



ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ (ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ)  
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ [S(P)CD]»**



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΕΛΙΝΑ ΝΗΣΙΩΤΗ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΙΩΑΝΝΑ Α.Μ.14480

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2016

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

*Στη μνήμη της αγαπημένης γιαγιάς μου Φανής (1947-2016).*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι βιβλιογραφικής μορφής και πραγματεύεται το θέμα της κοινωνικής (πραγματολογικής) επικοινωνιακής διαταραχής [Social (pragmatic) communication disorder/S(P)CD]. Η διαταραχή αυτή αποτέλεσε μια νέα διαγνωστική ετικέτα στο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο των ψυχικών διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/DSM V) και χαρακτηρίζεται από εμμένουσες δυσκολίες στη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας για πραγματολογικούς σκοπούς, με παράλληλη απουσία περιορισμένων και επαναληπτικών ενδιαφερόντων και συμπεριφορών. Πριν από περίπου 30 χρόνια (1983) αυτή η διαταραχή περιγράφηκε από τους Rapin και Allen με την ονομασία σημασιολογικό πραγματολογικό σύνδρομο. Με το πέρασμα των χρόνων πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να την περιγράψουν δίνοντας της διάφορες ονομασίες όπως: σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή (Semantic Pragmatic Disorder/SPD), πραγματολογική γλωσσική διαταραχή (Pragmatic Language Impairment/PLI) και σημασιολογική-πραγματολογική γλωσσική διαταραχή. Είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι η διάγνωση της διαταραχής αυτής προϋποθέτει τον αποκλεισμό ύπαρξης διαταραχής αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) ή νοητικής υστέρησης. Συνεπώς η διαφοροδιάγνωση της από άλλες διαταραχές είναι μείζονος σημασίας. Επίσης για τη διάγνωσή της δεν υπάρχουν σταθμισμένες δοκιμασίες που αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη διαταραχή αλλά χρησιμοποιούνται δοκιμασίες που αξιολογούν τις πραγματολογικές δεξιότητες της γλώσσας. Η παρέμβαση για την S(P)CD γίνεται μέσω διάφορων δραστηριοτήτων που θα αναφερθούν στο κυρίως σώμα αυτής της εργασίας. Τέλος, η συγκεκριμένη επικοινωνιακή διαταραχή επηρεάζει την ποιότητα της ζωής των ατόμων σε διάφορα επίπεδα (ακαδημαϊκό, επαγγελματικό κ.ά.).

## **ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ**

Νευροαναπτυξιακή διαταραχή, επικοινωνιακή διαταραχή, πραγματολογική διαταραχή, DSM-5.

### ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επόπτρια καθηγήτριά μου για την βοήθεια και την κατανόηση που επέδειξε από την αρχή αυτής της προσπάθειας.

Οφείλω, επίσης, θερμές ευχαριστίες στην οικογένεια μου για την πολύτιμη και ανεξάντλητη ηθική εμψύχωση που μου προσέφεραν, σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω το Γιώργο για τις συμβουλές και την συνεχή στήριξη που μου παρείχε αυτό το χρονικό διάστημα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>                                                                      | <b>3</b>  |
| <b>ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ .....</b>                                                               | <b>4</b>  |
| <b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....</b>                                                                  | <b>5</b>  |
| <b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....</b>                                                                   | <b>6</b>  |
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>                                                                     | <b>9</b>  |
| <b>Κεφάλαιο 1: Από την επικοινωνία στην πραγματολογία .....</b>                           | <b>10</b> |
| 1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....                                                     | 10        |
| 1.1.1. Γλώσσα.....                                                                        | 10        |
| 1.1.2. Ομιλία.....                                                                        | 11        |
| 1.1.3. Επικοινωνία .....                                                                  | 12        |
| 1.2. Συστατικά μέρη της γλώσσας .....                                                     | 14        |
| 1.3. Πραγματολογία .....                                                                  | 17        |
| 1.3.1. Ορισμοί.....                                                                       | 17        |
| 1.3.2. Οργάνωση των πραγματολογικών ικανοτήτων .....                                      | 22        |
| 1.3.3. Ανάπτυξη πραγματολογικών ικανοτήτων .....                                          | 25        |
| <br><b>Κεφάλαιο 2: Η Κοινωνική (πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή [S(P)CD].....</b> | <b>27</b> |
| 2.1. Ιστορική αναδρομή .....                                                              | 27        |
| 2.2. Οι αλλαγές στο DSM-V .....                                                           | 30        |
| 2.3.Ορισμός της S(P)CD.....                                                               | 32        |
| 2.4. Νευροαναπτυξιακές διαταραχές .....                                                   | 32        |
| 2.5. Επικοινωνιακή διαταραχή.....                                                         | 33        |
| 2.6. Η πραγματολογία και οι διαταραχές της.....                                           | 34        |
| 2.7.Παράγοντες προδιάθεσης .....                                                          | 35        |
| 2.8.Επιδημιολογία.....                                                                    | 36        |
| 2.9. Διάγνωση – διαγνωστικά κριτήρια της S(P)CD .....                                     | 37        |
| 2.10. Κλινική εικόνα της S(P)CD .....                                                     | 39        |

|                                                                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Κεφάλαιο 3: Η S(P)CD και άλλες διαταραχές.....</b>                                                                           | <b>42</b> |
| 3.1. Γλωσσική διαταραχή-S(P)CD μια ή δύο διαφορετικές διαταραχές.....                                                           | 42        |
| 3.1.1. Η S(P)CD σύμφωνα με ένα προσχέδιο του ICD-11.....                                                                        | 42        |
| 3.1.2. Σύγκριση των διαγνωστικών κριτηρίων κατά το DSM-V και το ICD-11...                                                       | 42        |
| 3.2. Διαφοροδιάγνωση της S(P)CD από άλλες διαταραχές.....                                                                       | 45        |
| 3.2.1. Διαφοροδιάγνωση S(P)CD- Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)...                                                          | 45        |
| 3.2.2. Διαφοροδιάγνωση S(P)CD-Διανοητικής αναπηρίας και Σφαιρικής Αναπτυξιακής Καθυστέρησης. ....                               | 50        |
| 3.2.3. Διαφοροδιάγνωση S(P)CD-Διαταραχής Κοινωνικού Άγχους.....                                                                 | 50        |
| <br><b>Κεφάλαιο 4: Αξιολόγηση της S(P)CD.....</b>                                                                               | <b>51</b> |
| 4.1. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση της πραγματολογίας και κοινωνικής επικοινωνίας.....                                          | 51        |
| 4.1.1. Δοκιμασίες για την πρόληψη της S(P)CD σε βρέφη και παιδιά έως 4 ετών. ....                                               | 51        |
| 4.1.1.1. Communication and Symbolic Behavior Scales .....                                                                       | 52        |
| 4.1.1.2. Early Social Communication Scales .....                                                                                | 52        |
| 4.1.1.3. Language Use Inventory .....                                                                                           | 53        |
| 4.1.2. Δοκιμασίες αξιολόγησης της πραγματολογίας και της κοινωνικής επικοινωνίας σε παιδιά ηλικίας 4 ετών έως και ενήλικες..... | 54        |
| 4.1.2.1. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση πραγματολογικών ικανοτήτων. ....                                                         | 54        |
| 4.1.2.1.1 Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversations (TOPPIC) .....                                         | 55        |
| 4.1.2.1.2. Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) .....                                                                     | 56        |
| 4.1.2.1.3. Pragmatic Profile of Everyday Communication .....                                                                    | 56        |
| 4.1.2.1.4. Pragmatic Protocol .....                                                                                             | 57        |
| 4.1.2.1.5. Test of Pragmatic Language (TOPL-TOPL-2) .....                                                                       | 58        |
| 4.1.2.2. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση διάφορων διαστάσεων της γλώσσας.....                                                     | 59        |
| 4.1.2.2.1. Children's Communication Checklist (CCC ή CCC-2).....                                                                | 59        |
| 4.1.2.2.2. Test of Language Competence (TLC).....                                                                               | 60        |
| 4.1.2.2.3. Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL).....                                                              | 61        |

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.2. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου .....               | 62        |
| 4.2.1. Bus Story Test .....                                                   | 62        |
| 4.2.2. Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (ERRNI) ..... | 63        |
| <b>Κεφάλαιο 5: Παρέμβαση για την S(P)CD.....</b>                              | <b>64</b> |
| 5.1. Γενικοί τύποι παρέμβασης για την S(P)CD .....                            | 64        |
| 5.2. Social Communication Intervention .....                                  | 67        |
| <b>ΣΥΝΟΨΗ.....</b>                                                            | <b>71</b> |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>                                                     | <b>73</b> |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....</b>                                                      | <b>83</b> |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....</b>                                                       | <b>92</b> |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι άνθρωποι από τη φύση τους είναι κοινωνικά όντα, τα οποία χρειάζεται να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους. Η σημασία της επικοινωνίας για τη ζωή των ανθρώπων είναι τεράστια, καθώς μέσω αυτής ανταλλάσσουμε πληροφορίες και απόψεις, δημιουργούμε διαπροσωπικές σχέσεις και γνωρίζουμε ιδέες, αξίες και ενδιαφέροντα άλλων ανθρώπων. Υπάρχουν όμως αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες η επικοινωνία διαταράσσεται λόγω μιας επικοινωνιακής διαταραχής. Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια επικοινωνιακή διαταραχή που εισήχθη για πρώτη φορά το 2013 στην πέμπτη έκδοση Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) και καλείται Κοινωνική (πραγματολογική) διαταραχή [S(P)CD]. Η S(P)CD είναι μια διαταραχή στην οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή αφενός μεν γιατί είναι μια επίσημα νέα διαταραχή και αφετέρου διότι η διαδικασία από τη διάγνωση ως τη θεραπευτική αντιμετώπιση αποτελεί μια πρόκληση για τους επαγγελματίες υγείας. Η ομάδα των επαγγελματιών υγείας που σχετίζονται άμεσα με τη συγκεκριμένη διαγνωστική ετικέτα αποτελείται από ψυχιάτρους, παιδοψυχιάτρους, λογοθεραπευτές και ψυχολόγους. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που αυξάνει τη σημαντικότητα της παρούσας εργασίας είναι η απουσία εργασιών που να πραγματεύονται το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης η συγκεκριμένη εργασία θα προσφέρει μια σειρά από δοκιμασίες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από λογοθεραπευτές κατά τη διαδικασία παρέμβασης μιας που στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι και ξεκάθαροι τρόποι για την αντιμετώπιση της S(P)CD. Τέλος η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση για την S(P)CD συντελεί στην μείωση των αρνητικών της επιπτώσεων σε διάφορα επίπεδα της ζωής των ατόμων.

## **Κεφάλαιο 1: Από την επικοινωνία στην πραγματολογία**

### **1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

Βασικές έννοιες όπως είναι η γλώσσα, η ομιλία και η επικοινωνία θεωρείται απαραίτητο να αναλυθούν σε αυτό το υποκεφάλαιο. Η ανάλυση των παραπάνω σημαντικών εννοιών θα θέσει το θεωρητικό πλαίσιο για την καλύτερη κατανόηση της διαταραχής που μελετά η παρούσα πτυχιακή εργασία.

#### **1.1.1. Γλώσσα**

Η γλώσσα έχει αναγνωρισθεί ως σήμα κατατεθέν της ανθρωπότητας, διότι είναι μια ικανότητα που διαχωρίζει τον άνθρωπό από τα ζώα (Berko-Gleason, 1997). Ο πλούτος της ανθρώπινης γλώσσας, η ταχύτητα ανάπτυξης της και η δυνατότητα απόκτησης της σχεδόν από όλα τα μέλη της κοινωνίας καθιστούν την ανθρώπινη γλώσσα μοναδική. Επίσης για την αξιολόγηση του επιπέδου «κανονικότητας» του ατόμου σε σύγκριση με το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο ρυθμός και ο βαθμός γλωσσικής κατάκτησης (Πόρποδας, 1996). Η ανθρώπινη γλώσσα λοιπόν, είναι το πιο εξελιγμένο σύστημα επικοινωνίας στον άνθρωπο (Πίτα, 1998).

Για αρκετούς αιώνες έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί από πολλούς ερευνητές εδώ για τη γλώσσα. Το 1978, η Bloom όρισε τη γλώσσα ως ένα κώδικα μέσω του οποίου ιδέες για τον κόσμο παρουσιάζονται δια μέσου ενός ομιλητικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων για επικοινωνία (Bloom, 1978). Με πιο απλό τρόπο ο Reed δήλωσε ότι η γλώσσα είναι ένας κώδικας μέσω του οποίου συνθέτουμε σύμβολα που αντιπροσωπεύουν κάτι άλλο (Reed, 2009).

Ο Owens όρισε τη γλώσσα ως ένα κοινωνικό εργαλείο, που ορίζεται ως κοινωνικά μοιραζόμενος κώδικας ή ένα συμβατικό σύστημα για την αντιπροσώπευση εννοιών μέσω της χρήσης αυθαίρετων συμβόλων και συνδυασμό αυτών των συμβόλων, οι οποίοι διέπονται από κανόνες (Owens, 2012). Αυτός ο κοινωνικά μοιραζόμενος κώδικας συμβόλων και κανόνων επιτρέπει στους χρήστες μιας γλώσσας να ανταλλάσσουν πληροφορίες. Κάθε χρήστης κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί σύμφωνα με την έννοιά του για ένα δεδομένο αντικείμενο, γεγονός ή σχέση. Έτσι η κωδικοποίηση είναι ένας παράγοντας μοιραζόμενων νοημάτων του ομιλητή και του ακροατή, των γλωσσικών δεξιοτήτων του καθενός και του γενικού πληθυσμού (Anderson & Shames, 2013).

Τέλος η γλώσσα είναι ένα σύνθετο και δυναμικό σύστημα επικοινωνιακών συμβόλων τα οποία χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους για σκέψη και επικοινωνία (ASHA, 1983). Επίσης σύμφωνα με σύμφωνα με την American Speech Hearing Association (ASHA):

- ❖ Η γλώσσα περιλαμβάνει εντός της ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία.
- ❖ Η γλώσσα ως συμπεριφορά διέπεται από κανόνες και περιγράφεται από τουλάχιστον πέντε παραμέτρους- την φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία.
- ❖ Η εκμάθηση και η χρήση της γλώσσας καθορίζεται από την παρέμβαση βιολογικών, γνωστικών, ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.
- ❖ Η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία προαπαιτεί ευρεία κατανόηση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, στην οποία συμπεριλαμβάνονται διάφοροι συσχετιζόμενοι παράγοντες όπως μη-λεκτικά συνθήματα, κίνητρα και κοινωνικοπολιτιστικοί κανόνες.

(ASHA, 1983)

### 1.1.2. Ομιλία

Η ομιλία είναι ένα λεκτικό μέσο με απώτερο σκοπό την επικοινωνία ή τη μεταβίβαση ενός μηνύματος (Anderson & Shames, 2013). Βέβαια σε μια συζήτηση τα γλωσσικά μηνύματα είναι δυνατόν να μεταδοθούν και με άλλους τρόπους, πιο συγκεκριμένα τα μη ομιλητικά μέσα όπως οι χειρονομίες και οι εκφράσεις προσώπου μεταφέρουν μεγάλο μέρος του μηνύματος (Παπαηλιού, 2005; Owens, 2012). Με σκοπό να τονιστεί η ενεργός σημασία του ατόμου στην ομιλία, η ομιλία έχει οριστεί ως η συνειδητή εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας που έχει το άτομο, προκειμένου να καλύψει τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Συνεπώς η ομιλία είναι η εκφώνηση του εσωτερικού συστήματος της γλώσσας που το κάθε άτομο κατέχει αφού καλείται να εφαρμόσει αυτό το σύστημα στην πράξη. Συμπερασματικά, εφόσον η γλώσσα προϋποτίθεται την ομιλία, η ομιλία έπεται ιεραρχικά της γλώσσας (Ανδρέου, 2012).

Από βιολογικής άποψης, ο ακριβής νευρομυϊκός έλεγχος είναι απαραίτητος για την ομιλία καθώς αποτελεί αποτέλεσμα σχεδιασμού εκτέλεσης μιας κινητικής διαδικασίας. Το ηχητικό ή ακουστικό σήμα παράγεται από τη συνεργασία τριών επιμέρους συστημάτων: του αναπνευστικού (πνεύμονες, βρόγχοι, τραχεία, διάφραγμα), του λαρυγγικού (φωνητικές χορδές,) και του αρθρωτικού (χείλη, κάτω

γνάθος, γλώσσα, φαρυγγικά τοιχώματα, μαλακή υπερώα) (Νικολόπουλος, 2008). Οι ομιλητικοί ήχοι, η ποιότητα της φωνής, ο επιτονισμός και ο ρυθμός αποτελούν επιμέρους στοιχεία της ομιλίας (Anderson & Shames, 2013).

### 1.1.3. Επικοινωνία

Η βασική σημασία της λέξης «επικοινωνώ» είναι «έχω κάτι κοινό με κάποιον». Ακόμη έχει διατυπωθεί ότι η γλώσσα επικοινωνεί όταν ομιλητές και ακροατές καταλήγουν να μοιράζονται μια κοινή εμπειρία αυτού που λέγεται (Cole & Cole, 2011). Η επικοινωνία είναι η διεργασία ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών, αναγκών και επιθυμιών. Αποτελεί μια ενεργή διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την κωδικοποίηση, μετάδοση και αποκωδικοποίηση του επιδιωκόμενου μηνύματος και για την πραγμάτωση της προαπαιτούνται τουλάχιστον δύο άτομα, ένας πομπός (ομιλητής) και ένας δέκτης (ακροατής). Τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης πρέπει να είναι ενήμεροι για τις πληροφοριακές ανάγκες του συνομιλητή τους, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική μεταφορά και η διατήρηση του επιδιωκόμενου μηνύματος (Owens, 2012; Νικολόπουλος 2008). Ο βαθμός της επιτυχημένης επικοινωνίας μετράται από την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του μηνύματος, η οποία ονομάζεται επικοινωνιακή ικανότητα (Hymes, 1972).

Ας αναφέρουμε λοιπόν συνοπτικά τη διαδικασία της επικοινωνίας:

- ❖ Για την κωδικοποίηση του μηνύματος, ενεργοποιούνται οι κανόνες που διέπουν τη γλώσσα ως προς τη δομή της (γραμματική, φωνολογία). Το μήνυμα πρέπει να είναι κατάλληλο ως προς το περιεχόμενο και να μεταβιβάζει το νόημα και την πρόθεση του ομιλητή.
- ❖ Το κωδικοποιημένο μήνυμα παράγεται μέσω της ομιλίας. Ταυτόχρονα ο πομπός ελέγχει πως το μήνυμα ηχεί και πως το αισθάνεται μέσω της ιδιοδεκτικής και ακουστικής αυτο-ανατροφοδότησης, ενώ παρατηρεί οπτικά και ακουστικά τις αντιδράσεις του συνομιλητή.
- ❖ Η αποκωδικοποίηση του μηνύματος γίνεται οπτικά και ακουστικά από τον ακροατή. Στην συνέχεια ο δέκτης επεξεργάζεται εγκεφαλικά το μήνυμα και το ερμηνεύει ώστε να δώσει την κατάλληλη απόκριση. Σε περίπτωση που αδυνατεί να καταλάβει το μήνυμα, θα ζητήσει πρόσθετες επεξηγηματικές πληροφορίες από τον πομπό. Με τον τρόπο αυτόν προωθείται η επικοινωνία.

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

- ❖ Όταν γίνει η εναλλαγή της σειράς στην συνομιλία, οι ρόλοι αντιστρέφονται (δέκτης ↔ πομπός), και επιτυχώς η συζήτηση συνεχίζεται.

(Owens, 2012)

Πέρα λοιπόν από την *γλωσσολογική* επικοινωνία όπως αυτή συνίσταται από τα τρία επιμέρους στοιχεία της (βλ. πίνακα 1.1), εξαιρετικά σημαντική είναι η *εξτραγλωσσολογική* επικοινωνία. Παρακάτω θα γίνει μια ειδική μνεία στα τρία στοιχεία της εξτραγλωσσολογικής επικοινωνίας (Owens, 2012).

| ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ       |                    |
|-------------------|--------------------|
| ΕΞΤΡΑΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ | ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ       |
| Παραγλωσσολογική  | Ομιλία και ακρόαση |
| Μη γλωσσολογική   | Γραφή και ανάγνωση |
| Μεταγλωσσολογική  | Νοηματική          |

*Πίνακας 1.1. Διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνίας.*

Τα στοιχεία της εξτραγλωσσολογικής επικοινωνίας περιγράφονται περιληπτικά παρακάτω.

Παραγλωσσολογική πλευρά: Οι μηχανισμοί που διαθέτει αυτή η πλευρά της επικοινωνίας δρουν σε ξεχωριστούς ήχους ή λέξεις της πρότασης, αλλάζοντας τη μορφή και το νόημα της. Στους παραγλωσσολογικούς μηχανισμούς περιλαμβάνονται ο *επιτονισμός*, ο *τονισμός*, ο *ρυθμός εκφοράς*, η *παύση* ή ο *δισταγμός*. Όλοι αυτοί οι μηχανισμοί όταν λειτουργούν μπορούν να σηματοδοτήσουν την διάθεση ή/και τα συναισθήματα του ομιλητή (Owens, 2012).

Μη γλωσσολογική πλευρά: Χειρονομίες, στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου, βλεμματική επαφή και κίνηση κεφαλιού και σώματος, περιλαμβάνονται στους μη γλωσσολογικούς μηχανισμούς που μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία. Από τους παραπάνω μηχανισμούς μπορεί κάλλιστα να επηρεαστεί η επικοινωνιακή σχέση δύο ατόμων ακόμα και αν δεν ανταλλάξουν κουβέντα. Για παράδειγμα το κλείσιμο του ματιού μπορεί να μεταβιβάσει περισσότερα από μια απλή πρόταση (Owens, 2012).

Μεταγλωσσολογική πλευρά: Ένα άτομο που διαθέτει μεταγλωσσολογικές δεξιότητες θα λέγαμε πως μπορεί να μιλήσει σχετικά με τη γλώσσα, να την αναλύσει, να την διαχωρίσει από το περιεχόμενο της και να την κρίνει. Δυο συνομιλητές ελέγχουν την δική τους επικοινωνία αλλά και αυτή του συνομιλητή τους (Owens, 2012).

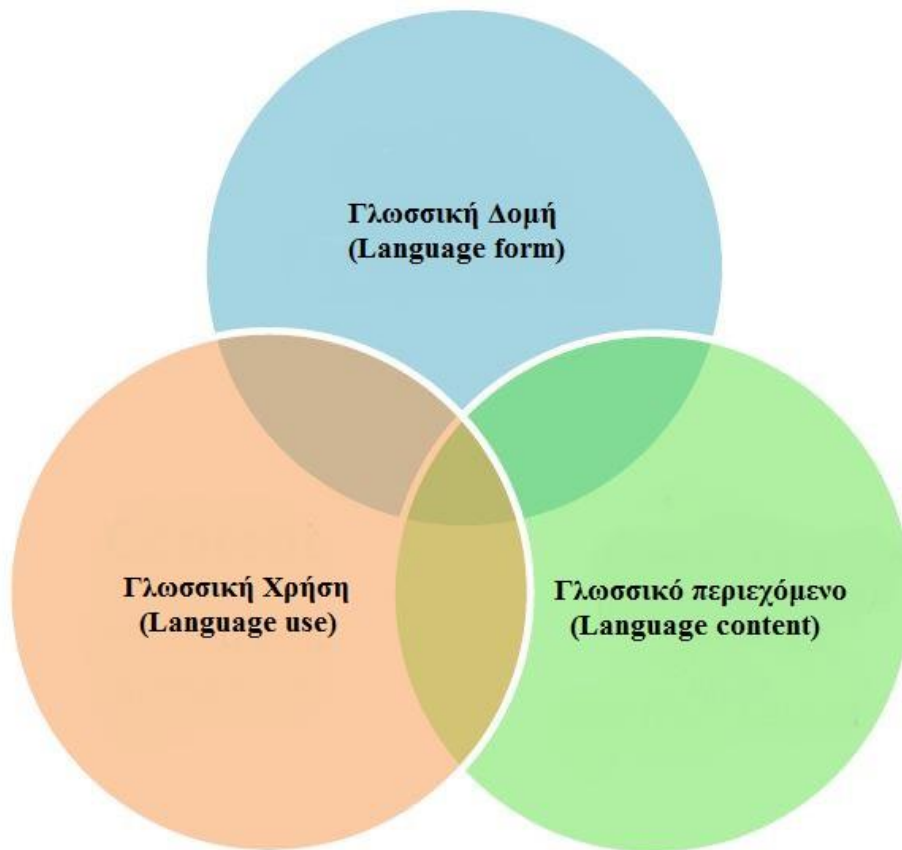
Εκτός από τα άτομα που προσπαθούν να επικοινωνήσουν με μη λεκτικά σύμβολα λόγω δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην έκφραση και οι υπόλοιποι άνθρωποι συνήθως χρησιμοποιούν, σε συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο, ποικίλα μη λεκτικά σύμβολα, τα οποία, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της επιτυχημένης επικοινωνίας. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως το κύριο νόημα ενός μηνύματος μεταφέρεται μόνο 10% λεκτικά, ενώ 40% με άλλους τρόπους επικοινωνίας, όπως ο τόνος της φωνής, η ατομική διάθεση, κτλ., και 50% με την «γλώσσα του σώματος» (όπως η στάση του σώματος, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου) (Hecht & Ambady, 1999; VanRiper & Emeric, 1984).

## 1.2. Συστατικά μέρη της γλώσσας

Σύμφωνα με το μοντέλο των Bloom και Lahey η γλώσσα απαρτίζεται από τρία βασικά συστατικά μέρη:

1. τη δομή (form): το συμβατικό σύστημα των σημείων (φθόγγων/φωνημάτων, λέξεων, κανόνων) τα οποία χρησιμοποιούνται για να κατασκευάσουμε λέξεις φράσεις και προτάσεις. Εδώ ανήκει η φωνολογία, η μορφολογία και η σύνταξη.
2. το περιεχόμενο (content): οι ιδέες που έχουμε για τα αντικείμενα και τα συμβάντα του περιβάλλοντος μας κόσμου τα οποία κωδικοποιούνται μέσω της γλώσσας. Εδώ ανήκει η σημασιολογία.
3. τη χρήση (use): το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα και οι λειτουργίες για τις οποίες χρησιμοποιείται. Εδώ ανήκει η πραγματολογία και η εξωλεκτική επικοινωνία.

(Bloom & Lahey, 1978)



*Εικόνα 1.1. Μοντέλο των τεμνόμενων κύκλων (Bloom & Lahey 1978).*

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η γλώσσα είναι ένας σύστημα επιμέρους υποσυστημάτων. Τα επιμέρους υποσυστήματα του γλωσσικού συστήματος είναι πέντε και περιλαμβάνουν:

- ❖ τη φωνολογία,
- ❖ τη μορφολογία,
- ❖ τη σύνταξη,
- ❖ τη σημασιολογία και
- ❖ την πραγματολογία.

Τα πέντε συστήματα είναι ξεχωριστά αλλά συσχετίζονται μεταξύ τους (Νικολόπουλος, 2008). Για να γίνει σαφής αυτή η αλληλεπίδραση παρακάτω θα αναλυθεί ξεχωριστά το κάθε υποσύστημα του γλωσσικού συστήματος.

Φωνολογία: Κάθε ομιλούμενη γλώσσα έχει συγκεκριμένους ήχους ή φωνήματα και συνδυασμούς ήχων, οι οποίοι είναι χαρακτηριστικοί αυτής της γλώσσας. Ως φώνημα ορίζεται η μικρότερη μονάδα του ομιλητικού ήχου με νόημα. Τα φωνήματα συνδυάζονται με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να διαμορφώσουν τις λέξεις (Παυλίδου, 2008).

Μορφολογία: Η μορφολογία ασχολείται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις αποτελούνται από μια ή μικρότερες μονάδες οι οποίες ονομάζονται μορφήματα. Ως μόρφημα ορίζεται η μικρότερη μονάδα γραμματικής, η οποία είναι αδιαίρετη και είναι φορέας σημασίας. Τα μορφήματα διακρίνονται σε ελεύθερα και δεσμευμένα. Τα ελεύθερα μορφήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα στο λόγο (π.χ. από, ότι, εδώ, εσύ) και σχηματίζουν λέξεις ή μέρη λέξεων. Ενώ τα δεσμευμένα μορφήματα είναι γραμματικές επισημάνσεις που προσκολλώνται σε ελεύθερα μορφήματα (π.χ. α-, -οι, -άκι, -ότερη, -ω, -ουν) (Owens, 2012).

Σύνταξη: Οι δύο βασικοί άξονες της σύνταξης είναι η δομή της πρότασης και η σωστή σειρά των λέξεων, η οποία πραγματώνεται βάσει κανόνων (Owens, 2012). Η σύνταξη τις περισσότερες φορές αλληλεπιδρά με την μορφολογία και έως εκ τούτου μελετώνται μαζί. Για παράδειγμα, για την δημιουργία μιας γραμματικά σωστής πρότασης ενώ έχει χρησιμοποιηθεί μια ειδική σειρά λέξεων απαιτείται και η υποχρεωτική χρήση συγκεκριμένων μορφημάτων (Lyons, 2004).

