



Πτυχιακή εργασία

Ηλεκτρονικές ασκήσεις στις διαταραχές πραγματολογίας

Σακελλαρίου Δήμητρα

A.M. : 11356

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Ευγενία Ι. Τόκη, Καθηγήτρια Εφαρμογών, Τμήμα
Λογοθεραπείας

Ιωάννινα, 2013

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ευγενία Τόκη για τις πολύτιμες συμβουλές της και την καθοδήγησή της για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, καθώς και τα παιδιά τα οποία έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα και τους γονείς τους για την υπομονή και την άριστη συνεργασία .

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα για τη στήριξή τους καθ'όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο τμήμα Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Ηπείρου.

Περιεχόμενα

Σελίδα

Ευχαριστίες.....	1
Περιεχόμενα.....	2
Περίληψη.....	5
Γενικός πρόλογος.....	6

Κεφάλαιο 1^ο Πραγματολογία και επικοινωνία

1.1 i Ορισμός επικοινωνίας.....	7
1.1 ii Μορφές επικοινωνίας.....	7
1.2 Ιστορική αναδρομή.....	9
1.3 i Τι είναι πραγματολογία;.....	10
1.3 ii Το αντικείμενο της πραγματολογίας.....	11
1.3 iii Η σημαντικότητα του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της πραγματολογίας.....	13

Κεφάλαιο 2^ο Η πραγματολογία στα πλαίσια του λόγου

2.1 Λόγος και πραγματολογία.....	15
2.2 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης.....	15
2.3 i Πραγματολογικές δεξιότητες.....	18
2.3 ii Δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες.....	19
2.3 iii Επίπεδα πραγματολογικών διαταραχών.....	20
2.3 iv Χαρακτηριστικά πραγματολογικών διαταραχών.....	21
2.4 Ταξινόμηση διαταραχών πραγματολογίας.....	22

2.4 i Πραγματολογικές διαταραχές και Δ.Ε.Π.Υ.....	23
2.4 ii Πραγματολογικές διαταραχές και αυτισμός.....	23
2.4 iii Πραγματολογικές διαταραχές και νοητική υστέρηση.....	27
2.4 iv Πραγματολογικές διαταραχές και ειδική γλωσσική διαταραχή.....	28
2.4 v Πραγματολογικές διαταραχές και εγκεφαλική βλάβη.....	29
2.5 Αξιολόγηση πραγματολογίας.....	29
2.6 i Θεραπευτική παρέμβαση.....	30
2.6ii Ο ρόλος του λογοθεραπευτή.....	31
2.6 iii Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας.....	32
2.7 Χρήση νέων τεχνολογιών και η συνεισφορά τους στον τομέα της πραγματολογίας.....	35

Κεφάλαιο 3^ο Μέθοδος και υλικά

3.1 Συμμετέχοντες.....	42
3.2 Ανάλυση ασκήσεων.....	42
3.3 Προϋποθέσεις για τη χρήση των ασκήσεων.....	42
3.4 Ανάλυση τομέων	44
3.5 Οι στόχοι των ηλεκτρονικών ασκήσεων.....	75

Κεφάλαιο 4^ο Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών.....	76
4.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	80
4.3 Αποτελέσματα πρώτου περιστατικού.....	82
4.4 Αποτελέσματα δεύτερου περιστατικού.....	92

4.5 Αποτελέσματα τρίτου περιστατικού.....	101
4.6 Αποτελέσματα τέταρτου περιστατικού	110
4.7 Αποτελέσματα πέμπτου περιστατικού.....	119
4.8 Αποτελέσματα έκτου περιστατικού.....	128
4.9 Αποτελέσματα έβδομου περιστατικού.....	137
4.10 Συζήτηση – συμπεράσματα.....	154

Παράρτημα

Παράρτημα 1.....	146
i Εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον τομέα της πραγματολογίας.....	146
ii Το πραγματολογικό πρωτόκολλο των Prutting & Kirchner.....	152
iii Έντυπο για την αξιολόγηση της πραγματολογίας.....	156
iv Δραστηριότητες για την ανάπτυξη των κοινωνικών πραγματολογικών δεξιοτήτων.....	160
Ευρετήριο όρων.....	161
Βιβλιογραφία.....	165

Περίληψη

Η πραγματολογία συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία αλληλεπίδρασης, την ερμηνεία των μη λεκτικών σημείων, την πρόβλεψη στην επικοινωνία. Όταν οι πραγματολογικές δεξιότητες είναι ελλιπείς, η επικοινωνία καθίσταται δύσκολη. Η πραγματολογική ανάπτυξη εξαρτάται από την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την επικοινωνιακή κατάσταση και την αντίληψη της ψυχικής διάθεσης και των συναισθημάτων του ακροατή. Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται εξελικτικά μέσα από συγκεκριμένα στάδια αναλογικά με την ανάπτυξη του παιδιού. Οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στο χειρισμό της συζήτησης και στην κοινωνική γνώση και συνοδεύονται από δευτερεύοντα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς. Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων δίνει σημαντικές πληροφορίες στη διαγνωστική διαδικασία και χρησιμοποιείται ευρέως για τη διαφοροδιάγνωση της από άλλες διαταραχές. Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη της τεχνολογίας δίνει την ικανότητα στο θεραπευτή να σχεδιάσει, να αναπτύξει και να ενισχύσει το θεραπευτικό του πρόγραμμα σε διάφορα τεχνολογικά μέσα.

Καταλήγοντας, η εργασία αυτή εστιάζει στη δημιουργία ενισχυτικών υποστηρικτικών ηλεκτρονικών ασκήσεων για παιδιά με πραγματολογικά ελλείμματα στην προσχολική και σχολική ηλικία. Οι ασκήσεις προσεγγίζουν την πλειοψηφία των τομέων της πραγματολογίας και επιτυγχάνει άμεσο οπτικό και ακουστικό περιβάλλον. Ύστερα από τη χορήγηση αυτών των ασκήσεων, παρατηρήθηκε η θετική επίδραση αυτής της μεθόδου στα παιδιά που υστερούν στον τομέα της πραγματολογίας.

Γενικός πρόλογος

Μια από τις σημαντικότερες ικανότητες του ανθρώπου είναι η επικοινωνία. Χάρη σε αυτήν ο άνθρωπος κατορθώνει να επιβιώσει, να συνεννοηθεί με τους γύρω του, να επιτύχει τους σκοπούς του, να ζήσει αξιοπρεπώς. Η δεξιότητα αυτή είναι σημαντική σε κάθε άνθρωπο, όλων των ηλικιών. Μάλιστα ενώ η κατάκτηση της γλώσσας συντελείται πριν από το τέλος της προσχολικής ηλικίας, οι επικοινωνιακές ικανότητες συνεχίζουν να αποκτώνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Από τη γέννηση ακόμα τα παιδιά βελτιώνουν τις πραγματολογικές τους δεξιότητες (Adams, 2002). Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας κατακτούν όλο και περισσότερο τις λεπτές αποχρώσεις της χρήσης της γλώσσας, αρχίζουν να καταλαβαίνουν τις διαφορετικές λειτουργίες της, χρησιμοποιούν χειρονομίες για να ενισχύσουν την κατανόηση και κατανοούν μηνύματα τα οποία δεν είναι εμφανή (ανέκδοτα, σαρκασμοί, μεταφορές). Επιπλέον, μαθαίνουν ότι διαφορετικοί ομιλητές και διαφορετικά ομιλητικά πλαίσια απαιτούν διαφορετικούς τύπους ομιλίας. Αυτό είναι εντυπωσιακό, αν σκεφτεί κανείς ότι σε αντίθεση με τη γραμματική, στην πραγματολογία δεν υπάρχουν κανόνες. Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά προσαρμόζουν την ομιλία τους ανάλογα με το εκάστοτε περιβάλλον χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, για τα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Καταλήγοντας, η επικοινωνιακή ικανότητα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο άνθρωπος δεν μπορεί να αξιοποιήσει κατά το μέγιστο δυνατό τη γλώσσα, λόγω διαφόρων καταστάσεων, παθογενών ή μη.

Μία από τις περιπτώσεις κατά τις οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντική η επικοινωνία είναι αυτή των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που αποτελεί το αντικείμενο έρευνας της πτυχιακής. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν ακόμη διδαχθεί επαρκώς τη γλώσσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κεφάλαιο 1^ο: Πραγματολογία και επικοινωνία

1.1 i Ορισμοί και βασικές έννοιες της επικοινωνίας

Η πραγματολογία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικοινωνία για αυτό ακριβώς το λόγο θα την αναλύσουμε παρακάτω.

Η επικοινωνία βασίζεται στην αντίληψη και προϋποθέτει τη σκόπιμη και μη μετάδοση πληροφοριών που έχουν σκοπό να ενημερώσουν ή να επηρεάσουν το άτομο ή την ομάδα που τις δέχονται. Τη στιγμή που μεταδίδεται η πληροφορία προκαλείται μια ενέργεια στο άτομο δέκτη και ένα αναδρομικό αποτέλεσμα στο άτομο πομπό που επηρεάζεται με τη σειρά του (Παπαδόπουλος, 1994).

Η επικοινωνία περιλαμβάνει τρία στοιχεία τον πομπό, το δέκτη και το μήνυμα. (Ευαγγελόπουλος, 1998)

- Ο πομπός είναι η πηγή που παράγει και μεταδίδει το μήνυμα.
- Ο δέκτης είναι το άτομο που προσλαμβάνει το μήνυμα, διαμέσου των αισθητήριων οργάνων, το αποκωδικοποιεί και το αξιολογεί.
- Το μήνυμα είναι οι πληροφορίες, ειδοποιήσεις, σκέψεις, νοήματα, στάσεις, αιτήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις, απορίες που επιθυμεί ο πομπός να μεταδώσει στο δέκτη.

Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις, της σχέσης και του περιεχομένου. Η πρώτη διάσταση αφορά την κοινωνική σχέση μέσω της οποίας εκτυλίσσεται η διαδικασία της επικοινωνίας. Με τη βοήθεια της σχέσης αυτής ερμηνεύεται η δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας, το περιεχόμενο. Το περιεχόμενο αποτελείται από τις πληροφορίες, οι οποίες περιέχουν λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. (Κωνσταντίνου, 2001)

1.1 ii Μορφές επικοινωνίας

Εσωπροσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία

Η εσωπροσωπική επικοινωνία αποτελεί την εσωτερική επικοινωνία του ατόμου, η οποία πραγματοποιείται καθώς τα άτομα επεξεργάζονται τα δεδομένα που προσλαμβάνει από το περιβάλλον. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι η επικοινωνία που διαδραματίζεται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων.

Μονόδρομη και αμφίδρομη επικοινωνία

Κατά τη μονόδρομη επικοινωνία ο πομπός στέλνει ένα μήνυμα προς μετάδοση, το οποίο πριν σταλεί κωδικοποιείται. Η κωδικοποίηση γίνεται με τη χρήση συμβόλων (γλωσσικών, αριθμητικών, εικονικών). Το μήνυμα που στέλνεται μέσω καναλιών επικοινωνίας, εν τέλει αποκωδικοποιείται από το δέκτη. Η επικοινωνία αυτή είναι αποτελεσματική μόνο αν ο δέκτης αποκωδικοποιήσει σωστά το μήνυμα του πομπού. Από την άλλη πλευρά, κατά την αμφίδρομη επικοινωνία πραγματοποιείται εναλλαγή ρόλων, δηλαδή ο δέκτης παίρνει το ρόλο του πομπού και ζητά διευκρινίσεις για το μήνυμα που έλαβε. (Θεοφιλίδης,1997)

Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία χρησιμοποιεί το γλωσσικό μήνυμα και πραγματοποιείται είτε μέσω του προφορικού είτε μέσω του γραπτού λόγου. Ο λόγος αναλύεται εννοιολογικά με βάση δύο διαστάσεις: τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η γνωστική διάσταση αποτελεί τη δήλωση του λόγου, ενώ η συναισθηματική διάσταση αποτελεί την υποδήλωση του λόγου, τη συναισθηματική φόρτωση που συνοδεύει τις λέξεις, η οποία μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη. (Ευαγγελόπουλος, 1998)

Μη λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία κατά την οποία χρησιμοποιούνται μη λεκτικά σήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός του λόγου.

(Πολέμικος & Κοντάκος, 2002)

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

1.2 Ιστορική αναδρομή

Η πρώτη ενασχόληση των επιστημόνων με τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών χωρίστηκε σε τρεις περιόδους. Στην πρώτη περίοδο (δεκαετία του 60) δόθηκε έμφαση στη σύνταξη. Ο Chomsky, που ανήκει σε αυτήν την περίοδο, εισήγαγε τη διάκριση ανάμεσα στην ψυχολογική γνώση της γλώσσας και στη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες ομιλίας. Έκανε λόγο για «γλωσσική ικανότητα» (competence) και «γλωσσική επιτέλεση/ πλήρωση» (performance) αντίστοιχα. Χάρη στις επισημάνσεις του Chomsky έγιναν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις σε σχέση με τον παιδικό λόγο. Έγινε γνωστό ότι τα παιδιά παράγουν λέξεις και προτάσεις με βάση τις γνώσεις τους για τις μονάδες και τους κανόνες της γλώσσας. Στην προσπάθειά τους μάλιστα να σχηματίσουν δικές τους προτάσεις, αναζητούν την υποκείμενη δομή του γλωσσικού συστήματος και εφαρμόζουν τις αρχές που έχουν ανακαλύψει.

Στη δεύτερη περίοδο (δεκαετία 70) δόθηκε έμφαση στη σημασιολογία. Στην τρίτη περίοδο (μέσα της δεκαετίας του 70) δόθηκε έμφαση στην επικοινωνία. Μάλιστα στη φάση αυτή καθιέρωσε ο Hymes τον όρο «επικοινωνιακή ικανότητα» αντί του όρου «γλωσσική ικανότητα» για τη συνολική ικανότητα χρήσης της γλώσσας. Θα ήταν καλό να μελετήσουμε ορισμένες προσεγγίσεις σχετικά με τη μελέτη του λόγου.

Σύμφωνα με τη σχολή των Συμπεριφοριστών, ο πιο παραγωγικός τρόπος για να μελετήσει κανείς τους ανθρώπους είναι να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στη συμπεριφορά τους που μπορεί να παρατηρηθεί και όχι στη σκέψη, στα συναισθήματα, στις αξίες τους. Ο Skinner αναγνώρισε πέντε τρόπους έκφρασης που σχετίζονται με περιβαλλοντικά γεγονότα και που συνιστούν βασικές λειτουργικές κατηγορίες. Οι τρόποι είναι οι εξής:

- Αιτήσεις (mands): είναι εκφράσεις αιτήματος, διαταγής, παράκλησης, ερώτησης, συμβουλής, προειδοποίησης, άδειας και προσφοράς. Οι αιτήσεις είναι εκφωνήματα που ενισχύονται από την επίδρασή τους στο περιβάλλον (π.χ.: 'Δώσε μου το μολύβι σε παρακαλώ, γιατί θέλω να γράψω ένα σημείωμα').
- Αντηχητικές απαντήσεις (echoic responses): πρόκειται για την επανάληψη ερεθισμάτων που έχει ήδη δεχτεί ο χρήστης της γλώσσας (π.χ. μεταφορά μηνυμάτων).
- Ενδορηματικές απαντήσεις (intraverbal responses): οι εκφράσεις αυτές δε συνιστούν κατά λέξη απάντηση σε ερώτημα που έχει τεθεί. Είναι αναμενόμενες

απαντήσεις σε διάφορα εκφωνήματα (π.χ.: η απάντηση ‘Πέντε’ στο ερώτημα ‘Πόσο κάνει δύο και τρία;’ είναι ενδορηματική).

- Επαφικές απαντήσεις (tacts): έχουν σχέση με την επαφή του ομιλητή με το περιβάλλον. Είναι απαντήσεις σε οτιδήποτε προκαλείται από το περιβάλλον. Ενισχύουν καταστάσεις που μπορεί να ακολουθήσουν και παρουσιάζουν ποικιλία.
- Απαντήσεις ως αντίδραση σε άλλες απαντήσεις (autoclitics): χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν ή για να επεκτείνουν τα νοήματα που συνδέονται με άλλες προτάσεις. Σχολιάζουν, περιγράφουν άλλες απαντήσεις (π.χ.: ‘Συμφωνώ, Κατάλαβα).

Ο Chomsky επέκρινε τη θεώρηση του Skinner, λόγω του ότι δεν έδινε ο τελευταίος σημασία στη γλώσσα ως σύστημα με κανόνες. Σημαντική ώθηση στο θέμα της επικοινωνίας των παιδιών έδωσε ο Austin, ο οποίος μίλησε πρώτος για λεκτικές πράξεις (speech acts). Διέκρινε τρεις κατηγορίες λεκτικών πράξεων:

- πράξη εκφώνησης (utterance act): αφορά στη φυσική παραγωγή ήχων και δεν έχει επικοινωνιακή πρόθεση.
- προσλεκτική πράξη (illocutionary act): αφορά στα αποτελέσματα που προσδοκά να έχει ο ομιλητής μέσω της παραγωγής λόγου. Ο τρόπος με τον οποίο συνδέει το αντικείμενο αναφοράς με το κατηγορημα εξαρτάται από την προσλεκτική δύναμη του εκφωνήματος.
- διαλεκτική πράξη (perlocutionary act): έχει σχέση με τα αποτελέσματα στα συναισθήματα του ακροατηρίου. Αφορά στα αποτελέσματα που έχει ο ομιλητής κατά την παραγωγή του λόγου.

Ο Searle κάνει διάκριση ανάμεσα σε δύο είδη λεκτικών πράξεων: στις ευθείες (direct speech acts) και στις πλάγιες (indirect speech acts) λεκτικές πράξεις. Οι πρώτες αφορούν στην απευθείας έκφραση κάποιου νοήματος μέσω του εκφωνήματος, ενώ με τις δεύτερες έχουμε έμμεση έκφραση κάποιου νοήματος.

1.3 Τι είναι πραγματολογία;

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα» που σημαίνει κάτι το υπαρκτό και χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Peirce το 1870 στην «Πραγματιστική Φιλοσοφία» του. Αργότερα, οι Austin (1962), Searle (1969) ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στη φιλοσοφική θεωρία της χρήσης

της γλώσσας. Σύμφωνα με τους Mc Tear & Contiramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση της γλώσσας ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Η χρήση της γλώσσας ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στη γνώση των κοινωνικών κανόνων και στην κατανόηση των προθέσεων, των επιθυμιών και των επικοινωνιακών στρατηγικών του ομιλητή, ως «κατάλληλη συμπεριφορά» σχετίζεται με τον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας και ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αναφέρεται στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με τους άλλους, δηλαδή στο σημαντικό μήνυμα που ο ομιλητής θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στον ακροατή και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, με τον όρο πραγματολογία ορίζεται η επιδέξια επικοινωνία με την οποία το άτομο έχει τη ικανότητα να λέει το σωστό πράγμα, με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική ομάδα.

