούσα έρευνα-, το άτομο δεν αναπτύσσει ομιλία. Ωστόσο, σε πιο ήπιες μορφές αυτισμού, ενώ το άτομο είναι ικανό να μιλήσει, παρουσιάζει χαρακτηριστικά, που αποκλίνουν από εκείνα της ομιλίας ενός συνομήλικου ατόμου τυπικής ανάπτυξης. Συμπερασματικά, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού

παρουσιάζουν δυσκολίες και ασυνήθιστα χαρακτηριστικά τόσο στις γλωσσικές, όσο και τις γνωστικές τους ικανότητες. Ειδικότερα, οι γλωσσικές τους ιδιομορφίες, παρατηρούνται στη χρήση, στο περιεχόμενο και στην παραγωγή της ομιλίας και του λόγου τους και κυρίως στον πραγματολογικό τομέα. Ταυτόχρονα έχει παρατηρηθεί η δυσκολία τους στην κατανόηση και επεξεργασία του λόγου των άλλων. Όσον αφορά στα γνωστικά τους ελλείματα, φαίνεται πως έχουν να κάνουν κυρίως με την κοινωνική κατανόηση και εμφανίζονται στο άτομο από πολύ μικρή ηλικία. Οι ειδικοί έχουν εστιάσει στη Θεωρία του Νου και με βάση τα αποτελέσματα των ειδικών δοκιμασιών που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά με αυτισμό, φαίνεται πως αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ελλείματά τους. Συνεπώς, εξαιτίας των παραπάνω ανεπαρκειών, είναι εξαιρετικά δύσκολο για τα άτομα με αυτισμό να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να συνάπτουν οποιουδήποτε είδους σχέση με άλλους ανθρώπους.

Για το σκοπό της διερεύνησης των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων και δυσκολιών των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, χρησιμοποιείται συστηματικά ως εργαλείο ο αφηγηματικός λόγος. Πιο συγκεκριμένα, το είδος της αφήγησης, που έχουν πολλές φορές χρησιμοποιήσει οι ειδικοί είναι η αναδιήγηση. Μετά την ολοκλήρωση και την ανάλυσή της στα βασικά της χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν η μικροδομή και η μακροδομή, μπορούμε να οδηγηθούμε σε πολύ σημαντικά συμπεράσματα. Μάλιστα, διαπιστώνεται, πως η διαταραχή στη Θεωρία του Νου συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις επιδόσεις των παιδιών στα στοιχεία της μακροδομής. Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών, που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σαφής ομοιότητα στα αποτελέσματα όλων των μελετών. Όμως, σε κάθε περίπτωση διαφαίνονται σημαντικές δυσκολίες και ελλείματα στα στοιχεία τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για μια επιτυχή και κατανοητή παραγωγή μιας αφήγησης.

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ερευνών, που αναφέρθηκαν αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, συμπεραίνουμε πως τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σαφή ελλείματα σε όλους τους τομείς της αφήγησης. Οι δυσκολίες τους αφορούν σε στοιχεία μικροδομής και μακροδομής της αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο μήκος των αφηγήσεων, η πλειοψηφία των παιδιών με ήπιο αυτισμό παράγαγε μικρότερες σε μέγεθος αφηγήσεις από το φυσιολογικό (Tager – Flusberg, 1995· Tager – Flusberg & Sullivan, 1995· Capps, Losh & Thurber, 2000· Μπαλδιμιτσή, 2017), ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό κατάφερε να ανταποκριθεί σχεδόν