Πραγματολογία: Περιλαμβάνει κανόνες για επικοινωνία και χρήση ιδιαίτερων τύπων της γλώσσας σε ειδικές περιπτώσεις. Στην πραγματολογία περιλαμβάνονται μερικές ειδικές δεξιότητες όπως η γνώση κοινωνικών κανόνων, κοινωνικό-γνωστικές δεξιότητες και εκτελεστικές λειτουργίες (Gallagher, 1999). Σύμφωνα με τους Yule και Widdowson (1996) η πραγματολογία περιγράφει τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν ο ένας τον άλλο γλωσσικά (Yule & Widdowson, 1996). Συνεπώς σε αντίθεση με άλλα συστατικά μέρη της επικοινωνίας η πραγματολογία επεκτείνεται στην ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στις γλωσσικές μορφές και αυτούς που χρησιμοποιούν αυτές τις μορφές (Smiley & Goldstein, 1997).

Σημασιολογία: Περιλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων (Κάτη, 2000). Επίσης περιλαμβάνονται και άλλες μεταφορικές χρήσεις της γλώσσας όπως ιδιωματισμοί, μεταφορές, παρομοιώσεις και παροιμίες. Η

σημασιολογία περιγράφει τη σχέση γλωσσικής μορφής με αντικείμενα και γεγονότα, λέξεις και συνδυασμούς λέξεων (Smiley & Goldstein, 1997).

### **1.3. Πραγματολογία**

Το συστατικό της γλώσσας που έχει εξέχουσα σημασία στην παρούσα πτυχιακή εργασία είναι η πραγματολογία. Έτσι κρίνεται αναγκαίο να αναπτυχθούν τα επιπλέον υποκεφάλαια που αφορούν τους ορισμούς που έχουν δοθεί για την πραγματολογία, τον τρόπο οργάνωσης των πραγματολογικών ικανοτήτων, την ανάπτυξη της πραγματολογίας και τις καταστάσεις κατά τις οποίες παρατηρείται διαταραγμένη πραγματολογία.

#### **1.3.1. Ορισμοί**

Ο όρος πραγματολογία χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Pierce το 1870 στο έργο του Πραγματιστική Φιλοσοφία αλλά στον κλάδο της γλωσσολογίας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Morris το 1938. Ο Morris (1971) χώρισε τη γλώσσα σε τρεις περιοχές, οι οποίες περιλαμβάνουν τη σύνταξη (σχέσεις μεταξύ των συμβόλων), τη σημασιολογία (σχέσεις μεταξύ των συμβόλων και των αναφορών τους) και την πραγματολογία (σχέση μεταξύ των συμβόλων και των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούν) (Νικολόπουλος, 2008). Επομένως, ενώ η πραγματολογία είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περιοχή καθώς ασχολείται με το πώς οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους γλωσσικά, η μελέτη δεν είναι καθόλου εύκολη περίπτωση καθώς προϋποθέτει την βαθύτερη κατανόηση του τι έχουν οι άνθρωποι στο νου τους (Yule, 1996).

Η πραγματολογία θεωρείται σαν ένα πεδίο γλωσσικής συμπεριφοράς παρόμοιο με τη φωνολογία, τη σημασιολογία ή τη σύνταξη. Η πραγματολογία αναφέρεται στη μελέτη της χρήσης της γλώσσας σε πλαίσιο, από πραγματικούς ομιλητές και ακροατές σε πραγματικές καταστάσεις (Bates, 1976). Το πεδίο της πραγματολογίας είναι ευρύ και ως εκ τούτου δεν υπάρχει ένας ορισμός, ο οποίος είναι γενικά αποδεκτός από όλους (McTear & Conti-Ramsden 1992). Ένας πληρέστερος ορισμός είναι ο επόμενος. Η πραγματολογία είναι το «εύρος» των επικοινωνιακών λειτουργιών (που απορρέουν από την ομιλία), η συχνότητα επικοινωνίας, οι δεξιότητες/ικανότητες συζήτησης (λήψη σειράς, διατήρηση και εναλλαγή θέματος)

και η ευελιξία τροποποίησης της ομιλίας για διαφορετικούς ακροατές και για διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Paul, 2000).

Από την άλλη πλευρά υπάρχει η άποψη ότι η πραγματολογία είναι μια κεντρική δύναμη και βρίσκεται κάτω από τις άλλες πλευρές της γλώσσας, δηλαδή η σύνταξη και η σημασιολογία χρησιμοποιούνται για να μεταδώσουν με επιτυχημένο τρόπο τα μηνύματα στο κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η πραγματολογία δεν θεωρείται απόλυτα ως ένα συστατικό της γλώσσας αλλά ως μια δομή για την οργάνωση των δύο άλλων πλευρών της γλώσσας (Ninio & Snow, 1999).

Ένας συνώνυμος όρος που χρησιμοποιείται εναλλακτικά της πραγματολογίας είναι η κοινωνική επικοινωνία. Ως κοινωνική επικοινωνία ορίζεται η διασταύρωση της γλώσσας και των κοινωνικών συμπεριφορών που παρατηρούνται κατά τις αλληλεπιδράσεις συνομηλίκων, που σημαίνει τις γλωσσικές και μη-γλωσσικές συμπεριφορές των παιδιών κατά την προσέγγιση συνομηλίκων, τη διατήρηση συζητήσεων και την επίλυση συγκρούσεων (Timler, Olswang, & Coggins, 2005). Στην ουσία όμως, η πραγματολογία αποτελεί μια από τις τέσσερις υποδιαιρέσεις που συνδράμουν στην κοινωνική επικοινωνία (Adams, 2005).

Η ASHA συγκέντρωσε τα συστατικά της κοινωνικής επικοινωνίας:

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Κοινωνική αλληλεπίδραση</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Στυλ λόγου και περιεχομένου.</li> <li>❖ Πολιτισμικές επιρροές.</li> <li>❖ Επικοινωνιακές διαφορές ανάλογα με το φύλλο.</li> <li>❖ Γλωσσικός συγκερασμός (επιρροή της μιας γλώσσας από την άλλη).</li> <li>❖ Εναλλαγή κώδικα.</li> <li>❖ Κανόνες γλωσσολογικής ευγένειας.</li> <li>❖ Κοινωνική αιτιολογία</li> <li>❖ Κοινωνική επάρκεια κατά τη συνδιαλλαγή με συνομηλίκους.</li> <li>❖ Κοινωνικά καθήκοντα (π.χ. πρόσβαση σε ομάδες συνομηλίκων, συνεργατικό παιχνίδι).</li> <li>❖ Σχέσεις ισχύος (π.χ. επικράτηση/κυριαρχία).</li> </ul>                                                                                                        |
| <p><b>Κοινωνική γνώση</b></p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Θεωρία του Νου</li> <li>❖ Συναισθηματική επάρκεια <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Συναισθηματική ρύθμιση</li> <li>▪ Συναισθηματική κατανόηση</li> <li>▪ Συναισθηματική έκφραση (π.χ. αποτελεσματική ρύθμιση της συναισθηματικής κατάστασης και της συμπεριφοράς κάποιου, με ταυτόχρονη εστίαση στις περιβαλλοντικές επιδράσεις και στην κοινωνική αλληλεπίδραση).</li> </ul> </li> <li>❖ Εκτελεστικές λειτουργίες (π.χ. οργάνωση, προγραμματισμός, προσοχή, επίλυση προβλημάτων, αυτοέλεγχος μελλοντικών στερευμένων συμπεριφορών).</li> <li>❖ Συνδυαστική προσοχή.</li> <li>❖ Επαγωγή συμπερασμάτων.</li> <li>❖ Προϋπόθεση.</li> </ul> |

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

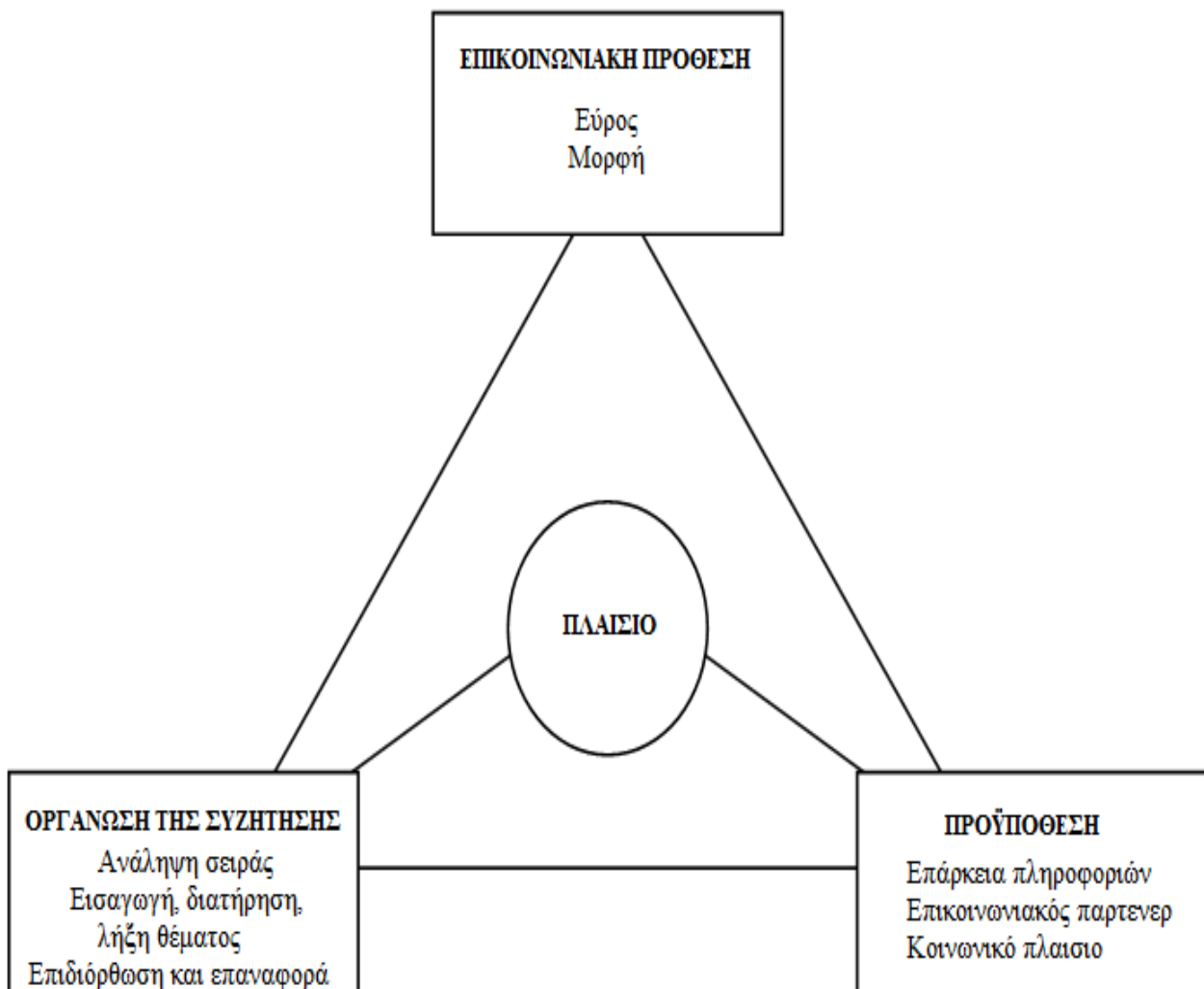
|                      |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Πραγματολογία</b> | <b>Λεκτική επικοινωνία</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Πράξεις ομιλίας (π.χ. αιτήματα, απαντήσεις, σχόλια, οδηγίες, απαιτήσεις, υποσχέσεις, και άλλες λειτουργίες επικοινωνίας).</li> <li>❖ Επικοινωνιακές προθέσεις (Επικοινωνιακές πράξεις)</li> <li>❖ Εκφωνητικές/Προσλεκτικές/Διαλεκτικές πράξεις.</li> <li>❖ Προσωδία</li> <li>❖ Αξιώματα της συζήτησης του Grice (ποσότητας, ποιότητας, συνάφειας, τρόπου).</li> <li>❖ Λόγος <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Στυλ-ομιλίας, αφήγηση,</li> <li>▪ Αλληλεπίδραση/συνδιαλλαγή,</li> <li>▪ Συνοχή/συνεκτικότητα,</li> <li>▪ Ανταπόκριση/διεκδικητικότητα,</li> <li>▪ Διατήρηση θέματος/εισαγωγή,</li> <li>▪ Κοινωνική αμοιβαιότητα (π.χ. αρχίζει και ανταποκρίνεται σε προσφορές για αλληλεπίδραση)</li> <li>▪ Επιδιόρθωση επικοινωνιακών λαθών,</li> <li>▪ Δεικτικές μορφές,</li> <li>▪ Κατασκευή νοήματος από κοινού και</li> <li>▪ Σενάρια/υποθέσεις.</li> </ul> </li> </ul> |
|                      | <b>Μη λεκτική επικοινωνία</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Γλώσσα του σώματος (στάση σώματος).</li> <li>❖ Χειρονομίες.</li> <li>❖ Εκφράσεις προσώπου.</li> <li>❖ Βλεμματική επαφή.</li> <li>❖ Σημειολογία της απόστασης (μελέτη των πολιτιστικών και κοινωνιολογικών όψεων των χωρικών αποστάσεων μεταξύ των ατόμων).</li> <li>❖ Δεικτικές χειρονομίες</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Γλωσσική επεξεργασία<br/>(Κατανόηση και Έκφραση)</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου.</li><li>❖ Έκφραση γραπτού και προφορικού λόγου.</li><li>❖ Μορφολογία</li><li>❖ Σύνταξη</li><li>❖ Σημασιολογία- γενικό και εξειδικευμένο λεξιλόγιο (π.χ. επιστημονικό, μαθηματικό, κοινωνικών μελετών)</li><li>❖ Φωνολογικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ορθογραφία και την ανάγνωση.</li></ul> |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Πίνακας 1.2. Συστατικά μέρη της κοινωνικής επικοινωνίας σύμφωνα με την ASHA.*

### 1.3.2. Οργάνωση των πραγματολογικών ικανοτήτων

Ένα από τα πολλά οργανωτικά πλαίσια που έχουν προταθεί για την πραγματολογία είναι αυτό των Roth και Spekman (1982). Το συγκεκριμένο πλαίσιο περιλαμβάνει: την *επικοινωνιακή πρόθεση* (*communicative intention*), την *προϋπόθεση* (*presupposition*) και την *οργάνωση της συζήτησης* (*organization of discourse*) [βλέπε εικόνα 1.2] (Roth & Spekman, 1982).



*Εικόνα 1.2. Οργανωτικό πλαίσιο πραγματολογικών ικανοτήτων των Roth & Spekman, 1982.*

Ας δούμε τώρα εκτενέστερα το καθένα από τα συστατικά του πλαισίου των Roth και Spekman.

Επικοινωνιακή πρόθεση: Η επικοινωνιακή πρόθεση είναι ο λόγος ή ο σκοπός κάποιου για να μιλήσει, η προσλεκτική δύναμη ή η πράξη. Η επικοινωνία είναι ένα τόσο αποτελεσματικό εργαλείο για τους ανθρώπους και εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς, γι' αυτό και η εκμάθηση της γλώσσας είναι τόσο σημαντική. Βασιζόμενοι στις προθέσεις μας ή στις προσλεκτικές μας πράξεις διαφοροποιούμε τη μορφή ή το περιεχόμενο που θα χρησιμοποιήσουμε. Οι χρήσεις της γλώσσας είναι πολυάριθμες, ορισμένες από αυτές είναι η αναζήτηση ή η παροχή πληροφοριών, η απόκριση στις ερωτήσεις, ο χαιρετισμός, και η προσέλκυση της προσοχής. Υπάρχουν πολλές προσλεκτικές πράξεις όπως δηλώσεις, ισχυρισμοί, αρνήσεις, εντολές, ευχαριστήρια, επισημάνσεις κ.α. (Roth & Spekman, 1982).

Προϋπόθεση: Η προϋπόθεση αναφέρεται στις πληροφορίες που πρέπει να μοιραστεί ο ομιλητής με τον ακροατή, με στόχο το μήνυμα να γίνει κατανοητό. Μηνύματα με ελλειπείς πληροφορίες χωρίς επεξηγήσεις δεν έχουν σαφή ερμηνεία για τον ακροατή. Κάθε φορά που μιλάμε, εκτιμούμε και υποθέτουμε το βαθμό επίγνωσης του ακροατή για το θέμα. Εάν αυτές οι υποθέσεις είναι ακριβείς, προχωρούμε στην επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου και συντακτικού με σκοπό να μεταφέρουμε ένα επιτυχημένο μήνυμα. Η προϋπόθεση περιλαμβάνει την ικανότητα τοποθέτησης μας στη θέση κάποιου άλλου (όπως Θεωρία του Νου από πίνακα κοινωνικής επικοινωνίας). Οι Roth και Spekman την περιέγραψαν σαν «ανάληψη ρόλων». Ο ομιλητής πρέπει να μπορεί να λαμβάνει υπόψιν του τον ακροατή και τις πολιτισμικές και γλωσσολογικές επιρροές (Roth & Spekman, 1982).

Σε αυτό το σημείο πολύ σημαντικό είναι να γίνει αναφορά και στην αρχή της συνεργατικότητας του φιλοσόφου P.Grice, σύμφωνα με την οποία :

*«ο καθένας συμβάλει στη συζήτηση, στο χρόνο που του ζητείται και για τον κοινά αποδεκτό σκοπό του διαλόγου»*

(Grice, 1975:42).

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αρχή της συνεργατικότητας ο Grice κατέγραψε τα τέσσερα αξιώματα που περιγράφονται στον πίνακα 1.2.

| ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΑΞΙΩΜΑΤΟΣ   | ΚΑΝΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ                                                     |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Αξίωμα της ποσότητας | Δε μιλάει κανείς ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο από ότι του ζητείται. |
| Αξίωμα της ποιότητας | Λέει την αλήθεια και όχι ψεύδη.                                       |
| Αξίωμα της συνάφειας | Μιλάει με σχετικό και ενημερωτικό τρόπο.                              |
| Αξίωμα της σαφήνειας | Μιλάει έτσι ώστε να αποφεύγει ότι είναι δυσνόητο και ασαφές.          |

*Πίνακας 1.3. Επικοινωνιακά αξιώματα (Grice, 1975).*

Αρκετές φορές οι ομιλητές παραβιάζουν ακούσια τα παραπάνω επικοινωνιακά αξιώματα, αλλά ορισμένες φορές παραβιάζουν εκ προθέσεως ένα αξίωμα για να μεταβιβάσουν ένα αδήλωτο έμμεσο μήνυμα (Grice, 1975).

Οργάνωση της συζήτησης: Η οργάνωση της συζήτησης αναφέρεται στους κανόνες που πρέπει να κυριαρχούν σε μια συζήτηση για την αποτελεσματική επικοινωνία. Περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση του θέματος (topic management), όπως η ανάληψη σειράς καθώς και τις στρατηγικές για την επιδιόρθωση/επαναφορά της συζήτησης (Roth & Spekman, 1982).

Αρχικά η επιλογή θέματος είναι σημαντική επειδή θα επηρεάσει το επίπεδο ενδιαφέροντος από την πλευρά του ακροατή. Επιπροσθέτως θα επηρεάσει την ποσότητα και την ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που θα προκύψει. Η εισαγωγή θέματος ξεκινά την κοινωνική επικοινωνία και πρέπει να παρουσιάσει ένα αποδεκτό τρόπο για τον ακροατή που θα τον ωθήσει να συμμετέχει στη συζήτηση. Η ύπαρξη αμοτερόπλευρου ενδιαφέροντος από τους συνομιλητές έχει τεράστια σημασία για τη θετική αλληλεπίδραση τους (Roth & Spekman, 1982).

Η διατήρηση του θέματος αναφέρεται στην ικανότητα (σωστής ανταπόκρισης) κατά τη διάρκεια της συζήτησης ώστε να υπάρχει συνεχόμενη ροή. Για να συνεχίζει η συζήτηση ο ακροατής πρέπει να επιδεικνύει δεξιότητες, οι οποίες προαπαιτούν προσοχή στον ομιλητή και περιλαμβάνουν την ικανότητα σχηματισμού σχολίων σημαντικών και σχετικών με το θέμα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης υπάρχουν φορές που το θέμα συζήτησης αλλάζει. Η αλλαγή θέματος περιλαμβάνει μια ομαλή μετάβαση, σε παραπλήσιο με το προηγούμενο θέμα, και κατόπιν την εισαγωγή νέου

θέματος. Τέλος και για το νέο θέμα ακολουθούνται τα βήματα: επιλογή, εισαγωγή και διατήρηση του θέματος (Roth & Spekman, 1982).

### **1.3.3. Ανάπτυξη πραγματολογικών ικανοτήτων**

Η πραγματολογική ανάπτυξη αποτελεί τμήμα της ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού και αναφέρεται στον τρόπο χρήσης των κανόνων της γλώσσας μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και ανάμεσα σε πραγματικούς ομιλητές. Εδώ θα αναφέρουμε μερικά σημαντικά ηλικιακά ορόσημα για την ανάπτυξη της πραγματολογίας στα παιδιά. Ειδικότερα από την ηλικία των 9 μηνών το βρέφος αρχίζει να εκφράζει μια σειρά από επικοινωνιακές προθέσεις αρχικά μέσω χειρονομιών σε συνδυασμό με κραυγές και αργότερα μέσω λέξεων, τέτοιες προθέσεις είναι η αναζήτηση προσοχής, η απόρριψη ή διαμαρτυρία και η χρήση χαιρετισμού. Οι επικοινωνιακές προθέσεις παρατηρούνται περισσότερο διευρυμένες σε παιδιά ηλικίας 1,5 έτους τα οποία χρησιμοποιούν μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις για να σχολάσουν, να διεκδικήσουν ανεξαρτησία και να εκφράσουν συναισθήματα. Σε μετέπειτα αναπτυξιακό στάδιο και συγκεκριμένα στην ηλικία των 3 ετών τα παιδιά εναλλάσσουν το στυλ ομιλίας τους κατά το συμβολικό παιχνίδι. Κατά προσέγγιση ένα χρόνο αργότερα τα παιδιά αρχίζουν να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με το πλαίσιο, τον επικοινωνιακό παρτενέρ και τις ανάγκες αυτού. Όλες οι παραπάνω χρονολογικές ηλικίες και οι αναμενόμενες συμπεριφορές αυτών είναι ενδεικτικές. Κάθε παιδί έχει τη δική του μοναδική ανάπτυξη, η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο από τους γονείς όσο και από τους ειδικούς.

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει αναφορά την ανάπτυξη τριών επιμέρους παραμέτρων της πραγματολογίας:

- ❖ Επικοινωνιακές λειτουργίες
- ❖ Απόκριση στην επικοινωνία και
- ❖ Αλληλεπίδραση και συζήτηση.

Επίσης μέσω των παρακάτω σταδίων ανάπτυξης της πραγματολογίας θα δούμε τον τρόπο με τον οποίο το πλαίσιο της συζήτησης τροποποιείται ανάλογα με το χρόνο, τον τόπο και τους συμμετέχοντες της συνδιαλλαγής (Dewart & Summers, 1995).

Επικοινωνιακές λειτουργίες (βλ. Παράρτημα Α)

Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών λειτουργιών, δηλαδή στον τρόπο χρήσης προθέσεων όπως είναι το αίτημα, ο χαιρετισμός μέσω διαφόρων επικοινωνιακών συμπεριφορών όπως είναι οι χειρονομίες, οι κραυγές και η γλώσσα (Dewart & Summers, 1995).

Απόκριση στην επικοινωνία (βλ. Παράρτημα Α)

Η δεύτερη παράμετρος αναφέρεται στην απόκριση του παιδιού στην επικοινωνία, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιδρά και καταλαβαίνει την επικοινωνία από άλλους ανθρώπους (Dewart & Summers, 1995).

Αλληλεπίδραση και συζήτηση (βλ. Παράρτημα Α)

Τέλος, η τρίτη και τελευταία παράμετρος αναφέρεται στον τρόπο συμμετοχής του παιδιού στην αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία, μελετώντας την έναρξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την εναλλαγή σειράς και την τροποποίηση ανάλογα με τις ανάγκες του συνομιλητή (Dewart & Summers, 1995).

## **Κεφάλαιο 2: Η Κοινωνική (πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή [S(P)CD]**

### **2.1. Ιστορική αναδρομή**

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θεωρείται απαραίτητο να γίνει μια αναφορά στο παρελθόν ώστε να δούμε την εξέλιξη και την τροποποίηση της ονομασίας και της συμπτωματολογίας την οποία υπέστη η διαταραχή την οποία μελετάμε στο πλαίσιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Ορισμένες από τις ονομασίες που έχουν αποδοθεί στην τωρινή «Κοινωνική (πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή» είναι: «Σύνδρομο σημασιολογικού-πραγματολογικού ελλείμματος/Semantic-pragmatic deficit syndrome» (Rapin and Allen, 1987), «Σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή/Semantic pragmatic disorder (SPD)» (Bishop & Rosenbloom, 1987) και «Πραγματολογική γλωσσική διαταραχή/Pragmatic language impairment (PLI)» (Bishop, 1998; Conti Ramsden & Botting, 1999).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 εκδόθηκαν δύο περιγραφικές ταξινομήσεις αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών, στις οποίες η χρήση της γλώσσας ήταν μη φυσιολογική ενώ η φωνολογία και η γραμματική παραμένουν σχετικά ανέπαφες.

Η πρώτη περιγραφή δόθηκε το 1983 από τους Rapin και Allen στις Η.Π.Α, οι οποίοι περιέγραψαν μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή την οποία ονόμασαν «Σημασιολογικό-πραγματολογικό σύνδρομο χωρίς αυτισμό/Semantic pragmatic syndrome without autism» (Rapin & Allen, 1983).

Σύμφωνα με τους Rapin και Allen τα γλωσσικά και επικοινωνιακά συμπτώματα που εμφανίζουν τα παιδιά είναι τα ακόλουθα:

- ❖ Δυσκολία στην κωδικοποίηση σημασιών, σχετιζόμενων με την επικοινωνιακή κατάσταση,
- ❖ Προβλήματα ρύθμισης ομιλητικής συμπεριφοράς,
- ❖ Ανικανότητα χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών συνθημάτων του συνομιλητή,
- ❖ Προβλήματα έναρξης και διακοπής συζήτησης,

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

- ❖ Δυσκολία στο σχηματισμό ερωτήσεων-απαντήσεων (π.χ. γενικές απαντήσεις σε ερωτήσεις),
- ❖ Ηχολαλία,
- ❖ Αντωνυμικές συγχύσεις,
- ❖ Ελάχιστη δυσκολία στη σύνταξη και
- ❖ Διαταραγμένη προσωδία

(Rapin & Allen, 1983)

Λίγο αργότερα το 1987 οι Rapin και Allen δημοσίευσαν μια διατριβή με αναθεωρημένη ονομασία. Η πιο πρόσφατη ονομασία που έδωσαν ήταν «Σύνδρομο σημασιολογικού-πραγματολογικού ελλείμματος/Semantic-pragmatic deficit syndrome». Τα παιδιά της συγκεκριμένης κατηγορίας επιδείκνυαν τα επόμενα χαρακτηριστικά:

- ❖ Ελλείμματα στην κατανόηση συνεχιζόμενης συνδιάλεξης,
- ❖ Φλυαρία,
- ❖ Δυσκολία στην εύρεση λέξεων και χρήση περιφραστικής περιγραφής,
- ❖ Σημασιολογικές παραφασίες και έλλειψη εντοπισμού συγκεκριμένης σημασιολογικής πληροφορίας,
- ❖ Στερεοτυπικές απαντήσεις κατά τη συζήτηση,
- ❖ Λεκτικοί νεολογισμοί,
- ❖ Μεγαλόφωνη ομιλία,
- ❖ Έλλειμμα στην εναλλαγή σειράς κατά τη συζήτηση,
- ❖ Φτωχή διατήρηση θέματος κατά τη συζήτηση και
- ❖ Αnéπαφη σύνταξη και φωνολογία.

(Rapin & Allen, 1987).

Σύμφωνα με την πρόσφατη περιγραφή των Rapin και Allen ο όρος μπορεί να περιγράψει παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν με αυτισμό, υδροκεφαλία, σύνδρομο Williams και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Όμως η πρόγνωση των παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος θεωρείται χειρότερη από αυτή των παιδιών που δεν εμφανίζουν τέτοια συμπτώματα (Rapin & Allen, 1987).

Μετά τον όρο που εισήγαγαν οι Rapin και Allen, στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Bishop και Rosenbloom (1987), ανέφεραν τον όρο «Σημασιολογική-πραγματολογική

διαταραχή/Semantic pragmatic disorder (SPD)». Οι κλινικές εικόνες και των δύο περιγραφών εμφανίζουν πολλές ομοιότητες. Ωστόσο οι Bishop και Rosenbloom δεν συμφώνησαν με τον όρο «σύνδρομο» που χρησιμοποίησαν οι Rapin και Allen και τον αντικατέστησαν με τον όρο «διαταραχή». Πιο συγκεκριμένα θεώρησαν ότι με τον όρο διαταραχή περιγράφουν ένα σύνολο συμπεριφορών που δεν συσχετίζονται απόλυτα με τον αυτισμό (Bishop & Rosenbloom, 1987).

Σύμφωνα με τους Bishop και Rosenbloom τα παιδιά με (SPD) δυσκολεύονται στην κατανόηση και τήρηση των κανόνων της συζήτησης. Επίσης ο λόγος τους ενδέχεται να είναι ασυνήθιστος λόγω της επιλογής άστοχων λέξεων για την επικοινωνία τους. Η SPD κατά τους Bishop και Rosenbloom χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μια διακριτή ομάδα παιδιών που κατείχαν ένα διαγνωστικό κενό μεταξύ διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και ειδικής γλωσσικής διαταραχής (SLI) (Bishop & Rosenbloom, 1987).