Σύμφωνα με τους Mc Tear & Conti- Ramsden, η πραγματολογία είναι η μελέτη των κανόνων που κυβερνούν τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά περιεχόμενα. Παρόλο που υπάρχει κάποια βάση δεδομένων για το τι πρέπει να συμπεριληφθεί στο φάσμα της πραγματολογίας, παραδοσιακά έχει υπάρξει σαν σκέψη να ενσωματωθούν συμπεριφορές όπως το επικοινωνιακό κίνητρο (λεκτικές ενέργειες), διαχείριση συζήτησης (διαχείριση του θέματος, αλλαγή, διατήρηση), υποθετική γνώση και πολιτισμικά καθορισμένοι κανόνες για γλωσσική ευγένεια.

1.3 ii Το αντικείμενο μελέτης της πραγματολογίας

Η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Ο λόγος ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κατανόηση των προθέσεων του ατόμου, των επιθυμιών του και των επικοινωνιακών του σχεδίων, ενώ ως «κατάλληλη συμπεριφορά» συσχετίζεται με τον τρόπο που αυτός χρησιμοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας προκειμένου να εκφραστεί κάτι. Η χρήση του λόγου ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αφορά στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του

ατόμου με άλλους. Πρόκειται για το σημαντικό μήνυμα που ο πομπός θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στο δέκτη και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει.

Αξίζει να τονίσουμε ότι η πρόθεση της επικοινωνίας, η ικανότητα του πομπού να εκφράσει λεκτικά το μήνυμα που θέλει και η δυνατότητα του δέκτη να κατανοήσει ένα τέτοιο μήνυμα συναποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της επικοινωνίας. Εκτός από τα παραπάνω, απαραίτητη θεωρείται η ικανότητα του πομπού να κατανοεί ότι ο δέκτης είναι ένα ανεξάρτητο άτομο με δικές του θέσεις και επιθυμίες, οι οποίες διαμορφώνουν τη δική του νοητική κατάσταση, την οποία πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του. Τελικό αποτέλεσμα της επικοινωνίας είναι η αλλαγή αυτής της νοητικής κατάστασης, μέσω των καινούργιων στοιχείων που ο πομπός μεταβιβάζει στο δέκτη.

Η θεώρηση της πραγματολογίας ως έναν από τους τομείς του λόγου, αντίστοιχο με τη φωνολογία, το συντακτικό και τη σημασιολογία, αφορά στη σχέση της με τη σημασιολογία και με τη δομική ανάλυση θεμάτων προς διαπραγμάτευση γραπτώς ή προφορικώς. Η πραγματολογική ανάλυση του λόγου στοχεύει στο να απαντήσει σε ερωτήματα όπως, «Τί εννοείς μ' αυτό;» και όχι στο «»Τί σημαίνει (κυριολεκτικά) αυτό;». Σε αντίθεση με την σημασιολογία (semantics), η πραγματολογία ενδιαφέρεται για το νόημα σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας και τους σκοπούς της γλωσσικής επικοινωνίας. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, για την εξήγηση μη κυριολεκτικών φράσεων ή για την κατανόηση του πολλαπλού νοήματος των λέξεων είναι απαραίτητη η αρωγή της πραγματολογίας. Αντίστοιχα σε μεγαλύτερα κομμάτια λόγου, όπως είναι αυτά της διαπραγμάτευσης θεμάτων μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου, η συμβολή της πραγματολογίας για την κατανόηση της δόμησης και της συνοχής τους είναι απαραίτητη.

Τα παραπάνω ορίζουν συνολικά τις πραγματολογικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας ικανός ομιλητής. Οι γνώσεις αυτές του επιτρέπουν να οργανώνει σωστά το μήνυμα που θέλει να μεταφέρει στο συνομιλητή του, καθώς και να αντιλαμβάνεται κάθε φορά την επικοινωνιακή πρόθεση των άλλων. Στις γνώσεις αυτές εμπεριέχονται εκείνες του φυσικού πλαισίου της επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να μεταδίδονται λεκτικά, αν δηλαδή χρησιμοποιείται η προφορική ομιλία προκειμένου ο συνομιλητής να υποδείξει, να περιγράψει ή να ονομάσει κάτι και εξωλεκτικά, αν υπάρχει κάτι στο

οποίο ο ίδιος αναφέρεται και μπορεί να το δει ή να το δείξει. Υπάρχουν επίσης οι γνώσεις που αφορούν μεγαλύτερα κομμάτια λόγου προφορικού ή γραπτού, όπως είναι ο μονόλογος, ο διάλογος και τα γραπτά κείμενα και οι οποίες ονομάζονται κειμενικές γνώσεις. Χαρακτηριστικό για κάθε τέτοιο επεισόδιο επικοινωνίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η έναρξη και η λήξη του. Μια τηλεφωνική συνομιλία, για παράδειγμα, ξεκινάει πάντα με ένα αρχικό χαιρετισμό και τελειώνει με ένα αποχαιρετισμό που σηματοδοτεί το τέλος της συνομιλίας. Για το γραπτό λόγο υπάρχει αντίστοιχα μια εισαγωγή του κειμένου, όπου δίνονται στοιχεία για το χώρο, το χρόνο και τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο διήγημα ή αφήγημα, καθώς επίσης και ο επίλογος που εμπεριέχει την κατάληξη του γεγονότος και σηματοδοτεί το τέλος του αφηγήματος. Για το διάλογο υπάρχουν αυστηρές αρχές που αφορούν το άτομο που μιλά, πότε και πώς μιλά. καθώς επίσης και κανόνες που καθορίζουν τις παύσεις ανάμεσα στις εκφωνήσεις του κάθε ομιλητή, οι οποίες σηματοδοτούν και την κατάλληλη χρονική στιγμή, όπου ο συνομιλητής μπορεί να πάρει το λόγο. Υπάρχουν ακόμη οι μηχανισμοί επίλυσης προβλημάτων που βοηθούν στην καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία των ομιλητών. (<http://www.proseggisi.gr/?p=678>)

Συνοψίζοντας, πολλές όψεις της γλωσσικής χρήσης που μελετώνται υπό το πρίσμα της ανάλυσης λόγου, εξετάζονται επίσης από την λεγόμενη Πραγματολογία, η οποία εστιάζει στη σχέση γλώσσας και περικειμένου. Μελετά:

1. πώς η ερμηνεία γλωσσικών δεδομένων εξαρτάται από την κοσμοαντίληψη κάθε ατόμου
2. τον τρόπο που διάφοροι ομιλητές αντιλαμβάνονται, αλλά και χρησιμοποιούν τη γλώσσα και
3. τον τρόπο που η δομή των φράσεων και προτάσεων επηρεάζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με την σχέση που έχουν μεταξύ τους ακροατές και ομιλητές. (Κακαβούλια,2005)

1.3 iii Η σημαντικότητα του γλωσσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της πραγματολογίας

Η έννοια του περιβάλλοντος ήταν κομβικό σημείο για την ανάπτυξη της πραγματολογίας, την οποία ο Giglioli αντιλαμβάνεται ως μελέτη των ποικίλων όψεων της κοινωνικής οργάνωσης της ομιλίας. Το γλωσσικό περιβάλλον παίζει κύριο ρόλο σε κάθε επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης. Το εξωγλωσσικό περιβάλλον συνδέεται με την εμπειρικά στοιχειοθετούμενη γλωσσική διαφοροποίηση, τη γλωσσική ποικιλότητα που μελετά η κοινωνιογλωσσολογία και είναι σημείο αναφοράς των πραγματολογικών αναλύσεων. Τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος επηρεάζουν τη γλωσσική χρήση και αποτελούν τη βασική προϋπόθεση των συζητήσεων για τις λειτουργικές ποικιλίες που προσδιορίζονται από διαφορές στη χρήση, όπως προκύπτουν από τις διαφορετικές περιστάσεις στις οποίες πραγματώνεται ο λόγος. Η ανάλυση των επικοινωνιακών περιστάσεων που προτείνει ο Hymes συνιστά ένα πλαίσιο για τη λεπτομερή περιγραφή του περιβάλλοντος στην κοινωνιογλωσσολογία και την πραγματολογία. Σ' αυτό το πλαίσιο προτείνονται οι εξής παράμετροι:

- situation (περίσταση): φυσικό περιβάλλον (τόπος και χρόνος) και ο συμβολικός προσδιορισμός του περιβάλλοντος από τους συμμετέχοντες ως αναγνωρίσιμης κοινωνικής περιστασης (π.χ. διάκριση μεταξύ αίθουσας και σχολικής τάξης).
- Participants (συμμετέχοντες): ομιλητής, ακροατής, ακροατήριο κ.τ.λ. και οι ποικίλοι συνδυασμοί στη σχέση πομπού και δέκτη ανάλογα με το είδος λόγου.
- Ends (στόχοι): τα συμβατικά αποτελέσματα μιας επικοινωνιακής περιστασης, αλλά και οι στόχοι των συμμετεχόντων.
- act sequences (αλληλουχίες πράξεων): η μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος.
- Key (κλειδί): το πνεύμα και ο τόνος ενός εκφωνήματος (αστείος, σοβαρός, ειρωνικός κ.τ.λ.).
- Instrumentalities (κανάλια): διακρίσεις, όπως προφορικός και γραπτός λόγος.
- norms (νόρμες): κανονικότητες αλληλεπίδρασης και ερμηνείας που διέπουν την επικοινωνία.
- Genre (είδος λόγου): κατηγορίες, όπως η διάλεξη, ανέκδοτο, παραμύθι, ανακοίνωση, κ.τ.λ. (Κανάκης Κ., 2007)

Κεφάλαιο 2^ο Η πραγματολογία στα πλαίσια του λόγου

2.1 Λόγος και Πραγματολογία

Ο λόγος και η πραγματολογία μελετούν ειδικότερα τις εξής πλευρές της γλωσσικής επικοινωνίας:

- τη σχέση χρήσης της γλώσσας και κοινωνικο-πολιτισμικού περικειμένου
- η γλωσσική γνώση που παράγει νόημα πέρα από τη λέξη, τη φράση, την πρόταση
- γλωσσικά μοτίβα που επαναλαμβάνονται και χαρακτηρίζουν ενότητες γραπτής και προφορικής γλώσσας
- τι εννοούν με αυτά που λένε οι άνθρωποι και με ποια μέσα επιτυγχάνεται αυτό
- τον τρόπο που η γλώσσα παρουσιάζει διαφορετικά κοσμοείδωλα και αντιλήψεις / ερμηνείες για τα πράγματα
- τα εξωλεκτικά χαρακτηριστικά που συνοδεύουν την ομιλία, όπως κινήσεις, στάση σώματος. (Κακαβούλια,2005)

2.2 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης

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

0 – 6 μηνών

- Αρχίζει να κοιτάζει πρόσωπα.
- Ακολουθεί με το βλέμμα κάτι που κινείται.
- Το κλάμα διαφοροποιείται ανάλογα με την επικοινωνιακή πρόθεση. Για παράδειγμα, κλαίει διαφορετικά όταν πεινάει, διαφορετικά όταν νυστάζει, διαφορετικά όταν πονάει.
- Διατηρεί βλεμματική επαφή.

- Εντοπίζει την πηγή του ήχου.

6 – 9 μηνών

- Νιώθει ευχαρίστηση με το χάδι.
- Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα.
- Κλαίει όταν το αφήνουν μόνο του στο δωμάτιο.

9 – 12 μηνών

- Αντιλαμβάνεται την άρνηση και απωθεί αντικείμενα που δε θέλει.
- Κάνει χειρονομίες τύπου: “Γεια”, “Αντί”.
- Αναζητά και δείχνει στοργή σε οικεία πρόσωπα.
- Αρχίζει να δείχνει άγνωστα αντικείμενα θέλοντας να του εξηγήσουν τι είναι.
- Ξεκινάει να ζητάει ένα αντικείμενο που θέλει.
- Αρχίζει να αλλάζει τη συμπεριφορά του, αντιλαμβανόμενο τα συναισθήματα των άλλων: Μπορεί να επαναλαμβάνει πράγματα που οι άλλοι θεωρούν αστεία για να τους κάνει να γελάσουν.

12 – 18 μηνών

- Πάει και φέρνει αγαπημένα αντικείμενα για να τα δείξει σε κάποιον.
- Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να ζητήσει βοήθεια ή να τραβήξει το ενδιαφέρον.
- Αρχίζει να λέει “Γεια”.
- Εκφράζει την άρνησή του και χρησιμοποιεί το “Όχι”.
- Αρχίζει να απαντάει σε ερωτήσεις, συχνά χωρίς να έχουν νόημα.
- Δείχνει προσοχή όταν του μιλάει κάποιος και τον κοιτάζει στα μάτια.

18 – 24 μηνών

- Αρχίζει να ζητάει να μάθει και ρωτάει “Τι είναι αυτό;”.
- Κατονομάζει αντικείμενα μπροστά σε άλλους.
- Χρησιμοποιεί φράσεις 2 λέξεων και εκφράζει κτητικότητα: “δικό μου”.
- Μπορεί να ξεκινήσει ένα διάλογο.

2 – 3 ετών

- Ξεκινάει και συμμετέχει σε διάλογο.
- Μπορεί και αλλάζει θέμα συζήτησης.
- Αρχίζει και δίνει πληροφορίες για το θέμα συζήτησης.
- Χρησιμοποιεί επιφωνήματα για να τραβήξει την προσοχή.

3 – 4 ετών

- Συμμετέχει σε μεγαλύτερη συζήτηση.
- Μπορεί να πλάσει ένα φανταστικό φίλο και να του απευθύνεται όταν παίζει.
- Μπορεί και αλλάζει τον τόνο της φωνής του και τον τρόπο ομιλίας όταν απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.
- Ζητάει την άδεια για να κάνει κάτι.
- Δίνει εξηγήσεις στον ακροατή αν δεν κατάλαβε κάτι.
- Ζητάει εξηγήσεις αν δεν κατάλαβε κάτι.
- Χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες για να εξηγήσει κάτι.
- Αρχίζει τα “πειράγματα”.
- Μπορεί να μιμηθεί και να υποδυθεί τη συμπεριφορά κάποιου.

4 – 6 ετών

- Κάνει έμμεσες ερωτήσεις.
- Χρησιμοποιεί σωστά αντωνυμίες (αυτός, εκείνος, αυτό), επιρρήματα και προθέσεις: (εδώ, εκεί, μέσα, έξω, πίσω, από, ανάμεσα, όταν, αφού).
- Κατανοεί και περιγράφει τη χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντός του.
- Μπορεί να περιγράψει σωστά τα γεγονότα μιας ιστορίας, κοιτάζοντας μόνο εικόνες.
- Απαντάει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν το χρόνο: “Πότε έφαγες;”.
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα λέξεις, όπως: “Ευχαριστώ”, “Παρακαλώ”.
- Κατανοεί πότε κάποιος χρειάζεται βοήθεια.

(<http://logopraxis.gr/?p=146>)

2.3 i Πραγματολογικές δεξιότητες στην επικοινωνία

Η επιτυχημένη επικοινωνία απαιτεί επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες: τα πραγματολογικά στοιχεία της γλώσσας. Η πραγματολογία συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία αλληλεπίδρασης, την ερμηνεία των μη-λεκτικών σημείων, την πρόβλεψη στην επικοινωνία. Όταν οι πραγματολογικές δεξιότητες είναι ελλιπείς, η επικοινωνία καθίσταται δύσκολη έως και αδύνατη. Πραγματολογικές δεξιότητες είναι οι δεξιότητες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να ανταπεξέρχεται στις κοινωνικές συνθήκες (<http://www.asha.org>). Η πραγματολογία περιλαμβάνει τρεις κύριες δεξιότητες που αφορούν στην επικοινωνία:

1. Η χρήση της γλώσσας για διαφορετικό σκοπό όπως:

- ο χαιρετισμός (για παράδειγμα, γεια σου και αντίο),
- η ενημέρωση (για παράδειγμα, “θα πάω να πάρω ένα μπισκότο”),
- η απαίτηση (για παράδειγμα, “δώσε μου ένα μπισκότο”),
- η υπόσχεση (για παράδειγμα, “θα σου φέρω ένα μπισκότο”),
- η παράκληση (για παράδειγμα, “θα ήθελα ένα μπισκότο σε παρακαλώ”).

2. Η διαφοροποίηση της γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες του ακροατή ή της κατάστασης, όπως:

- η διαφοροποίηση της ομιλίας σε ένα μωρό από έναν ενήλικα,
- η παράθεση πληροφοριών σε έναν άγνωστο ακροατή,
- η διαφοροποίηση της ομιλίας σε μια τάξη από μια παιδική χαρά.

Είναι σημαντικό να κατανοείς τους κανόνες του συνομιλητή σου. Αυτοί οι κανόνες είναι πιθανό να διαφοροποιούνται σε διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες.

3. Η τήρηση κανόνων στις συνομιλίες και την εξιστόρηση ιστοριών, όπως:

- η τήρηση της σειράς στη συνομιλία,
- η πρόταση θεμάτων κατά τη συνομιλία,
- η παραμονή εντός θέματος,
- η παράφραση όταν κάποιο θέμα δεν έχει κατανοηθεί καλά,

- ο τρόπος που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται λεκτικά και μη λεκτικά σήματα,
- η απόσταση που θα πρέπει να τηρείται σε κάποιον όταν μιλάει,
- ο τρόπος που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι εκφράσεις προσώπου και η επαφή με τα μάτια (<http://www.kidcenters.com>).

2.3 ii Το αντικείμενο της πραγματολογικής γλωσσικής διαταραχής

Η πραγματολογική ικανότητα είναι γνωστή με πολλούς όρους όπως επικοινωνιακή δεξιότητα, κοινωνική χρήση της γλώσσας, κοινωνικογλωσσική δεξιότητα. Μπορεί, επίσης, να οριστεί ως η κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο κάθε γλωσσικό περιβάλλον (Bishop, 2000). Αν και αυτός ο ορισμός μας παρέχει ένα σημείο αναφοράς με τον οποίο σχετίζεται η πραγματολογική δεξιότητα, είναι πολύ ασαφής για να χρησιμοποιηθεί.

Αρχικά, οι πραγματολογικές δεξιότητες έγιναν θέμα στην επιστήμη της ανθρωπολογίας. Σταδιακά, το θέμα αυτό επιλέχτηκε από φιλόσοφους, κοινωνιογλωσσολόγους και ψυχολόγους που το περιέγραφαν ως μια από τις λειτουργίες της κουλτούρας ή σαν μια λειτουργία μιας αναπτυξιακής διαταραχής σύμφωνα με την ψυχολογία. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την πραγματολογία είναι: εναλλαγή ομιλητών, μη γλωσσικές συμπεριφορές, διατήρηση θέματος, αλλά και χρήση συμπλεκτικών κι υποθετικών συνδέσμων συνδέεται με τις πραγματολογικές δεξιότητες (Spekman & Roth, 1982). Αν και στο κλινικό πλαίσιο παρατηρούνται οι δυσκολίες στην πραγματολογία, είναι δύσκολο να αποδοθεί με σαφήνεια ο ορισμός των πραγματολογικών δυσκολιών, έτσι ώστε να είναι κοινά αποδεκτός. Σε μια προσπάθεια να ορίσουν τη συγκεκριμένη διαταραχή οι Spekman και Roth (1982) προσδιόρισαν τρεις ευρείες περιοχές στις οποίες μεμονωμένες πραγματολογικές δεξιότητες μπορούν να ταξινομηθούν:

- επικοινωνιακές προθέσεις
- προϋποθέσεις
- κοινωνική οργάνωση της ομιλίας

Τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, εξελίσσονται στο λόγο και στην ομιλία τους. Μαθαίνουν να εκφράζονται με πιο πολύπλοκο συντακτικό και γραμματική.