στον ίδιο βαθμό με την ομάδα ελέγχου (Losh & Capps, 2003· Diehl, Bennetto & Young, 2006). Επιπλέον, συγκρίνοντας τις έρευνες των Tager – Flusberg (1995), Capps, Losh και Thurber (2000), Losh και Capps (2003), έγινε κατανοητό πως όλοι οι συμμετέχοντες με ΔΑΦ είχαν μειωμένες επιδόσεις στη δομή της αφήγησής τους. Σε επίπεδο συντακτικής πολυπλοκότητας, με βάση τις έρευνες των Losh και Capps (2003), Diehl, Bennetto και Young (2006) και Banney, Harper – Hill και Arnott (2014), μόνο το 20% των παιδιών με ΔΑΦ μπορούσε να παράγει αφηγήσεις συντακτικά ολοκληρωμένες. Επιπλέον, το σύνολο των παιδιών με αυτισμό, κατά τη διάρκεια των αφηγήσεών τους έκαναν αναφορές σε πληροφορίες και σχόλια που δεν σχετίζονταν με το θέμα (Tager – Flusberg, 1995· Botting, 2002· Βογινδρούκας, 2007· McCabe, 2017), ενώ έγινε σαφής και η απουσία της ικανότητας για αναφορά σε αιτιώδεις σχέσεις (Losh & Capps, 2003· Diehl, Bennetto & Young, 2006). Τέλος, οι έρευνες των Tager – Flusberg (1995), Tager – Flusberg και Sullivan (1995), Capps, Losh και Thurber (2000), αλλά και η μετα-ανάλυση ερευνών από τους Baixauli, Colomer, Rosello και Miranda (2016), έδειξαν πως το σύνολο των συμμετεχόντων παρουσίασε δυσκολίες στην αναφορά στους όρους εσωτερικής κατάστασης.

Στο σημείο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συλλογής όλων των παραπάνω πληροφοριών, δημιουργήθηκε έντονο ενδιαφέρον γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Προτείνεται λοιπόν, περαιτέρω διερεύνηση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με ήπιο αυτισμό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενογλώσση

- Anderson, S., Taras, M., & Cannon, B. (1996). Teaching new skills to young children with autism. In C. Maurice, G. Green, & S. Luce, *Behavioral interventions for young children with autism: A manual for parents and professionals* (pp. 181-194). Austin, TX: pro-ed publications.
- Attwood, T. (2008). *The complete guide to Asperger's Syndrome*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Babu, N. (2011). Theory of Mind Understanding in Narration: A study among children from different socioeconomic backgrounds in India. Papers from the International Association for Cross-Cultural Psychology conferences. Retrieved from: https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/72/
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ...Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and mortality weekly report (MMWR). Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. Ανακτήθηκε από: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm#suggestedcitation>
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B. & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: a meta-analysis. *Research in Developmental disabilities*, 59, 234-254. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.007>

- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, *18*(3), 689-710. doi:10.1017/s0305000900011314
- Banney, R. M., Harper-Hill, K., & Arnott, W. L. (2014). The Autism Diagnostic Observation Schedule and narrative assessment: Evidence for specific narrative impairments in autism spectrum disorders. *International journal of Speech and Language Pathology* *17*(2), 159-171. doi:doi.org/10.3109/17549507.2014.977348
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic have a "theory of mind"? *Cognition* *21*(1), 37-46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Bennet, A. (2018, September 5). What is about Autism and trains?!. Retrieved from Autism Speaks website: <https://www.autismspeaks.org/expert-opinion/what-it-about-autism-and-trains-0>
- Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D. V., & Edmundson, A. (1987). Language impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *52*(2), 156-173. doi:https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156
- Bishop D. V. M., & Mogford-Bevan, K. (1993). *Language development in exceptional circumstances*. Hove, UK: Hillsdale, USA: L. Erlbaum Associates.
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, *31*(4), 347-363. doi:10.1016/s0021-9924(98)00009-4

- Bohnacker, U. (2015). Tell me a story in English or Swedish: narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics* 37(1), 19-48. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716415000405>
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy* 18(1), 1-21. doi: <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Bower, G. H. (1976). Experiments on story understanding and recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 28(4), 511-534. doi:<https://doi.org/10.1080/14640747608400579>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cannell, J. J. (2008). Autism and vitamin D. *Medical Hypotheses* 70(4), 750-759. doi:<https://doi.org/10.1016/j.mehy.2007.08.016>
- Capps, L., Losh, M. & Thurber, Chr. (2000). "The Frog Ate the Bug and Made his Mouth Sad": Narrative Competence in Children with Autism. *Journal of Abnormal Child Psychology* volume 28, 193-204. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1005126915631>
- Casanova, M. F., Buxhoeveden, D. P., Switala, A. E. & Roy, E. (2002). Minicolumnar pathology in autism. *Neurology* 58(3), 428-432. doi:10.1212/wnl.58.3.428
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cole, M. & Cole, R., Sh. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυπωθύτω. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1989).