Από έρευνες και μελέτες των Bishop και Adams προέκυψε ότι ορισμένα παιδιά τα οποία είχαν συγγενείς με αυτισμό, παρά την ύπαρξη ορισμένων αυτιστικών χαρακτηριστικών δεν πληρούν την τριάδα των ελλειμμάτων που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό δηλαδή δεν έχουν ελλείμματα στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και περιορισμένα ενδιαφέροντα ή συμπεριφορές (Bishop & Adams, 1989). Επίσης το 1998 η Bishop μελέτησε παιδιά που παρακολουθούσαν σχολική παράλληλη στήριξη με τη χρήση δεδομένων από το σχολικό χώρο και σημείωσε ότι υπήρχε μια διακριτή ομάδα παιδιών με τη διάγνωση SPD στην οποία δεν έχουν παρατηρηθεί χαρακτηριστικά αυτισμού. Μετά τη χρήση της λίστας ελέγχου κοινωνικών επικοινωνιακών δυσκολιών (CCC), η οποία θα αναλυθεί στην υποενότητα της αξιολόγησης, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά της παραπάνω ομάδας δεν διέφεραν από τα παιδιά με SLI στους τομείς που αφορούσαν τα ενδιαφέροντα και την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά διέφεραν στους τομείς που αξιολογούσαν την πραγματολογικές δεξιότητες της γλώσσας (Bishop, 1998).

Ένα επιπλέον σημείο συζήτησης αποτέλεσε η συνύπαρξη σημασιολογικών και πραγματολογικών ελλειμμάτων σε παιδιά με SPD. Η ύπαρξη σημασιολογικών προβλημάτων ελέγχεται σε κλινικό επίπεδο μέσω δοκιμασιών κατονομασίας και εύρεσης λέξεων. Σύμφωνα με την έρευνα της Bishop (1998) που αναφέρθηκε παραπάνω, βρέθηκε ότι παιδιά με πραγματολογικά ελλείμματα δεν εμφάνισαν

χαμηλές βαθμολογίες στο τεστ κατονομασίας (Bishop, 1998). Το 1998, επίσης, η Dockrell μέσω μιας έρευνας σε παιδιά που παρακολουθούσαν παράλληλη στήριξη στο σχολείο βρήκε σύμφωνα με τους λογοθεραπευτές ότι το 23% των παιδιών αυτών είχαν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων. Αλλά οι δυσκολίες αυτές σχετίζονταν περισσότερο με ελλείμματα στη γραμματική παρά με ελλείμματα στην πραγματολογία (Dockrell, 1998). Τέλος το 1997 η McGregor κατέληξε στο ότι τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα μπορεί να έχουν μια καθυστέρηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εύρεσης λέξεων και όχι απαραίτητα διαταραγμένες δεξιότητες εύρεσης λέξεων (McGregor, 1997). Έτσι σε μεταγενέστερο επίπεδο, αφαιρέθηκε το κομμάτι της σημασιολογίας από την SPD και ο όρος «Πραγματολογική γλωσσική διαταραχή/ Pragmatic language impairment (PLI)» καθιερώθηκε (Bishop, 1998).

Στην τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών/Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) και στη Διεθνή Στατιστική Κατηγοριοποίηση Ασθενειών και Σχετικών Προβλημάτων Υγείας/International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10<sup>η</sup> αναθεώρηση (ICD – 10) δεν αναφέρονταν ο όρος PLI, επειδή η λίστα των συμπτωμάτων δεν ήταν ξεκάθαρη ενώ υπήρχαν μερικές πληροφορίες για τα συμπτώματα που σχετίζονται με τη διαταραχή αυτή. Επίσης, δεν ήταν απόλυτα σαφές εάν η PLI θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ξεχωριστή διαγνωστική οντότητα. Η μέχρι τώρα βιβλιογραφία και ερευνητικές μέθοδοι, κατά την διερεύνηση των πραγματολογικών ικανοτήτων έχουν βασιστεί κυρίως σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Τέλος, δεν υπήρχε κάποια έρευνα, η οποία να παρέχει πληροφορίες για την επικράτηση της PLI στον γενικό πληθυσμό (Cummings, 2014).

## 2.2. Οι αλλαγές στο DSM-V

Το DSM είναι ένα εγχειρίδιο το οποίο εκδίδεται κάθε περίπου δέκα χρόνια από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία/American Psychiatric Association (APA). Η πρακτική σπουδαιότητα του είναι μεγάλη γιατί διευκολύνει την επικοινωνία των επαγγελματιών υγείας. Έτσι το Μάιο του 2013 κυκλοφόρησε η πέμπτη κατά σειρά έκδοση του DSM (DSM-V). Στο DSM-V παρατηρήθηκαν αλλαγές για διάφορες διαταραχές, αυτές τις οποίες θα σχολιαστούν για τους σκοπούς της παρούσας πτυχιακής. Είναι οι αλλαγές που αφορούν τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και τις Επικοινωνιακές Διαταραχές.

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

Ο όρος ΔΑΔ όπως αναφέρονταν έως το DSM-IV περιλάμβανε πέντε επιμέρους διαταραχές: την αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Rett, την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς. Τα 12 διαγνωστικά κριτήρια κατηγοριοποιούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

1. ποιοτικές αδυναμίες την κοινωνική αλληλεπίδραση,
2. ποιοτική αδυναμία στην επικοινωνία και
3. περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων.

Για να διαγνωστεί κάποιος με αυτισμό θα πρέπει να εκδηλώσει 6 από τα 12 διαγνωστικά κριτήρια πριν από την ηλικία των 3 ετών (APA, 2000).

Στο DSM-V ο όρος ΔΑΔ αντικαθίσταται από τον όρο ΔΑΦ (Autism Spectrum Disorder) και καταργούνται οι τέσσερις (η αυτιστική διαταραχή, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς) από τις πέντε επιμέρους διαταραχές, ενώ η διαταραχή Rett θεωρήθηκε μια ξεχωριστή διαταραχή. Επίσης το DSM-V περιλαμβάνει εφτά διαγνωστικά κριτήρια, χωρισμένα σε δύο κατηγορίες:

1. επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και
2. περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες

(APA, 2013).

Η προσθήκη προσδιοριστών (specifiers) αποτελεί μια ακόμη αλλαγή της πέμπτης έκδοσης του εγχειριδίου της APA. Η παρουσία ή μη νοητικής αναπηρίας, γλωσσικής διαταραχής, ιατρικού, γενετικού ή περιβαλλοντικού παράγοντα, νευροαναπτυξιακών, πνευματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών και κατατονίας λειτουργούν ως προσδιοριστές. Τέλος αποσαφηνίζεται ότι τα κλινικά σημεία θα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, να προκαλούν κλινικά ελλείμματα στη λειτουργικότητα του παιδιού και να μην επεξηγούνται πιστότερα από νοητική δυσλειτουργία ή από γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση (APA, 2013).

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

Σύμφωνα με το DSM-V, το κεφάλαιο των Επικοινωνιακών Διαταραχών περιλαμβάνει τις εξής διαταραχές:

1. γλωσσική διαταραχή (συνδυασμός εκφραστικής και μiktής εκφραστικής γλωσσικής διαταραχής),
2. διαταραχή φθόγγων ομιλίας (νέα ονομασία για την φωνολογική διαταραχή),
3. διαταραχή ροής με έναρξη κατά την παιδική ηλικία (νέα ονομασία για τον τραυλισμό) και
4. κοινωνική (πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή.

(APA, 2013).

Η βασική αλλαγή, η οποία μας αφορά είναι η εισαγωγή μιας νέας διαταραχής της κοινωνικής (πραγματολογικής) επικοινωνιακής διαταραχής [S(P)CD].

### 2.3.Ορισμός της S(P)CD

Η S(P)CD είναι μια νέα διαγνωστική ετικέτα η οποία προστέθηκε στην κατηγορία των Επικοινωνιακών Διαταραχών κάτω από την γενική ταξινόμηση των Νευροαναπτυξιακών Διαταραχών του DSM-V. Η S(P)CD χαρακτηρίζεται από μια κύρια δυσκολία στην πραγματολογία ή στην κοινωνική χρήση της γλώσσας. Η νεοεισαχθείσα διαταραχή χαρακτηρίζεται από εμμένουσες δυσκολίες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα άτομα με S(P)CD δυσκολεύονται στη χρήση της γλώσσας για κοινωνικούς σκοπούς, στην αντιστοίχιση επικοινωνιακού πλαισίου με τις επικοινωνιακές ανάγκες, στην επακολούθηση των κανόνων του επικοινωνιακού πλαισίου, στην κατανόηση μη-κυριολεκτικής γλώσσας (π.χ. αστεία, ιδιωματισμοί, μεταφορές) και στην ενσωμάτωση μη-λεκτικών συμπεριφορών στην επικοινωνία. Η εκμάθηση και χρήση προφορικού και γραπτού λόγου του παιδιού παρουσιάζει δυσκολίες, και συχνά οι απαντήσεις στη συνομιλία είναι ακατάλληλες. Επίσης τα παραπάνω ελλείμματα δεν μπορούν να εξηγηθούν καλύτερα από χαμηλή γνωστική ικανότητα ή μειωμένες δομικές γλωσσικές ικανότητες. Τέλος, οι κοινωνικές σχέσεις, η ακαδημαϊκή επίδοση, και η επαγγελματική πορεία των ατόμων μπορεί να επηρεαστούν λόγω των ελλειμμάτων στην κοινωνική επικοινωνία (APA, 2013).

### 2.4. Νευροαναπτυξιακές διαταραχές

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι μια ομάδα καταστάσεων που προκύπτουν κατά την αναπτυξιακή περίοδο. Οι διαταραχές συνήθως εκδηλώνονται νωρίς στην

ανάπτυξη, συχνά πριν το παιδί να πάει στο δημοτικό σχολείο και χαρακτηρίζονται από αναπτυξιακά ελλείμματα στην προσωπική, κοινωνική ή επικοινωνιακή λειτουργία. Το εύρος των αναπτυξιακών ελλειμμάτων ποικίλει από πολύ συγκεκριμένους περιορισμούς στη μάθηση ή στις εκτελεστικές λειτουργίες, έως σφαιρικές διαταραχές των κοινωνικών ικανοτήτων ή της νοημοσύνης. Ορισμένοι συνδυασμοί νευροαναπτυξιακών διαταραχών είναι συνηθισμένο να συνυπάρχουν. Για παράδειγμα σε παιδιά με αυτισμό ενδέχεται να συνυπάρχει διανοητική αναπηρία. Επίσης τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) μπορεί να διαγνωστούν με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (APA, 2013). Στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου θα δούμε με ποιες διαταραχές μπορεί να συνυπάρχει η διαταραχή που μελετάμε και τη διάγνωση ποιων διαταραχών αποκλείει.

Σύμφωνα με το DSM-V οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές διαχωρίζονται σε:

- ❖ Διανοητικές αναπηρίες (Διανοητική Αναπηρία, Σφαιρική Αναπτυξιακή Καθυστέρηση, Μη- προσδιοριζόμενη διανοητική αναπηρία),
- ❖ Επικοινωνιακές διαταραχές (κατηγοριοποιούνται στην ενότητα 2.4),
- ❖ Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ),
- ❖ Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ),
- ❖ Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή,
- ❖ Κινητικές διαταραχές (Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού, Στερεοτυπική Κινητική διαταραχή, Διαταραχές τικ) και
- ❖ Άλλες Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές

(APA, 2013).

## 2.5. Επικοινωνιακή διαταραχή

Η επικοινωνιακή διαταραχή μπορεί να οριστεί ως ένα έλλειμμα στην πρόσληψη, παραγωγή, επεξεργασία και κατανόηση της λεκτικής, μη-λεκτικής και γραπτής επικοινωνίας. Μια επικοινωνιακή διαταραχή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με την σοβαρότητα της από ήπια έως σοβαρή. Επίσης μπορεί να είναι εγγενής (δηλαδή να οφείλεται σε γενετική αιτιολογία) ή επίκτητη (δηλαδή να προκύπτει σε οποιοδήποτε στάδιο της ανάπτυξης από περιβαλλοντικούς παράγοντες) (ASHA,1993).

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

Σύμφωνα με την ASHA οι επικοινωνιακές διαταραχές μπορούν να διαχωριστούν σε:

- ❖ Διαταραχές λόγου (αρθρωτικές διαταραχές, διαταραχές ροής και τις διαταραχές φωνής),
- ❖ Γλωσσικές διαταραχές,
- ❖ Διαταραχές ακοής (κώφωση και βαρηκοΐα) και
- ❖ Διαταραχές κεντρικής ακουστικής επεξεργασίας.

Οι γλωσσικές διαταραχές μπορεί να επηρεάσουν:

1. τη δομή της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη),
2. το περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και
3. τη λειτουργία της γλώσσας στην επικοινωνία (πραγματολογία).

Τέλος το άτομο μπορεί να εμφανίσει έλλειμμα σε παραπάνω από ένα από τους τρεις τομείς (ASHA, 1993).

### 2.6. Η πραγματολογία και οι διαταραχές της.

Οι πραγματολογικές διαταραχές δεν δείχνουν προτίμηση στα άτομα τα οποία επηρεάζουν. Άνθρωποι διάφορων εθνικοτήτων, κοινωνικοοικονομικών τάξεων και ηλικιών μπορεί να αναπτύξουν πραγματολογικές διαταραχές. Ακόμη δεν φαίνεται να υπάρχει προδιάθεση ως προς το φύλο. Επίσης οι γεωγραφικές περιοχές διαμονής των ανθρώπων (π.χ. κάτοικοι της υπαίθρου) δεν φαίνεται να σχετίζονται με την εμφάνιση πραγματολογικών διαταραχών. Ο τρόπος ζωής, ο πολιτισμός και ο τύπος εκπαίδευσης δεν τοποθετούν ένα άτομο στην ομάδα κινδύνου για την ανάπτυξη μιας πραγματολογικής διαταραχής (Cummings, 2014).

Πραγματολογικές διαταραχές μπορούν να προκύψουν σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ατόμου. Ένας τρόπος κατηγοριοποίησης των διαταραχών πραγματολογίας είναι ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο παρουσιάζονται. Ειδικότερα πραγματολογικά ελλείμματα μπορεί να εμφανιστούν κατά:

1. Την αναπτυξιακή περίοδο (0-7 ετών),
2. Όψιμη παιδική ηλικία-εφηβεία (8-17 ετών),
3. Πρώιμη- όψιμη ενηλικίωση (18-65 ετών) και
4. Προχωρημένη ενηλικίωση (66-85 ετών) (Cummings, 2014).

Πραγματολογικά ελλείμματα κατά την αναπτυξιακή περίοδο προκύπτουν σε διάφορες νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, διαταραγμένη πραγματολογία παρατηρείται κυρίως σε άτομα με ΔΑΦ, S(P)CD, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), διαταραχή διαγωγής, επιλεκτική αλαλία, νοητική αναπηρία και γενετικά σύνδρομα (όπως σύνδρομο Williams, σύνδρομο Εύθραυστου Χ) (Cummings, 2014).

Κατά την όψιμη παιδική ηλικία, ο τομέας της πραγματολογίας μπορεί να επηρεαστεί από νευρολογικές νόσους, όπως είναι οι παιδικές Κρανιοεγκεφαλικές Κακώσεις (ΚΕΚ) και οι εγκεφαλικοί όγκοι παιδιών (Cummings, 2014).

Νοσολογικές οντότητες όπως η σχιζοφρένια, οι ΚΕΚ ενηλίκων σχετίζονται με πραγματολογικές διαταραχές σε ενήλικα άτομα ηλικίας 18-65 ετών. Επίσης οι πραγματολογικές δεξιότητες επηρεάζονται σε νευροεκφυλιστικές νόσους όπως η νόσος Parkinson, η νόσος Huntington, η πολλαπλή σκλήρυνση και η νόσος του κινητικού νευρώνα (Cummings, 2014).

Τέλος, στους ανθρώπους άνω των 65 ετών η ικανότητα χρήσης της γλώσσας μπορεί να διαταραχθεί από μονόπλευρες βλάβες των εγκεφαλικών ημισφαιρίων (δεξί ή αριστερό) αλλά και σε περιπτώσεις ανοιών (Cummings, 2014).

## **2.7. Παράγοντες προδιάθεσης**

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν έρευνες, οι οποίες μελετούν παράγοντες κληρονομικότητας ή πιο συγκεκριμένα γονίδια τα οποία εμπλέκονται στην εκδήλωση της S(P)CD. Όμως, υπάρχουν έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι κοινωνικές επικοινωνιακές διαταραχές επικρατούν ανάμεσα σε μέλη οικογενειών (κυρίως όμως στο πλαίσιο του αυτισμού). Επίσης το τελευταίο διάστημα γίνονται πολυάριθμες προσπάθειες ενοχοποίησης γονιδίων για την εκδήλωση νευροαναπτυξιακών και επικοινωνιακών διαταραχών (Swineford κ.ά., 2014). Μελέτες οικογενειών, οι οποίες είχαν παιδιά με αυτισμό έδειξαν ότι πραγματολογικές δυσκολίες κυριαρχούν ανάμεσα στα μέλη των οικογενειών (Landa κ.ά., 1992). Σε μια άλλη έρευνα όπου συγκρίθηκαν γονείς παιδιών με αυτισμό, γονείς παιδιών με SLI και γονείς παιδιών με σύνδρομο Down, φάνηκε ότι οι επικοινωνιακές ικανότητες των γονιών με παιδιά που είχαν αυτισμό και των γονιών με SLI ήταν μειωμένες σε σύγκριση με αυτές των γονιών που είχαν παιδιά με σύνδρομο Down (Ruser κ.ά., 2007). Επίσης, σε μια συγκριτική μελέτη παιδιών με αυτισμό με γονείς που ενέπιπταν στο φάσμα και παιδιών με

αυτισμό με φυσιολογικούς γονείς, φάνηκε ότι η πραγματολογική γλώσσα της πρώτης ομάδας παιδιών είχε περισσότερα ελλείμματα (Taylor κ.ά., 2013).

Το πεδίο ερευνών, το οποίο ασχολείται με τη συσχέτιση γονιδίων και μεμονωμένων πραγματολογικών γλωσσικών ελλειμμάτων ή χαρακτηριστικών κοινωνικής επικοινωνίας είναι πολύ περιορισμένο. Παραλλαγές ορισμένων γονιδίων ξεκίνησαν να σχετίζονται με πραγματολογικά ελλείμματα (Pourcain κ.ά., 2013). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ανάπτυξη της πραγματολογίας δεν καθορίζεται αποκλειστικά με βάση το γενετικό κώδικα αλλά καθοριστικές είναι και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις (Pourcain κ.ά., 2014). Επιπροσθέτως, τα γονίδια που σχετίζονται με πραγματολογικές δυσκολίες δεν είναι συγκεκριμένα και έχουν συσχετιστεί με νευρογνωστικές διαταραχές, ΔΑΦ, νοητική υστέρηση και άλλα γλωσσικά ελλείμματα (Vernes κ.ά., 2008). Τέλος υπάρχουν μελέτες, οι οποίες προσπαθούν να διακρίνουν γενετικές συσχετίσεις μεταξύ της δομής της γλώσσας και της πραγματολογίας. Για παράδειγμα το αναδιπλασιασμένο γονίδιο 7q11.23 συσχετίστηκε με ελλείμματα στη δομή της γλώσσας σε σχέση με την πραγματολογία (Velleman & Mervis, 2011).

Εν κατακλείδι, το DSM-V επισημαίνει ότι ένα οικογενειακό ιστορικό διαταραχών αυτιστικού φάσματος, επικοινωνιακών διαταραχών ή ειδικών μαθησιακών διαταραχών φαίνεται να αυξάνουν τον κίνδυνο για την εκδήλωση κοινωνικής (πραγματολογικής) επικοινωνιακής διαταραχής (APA, 2013).

## **2.8.Επιδημιολογία**

Το 1999 οι Conti-Ramsden και Botting εντόπισαν ότι το 22% των παιδιών που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου και παρακολουθούσαν παράλληλη στήριξη είχαν τη διάγνωση της PLI (Conti-Ramsden & Botting, 1999). Τα επιδημιολογικά στοιχεία της νέας διαγνωστικής ετικέτας του DSM-V δεν έχουν σχηματιστεί εφόσον δεν υπάρχει καμία έρευνα, η οποία παρουσιάζει πόσα άτομα πληρούν τα κριτήρια για τη διάγνωση της S(P)CD. Μια έρευνα του 2012 των McPartland και των συνεργατών ανέφερε ότι το 91% των ατόμων με αυτισμό θα συνεχίσει να πληροί τα κριτήρια της ίδιας διάγνωσης (McPartland, 2012). Όμως η Huerta και οι συνεργάτες της σε μια έρευνα του 2012 διαπίστωσαν ότι μόνο το 60,6% των ατόμων με διάγνωση αυτισμού θα πληρούσε τα νέα διαγνωστικά κριτήρια για τις ΔΑΔ. Επίσης σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα μόνο το 1,5% των

συμμετεχόντων με ΔΑΦ (διάγνωση DSM-IV) πληρούν τα κριτήρια της κοινωνικής επικοινωνίας χωρίς να έχουν περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες (Huerta κ.ά., 2012).

## **2.9. Διάγνωση – διαγνωστικά κριτήρια της S(P)CD**

Η διάγνωση των αναπτυξιακών διαταραχών της γλώσσας και της επικοινωνίας είναι μια διαδικασία με σημαντικές προκλήσεις λόγω της επικάλυψης των συμπτωμάτων και της αβέβαιης συμπτωματολογίας (Gibson, 2013). Μέχρι στιγμής σε προηγούμενα εγχειρίδια δεν υπήρχε μια εφαρμόσιμη διάγνωση, με αποτέλεσμα άτομα με αυτού του είδους τις δυσκολίες να μην αντιμετωπίζονται με τον κατάλληλο και βέλτιστο θεραπευτικό τρόπο στα πλαίσια παρέμβασης. Η διάγνωση της S(P)CD δεν μπορεί να δοθεί σε παιδιά ηλικίας κάτω των 4-5 ετών, καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού πρέπει να αναπτυχθούν επαρκώς πριν τον εντοπισμό πραγματολογικών ελλειμμάτων. Επίσης ηπιότερες μορφές της διαταραχής μπορεί να μην γίνουν αντιληπτές έως την αρχή της εφηβείας, κατά την οποία η γλώσσα και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γίνονται πιο σύνθετες. Ορισμένα παιδιά με την πάροδο των χρόνων επιδεικνύουν σημαντική βελτίωση των πραγματολογικών ελλειμμάτων τους ενώ σε άλλα οι δυσκολίες εξακολουθούν να γίνονται αντιληπτές και στην ενήλικη ζωή. Επίσης άτομα με S(P)CD δεν μπορούν να διαγνωστούν ταυτόχρονα και με ΔΑΦ (APA, 2013). Στο ICD-11, το οποίο αναμένεται να εκδοθεί μέσα στο 2018, η ένταξη της PLI θα προϋποθέτει επίσης την απουσία ΔΑΦ (Baird & Norbury, 2015)

### *Διαγνωστικά κριτήρια της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) επικοινωνιακής διαταραχής (S[P]CD) 315,39 (F80.89) κατά το DSM-V*

Τα διαγνωστικά κριτήρια της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) επικοινωνιακής διαταραχής (S[P]CD) 315,39 (F80.89) κατά το DSM-V είναι:

A. Εμμένουσες δυσκολίες στην κοινωνική χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία διαμορφώνεται από όλα τα ακόλουθα:

1. Ελλείμματα στη χρήση επικοινωνίας για κοινωνικούς σκοπούς, όπως για τον χαιρετισμό και την ανταλλαγή πληροφοριών με τρόπο που είναι κατάλληλος για το κοινωνικό πλαίσιο.
2. Μειωμένη δυνατότητα αλλαγής τρόπου επικοινωνίας ώστε να ταιριάζει με το πλαίσιο ή τις ανάγκες του ακροατή, όπως για παράδειγμα η τροποποίηση ομιλίας από το πλαίσιο της παιδικής χαράς στο πλαίσιο της

τάξης και η αλλαγή τρόπου ομιλίας στα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες με την αποφυγή χρήσης μιας υπερβολικά επίσημης γλώσσας.

3. Δυσκολία ακολουθούσης κανόνων συνομιλίας και αφήγησης, όπως η ανάληψη σειράς στη συζήτηση, η αναδιατύπωση σε περίπτωση που κάποιος θιχθεί από μια δήλωση και η γνώση του τρόπου χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών συνθημάτων για τη ρύθμιση της αλληλεπίδρασης.
4. Δυσκολίες κατανόησης του τι δεν δηλώνεται ρητά (π.χ. εξαγωγή συμπερασμάτων) και μη κυριολεκτικών ή διφορούμενων εννοιών (π.χ. ιδιωματισμοί, χιούμορ, μεταφορές, πολλαπλές σημασίες που εξαρτώνται από πλαίσιο για την ερμηνεία).

Β. Τα ελλείμματα έχουν ως αποτέλεσμα λειτουργικούς περιορισμούς στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην κοινωνική συμμετοχή, στις κοινωνικές σχέσεις, στην ακαδημαϊκή επιτυχία, ή στην επαγγελματική ανέλιξη.

Γ. Η έναρξη των συμπτωμάτων παρατηρείται κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (αλλά τα ελλείμματα δεν μπορούν να γίνουν πλήρως έκδηλα μέχρι οι απαιτήσεις κοινωνικής επικοινωνίας να υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες).

Δ. Τα συμπτώματα δεν μπορούν να αποδοθούν σε άλλη ιατρική ή νευρολογική πάθηση ή σε χαμηλές ικανότητες στους τομείς δομής της λέξης και στη γραμματική (μορφολογία), και δεν εξηγούνται καλύτερα από τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, τη διανοητική αναπηρία (διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή), σφαιρική αναπτυξιακή καθυστέρηση ή άλλη ψυχική διαταραχή

(APA, 2013).

### 2.10. Κλινική εικόνα της S(P)CD

Τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των παιδιών με S(P)CD μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Τα πραγματολογικά ελλείμματα που προκύπτουν κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση και παρατηρούνται σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών με S(P)CD (βλ. Πίνακας 2.3)
2. Τις ανώτερου επιπέδου γλωσσικές δυσκολίες οι οποίες αναφέρονται στη γλωσσική επεξεργασία πάνω από το επίπεδο της πρότασης. Παραδείγματα τέτοιας ανάλυσης αποτελούν η κατανόηση ιστοριών, προφορικών αφηγήσεων και έντυπου υλικού από βιβλία. Αυτές οι γλωσσικές δυσκολίες διαφαίνονται καλύτερα με τη χρήση επίσημων σταθμισμένων εργαλείων αλλά είναι εμφανή και στην καθημερινότητα του παιδιού. Στον πίνακα 2.4 παρουσιάζονται αυτές οι γλωσσικές δυσκολίες και οι επιδράσεις τους στην επικοινωνία
3. Άλλα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά ορισμένων παιδιών με PLI τα οποία παρουσιάζονται επίσης στα ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας παιδιών με ΔΑΦ/Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Αυτά είναι:
  - i. στερεοτυπική γλώσσα δηλαδή το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις ή φράσεις που έχει μάθει αλλά δεν έχουν νόημα στη συζήτηση,
  - ii. ασυνήθιστο ή στερεότυπο επιτονισμό με την ομιλία τους να χαρακτηρίζεται ως μονότονη
  - iii. δυσκολίες μη-λεκτικής επικοινωνίας: περιορισμένη χρήση χειρονομιών κατά την επικοινωνία, αποστροφή του βλέμματος
  - iv. γνωστικά ελλείμματα, δυσκολία στη σχέση με τους συνομηλίκους, δυσκολίες συμπεριφοράς, άγχος, κατάθλιψη

(Adams, 2013).