Παράλληλα, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν τη σωστή “κοινωνική χρήση” της γλώσσας, δηλαδή προσαρμόζουν αυτό που θέλουν να πουν ανάλογα με το συνομιλητή τους. Ωστόσο, κάποια παιδιά υστερούν σε αυτές τις επικοινωνιακές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν πραγματολογικές δυσκολίες.

Οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στο χειρισμό της συζήτησης, στην προϋποτιθέμενη γνώση και στις κοινωνικές γνώσεις. Γενικότερα, τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στη χρήση της γλώσσας και ειδικότερα στην κοινωνική χρήση της, με τρόπους που είναι κατάλληλοι ή χαρακτηριστικοί των συνομηλίκων τους.. Συνοδεύονται από δευτερεύοντα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, όπως: εμμονές, ιδιοσυγκρασιακό στυλ, έλλειψη ευγένειας, ντροπαλότητα, μη ευελιξία, έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη ενσυναίσθησης, έλλειψη γνώσεων για τη θέση και το ρόλο κάποιου, έλλειψη σεβασμού, αδιαλλαξία, δυσπιστία, επιθετικότητα, δειλία, ροπή στο πείραγμα, ζήλια και υπερβολική εξάρτηση. (Ιωάννης Βογινδρούκας, 2005).

Επιπλέον, δεν παρουσιάζεται αλληλουχία στη δομή των σκέψεών τους κατά την αφήγηση μιας ιστορίας. Συχνά, δεν κατανοούν την έννοια της «σειράς» για να μιλήσουν και δεν αποκρίνονται κατάλληλα σε αυτό που τους λένε. Επίσης, παρατηρείται δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των μη γλωσσικών συμπεριφορών π.χ. μια χειρονομία και δεν κατανοούν πότε πρέπει να δώσουν περαιτέρω πληροφορίες στον ακροατή. Πολλές φορές αποκρίνονται με ακατάλληλες σιωπές ή με ακατάλληλη φωνή, δηλαδή πάρα πολύ ήρεμη φωνή, ακατάλληλος χρωματισμός ή και έλλειψη αυτού, μπορούν ακόμη να διακόψουν τη συνομιλία και να μιλήσουν πολύ δυνατά. Παρουσιάζουν συχνά αγενή και απερίσκεπτη επικοινωνιακή συμπεριφορά και μιλούν για πράγματα ασήμαντα, ακατάλληλα ή άσχετα κατά τη διάρκεια των συνομιλιών τους που δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους ακροατές (<http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=86&tid=48>).

Οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορούν να ελαχιστοποιήσουν την κοινωνική αποδοχή. Παιδιά με το ίδιο κοινωνικό υπόβαθρο, ηλικία κ.α. μπορεί να αποφεύγουν να συνομιλήσουν με κάποιο άλλο παιδί που παρουσιάζει πραγματολογική διαταραχή.

Δεν είναι ασυνήθιστο το φαινόμενο που παρατηρείται για τα παιδιά να παρουσιάζουν πραγματολογικές δυσκολίες σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις. Ωστόσο, εάν οι δυσκολίες στη χρήση της κοινωνικής γλώσσας εμφανίζονται πιο συχνά, και φαίνονται ακατάλληλες, αναλογιζόμενοι την ηλικία του παιδιού, αυτό μπορεί να υποδεικνύει την ύπαρξη της πραγματολογικής διαταραχής. Οι πραγματολογικές διαταραχές συχνά συνυπάρχουν με άλλες δυσκολίες στη γλώσσα, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου ή της γραμματικής, νευρολογικές ασθένειες, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες (<http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=86&tid=48>) .

2.3 iii Επίπεδα πραγματολογικών δυσκολιών

Οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με νευρολογικές ασθένειες, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες και ανωριμότητα. Οι Νικολόπουλος (2008) και Βογινδρούκας (2005) συμφωνούν με τους MacKay & Anderson (2002) ότι ο βαθμός σοβαρότητας μπορεί να κυμαίνεται ως εξής:

- **Σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες :** που συναντώνται στην αυτιστική διαταραχή και στις σοβαρές ψυχώσεις.
- **Μέτριες πραγματολογικές δυσκολίες:** που συνυπάρχουν με τις διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, την ιδρυματοποίηση, τις αναπτυξιακές διαταραχές λόγου και εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξί ημισφαίριο.
- **Ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες:** που μπορούν να συναντούνται σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα.

2.3 iv Χαρακτηριστικά πραγματολογικών διαταραχών

Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές είναι τα εξής:

- Καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη.
- Παρουσιάζουν ηχολαλία και μιλούν με απομνημονευμένες φράσεις, αντί να συνθέτουν με δικές τους λέξεις προτάσεις.
- Παρουσιάζουν σύγχυση στη χρήση προσωπικών αντωνυμιών «εγώ – εσύ».
- Δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων και ιδιαίτερα εκείνων που περιλαμβάνουν «πώς» και «γιατί».
- Παρατηρείται δυσκολία στις συνομιλίες τους

- Μειωμένη κατανόηση της γλώσσας
- Δυσκολίες στην εφαρμογή των άγραφων γλωσσικών κανόνων , με αποτέλεσμα να φαίνονται περίεργα και στομφώδη.
- Μιλούν για θέματα άσχετα με τη συζήτηση ή για θέματα που δεν προκαλούν ενδιαφέρον.
- Δεν αποκρίνονται κατάλληλα στις ερωτήσεις.
- Κατανοούν τη γλώσσα κυριολεκτικά και δυσκολεύονται στην κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας και των ιδιωματισμών της.
(<http://www.logotherapeia-kalamata.gr/anaptixi/index.php?part=1&id=150>)

2.4 Ταξινόμηση των διαταραχών πραγματολογίας

Όπως αναφέρεται, η διαγνωστική ταξινόμηση των διαταραχών πραγματολογίας είναι αρκετά αμφισβητημένη, από τη στιγμή που άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος. Φαίνεται να υπάρχει μια πύλωση στις απόψεις μεταξύ εκείνων των ερευνητών που εντάσσουν τις διαταραχές της πραγματολογίας στη γλωσσική διαταραχή, και μεταξύ εκείνων που τις εντάσσουν στις κοινωνικές διαταραχές (η οποία συμφωνεί περισσότερο με το φάσμα του αυτισμού). Το γεγονός ότι οι διαταραχές της πραγματολογίας τοποθετούνται ταυτόχρονα στα χωράφια και των δύο διαταραχών είναι αξιοσημείωτο. Στην περίπτωση που κάποιος θεωρεί ότι η φύση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (που είναι ένας ασφαλής όρος για κάθε διαταραχή που σχετίζεται με τον αυτισμό) και τις συγκρίνει με τη φύση της ειδικής γλωσσικής διαταραχής, φαίνεται να υπάρχει μια σαφής διαφορά που στηρίζεται στις δύο έννοιες. Αρχικά, ενώ η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή θεωρείται πως επηρεάζει διάφορες περιοχές λειτουργικότητας, η ειδική γλωσσική διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί μόνο όταν επηρεάζεται ένας και μοναδικός τομέας της λειτουργικότητας (Bishop,2000).

Επιπλέον, τα συμπτώματα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών υποστηρίζεται ότι είναι μη φυσιολογικά και ποιοτικά διαφορετικά σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη οποιασδήποτε ηλικίας, ενώ τα συμπτώματα της ειδικής γλωσσικής διαταραχής φαίνεται να αντικατοπτρίζουν μια καθυστέρηση και όχι μια σαφή ανωμαλία.

Σύγχρονες έρευνες συγκρίνουν τα συμπτώματα των παιδιών με γλωσσική διαταραχή με εκείνα με διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα. Ο Bartak (1975) βρήκε πως τόσο τα

παιδιά με διαταραχές στην πρόσληψη της γλώσσας, όσο και τα παιδιά με αυτισμό παρουσίαζαν δομικές δυσκολίες στη γλώσσα, όμως μόνο η αυτιστική ομάδα παρουσίαζαν σαφείς δυσκολίες στην πραγματολογία. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι Rapin και Allen (1987), οι οποίοι βρήκαν ότι μόνο ένα ποσοστό 9% δυσφασικών παιδιών παρουσίαζαν πραγματολογικό έλλειμμα συγκριτικά με το 65% των αυτιστικών παιδιών στην έρευνά τους.

Για τη διαφορική διάγνωση του Αυτισμού, της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και της Σημαιολογικής- Πραγματολογικής Διαταραχής κρίνεται απαραίτητη η χρήση κατάλληλων σταθμισμένων διαγνωστικών μεθόδων (tests), που εξετάζουν τις επιδόσεις των υποκειμένων στη χρήση του λόγου. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω κάποια από τα tests που μπορούν να χρησιμοποιηθούν: TOPL (Test of Pragmatic Language), CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals), Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης. Απαραίτητη όμως είναι πάντα η καλή κλινική παρατήρηση.

2.4 i Πραγματολογικές διαταραχές και Δ.Ε.Π.Υ.

Πρόσφατα, πραγματολογικές διαταραχές εντοπίστηκαν και σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (Camarata & Gibson, 1999; Geurts et al., 2004). Βρέθηκε ότι παρόλο που οι πραγματολογικές διαταραχές στα παιδιά με ΔΕΠΥ ήταν λιγότερο εκτενείς από εκείνες των παιδιών με αυτισμό, τα παιδιά με ΔΕΠΥ είχαν σοβαρή διαταραχή στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων και στην κοινωνική ενσωμάτωση. Σύμφωνα με το DSM IV τα συμπτώματα του ΔΕΠΥ που σχετίζονται με τις πραγματολογικές ικανότητες των ατόμων είναι:

- Αδυναμία να ακούσει όταν μιλάει
- Υπερβολική ομιλία
- Συχνές διακοπές στη συνομιλία

2.4 ii Πραγματολογία και αυτισμός

Η πρώτη έρευνα, σύμφωνα με τον Eales (1993) η οποία έγινε για να διαπιστωθούν οι δυσκολίες της πραγματολογίας στα παιδιά με αυτισμό ήταν της Baltaxe (1977). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι υπάρχουν δυσκολίες στην εναλλαγή των ρόλων ακροατή-ομιλητή, στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων κατά τη συζήτηση και στη διάκριση παλιάς και νέας πληροφορίας μέσω της χρήσης συγκεκριμένων λέξεων. Επίσης, οι

1978 και Caparulo & Cohen 1977 παρατήρησαν ότι τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να μην αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα εξυπηρετεί την πληροφόρηση των συνδιαλεγόμενων με αποτέλεσμα να τη χρησιμοποιούν για να χειριστούν τους άλλους και όχι για να επικοινωνήσουν μαζί τους. Εκτός από τα παραπάνω, δυσκολίες υπάρχουν ακόμη στην κατανόηση των αντιδράσεων του ακροατή, καθώς επίσης και στην προϋποτιθέμενη γνώση, που αφορά στην εκτίμηση του γνωστικού του επιπέδου. Τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να προσλάβουν πληροφορίες από κώδικες της μη λεκτικής επικοινωνίας, για να κρίνουν αν αυτό που λένε ενδιαφέρει ή όχι το συνομιλητή τους και ακόμη να αντιληφθούν, μέσω της αναγνώρισης των μη λεκτικών συμπεριφορών, την πρόθεση του. Οι δυσκολίες στην συζήτηση αφορούν την εναλλαγή σειράς, μιας και προϋποθέτει την κοινωνική γνώση ότι η συζήτηση είναι αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης με απαραίτητη τη χρήση των μη λεκτικών πληροφοριών και του κοινωνικού συγχρονισμού, καθώς επίσης, και στη διατήρηση θέματος, στην κατάθεση γνώσεων και απόψεων κατάλληλων ως προς το θέμα και στη διόρθωση της συζήτησης, αν και όπου αυτό χρειάζεται. Εξηγήσεις για τις πραγματολογικές δυσκολίες στον αυτισμό θα μπορούσαν να δοθούν μέσω διαφόρων ψυχογνωστικών θεωριών, όπως αυτή της «θεωρίας του νου», η οποία έχει επιστρατευτεί για να εξηγήσει τη γνωστική δυσκολία των παιδιών με αυτισμό και κατ' επέκταση τις δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση τους. Μέσω της θεωρίας αυτή δίνεται η δυνατότητα ερμηνείας των δυσκολιών που συναντούν τα άτομα με αυτισμό στο χειρισμό της συζήτησης και στην προϋποτιθέμενη γνώση του ακροατή για το θέμα της συζήτησης. Η δυσκολία δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια των γνώσεων για το γύρω κόσμο οδηγεί σε αποτυχία προσδιορισμού της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή.

Σύμφωνα με τους Leinonen & Kerbel (1999), αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η υπό-εκτίμηση ή η υπέρ-εκτίμηση των γνώσεων του και η μη κατάλληλη επιλογή πληροφοριών με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομιλητών. Ακόμη, το 1996 ο Flack υποστήριξε ότι η αδυναμία αναγνώρισης των μη λεκτικών ενδείξεων του ακροατή, οι οποίες πληροφορούν για την ακαταλληλότητα της μεταδιδόμενης πληροφορίας, συμβάλλει στην επικοινωνιακή αποτυχία και αποκλείει το άτομο με αυτισμό από τη χρησιμοποίηση τρόπων διόρθωσης της συζήτησης ή επαναπροσδιορισμού της. Η υπόθεση για την ασθενή «κεντρική συνοχή» θα μπορούσε επιπρόσθετα να βοηθήσει στην κατανόηση των

πραγματολογικών διαταραχών που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό σχετικά με την επιλογή του θέματος και την αδυναμία διεύρυνσης των θεματικών ενοτήτων. Σύμφωνα με την Jordan (1996), η αδυναμία δημιουργίας ενός νοητικού μοντέλου, εξαιτίας πιθανόν της αδυναμίας επεξεργασίας των πληροφοριών που μεταδίδονται μέσω του προφορικού λόγου και οι οποίες σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα που εξετάζεται κάθε φορά, περιορίζει την ικανότητα ενεργής συζήτησης. Η ασθενής κεντρική συνοχή δεν παρέχει στο άτομο με αυτισμό την παραπάνω ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών στα πλαίσια ενός «όλου» και αυτό καθιστά το άτομο ανίκανο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της συζήτησης. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η εμμονή σε συγκεκριμένα θέματα όπου με τις γνώσεις του για αυτά ίσως εντυπωσιάζει αρχικά τους συνομιλητές του, αλλά και πάλι αποτυγχάνει στην επικοινωνιακή διαδικασία, αφού δεν μπορεί, εξαιτίας του κοινωνικού ελλείμματος, να διευρύνει το συγκεκριμένο θέμα με τέτοιο τρόπο ώστε να κρατήσει το ενδιαφέρον του συνομιλητή του.

Ιδιαίτερης σημασίας για την εξήγηση του ελλείμματος της κατανόησης της πρόθεσης του ομιλητή κρίνεται ότι είναι η «Θεωρία της Συσχέτισης». Σύμφωνα με τους Leinonen & Kerbel (1999), η θεωρία αυτή παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της διαταραγμένης πραγματολογίας διαχωρίζοντας την από τη σημασιολογία. Το πρώτο στάδιο μελέτης της πραγματολογίας, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, αφορά στη διερεύνηση της ικανότητας για τροποποίηση της γλωσσικής έκφρασης, μέσω των διαδικασιών της αναφοράς (γραμματικά μέρη του λόγου) ή της αποσαφήνισης/ εμπλουτισμού και καταλήγει σε επεξήγηση του λόγου για τον οποίο η συγκεκριμένη γλωσσική έκφραση χρησιμοποιείται αποδεσμευμένη από την κυριολεκτική της σημασία. Το δεύτερο στάδιο μελέτης των πραγματολογικών διαταραχών, σύμφωνα με τη θεωρία της συσχέτισης, αφορά στην ικανότητα του ατόμου, βάσει συλλογισμών και γνώσεων για το γύρω κόσμο, να διατυπώνει υποθέσεις για το λόγο που χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη γλωσσική έκφραση. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο μέρος της ανάλυσης των πραγματολογικών διαταραχών αφορά στην ικανότητα συναγωγής τελικού συμπεράσματος για το λόγο χρήσης της γλωσσικής έκφρασης μέσω των διαδικασιών αφαιρετικής σκέψης. Οι Leinonen & Kerbel (1999) υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω δυσκολίες στην πραγματολογία μπορεί να οφείλονται σε :

α)ελλείψεις της γνώσης για τον κόσμο,

β) δυσκολίες στην πρόσβαση σε κατάλληλες πληροφορίες από το επικοινωνιακό πλαίσιο, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για τη διατύπωση συλλογιστικών προϋποθέσεων,

γ) δυσκολίες στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών μέσω της αφαιρετικής σκέψης,

δ) δυσκολίες στην επιλογή της προεξέχουσας πληροφορίας του επικοινωνιακού πλαισίου και

ε) δυσκολίες στην αντίληψη σχετικά με τη γνώση του άλλου για το συγκεκριμένο θέμα και το επίπεδο επεξεργασίας των πληροφοριών που του δίνονται, έτσι ώστε να καθοριστεί τι είναι κατάλληλο γι' αυτό.

Υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι τα παιδιά με ήπιο αυτισμό και ελαφριά νοητική υστέρηση παρουσιάζουν περισσότερες και ποιοτικά διαφορετικές πραγματολογικές δυσκολίες συγκρινόμενα με παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση και με ίδιο επίπεδο κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου. Η παραπάνω υπόθεση στηρίζεται σε διεθνείς βιβλιογραφικά δεδομένα της δεκαετία του '80, σύμφωνα με τα οποία, ο πραγματολογικός τομέας του λόγου είναι διαταραγμένος στον αυτισμό, εξαιτίας της φύσης της διαταραχής.

(Ιωάννης Βογινδρούκας, 2005)

Διαφοροδιάγνωση αυτισμού – πραγματολογικής διαταραχής

Πολλοί είναι εκείνοι που συγχέουν ή ταυτίζουν την πραγματολογική διαταραχή με τον αυτισμό, εξαιτίας της ομοιογένειας των συμπτωμάτων τους. Σύμφωνα με το γλωσσικό μοντέλο των των Bloom & Lahey (1978) η γλώσσα έχει τρεις διαστάσεις οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση: το περιεχόμενο, την μορφή και τη χρήση. Στον Αυτισμό, και την Πραγματολογική Διαταραχή επηρεάζονται μια ή περισσότερες από τις προαναφερθείσες διαστάσεις της γλώσσας. Το κοινό στοιχείο αυτών των διαταραχών είναι η χρήση της γλώσσας, η οποία παρεκκλίνει της φυσιολογικής ανάπτυξης.

Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην αφήγηση ενός γεγονότος και στο σχολιασμό ενός θέματος συζήτησης. Και τα δύο περιστατικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση του λόγου με βάση τους κοινωνικούς κανόνες. Έχει παρατηρηθεί ότι τα αυτιστικά παιδιά κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης παρουσιάζουν ακατάλληλη στάση σώματος, ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής, σε αντίθεση με τα

παιδιά που παρουσιάζουν Πραγματολογικές δυσκολίες που παρουσιάζουν μεγαλόφωνη ομιλία. Τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές αδυνατούν να διατηρήσουν ένα θέμα συζήτησης, παρουσιάζοντας λογόρροια σε συνδυασόμε υπερλεξία, ενώ τα παιδιά που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολία στην έναρξη της συζήτησης και στη διατήρηση αυτής και έχουν περιορισμένη πρόθεση για λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία,. Και στις δύο περιπτώσεις η βλεμματική επαφή είναι περιορισμένη ή ελλιπής. Τόσο τα αυτιστικά παιδιά, όσο και τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολία στην ενσυναίσθηση, όμως τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις εκφράσεις του προσώπου. Και τα δύο παιδιά αδυνατούν να κάνουν χρήση της λογικής σκέψης και να εξάγουν συμπεράσματα, όπως επίσης παρουσιάζουν μειωμένες δεξιότητες στην εναλλαγή σειράς, ενώ τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία και στην αιτιολόγηση καταστάσεων. Μπορεί τα παιδιά που παρουσιάζουν πραγματολογικές διαταραχές να φαίνεται πως έχουν κατά κύριο λόγο μια αντικοινωνική συμπεριφορά, τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν μειωμένο έως και καθόλου ενδιαφέρον για το συνομιλητή και γενικότερα για το κοινωνικό περιβάλλον και δεν παρουσιάζουν καμία ή μειωμένη πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικό των παιδιών με πραγματολογικές διαταραχές είναι ο δυσκατάληπτος και περίπλοκος τρόπος έκφρασης που παρουσιάζουν (<http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=86&tid=48>). Καταλήγοντας, οι Rapin και Allen(1983) συμπέραναν ότι η γλωσσική αυτή διαταραχή αποτελεί χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό, χωρίς αυτό να ισχύει πάντα. Δηλαδή, όλα τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στο πραγματολογικό κομμάτι της γλώσσας δεν ανήκουν αυτόματα και στο αυτιστικό φάσμα.

2.4 iii Πραγματολογία και νοητική υστέρηση

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση φαίνεται να έχουν περισσότερες ποιοτικές δυσκολίες στις διάφορες πραγματολογικές δοκιμασίες. Συγκεκριμένα, διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δεν έχουν ευχέρεια στην χρήση του λόγου, δε διαθέτουν την κατάλληλη τονικότητα και τη σωστή μη λεκτική διάσταση της φωνής, όταν δηλαδή μέσω της φωνής μεταφέρονται μηνύματα, όπως απάθεια, ενδιαφέρον, αρνητισμό, σεβασμό, επιβλητικότητα, κ.α. Επιπλέον, στα παιδιά αυτά παρατηρούνται ελλείψεις στον

επικοινωνιακό λόγο και συχνά έλλειψη συγχρονισμού μεταξύ των λεκτικών και μη λεκτικών (σημάτων) τρόπων επικοινωνίας. Έχουν δυσκολίες να καταλάβουν ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις και κατά συνέπεια δυσκολίες να διατηρήσουν μία πλήρη επαφή με τους άλλους. Τέλος, εντοπίζονται δυσκολίες στην αφήγηση προσωπικών τους εμπειριών και την εναλλαγή ρόλων. (Κουρκούτας Η.)

2.4 iv Πραγματολογία και ειδική γλωσσική διαταραχή

Τα άτομα με ειδική γλωσσική διαταραχή δυσκολεύονται να διατηρήσουν ένα θέμα συζήτησης ή να μεταβούν ομαλά σε ένα καινούριο θέμα. Εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα στο να ζητάνε και να δίνουν διευκρινίσεις αλλά και στο να αξιολογούν το πλαίσιο συζήτησης. Κατά συνέπεια, δεν είναι σε θέση να τροποποιήσουν τις εκφορές τους όταν απευθύνονται σε ενήλικες (τύποι ευγενείας), σε αγνώστους (κοινωνικά αποδεκτές ερωτήσεις, παροχή συμπληρωματικών πληροφοριών κ.τ.λ) Επίσης χρησιμοποιούν πολύ πρώιμους μηχανισμούς επανόρθωσης / αποσαφήνισης του λόγου τους (π.χ. επανάληψη αντί για περίφραση), δεν αυτοδιορθώνουν τα λάθη τους και σε σοβαρές περιπτώσεις παρουσιάζουν ηχολαλίες. Στην βρεφική ηλικία, τα παιδιά αυτά, δεν κατονομάζουν συχνά αντικείμενα όπως τα συνομήλικα παιδιά, αν και δίνουν πολλές απαντήσεις. Μπορεί επίσης να μην απαντούν σε ερωτήσεις ή να δίνουν ακατάλληλες απαντήσεις. Σε μεγαλύτερη προσχολική ηλικία, τα άτομα αυτά έχουν δυσκολίες με την επαγωγική ικανότητα στο λόγο που διαφαίνονται στην ελλιπή χρήση συμφραζομένων, που δεν περιέχουν αρκετές πληροφορίες (π.χ. πρόσωπα, χρόνους, τόπους) για να εξάγει νόημα ο ακροατής. (Οικονόμου Κ., 2012)

Διαφοροδιάγνωση ειδικής γλωσσικής διαταραχής και πραγματολογικών διαταραχών

Οι Bishop και Adams χρησιμοποίησαν μια μη σταθμισμένη μέθοδο, ανάλυση συζήτησης, με στόχο να περιγράψουν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Πραγματολογικές Διαταραχές. Βρέθηκε ότι μερικά παιδιά μπορούσαν να ξεχωρίσουν από άλλα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή διαμέσου συγκεκριμένων πραγματολογικών χαρακτηριστικών, δηλαδή παρουσίαζαν υψηλό βαθμό εισαγωγών σε συζήτηση, αλλά οι συναλλαγές τους δεν ήταν τόσο πλούσιες όσο αυτές που είχαν

τα παιδιά ΕΓΔ. Επίσης και ότι τα παιδιά με ΠΔ παρουσίαζαν πολλές συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές ελλείψεις.

2.4 v Πραγματολογικά ελλείμματα και εγκεφαλική βλάβη

Η αναγνώριση των πραγματολογικών στοιχείων ως σημαντικό ζήτημα στην αποκατάσταση εγκεφαλικών βλαβών δεν είναι κάτι καινούργιο. Οι Milton, Prutting και Blinder αξιολόγησαν τις πραγματολογικές δεξιότητες σε πέντε άτομα με εγκεφαλική βλάβη και πέντε χωρίς. Κατέληξαν στο γεγονός ότι κατόπιν εγκεφαλικής βλάβης τα άτομα μιλούν καλύτερα από ότι επικοινωνούν. Παρά την ανομοιογένεια στα είδη των πραγματολογικών ελλειμμάτων που παρατηρούνται σε άτομα με εγκεφαλική βλάβη, η συχνότητα αυτών των διαταραχών και η κοινωνική απομόνωση που προκαλούν είναι σχεδόν παγκόσμιες.

Οι πηγές των πραγματολογικών ελλειμμάτων κατόπιν εγκεφαλικής βλάβης συχνά περιλαμβάνουν μια αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων. Η μειωμένη αυτό-ενημερότητα συμβάλλει σε μειωμένη πραγματολογία. Βλάβη σε μετωπιαίες εγκεφαλικές δομές συχνά απολήγει σε εξασθενημένη κοινωνική επικοινωνία. Αν για παράδειγμα, ένα άτομο με ελλείμματα στην αυτό-ρύθμιση που οφείλονται σε τραυματισμό των μετωπιαίων εγκεφαλικών δομών, μπορεί να επιλέγει ακατάλληλα θέματα, να διακόπτει συνεχώς και να μην υπολογίζει την οπτική του άλλου στη συζήτηση. Τέτοια άτομα παρουσιάζουν φυσιολογικές γλωσσολογικές λειτουργίες κι έτσι τα άτομα με τα οποία επικοινωνούν δεν κατανοούν ότι η αιτία αυτών των δυσκολιών είναι η εγκεφαλική βλάβη. Το πιθανότερο είναι να περιθωριοποιηθούν εξαιτίας της φτωχής πραγματολογίας. Έρευνες δείχνουν ότι τα πραγματολογικά ελλείμματα σε αυτές τις περιπτώσεις δε βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου. (Κοσμίδου)

2.5 Αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων

Βιβλιογραφία και κλινική πρακτική δείχνουν ότι ο πρώιμος εντοπισμός των προβλημάτων λόγου και επικοινωνίας θεωρείται κρίσιμος καθώς η έγκαιρη παρέμβαση αυξάνει τις πιθανότητες αποκατάστασης. Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού είναι μια φυσική επέκταση της

αξιολόγησης ενός γλωσσικού δείγματος, επειδή οι πραγματολογικές δεξιότητες πρέπει να εκτιμούνται σε ένα νατουραλιστικό πλαίσιο. Ο στόχος της αξιολόγησης σε αυτήν την περιοχή είναι να συγκρίνει τις πραγματολογικές ικανότητες του παιδιού με τις συντακτικές, σημασιολογικές και φωνολογικές ικανότητες του για να προσδιορισθεί η βάση που έχει για την εκμάθηση της γλώσσας.

Υπάρχουν πολλά οργανωτικά συστήματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν τις πραγματολογικές ικανότητες, όπως παρατηρούνται στο γλωσσικό δείγμα. Το ευρέως χρησιμοποιημένο είναι το πραγματολογικό πρωτόκολλο των Prutting και Kirchner (1983). Αυτό επιτρέπει στο θεραπευτή να παρατηρήσει τις πραγματολογικές συμπεριφορές, όπως συμβαίνουν στα πλαίσια του γλωσσικού δείγματος και να αποκτήσει μια σφαιρική άποψη για το πότε είναι κατάλληλες ή ακατάλληλες

2.6 i Θεραπευτική παρέμβαση

Η θεραπευτική παρέμβαση των πραγματολογικών δυσκολιών εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο αυτές εμφανίζονται. Σε ορισμένες καταστάσεις, όπως αυτές των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών, η παρέμβαση αποτελεί μέρος του γενικότερου θεραπευτικού προγράμματος. Σε κάποιες άλλες όμως, όπως αυτές των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι δυσκολίες στην πραγματολογία είναι ο πρωταρχικός στόχος. Σε παιδιά με σοβαρή πραγματολογική διαταραχή σημαντικός θεραπευτικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τη προώθηση τεχνικών επικοινωνίας. Οι θεραπευτικές συνεδρίες σε τέτοιες περιπτώσεις δεν πρέπει να αποτελούν τον μοναδικό τρόπο παρέμβασης και εκπαίδευσης στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Οι γονείς και εκπαιδευτικοί του παιδιού πρέπει να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία, έτσι ώστε η θεραπευτική προσέγγιση να εμφανίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και σε διαφορετικούς χώρους. Σκοπός της παραπάνω τεχνικής είναι η γενίκευση των κοινωνικών και επικοινωνιακών στόχων από το παιδί στο φυσικό περιβάλλον, αφού αυτή είναι και η βασική του δυσκολία. Συχνά μαζί με την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, χρησιμοποιούνται και εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών με μη λεκτικό τρόπο. Τέτοια συστήματα είναι το γλωσσικό πρόγραμμα MAKATON και το PECS (Picture Exchange Communication System). (Δημήτρης Νικολόπουλος, 2008)

Για την αποτελεσματικότερη και πιο άμεση αποκατάσταση τέτοιου είδους δυσκολιών στο κομμάτι της πραγματολογίας συνεργάζονται διάφορες ειδικότητες, όπως:

- Λογοθεραπευτής
- Παιδίατρος
- ΩΡΛ
- Παιδονευρολόγος
- Παιδοψυχίατρος
- Ψυχολόγος
- Σύμβουλος/θεραπευτής Οικογένειας

(<http://www.logosinstitute.gr/index.jsp?standalonePageID=19>)

2.6 ii Ο ρόλος του λογοθεραπευτή

Οι γονείς θα πρέπει να απευθυνθούν σε λογοθεραπευτή, όταν κάποιες από τις παραπάνω συμπεριφορές παρατηρούνται συχνά και σε βαθμό που να εμποδίζουν το παιδί να έχει μια ισορροπημένη σχέση με άλλα παιδιά ή ενήλικες.

Ο λογοθεραπευτής πρέπει να κάνει μια έγκαιρη αξιολόγηση, έτσι ώστε να εντοπίσει τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του παιδιού. Θα πρέπει να οργανώσει ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες, έχοντας ως μακροπρόθεσμο στόχο, την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον. (<http://www.logotherapeia-kalamata.gr/anaptixi/index.php?part=1&id=150>)

Επίσης, δίδεται έμφαση στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και στην μη λεκτική επικοινωνία. Για το λόγο αυτό, ανάλογα με την περίπτωση, πραγματοποιούνται και ομαδικές θεραπείες (2 παιδιά – 2 θεραπευτές) προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών. Αυτή η παρέμβαση θα αλλάξει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το συγκεκριμένο παιδί. Παράλληλα, θα βελτιωθεί και η ψυχολογία του ίδιου του παιδιού, γιατί θα καταφέρει να ενταχθεί στην ομάδα και δε θα νιώθει πια στο περιθώριο. Ανάλογα βέβαια με την βαρύτητα των συμπτωμάτων, στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και στην παραγωγή του λόγου γενικότερα, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διαμόρφωση του κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος προς αντιμετώπιση των επιμέρους δυσκολιών.

Τέλος, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να συμβουλέψει και να καθοδηγήσει τους γονείς, δίνοντάς τους τις κατάλληλες οδηγίες για το πώς θα συμπεριφερθούν στο παιδί και τι μπορούν να κάνουν για να συμβάλλουν και αυτοί στη θετική έκβαση του θεραπευτικού προγράμματος.

2.6 iii Το παιχνίδι ως μορφή θεραπείας

Μιλώντας για επικοινωνία και ένταξη ως θυμίσουμε ένα σίγουρο μέσο επικοινωνίας, εκπαίδευσης και διασκέδασης το παιχνίδι. Το παιχνίδι, είναι ταυτόχρονα το έναυσμα και το μέσο κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης. Παιχνίδι και επικοινωνία βρίσκονται συνδεδεμένα σε ένα άρρηκτο κύκλο επηρεάζοντας άμεσα το ένα το άλλο, γεγονός που μας υποδεικνύει την αναγκαιότητα της επανατροφοδότησης τους (Brown & Yule, 1983). Η δύναμη του παιχνιδιού διευρύνει την επικοινωνία και θεμελιώνει το κατάλληλο κοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να ανθήσει η προσωπικότητα του παιδιού (Case-Smith, 2001). Το παιδί με το παιχνίδι ωριμάζει ψυχοπνευματικά και σωματικά και με αυτό συλλαμβάνει τον έξω κόσμο. Διαμέσου του παιχνιδιού το παιδί προβάλλει τις δυνατότητες, τις κλίσεις του, τις ικανότητες, αλλά και τις αδυναμίες του. Δίνονται οι δυνατότητες να επεξεργασθεί τους φόβους του, τις συγκρούσεις του και γενικά τα δυσάρεστα βιώματα, που του δημιουργούν οι διαταραχές και αναστολές που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά του και ενισχύεται η σταδιακή εξέλιξη του σκέπτεσθαι με όλες τις συναφείς λειτουργίες του, όπως φαντασία, συναισθήματα, μνήμη, ενσυναίσθηση. Επίσης, ενισχύεται η λειτουργία της μάθησης με την οποία επιτυγχάνεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς προς τις εκάστοτε διάφορες καταστάσεις του περιβάλλοντος. Τέλος, διαμορφώνεται το κοινωνικό Εγώ του παιδιού και η ανάπτυξη των κοινωνικών στάσεων και σχέσεων (Σταλίκας Α. ανακτήθηκε από http://kontariotissa.blogspot.gr/2012/12/blog-post_16.html) Κάποια από τα παιχνίδια που ενισχύουν τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών είναι:

Κούκλα-Μωρό: Οι κούκλες είναι ένα από τα πρώτα παιχνίδια που αγαπούν όλα τα παιδιά. Για να ενδυναμωθεί πραγματολογικά το παιδί μπορείτε να αλλάξετε σειρά με διαφορετικές κούκλες και εξασκηθείτε κάνοντας ερωτήσεις σχετικά με τις κούκλες (Πού είναι η κούκλα; Τι ρούχα φοράει; Πού είναι τα μάτια της; Γιατί κλαίει;).

Ρωτήστε για τα συναισθήματά τους (χαρούμενη, λυπημένη, φοβισμένη, νυσταγμένη, κλπ).

Καρτσάκι μωρού ή για ψώνια: Πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο παιχνίδι, γιατί συνοδεύεται από ενδιαφέροντα «αξεσουάρ». Με το συγκεκριμένο παιχνίδι ενισχύονται:

- Λεξιλόγιο σχετικό με τρόφιμα
- Έννοιες μεγέθους (μικρό, μέτριο, μεσαίο, μεγάλο)
- Έννοιες σειράς (πρώτο, δεύτερο, τελευταίο)
- Ποσοτικές έννοιες (λίγα, πολλά, μερικά)
- Χωρικές έννοιες (γύρω, ανάμεσα, κάτω)
- Ρήματα (σπρώχνω, σταματώ, πηγαίνω, τρέχω, βάζω, σηκώνω, αποφεύγω, κυλώ)
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (πού πάς;, τι θα βάλεις μέσα;, τι χρώμα είναι το μήλο;)
- Εναλλαγή σειράς

Αυτοκινητάκια/ Τρενάκια: Τα αυτοκινητάκια είναι άλλο ένα παιχνίδι που καλό είναι να μην περιορίζεται από το φύλο του παιδιού. Μπορούμε να το παρέχουμε ως επιλογή και στα κορίτσια και να αφήσουμε στην πορεία να επιλέξει αν θα παίζει μαζί τους. Με τα αυτοκίνητα μπορείτε να ενδυναμώσετε:

- Λεξιλόγιο (ρόδες, τιμόνι, πόρτα, κάθισμα, μηχανή, φορτηγό, τρακτέρ, μπουλντόζα, ατμομηχανή)
- Ρήματα (φύγαμε, σταματώ, τρέχω)
- Επιρρήματα (αργά, γρήγορα, στραβά)
- Εναλλαγή σειράς: η σειρά μου/ σου, μπορώ να εχω αυτό το τρένο;
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (πού είναι το φορτηγό; ποιος οδηγεί το αυτοκίνητο; τι χρώμα είναι το τρακτέρ;)

Ο κύριος Πατάτας/ Η κυρία Πατάτα: Είναι η καλύτερη εναλλακτική για όσους δεν θέλουν να δώσουν στο αγόρι τους μία κούκλα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι «αγορίστικο παιχνίδι». Κλασσικό παιχνίδι με πολλές εκπαιδευτικές δυνατότητες:

- Μέρη του σώματος

- Ρούχα (χρησιμοποιήστε τα επιπλέον αξεσουάρ/ εποχιακά που κυκλοφορούν στο εμπόριο)
- Χρώματα
- Χωρικές έννοιες (πάνω, κάτω, δεξί, αριστερό)
- Έννοιες σειράς (πρώτο, δεύτερο, τελευταίο)
- Μέτρηση
- Συναισθήματα
- Εναλλαγή σειράς
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (Πού είναι το πόδι; Τι χρώμα είναι; Γιατί έβαλες εδώ το χέρι;)

Μπάλες: Μπάλες, μπαλίτσες, μπαλάκια! Όσο απλό παιχνίδι κι αν φαίνεται, πέρα από τα γνωστά παιχνίδια κανόνων (μπάσκετ, ποδόσφαιρο) η μπάλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει στη τόσο στη γλωσσική, γνωστική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και στις πραγματολογικές δεξιότητες του παιδιού. Χρησιμοποιείται μη λεκτική επικοινωνία για να κατανοήσουμε τι μας ζητά ο συμπαίχτης μας με νοήματα και εκφράσεις. Επιπλέον, καλλιεργείται η εναλλαγή σειράς καθώς στέλνουμε την μπάλα, περιμένουμε τη σειρά μας.