- Coleman, M. (2009). *The neurology of autism*. Retrieved from:
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=dT3RCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=COLEMAN+M.+The+neurology+of+autism.+Oxford+University+Press,&ots=AUFhn8Wi50&sig=qteWq8JmpSdZ309W0J9ZlmaFa84&redir_esc=y#v=onepage&q=COLEMAN%20M.%20The%20neurology%20of%20autism.%20
- Conelly, L., Conelly, M., Elliot, A., Farell, M., & Arendt. (2001). *Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech and Hearing services in schools* 35(3), 240-253. doi: 10.1044/0161-1461(2004/023)
- Diehl, J. J., Bennetto, L., Young, E. C. (2006). Story Recall and Narrative Coherence of High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology* 34, 83-98. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9003-x>
- Evans, D. D., & Strong, C. J. (1996). What's the story? *Teaching exceptional children*, 28(3), 58-61. doi:<https://doi.org/10.1177/004005999602800312>
- Fekonja-Peklaj, U., & Marjanovič-Umek, L. (2011). Family literacy environment and parental education in relation to different measures of child's language. *Suvremena Psihologija*, 14(1), 57-73. Retrieved from:<https://hrcak.srce.hr/83108>

- Frazier, T. W., Georgiades, S., Bishop, S. L., Hardan, A.Y. (2014). Behavioral and cognitive characteristics of females and males with autism in the Simons Simplex collection. *Journal of the American Academy of child & Adolescent Psychiatry*, 53(3), 329-340. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.12.004>
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. (μτφ. Γ., Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994)
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bonhacker, U., & Walters, J. (2012). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. *ZAS papers in linguistics* 56. Berlin: ZAS.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less proficient readers. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 356-362. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941816>
- Garcia, A. O'Shea, Fein, A. D., Cilllessen, H. N. A., Klin, A., & Schultz, T. R. (2005). Source Memory in Children With Autism Spectrum Disorders. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 337-360. doi: https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_3
- Gerber, J. S. & Offit, P. A. (2009). Vaccines and autism: a tale of shifting hypotheses. *Clinical Infectious Diseases* 48(4), 456-461. doi: 10.1086/596476
- Gleave, J. & Cole - Hamilton, I. (2012). *A world without play. A literature review*. London: Play England and Btha.
- Grabrucker, A. M. (2013). Environmental factors in Autism. *Frontiers in Psychiatry* 3(118), 1-10. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2012.00118>
- Halliday, M.A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Routledge.

Happe, F. (1998). *Αυτισμός ψυχολογική θεώρηση*. (μτφ. Στασινόζ, Δ.). Αθήνα: Gutenberg.

Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *19*, 154-166. doi: 10.1044/1058-0360(2009/08-0024)

Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. (μτφ. Καφαντάρης, Ι.). Αθήνα: Γκοβόστης.

Justice, L. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech - Language Pathology*, *15*(2). Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/7000614>.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 1-24. doi:10.1016/j.jecp.2010.07.002

Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* *36*(5), 868-882. doi:10.1044/jshr.3605.868

Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* *38*(2), 415-425. doi:10.1044/jshr.3802.415

Lorusso, M. L., Galli, R., Libera, L., Gagliardi, C., Borgatti, R., & Hollebrandse B. (2007). Indicators of theory of mind in narrative production: A comparison between individuals with genetic syndromes and typically developing children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21(1), 37-53.
doi:10.1080/02699200600565871

Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in High-Functioning children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 239-251. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1024446215446>

Lyle, S. (2000). Narrative understanding: Developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 45-63. doi:10.1080/002202700182844

McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. Στο K. Cole, P. Dale, & D. Thal, *Assessment of Communication and Language* (σελ. 121-142). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

McCabe, A. (2017). Parents can help children with autism become better storytellers.