**Πραγματολογικά ελλείμματα σε παιδιά 4-5 ετών με S(P)CD**

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Φλυαρία</b>                       | Το παιδί μιλά εκτενώς για ένα θέμα με πολλές λεπτομέρειες και η συνομιλία μοιάζει με μονόλογο.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Επικράτηση στην αλληλεπίδραση</b> | Το παιδί λόγω της φλυαρίας επικρατεί κατά την αλληλεπίδραση και δεν αφήνει τον συνομιλητή να πάρει το λόγο στην κουβέντα.                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Έναρξη συζήτησης</b>              | Το παιδί ξεκινά την ανταλλαγή πληροφοριών<br>α) πιο συχνά από ότι αναμενόταν κάνοντας πολλές δηλώσεις χωρίς να του ζητηθούν ή κάνοντας πολλές ερωτήσεις ή β) το παιδί είναι σχετικά παθητικό ή αδιάφορο ξεκινώντας καθόλου ή πολύ λίγες φορές τη συζήτηση.                                                                                                       |
| <b>Αποκριτικότητα</b>                | Το παιδί φαίνεται να αγνοεί το συνομιλητή του αφού δεν ανταποκρίνεται όπως σε ερωτήσεις και δεν επεκτείνει τη συζήτηση.                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Ανάληψη σειράς</b>                | Κατά την αλληλεπίδραση οι συνομιλητές μιλούν ταυτόχρονα. Ο τονισμός η γραμματική και τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας βοηθούν στην εναλλαγή σειράς. Το παιδί όμως δεν τα αντιλαμβάνεται ή είναι φλύαρο και καταπατά τη σειρά της συνομιλίας. Σε διαφορετικές περιπτώσεις όταν το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί την εναλλαγή σειράς υπάρχουν διαστήματα παύσης. |
| <b>Διαχείριση πληροφοριών</b>        | Το παιδί ορισμένες φορές εμφανίζεται ως σχολαστικό ή περίεργο διότι προσφέρει πολλές πληροφορίες κατά την αλληλεπίδραση. Ενώ άλλες φορές μπορεί να δώσει ελάχιστες πληροφορίες και ακροατής να δυσκολεύεται στην κατανόηση των λεγόμενων του.                                                                                                                    |
| <b>Αναφορά</b>                       | Το παιδί δεν λαμβάνει υπόψη του τις γνώσεις του ακροατή                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Θέμα</b>                          | Το παιδί αλλάζει θέμα συζήτησης ξαφνικά και μεταπηδά σε ένα άσχετο θέμα ή σε ένα θέμα του ενδιαφέροντός του.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Συνεκτικότητα</b>                 | Η ομιλία του παιδιού είναι ανοργάνωτη με ασαφείς αναφορές κατά την αφήγηση, με αποτέλεσμα να χάνεται το συνολικό νόημα.                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Συνοχή</b>                        | Το παιδί δεν χρησιμοποιεί σωστά τα γραμματικά μέρη του λόγου (π.χ. αντωνυμίες) για να δείξει τη σύνδεση μεταξύ φράσεων και                                                                                                                                                                                                                                       |

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

|                         |                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | προτάσεων.                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Λεκτικές πράξεις</b> | Η πλειοψηφία των παιδιών με PLI σχολικής ηλικίας δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στις μορφές των λεκτικών πράξεων (π.χ. ερωτήσεις, δηλώσεις, αρνήσεις), αλλά δεν μπορούν πάντα να τις προσαρμόσουν στο ιδανικό πλαίσιο. |

*Πίνακας 2.3. Πραγματολογικά ελλείμματα σε παιδιά 4-5 ετών με S(P)CD (Adams, 2013)*

**Ανωτέρου επιπέδου γλωσσικές λειτουργίες (πάνω από το επίπεδο της πρότασης).**

|                                                       |                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Μη κυριολεκτικές ερμηνείες</b>                     | Το παιδί παρερμηνεύει ή ερμηνεύει κυριολεκτικά τις μεταφορές, τους ιδιωματισμούς, τα αστεία και τον σαρκασμό                                            |
| <b>Κατανόηση υπονοημάτων</b>                          | Το παιδί μπορεί να παρερμηνεύσει το περιεχόμενο της συζήτησης.                                                                                          |
| <b>Κατανόηση της συζήτησης</b>                        | Λόγω της δυσκολίας επακολούθησης πολύπλοκων λεκτικών εντολών το παιδί δεν δίνει πάντα απαντήσεις με νόημα                                               |
| <b>Παρερμηνεία των νοημάτων ανάλογα με το πλαίσιο</b> | Λέξεις με πολλαπλές σημασίες (π.χ. γυαλιά) μπορούν να παρερμηνευτούν επειδή δεν αντιστοιχούν σε ένα μόνο πλαίσιο.                                       |
| <b>Οργάνωση αφήγησης</b>                              | Το παιδί δυσκολεύεται να οργανώσει την αφήγηση ιστοριών και πρόσφατων γεγονότων με αποτέλεσμα οι ακροατές να μένουν με κενά μετά το τέλος της αφήγησης. |

*Πίνακας 2.4. Ανωτέρου επιπέδου γλωσσικές λειτουργίες (πάνω από το επίπεδο της πρότασης) (Adams, 2013).*

### **Κεφάλαιο 3: Η S(P)CD και άλλες διαταραχές.**

#### **3.1. Γλωσσική διαταραχή-S(P)CD μια ή δύο διαφορετικές διαταραχές.**

Οι δυσκολίες των ατόμων με γλωσσική διαταραχή επικεντρώνονται σε δομικούς τομείς της γλώσσας, με το περιεχόμενο και η χρήση της γλώσσας είναι σχετικά ανέπαφα και τις μειονεξίες σε αυτά τα πεδία θεωρούνται ως δευτερογενείς. Όμως υπάρχουν και ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες τα πραγματολογικά ελλείμματα των παιδιών με γλωσσική διαταραχή δεν απορρέουν από τις δυσκολίες στη γλωσσική μορφή ή σημασία (Bishop, 2000). Με δεδομένη την ετερογένεια της γλωσσικής διαταραχής, υπάρχει η άποψη ότι τα πραγματολογικά ελλείμματα απορρέουν από τους γλωσσικούς περιορισμούς. Υπάρχουν όμως αξιοσημάντες ενδείξεις, οι οποίες ενισχύουν την άποψη ότι κάποια παιδιά με γλωσσική διαταραχή παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στις πραγματολογικές πλευρές, οι οποίες δυσχεραίνουν επιπλέον την επικοινωνία τους. Ωστόσο υπάρχει ένα υποσύνολο παιδιών που έχει πραγματολογικές δυσκολίες, οι οποίες δεν μπορούν να ερμηνευτούν ως δευτερογενείς συνέπειες των περιορισμών στη γραμματική, τη φωνολογία ή το λεξιλόγιο.

##### **3.1.1. Η S(P)CD σύμφωνα με ένα προσχέδιο του ICD-11**

Η πραγματολογική γλωσσική διαταραχή θα συμπεριληφθεί στο ICD-11 ως μια υποκατηγορία της γλωσσικής διαταραχής, η οποία θα περιλαμβάνει συνολικά τρεις υποκατηγορίες:

1. Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, με ελλείμματα στην προσληπτική γλώσσα.
2. Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, με ελλείμματα στην εκφραστική γλώσσα.
3. Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, με ελλείμματα στην πραγματολογική γλώσσα

(Baird & Norbury, 2015).

##### **3.1.2. Σύγκριση των διαγνωστικών κριτηρίων κατά το DSM-V και το ICD-11**

Πολλά παιδιά με δομικά γλωσσικά ελλείμματα παρουσιάζουν και δυσκολίες με την πραγματολογική γλώσσα, εξαιτίας της ανάγκης χρήσης του γλωσσολογικού πλαισίου για την αξιολόγηση του νοήματος (Norbury, 2014). Στο DSM-V όμως αναφέρεται ότι τα συμπτώματα της S(P)CD «δεν οφείλονται σε χαμηλή ικανότητα στους τομείς δομής της λέξης και της γραμματικής» (APA, 2013), αυτό σημαίνει ότι

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

τα παιδιά με πραγματολογικά ελλείμματα, στα οποία όμως συνυπάρχουν ελλείμματα στους δομικούς τομείς της γλώσσας θα αποκλείονται από τη διάγνωση της S(P)CD (Baird & Norbury, 2015). Σύμφωνα με το ICD-11 η διάγνωση της πραγματολογικής γλωσσικής διαταραχής δίνεται όταν επίμονες πραγματολογικές δυσκολίες δεν εξηγούνται «βάσει άλλων συστατικών της προληπτικής και εκφραστικής γλώσσας».

| <b>Βασικά κριτήρια</b>                                                                                   | <b>S(P)CD</b> | <b>PLI</b>                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------|
| <b>Ελλείμματα στην αφήγηση ή στη συζήτηση.</b>                                                           | Ναι           | Ναι                          |
| <b>Ελλείμματα στην πραγματολογική γλώσσα (π.χ. εξαγωγή συμπερασμάτων, μεταφορική γλώσσα, αμφισημία).</b> | Ναι           | Ναι                          |
| <b>Μειωμένη ικανότητα προσαρμογής της επικοινωνίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ακροατή.</b>  | Ναι           | Δεν είναι απόλυτα απαραίτητο |
| <b>Ελλείμματα στη χρήση της γλώσσας για κοινωνικούς σκοπούς (π.χ. ανταλλαγή πληροφοριών).</b>            | Ναι           | Δεν απαιτείται.              |
| <b>Ελλείμματα στην αντιστοίχιση της επικοινωνίας με το κοινωνικό πλαίσιο.</b>                            | Ναι           | Δεν απαιτείται.              |

*Πίνακας 3.1. Σύγκριση του DSM-V και του ICD-11 (Baird & Norbury, 2015).*

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

| <i>Επιπρόσθετα κριτήρια</i>                                                                             | <b>S(P)CD</b>                                                                  | <b>PLI</b>                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Διανοητική αναπηρία.</b>                                                                             | Τα συμπτώματα δεν επεξηγούνται καλύτερα από τη νοητική ικανότητα.              | Πραγματολογικό έλλειμμα αισθητά κάτω από τη διανοητική λειτουργία.                         |
| <b>Ελλείμματα στη δομική γλώσσα (π.χ. επηρεασμένη φωνολογία, λεξιλόγιο ή και γραμματική).</b>           | Τα συμπτώματα δεν μπορούν να αποδοθούν στη χαμηλή ικανότητα στη δομική γλώσσα. | Πραγματολογικό έλλειμμα μεγαλύτερο από ότι αναμένονταν για το επίπεδο της δομικής γλώσσας. |
| <b>Διαταραγμένη μη-λεκτική επικοινωνία π.χ. βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες.</b>      | Απαραίτητα                                                                     | Δεν απαιτείται                                                                             |
| <b>Επηρεασμένη κοινωνική κατανόηση και κοινωνικές σχέσεις.</b>                                          | Προκύπτει ως συνέπεια της S(P)CD.                                              | Δεν απαιτείται                                                                             |
| <b>Επηρεασμένη επικοινωνία</b>                                                                          | Ναι                                                                            | Ναι                                                                                        |
| <b>Περιορισμένο επαναλαμβανόμενο άκαμπτο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων, ενδιαφερόντων και συμπεριφορών.</b> | Όχι                                                                            | Όχι                                                                                        |

*Πίνακας 3.2.. Σύγκριση του DSM-V και του ICD-11 (Baird & Norbury, 2015).*

Βέβαια τόσο το DSM-V όσο και το ICD-11 ορίζουν για τη διάγνωση, ότι οι πραγματολογικές γλωσσικές ικανότητες ή και οι ικανότητες κοινωνικής επικοινωνίας είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο με βάσει την ηλικία και την διανοητική λειτουργία του ατόμου (Reilly κ.ά., 2014).

### **3.2. Διαφοροδιάγνωση της S(P)CD από άλλες διαταραχές**

Σ' αυτή την υποενότητα θα δοθούν στοιχεία για την διαφοροδιάγνωση της S(P)CD από τις ΔΑΦ, τη διανοητική αναπηρία (διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή) και την διαταραχή κοινωνικού άγχους (κοινωνική φοβία).

#### **3.2.1. Διαφοροδιάγνωση S(P)CD- Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)**

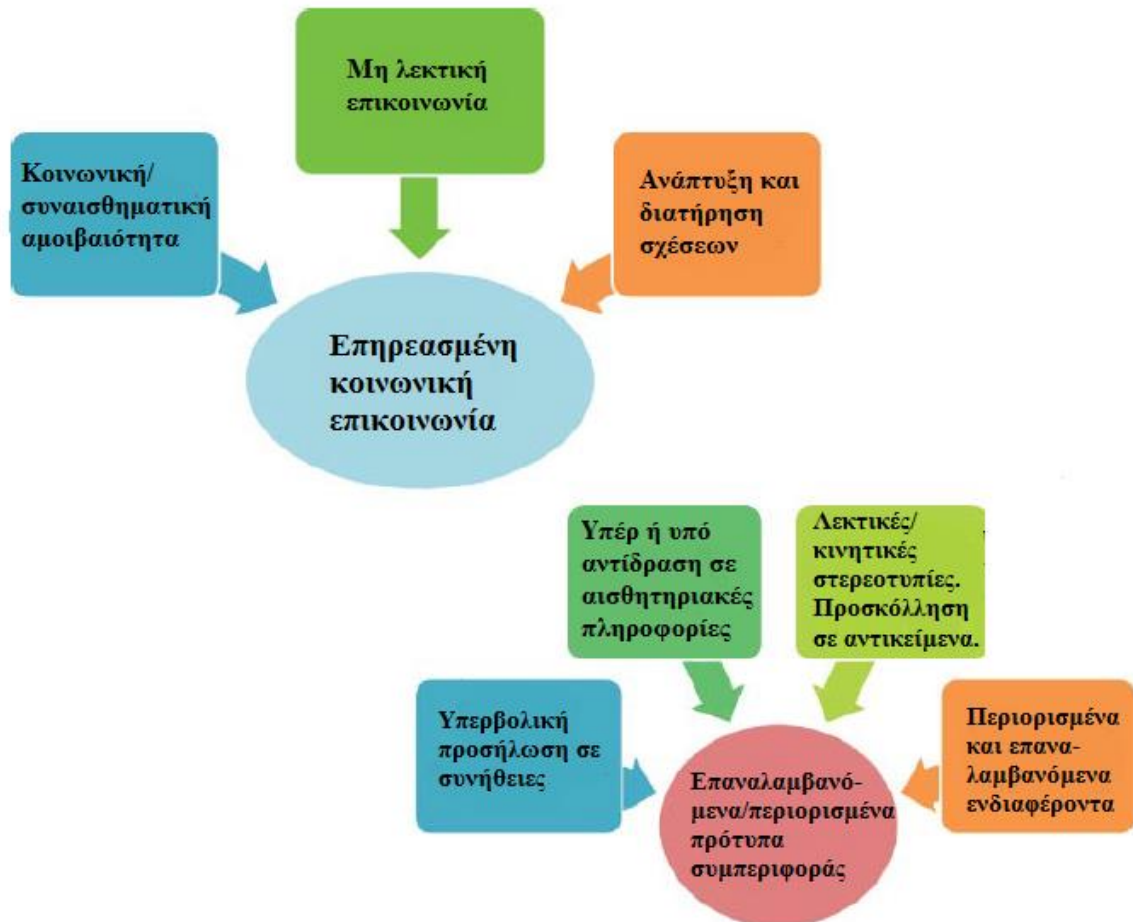
Τα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία είναι κύριο γνώρισμα των ατόμων με ΔΑΦ. Ειδικότερα παραδείγματα κλινικών περιπτώσεων με ΔΑΦ δείχνουν ότι τα ελλείμματα στα δομικά γλωσσικά χαρακτηριστικά επισκιάζονται από τα πραγματολογικά ελλείμματα των ατόμων αυτών. Τα πραγματολογικά ελλείμματα ατόμων με ΔΑΦ περιλαμβάνουν φλυαρία, υπερβολικά επίσημο λόγο και δυσκολία ανάληψης σειράς κατά τη συζήτηση. Ακόμη η κοινωνική αμοιβαιότητα ατόμων της συγκεκριμένης διαγνωστικής κατηγορίας είναι ελλειμματική (Earles, 1993). Συνεπώς υπάρχει αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στη ΔΑΦ και στην S(P)CD.

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω για να δοθεί η διάγνωση της S(P)CD πρέπει να αποκλειστεί η διάγνωση ΔΑΦ. Ο αποκλεισμός διάγνωσης της ΔΑΦ δεν πρέπει να γίνεται αποκλειστικά από την αξιολόγηση της τωρινής κατάστασης του παιδιού αλλά πρέπει να λαμβάνει και στοιχεία από το αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού (Bishop & Norbury, 2002). Επίσης υπάρχει αυξημένη ανάγκη για τη δημιουργία ενός συστημικού εργαλείου για τη διάκριση ατόμων με S(P)CD από άτομα με ΔΑΦ. Το συγκεκριμένο θα διευκολύνει τόσο τη διαγνωστική διαδικασία αλλά θα προωθεί και τις έρευνες για την S(P)CD. Η κλινική παρατήρηση είναι ιδιαίτερα πολύτιμη και μπορεί να δώσει απαντήσεις σε αρκετά ζητήματα. Για τη διαφοροδιάγνωση παιδιών με αυτισμό από παιδιά με S(P)CD πρέπει να συνεργαστεί μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία να αποτελείται από ψυχολόγο, παιδοψυχίατρο, λογοθεραπευτή. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να συνεργάζεται στενά τόσο με την οικογένεια όσο και με τους δασκάλους των παιδιών για τη βέλτιστη αντιμετώπιση τους (Simms & Jin, 2015).

Σύμφωνα με το νέο εγχειρίδιο της APA εάν κάποιος έχει επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία χωρίς περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες διαγιγνώσκεται με S(P)CD. Επίσης τα άτομα με S(P)CD δεν εμφανίζουν αισθητηριακά ελλείμματα (APA, 2013). Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται καλύτερα η ανάγκη συνεργασίας με ένα παιδοψυχίατρο, ο οποίος είναι

πιο αρμόδιος για την αξιολόγηση περιορισμένων επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (Simms & Jin, 2015) .

Όμως στοιχεία για τη διαφοροδιάγνωση της S(P)CD από τη ΔΑΦ είναι δύσκολο να προκύψουν από παλαιότερες έρευνες καθώς οι αλλαγές στο DSM-V επηρεάζουν την τότε διάγνωση των συμμετεχόντων στις έρευνες. Αρχικά η παλαιότερη τριάδα των διαγνωστικών κατηγοριών του DSM-IV μετατράπηκε σε δυάδα στο DSM-V, μέσω της ενοποίησης των ποιοτικών αδυναμιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση και της ποιοτικής αδυναμίας στην επικοινωνία σε επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία. Ακόμη το DSM-V θεώρησε την χρήση στερεότυπης γλώσσας ως μια περιορισμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά και όχι ως επικοινωνιακό σύμπτωμα (βλ. Εικόνα 2.1.). Τέλος, η κλινική περίπτωση της ΔΑΔ μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (DSM-IV) περιγράφονταν ως μια σοβαρή και διάχυτη δυσλειτουργία στην ανάπτυξη αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία σχετίζεται με ανεπάρκεια στις δεξιότητες είτε λεκτικής είτε μη λεκτικής επικοινωνίας ή με την παρουσία στερεοτυπικών συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (APA, 2013). Έτσι ορισμένοι ασθενείς, οι οποίοι διαγνώστηκαν με ΔΑΔ μη προσδιοριζόμενη αλλιώς σύμφωνα με το DSM-IV, μπορεί σύμφωνα με το DSM-V να πληρούνται κριτήρια της S(P)CD (Norbury, 2014) .



*Εικόνα 3.1.. Σχήμα απεικόνισης των συμπεριφορών κοινωνικής επικοινωνίας και των επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς σύμφωνα με το DSM-V (Thapar κ.ά., 2013).*

Η εμφάνιση επίμονων ελλειμμάτων στην κοινωνική επικοινωνία χωρίς τη συνύπαρξη περιορισμένων επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων προκαλεί συγκρούσεις στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα σε μία έρευνα σύγκρισης παιδιών με ΔΑΦ και S(P)CD στην οποία χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) και το SCQ (Social Communication Questionnaire), φάνηκε ότι οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν σημαντικά στην εμφάνιση περιορισμένων επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων. Επίσης η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα κοινωνικά επικοινωνιακά ελλείμματα των παιδιών με S(P)CD δεν είναι τόσο έντονα όσο τα ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ (Reisinger κ.ά., 2011). Όμως σε μια μελέτη παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα ηλικίας 6-9 ετών, στην οποία επίσης χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες ADOS και SCQ, βρέθηκε ότι τα παιδιά με S(P)CD ήταν λιγότερο πιθανό

να εμφανίσουν περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Bishop & Norbury, 2002). Ωστόσο πολλά από τα παιδιά εκείνης της μελέτης χρησιμοποιούσαν στερεότυπη και γι' αυτό το λόγο σύμφωνα με το τωρινό DSM μπορεί τα παιδιά αυτά να πληρούν τα κριτήρια για ΔΑΦ (Norbury, 2014).

Η πρόσφατη έρευνα της Gibson και των συνεργατών της το 2013 κατέδειξε ότι η χρήση του κλινικού εργαλείου Repetitive Behaviour Questionnaire-2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους κλινικούς για την διαφοροδιάγνωση παιδιών με S(P)CD από συνομήλικα παιδιά με ΔΑΦ (Gibson κ.ά., 2013). Όμως η προηγούμενη έρευνα διενεργήθηκε σε παιδιά ηλικίας 6-11 ετών και η συμπτωματολογία των παιδιών μπορεί να τροποποιηθεί με την πάροδο του χρόνου. Συγκεκριμένα, οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών μπορεί να μην είναι τόσο ευδιάκριτες κατά την εφηβεία. Σε επιπλέον μελέτες σύγκρισης των περιορισμένων επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών παιδιών με S(P)CD και παιδιών τυπικής ανάπτυξης φάνηκε ότι τα παιδιά με S(P)CD έχουν περισσότερες περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ότι τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια χωρίς αυτές οι συμπεριφορές να είναι αρκετές για να διαγνωστούν με ΔΑΦ. Συνεπώς και η ηλικία του παιδιού μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαφοροδιάγνωση της S(P)CD από τον αυτισμό (Reisenger κ.ά., 2011).

Ο επόμενος πίνακας των Simms και Jin δείχνει στοιχεία για την διαφοροποίηση της S(P)CD από τις ΔΑΦ (Simms & Jin, 2015).

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

| <i><b>Τομέας</b></i>               | <b>S(P)CD</b>                                                                                                                                                                           | <b>ΔΑΦ</b>                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>Κοινωνικότητα</b></i>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ισχυρό ενδιαφέρον.</li> <li>❖ Ακατάλληλες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες δεν πηγάζουν από ελλείμματα στις βασικές γλωσσικές ικανότητες.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Μικρό ενδιαφέρον.</li> <li>❖ Περιορισμένη/απούσα συνδυαστική προσοχή.</li> <li>❖ Περιορισμένη/απούσα συναισθηματική αμοιβαιότητα.</li> </ul> |
| <i><b>Παιχνίδι</b></i>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Μίμηση</li> <li>❖ Συμβολικό παιχνίδι</li> </ul>                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Περιορισμένη μίμηση.</li> <li>❖ Απουσία συμβολικού παιχνιδιού.</li> <li>❖ Προσκόλληση σε ασυνήθιστα αντικείμενα.</li> </ul>                  |
| <i><b>Ρουτίνες</b></i>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Δεν παρατηρούνται περιορισμένα επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Άκαμπτη και εμμονική συμπεριφορά χωρίς λειτουργικό χαρακτήρα.</li> </ul>                                                                     |
| <i><b>Πρότυπα συμπεριφοράς</b></i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Απογοήτευση λόγω μειωμένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.</li> </ul>                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Στερεοτυπικές συμπεριφορές.</li> <li>❖ Ασυνήθιστη απόκριση σε ερεθίσματα.</li> </ul>                                                         |

**Πίνακας 3.3.** Στοιχεία για την διαφοροποίηση της S(P)CD από τις ΔΑΦ (Simms & Jin, 2015).

Τέλος, λόγω της αλληλοεπικάλυψης των διαγνωστικών κριτηρίων και της ετερογένειας των συμπτωμάτων του κάθε περιστατικού η διαδικασία της διαφοροδιάγνωσης μπορεί να γίνει ακόμη πιο δύσκολη για τον κλινικό ή ακόμη και για την ομάδα των ειδικών (Swineford κ.ά., 2014).

### **3.2.2. Διαφοροδιάγνωση S(P)CD-Διανοητικής αναπηρίας και Σφαιρικής Αναπτυξιακής Καθυστέρησης.**

Οι δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας είναι ανεπαρκείς και σε άτομα με διανοητική αναπηρία και σφαιρική αναπτυξιακή καθυστέρηση (διάγνωση που προορίζεται για παιδιά κάτω των 5 ετών στα οποία δεν μπορεί να γίνει συστηματική αξιολόγηση της νοητικής κατάστασης). Όμως τα άτομα αυτά δεν μπορούν να λάβουν μια ξεχωριστή διάγνωση για S(P)CD καθώς τα γνωστικά ελλείμματα είναι αυτά που επηρεάζουν τον τομέα της πραγματολογίας (APA, 2013).

### **3.2.3. Διαφοροδιάγνωση S(P)CD-Διαταραχής Κοινωνικού Άγχους**

Τα συμπτώματα της S(P)CD εμφανίζουν ορισμένες ομοιότητες με την διαταραχή κοινωνικού άγχους (κοινωνική φοβία). Ωστόσο υπάρχει ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό για τη διαφοροδιάγνωση των δύο κλινικών οντοτήτων. Τα άτομα με κοινωνική φοβία οι κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας έχουν αναπτυχθεί σωστά αλλά δεν χρησιμοποιούνται λόγω άγχους ή και φόβου για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ενώ τα άτομα με S(P)CD δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας και συνεπώς έχουν επικοινωνιακές δυσκολίες (APA, 2013).

## **Κεφάλαιο 4: Αξιολόγηση της S(P)CD**

Η διάγνωση της κοινωνικής (πραγματολογικής) επικοινωνιακής διαταραχής αποτελεί μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει ένα διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο να αξιολογεί με ακρίβεια τις δεξιότητες της κοινωνικής επικοινωνίας στην ολότητα τους (Adams, 2002). Διότι γενικότερα η πραγματολογία εκτιμάται κατά τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις της καθημερινότητας. Ακόμη είναι πολύ σημαντικό οι κλινικοί να αξιολογούν τις πραγματολογικές ικανότητες σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις (Shipley & McAfee, 2013). Όταν ένας ειδικός θέλει να αξιολογήσει αυτές τις πραγματολογικές δεξιότητες η χρήση ενός σταθμισμένου εργαλείου δεν είναι αρκετή. Έτσι χρησιμοποιούνται συνδυαστικά πολλαπλές παρατηρήσεις, λίστες ελέγχου, δομημένες δοκιμασίες και τεστ αξιολόγησης (Adams, 2002). Επίσης κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης μεγάλη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στην αναγνώριση των πολιτισμικών και γλωσσικών παραλλαγών. Για παράδειγμα, οι κανόνες της συζήτησης όπως η εναλλαγή σειράς, η διακοπή συζήτησης, η κατάλληλη επιλογή θέματος, η χρήση βλεμματικής επαφής και άλλων μη-λεκτικών στρατηγικών για τη διατήρηση αλληλεπίδρασης και η χρήση του χιούμορ τροποποιούνται άμεσα ανάλογα με την κουλτούρα του παιδιού (Carter κ.α., 2005). Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι όσες από τις επόμενες δοκιμασίες είναι επίσημες δεν μπορούν να αναλυθούν ποσοτικά καθώς δεν έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιλεκτικά για ποιοτική ανάλυση.

### **4.1. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση της πραγματολογίας και κοινωνικής επικοινωνίας.**

Η ανάγκη αξιολόγησης των πραγματολογικών ικανοτήτων μπορεί να προκύψει σε οποιοδήποτε αναπτυξιακό στάδιο. Έτσι το κεφάλαιο αυτό θα περιλαμβάνει τις δοκιμασίες για την πρόσληψη της S(P)CD σε βρέφη και παιδιά έως 4 ετών και σε δοκιμασίες αξιολόγησης της πραγματολογίας και της κοινωνικής επικοινωνίας σε παιδιά ηλικίας 4 ετών έως και ενήλικες.

#### **4.1.1. Δοκιμασίες για την πρόληψη της S(P)CD σε βρέφη και παιδιά έως 4 ετών.**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ηλικία διάγνωσης των συμπτωμάτων της S(P)CD είναι περίπου 4;0-5;0 ετών. Τα κλινικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούνται συνήθως είναι για παιδιά ηλικίας τουλάχιστον 4;0 ετών υπάρχουν όμως και εργαλεία για παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Οι παρακάτω δοκιμασίες μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για την πρόγνωση παρά για τη διάγνωση της S(P)CD (Norbury, 2014).

#### **4.1.1.1. Communication and Symbolic Behavior Scales**

Μια από αυτές τις δοκιμασίες είναι η Communication and Symbolic Behavior Scales, η οποία είναι ένα εύχρηστο εργαλείο για την αξιολόγηση και τον προσδιορισμό της επικοινωνιακής ικανότητας σε βρέφη και νήπια. Το ηλικιακό εύρος χορήγησης είναι 0;6-2;00 ετών.

Οι τομείς αξιολόγησης του συγκεκριμένου εργαλείου είναι:

- ❖ το συναίσθημα και η βλεμματική επαφή,
- ❖ η επικοινωνία,
- ❖ οι χειρονομίες,
- ❖ οι ήχοι,
- ❖ οι λέξεις,
- ❖ η κατανόηση και
- ❖ η χρήση αντικειμένων (για το παιχνίδι).

Αρχικά είτε ο κλινικός υποβάλει τις είκοσι τέσσερις ερωτήσεις της λίστας ελέγχου για βρέφη και νήπια (βλ. Παράρτημα Β) στο γονέα ή στον φροντιστή είτε δίνει τη λίστα για να τη συμπληρώσει ο ίδιος ο γονέας ή ο φροντιστής. Το χρονικό διάστημα που απαιτείται είναι 5-10 λεπτά. Σε περίπτωση που η βαθμολογία είναι ανησυχητική ακολουθεί ένα ερωτηματολόγιο για τον γονέα ή το φροντιστή, το οποίο συμπληρώνεται σε 15-25 λεπτά. Έπειτα ο κλινικός παρατηρεί την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον γονέα για 30 λεπτά, κατά την οποία χρησιμοποιούνται οικεία παιχνίδια και βιβλία. Στη συνέχεια ο γονέας συμπληρώνει μια φόρμα αξιολόγησης, η οποία συγκρίνει τη γενική συμπεριφορά του παιδιού και τη συμπεριφορά που επέδειξε κατά τη διάρκεια λήψης του δείγματος. Τέλος, ο κλινικός ανακοινώνει τα αποτελέσματα της δοκιμασίας στους γονείς και συζητούν για τις πιθανές δυσκολίες του παιδιού, την ανάγκη περαιτέρω αξιολόγησης ή την έναρξη προγράμματος παρέμβασης (Wetherby & Prizant, 1993).