Ενσφηνώματα: Ανάμεσα στις δεξιότητες που μπορούν να ενισχυθούν με τα ενσφηνώματα είναι και οι εξής:

- Λεξιλόγιο και έννοιες (ανάλογα με τις εικόνες που έχουν πάνω τα ενσφηνώματα: ζώα, μεταφορικά μέσα, αριθμοί, γράμματα, χρώματα, επαγγέλματα, ρούχα, σχήματα)
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (ποιο ζώο κάνει μου;, ποιος σβήνει φωτιές;, πού είναι το τετράγωνο; πού πάμε με το αεροπλάνο;)
- Επίλυση προβλημάτων

Κουκλόσπιτο: Δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσετε κλασσικό κουκλόσπιτο, αλλά και σπίτι των Playmobil που δίνει απεριόριστες δυνατότητες. Μπορείτε να στοχεύσετε στην ενίσχυση των παρακάτω:

- Λεξιλόγιο (δωμάτια και αντικείμενα του σπιτιού, μέλη της οικογένειας, ζώα του σπιτιού)
- Κατανόηση και εφαρμογή εντολών (βάλε τη κούκλα στο κρεβάτι, νομίζω πως η κούκλα πεινάει, βάλ' την να καθίσει για να φάει)
- Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (ποιος είναι αυτός; γιατί κοιμάται ο μπαμπάς;)
- Βλεμματική επαφή
- Διατήρηση θέματος συζήτησης
- Προσωπικός χώρος
- Ανταλλαγή πληροφοριών (<http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=57&tid=48>)

Το παιχνίδι βέβαια, δεν σταματάει εδώ. Οι δεξιότητες του παιδιού μπορούν να ενισχυθούν με τον ίδιο τρόπο με πολλά και διαφορετικά παιχνίδια. Δώστε στο παιδί επιλογές, αφήστε μόνο του να διαλέξει το παιχνίδι που του αρέσει και παίξτε μαζί του. Μιλήστε του, ρωτήστε το, αφήστε το να εκφραστεί, να χαλάσει, να δημιουργήσει, να ρωτήσει και επιβραβεύστε κάθε προσπάθεια επικοινωνίας .

2.7 Χρήση νέων τεχνολογιών και η συνεισφορά τους στον τομέα της πραγματολογίας

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κερδίζουν μέρα με τη μέρα όλο και σημαντικότερο ρόλο στη ζωή μας. Έχουν ήδη αλλάξει ριζικά τον τρόπο που ζούμε και δουλεύουμε (Mendrinis, 1997). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της φύσης της εκπαίδευσης και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύσσουν οι μαθητές μας (Detheridge, 1996), αν και μέχρι τη δεκαετία του 90 η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση γενικότερα ήταν αμφιλεγόμενη (Παγγε & Χριστοφορίδου, 2011).

Ένας από τους λόγους που ενισχύει τον εκπαιδευτικό ρόλο των υπολογιστών είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν τους υπολογιστές και κάθε μορφή νέας τεχνολογίας (Rooms, 2000). Κι όπως παρατήρησε ο Sigmund Papert, «τα παιδιά μαθαίνουν ό,τι αγαπούν» (Papert, 1980).

Η επίτευξη της διδασκαλίας «βήμα προς βήμα», εξατομικευμένης και προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες αναπτυξιακές ικανότητες του κάθε μαθητή χωριστά.

Η ευρεία χρήση και οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της ψηφιακής τεχνολογίας τις τελευταίες δεκαετίες, έχει επηρεάσει κατά πολύ τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Toki and Pange, 2010). Σύμφωνα με τις Τόκη και Παγγέ (2009), με τις συνεχείς

αναβαθμίσεις στις τηλεπικοινωνίες και τα ψηφιακά τεχνολογικά μέσα, τα μικρά παιδιά, τα οποία είναι πλέον εξοικειωμένα με την τεχνολογία, επιλέγουν τα τεχνολογικά μέσα όχι μόνο για το παιχνίδι, αλλά και για τη μάθηση. Η τεχνολογία και τα νέα τεχνολογικά μέσα μπορούν να απελευθερώσουν το παιδί, να το κάνουν πιο ανεξάρτητο και αυτόνομο, δίνοντάς του έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και μειώνοντας την ανάγκη για παρουσία δασκάλου (Davis et al., 1997). Επίσης, η χρήση υπολογιστών μπορεί να δώσει στα παιδιά αυτοπεποίθηση και να καταστήσει δυνατό τον συνειδητό συλλογισμό. Συνεπώς, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και της αυτογνωσίας και να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την αισιοδοξία του ατόμου (Οδηγός δεξιοτήτων σε εφαρμογές νέων τεχνολογιών, Αναδόμηση, ΕΠΕΑΕΚ 2008). Αναλυτικότερα, τα πολυμέσα έχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν το παιδί από παθητικό δέκτη σε ενεργό δέκτη της εκπαιδευτικής πράξης αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο και νέες δεξιότητες, όπως εκείνες της επικοινωνίας, της επεξεργασίας της πληροφορίας, της χρήσης του υπολογιστή, κ.ά. Δηλαδή η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται από παθητική σε ενεργητική (Κελεσίδης, 1998). Τα μικρής έκτασης ψηφιοποιημένα και προβαλλόμενα κείμενα, η απεικόνιση ενοτήτων μαθημάτων, η επίδειξη μικρής έκτασης video (ή ηχητικό αρχείο), η χρήση λογισμικών, προσομοιώσεων, τα εικονικά εργαστήρια κ.λπ. παρακινούν το ενδιαφέρον ενισχύοντας την μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τις διαδραστικές δυνατότητες που παρέχονται από τη χρήση τους (Μπουρδή, 2011). Επιπλέον, η χρήση του διαδικτύου δημιουργεί κίνητρα μάθησης, προθυμία εμπλοκής σε διαδικασίες εκπαίδευσης κι ανάπτυξη της λειτουργίας της μακροπρόθεσμης μνήμης (Kramarski & Feldman, 2002).

Η χρήση της κατάλληλης και διαθέσιμης τεχνολογίας, όποτε είναι απαραίτητο, βελτιώνει τους όρους και τις συνθήκες επιτυχίας των διδακτικών προγραμμάτων και να ενισχύει την επικοινωνία και την μάθηση. Τα τεχνικά βοηθήματα και τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και η χρήση πολυμέσων, παρέχουν άμεσα αισθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες και ενθαρρύνουν την πρακτική σκέψη. Τα παιδιά μπορούν να βλέπουν χειροπιαστά την πρόοδό τους, να αποκτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για τη μάθησή τους και να αυτο-αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους. Η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω Η/Υ, βοηθάει στην ενδυνάμωση και εστίαση της προσοχής, της υπομονής, και της επιμονής τους. (Οδηγός δεξιοτήτων σε εφαρμογές νέων τεχνολογιών, Αναδόμηση, ΕΠΕΑΕΚ 2008)

Παράλληλα, μέσα από την εξατομικευμένη μάθηση αναπτύσσεται σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, η οποία αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, ειδικά όταν αντιλαμβάνονται ότι παρά την δυσχέρειά τους είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν. Επιπλέον, αισθάνονται ασφάλεια αφού κατανοούν ότι υπάρχει αντιστάθμιση της δυσκολία τους. Άλλωστε, οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση βοηθούν στην απόκτηση της γνώσης, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην αυτόνομη και δια βίου μάθηση (Μακράκης, 2000). Επιπρόσθετα, η επανάληψη των ίδιων ή συναφών προς το αντικείμενο δραστηριοτήτων την οποία έχουν την δυνατότητα να πραγματοποιήσουν οι Νέες Τεχνολογίες, είναι ιδιαίτερος σημαντική για τα παιδιά με δυσκολίες, αφού έχει άμεση συνάρτηση με την συγκράτηση των πληροφοριών (Κολιάδης, 2002).

Επιπλέον, η ερευνητική και ευέλικτη φύση του υπολογιστή τον κάνει ένα δυνατό εργαλείο, το οποίο μπορεί να υπηρετήσει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Scrimshaw, 1997 και Meadows and Leask, 2000). Με τη χρήση των υπολογιστών ενισχύεται:

- η προσοχή του παιδιού στην εργασία που κάνει (Underwood, 2000),
- η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Crompton and Mann, 1996),
- η δημιουργία κινήτρων για μάθηση (Crompton and Mann, 1996),
- η δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση (Underwood, 2000) και
- η αυτοεκτίμησης των παιδιών (Crompton and Mann, 1996).

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν μια σημαντική οπτικο-ακουστική δυνατότητα για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων του παιδιού. Εξάλλου, συντελούν στην ανάπτυξη της αντίληψης/κατανόησης, με την ευρεία έννοια του όρου, η οποία περνά από στοιχεία, όχι μόνον γλωσσολογικά, αλλά και οπτικά, εξωλεκτικά, μη λεκτικά (κινήσεις, χειρονομίες). Η χρήση των νέων τεχνολογιών απαντά σε ανάγκες της πραγματολογίας με τη αύξηση της τηλεοπτικής κατανάλωσης, όλο και συχνότερη χρήση του βίντεο και της εικόνας γενικότερα και την ευρεία διάδοση της πληροφορικής. Η πολυμορφία των οπτικο-ακουστικών πηγών επιτρέπει φωνητική ποικιλία (φωνή, προφορά, τονισμός, καθαρότητα άρθρωσης, ρευστότητα λόγου κλπ.), ποικιλία στα επίπεδα γλώσσας (κοινή γαλλική, καθημερινή

γλώσσα, γλωσσολογικές ποικιλίες, τοπική προφορά). Η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα της χρήσης λογισμικού διαχείρισης των συμβόλων τόσο από το θεραπευτή, όσο και από το παιδί με τις εξής δυνατότητες:

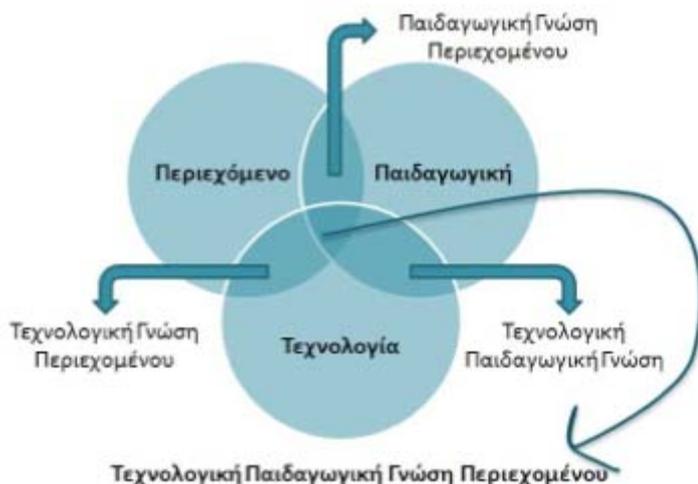
- Σχεδιασμό-κατασκευή εξατομικευμένου μη ηλεκτρονικού και ηλεκτρονικού υλικού από το θεραπευτή.
- Δυνατότητα αλληλεπίδρασης χρήστη-ηλεκτρονικού υλικού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων κατά τη θεραπευτική διαδικασία.
- Δυνατότητα αυτόνομης αλληλεπίδρασης χρήστη-ηλεκτρονικού υλικού.

Επιπρόσθετα, ευνοούν την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την παρουσίαση λιγότερο αφηρημένων, πιο άμεσων αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων και συνθηκών, παρέχοντας έτσι την ευκαιρία προσέγγισης του σχολείου με τον έξω κόσμο και επανατοποθετώντας τη γλώσσα στην πραγματική της θέση, δηλαδή εκτός σχολικής τάξης. Επειδή, όμως, δεν πρόκειται για πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, οι νέες τεχνολογίες βοηθούν το παιδί να αποβάλει το φόβο της αποτυχίας, δηλαδή δε νιώθει να απειλείται από την παρουσία του άλλου και βρίσκει το χρόνο να προετοιμάσει τους τρόπους και τα εκφραστικά του μέσα επικοινωνίας. (ΕΠΑΣ, χ.η)

Η εργασία στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπως και κάθε άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες του παιδιού και να έχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. (Detheridge, 1996). Ο στόχος αυτός μπορεί να είναι η εισαγωγή μιας νέας μαθησιακής ενότητας, η ενίσχυση μιας ήδη γνωστής ή ακόμη και η επιβράβευση του μαθητή. Επειδή οι δυσκολίες λόγου και ομιλίας όχι μόνο περιθωριοποιούν το παιδί, αλλά και του στερούν το δικαίωμα να εκφέρει την άποψή του, αρχικός στόχος κάθε δασκάλου θα πρέπει να είναι να του δώσει "φωνή" (ΒΕCΤα, 2001a). Η τεχνολογία μπορεί να δώσει λύσεις και σε αυτόν τον τομέα. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να δαχτυλογραφήσει μία λέξη και ο υπολογιστής να την αρθρώσει. Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο μπορεί να συμμετέχει, αλλά να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί. Επιπλέον, για παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν ένας ειδικός διακόπτης μπορεί να αποτελέσει μέσο για να δείξουν μια επιλογή ή να δώσουν οδηγίες στον υπολογιστή. (Βλασσοπούλου & Παπαδημητρίου, 2006)

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι η ανθρώπινη παρουσία. Ο θεραπευτής είναι αυτός που σχεδιάζει κι επιλέγει τις εργασίες που θα κάνουν τα παιδιά/ θεραπευόμενοι στον υπολογιστή. Παράλληλα, βοηθάει το παιδί να κατανοήσει την εργασία, εξηγεί τον εκπαιδευτικό της στόχο και ενισχύει τη μάθηση με παράλληλες εργασίες μακριά από τον υπολογιστή (Scrimshaw, 1997 και McFarlane, 1997). Παρότι η δουλειά στον υπολογιστή είναι πιο αυτόνομη εργασία, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο ανθρώπινος έπαινος και η προτροπή είναι πιο σημαντικά για τους μαθητές μας από τον έπαινο και την προτροπή μιας μηχανής. Σε καμία περίπτωση δεν θα ήταν σωστό να θεωρήσουμε ότι οι υπολογιστές μπορούν να αντικαταστήσουν τους δασκάλους. Αντίθετα, μπορούν να γίνουν πολύ ισχυρά εργαλεία στα χέρια τους όταν χρησιμοποιούνται με τους σωστούς εκπαιδευτικούς στόχους (Higgins and Johns, 1984).

Οι Mishra και Koehler, (2006) υποστηρίζουν ότι η «καρδιά» της καλής διδασκαλίας με τη χρήση της τεχνολογίας περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες: το περιεχόμενο (ύλη διδασκαλίας), την παιδαγωγική και την τεχνολογία. Οι τρεις αυτές συνιστώσες συγκροτούν το πλαίσιο «Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση περιεχομένου» (ΤΠΓΠ, Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK), το οποίο αποτελεί προέκταση του πλαισίου της Παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) που ανέπτυξε ο Shulman (1986). Στο παρακάτω διάγραμμα (Σχήμα 1), κάθε κύκλος αναπαριστά μια συνιστώσα γνώσης, δηλαδή του περιεχομένου, της Παιδαγωγικής και της Τεχνολογίας. Εκτός από τις τρεις συνιστώσες, οι τομές που δημιουργούνται από κάθε δύο κύκλους αναπαριστούν τρία ακόμα είδη γνώσης: α) την Παιδαγωγική Γνώση του περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) δηλαδή τη γνώση που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ώστε να μετασχηματίζει τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει για να διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών/τριών, β) την Τεχνολογική Γνώση περιεχομένου (Technological Content Knowledge), δηλαδή την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία επηρεάζει το περιεχόμενο που πρόκειται να διδάξει ο εκπαιδευτικός, γ) την Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (Technological Pedagogical Knowledge) δηλαδή την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η διδασκαλία και η μάθηση μεταβάλλονται όταν αξιοποιείται κάποιο τεχνολογικό εργαλείο από τον εκπαιδευτικό



Σχήμα 1: Το μοντέλο του TRPACK (Koehler & Mishra, 2006)

Έρευνες και μελέτες σχετικές με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη λογοθεραπεία

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες και έρευνες σχετικά με τη χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών στην διαδικασία της μάθησης κι ειδικότερα στο αντικείμενο της λογοθεραπείας.

Σε μελέτη που εξέτασε την επίδραση των υπολογιστών στην απόκτηση λεξιλογίου παιδιών με αυτισμό (Moore & Culvert, 2000), συγκρίθηκαν ένα συμπεριφοριστικό πρόγραμμα και ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, με κριτήρια την προσοχή, την κινητοποίηση και την εκμάθηση λέξεων από τα παιδιά. Προέκυψε ότι τα παιδιά ήταν πιο προσεκτικά, πιο κινητοποιημένα και έμαθαν περισσότερες λέξεις με τον υπολογιστή. Παρόμοια μελέτη που σύγκρινε την εκμάθηση ανάγνωσης, με βιβλίο και με υπολογιστή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτισμό περνούσαν περισσότερο χρόνο διαβάζοντας το υλικό του μαθήματος και αντιδρούσαν λιγότερο στην χρήση του, όταν αυτό ήταν στον υπολογιστή (Williams et al., 2002).

Κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού, που διδάσκει λεξιλόγιο και γραμματική με την βοήθεια επόπτη από κινούμενα γραφικά (animated tutor), προέκυψε ότι οι μαθητές πέτυχαν την μάθηση, αλλά και τη γενίκευση του υλικού,

καταφέρνοντας να μεταφέρουν και να χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν, από τον υπολογιστή στο φυσικό περιβάλλον (Bosseler & Massaro, 2003).

Επίσης, αύξηση του ενθουσιασμού των μαθητών όταν το μάθημα γινόταν με την βοήθεια υπολογιστή, καθώς και θετική επίδραση στα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η αποφυγή της βλεμματικής επαφής και η ηχολαλία, βελτίωση στην αυθόρμητη επικοινωνία και καλύτερη εκμάθηση. Έδειξαν τα αποτελέσματα της μελέτης αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού (Whalen et al., 2006) όπου επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες με αυτισμό χρησιμοποίησαν πιο πολλές αυθόρμητες χειρονομίες και λεκτικές αιτήσεις για βοήθεια κατά την διδασκαλία με υπολογιστή, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Επιπλέον, το 2012 οι Καλυβιώτη και Μικρόπουλος σχεδίασαν ένα λογισμικό για την ενίσχυση της μνήμης δυσλεξικών ενηλίκων και το εφάρμοσαν τόσο σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς φοιτητές του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ομάδα με τους δυσλεξικούς ενήλικες αποτελούταν από τέσσερα αγόρια και τρία κορίτσια, η ομάδα με τους μη δυσλεξικούς ενήλικες αποτελούταν από τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση οπτικών μέσων για την ενίσχυση των μνημονικών λειτουργιών, μπορεί να αποτελέσει μια επαναστατική μέθοδο τόσο στην αξιολόγηση, όσο και στην παρέμβαση, όχι μόνο σε άτομα με δυσλεξία, αλλά και γενικότερα σε άτομα με διαταραχές στις μνημονικές λειτουργίες, αυξάνοντας έτσι την αντίληψη και την κατανόησή τους.