Retrieved from Spectrum | Autism Research News website:

<https://www.spectrumnews.org/opinion/parents-can-help-children-autism-become-better-storytellers/>

McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 3(1), 45-56.
doi:10.1044/1058-0360.0301.45

Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of reading behavior*, 18(2), 135-152.

Retrieved

from:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968609547561>

Morrow, L. M. (1996). Story Retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. In L. B. Gambrell, & J. F. Almasi, *Lively Discussions! :fostering engaged reading*. Newmark, Del : International Reading Association.

Naremore, R., Densmore, A. E., & Harman , D. (1995). *Language intervention with school age children: conversation, narrative and text*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Newman, R. M., & McGregor, K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with and without SLI. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 49(1), 1022-1036. doi:10.1044/1092-4388(2006/073)

Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actor to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78(2), 412-429. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01006.x

Novogrodsky, R. (2013). Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders (ASD). *ClinicalLinguistics&Phonetics*, 27(2), 85-93. doi: 10.3109/02699206.2012.742567

Quinn, C. (2006). *100 answers & questions about autism*. Sudbury, Mass.: Jones and Barlett.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.

Rosen, H. (1995). *Stories and meanings*. Sheffield: National Association For The Teaching Of English.

Rudell, R. B., & Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Rudell, Rudell M. R. & h. Singer (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1462-1514). International Reading Association.

Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Canadian Journal of Speech Pathology and Audiology*, 30(4), 224-238. Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/230662487_Storytelling_from_pictures_using_the_Edmonton_Narrative_Norms_Instrument

Searfoss, L. W., Readence, J. E., & Mallette, M. H. (2001). *Helping children learn to read: creating a classroom literacy environment*. Boston: Allyn & Bacon.

Squires, K., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2013). Story telling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60-74. doi:10.1111/1460-6984.12044

Stein, N. (1992). Ηανάπτυξητηςικανότηταςτωνπαιδιώνναλένειστορίες. Στο: Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας* (σελ.113-136). Αθήνα: Gutenberg

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary-school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (σελ. 55-120). Norwood, NJ: Ablex.

- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teacher's viewpoints. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 113-155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Szatmari, P., Paterson, A. D., Zwaingenbaum, L., Roberts, W., Brian, J., Xiao-Qing, L., Vincent, J. B., et. al. (2007). Mapping autism risk loci using genetic linkage and chromosomal rearrangements. *Nature Genetics*, 39(3), 319-328. doi: 10.1038/ng1985
- Tager - Flusberg, H. (1995). 'Once upon rabbit': stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychological Society*, 13, 45-49. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00663.x>
- Tager - Flusberg, H. (2000). Understanding the language and communicative impairments in Autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 185-205. doi:[https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80011-7](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80011-7)
- Tager-Flushberg, H. & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241-256. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400007281>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walach, G. P. (2008). *Language intervention for school-age students: Settings goals for academic success*. St. Louis, Mo: Mosby.
- Wellman, H., M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Wellman, M. H., & Liu, D. (2004). Scaling of theory - of - mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3696656>
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. In G. Kamhi, & H. W. Catts, *Language and reading disabilities* (pp. 163-225). Boston: Pearson.
- Westby, C.E., Dongen, R. V., & Maggart, Z. (1989). Assessing narrative competence. *Seminars in Speech and Language*10(1), 63-76. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Carol_Westby/publication/247469425_Assessing_Narrative_Competence/links/565c95f808ae1ef92981edd0/Assessing-Narrative-Competence.pdf
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Yang, S., K.-T. (2011). *Narrative abilities in bilingual children with autism* (Master Degree, The University of British Columbia). Available from: <http://hdl.handle.net/2429/33975>