#### **4.1.1.2. Early Social Communication Scales**

Το Early Social Communication Scales είναι παρόμοιο εργαλείο με το παραπάνω και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της κοινωνικής επικοινωνίας μέσω μη-λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα είναι μια μέθοδος παρατήρησης,

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

η οποία αποτελείται από δεκαεφτά δραστηριότητες, χρησιμοποιεί συγκεκριμένα παιχνίδια για το βρέφος και η χορήγησή της διαρκεί 15-25 λεπτά. Το ηλικιακό εύρος χορήγησης είναι: 0;8-2;6 ετών.

Η χορήγηση του εργαλείου βιντεοσκοπείται και οι τομείς ανάλυσης περιλαμβάνουν:

- ❖ την έναρξη και απόκριση στην συνδυαστική προσοχή (χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών για να μοιραστούν πληροφορίες),
- ❖ τα συμπεριφορικά αιτήματα (χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών για την παρατήρηση αντικειμένων ή γεγονότων) και
- ❖ τις συμπεριφορές κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ικανότητα συμμετοχής σε συμπεριφορές ανάληψης σειράς κατά το παιχνίδι).

Επίσης κρίνεται εάν οι συμπεριφορές αυτές ξεκινούν από το παιδί ή εάν το παιδί απλά ανταποκρίνεται στα επικοινωνιακά αιτήματα του εξεταστή (Mundy κ.ά., 2003).

### 4.1.1.3. Language Use Inventory

Το Language Use Inventory (LUI) είναι ένα εργαλείο για την πρώιμη αξιολόγηση της πραγματολογικής γλώσσας και της κοινωνικής δυσλειτουργίας σε παιδιά ηλικίας 1;6-3;11 ετών.

Η αξιολόγηση διαχωρίζεται σε τρία μέρη, τα οποία συνολικά περιλαμβάνουν δεκατέσσερις υποκλίμακες:

- ❖ 1<sup>ο</sup> Μέρος: Πως το παιδί χρησιμοποιεί τις χειρονομίες για να επικοινωνήσει.
  - Υποκλίμακα Α: Πώς το παιδί χρησιμοποιεί τις χειρονομίες για να ρωτήσει κάτι.
  - Υποκλίμακα Β: Πώς το παιδί χρησιμοποιεί τις χειρονομίες για να κάνει να παρατηρήσετε κάτι.
- ❖ 2<sup>ο</sup> Μέρος: Πως το παιδί επικοινωνεί με λέξεις.
  - Υποκλίμακα Γ: Τύποι λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί.
  - Υποκλίμακα Δ: Η αναζήτηση βοήθειας από το παιδί.
  - Υποκλίμακα Ε: Τα ενδιαφέροντα του παιδιού.
- ❖ 3<sup>ο</sup> Μέρος: Οι μεγαλύτερες προτάσεις του παιδιού.
  - Υποκλίμακα Ζ: Πως το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις για να σας κάνει να παρατηρήσετε κάτι.

- Υποκλίμακα Η: Οι ερωτήσεις και τα σχόλια του παιδιού για αντικείμενα.
- Υποκλίμακα Θ: Οι ερωτήσεις και τα σχόλια του παιδιού για τον εαυτό του ή για άλλους ανθρώπους.
- Υποκλίμακα Ι: Οι λέξεις του παιδιού κατά τις δραστηριότητες με άλλα άτομα.
- Υποκλίμακα Κ: Η αίσθηση του χιούμορ και το «κορόιδο» του παιδιού.
- Υποκλίμακα Λ: Το ενδιαφέρον του παιδιού για τις λέξεις και τη γλώσσα.
- Υποκλίμακα Μ: Τα ενδιαφέροντα ομιλίας του παιδιού κατά την συζήτηση.
- Υποκλίμακα Ν: Πως το παιδί προσαρμόζει τη συνομιλία του με άλλους ανθρώπους.
- Υποκλίμακα Ξ: Πως το παιδί δομεί μεγαλύτερες προτάσεις και ιστορίες.

Ο γονέας συμπληρώνει τις εκατό ογδόντα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (υπάρχει και διαθέσιμη on-line μορφή) και η βαθμολογία κρίνει την επάρκεια των πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού (Ο'Neill,2002).

#### **4.1.2. Δοκιμασίες αξιολόγησης της πραγματολογίας και της κοινωνικής επικοινωνίας σε παιδιά ηλικίας 4 ετών έως και ενήλικες.**

Στην κλινική πράξη μπορούν να χρησιμοποιηθούν δοκιμασίες για την αξιολόγηση αποκλειστικά της πραγματολογίας αλλά και δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν την πραγματολογία και ταυτόχρονα και άλλες εκφάνσεις της γλώσσας.

##### **4.1.2.1. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση πραγματολογικών ικανοτήτων.**

Η δημιουργία αυτού του υποκεφαλαίου προέκυψε για τον καλύτερο διαχωρισμό των δοκιμασιών αξιολόγησης των πραγματολογικών δεξιοτήτων. Σε αυτή την υποενότητα θα αναφερθούμε σε δραστηριότητες που αξιολογούν αποκλειστικά τις πραγματολογικές δεξιότητες.

#### 4.1.2.1.1 Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversations (TOPPIC)

Μια επιπλέον μέθοδος εστιασμένης παρατήρησης είναι το Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversations (TOPPIC). Το TOPPIC είναι ένα κλινικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για παιδιά ηλικίας 6;00-11;00 ετών και αποτελείται από ένα φύλλο αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα Β) και διαχωρίζεται σε επτά κύριες κατηγορίες:

- ❖ αμοιβαιότητα,
- ❖ εναλλαγή σειράς,
- ❖ συναίσθηση της γνώση του ακροατή,
- ❖ φλυαρία,
- ❖ διατήρηση θέματος,
- ❖ στυλ συζήτησης και
- ❖ πρόβλημα απόκρισης.



*Εικόνα 4.1. Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversations (TOPPIC)*

Κάθε υποενότητα των βασικών κατηγοριών βαθμολογείται από το 0-3.

3= αξιοσημείωτη ένδειξη της συμπεριφοράς σε όλη τη συνομιλία, ίσως πολύ συχνή και επιδρά στην αλληλεπίδραση της συνομιλίας.

2= μέτρια αλλά σημαντική επίπτωση στην αλληλεπίδραση. Είναι αισθητή αλλά δεν έχει τόσο σημαντικό αντίκτυπο όσο ο βαθμός 3.

1= αισθητή κατά καιρούς, με μικρή επίδραση στην επικοινωνία.

0= δεν παρατηρείται και αποτελεί χαρακτηριστικό του ώριμου στυλ αλληλεπίδρασης.

Συμπερασματικά το TOPPIC είναι ένα εργαλείο για την παρατήρηση των πραγματολογικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων συζήτησης, το οποίο ωθεί τον κλινικό να παρατηρήσει τα βασικά χαρακτηριστικά της συζήτησης πριν σχεδιάσει ένα θεραπευτικό πλάνο και μπορεί να γίνει σε πραγματικό χρόνο (Adams κ.ά., 2010).

#### 4.1.2.1.2. Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)

Το Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) είναι μια μέθοδος αξιολόγησης των πραγματολογικών ικανοτήτων σε παιδιά ηλικίας 5;00-12;11 ετών. Η δοκιμασία αποτελείται από σαράντα πέντε επιμέρους τμήματα τα οποία διαχωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες με δεκαπέντε αντικείμενα



*Εικόνα 4.2. Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)*

ανά κατηγορία:

- ❖ Δεξιότητες προσωπικής αλληλεπίδρασης (έναρξη συνομιλίας, αναζήτηση βοήθειας, συμμετοχή σε λεκτικά παιχνίδια, και χρήση κατάλληλων μη λεκτικών χειρονομιών).
- ❖ Δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (πότε να μιλήσουν και πότε να ακούσουν, την κατανόηση των κανόνων της τάξης, ανάληψη σειράς στις συνομιλίες, και την πρόβλεψη συνεπειών).
- ❖ Δεξιότητες αλληλεπίδρασης στην τάξη (χρήση μεταφορικής γλώσσας, διατήρηση του θέματος συζήτησης, επεξήγηση της λειτουργίας των πραγμάτων, γραφή ιστοριών, και χρήση αργκό).

Η δοκιμασία συμπληρώνεται από ένα οικείο προς το παιδί άτομο (π.χ. δάσκαλο ή γονέα) σε περίπου 10 λεπτά και η βαθμολογική κλίμακα είναι 1-9. Η βαθμολογία διαμορφώνεται από την επίδοση του παιδιού στη συγκεκριμένη δεξιότητα και από τη σύγκριση με παιδιά ίδιας ηλικίας και φύλου.

Στη συνέχεια ο κλινικός εξάγει το τελικό σκορ της δοκιμασίας, αναλόγως κρίνεται η πραγματολογική επάρκεια του παιδιού και συναποφασίζεται μαζί με τους γονείς η περεταίρω αξιολόγηση ή η άμεση έναρξη παρέμβασης (Gilliam & Miller, 2006).

#### 4.1.2.1.3. Pragmatic Profile of Everyday Communication

Το Pragmatic Profile of Everyday Communication (βλ. Παράρτημα ) είναι μια άτυπη συνέντευξη, η οποία διενεργείται για να διερευνήσει την επικοινωνία του παιδιού στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο σχολείο ή στο σπίτι. Αυτό

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

το εργαλείο έχει δύο εκδοχές η μια είναι για παιδιά προσχολικής ηλικίας (0-4;00 ετών) και η άλλη για παιδιά σχολικής ηλικίας (5;00-10;00 ετών).

Το Pragmatic Profile of Everyday Communication διαχωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες μας δίνουν πληροφορίες για:

- ❖ τις επικοινωνιακές λειτουργίες,
- ❖ την απόκριση στην επικοινωνία,
- ❖ την αλληλεπίδραση,
- ❖ τη συζήτηση και
- ❖ την ποικιλία πλαισίων.

Σε κάθε κατηγορία υπάρχουν επιμέρους υποερωτήματα τα οποία καλείται να απαντήσει (περιγραφικά) ο συνοδός του παιδιού στο κλινικό πλαίσιο. Το κλίμα της συνέντευξης δεν πρέπει να είναι αυστηρό και ο κλινικός πρέπει να χρησιμοποιεί το όνομα του παιδιού όταν υποβάλλει τις ερωτήσεις. Το Pragmatic Profile of Everyday Communication μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παιδιά με πραγματολογικά ελλείμματα, για παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, για παιδιά με έλλειμμα ακοής και για δίγλωσσα παιδιά (Dewart & Summers, 1995).

### 4.1.2.1.4. Pragmatic Protocol

Το Pragmatic Protocol (βλ. Παράρτημα Β) συμπληρώνεται μετά την παρατήρηση αυθόρμητης και μη δομημένης συζήτησης του παιδιού με έναν επικοινωνιακό παρτενέρ για 15 λεπτά. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παιδιά ηλικίας τουλάχιστον 5;00 ετών.

Οι επικοινωνιακές συμπεριφορές που αξιολογεί το συγκεκριμένο πρωτόκολλο είναι:

- ❖ λεκτικές (π.χ. θέματα, ανάληψη σειράς, λεξιλογική επιλογή),
- ❖ παραγλωσσικές (π.χ. προσωδία) και
- ❖ μη-λεκτικές (π.χ. κινησιολογία και σημειολογία της απόστασης).

Οι πιθανές απαντήσεις για τους τριάντα επιμέρους τομείς αξιολόγησης είναι:

- ❖ κατάλληλη,
- ❖ μη-κατάλληλη και
- ❖ δεν παρατηρήθηκε.

Το Pragmatic Protocol μπορεί να κατευθύνει την περεταίρω αξιολόγηση ανησυχητικών συμπεριφορών (Prutting & Kirchner, 1987).

#### 4.1.2.1.5. Test of Pragmatic Language (TOPL-TOPL-2)

Το Test of Pragmatic Language TOPL-2 αποτελεί την βελτιωμένη έκδοση του TOPL (1992). Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τις δεξιότητες της κοινωνικής γλώσσας και για να εντοπίσει τα πραγματολογικά ελλείμματα. Οι ηλικίες στις οποίες μπορεί να χορηγηθεί είναι από 6;00-18;11 (Α' μέρος: 6;00-7;11ετών και Β' μέρος: 8;0-18;11 ετών). Ο χρόνος χορήγησης υπολογίζεται σε 45-60 λεπτά.



*Εικόνα 4.3 Test of Pragmatic Language 2 (TOPL-2)*

Οι επτά επιμέρους κατηγορίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν:

- ❖ το κοινωνικό/φυσικό πλαίσιο,
- ❖ την ακρόαση,
- ❖ το θέμα συζήτησης,
- ❖ τον σκοπό της συζήτησης,
- ❖ τα οπτικο-κινητικά σήματα,
- ❖ τις αφηρημένες έννοιες και
- ❖ τις πραγματολογικές δεξιότητες.

Το τεστ περιέχει σαράντα τρεις έγχρωμες εικόνες κοινωνικού περιερχομένου. Ο εξεταζόμενος εφόσον ακούσει μια σύντομη περιγραφή της ιστορίας της εκάστοτε εικόνας καλείται να δώσει μια λογική απάντηση για έναν από τους χαρακτήρες της εικόνας και κάποιες φορές η απάντηση πρέπει να είναι αιτιολογημένη. Οι πρώτες δεκαεφτά εικόνες δίνονται στα παιδιά ηλικίας 6;00-7;11 ετών, για τα παιδιά ηλικίας 8;0-18;11 ετών χρησιμοποιούνται και οι σαράντα τρεις εικόνες. Για κάποιες από τις εικόνες υπάρχουν επιπλέον δεκαεννέα ερωτήσεις με σκοπό να αξιολογηθούν καλύτερα οι πραγματολογικές δεξιότητες. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0 ή 1

από τον κλινικό. Τα αποτελέσματα της τελικής βαθμολόγησης κυμαίνονται από 55-139 και εκφράζονται ως «Δείκτης Χρήσης της Πραγματολογικής Γλώσσας». Τέλος εκτός από την αξιολόγηση της S(P)CD, το TOPPL απευθύνεται σε παιδιά με ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ, μαθησιακές δυσκολίες, κατάθλιψη-διαταραχές άγχους, συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007).

#### **4.1.2.2. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση διάφορων διαστάσεων της γλώσσας.**

Οι δοκιμασίες που θα αναφερθούν σε αυτή την υποενότητα αξιολογούν διάφορες διαστάσεις της γλώσσας συμπεριλαμβανόμενης της πραγματολογίας και δίνουν μια πιο σφαιρική εικόνα των ατόμων.

##### **4.1.2.2.1. Children's Communication Checklist (CCC ή CCC-2)**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η χρήση κλινικών εργαλείων για την αξιολόγηση καθημερινών επικοινωνιακών ικανοτήτων παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες, έτσι οι τυποποιημένες λίστες ελέγχου έγιναν η πιο δημοφιλής μέθοδος αξιολόγησης των πραγματολογικών και κοινωνικών επικοινωνιακών συμπεριφορών. Η Children's Communication Checklist (CCC) είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη λίστα ελέγχου στην κλινική πρακτική, ενώ στην έρευνα είναι η λίστα ελέγχου επικοινωνίας για παιδιά (Bishop, 1998).

Η αναθεωρημένη έκδοση της CCC, η CCC-2 είναι μια λίστα ελέγχου η οποία συμπληρώνεται από οικεία προς το παιδί άτομα (γονείς, δάσκαλοι, φροντιστές) σε 10-15 λεπτά. Η λίστα ελέγχου είναι διαχωρισμένη σε δέκα κλίμακες με επτά αντικείμενα στην κάθε κλίμακα (εβδομήντα συνολικά). Η χρονολογική ηλικία των παιδιών είναι 4;00-16;11 ετών. Επίσης τα παιδιά δεν πρέπει να έχουν έλλειμμα ακοής και η γλωσσική τους παραγωγή να ανέρχεται στο επίπεδο πρότασης. Όσον αφορά τις επιμέρους κλίμακες της CCC-2:

- ❖ οι κλίμακες A, B, Γ, Δ αξιολογούν την άρθρωση, τη φωνολογία, τη γλωσσική δομή, το λεξιλόγιο και τη συζήτηση,
- ❖ οι κλίμακες E, Z, H και Θ απευθύνονται στις πραγματολογικές πτυχές της επικοινωνίας και
- ❖ οι κλίμακες I και K αξιολογούν συνήθως συμπεριφορές που επηρεάζονται στις ΔΑΔ δηλαδή τις κοινωνικές σχέσεις και τα ενδιαφέροντα.

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

Τα άτομα, τα οποία συμπληρώνουν τη λίστα ελέγχου (γονείς, δάσκαλοι, φροντιστές) καλούνται να βαθμολογήσουν τη συχνότητα των επικοινωνιακών συμπεριφορών σε μια κλίμακα 4 βαθμών.

0= λιγότερο από μια φορά τη βδομάδα

1= τουλάχιστον μια φορά τη βδομάδα αλλά όχι καθημερινά

2= μια με δύο φορές τη μέρα

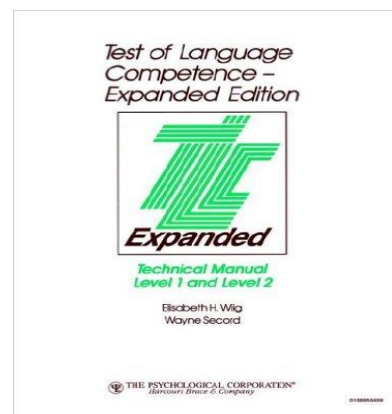
3= πολλές φορές τη μέρα (πάνω από 2 ή πάντα)

Μετά από αυτή τη βαθμολόγηση ο καταρτισμένος κλινικός χρειάζεται 5-10 λεπτά για να διαμορφώσει την τελική βαθμολογία.

Η CCC-2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει τις επικοινωνιακές ικανότητες παιδιών με SLI, PLI και ΔΑΔ χωρίς όμως να παρέχει διάγνωση. Επίσης στοιχεία από την CCC-2 μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη διαφοροδιάγνωση παιδιών με SLI, PLI και αυτισμό (Bishop, 2003α).

### 4.1.2.2.2. Test of Language Competence (TLC)

Το Test of Language Competence (TLC) σχεδιάστηκε για να μετρήσει τη γλωσσική ικανότητα και τη χρήση σημασιολογικών, συντακτικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων. Απευθύνεται στο ηλικιακό εύρος: 5;00-18;11 ετών (Επίπεδο 1: 5;0-9;11 ετών και Επίπεδο 2: 10;0-18;11 ετών).



**Εικόνα 4.4.** Test of language Competence (TLC)

Οι τομείς της γλώσσας που εξετάζει περιλαμβάνουν:

- ❖ διαφορούμενες φράσεις,
- ❖ κατανόηση προφορικού λόγου: εξαγωγή συμπερασμάτων,
- ❖ προφορική έκφραση: γλωσσικές πράξεις,
- ❖ μεταφορική γλώσσα και
- ❖ συμπληρωματικό υπό-τεστ μνήμης.

Ο χρόνος χορήγησης δεν ξεπερνά τα εξήντα λεπτά (Wiig & Secord, 1989).

#### 4.1.2.2.3. Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL)

Το Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL) είναι ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των εκφραστικών, δεκτικών και δεξιοτήτων ανάκτησης της προφορικής γλώσσας. Μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά ηλικίας 3;00-21;00 ετών. Ο χρόνος χορήγησης κυμαίνεται από 15-60 λεπτά.



*Εικόνα 4.5. Comprehensive Assessment of Spoken Language*

Περιλαμβάνει δεκαπέντε υπό-τεστ για τέσσερις κατηγορίες της προφορικής γλώσσας:

- ❖ λεξιλογική/σημασιολογική,
- ❖ συντακτική,
- ❖ υπεργλωσσολογική και
- ❖ πραγματολογική.

Πιο συγκεκριμένα η κατηγορία της πραγματολογίας περιέχει τέσσερις υπό-τεστ:

- ❖ Πραγματολογική εκτίμηση: Ο εξεταζόμενος ακούει εξήντα ιστορίες που περιγράφουν καταστάσεις καθημερινής ζωής και πρέπει να κρίνει την καταλληλότητα της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην κάθε ιστορία. Επίσης προτείνει καταλληλότερες περιγραφές της ιστορίας.
- ❖ Ιδιωματική γλώσσα: Ο συμμετέχων καλείται να συμπληρώσει σαράντα εννέα ιδιωτισμούς και να εξηγήσει σε ποιες περιπτώσεις τους χρησιμοποιούμε.
- ❖ Μη-κυριολεκτική γλώσσα: Ο εξεταστής διαβάζει πενήντα προτάσεις και χρησιμοποιεί μεταφορική, έμμεση ή σαρκαστική γλώσσα. Ο συμμετέχων πρέπει να εξηγήσει τι σημαίνουν οι μη-κυριολεκτικές προτάσεις.
- ❖ Εξαγωγή συμπεράσματος: Ο μαθητής καλείται να δώσει απαντήσεις με δικά του λόγια σε ερωτήσεις που αφορούν πενήντα δύο επεισόδια που έχει ήδη διαβάσει ο εξεταστής.

Ο συγγραφέας του CASL αναφέρει τους παρακάτω σκοπούς της δοκιμασίας:

1. την αναγνώριση των γλωσσικών διαταραχών,
2. τη διάγνωση και την παρέμβαση στον προφορικό λόγο,
3. την παρακολούθηση της ανάπτυξης πραγματολογικών δεξιοτήτων και γνώσεων και
4. τη διεξαγωγή ερευνών για τις γλωσσικές δεξιότητες του προφορικού λόγου.

(Carrow-Woolfolk, 1999).

#### 4.2. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου

Για την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν και δοκιμασίες για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου.

##### 4.2.1. Bus Story Test

Το τεστ Bus Story χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου σε παιδιά ηλικίας 3;00-7;11 ετών. Ο χρόνος χορήγησης δεν είναι πάνω από 10 λεπτά.

Ο εξεταστής διαβάζει μια ιστορία η οποία περιγράφει μια εικόνα και το παιδί καλείται να αφηγηθεί εκ νέου την ιστορία. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται για δώδεκα εικόνες και το δείγμα λόγου του παιδιού ηχογραφείται.

Έπειτα ο εξεταστής ακούει το δείγμα λόγου του παιδιού και ανάλογα με την ηλικία του πρέπει να εκτιμήσει:

- ❖ το περιεχόμενο των πληροφοριών,
- ❖ το μήκος των προτάσεων και
- ❖ τη χρήση γραμματικής.

Τέλος το Bus Story είναι ένα ανιχνευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλα διαγνωστικά τεστ (Renfrew, 1995).



Εικόνα 4.6. Bus Story Test

#### **4.2.2. Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (ERRNI)**

Το Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (ERRNI) αξιολογεί την ικανότητα συσχέτισης, κατανόησης και καθυστερημένης ανάκλησης μιας ιστορίας και αποτελεί μια πλούσια πηγή πληροφοριών για τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών και ενηλίκων. Η ηλικία των εξεταζόμενων κυμαίνεται από 6;00 ετών έως 18;11 ετών.

Το ERRNI περιλαμβάνει δυο επιμέρους ιστορίες των δεκαπέντε σκηνών. Η μια είναι «Η ιστορία της παραλίας» και η άλλη «Η ιστορία του ψαριού». Ο κλινικός χρησιμοποιεί μια από τις δύο ιστορίες και σε περίπτωση επαναξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιήσει την άλλη για να επαλειφθεί η πιθανότητα εκμάθησης της από το παιδί.

Αρχικά στο παιδί παρουσιάζεται μια ιστορία και αυτό πρέπει να μιλήσει για την εικόνα. Στη συνέχεια δίνεται στο παιδί το βιβλίο μιας ιστορίας και ζητείται από το παιδί να περιγράψει την ιστορία. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα το παιδί πρέπει να ανακαλέσει την ιστορία και να απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις. Όλη η διαδικασία καταγράφεται ηχητικά.

Έπειτα ο εξεταστής ακούει το δείγμα λόγου του παιδιού και ανάλογα με την ηλικία του πρέπει να εκτιμήσει:

- ❖ το βαθμό συσχέτισης των πληροφοριών με το αφηγηματικό πλαίσιο,
- ❖ την πολυπλοκότητα των γραμματικών δομών,
- ❖ την κατανόηση της έντυπης ιστορίας και
- ❖ την ικανότητα διατήρησης πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Το δείγμα περιέχει χρήσιμο υλικό για την ποιοτική ανάλυση των συντακτικών δομών, των φαινομένων δισταγμού και της συνοχής (Bishop, 2003β).

## **Κεφάλαιο 5: Παρέμβαση για την S(P)CD**

### **5.1. Γενικοί τύποι παρέμβασης για την S(P)CD**

Τα παιδιά με S(P)CD αποτελούν σημαντική θεραπευτική πρόκληση για τους λογοθεραπευτές. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορα θεραπευτικά προγράμματα και πρακτικά μέσα για την παρέμβαση στην κοινωνική επικοινωνία. Η κοινωνική επικοινωνία όμως μπορεί να διαταραχθεί από πολλές και διαφορετικές αιτιολογίες. Ωστόσο, η πλειοψηφία των βιβλιογραφικών παραπομπών αναφέρεται στις παρεμβάσεις της κοινωνικής επικοινωνίας στις ΔΑΦ και όχι τόσο στην παρέμβαση ατόμων με S(P)CD (Swineford κ.ά., 2014).

Οι κλινικοί έχουν πρόσβαση σε τρόπους παρέμβασης, οι οποίοι στοχεύουν την πραγματολογία και επικεντρώνονται περισσότερο στη γλώσσα σε σχέση με τις δραστηριότητες κοινωνικής εξάσκησης. Η παρέμβαση για την πραγματολογία ενδεικτικά μπορεί να επικεντρωθεί στην εναλλαγή σειράς, στη διατήρηση θέματος, στην παροχή επαρκούς ποσότητας πληροφοριών (ούτε περισσότερες, ούτε λιγότερες), στις δεξιότητες συζήτησης, στην αλληλουχία κατά την αφήγηση, στην κατανόηση υπονοημάτων. Επιπροσθέτως, η παρέμβαση στοχεύει και σε τομείς της κοινωνικής ανάπτυξης, οι οποίοι δεν έχουν διαμορφωθεί επαρκώς, όπως η προσαρμογή της γλώσσας ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση, η απόδοση των συναισθημάτων και η οπτική του άλλου (Adams, 2004).

Ανάλογα με τη στοχοθεσία για το κάθε άτομο οι θεραπευτικές τεχνικές ποικίλλουν. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες από αυτές τις τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σε επίπεδο ατομικής παρέμβασης είτε σε ομαδική παρέμβαση και περιλαμβάνουν: το παιχνίδι-ρόλων, την εξάσκηση συγκεκριμένων πραγματολογικών δεξιοτήτων κατά τη συζήτηση, την μετα-πραγματολογική θεραπεία (για παιδιά άνω των 7;00-8;00 ετών), τις τεχνικές αυτοελέγχου και αντιμετώπισης για διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, καθώς και ασκήσεις για την αποφυγή καταπάτησης των κανόνων συνδιαλλαγής (Adams, 2004).

Οι κοινωνικές ιστορίες και οι συζητήσεις με κόμικς μπορούν εκτός από τις ΔΑΦ να χρησιμοποιηθούν και σε παιδιά με S(P)CD (Adams, 2004). Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια δραστηριότητα κοινωνικής αναδόμησης και συντελεί στην αποτελεσματική κατανόηση των σημάτων και των αντιδράσεων, οι οποίες συνδέονται με

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

συγκεκριμένες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Αναλυτικότερα, η κοινωνική ιστορία περιγράφει μια κατάσταση, δεξιότητα ή έννοια με όρους κοινωνικών σημάτων, οπτικής και συνηθισμένων απαντήσεων με ειδικά καθορισμένο τρόπο και μορφή. Σκοπός είναι να δώσει με καθησυχαστικό και ενημερωτικό τρόπο, ακριβείς κοινωνικές και συναισθηματικές πληροφορίες, οι οποίες να γίνονται εύκολα κατανοητές από το παιδί και να συντελέσουν στην εκμάθηση μια συμπεριφοράς. Για τη συγγραφή μιας κοινωνικής ιστορίας πρέπει να πληρούνται κάποια κριτήρια όπως συγκεκριμένη δομή, θετική γλώσσα ώστε να επισημάνεται τι πρέπει να κάνει το παιδί και όχι η λανθασμένη συμπεριφορά (Gray, 1998). Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα είδη προτάσεων, ορισμένες από αυτές περιλαμβάνουν: περιγραφικές προτάσεις, κατευθυντικές προτάσεις και προτάσεις προοπτικής. Παρακάτω ακολουθούν αντίστοιχα παραδείγματα κοινωνικών ιστοριών (Νικολόπουλος, 2008).

### ❖ Κοινωνική ιστορία με περιγραφικές προτάσεις.

Το κουδούνι χτυπάει όταν τελειώνει το διάλλειμα.

Τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη τους.

Κάθονται στο θρανίο και περιμένουν το δάσκαλό να έρθει.

### ❖ Κοινωνική ιστορία με κατευθυντικές προτάσεις.

Όταν ακούω το κουδούνι μπαίνω στην τάξη.

Κάθομαι στο θρανίο.

Περιμένω το δάσκαλο να έρθει.

### ❖ Κοινωνική ιστορία με προτάσεις προοπτικής

Θα περιμένω το δάσκαλό μου.