Νωρίτερα, το 2010 οι Τόκη και Παγγέ ερεύνησαν την πιθανότητα δημιουργίας ενός λογισμικού, το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας για τη βελτίωση των αρθρωτικών διαταραχών και της γλωσσικής εκμάθησης. Το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας έδειξε ότι η βελτίωση των αρθρωτικών διαταραχών ήταν μεγαλύτερη του μέσου όρου σε σχέση με υπόλοιπες συμβατικές μεθόδους.

Τον ίδιο χρόνο, πραγματοποιήθηκε ακόμη μία έρευνα από τις Τόκη, Παγγέ και Λέκκα πάνω στις επιδράσεις που έχουν διάφορες ανθρωπιστικές θεωρίες που είναι προσαρμοσμένες σε υπολογιστή, σε μαθητές και ενήλικες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι εκτός από τις θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν και τις παιδαγωγικές μεθόδους, σημαντικό ρόλο παίζει το περιεχόμενο, η δομή και η φύση του μαθήματος μαζί με τις κοινωνικές αντιδράσεις.

Κεφάλαιο 3^ο : Μέθοδος και υλικά

3.1 Συμμετέχοντες

Οι πραγματολογικές δοκιμασίες χορηγήθηκαν σε δείγμα 7 παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας από 5 ετών μέχρι 12 ετών τα οποία προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα και παρουσιάζουν πραγματολογικές διαταραχές. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν 4 και τα παιδιά σχολικής ηλικίας 3. Επιπρόσθετα, συγκεντρώθηκαν δημογραφικά στοιχεία όπως το επάγγελμα των γονέων, ο αριθμός των αδερφών στην οικογένεια καθώς και η σειρά γέννησης του εξεταζόμενου παιδιού που θα δούμε στον Πίνακα 1 στο κεφάλαιο 4.1.

3.2 Προϋποθέσεις για τη χρήση των ηλεκτρονικών ασκήσεων

Για να διαπιστώσουμε την καταλληλότητα ενός τέτοιου μέσου για κάποιον συγκεκριμένο χρήστη, συνήθως λαμβάνουμε υπ' όψιν και αξιολογούμε: τις επικοινωνιακές ανάγκες του υποψήφιου χρήστη τις ανάγκες του χρήστη για έλεγχο του περιβάλλοντος, καθώς και τον χρήστη ως προς την εξέλιξη των:

- επικοινωνιακών
- γνωστικών
- γλωσσικών
- συναισθηματικών
- κινητικών / λειτουργικών ικανοτήτων

Έχοντας κάνει μια τέτοιου είδους αξιολόγηση μπορούμε να εξοπλίσουμε το χρήστη με ένα μέσο που θα ανταποκρίνεται στις γλωσσικές, γνωστικές και συναισθηματικές του ικανότητες, καθώς και στις επικοινωνιακές και περιβαλλοντικές του ανάγκες και να εξασφαλίσουμε την καλύτερη δυνατή πρόσβαση και χειριστική δεξιότητα αυτού του μέσου.

3.3 Ανάλυση των ηλεκτρονικών ασκήσεων

Δημιουργήθηκαν ηλεκτρονικές ασκήσεις Power Point 2007, οι οποίες αποτελούνται από τρία επίπεδα. Οι ασκήσεις αυτές σχεδιάστηκαν με σκοπό να βελτιώσουν όσο το δυνατόν περισσότερα πραγματολογικά ελλείμματα. Οι τομείς παρέμβασης και στα τρία επίπεδα είναι οι ίδιοι με διαβαθμισμένο επίπεδο δυσκολίας.

Οι ασκήσεις είναι επιλεγμένες και σχεδιασμένες σύμφωνα με τα πραγματολογικά ελλείμματα που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία. Οι δραστηριότητες εκμεταλλεύονται όλα τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας, όπως κινούμενες εικόνες, ήχοι και η διαδραστικότητα για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και τη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού και διασκεδαστικού περιβάλλοντος μάθησης κατά συμβατό τρόπο με άλλες μελέτες (Toki & Pange, 2010). Επίσης, οι ασκήσεις είναι επενδυμένες ηχητικά, καθότι το πρόγραμμα προορίζεται και για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Οι ασκήσεις που περιέχονται αποτελούν ένα δείγμα των δυνατοτήτων και όχι ένα πλήρες διαδραστικό πρόγραμμα. Για να δημιουργηθεί κάτι τέτοιο θα χρειαζόταν κι ένα σημείο αναφοράς. Δηλαδή κάποιον μαθητή με συγκεκριμένες ανάγκες και νοητικές δυνατότητες. Οι εικόνες των ασκήσεων πρέπει να εξασφαλίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του, καθώς και να δραστηριοποιούν και να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη του μαθητή ξεκινώντας από το επίπεδο γνώσεών του και ωθώντας τον βήμα -βήμα στην κατάκτηση γνωστικών, μαθησιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών στόχων.

Η εφαρμογή του κάθε επιπέδου ασκήσεων γινόταν μία φορά την εβδομάδα για τέσσερις εβδομάδες. Η ολοκλήρωση και των τριών επιπέδων διήρκεσε 3 μήνες.

Η εργασία αυτή έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά πρότυπα και τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ενισχυτικά στα πραγματολογικά ελλείμματα. Οι ασκήσεις συμβάλλουν στην επιλεκτική και εξειδικευμένη θεραπευτική παρέμβαση. Στο κάθε επίπεδο εξετάζονται δεκαπέντε τομείς της πραγματολογίας. Οι τομείς που εξετάζονται είναι οι εξής:

- Κατηγοριοποίηση
- Κατανόηση
- Παρομοιώσεις
- Παροιμίες
- Αινίγματα
- Συναισθήματα
- Ενσυναίσθηση
- Κοινωνικές σχέσεις
- Συνομιλία

- Βλεμματική επαφή
- Μνήμη
- Κριτική σκέψη
- Σειροθέτηση
- Μοτίβα
- Theory of mind

2.4 Ανάλυση τομέων

Κατηγοριοποίηση

Περιγραφή ασκήσεων

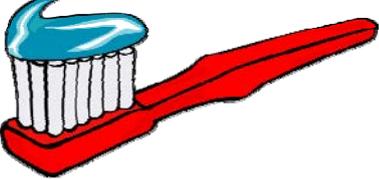
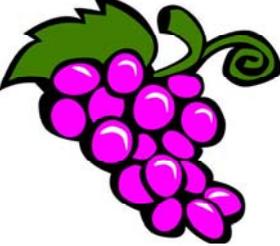
Πρώτον, το παιδί επιλέγει ανάμεσα σε μια ομάδα αντικειμένων εκείνο το οποίο δεν ταιριάζει. Στο δεύτερο επίπεδο γίνεται στο παιδί μια ερώτηση (π.χ. με ποιο δε μπορείς να παίξεις) και το παιδί πρέπει να επιλέξει το σωστό αντικείμενο. Ενώ, στο τελευταίο μέρος το παιδί πρέπει να επιλέξει τα αντικείμενα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία.

Στόχος ασκήσεων

Ο στόχος σε αυτόν τον τομέα είναι να εμπλουτιστεί το γνωστικό αντικείμενο του και να ενισχυθεί η κριτική του σκέψη, ώστε να μπορεί να κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα ανάλογα με την ιδιότητά τους.

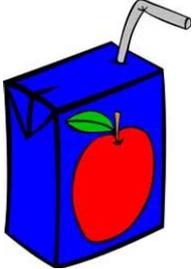
Άσκηση κατηγοριοποίησης στο πρώτο επίπεδο

Ποιο δεν ταιριάζει;

Άσκηση κατηγοριοποίησης στο δεύτερο επίπεδο

Με ποιο μπορείς να παίξεις;

Άσκηση κατηγοριοποίησης στο τρίτο επίπεδο

Διάλεξε ποια ανήκουν στην ίδια κατηγορία



Κατανόηση

Περιγραφή ασκήσεων

Στις πρώτες ασκήσεις κατανόησης γίνεται στο παιδί μια ερώτηση γνωστικού περιεχομένου και επιλέγει ανάμεσα σε τρεις εικόνες. Στο δεύτερο επίπεδο δίνονται στο παιδί προτάσεις με χρήσεις διαφόρων αντικειμένων και πρέπει να επιλέξει αν είναι σωστές ή λάθος. Στο τελευταίο επίπεδο, δίνονται ερωτήσεις κατανόησης και το παιδί πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις απαντήσεις.

Στόχος ασκήσεων

Ο στόχος αυτών των ασκήσεων είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων της προσοχής, της παρατήρησης, της αντίληψης, της αναγνώρισης και της ερμηνείας.

Άσκηση κατανόησης στο πρώτο επίπεδο

Τι πρέπει να έχω μαζί μου στις διακοπές;



Άσκηση κατανόησης στο δεύτερο επίπεδο

Με τα αυτιά τρώμε.



Σωστό



Λάθος



Άσκηση κατανόησης στο τρίτο επίπεδο

Γιατί ο σκουπίδοτενεκές έχει καπάκι;



Γιατί είναι μπλε

Για να μη μυρίζουν τα σκουπίδια

Για ομορφιά

Παρομοίωση

Περιγραφή ασκήσεων

Οι παρομοιώσεις ανήκουν στο κομμάτι του μεταφορικού λόγου, που δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά με διαταραχές στο πραγματολογικό κομμάτι. Αρχικά, το παιδί διαβάζει ένα μέρος της παρομοίωσης και πρέπει να τη συνεχίσει επιλέγοντας ανάμεσα σε δύο εικόνες, στη συνέχεια ανάμεσα σε τρεις εικόνες και στο τελευταίο μέρος το παιδί διαβάζει την παρομοίωση και επιλέγει αν είναι σωστή ή λανθασμένη.

Στόχος ασκήσεων

Ο στόχος αυτού του τομέα είναι να αναπτύξει την ικανότητα χρήσης και κατανόησης του μεταφορικού λόγου και την εδραίωσή του στον καθημερινό λόγο.

Άσκηση με παρομοίωση στο πρώτο επίπεδο

Αντιστοίχισε και βρες την παρομοίωση!

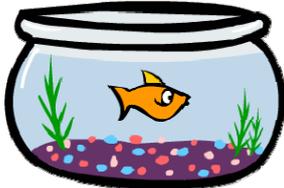
Τρέχει σαν...



Άσκηση με παρομοίωση στο δεύτερο επίπεδο

Αντιστοίχισε και βρες την παρομοίωση!

Κολυμπά σαν...



Άσκηση με παρομοίωση στο τρίτο επίπεδο

Σωστό ή λάθος;

Είναι γρήγορος σαν χελώνα.



Σωστό



Λάθος



Παροιμίες

Περιγραφή ασκήσεων

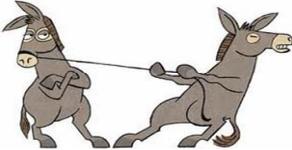
Όπως και οι παρομοιώσεις, έτσι και οι παροιμίες δεν αφορούν την κυριολεκτική χρήση του λόγου και το νόημά της δεν είναι το προφανές, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στη χρήση και την κατανόηση των παροιμιών. Στο κάθε επίπεδο υπάρχει μία παροιμία και από κάτω τρεις πιθανές εκδοχές απόδοσης του νοήματός της, από τις οποίες το παιδί πρέπει να επιλέξει τη σωστή.

Στόχος ασκήσεων του μεταφορικού

Ο στόχος αυτών των ασκήσεων είναι η χρήση και η κατανόηση του μεταφορικού λόγου και η ικανότητα αποκρυπτογράφησης των κρυμμένων μηνυμάτων.

Άσκηση με παροιμίες στο πρώτο επίπεδο

Τι σημαίνει η φράση...
«δύο γάιδαροι μαλώνανε σε ξένο αχυρώνα»;



α) Κάποιοι καβγαδίζουν

β) Κάποιοι τσακώνονται για κάτι που δεν τους ανήκει

γ) Δύο οδηγοί μαλώνουν

Άσκηση με παροιμίες στο δεύτερο επίπεδο

Τι σημαίνει η φράση;
"από την πόλη έρχομαι και στην κορφή κανέλα"



α) ψάχνω να βρω ένα δρόμο

β) ακούω πράγματα που δεν έχουν νόημα

γ) έρχομαι από διακοπές

Άσκηση με παροιμίες στο τρίτο επίπεδο

Τι σημαίνει η φράση...
«έγιναν από δυο χωριά χωριάτες»;



α) Είναι από γειτονικά χωριά.

β) Τσακώθηκαν.

γ) Πήγαν σε άλλο χωριό..

Αινίγματα

Στις ασκήσεις αυτές παρατίθεται ένα αίνιγμα τη φορά και το παιδί πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες. Υπάρχει, βέβαια, και η επιλογή «να το πάρει το ποτάμι» που το παιδί μπορεί να επιλέξει αν δυσκολευτεί πάρα πολύ.

Στόχος ασκήσεων

Ο στόχος των αινιμάτων είναι να οξύνουν τη σκέψη, τη φαντασία των παιδιών.

Άσκηση με αινίγματα στο πρώτο επίπεδο



Άσκηση με αινίγματα στο δεύτερο επίπεδο



Άσκηση με αινίγματα στο τρίτο επίπεδο λογισμικό



Συναισθήματα

Ένας από τους τομείς που χρειάζεται εξάσκηση στα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές είναι τα συναισθήματα. Στο πρώτο επίπεδο το παιδί πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις εικόνες το συναίσθημα που το ζητείται, ενώ στο δεύτερο το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει το συναίσθημα που του δίνεται στην εικόνα. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο δίνονται στο παιδί προτάσεις που περιγράφουν συναισθήματα και πρέπει να επιλέξει αν η πρόταση είναι σωστή ή λανθασμένη.

Στόχος ασκήσεων

Ο σκοπός των ασκήσεων αυτών είναι τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίσουν τόσο τα δικά τους, όσο και τα συναισθήματα των άλλων.

Άσκηση με συναισθήματα στο πρώτο επίπεδο

Ποιος είναι λυπημένος;



Άσκηση με συναισθήματα στο δεύτερο επίπεδο

Διάλεξε το σωστό!



Θυμωμένη

έκπληκτη

λυπημένη

Άσκηση με συναισθήματα στο τρίτο επίπεδο

Διάλεξε το σωστό!

Όταν δε μου παίρνουν παιχνίδια νιώθω χαρά...

✓ ✗



Ενσυναίσθηση

Περιγραφή ασκήσεων

Παρόμοιες με εκείνες των συναισθημάτων είναι και οι ασκήσεις της ενσυναίσθησης. Καθώς περιγράφουν μια κατάσταση και το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει το συναίσθημα που δημιουργείται εκείνη τη στιγμή.

Στόχος των ασκήσεων

Όπως και στα συναισθήματα ο στόχος και εδώ είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις.

Άσκηση ενσυναίσθησης στο πρώτο επίπεδο

Πως ένιωσαν τα παιδιά; Επέλεξε τη σωστή εικόνα!

Σήμερα το πρωί, καθώς η Κατερίνα έμπαινε στην τάξη δυο μεγαλύτερα παιδιά με κορόιδευαν.



Άσκηση ενσυναίσθησης στο δεύτερο επίπεδο

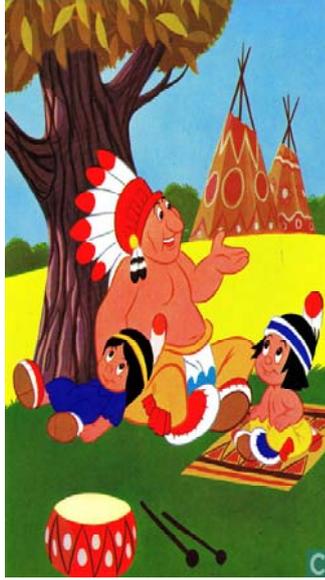
Διάβασε τις ιστορίες και επέλεξε το συναίσθημα που νιώθει το παιδί!

Ο Γιώργος και ο Γιάννης έκαναν και οι δυο τα γενέθλιά τους το Σάββατο. Εσύ, όμως, πήγες μόνο στα γενέθλια του Γιάννη. Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται ο Γιώργος;



Άσκηση Ενσυναίσθησης στο τρίτο επίπεδο

Άκουσε προσεκτικά την ιστορία!



Μια φορά κι έναν καιρό συναντήθηκαν 25 Ινδιάνοι κι αποφάσισαν να φτιάξουν ένα ινδιάνικο χωριό. Οι άνδρες βγήκαν για κυνήγι και έπιασαν έναν αγριοβούβαλο. Όλοι ήταν πολύ χαρούμενοι που είχαν φαγητό! Η διάθεσή τους, όμως, χάλασε. Άκουσαν τα βήματα των εχθρών να πλησιάζουν. Ξοβήθηκαν πολύ κι άρχισαν να ετοιμάζονται για πόλεμο. Έβαψαν τα πρόσωπά τους κόκκινα και πήραν τα ακόντιά τους. Μετά τον πόλεμο το χωριό είχε καταστραφεί. Οι Ινδιάνοι ήταν πολύ στεναχωρημένοι. Έπρεπε όμως να κάνουν μια νέα αρχή και να φτιάξουν το χωριό τους πάλι. Ο κόκκινος αετός της αγάπης τους προστάτευε και τους έδινε δύναμη. Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

Και τώρα επέλεξε τα συναισθήματα που είχαν οι ινδιάνοι της ιστορίας!



Κοινωνικές σχέσεις

Περιγραφή ασκήσεων

Η άσκηση στο πρώτο επίπεδο δείχνει στο παιδί μια εικόνα ανθρώπων που έχουν μια συγκεκριμένη μορφή σχέσης και ζητείται από το παιδί να διαλέξει ανάμεσα στις δύο δοθείσες επιλογές, ενώ στο δεύτερο το παιδί επιλέγει ανάμεσα σε τρεις επιλογές. Στο τρίτο επίπεδο, το παιδί βλέπει ένα βίντεο που αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων και πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις επιλογές.

Στόχος ασκήσεων

Ο τομέας των κοινωνικών σχέσεων είναι μία πολύ σημαντική ενότητα για όλα τα παιδιά. Στόχος είναι η αναγνώριση της σχέσης μεταξύ των μελών της οικογένειας και των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας.

Άσκηση κοινωνικών σχέσεων στο πρώτο επίπεδο

Τι βλέπεις;



Μια μαμά με το παιδί της

Δύο συζύγους

The image shows a cartoon illustration of a woman with short brown hair, wearing a purple dress and a white collar, holding the hand of a small child with brown hair, wearing a pink shirt and blue shorts. They are walking together. To the right of the illustration are two rectangular boxes with red text. The top box contains the text 'Μια μαμά με το παιδί της' and the bottom box contains the text 'Δύο συζύγους'. Above the illustration, the text 'Τι βλέπεις;' is written in orange.