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Χ. (2008, Ιούνιος 27). *Αυτισμός, το πρόβλημα και η αντιμετώπιση του στην Ελλάδα*. Ανάκτηση από: <https://www.autismgreece.gr/nea-ekdiloseis/arthra-vinteo/43-aftismos-to-provlima-kai-i-antimetopisi-tou-stin-ellada.html>

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη

Βογινδρούκας, Ι. (2007). *Αυτισμός: Πραγματολογία*. Στο: Καλομοίρης, Γ., Παπαγεωργίου, Α. Β., Βογινδρούκας, Ι. (Επιμ.). *Αυτισμός θέσεις και προσεγγίσεις*(σελ. 135-155). Αθήνα: Ταξιδευτής

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Ιδίας.

Γκοτζαμάνης, Κ. (Επιμ.) (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5 TM*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. (2001). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Θεοδωρακοπούλου, Α. (2009). *Αυτισμός: έναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας*. Ιδρυματικό Αποθετήριο ΤΕΙ Ηπείρου. Ανάκτηση από: http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/418/lgt_2009027.pdf?sequence=1

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Καμπανάρου, Μ. (Επιμ.) (2006). *Θεραπευτική παρέμβαση νευρογένων κινητικών διαταραχών ομιλίας σε παιδιά & ενήλικες*. Αθήνα: Έλλην

- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαιωάννου, Σ. (2015). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4, 35-67. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/304035346_The_narrative_skills_in_preschool_and_first_grade_children_in_Greek_Oi_aphegematikes_dexiotetes_se_paidia_proscholikes_kai_protes_scholikes_elikias
- Κοκμοτός, Π. (2010, Νοέμβριος). *Προσέγγιση στη δυσκολία, στο παιδί, στην οικογένεια*. Ανακτήθηκε από: <http://www.proseggisi.gr/ηχολαλια-εχθροσ-η-συμμαχος/>
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο:Ιδίου.
- Μπαλδιμτσή, Ε. (2017). *Αφηγηματικές ικανότητες και θεωρία του νου σαν εργαλείο μέτρησης παιδιών με αυτισμό* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (<http://hdl.handle.net/10442/hedi/40752>)
- Μπαμπινιώτης, Γ., & Κλαίρης, Χ. (2004). *Γραμματική της νέας ελληνικής: Δομολειτουργική και επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουρνά, Β. (2008). *Τεμαχιοποίηση Ομιλίας σε Φωνητικές Ομάδες για αναγνώριση και σύνθεση συναισθηματικής ομιλίας* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του ΝΗΜΕΡΤΗΣ (<http://hdl.handle.net/10889/1274>)
- Νάνου, Α. (2013). Οι δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην κατανόηση και στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Αξιολόγηση και

παρέμβαση στο πλαίσιο γενικής τάξης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 55, 55-70.

Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/maria/Downloads/8318-14570-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/8318-14570-1-SM%20(3).pdf)

Νάνου, Α. Α. (2004). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα. doi:10.12681/eadd/14823

Νότας, Στ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού - Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές- ένας οδηγός για την οικογένεια*. Λάρισα: "έλλα".

Ευδόπουλος, Ι. Γ. (Επιμ.) (2016). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας* (10^η εκδ.).(μτφ. Βάζου, Ε., Ευδόπουλος, Ι. Γ., Παπαδοπούλου, Φ., & Τσαγγαλίδης, Α.) Αθήνα: Πατάκη

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τί και γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Περιτογιάννης, Β. Κ., & Ζακοπούλου, Β. Σ. (2010). *Διαταραχές της επικοινωνίας σε ψυχιατρικές παθήσεις*. Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.

Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχρωμένη σιωπή - Τα αυτιστικά παιδιά και η κατανόησή τους*. Αθήνα: Γλάρος.

Φρανσίς, Κ. Γ. (2007). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος*, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους. Ανακτήθηκε από: http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos_2.pdf