Ο δάσκαλος θα είναι χαρούμενος αν κάθομαι στο θρανίο και περιμένω.

(Νικολόπουλος, 2008)

Τέλος, η εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών θα γίνει αποτελεσματικότερη εάν και οι γονείς ή και άλλοι άνθρωποι που εμπλέκονται στην καθημερινότητα του παιδιού το βοηθήσουν να εφαρμόσει τις καινούργιες του γνώσεις (Gray, 1998).

Οι συζητήσεις με κόμικς (Comic Strip Conversations) χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν μια διαφορετική προοπτική ή για να διορθώσουν παρανοήσεις και υποθέσεις. Ακόμη βοηθούν το παιδί στην ανακάλυψη σκέψεων, πεποιθήσεων και προθέσεων των συμμετεχόντων που σχετίζονται με μία δεδομένη κατάσταση. Μετά την εξοικείωση του παιδιού με τη μέθοδο, ο θεραπευτής και το παιδί μιλούν για διάφορα θέματα της καθημερινότητας, τα οποία μπορεί να μη σχετίζονται άμεσα με το στόχο της συνομιλίας αλλά έχουν μεγάλη κοινωνική σημασία. Στη συνέχεια εισάγεται το θέμα της συνομιλίας που συνήθως αφορά μια κοινωνική κατάσταση, η οποία είτε δυσκόλεψε το παιδί στο παρελθόν είτε για να το προετοιμάσει για μια ανάλογη κατάσταση στο μέλλον. Τα σκίτσα αναπαριστούν μέσα από γραμμικές φιγούρες τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια ενός γεγονότος/κατάστασης ή μιας σειράς γεγονότων. Στα μπαλόνια ομιλίας και στα συννεφάκια σκέψεων αποτυπώνονται τα λόγια και οι σκέψεις του παιδιού. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν χρώματα και να συσχετιστούν με συναισθήματα. Η συζήτηση με κόμικς μπορεί να διευκρινίσει την ερμηνεία των γεγονότων και τη λογική των σκέψεων και των αντιδράσεων του παιδιού και του επιτρέπει να αναλύσει και να καταλάβει την ποικιλία των μηνυμάτων και νοημάτων τα οποία είναι αναπόσπαστα τμήματα της συζήτησης ή του παιχνιδιού. Επίσης τα λανθάνοντα μηνύματα μπορούν να φανούν μέσα από τα λόγια στα μπαλόνια ομιλίας καθώς και την επιλογή των χρωμάτων (Gray, 1998).

Η παρέμβαση των παιδιών με S(P)CD δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά δραστηριότητες για την βελτίωση της πραγματολογίας. Ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού μπορεί να απαιτείται στήριξη σε και σε διάφορους επιπλέον γλωσσικούς τομείς όπως η συντακτική διατύπωση σύνθετων προτάσεων, παρεμβάσεις για την εύρεση λέξεων/ λεξιλόγιο. Για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση των παιδιών με S(P)CD θα πρέπει ο λογοθεραπευτής να συνεργαστεί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Καθώς τα παιδιά με S(P)CD χρειάζονται μια ειδική προσέγγιση κατά την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η οποία συμπληρώνει τις γλωσσικές πραγματολογικές οδηγίες και πρέπει να είναι μέρος των στρατηγικών διαχείρισης (Adams, 2004).

Η αποτελεσματική παρέμβαση της S(P)CD δεν έχει μελετηθεί εις βάθος στη βιβλιογραφία, λόγω διαφορετικών διαγνωστικών ετικετών, διαφωνιών για τα διαγνωστικά κριτήρια και έλλειψη έγκυρων εργαλείων για την επαναξιολόγηση των παιδιών (Norbury, 2014).

## 5.2. Social Communication Intervention

Το Social Communication Intervention Project (SCIP) δημιουργήθηκε από την Adams και τους συνεργάτες το 2012. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στην ατομική παρέμβαση παιδιών ηλικίας 6-11 ετών με S(P)CD και περιέχει:

1. οδηγίες για την τήρηση του πρωτόκολλου, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν το χρονοδιάγραμμα των συνεδριών παρέμβασης, τις λίστες ελέγχου των θεραπειών του σχολείου, τις φόρμες συμπλήρωσης και τις φόρμες οργάνωσης της συνεδρίας,
2. τα κύρια συστατικά της παρέμβασης και της διαδικασίας για εξατομικευμένο σχεδιασμό παρέμβασης και
3. όλες τις δραστηριότητες και τα φύλλα παρέμβασης που απαιτούνται για την παρέμβαση.



*Εικόνα 5.1. Papa Moll Pictures*

Ορισμένα από τα θεραπευτικά υλικά δημιουργήθηκαν ειδικά για το Project, αλλά χρησιμοποιήθηκαν και κάποια τα οποία είναι εμπορικά διαθέσιμα. Για παράδειγμα απλές ακολουθίες εικόνων που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση των κοινωνικών συνθημάτων στα κοινωνικά σενάρια, μπορεί είτε να σχεδιαστούν από το θεραπευτή είτε να χρησιμοποιηθούν από έτοιμα υλικά εκδοτικών οίκων (π.χ. Schubi Sent image and Papa Moll pictures) (Adams κ.ά., 2012α).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι τομείς παρέμβασης και οι συνιστώσες που περιλαμβάνει ο καθένας από αυτούς:

- ❖ την κοινωνική κατανόηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση:
  - κατανόηση των κοινωνικών πλαισίων,

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

- κατανόηση συναισθημάτων,
  - αύξηση της ευελιξίας μέσω στρατηγικών,
  - κατανόηση των σκέψεων και των προθέσεων των άλλων και
  - κατανόηση φιλιών.
- ❖ τις λεκτικές και μη-λεκτικές πραγματολογικές δεξιότητες (συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης):
- εργασία στις δεξιότητες συνομιλίας,
  - κατανόηση των πληροφοριακών απαιτήσεων,
  - βελτίωση των δεξιοτήτων εναλλαγής σειράς,
  - διαχείριση της αλλαγής θέματος ή εκτροπής της συζήτησης και
  - βελτίωση και επέκταση του ύφους της συζήτησης.
- ❖ τη γλωσσική επεξεργασία, (στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι μεταφορές, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η εκμάθηση νέων λέξεων):
- εύρεση λέξεων και παρεμβάσεις λεξιλογίου,
  - βελτίωση της δομής της αφήγησης,
  - κατανόηση και χρήση μη-κυριολεκτικής γλώσσας,
  - βελτίωση της κατανόησης της συζήτησης και
  - ενισχυμένη παρακολούθηση της κατανόησης.

Η κάθε συνιστώσα περιέχει μια σειρά από θεραπευτικούς στόχους, οι οποίοι συνδέονται με ένα σύνολο θεραπευτικών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα η 2<sup>η</sup> συνιστώσα της πραγματολογίας «Κατανόηση των πληροφοριακών απαιτήσεων», πρέπει να χωριστεί σε μια σειρά από πέντε κύριους στόχους θεραπείας:

1. Παρά πολλές/ πάρα πολύ λίγες πληροφορίες,
2. Υπερβολική πληροφόρηση,
3. Αναζήτηση σχετικών πληροφοριών,
4. Σαμποτάζ πληροφοριών και
5. Προσαρμογή των πληροφοριών.

Και για κάθε ένα από τους παραπάνω θεραπευτικούς στόχους υπάρχει από μια ξεχωριστή θεραπευτική δραστηριότητα. Οι μέθοδοι χορήγησης περιλαμβάνουν την μοντελοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το σαμποτάζ (κατά το οποίο ο θεραπευτής κάνει

επίτηδες λάθος ώστε να επιστήσει την προσοχή στην επικοινωνιακή πράξη του ενδιαφέροντος) και το σαμποταρισμένο παιχνίδι ρόλων. Όλες οι θεραπευτικές δραστηριότητες καταγράφονται στο εγχειρίδιο σύμφωνα με ένα πρότυπο, ειδικότερα τα επιμέρους στοιχεία περιλαμβάνουν την περιγραφή της δραστηριότητας και του σκοπού της, τον καθορισμό των υλικών και των πηγών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, την διαδικασία χορήγησης της δραστηριότητας (με παραδείγματα σεναρίων όπου απαιτείται), παρατηρήσεις για την επιτυχία της δραστηριότητας και προτάσεις για την αύξηση ή τη μείωση του επιπέδου δυσκολίας. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος, θα πρέπει να υπάρχει μια λογική συνέχεια στη χορήγηση των δραστηριοτήτων και δεν μπορεί ο θεραπευτής να τις παρουσιάζει ως μια σειρά από αποσυνδεδεμένες δραστηριότητες με μια προκαθορισμένη και προγραμματισμένη σειρά. Στην πραγματικότητα η παρέμβαση μέσω του SCIP απαιτεί υψηλού επιπέδου πρακτικές δεξιότητες για το σχεδιασμό των συνεδριών, έτσι ώστε οι τρεις βασικοί τομείς να ενσωματωθούν ομαλά στην παρέμβαση. Προς το τέλος των συνεδριών, έχουν ενσωματωθεί πλήρως και οι τρεις βασικοί τομείς παρέμβασης. Η ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς και τους δασκάλους παράλληλης στήριξης θεωρούνται αναπόσπαστα τμήματα του προγράμματος παρέμβασης. Τέλος, η τακτική επαφή του θεραπευτή με τον γονέα ή φροντιστή συντελούν στη γενίκευση των θεραπευτικών στόχων (Adams κ.ά., 2012α).

Στην δοκιμασία τυχαία κατηγοριοποιήθηκαν 88 παιδιά με S(P)CD για παρέμβαση ή θεραπεία με τη χρήση του SCIP. Μετά από είκοσι θεραπευτικές συνεδρίες, έντονης παρέμβασης από ένα απόλυτα εξειδικευμένο λογοθεραπευτή, αναφέρθηκαν σημαντικά θεραπευτικά αποτελέσματα στο επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας. Ακόμη σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τα παιδιά παρουσίασαν βελτιωμένες πραγματολογικές ικανότητες και κοινωνική επικοινωνία. Επίσης οι δάσκαλοι παρατήρησαν καλύτερες ικανότητες μάθησης στο επίπεδο της τάξης (Adams κ.ά., 2012β).

Η παραπάνω έρευνα είναι πολύ ενθαρρυντική στο να αποδείξει ότι εμφανείς διαφοροποιήσεις στην κοινωνική επικοινωνιακή συμπεριφορά μπορούν να επιτευχθούν μετά από μια περίοδο εντατικής παρέμβασης. Ωστόσο, υπάρχουν σαφώς πολλές προκλήσεις που πρέπει να ξεπεραστούν, το δείγμα των συμμετεχόντων δεν ήταν ομοιογενές ως προς την επίδοση στα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, την μη-λεκτική αιτιολογία, την συμπτωματολογία των ΔΑΦ. Λόγω των παραπάνω είναι

εξαιρετικά δύσκολο να γίνει διάκριση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων. Η θεραπεία συνήθως στοχεύει να βελτιστοποιήσει τη γλώσσα και την επικοινωνιακή λειτουργία παρά να θεραπεύσει τη διαταραχή. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, τα διαγνωστικά εργαλεία από μόνα τους είναι απίθανο, να είναι αρκετά ευαίσθητα στην παρατήρηση αλλαγών στη διαταραχή. Η περίοδος παρέμβασης για τη συγκεκριμένη διαταραχή μπορεί να διαρκέσει περισσότερο, καθώς σύντομες αλλαγές σε αυτές τις ικανότητες είναι μάλλον μη-ρεαλιστικές. Τέλος, είναι πιθανό πως μεγαλώνοντας τα παιδιά αυτά θα χρειαστούν μια συνεχή στήριξη καθώς οι απαιτήσεις της κοινωνικής επικοινωνίας γίνονται περισσότερες και πιο σύνθετες (Norbury, 2014).

Επίσης το SCIP έχει χρησιμοποιηθεί και σε μεμονωμένα περιστατικά παιδιών με αναπτυξιακή κοινωνική επικοινωνιακή διαταραχή. Μια τέτοια μελέτη περίπτωσης αναφέρεται σε ένα παιδί ηλικίας 8;4 ετών με φυσιολογικό μη-λεκτικό πηλίκο, φυσιολογική ακοή και χωρίς την ύπαρξη άλλου παράγοντα, ο οποίος μπορεί να επεξηγήσει τα γλωσσικά ελλείμματα του παιδιού. Ο Connors παρακολούθησε είκοσι θεραπευτικές συνεδρίες με έναν τοπικό λογοθεραπευτή από τη βορειοδυτική Αγγλία μέσω του SCIP. Μετά από τρεις διαδοχικές αξιολογήσεις του παιδιού (1<sup>η</sup> αξιολόγηση: ακριβώς πριν την έναρξη της παρέμβασης, 2<sup>η</sup> αξιολόγηση: μετά το τέλος της παρέμβασης δηλ. 12 βδομάδες μετά από την 1<sup>η</sup> αξιολόγηση, 3<sup>η</sup> αξιολόγηση: 6 μήνες μετά τη 2<sup>η</sup> αξιολόγηση) φάνηκε αξιοσημείωτη βελτίωση του παιδιού στους τομείς της συζήτησης, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν την αποκριτικότητα, εκτίμηση των γνώσεων του ακροατή, την ανάληψη σειράς και την προσαρμογή του στυλ συνομιλίας. Επίσης, οι δάσκαλοι ανέφεραν βελτιωμένη συμπεριφορά στην τάξη και καλύτερη επίδοση στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τους γονείς οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τα μέλη της οικογένειας βελτιώθηκαν, όπως και οι προσωπικές του αφηγήσεις του παιδιού (Adams κ.ά., 2015).

## ΣΥΝΟΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία ήταν αφορμή για την μελέτη μιας νέας διαταραχής για την οποία τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένα. Ακόμη πιο δυσεύρετες είναι αντίστοιχες παραπομπές στην ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης δεν είναι απόλυτα σαφές εάν η κοινωνική (πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή μπορεί να θεωρηθεί ως μια αυτοτελής διαγνωστική οντότητα, καθώς η διαφοροποίηση της από άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία.

Για να καθοριστεί η εγκυρότητα της SPCD ως διαγνωστική οντότητα, η κλινική έρευνα πρέπει

1. να περιγράφει με σαφή τρόπο ένα κλινικό φαινόμενο
2. να αναπτύξει πολιτισμικά έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης με επαρκή επίπεδα διαβαθμολογικής αξιοπιστίας και αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων για τη βελτίωση της συνοχής της διάγνωσης,
3. να παρέχει σαφή σύγκριση πραγματολογικών προφίλ μεταξύ των διαφόρων νευροαναπτυξιακών διαταραχών,
4. να παρατηρεί την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με SPCD και να παρακολουθεί την σταθερότητα της διάγνωσης με την πάροδο του χρόνου και
5. να διεξάγει μελέτες οικογενειών για να διευκρινιστεί η αιτιολογία της διαταραχής και η σχέση της με άλλες νευροαναπτυξιακές καταστάσεις.

(Norbury, 2014).

Ο λογοθεραπευτής είναι ένας από τους επαγγελματίες υγείας που σχετίζεται άμεσα τόσο με την αξιολόγηση όσο και με την παρέμβαση των ατόμων με S(P)CD. Ωστόσο, η συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας είναι μείζονος σημασίας για τη διάγνωση τη διαφοροδιάγνωση από άλλες διαταραχές με παρόμοια κλινική εικόνα αλλά και για τη διαμόρφωση ενός θεραπευτικού προγράμματος για τη βέλτιστη αντιμετώπιση των ατόμων με τέτοιου είδους δυσκολίες (Swineford κ.ά, 2014).

Επίσης η συγκεκριμένη διαταραχή φαίνεται να έχει προεκτάσεις και στην ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Όμως δεν υπάρχουν ερευνητικές μελέτες, οι οποίες να ασχολούνται με τους λειτουργικούς περιορισμούς που σχετίζονται με την S(P)CD (Miller κ.ά., 2015). Γενικότερα αρκετές έρευνες όμως κατέδειξαν ότι τα παιδιά με πραγματολογικά ελλείμματα βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Adams, 2002). Οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί επιπλέον να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης, για την οποία οι ικανότητες εξαγωγής συμπερασμάτων και κατανόησης των αμφισημιών είναι καθοριστικές (Freed, 2015). Τέλος τα πραγματολογικά ελλείμματα συνεχίζουν να επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων και στην ενήλικη ζωή (Whitehouse κ.ά., 2009).

Συνοψίζοντας αυτή την πτυχιακή εργασία θα ήθελα να επισημάνω ότι στο μέλλον θα πρέπει να γίνουν ερευνητικές προσπάθειες για την δομημένη διερεύνηση συγκεκριμένων δυσκολιών των ατόμων αυτών καθώς και ενδεικτικών τρόπων παρέμβασης. Εν κατακλείδι, ελπίζω η συγκεκριμένη προσπάθεια να αποτελέσει έναυσμα για την μελέτη της S(P)CD στον ελληνικό χώρο είτε σε ατομικό (μελέτη περίπτωσης) είτε σε συλλογικό επίπεδο (ομάδα παιδιών με S(P)CD).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson N. & Shames G. (2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. (Μτφρ. Γ. Λινάρδου) Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Cole, M., & Cole, S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μτφρ. Μ. Soldman), Αθήνα: Τυποθήτω.
- Κατή Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lyons, J. (2004). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεωρητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παυλίδου, Θ. (2008). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης* (8<sup>η</sup> έκδοση). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Πίτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας* (η' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 2, Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shipley, K., & McAfee, G. (2013). *Διαγνωστικές Προσεγγίσεις στη Λογοπαθολογία*. (Μτφρ. Ε. Βιρβιδάκη & Δ. Ταφιάδης), Πάτρα: Γκότσης.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, C. (2002). Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8), 973–987.
- Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: Rationale and description. *Seminars in Speech and Language*, 26 (3), 181-188.
- Adams, C. (2013). Pragmatic Language Impairment. Στο F. R. Volkmar (Εκδ.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (2320-2325). New York: Springer.
- Adams, C., Gaile, J., Freed, J., & Lockton, E. (2010). *Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation (TOPICC)*. Διαθέσιμο από: <http://www.psych-sci.manchester.ac.uk/scip/topicc.pdf>
- Adams, C., Gaile, J., Freed, J., & Lockton, E. (2015). Integrating Language, Pragmatics, and Social Intervention in a Single-Subject Case Study of a Child With a Developmental Social Communication Disorder. *Language speech and hearing services in schools*, 46 (4):294-311.
- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., Earl, G., & Freed, J. (2012α). Implementation of a manualized communication intervention for school aged children with pragmatic and social communication needs in a randomized controlled trial: the Social Communication Intervention Project. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47 (3), 245–256.
- Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., & Law, J. (2012β). The social communication intervention project: A randomised controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47 (3), 233–244.

- American Psychiatric Association (2000). *DMS-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders text revision*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.) (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Speech-Language-Hearing Association. *Components of Social Communication*. Διαθέσιμο από [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- American Speech-Language-Hearing Association. (1982). *Language*. Διαθέσιμο από [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. Διαθέσιμο από [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- Baird, G., & Norbury, C. F., (2015). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorder. Διαθέσιμο από <http://adc.bmj.com/content/early/2015/12/22/archdischild-2014-306944.abstract>
- Bates, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Berko-Gleason, J. (1997). *The development of language*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (6), 879–891.
- Bishop, D. V. M. (2003α). *Children's Communication Checklist-2*. London: Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M. (2003β). *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument*. London: The Psychological Corporation.

- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24 (3), 241–263.
- Bishop, D. V. M., & Norbury, C.F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 917–929.
- Bishop, D. V. M., & Rosenbloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. Στο W. Yule & M. Rutter (Εκδ.), *Language development and disorders. Clinics in developmental medicine*. London: MacKeith Press.
- Bloom, L., & Lahey (1978). *Language Development and Language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Carrow-Wolfolk, E. (1999). *Comprehensive assessment Of Spoken Language (CASL)*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Carter, J. A., Lees, J. A., Muria, G. M., Gone, J., Neville, B. G. R., & Newton, C. R. J. C. (2005). Issues in the development of cross-cultural assessments of speech and language for children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40 (4), 385–401.
- Conti- Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42 (5), 1195-1204.
- Cummings, L. (2014). *Pragmatic disorders. Perspectives in Pragmatics*. New York: Springer.
- Dewarts, H., & Summers, S. (1995). *The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Children* (2<sup>nd</sup> edition). Slough: NFER Nelson.
- Dockrell, J., Messer D., George R., & Wilson G. (1998). Children with word-finding difficulties— prevalence, presentation and naming problems. *Journal of Child Language*, 33 (44), 445-454.

- Eales, J. M. (1993). Pragmatic impairment in adults with childhood Diagnosis of Autism or Developmental Receptive Language Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4 (23), 593-617.
- Freed, J., Adams, C., & Lockton E. (2015) Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 41-42, 13–21.
- Gallapher, T. M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior and emotional problems. *Topics in Language Disorder*, 19 (2), 1-15.
- Gibson, J., Adams, C., Lockton, E., & Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (3), 204-216.
- Gilliam, J. E., & Miller L. (2006). *Pragmatic language skill inventory*. Austin, TX: PRO-ED.
- Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with children with Asperger Syndrome and high functional autism. Στο E. Schopler & G. Mesibov (Εκδ.) *Asperger Syndrome or high autism*. New York: Plenum Press.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. Στο P. Cole, & J. Morgan (Εκδ.) *Syntax and semantics 3: Speech acts* (σελ.183-198). New York: Academic Press.
- Hecht, M., Ambady, N., (1999). Nonverbal communication and psychology: Past and future. *New Jersey Journal of communication*, 7 (2), 156-170.
- Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V., & Lord, C. (2012). Application of DSM-5 criteria for Autism Spectrum Disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry*, 169 (10), 1056-1064.

- Hymes, D. H., (1972). On communicative Competence. Στο J. B Pride., & J. Holmes (Εκδ.) *Sociolinguistics: Selected Readings* (σελ. 269-293). Harmondsworth: Penguinpp.
- Landa, R., Piven J., Wzorek M., Gayle O., Chase A., Folstein E. (1992). Social language use in parents of autistic individuals. *Psychol Med*, 22 (1), 245-254.
- McGregor, K. (1997). The Nature of Word-Finding Errors of Preschoolers with and without Word-Finding Deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1232-1244.
- McPartland, J.C., Reichow, B., & Volkmar, F.R. (2012). Sensitivity and Specificity of the proposed DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. *Journal of the American Association of Child and Adolescent Psychiatry*, 51 (4), 368–383.
- McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. London: Whurr.
- Miller, M., Young, G. S., Hutman T., Johnson S., Schwichtenberg A. J., & Ozonoff S. (2015). Early pragmatic language difficulties in siblings of children with autism: implications for DSM5 social communication disorder?. *Journal of Children Psychology Psychiatry*, 56 (7), 774–81.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *The early social communication scales*. University of Miami. Διαθέσιμο από: [http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/ourteam/faculty\\_staff/escs.pdf](http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/ourteam/faculty_staff/escs.pdf).
- Ninio, A. and Snow, C. (1999). The development of pragmatics: Learning to use language appropriately. Στο T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, *Handbook of language acquisition* (σελ. 347-383). New York: Academic Press.
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (3), 204–216.

- O'Neill, D. (2002). *Language Use Inventory for Young Children: An assessment of Pragmatic Language Development*. Ontario, Canada: University of Waterloo.
- Owens, R. E. (2010). *Language Development: An introduction* (7<sup>th</sup> edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2000). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4<sup>th</sup> ed.). United States: Elsevier.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of pragmatic language* (2<sup>nd</sup> ed.). TX: Pro-Ed.
- Prutting, C. A., & Kittchner D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 52 (2), 105-119.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. Στο U. Kirk (Εκδ.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (σελ. 155-184). New York: Academic Press.
- Rapin, I., & Allen, D. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristics and shape. Στο J. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell & D. Hall (Εκδ.), *Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children* (σελ. 20-35). London: AFASIC.
- Reed, M. (2009). *Children and Language: Development, Impairment and Training*. New York: Nova Science.
- Reilly, S., Bishop D. V. M., Tomblin B., (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49 (4), 452-462.
- Reisinger, L.M., Cornish, K., & Fombonne, E. (2011). Diagnostic differentiation of autism spectrum disorders and pragmatic language

impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41 (12), 1694–1704.

- Renfrew, C. (1995). *Bus story test*. Milton Keynes: Speechmark Publishing.
- Ruser, T. F., Arin D., Dowd M., Putman S., Winklosky B., Rosen-Sheidley B., Piven J., Toblin B., Tager Flusberg H., & Folstein S. (2007). Communicative competence in parents of children with autism and parents of children with specific language impairment, *Journal of Autism and Developmental disorders*, 37 (7), 1323-1336.
- Smiley, L. R., & Goldstein P. (1998). *Language delays and disorders: From Research to Practice*. London: Singular Publishing Group.
- Spekman, N. J., Roth, F. P. (1982). An Intervention Framework for Learning Disabled Students with Communication Disorders. *Learning Disability Quarterly*, 6 (4), 429-437.
- Simms, M. D., & Jin X. M., (2015). Autism, Language Disorder, and Social (Pragmatic) Communication Disorder: DSM-V and Differential Diagnoses. *Pediatrics in Review*, 36 (8), 355-362.
- St Pourcain, B., Whitehouse, A. J., Ang, W. Q., Warrington, N. M., Glessner, J. T., Wang, K., Timpson, N. J., Evans, D. M., Kemp, J. P., Ring, S. M., McArdle, W. L., Golding, J., Hakonarson, H., Pennell, C.E., & Smith G.D. (2013). Common variation contributes to the genetic architecture of social communication traits. *Journal of Molecular autism*, 4 (1), 34.
- St Pourcain, B., Skuse, D. H., Mandy W. P., Wang, K., Hakonarson H., Timpson, N. J., Evans, D. M., Kemp, J. P., Ring, S. M., McArdle, W. L., Golding, J., & Smith G.D. (2014). Variability in the common genetic architecture of social-communication spectrum phenotypes during childhood and adolescence. *Journal of Molecular autism*, 5 (1), 18.
- Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M., & Swedo S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: a research review of this new

DSM-5 diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6 (1), 41.

- Taylor, L. J., Maybery, M. T., Wray J., Ravine D., Hunt A. & Whitehouse A. J. (2013). Brief report: do the nature of communication impairments in autism spectrum disorders relate to the broader autism phenotype in parents?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (12), 2984-2989.
- Thapar, A., Pine D. S., James F. L., Stephen Scott, Snowing M. J., & Taylor E. (2013). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry (6<sup>th</sup> edition)*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Timler, G. R., Owsiang, L. B., & Coggings, T. E. (2005). Social communication interventions for preschoolers: Targetting peer interactions during peer group entry and cooperative play. *Seminars in Speech and Language*, 26 (3), 170-180.
- Van Riper, C., & Emerick, L. (1984). *Speech Correction: An Introduction to Speech Pathology and Audiology*. NJ: Prentice-Hall.
- Vernes, S., Phill, D., Newbury, D., Abrahams, B. S., Winchester, L., Nicod, J., Groszer, M., Alarcón, M., Oliver, P. L., Davies K. E., Daniel, Phil D., Geschwind D. H., Monaco, A.P., & Fisher, S. E. (2008). A Functional Genetic Link between Distinct Developmental Language Disorders. *The New England Journal of Medicine*, 359 (22), 2337-2345.
- Velleman, S. L., & Mervis C. B. (2011). Children with 7q11.23 Duplication Syndrome: Speech, Language, Cognitive, and Behavioral Characteristics and their Implications for Intervention. *Perspectives of Language Learning and Education*, 18 (3), 108–116.
- Wetherby, A., & Prizant, B. (1993). *Communication and symbolic behavior scales*. Chicago. IL: Applied Symbolix Inc.
- Whitehouse, A. J. O., Watt H. J., Line E. A., & Bishop D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment,

pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language Communication Disorders*, 44 (4), 511–28.