Άσκηση κοινωνικών σχέσεων στο δεύτερο επίπεδο

Ποια είναι η σύζυγος του μπαμπά σου;



Η θεία σου

Η μαμά σου

Η γιαγιά σου

Άσκηση κοινωνικών σχέσεων στο τρίτο επίπεδο



α) Ένα ζευγάρι που διαλέγει την ταινία που θα δει στο σινεμά

β) Έναν μπαμπά με την κόρη του να διαλέγουν την ταινία που θα δουν στο σινεμά

γ) Ένα ζευγάρι που ψωνίζει στο σούπερ μάρκετ

Συνομιλία

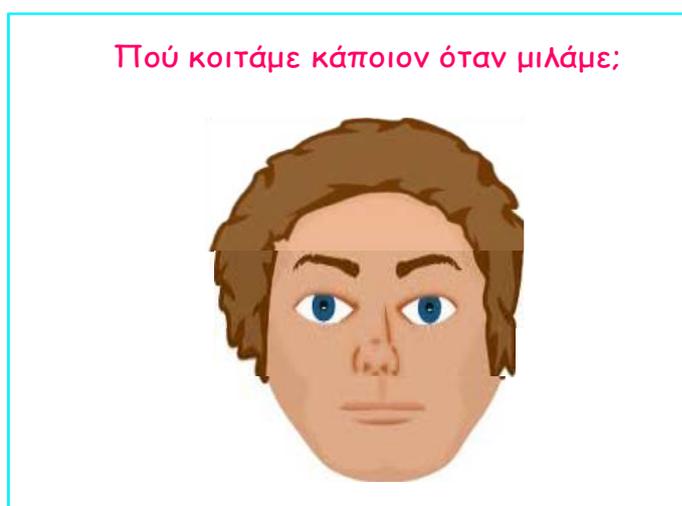
Περιγραφή ασκήσεων

Το κομμάτι εκείνο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία είναι το κομμάτι της συνομιλίας, από τη βλεμματική επαφή, που θα δούμε παρακάτω, έως τη διατήρηση του θέματος και τη στάση του σώματος των συνομιλούντων. Αυτούς ακριβώς τους τομείς ενισχύουμε σε αυτές τις ασκήσεις. Στο πρώτο επίπεδο, ελέγχουμε αν το παιδί γνωρίζει τη σχέση συνομιλίας και βλεμματικής επαφής, δηλαδή που κοιτάμε όταν κάνουμε διάλογο με κάποιον. Στο δεύτερο επίπεδο, ζητάμε από το παιδί να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες τη σωστή στάση ανάμεσα στους συνομιλούντες. Στο τελευταίο, το παιδί ακούει δύο διαφορετικούς διαλόγους και έρχεται σε θέση να επιλέξει το ζευγάρι εκείνο που ακολουθεί μια λογική ροή στη συζήτηση και διατηρεί ένα θέμα.

Στόχος ασκήσεων

Ο στόχος μας σε αυτήν την άσκηση είναι να αναπτύξουμε τους σωστούς κανόνες συνομιλίας των παιδιών σε όλα τα επίπεδα.

Άσκηση συνομιλίας στο πρώτο επίπεδο



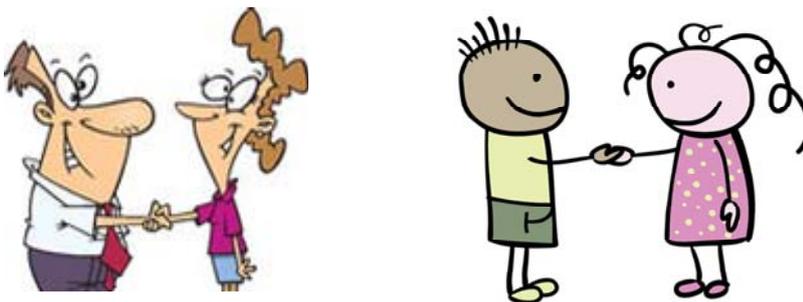
Άσκηση συνομιλίας στο δεύτερο επίπεδο

Ποιοι τηρούν τους κανόνες συνομιλίας;



Άσκηση συνομιλίας στο τρίτο επίπεδο

Πως χαιρετάμε; Άκου και διάλεξε ποιο ζευγάρι είναι σωστό.



Βλεμματική επαφή

Περιγραφή ασκήσεων

Η βλεμματική επαφή είναι περιορισμένη ή ελλιπής στα παιδιά αυτά. Όπως είναι λογικό η ανάπτυξη της βλεμματικής επαφής μπορεί να ενισχυθεί μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι οι ασκήσεις που σχεδιάστηκαν είναι απλές και το παιδί δε χρειάζεται να κάνει κάτι περισσότερο από το να παρατηρεί τις εικόνες, οι οποίες αλλάζουν με ένα μόνο κλικ. Σε αυτή την άσκηση, ο θεραπευτής θα πρέπει να ελέγξει την κίνηση του βλέμματος του παιδιού.

Στόχος των ασκήσεων

Ο στόχος των ασκήσεων είναι η ενίσχυση και η ανάπτυξη της βλεμματικής επαφής των παιδιών.

Άσκηση βλεμματικής επαφής στο πρώτο επίπεδο



Άσκηση βλεμματικής επαφής στο δεύτερο επίπεδο



Άσκηση βλεμματικής επαφής στο τρίτο επίπεδο



Μνήμη

Η μνήμη σχετίζεται με τις ικανότητες της εντύπωσης, της διατήρησης και της ανάπλασης. Η πρώτη άσκηση μνήμης δίνει στο παιδί τρεις εικόνες ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να παρατηρήσει καλά τις εικόνες και στη συνέχεια κάνοντας ένα κλικ έρχεται η ερώτηση κατά την οποία το παιδί πρέπει να ανακαλέσει στη μνήμη του την αλληλουχία των εικόνων και να απαντήσει. Στη δεύτερη άσκηση μνήμης δίνεται μια εικόνα προς παρατήρηση και στη συνέχεια γίνεται στο παιδί μια ερώτηση σχετική με την εικόνα. Τέλος, η τελευταία άσκηση μνήμης αποτελείται από δύο εικόνες με τη σχετική προς αυτές ερώτηση στο τέλος.

Στόχος ασκήσεων

Σκοπός των ασκήσεων αυτών είναι η ενίσχυση των μνημονικών ικανοτήτων του παιδιού.

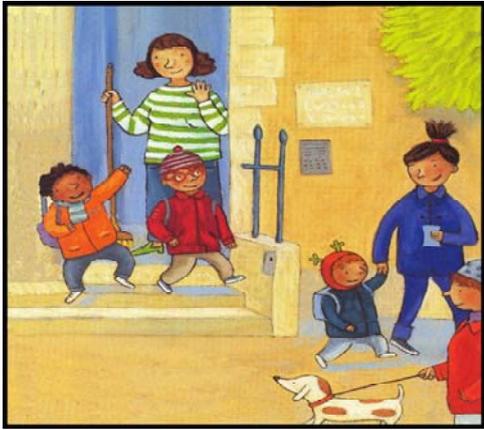
Άσκηση μνήμης στο πρώτο επίπεδο



Πού ήταν το καπέλο;

Άσκηση μνήμης στο δεύτερο επίπεδο

Παρατήρησε καλά τις εικόνες!



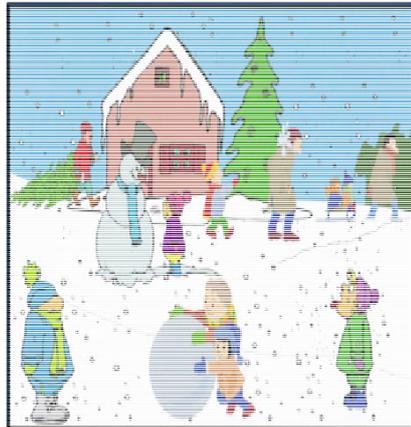
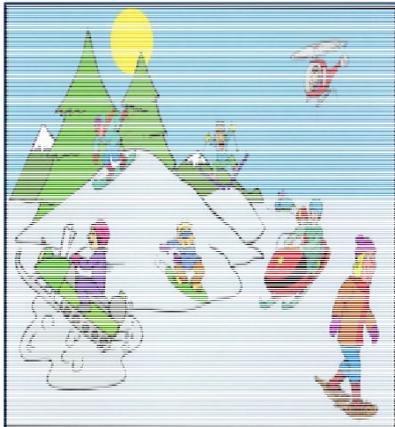
Πόσα παιδιά είδες;

A) 5

B) 4

Άσκηση μνήμης στο τρίτο επίπεδο

Παρατήρησε καλά τις εικόνες!



Σε ποια εικόνα τα παιδιά φτιάχνουν χιονάνθρωπο;

Κριτική σκέψη

Για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών χρησιμοποιούνται τρεις τύποι ασκήσεων.

- **What would you do?**

Πρόκειται για κάρτες οι οποίες αποτελούνται εικόνες , η μία εκ των οποίων δείχνει μία πράξη και οι υπόλοιπες τα πιθανά αποτελέσματα αυτής της πράξης. Το παιδί πρέπει να διαλέξει την εικόνα που δείχνει την πιο σωστή ενέργεια.



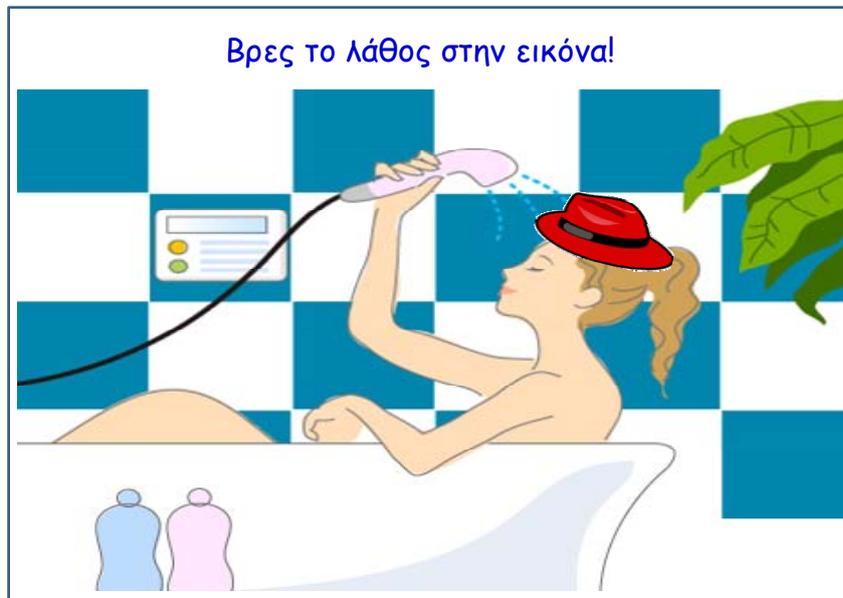
- **Επιλογή του πιο σημαντικού**

Δίνονται εικόνες με σημαντικά γεγονότα που συμβαίνουν ταυτόχρονα και το παιδί καλείται να διαλέξει πιο είναι το πιο σημαντικό, εκείνο που θα έκανε πρώτο.



- **What's wrong?**

Είναι κάρτες στις οποίες αναπαρίστανται εικόνες με λάθος και το παιδί καλείται να αναγνωρίσει το λάθος στην εικόνα.





Στόχος ασκήσεων

Ο στόχος αυτών των ασκήσεων είναι να οξύνουν την κριτική ικανότητα των παιδιών και να μπορέσουν να αντιληφθούν την έννοια των σχετικών/ άσχετων σε μια εικόνα κι εξελικτικά κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Τέλος, η διάκριση της σημαντικότητας κάποιων γεγονότων ή καταστάσεων από κάποια άλλα αποτελεί έναν από τους στόχους αυτής της κατηγορίας.

Μοτίβα

Περιγραφή ασκήσεων

Τα μοτίβα μπορούν να ενταχθούν στον τομέα της σειροθέτησης. Είναι επαναλαμβανόμενες αλληλουχίες γεωμετρικών σχεδίων και ζητείται από το παιδί να τις συμπληρώσει διαλέγοντας ανάμεσα στα σχήματα που παρατίθενται εκείνο που ταιριάζει στην αλληλουχία.

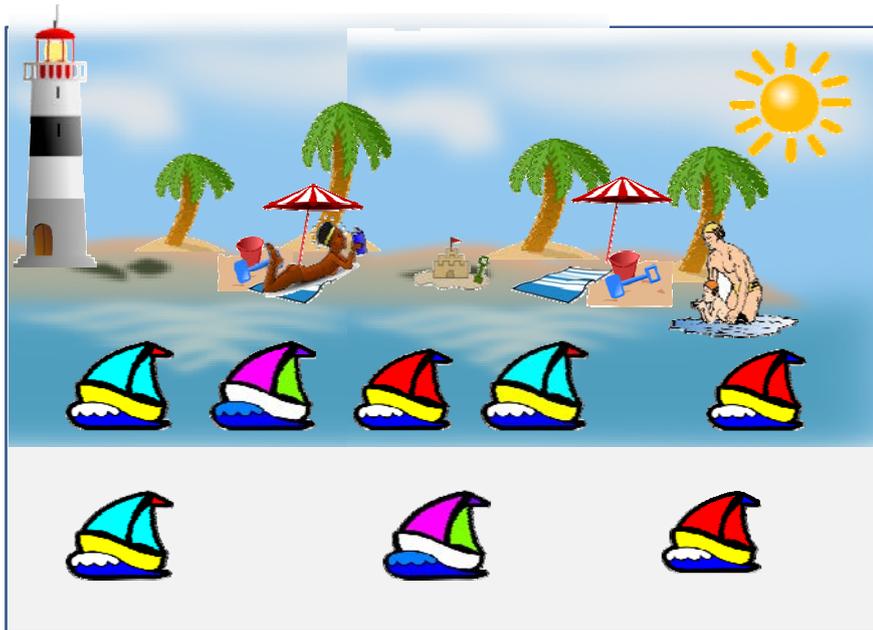
Στόχος ασκήσεων

Οι στόχοι της συγκεκριμένης άσκησης είναι η ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της προσοχής των παιδιών, καθώς και η ανάπτυξη της ικανότητά τους να τοποθετούν στη σωστή σειρά αντικείμενα σύμφωνα με τα δεδομένα που τους δίνονται.

Άσκηση μοτίβων στο πρώτο επίπεδο



Άσκηση μοτίβων στο δεύτερο επίπεδο



Άσκηση μοτίβων στο τρίτο επίπεδο



Σειροθέτηση

Περιγραφή των ασκήσεων

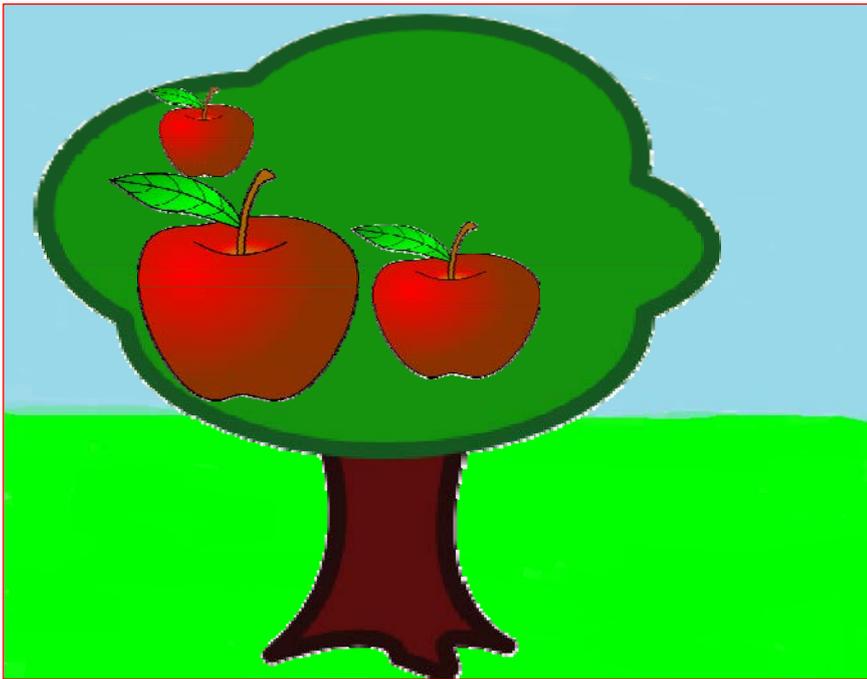
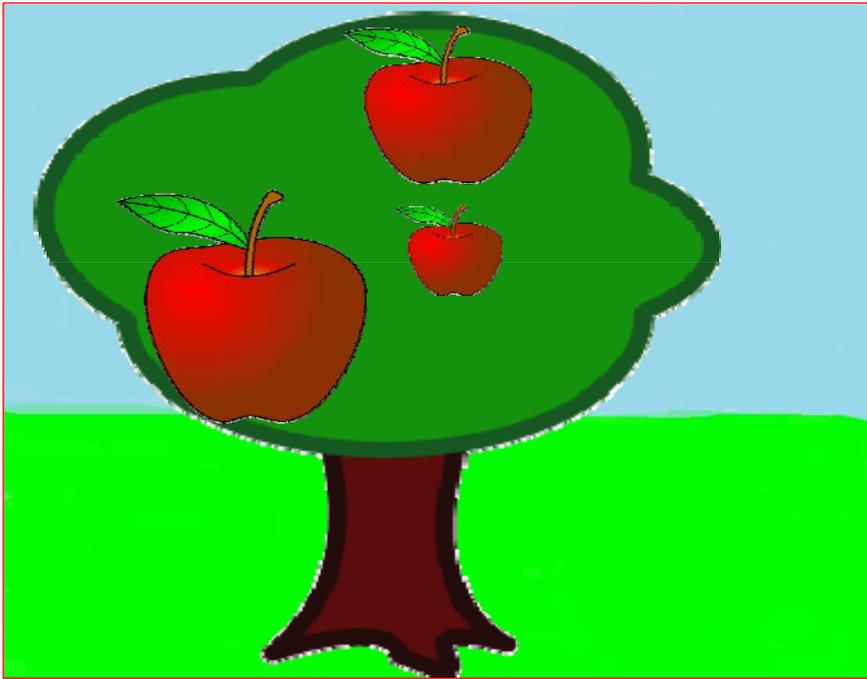
Σε αυτή την άσκηση στο πρώτο επίπεδο, το παιδί καλείται να τοποθετήσει τα μήλα ανάλογα με το μέγεθός του στη σωστή σειρά. Το παιδί απλά κάνει ένα κλικ σε κάθε μήλο. Στο δεύτερο επίπεδο, το παιδί πρέπει να σειροθετήσει σωστά δύο εικόνες, ενώ στο τρίτο επίπεδο καλείται να βάλει στη σωστή σειρά τρεις εικόνες.