- Wiig, E.H., & Secord, W. (1989). *Test of language competence – Expanded*. San Antonio. TX: Psychological Corporation.
- Yule, G., & Widdowson, H.G. (1996). *Pragmatics (Oxford Introductions to Language Study)*. Oxford: Oxford University Press.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

**Α. Ανάπτυξη επικοινωνιακών λειτουργιών.**

| ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΕΤΗ) | ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0;0-0;9         | Χρησιμοποιεί σήματα όπως βλεμματική επαφή, χαμόγελο και άναρθρες κραυγές χωρίς συγκεκριμένη επικοινωνιακή πρόθεση.                                                                                                                                                                                                                                            |
| 0;9-1;06        | <p>Ξεκινά να εκφράζει μια σειρά από επικοινωνιακές προθέσεις, αρχικά μέσω χειρονομιών σε συνδυασμό με κραυγές και έπειτα μέσω λέξεων:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Αναζητά προσοχή</li><li>❖ Ζητά αντικείμενα, δράσεις ή πληροφορίες</li><li>❖ Απορρίπτει ή διαμαρτύρεται</li><li>❖ Χρησιμοποιεί το χαιρετισμό</li><li>❖ Κατονομάζει</li></ul> |
| 1;06-3;0        | <p>Διερεύνηση των επικοινωνιακών προθέσεων .</p> <p>Χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις για:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Σχολιασμό</li><li>❖ Έκφραση συναισθημάτων</li><li>❖ Διεκδίκηση ανεξαρτησίας</li></ul> <p>Αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με φαντασία.</p>                                                                    |
| 3;0-4;0         | <p>Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Μιλήσει για παρελθοντικά και μελλοντικά γεγονότα.</li><li>❖ Δώσει πληροφορίες</li></ul> <p>Αφηγείται εκ νέου απλές ιστορίες.</p>                                                                                                                                                |

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4;0-7;0 | <p>Μαθαίνει να εκφράζει τις προθέσεις με μια ποικιλία μορφών ώστε να είναι προσαρμοσμένες ως προς τις επικοινωνιακές ανάγκες του ακροατή και τους περιορισμούς ευγενείας.</p> <p>Αρχίζει να χρησιμοποιεί έμμεσα αιτήματα.</p> <p>Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Αποκτήσει και να διατηρήσει την προσοχή των ενηλίκων π.χ. «Ξέρετε τι...».</li><li>❖ Δώσει πληροφορίες.</li><li>❖ Ζητήσει πληροφορίες από άλλους ανθρώπους.</li><li>❖ Δώσει οδηγίες στους συμμαθητές.</li><li>❖ Αναφέρει κανόνες.</li><li>❖ Διαπραγματευτεί.</li><li>❖ Εκφράσει μια σειρά από συναισθήματα.</li><li>❖ Εκφράσει πεποιθήσεις και απόψεις.</li><li>❖ Κοροϊδέψει και να απειλήσει.</li></ul> <p>Αρχίζει να λέει αστεία.</p> <p>Χρησιμοποιεί αφήγηση για να εκθέσει εμπειρίες, για να διαμαρτυρηθεί για τις ενέργειες των άλλων και για να πει απλές ιστορίες.</p> |
| 7;0-9;0 | <p>Εδραίωση πιο εξελιγμένων γλωσσικών λειτουργιών:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Υποσχέσεις</li><li>❖ Υποθέσεις</li><li>❖ Περιγραφή των δικών του συναισθημάτων και αντιδράσεων αλλά και των άλλων.</li></ul> <p>Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να αναπτύξει ιδέες:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Προγραμματισμός, πρόβλεψη και υπόθεση.</li><li>❖ Αιτιολογία και αξιολόγηση.</li><li>❖ Επεξήγηση.</li><li>❖ Έκφραση αφηρημένων ιδεών και απόψεων.</li><li>❖ Επιχειρηματολογία και συζήτηση</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Μεγαλύτερη ευελιξία στη χρήση έμμεσων αιτημάτων και άλλων έμμεσων μορφών, όπως είναι οι υπαινιγμοί.</p> <p>Περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων πειθούς και διαπραγμάτευσης.</p> <p>Η αφήγηση γίνεται πιο εκτενής και πιο πλούσια. Τα γεγονότα των ιστοριών τοποθετούνται χωρικά και χρονικά.</p> <p>Αναπτύσσει τη χρήση μη κυριολεκτικής γλώσσας (π.χ. ιδίωμα, παρομοίωση, μεταφορά)</p> <p>Αρχίζει να χρησιμοποιεί σαρκασμό και ειρωνεία.</p> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(Dewarts & Summer, 1995).

**Β. Ανάπτυξη επικοινωνιακής απόκρισης.**

| <b>ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΕΤΗ)</b> | <b>ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0;0-0;9                | <p>Το βρέφος δίνει μεγάλη προσοχή στην ανθρώπινη φωνή και στο ανθρώπινο πρόσωπο.</p> <p>Αποκρίνεται στην αλληλεπίδραση με τη βλεμματική επαφή, το χαμόγελο και το γέλιο.</p> <p>Αρχίζει να απολαμβάνουν τα παιχνίδια δράσης και αρχίζει να χαμογελά όταν αναγνωρίζει οικείες λέξεις ή πριν το γαργαλητό.</p>                                                       |
| 0;9-1;06               | <p>Αρχίζει να καταλαβαίνει τις κινήσεις των ενηλίκων όπως είναι το δείξιμο (αρχικά σε κοντινά αντικείμενα και μετέπειτα σε απομακρυσμένα).</p> <p>Ανταποκρίνεται κατάλληλα σε απλές οδηγίες.</p>                                                                                                                                                                   |
| 1;06-3;0               | <p>Αρχίζει να αναγνωρίζει μια σειρά από επικοινωνιακές προθέσεις ενηλίκων και ανταποκρίνεται κατάλληλα.</p> <p>Απάντα στην ομιλία με ομιλία: δίνει λεκτικές απαντήσεις για να συμπληρώσει προηγούμενες δηλώσεις.</p> <p>Κατανοεί ότι η φράση σε ένα λεπτό σημαίνει ότι του ζήτησαν να περιμένει.</p>                                                               |
| 3;0-4;0                | <p>Περαιτέρω ανάπτυξη της κατανόησης των επικοινωνιακών προθέσεων των ενηλίκων.</p> <p>Αρχίζει να βασίζεται λιγότερο στο πλαίσιο για την κατανόηση (π.χ. στη σχολική τάξη).</p> <p>Ζητά διευκρινίσεις όταν δεν κατανοεί κάτι.</p> <p>Λαμβάνει οδηγίες από τους συνομηλίκους και απαντά στις ερωτήσεις τους.</p> <p>Αναπτύσσει τη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση,</p> |

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | <p>δηλαδή αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αντικείμενο ανάλυσης και τη χρησιμοποιεί για να μιλήσει για τη γλώσσα.</p> <p>Απολαμβάνει τα αστεία αλλά δεν κατανοεί πλήρως τα λογοπαίγνια.</p> <p>Ακούει εκτεταμένες ιστορίες από βιβλία και μπορεί να διαβάσει πιο απλές.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 7;0 και άνω | <p>Κατανοεί καλύτερα έμμεσες μορφές.</p> <p>Δεν απαιτείται τόση χρήση μη-λεκτικής επικοινωνίας για την υποστήριξη γλωσσολογικών μηνυμάτων.</p> <p>Μπορεί να κρίνει αν μια δήλωση είναι κατάλληλη για ένα συγκεκριμένο ακροατή ή για μια δεδομένη κατάσταση.</p> <p>Μπορεί να εκτιμήσει την επάρκεια της επικοινωνίας και να σχολιάσει τα σημεία που δεν ήταν επαρκή.</p> <p>Μπορεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στην ιδιοματική γλώσσα.</p> <p>Μπορεί να κατανοήσει τόσο την κυριολεκτική όσο και τη μεταφορική γλώσσα.</p> <p>Γνωρίζει την ευγενική μορφή των αιτημάτων.</p> <p>Κατανοεί ότι ο επιτονισμός μπορεί να επηρεάσει την έννοια της λέξης.</p> <p>Μπορεί να καταλάβει τα αστεία που βασίζονται στο παιχνίδι των λέξεων.</p> <p>Μπορεί να διαβάσει και να εξάγει πληροφορίες από τα βιβλία.</p> |

**Γ .Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και συζήτησης.**

| <i><b>ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΕΤΗ)</b></i> | <b>ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0;0-0;9                       | <p>Πρώιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ βρεφών και φροντιστών:</p> <p>Περιλαμβάνουν ανάληψη σειράς προσωρινά συνδεδεμένες συμπεριφορές.</p> <p>Μπορεί να ξεκινήσει όταν το βρέφος κοιτά το πρόσωπο του φροντιστή και τελειώνει όταν το βρέφος κοιτά μακριά.</p> <p>Συχνά αποτελούνται από επαναλαμβανόμενα παιχνίδια, τα οποία περιλαμβάνουν επίσης την εναλλαγή σειράς.</p> <p>Περιλαμβάνει τη συνδυαστική προσοχή μεταξύ βρέφους και φροντιστή. Συνδυαστική προσοχή είναι η χρήση της βλεμματικής επαφής και των χειρονομιών από την πλευρά του βρέφους προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή κάποιου άλλου στο ερέθισμα στο οποίο έχει στρέψει το ίδιο την προσοχή του.</p> |
| 0;9-1;06                      | <p>Οι αλληλεπιδράσεις ξεκινούν μη-λεκτικά από το παιδί (π.χ. δείχνει, χρησιμοποιεί χειρονομίες).</p> <p>Οι αλληλεπιδράσεις σταματούν όταν το παιδί απομακρύνεται.</p> <p>Αποκρίνεται στις ερωτήσεις μέσω χειρονομιών και φωνητικών παραγωγών. Μια με δύο αλληλεπιδράσεις στη σειρά με τον κάθε επικοινωνιακό παρτενέρ.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1;06-3;0                      | <p>Ξεκινά να χρησιμοποιεί το λόγο για να αποκριθεί στο λόγο (π.χ. δίνει λεκτικές απαντήσεις στις ερωτήσεις).</p> <p>Ξεκινά αλληλεπιδράσεις με χρήση κλητικής (π.χ. «Μαμά»).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|         | <p>Αποκρίνεται και δίνει διευκρινήσεις χρησιμοποιώντας το αρχικό τμήμα της φράσης του συνομιλητή.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 3;0-4;0 | <p>Μπορεί να ξεκινήσει συζήτηση με τη χρήση λεκτικών στρατηγικών (π.χ. κλητική + σχόλιο ή ερώτηση).</p> <p>Επικοινωνεί πιο εύκολα με άγνωστα άτομα.</p> <p>Κατά το συμβολικό παιχνίδι εναλλάσσει το στυλ ομιλίας τους.</p> <p>Ταχεία αλλαγή θεμάτων συζήτησης.</p> <p>Θα ανταποκριθεί σε πράγματα που κρυφάκουσε από συζητήσεις άλλων.</p> <p>Όταν το παιδί δεν είναι κατανοητό επαναλαμβάνει τα λεγόμενα του χωρίς να τροποποιεί.</p>                                                                                                                                 |
| 4;0-7;0 | <p>Το παιδί μαθαίνει να ξεκινά και να τελειώνει τη συζήτηση με πιο αποτελεσματικό τρόπο και να ελέγχει τον χρόνο που λαμβάνει κάθε άτομο στη συζήτηση. Ο χρόνος και ο αριθμός των αλληλεπιδράσεων αυξάνονται.</p> <p>Μαθαίνει να επεμβαίνει την κατάλληλη στιγμή στη συζήτηση των άλλων.</p> <p>Δυσκολεύεται να λάβει υπόψη του τις γνώσεις του ακροατή.</p> <p>Αφήνει κενά στον ακροατή χρησιμοποιώντας όρους όπως «εδώ» ή «εκεί».</p> <p>Όταν το παιδί δεν είναι κατανοητό επαναλαμβάνει τα λεγόμενα του τροποποιημένα ώστε να γίνουν αντιληπτά από τον ακροατή.</p> |

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | <p>Ζητά διευκρινήσεις μέσω ερωτημάτων.</p> <p>Διαπραγματεύεται μέσω της γλώσσας.</p> <p>Σταδιακά μαθαίνει να προσαρμόζει το στυλ ομιλίας ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του συνομιλητή, το και την οικειότητα του με τον συνομιλητή.</p> <p>Φαίνεται να κατανοεί τις κοινωνικές συμβάσεις για τη χρήση της γλώσσας π.χ. κανόνες ευγενείας στη συζήτηση.</p>                                       |
| 7;0 και άνω | <p>Λαμβάνει περισσότερη υπόψη τις ανάγκες των ακροατών.</p> <p>Ο λόγος του έχει περισσότερη συνοχή.</p> <p>Όταν η πορεία της συζήτησης διαταραχθεί μπορεί να επέμβει και να τη διορθώσει.</p> <p>Αφηρημένες ιδέες μπορεί να προκύψουν από θέματα συζήτησης.</p> <p>Μπορεί να αξιολογήσει τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος την απόσταση και τη βλεμματική επαφή.</p> |

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

**A. Λίστα ελέγχου για Communication and Symbolic Behavior Scales [Wetherby  
& Prizant, B. (1993)].**



**CSBS DP Infant-Toddler Checklist**

Child's name: \_\_\_\_\_ Date of birth: \_\_\_\_\_ Date filled out: \_\_\_\_\_

Was birth premature? \_\_\_\_\_ If yes, how many weeks premature? \_\_\_\_\_

Filled out by: \_\_\_\_\_ Relationship to child: \_\_\_\_\_

**Instructions for caregivers:** This Checklist is designed to identify different aspects of development in infants and toddlers. Many behaviors that develop before children talk may indicate whether or not a child will have difficulty learning to talk. This Checklist should be completed by a caregiver when the child is between **6 and 24 months of age** to determine whether a referral for an evaluation is needed. The caregiver may be either a parent or another person who nurtures the child daily. Please check all the choices that best describe your child's behavior. If you are not sure, please choose the closest response based on your experience. **Children at your child's age are not necessarily expected to use all the behaviors listed.**

**Emotion and Eye Gaze**

- |                                                                                         |                                  |                                    |                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Do you know when your child is happy and when your child is upset?                   | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 2. When your child plays with toys, does he/she look at you to see if you are watching? | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 3. Does your child smile or laugh while looking at you?                                 | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 4. When you look at and point to a toy across the room, does your child look at it?     | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |

**Communication**

- |                                                                                                                                                  |                                  |                                    |                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 5. Does your child let you know that he/she needs help or wants an object out of reach?                                                          | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 6. When you are not paying attention to your child, does he/she try to get your attention?                                                       | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 7. Does your child do things just to get you to laugh?                                                                                           | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 8. Does your child try to get you to notice interesting objects—just to get you to look at the objects, not to get you to do anything with them? | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |

**Gestures**

- |                                                                        |                                  |                                    |                                |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 9. Does your child pick up objects and give them to you?               | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 10. Does your child show objects to you without giving you the object? | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 11. Does your child wave to greet people?                              | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 12. Does your child point to objects?                                  | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |
| 13. Does your child nod his/her head to indicate yes?                  | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |

**Sounds**

- |                                                                                                                               |                                  |                                    |                                |                              |                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| 14. Does your child use sounds or words to get attention or help?                                                             | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |                              |                                 |
| 15. Does your child string sounds together, such as <i>uh oh, mama, gaga, bye bye, bada</i> ?                                 | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |                              |                                 |
| 16. About how many of the following consonant sounds does your child use:<br><i>ma, na, ba, da, ga, wa, la, ya, sa, sha</i> ? | <input type="checkbox"/> None    | <input type="checkbox"/> 1-2       | <input type="checkbox"/> 3-4   | <input type="checkbox"/> 5-8 | <input type="checkbox"/> over 8 |

**Words**

- |                                                                                                                                                    |                                  |                                    |                                |                                |                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| 17. About how many different words does your child use meaningfully that you recognize (such as <i>baba</i> for bottle; <i>gaggie</i> for doggie)? | <input type="checkbox"/> None    | <input type="checkbox"/> 1-3       | <input type="checkbox"/> 4-10  | <input type="checkbox"/> 11-30 | <input type="checkbox"/> over 30 |
| 18. Does your child put two words together (for example, <i>more cookie, bye bye Daddy</i> )?                                                      | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |                                |                                  |

**Understanding**

- |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                  |                                    |                                |                                |                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| 19. When you call your child's name, does he/she respond by looking or turning toward you?                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often |                                |                                  |
| 20. About how many different words or phrases does your child understand without gestures? For example, if you say "where's your tummy," "where's Daddy," "give me the ball," or "come here," without showing or pointing, your child will respond appropriately. | <input type="checkbox"/> None    | <input type="checkbox"/> 1-3       | <input type="checkbox"/> 4-10  | <input type="checkbox"/> 11-30 | <input type="checkbox"/> over 30 |

**Object Use**

- |                                                                                                                                                                                     |                                  |                                    |                                     |                                    |                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| 21. Does your child show interest in playing with a variety of objects?                                                                                                             | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often      |                                    |                                 |
| 22. About how many of the following objects does your child use appropriately:<br>cup, bottle, bowl, spoon, comb or brush, toothbrush, washcloth, ball, toy vehicle, toy telephone? | <input type="checkbox"/> None    | <input type="checkbox"/> 1-2       | <input type="checkbox"/> 3-4        | <input type="checkbox"/> 5-8       | <input type="checkbox"/> over 8 |
| 23. About how many blocks (or rings) does your child stack? <b>Stacks</b>                                                                                                           | <input type="checkbox"/> None    | <input type="checkbox"/> 2 blocks  | <input type="checkbox"/> 3-4 blocks | <input type="checkbox"/> 5 or more |                                 |
| 24. Does your child pretend to play with toys (for example, feed a stuffed animal, put a doll to sleep, put an animal figure in a vehicle)?                                         | <input type="checkbox"/> Not Yet | <input type="checkbox"/> Sometimes | <input type="checkbox"/> Often      |                                    |                                 |

|                                                          |                              |                             |                                  |
|----------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| Do you have any concerns about your child's development? | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no | If yes, please describe on back. |
|----------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|

Amy M. Wetherby & Barry M. Prizant © 2002 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.  
For ordering information on all components of the CSBS DP, visit [www.brookespublishing.com/csbsdp](http://www.brookespublishing.com/csbsdp).

# Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]



## CSBS DP Infant-Toddler Checklist: Screening Report

Child's name: \_\_\_\_\_ Date filled out: \_\_\_\_\_  
Date of birth: \_\_\_\_\_  
Chronological age<sup>1</sup>: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup>If child is 4 or more weeks premature, use corrected age. Calculate chronological age by subtracting Date of birth from Date the Checklist was filled out.

### Checklist Results

| Predictor                 | Raw Score | Standard Score <sup>a,b</sup> | Percentile Rank <sup>b</sup> | Concern <sup>c</sup> |
|---------------------------|-----------|-------------------------------|------------------------------|----------------------|
| Emotion and Eye Gaze      |           |                               |                              |                      |
| Communication             |           |                               |                              |                      |
| Gestures                  |           |                               |                              |                      |
| <b>SOCIAL COMPOSITE</b>   |           |                               |                              |                      |
| Sounds                    |           |                               |                              |                      |
| Words                     |           |                               |                              |                      |
| <b>SPEECH COMPOSITE</b>   |           |                               |                              |                      |
| Understanding             |           |                               |                              |                      |
| Object Use                |           |                               |                              |                      |
| <b>SYMBOLIC COMPOSITE</b> |           |                               |                              |                      |
| <b>TOTAL</b>              |           |                               |                              |                      |

<sup>a</sup> The standard scores are based on a mean of 10 and SD of 3 for the Composite Scores and a mean of 100 and SD of 15 for the Total Score. (Refer to the *CSBS DP Manual, First Normed Edition*, for standard scores and tables of norms.)

<sup>b</sup> Criterion levels for concern are set at more than 1.25 SD below the mean as follows: Standard Scores at or below 6 for the Composite Scores and 81 for the Total Score; Percentiles at or below 10. (Refer to the *CSBS DP Manual, First Normed Edition*, for standard scores, percentiles, and tables of norms.)

<sup>c</sup> After filling in Standard Score and Percentile Rank, if below criterion level, write Yes in the Concern box. If at or above criterion level, leave blank. A child should be referred for an evaluation if the Social Composite, Symbolic Composite, or the Total Score is below criterion level. A child should be monitored carefully if the Speech Composite is below criterion level; administer a Checklist again in 3 months, and if the child's scores remain below criterion level, refer for a developmental evaluation.

### Recommendation

Based on the information provided on the Infant-Toddler Checklist and the results shown above, the following recommendation is made at this time (check one):

- ☐ This child currently communicates as expected for his or her age. Because new skills are emerging each month, it is important to monitor this child's development by asking the child's caregiver to complete the Checklist again in 3 months.
- ☐ This child should be carefully monitored. Re-administer the Checklist in 3 months to determine if a developmental evaluation will become advisable.
- ☐ This child should be referred for a developmental evaluation.

Amy M. Wetherby & Barry M. Prizant © 2002 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.  
For ordering information on all components of the CSBS DP, visit [www.brookespublishing.com/csbsdp](http://www.brookespublishing.com/csbsdp).

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]



Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile™

**Cut-off Scores for the CSBS DP Infant-Toddler Checklist**

|           |            | COMPOSITES |          |          | TOTAL    |
|-----------|------------|------------|----------|----------|----------|
|           |            | Social     | Speech   | Symbolic |          |
| 6 months  | No Concern | 8 to 26    | 2 to 14  | 3 to 17  | 13 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 7     | 0 to 1   | 0 to 2   | 0 to 12  |
| 7 months  | No Concern | 8 to 26    | 2 to 14  | 3 to 17  | 14 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 7     | 0 to 1   | 0 to 2   | 0 to 13  |
| 8 months  | No Concern | 8 to 26    | 4 to 14  | 4 to 17  | 16 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 7     | 0 to 3   | 0 to 3   | 0 to 15  |
| 9 months  | No Concern | 9 to 26    | 4 to 14  | 4 to 17  | 18 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 8     | 0 to 3   | 0 to 3   | 0 to 17  |
| 10 months | No Concern | 12 to 26   | 5 to 14  | 5 to 17  | 23 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 11    | 0 to 4   | 0 to 4   | 0 to 22  |
| 11 months | No Concern | 13 to 26   | 5 to 14  | 6 to 17  | 25 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 12    | 0 to 4   | 0 to 5   | 0 to 24  |
| 12 months | No Concern | 14 to 26   | 6 to 14  | 7 to 17  | 28 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 13    | 0 to 5   | 0 to 6   | 0 to 27  |
| 13 months | No Concern | 15 to 26   | 6 to 14  | 8 to 17  | 29 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 14    | 0 to 5   | 0 to 7   | 0 to 28  |
| 14 months | No Concern | 16 to 26   | 7 to 14  | 9 to 17  | 33 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 15    | 0 to 6   | 0 to 8   | 0 to 32  |
| 15 months | No Concern | 18 to 26   | 7 to 14  | 10 to 17 | 35 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 17    | 0 to 6   | 0 to 9   | 0 to 34  |
| 16 months | No Concern | 18 to 26   | 7 to 14  | 11 to 17 | 36 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 17    | 0 to 6   | 0 to 10  | 0 to 35  |
| 17 months | No Concern | 18 to 26   | 7 to 14  | 11 to 17 | 37 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 17    | 0 to 6   | 0 to 10  | 0 to 36  |
| 18 months | No Concern | 18 to 26   | 8 to 14  | 11 to 17 | 38 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 17    | 0 to 7   | 0 to 10  | 0 to 37  |
| 19 months | No Concern | 18 to 26   | 8 to 14  | 11 to 17 | 38 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 17    | 0 to 7   | 0 to 10  | 0 to 37  |
| 20 months | No Concern | 19 to 26   | 8 to 14  | 12 to 17 | 39 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 18    | 0 to 7   | 0 to 11  | 0 to 38  |
| 21 months | No Concern | 19 to 26   | 9 to 14  | 12 to 17 | 40 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 18    | 0 to 8   | 0 to 11  | 0 to 39  |
| 22 months | No Concern | 19 to 26   | 9 to 14  | 12 to 17 | 40 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 18    | 0 to 8   | 0 to 11  | 0 to 39  |
| 23 months | No Concern | 19 to 26   | 9 to 14  | 13 to 17 | 42 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 18    | 0 to 8   | 0 to 12  | 0 to 41  |
| 24 months | No Concern | 19 to 26   | 10 to 14 | 13 to 17 | 42 to 57 |
|           | Concern    | 0 to 18    | 0 to 9   | 0 to 12  | 0 to 41  |
|           |            | Social     | Speech   | Symbolic | TOTAL    |

Amy M. Wetherby & Barry M. Prizant © 2002 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.  
For ordering information on all components of the CSBS DP, visit [www.brookespublishing.com/csbsdp](http://www.brookespublishing.com/csbsdp).

**B. Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation (TOPPIC)**  
[Adams, Gaile, Freed, & Lockton, (2010)].

**Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation (TOPICC) Observation Scale**  
**Research Version**

© Catherine Adams, Jacqueline Gaile, Jenny Freed, Elaine Lockton 2010

| CHILD ID                                                        | ALICC PICTURES SET     |   |   |   | RATER ID                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------|---|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Category                                                        | Rating (Circle choice) |   |   |   | Guidance notes                                                                                                                                                      |
| <b>Reciprocity/Turn-taking</b>                                  |                        |   |   |   | Tally/notes                                                                                                                                                         |
| Difficulties responding to questions                            | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child shows no or tangential response to adult initiation or response that does not reflect the speaker's intention or ignores speaker altogether; repeats question |
| Interrupts speaker frequently, or frequent pauses               | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child misses cues to take turns either by interrupting or pausing excessively between turns                                                                         |
| Reticence                                                       | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child is hesitant to contribute to conversation/respond. Conversation is hard work                                                                                  |
| <b>Taking account of listener knowledge</b>                     |                        |   |   |   |                                                                                                                                                                     |
| Giving too much detail and information                          | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child provides unexpected and excessive amount of detail in responses and/or provides unsolicited information                                                       |
| Giving too little information                                   | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child provides under-elaborated accounts of events. References are unclear.                                                                                         |
| <b>Verbosity</b>                                                |                        |   |   |   |                                                                                                                                                                     |
| Child dominates conversation                                    | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child dominates the conversation by frequent initiation or lengthy responses                                                                                        |
| Child uses too many questions                                   | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child repeatedly questions the interlocutor                                                                                                                         |
| <b>Topic Management</b>                                         |                        |   |   |   |                                                                                                                                                                     |
| Obsessional Topics                                              | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child changes topic to a favoured subject, lists facts or is over elaborate on given topic                                                                          |
| Difficulties with topic maintenance                             | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child returns to previous topic unexpectedly or directs talk to irrelevant or tangential topics without warning, difficulty relinquishing topic                     |
| Stereotyped or unusual language                                 | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child uses unexpected stereotyped words and phrases e.g. from film/tv or phrases used by adults                                                                     |
| <b>Discourse Style</b>                                          |                        |   |   |   |                                                                                                                                                                     |
| Proximity                                                       | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child stands or leans in unusually close or unusually far compared to interlocutor                                                                                  |
| Overly formal or overly friendly                                | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child appears stiff or distant or unusually over-familiar for this context                                                                                          |
| Non verbal behaviours                                           | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child's non verbal response does not fit the social and/or communicative context in terms of gesture, prosody or facial expression*                                 |
| <b>Response problems</b>                                        |                        |   |   |   |                                                                                                                                                                     |
| Comprehension or linguistic limitation results in odd responses | 0                      | 1 | 2 | 3 | Child appears not to infer correct meaning from previous exchange; Unusual responses or initiation due to lack of language comprehension of previous exchange       |

**Γ. The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Children.**  
[Dewart & Summers, (1995)].

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
of Everyday Communication Skills in Children



**Record Sheet**

**Child**

Family name:.....  
First name(s):.....  
Sex:..... Date of birth:.....  
Age on date of interview:.....  
School:.....  
Home address:.....  
.....  
.....  
..... Tel:.....

**Person Interviewed**

Family name:.....  
First name(s):.....  
Relationship to child:.....  
Address, if different to child's address:.....  
.....  
.....  
..... Tel:.....

Interviewer:.....  
Date:.....

Throughout the interview, use the child's name everytime you see the words  
(*child's name*): this will help the interviewee to feel at ease.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Children**



Summary Sheet

Child's name.....

**A. COMMUNICATIVE FUNCTIONS**

**Range of functions expressed**

**Forms in which intentions are expressed**

*For example: pre-intentional; gesture; vocalization; words; phrases; sentences.*

**B. RESPONSE TO COMMUNICATION**

**Type of input typically responded to**

*For example: touch; gesture; sign; words in context; questions; direct requests; indirect requests; idiom; jokes and puns.*

**Nature of child's response**

*For example: no reaction; face and body movements; gestures; jargon; verbal comments; questions.*

**C. INTERACTION AND CONVERSATION**

**Child's contribution to initiating and maintaining interaction**

**Interactional style**

*For example: attends; takes lead; appears withdrawn; responds with interest; prefers one-to-one; takes listeners; needs into account.*

**D. CONTEXTUAL VARIATION**

**How communication varies with time, topic, situation and partner**

**Γ1. The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Pre- School  
Children. [Dewart & Summers, (1995)].**

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



# **Interview Schedule**

**Pre-School Children**

## **THE PRAGMATICS PROFILE** **of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



### An Outline of the Structure

#### **A. COMMUNICATIVE FUNCTIONS**

|    |                                         |   |
|----|-----------------------------------------|---|
| 1. | Attention Directing.....                | 1 |
| 2. | Requesting.....                         | 2 |
| 3. | Rejecting.....                          | 3 |
| 4. | Greeting.....                           | 4 |
| 5. | Self-Expression and Self-Assertion..... | 4 |
| 6. | Naming.....                             | 5 |
| 7. | Commenting.....                         | 6 |
| 8. | Giving Information.....                 | 6 |

#### **B. RESPONSE TO COMMUNICATION**

|     |                                             |   |
|-----|---------------------------------------------|---|
| 9.  | Gaining Child's Attention.....              | 7 |
| 10. | Interest in Interaction.....                | 7 |
| 11. | Understanding of Gesture.....               | 7 |
| 12. | Acknowledgement of Previous Utterance.....  | 8 |
| 13. | Understanding of Speaker's Intentions ..... | 8 |
| 14. | Anticipation.....                           | 9 |
| 15. | Responding with Amusement .....             | 9 |
| 16. | Responding to 'No' and Negotiation.....     | 9 |

#### **C. INTERACTION AND CONVERSATION**

|     |                                                 |    |
|-----|-------------------------------------------------|----|
| 17. | Participating in Interaction.....               | 10 |
| 18. | Initiating Interaction.....                     | 10 |
| 19. | Maintaining an Interaction or Conversation..... | 11 |
| 20. | Conversational Breakdown.....                   | 11 |
| 21. | Conversational Repair.....                      | 11 |
| 22. | Request for Clarification.....                  | 12 |
| 23. | Terminating an Interaction.....                 | 12 |
| 24. | Overhearing Conversation.....                   | 12 |
| 25. | Joining a Conversation.....                     | 13 |

#### **D. CONTEXTUAL VARIATION**

|     |                                           |    |
|-----|-------------------------------------------|----|
| 26. | Person.....                               | 13 |
| 27. | Situation.....                            | 13 |
| 28. | Time.....                                 | 14 |
| 29. | Topic.....                                | 14 |
| 30. | Books as a Context for Communication..... | 15 |
| 31. | Use of Language in Play .....             | 15 |
| 32. | Peer Interaction.....                     | 15 |
| 33. | Compliance with Social Conventions.....   | 16 |

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name.....

**A. COMMUNICATIVE FUNCTIONS**

**1. Attention Directing**

*a) To Self*

How does (*child's name*) usually get your attention?

Examples: By crying.  
By tugging at you.  
By vocalising.  
By calling (for example, 'Mummy').  
By saying something like 'Watch me'.

*b) To Events, Objects, Other People*

If you and (*child's name*) were going along the street or walking in a park and (*he/she*) saw something interesting, what would (*child's name*) be likely to do?

Examples: Point.  
Point and vocalize.  
Point and turn to look at you.  
Say a word, for example, 'look', 'plane'.  
Begin to talk about it.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Pre-School Children



Child's name.....

### 2. Requesting

#### a) Request for Object

If you were in the kitchen and (child's name) saw something (he/she) wanted to eat that was out of reach, how would (he/she) let you know?

Examples: By crying.  
By reaching out and pointing to it.  
By pointing and making pleading noises.  
By pulling you over to it or pushing your hand towards it.  
By looking or pointing at it and saying its name.  
By pointing and saying something like 'I want that'.

#### b) Request for Action

How does (child's name) let you know if (he/she) wants to be picked up?

Examples: Looks up at you.  
Puts arms up to you.  
Says 'up', 'carry'.  
Says 'I'm tired', 'My legs ache'

#### c) Request for Assistance

If (child's name) needs your help, for example, if (he/she) was on a toy on wheels and got stuck, or needed straps undone to get out of the buggy, what is (he/she) likely to do?

Examples: Cry.  
Make pleading noises that aren't words.  
Call for you.  
Say something like 'stuck' or 'can't do it'.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Pre-School Children



Child's name.....

### d) Request for Recurrence

If you were bouncing (*child's name*) up and down on your lap and (*he/she*) wanted you to do it again, how would (*he/she*) let you know?

Examples: By smiling at you.  
By making little bouncing movements.  
By making pleading noises.  
By saying 'more' or 'again'.

### e) Request for Information

If (*child's name*) notices something new at home, how does (*he/she*) ask about it?

Examples: By staring at it.  
By pointing at it and looking up at you.  
By saying 'Dat?' or 'Whozat?'.  
By asking other questions about it (such as 'What's that for?').  
When you reply, continuing to ask 'Why?', 'Why?'.

## 3. Rejecting

If (*child's name*) is at the table and you are giving (*him/her*) some food that (*he/she*) doesn't want, what is (*he/she*) likely to do?

Examples: Cry.  
Turn face away.  
Push food away.  
Say 'no'.  
Say something like 'no like' or 'don't want it'.  
Ask for something else.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name.....

**4. Greeting**

*a) Greeting on Arrival*

If a familiar person comes to your home, how does (child's name) usually react?

Examples: Takes no notice.  
Looks at person's face.  
Smiles and makes a sound in greeting.  
Holds up arms in greeting.  
Says person's name.  
Says a greeting word like 'Hi!' or 'Hello!'.

*b) Greeting on Departure*

What does (child's name) do when someone is going away?

Examples: Shows no reaction.  
Waves in imitation.  
Waves spontaneously.  
Says 'bye-bye' or 'bye-bye (plus name)'.

**5. Self-Expression and Self-Assertion**

*a) Expression of Emotion*

**Pleasure**

If (child's name) is enjoying something, how does (he/she) show it?

Examples: By smiling.  
By laughing.  
By clapping hands.  
By asking you to do it again.  
By saying something like 'I like it', 'It's fun'.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Pre-School Children



Child's name.....

### Upset

If (*child's name*) is hurt or upset by something, how does (*he/she*) let you know?

Examples: By crying.  
By coming for a cuddle/'kiss it better'.  
By telling you where it hurts or what is the matter.

### b) Asserting Independence

If you are trying to help (*child's name*) do something like get dressed and (*he/she*) wants to do it without help, how does (*he/she*) let you know?

Examples: By wriggling and screaming.  
By trying to do it.  
By saying 'me' or 'me do it'.  
By saying 'I want to do it myself'.

## 6. Naming

When (*child's name*) identifies something (*he/she*) recognizes, how does (*he/she*) give it a name?

Examples: By vocalizing.  
By making a gesture.  
By making a related sound ('miaow' for cat, 'vroom' for car).  
By using his/her own word.  
By saying its name.  
By saying a sentence (for example, 'That's a ....').

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name .....

**7. Commenting**

*a) Comment on Object*

If you are putting things away and (child's name) sees something (he/she) is interested in, what type of comment might (he/she) make?

Examples: Point at it.  
Name it.  
Say who it belongs to, for example, 'mine'.  
Say something about it (for example, 'broken', 'dirty', 'That's a little one isn't it?').

*b) Comment on Disappearance*

If (child's name) notices that something has gone from where (he/she) would usually expect it to be, what sort of comment would (he/she) make?

Examples: Point to the place.  
Say name of object.  
Say 'gone'.  
Says something like 'Car gone', 'Where's teddy gone?'.

**8. Giving Information**

If something happened while you weren't around (for example, something got broken, someone got hurt), how would (child's name) let you know about it?

Examples: By going to you and crying.  
By pointing, for example, at a bruise or a broken toy.  
By saying 'broke' or a person's name.  
By telling you but you have to probe to understand.  
By telling you clearly.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name.....

**B. RESPONSE TO COMMUNICATION**

**9. Gaining Child's Attention**

If you want to get (*child's name*) attention, how do you do it?

Examples: By moving close to his/her face.  
By touching him/her.  
By saying his/her name.

**10. Interest in Interaction**

If you are sitting close to (*child's name*) and talking to (*him/her*) how does (*he/she*) generally respond?

Examples: Shows little interest.  
Looks interested and makes eye contact.  
Moves his/her body and face.  
Joins in the 'conversation' using sounds or words.

**11. Understanding of Gesture**

If you point to something you want (*child's name*) to look at, what does (*he/she*) usually do?

Examples: Does not respond.  
Looks at you, not where you are pointing.  
Looks, if it is close by.  
Looks even if it is quite far away.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name.....

**12. Acknowledgement of Previous Utterance**

When you are speaking to (*child's name*), how do you know that (*he/she*) realizes that you are speaking to (*him/her*)?

Examples: Looks at your face.  
Smiles and looks.  
Looks and makes sounds.  
Answers you by talking.

**13. Understanding of Speaker's Intentions**

*a) Response to Request for Action*

If you give (*child's name*) an instruction, such as 'Go and get your shoes', then how does (*he/she*) respond?

Examples: Shows no reaction.  
Looks at you but doesn't seem to know what to do.  
Goes off purposefully but doesn't return.  
Does it at part of a regular routine.  
Carries out your request.

*b) Response to Request for Information*

If you ask (*child's name*) for information, for example, 'What have you been doing?', how is (*he/she*) likely to respond?

Examples: Shows no reaction.  
Points or gestures.  
Shows you something.  
Tells you with single words for example, 'Park'.  
Says 'Did painting', 'Don't know'.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Pre-School Children



Child's name.....

### 14. Anticipation

How does (*child's name*) react to something like 'Round and round the garden' or a favourite action-rhyme?

Examples: Makes no response.  
Looks interested.  
Giggles in anticipation of tickling.  
Fills in missing words.  
Joins in and says part of it with you.  
Notices if you change the words.

### 15. Responding with Amusement

What kind of things make (*child's name*) laugh?

Examples: Tickling.  
Peek-a-boo games.  
Hide and seek, swinging in the air, or chasing.  
Funny rhymes.  
Jokes.  
'Rude' words.

### 16. Response to 'No' and Negotiation

a) If you have to say 'no' to (*child's name*) how does (*he/she*) usually respond?

Examples: Accepts it.  
Has a tantrum.  
Keeps on asking.  
Makes an alternative proposal, for example, 'Just one!', 'Tomorrow then?'.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Pre-School Children



Child's name .....

b) If you say 'in a minute' how does (*child's name*) respond?

Examples: Doesn't understand and keeps asking.  
Gets cross about it.  
Waits, and asks again after an interval.

### C. INTERACTION AND CONVERSATION

Now we are going to talk about the way you and (*child's name*) communicate to one another.

#### 17. Participating in Interaction

When you and (*child's name*) are playing or interacting together, how does (*he/she*) take part?

Examples: By looking interested.  
By smiling and laughing.  
By vocalising or babbling.  
By pointing, showing, reaching gestures.  
By using words and simple phrases.  
By conversational talk.

#### 18. Initiating Interaction

If (*child's name*) ever starts up a conversation or a little game with you, how does (*he/she*) do it?

Examples: By catching your eye.  
By making little sounds.  
By coming close to you and looking into your face.  
By giving or showing you something.  
By talking to you (for example, asking you to join in, saying 'Guess what').

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Pre-School Children



Child's name.....

### 19. Maintaining an Interaction or Conversation

When a conversation or game gets started, how does it keep going?

Examples: He/she quickly loses interest.  
You have to direct it.  
He/she takes the lead.  
He/she wants to go on and on.

### 20. Conversational Breakdown

When a conversation between you and (*child's name*) gets into difficulties, what is the usual reason for it?

Examples: Difficulties in understanding his/her speech or signals.  
Following what he/she wants you to do.  
He/she has difficulty understanding you.  
He/she doesn't concentrate for long.  
He/she doesn't explain who or what is being referred to.

### 21. Conversational Repair

If (*child's name*) is trying to tell you something and you haven't understood, what does (*he/she*) do about it?

Examples: Seems upset and gives up.  
Gets very cross or has a temper tantrum.  
Keeps repeating it to try to get you to understand.  
Changes the way he/she said it to try and clarify it.  
Tries to find another way to tell you.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name.....

**22. Request for Clarification**

If (*child's name*) doesn't understand something that is said to (*him/her*),  
how does (*he/she*) show it?

Examples: Looks bewildered.  
Echoes what you just said.  
Asks for clarification (for example, 'Huh?', 'What?', 'What did you say?').  
Says 'What do you mean?'.

**23. Terminating an interaction**

How does an interaction between you usually end?

Examples: He/she looks away.  
He/she walks off.  
He/she changes the subject.  
You bring it to an end.

**24. Overhearing Conversation**

How does (*child's name*) react to conversations that (*he/she*) overhears?

Examples: Pays no attention.  
Reacts to his/her own name.  
Reacts to particular words (for example, 'ice cream' or 'bed').  
Asks what is being said.  
Tries to join in.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Pre-School Children



Child's name.....

### 25. Joining a Conversation

If (*child's name*) ever tries to join in a conversation that other people are having, how does (*he/she*) go about it?

Examples: By making a lot of noise.  
By standing hovering on the edge.  
By tugging at you or whispering in your ear.  
By talking over other people.  
By joining in when there is a pause.

## D. CONTEXTUAL VARIATION

### 26. Person

Are there people that (*child's name*) likes to be with or talk to more than others?

Examples: Parent.  
Other members of the family.  
Carer or teacher.  
Family friend.  
Other children.  
Happily talks to anyone.

### 27. Situation

Are there situations in which (*child's name*) is more communicative?

Examples: At home.  
At school/daycare.  
On the telephone.  
At a friends.  
In a group.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name.....

**28. Time**

At what times of day is (child's name) most likely to be communicative?

Examples: Bathtime.  
Mealtimes.  
Bedtime.  
Walking to school/nursery.  
On return from school/nursery.

**29. Topic**

a) What things does (child's name) like to talk about?

Examples: Here and now activities.  
Toys/games.  
Family members/friends.  
TV.  
Sport or other interests.  
Tends to stick to one topic.

b) Are there times when (child's name) will ask questions about abstract ideas such as God, death, how the world began? What sort of things does he/she discuss?

Examples: God.  
Death.  
How the world began.  
Right and wrong.  
War.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children**



Child's name .....

**30. Books as a Context for Communication**

How does (*child's name*) respond to books?

Examples: Likes to look at books with an adult.  
Points to named objects.  
Likes listening to stories.  
Tells you bits of the story.  
Doesn't show an interest in books.  
Reads and talks about books quite a lot.

**31. Use of Language in Play**

When (*child's name*) is playing, what kind of talking goes on or what kind of sounds is (*he/she*) making?

Examples: Usually is silent.  
Makes sounds that are like talking but are not real words.  
Appropriate noises (car noises, animal noises).  
Talks about what is going on.  
Talks in a way appropriate for different characters.  
Creates stories.  
Talks to an imaginary playmate.

**32. Peer Interaction**

When (*child's name*) is with other children, how does (*he/she*) take part?

Examples: Plays alone.  
Plays alongside others.  
Watches from the sidelines.  
Needs adult guidance and participation.  
Suggests a game or activity.  
Tries to dominate.  
Joins in with enjoyment.  
Clings to adult.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in Pre-School Children** 

*Child's name*.....

**33. Compliance with Social Conventions**

To what extent does (*child's name*) show an awareness of needing to be polite and fitting in with social conventions to do with talking?

Examples: Sometimes says 'please' or 'thank you'.  
Is polite to older people/visitors.  
Doesn't swear at inappropriate times.  
Comments on other people's rudeness.  
Doesn't make personal comments in front of people.

**Γ2. The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in School-Age Children. [Dewart & Summers, (1995)].**

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in School-Age Children**



# **Interview Schedule**

## **School-Age Children**

© Hazel Dewart and Susie Summers, 1995

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in School-Age Children**



Child's name .....

**2. Requesting**

*a) Request for Assistance*

If (*child's name*) needs help with something (*he/she*) is doing, how does (*he/she*) usually let you know?

Examples: Beckons or points to what is required.  
Requests help but does not explain the problem.  
Requests help and explains what is needed.  
Gets angry and distressed without asking for help.  
Waits passively.

*b) Request for Information*

If (*child's name*) sees or hears something (*he/she*) doesn't know about, for example, something on TV or in a book, how does (*he/she*) ask about it?

Examples: Looks at you with a puzzled expression.  
Insistent on pointing and vocalizing.  
Says 'What's that?'.  
Asks a lot of questions about it.  
Doesn't ask.

**3. Giving Information**

*For parents:*

When (*child's name*) is telling you something about school, how does (*he/she*) go about it?

*For teachers:*

When (*child's name*) is telling you something about school, how does (*he/she*) go about it?

Examples: Shows you something, for example, a 'home/school' book; a cut or bruise.  
Answers direct questions with very short replies.  
Gives a clear account.  
Doesn't give enough information for you to be able to understand.  
Goes on and on about it for too long.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in School-Age Children



Child's name.....

### 4. Giving Instructions

If (*child's name*) is trying to tell you how to play a game or how to make something, how does (*he/she*) usually go about it?

Examples: Does it by demonstrating.  
Gives quite clear instructions.  
Gives muddled sequence/aims.

### 5. Narrative

If (*child's name*) is telling you about something that happened or telling a story, for example, the plot of a book, film or TV programme, how does (*he/she*) go about it?

Examples: Tries to do it using gestures and single words.  
Tries to show what happened by acting it out.  
Does it by responding to questions.  
Gives a coherent version of the story.  
Doesn't identify events and characters sufficiently for you to understand.  
Sequence is jumbled.

### 6. Humour

If (*child's name*) ever makes jokes, what kinds of jokes are they?

Examples: Doing something funny, for example, hiding and suddenly appearing.  
Making funny noises/faces.  
Riddles, puns, play on words, for example, 'Knock, knock' jokes.  
Practical jokes.  
Sophisticated jokes.  
Same joke repeatedly.  
Punchline is omitted or not understood.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in School-Age Children



Child's name.....

### 7. Expression of Emotion

#### a) *Pleasure*

If (*child's name*) is really pleased about something, how does (*he/she*) let people know?

Examples: Smiles or laughs.  
Hugs or claps.  
Say how he/she feels.  
Gets noisy and excited.  
Keeps it to him/herself.

#### b) *Upset*

If (*child's name*) is hurt or upset about something, how does (*he/she*) let you know?

Examples: Becomes withdrawn or irritable.  
Cries.  
Explains how he/she feels and why.  
Appears moody or sulky so you have to ask what is wrong.  
Hits out.

## B. RESPONSE TO COMMUNICATION

### 8. Gaining Attention

If you want to get (*child's name*) attention, how do you do it?

Examples: By touching him/her.  
Moving so he/she can see you.  
Gesturing.  
Saying his/her name.  
Raising your voice.  
Have to do something extreme.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in School-Age Children**



Child's name.....

**12. Metalinguistic Awareness**

Does (*child's name*) ever comment on the way people talk or why they use particular words or expressions? What kinds of things does (*he/she*) comment on?

Examples: Someone speaking a different language.  
Accent.  
Unknown words.  
Turns of phrase.  
Why something is called what it is.

**13. Responding with Amusement**

What kind of things make (*child's name*) laugh?

Examples: Slapstick and visual jokes.  
Silly rhymes.  
Rude words.  
Puns and plays on words.  
Laughs for no apparent reason.

**14. Negotiation**

If another child is not going along with what (*child's name*) wants (*him/her*) to do, how does (*child's name*) react?

Examples: Mainly non-verbally: pushing, hitting.  
Gets involved in lengthy argument.  
Asks an adult to sort it out.  
Negotiates a compromise.  
Gives up.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in School-Age Children



Child's name .....

### 15. Request for Clarification

If you have asked (*child's name*) to carry out an activity and (*he/she*) hasn't understood exactly what is wanted, what is (*he/she*) likely to do?

Examples: Try to do the task but soon give up.  
Try to get help from another child.  
Ask for clarification and have another try.  
Make no attempt to do it.

## C. INTERACTION AND CONVERSATION

**NB:** If the child does not use spoken language, the questions in this section can be made appropriate by substituting 'interacting' or 'communicating' for 'talking' and 'interaction' for 'conversation'.

### 16. Interest in Interaction

a) How does (*child's name*) interact with other children in a group?

Examples: Tends to be left on the sidelines.  
Talks to one other child.  
Listens and responds to several children.  
Takes no notice of the other children.

b) How does (*child's name*) relate to adults?

Examples: Interacts only with adults he/she knows well.  
Talks with a range of adults.  
Avoids talking to adults.  
Is over familiar and overfriendly with people he/she doesn't know well.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in School-Age Children**



Child's name.....

**17. Maintaining an Interaction or Conversation**

When you are chatting with (*child's name*), how does the conversation flow?

Examples: Child plays a minimal part.  
Child takes on an equal share.  
Child monopolizes.  
Jumps from topic to topic.  
Conversations are short-lived.  
You find it hard to understand one another.

**18. Presupposition and Shared Knowledge**

When (*child's name*) is talking about something you don't know about, how clearly does (*he/she*) put you in the picture?

Examples: Explains everything clearly.  
Doesn't give enough information to help you understand.  
Assumes that you know more than you do, for example, mentions people out of the blue.  
Tells you more than you need to know.  
Fills in details you know already.

**19. Conversational Repair**

If you and (*child's name*) are talking together and you can't understand something (*he/she*) says, how does (*child's name*) usually react?

Examples: Tries to show you in a different way, for example, gesture or demonstration.  
Clarifies adequately.  
Seems upset and gives up.  
Keeps repeating it.  
Makes out that it is your fault.  
Clams up.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in School-Age Children**



Child's name.....

**20. Joining a Conversation**

If people are having a conversation, how does (*child's name*) try to join in?

Examples: Hovers nearby until included.  
Will contribute to the discussion.  
Will try to interrupt when someone else is speaking.  
Tries to switch the topic to something that interests him/her.  
Doesn't try to join in.

**21. Terminating a Conversation**

How does a conversation with (*child's name*) generally end?

Examples: Gets distracted and loses interest.  
It stops abruptly.  
It draws to a close naturally.  
Doesn't seem to know how to end it.

**D. CONTEXTUAL VARIATION**

**22. Person**

Are there people that (*child's name*) likes to be with or talk to more than others?

Examples: Parent.  
Other members of the family.  
Carer or teacher.  
Family friend.  
Other children.  
Happily talks to anyone.

## THE PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in School-Age Children



Child's name.....

### 23. Situation

Are there any situations in which (*child's name*) is more communicative?

Examples: At home.  
At school.  
On the telephone.  
At a friend's.  
In a group.

### 24. Time

At what times of day is (*child's name*) most likely to be communicative?

Examples: Bathtime.  
Mealtimes.  
Bedtime.  
Walking to school.  
On return from school.

### 25. Topic

a) What things does (*child's name*) like to talk about?

Examples: Here and now activities.  
Toys/games.  
Family members/friends.  
TV.  
Sport or other interests.  
Tends to stick to one topic.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in School-Age Children**



*Child's name* .....

b) Are there times when (*child's name*) will ask questions about abstract ideas such as God, death, how the world began? What sort of things does (*he/she*) discuss?

Examples: God.  
Death.  
How the world began.  
Right and wrong.  
War.

**26. Books as a Context for Communication**

How does (*child's name*) respond to books?

Examples: Likes to look at books with an adult.  
Likes listening to stories.  
Doesn't show an interest in books.  
Reads and talks about books quite a lot.

**27. Use of language in Play**

When (*child's name*) is playing, what kind of talking goes on?

Examples: Usually is silent.  
Talks about what is going on.  
Talks in way appropriate for different characters.  
Creates stories.  
Makes up rules and tries to organize other children.

**THE PRAGMATICS PROFILE**  
**of Everyday Communication Skills in School-Age Children**



*Child's name* .....

**28. Peer Interaction**

When (*child's name*) is with other children, how does (*he/she*) take part?

Examples: Plays alone.  
Plays alongside others.  
Watches from the sidelines.  
Needs adult guidance and participation.  
Suggests a game or activity.  
Tries to dominate.  
Joins in with enjoyment.

**29. Compliance with Social Conventions**

To what extent does (*child's name*) show an awareness of needing to be polite and fitting in with social conventions to do with talking?

Examples: Sometimes says 'please' or 'thank you'.  
Is polite to older people/visitors.  
Doesn't swear at inappropriate times.  
Comments on other people's rudeness.  
Doesn't make personal comments in front of people.

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

**Δ. Pragmatic Protocol [Prutting & Kircner, (1987)].**

Provo City School District

Language

**Pragmatic Protocol<sup>1</sup>**

**Student's Name:**

**Date:**

Teacher's Name:

Birth Date/Age:

Language spoken at home/school:

Speech/Language Pathologist:

The pragmatic protocol is completed after observing individuals, age 5 years and older, engaged in spontaneous unstructured conversation with a communicative partner for 15 minutes. At this time, each pragmatic aspect of language on the protocol is judged as appropriate, inappropriate or not observed. Detailed instructions are attached.

**Please answer by selecting A (Appropriate), I (Inappropriate), NOO (No Opportunity to Observe)**

| Communicative Acts          | Judgment | Examples and Comments |
|-----------------------------|----------|-----------------------|
| <b>Verbal Aspects</b>       |          |                       |
| A. Speech Acts              |          |                       |
| 1. Speech act pair analysis |          |                       |
| 2. Variety of speech acts   |          |                       |
| B. Topics                   |          |                       |
| 3. Selection                |          |                       |
| 4. Introduction             |          |                       |
| 5. Maintenance              |          |                       |

Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής  
[S(P)CD]

Provo City School District

Language

6. Change

C. Turn Taking

7. Initiation

8. Response

9. Repair/revision

10. Pause time

11. Interruption/overlap

12. Feedback to speakers

13. Adjacency

14. Contingency

15. Quantity/conciseness

D. Lexical selection/use across speech acts

16. Specificity/accuracy

# Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

Provo City School District

Language

17. Cohesion

E. Stylistic variations

18. The varying of communicative style

## **Paralinguistic Aspect**

F. Intelligibility and prosodics

19. Intelligibility

20. Vocal intensity

21. Vocal quality

22. Prosody

23. Fluency

## **Nonverbal aspects**

G. Kinesics and proxemics

24. Physical proximity

25. Physical contacts

26. Body posture

27. Foot/leg and hand/arm movements

# Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

Provo City School District

Language

28. Gestures

29. Facial expression

30. Eye gaze

<sup>1</sup>Note. See "A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language," by C.A. Prutting and D. M. Kirchner, 1987, Journal of Speech and Hearing Disorders, 52, p, 105-119. Copyright 1987. Reprinted with permission.

**Ε. Αξιολόγηση Πραγματολογικών δεξιοτήτων [Shipley, & McAfee, (2013)].**

**Αξιολόγηση Πραγματολογικών Δεξιοτήτων**

Όνομα: \_\_\_\_\_ Ηλικία: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_  
Όνομα Εξεταστή: \_\_\_\_\_

**Οδηγίες:** Χρησιμοποιήστε τέτοιες δραστηριότητες σαν εκείνες που προτείνονται στη δεξιά στήλη για να επιτύχετε το επιθυμητό πραγματικό αποτέλεσμα. Βαθμολογήστε με ένα συν (+) ή τσεκάρετε με (✓) αν η απόκριση είναι σωστή ή κατάλληλη και με ένα πλην (-) ή με μηδέν (0) αν η απόκριση είναι λανθασμένη, απούσα ή ακατάλληλη.

| Πραγματολογική συμπεριφορά              | Ενδεικτικές δραστηριότητες                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| _____ Ανταποκρίνεται στους χαιρετισμούς | Παρατηρήστε την απάντηση όταν πείτε «Γεια σου τι κάνεις; Δώσε το χέρι σου».                                                                                                                |
| _____ Ζητά                              | Ρωτήστε «Τι πρέπει να πεις στη μαμά σου αν είσαι στο περίπτερο και θες παγωτό;»                                                                                                            |
| _____ Περιγράφει γεγονότα               | «Τι έκανες σήμερα το πρωί:»<br>Ζητήστε από τον εξεταζόμενο να σας μιλήσει για τις διακοπές του ή για ένα σημαντικό γεγονός.                                                                |
| _____ Μιλά με τη σειρά του              | «Πες μου την αλφαβήτα. Θα λες ένα γράμμα εσύ και ένα εγώ». Εναλλακτικά ζητήστε να σας μετρήσει εναλλάσσοντας σειρά (π.χ. Λέει 1 ο κλινικός, 2 το παιδί κοκ).                               |
| _____ Ακολουθεί εντολές                 | «Γύρισε το χαρτί και κάνε ένα κύκλο».<br>«Πιάσε τα αυτιά σου και μετά κάνε παλαμάκια».                                                                                                     |
| _____ Έχει βλεμματική επαφή             | Παρατηρήστε αν διατηρεί οπτική επαφή κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.                                                                                                                     |
| _____ Επαναλαμβάνει                     | Ζητήστε από τον εξεταζόμενο να επαναλάβει τις ακόλουθες προτάσεις:<br>Ο Μιχάλης είναι 7 χρονών.<br>Το πορτάκι του φούρνου ήταν ανοιχτό.<br>Πήρε ένα καινούργιο βιβλίο για τα γενέθλιά της. |
| _____ Προσέχει σε δραστηριότητες        | Παρατηρήστε πως ο εξεταζόμενος έχει επιδείξει προσοχή στις δοκιμασίες της αξιολόγησης.                                                                                                     |

## Διερεύνηση της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνιακής Διαταραχής [S(P)CD]

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| _____ Διατηρεί το θέμα                         | Ζητήστε να σας περιγράψει μια πρόσφατη ταινία ή εκπομπή στη τηλεόραση.                                                                                                                                                                                                                                |
| _____ Υποδύεται ρόλους                         | Ζητήστε να είναι ο «δάσκαλος» για λίγο και να σας δώσει κάτι να κάνετε.<br>Φανταστείτε πως είστε σε ένα εστιατόριο. Ζητήστε από τον εξεταζόμενο να υποδυθεί τον ταμιά όσο εσείς υποδύστε τον πελάτη.                                                                                                  |
| _____ Θέτει γεγονότα σε σωστή σειρά            | Ζητήστε να σας περιγράψει τα βήματα που είναι αναγκαία για να στρώσουμε ένα κρεβάτι, να πάμε για ψώνια στο σούπερ μάρκετ ή να γράψουμε ένα γράμμα. Ζητήστε να σας περιγράψει πώς ετοιμάζουμε μία σαλάτα ή το πρωινό μας.                                                                              |
| _____ Δίνει ορισμούς λέξεων                    | Ζητήστε να σας ερμηνεύσει τις ακόλουθες λέξεις:<br>ψαλίδι<br>κουζίνα<br>υπολογιστής                                                                                                                                                                                                                   |
| _____ Κατηγοριοποιεί                           | Ρωτήστε τον εξεταζόμενο αν οι ακόλουθες λέξεις είναι μέρες ή μήνες:<br>Κυριακή<br>Ιούνιος<br>Απρίλιος<br>Τετάρτη                                                                                                                                                                                      |
| _____ Κατανοεί τις λειτουργίες αντικειμένων    | Ζητήστε να σας ονομάσει αρκετά ζώα αγροκτήματος, φαγητά ή αθλήματα.                                                                                                                                                                                                                                   |
| _____ Αρχίζει μία δραστηριότητα ή έναν διάλογο | Ζητήστε από τον εξεταζόμενο να σας δείξει πώς χρησιμοποιούμε ένα ψαλίδι ή γιατί χρησιμοποιούμε έναν χάρακα.<br>Τοποθετήστε ένα άγνωστο αντικείμενο στο τραπέζι και περιμένετε να δείτε αν θα σας ρωτήσει τι είναι αυτό.<br>Παρατηρήστε τον εξεταζόμενο με τους γονείς του, τον δάσκαλο ή άλλα παιδιά. |