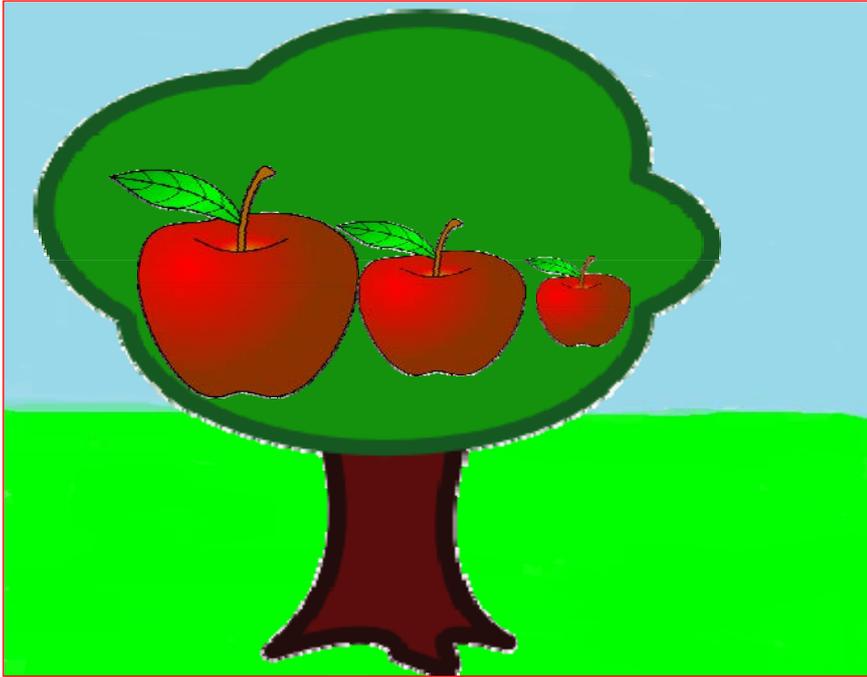
Στόχος των ασκήσεων

Στόχος μας εδώ είναι η σειροθέτηση των γεγονότων.

Άσκηση σειροθέτησης στο πρώτο επίπεδο



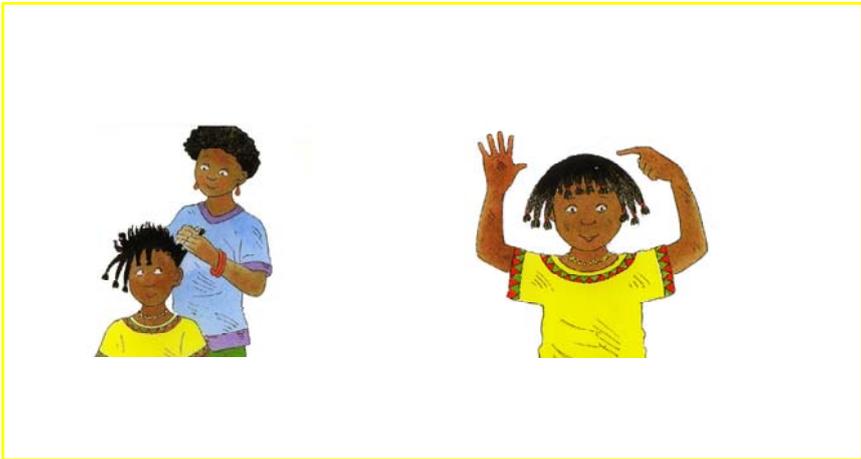
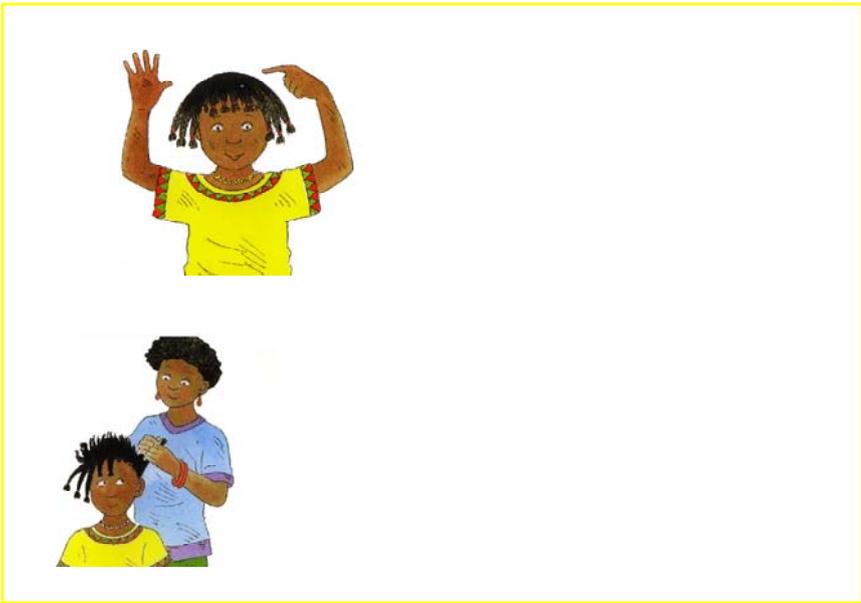




Άσκηση σειροθέτησης στο δεύτερο επίπεδο

Βάλε τις εικόνες στη σειρά!





Άσκηση σειροθέτησης στο τρίτο επίπεδο

Βάλε τις εικόνες στη σωστή σειρά!





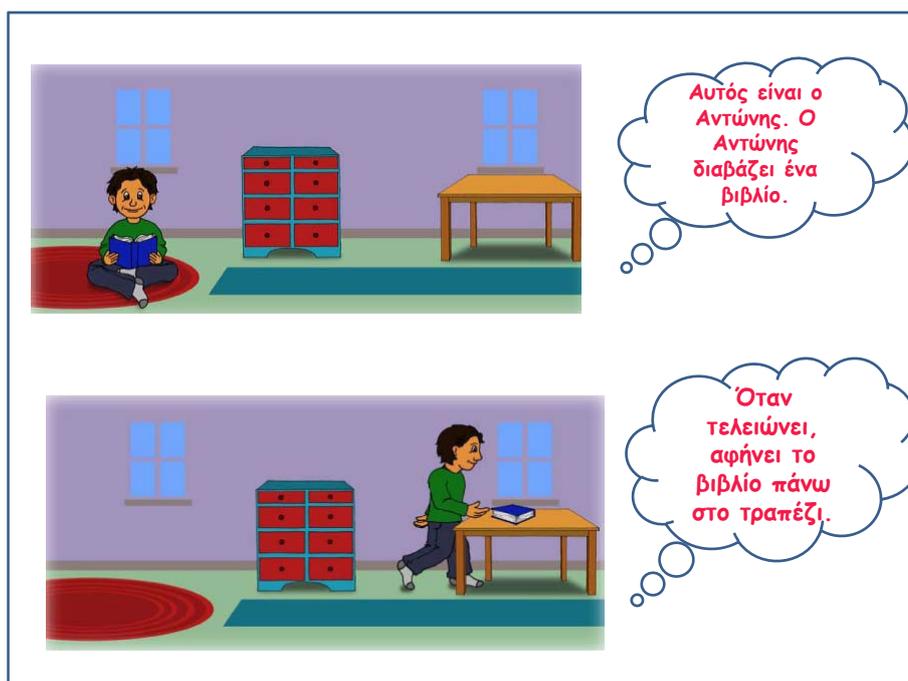
Theory of mind

Οι ασκήσεις σε όλα τα επίπεδα σχετίζονται με καταστάσεις τις οποίες το παιδί πρέπει να θυμάται, να προσέξει, να ερμηνεύσει και στο τέλος να επιλέξει τη σωστή απάντηση από τις εκδοχές που του δίνονται.

Στόχος ασκήσεων

Με τις ασκήσεις αυτές στόχος μας είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι η σκέψη των άλλων προσδιορίζεται από νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, προθέσεις, σκέψεις, σχέδια, επιθυμίες και να προβαίνουν στη συνέχεια σε ερμηνείες και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των άλλων σύμφωνα με αυτές τις νοητικές καταστάσεις. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004).

Ασκήσεις Theory of mind στο πρώτο επίπεδο



Πού βρίσκεται το βιβλίο τώρα;



Άσκηση theory of mind στο δεύτερο επίπεδο

Παρατήρησε τι έχει το κουτί όταν το ανοίξουμε!



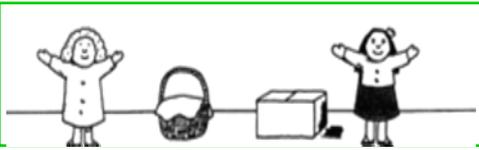
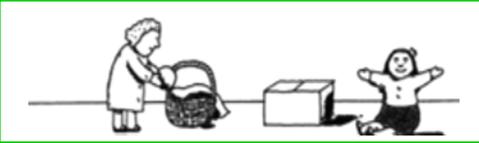
Κλείνουμε ξανά το κουτί.



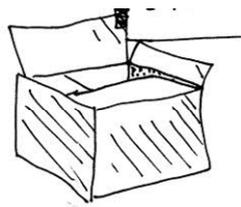
Τι έχει μέσα το κουτί;



Άσκηση theory of mind τρίτο επίπεδο

	Αυτές είναι η Άννα και η Τίνα!
	Η Άννα βάζει τη μπάλα της μέσα στο καλάθι...
	και αμέσως μετά φεύγει μακριά!
	Όταν η Άννα φεύγει, η Τίνα βγάζει τη μπάλα από το καλάθι και τη βάζει στο κουτί...

Όταν η Άννα επιστρέψει που θα ψάξει τη μπάλα της;



Κεφάλαιο 4ο Αποτελέσματα

4.1 Τα δημογραφικά στοιχεία

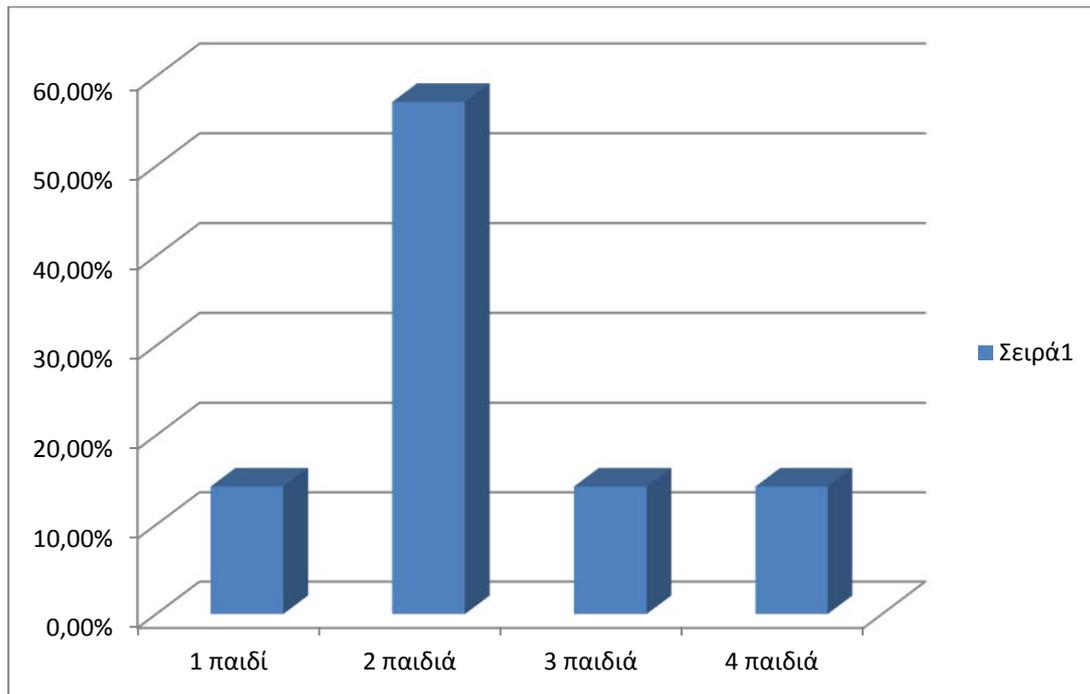
Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών, όπως το φύλλο, η σειρά γέννησης, ο αριθμός των αδερφών στην οικογένεια και το επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα.

Πίνακας 1: δημογραφικά στοιχεία

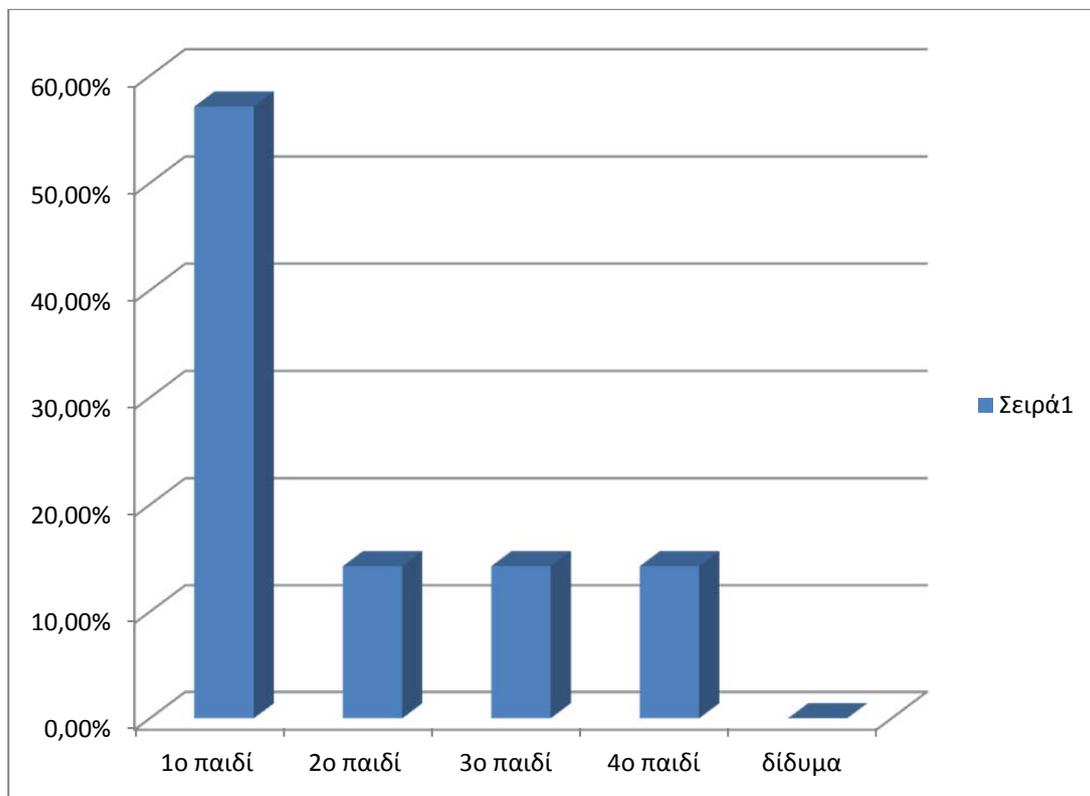
Φύλο παιδιών	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών
Αγόρι	4	57,14%
Κορίτσι	3	42,85%
Αριθμός παιδιών με αδέρφια	6	85,71%
Αριθμός παιδιών χωρίς αδέρφια	1	14,28%
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών
1	1	14,28%
2	4	57,14%
3	1	14,28%
4	1	14,28%
Σειρά γέννησης του παιδιού	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών
1	4	57,14%
2	1	14,28%
3	1	14,28%
4	1	14,28%
Δίδυμα	0	0%
Επίπεδο μόρφωσης των γονέων	Αριθμός ατόμων	Ποσοστό
Απολυτήριο δημοτικού	4	28,57%
Απολυτήριο γυμνασίου	3	21,42%
Απολυτήριο λυκείου	5	35,71%
Πτυχιούχοι	2	14,28%
Αναλφάβητοι	0	0%
Κλίμακα εισοδήματος	Αριθμός ατόμων	Ποσοστό
Κάτω των 10.000	0	0%

10.000 – 20.000	3	42,85%
20.000 – 30.000	3	42,85%
Άνω των 30.000	1	14,28%
Εργασία μητέρας	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών
Ελεύθερη επαγγελματίας	0	0%
Ιδιωτική υπάλληλος	3	42,85%
Δημόσια υπάλληλος	0	0%
Εκπαιδευτικός	0	0%
Οικιακά	3	42,85%
Άνεργη	1	14,28%
Εργασία πατέρα	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών
Ελεύθερος επαγγελματίας	1	14,28%
Ιδιωτικός υπάλληλος	3	42,85%
Δημόσιος υπάλληλος	0	0%
Εκπαιδευτικός	0	0%
Μικροεπιχειρηματίας	2	28,57
Τεχνίτης	0	0%
Αγρότης	0	0%
Εργάτης (ανειδίκευτος)	1	14,28%
άνεργος	0	0%

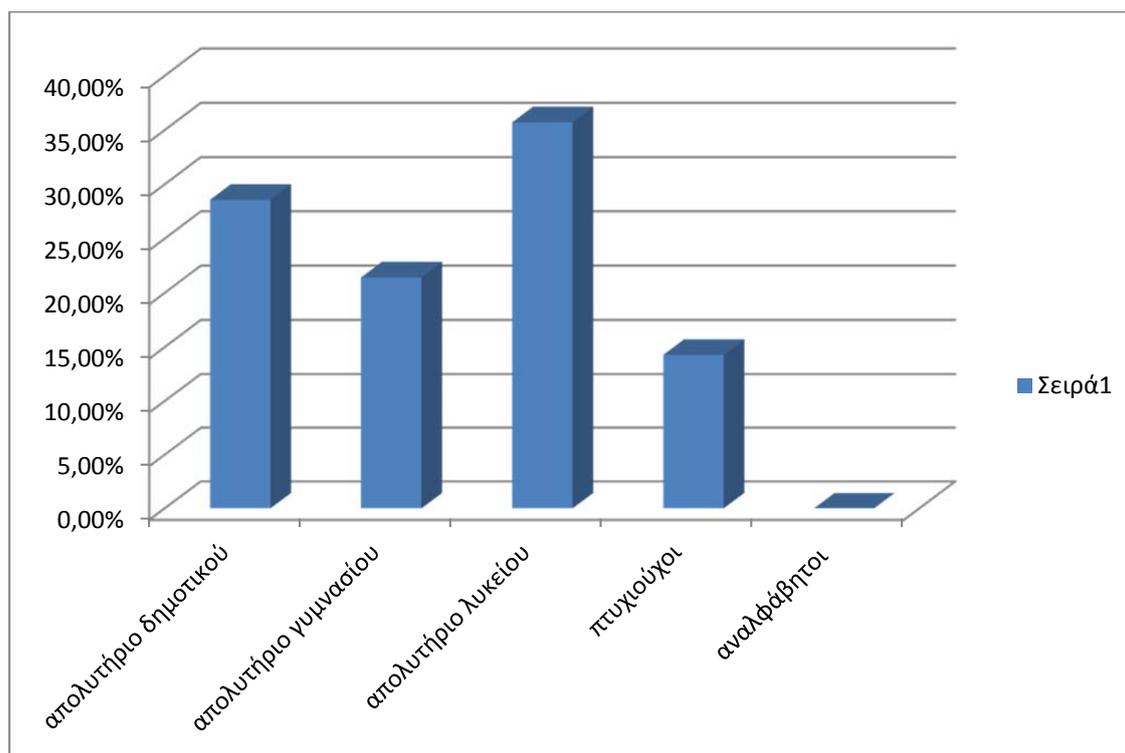
Διάγραμμα 1: αριθμός παιδιών στην οικογένεια



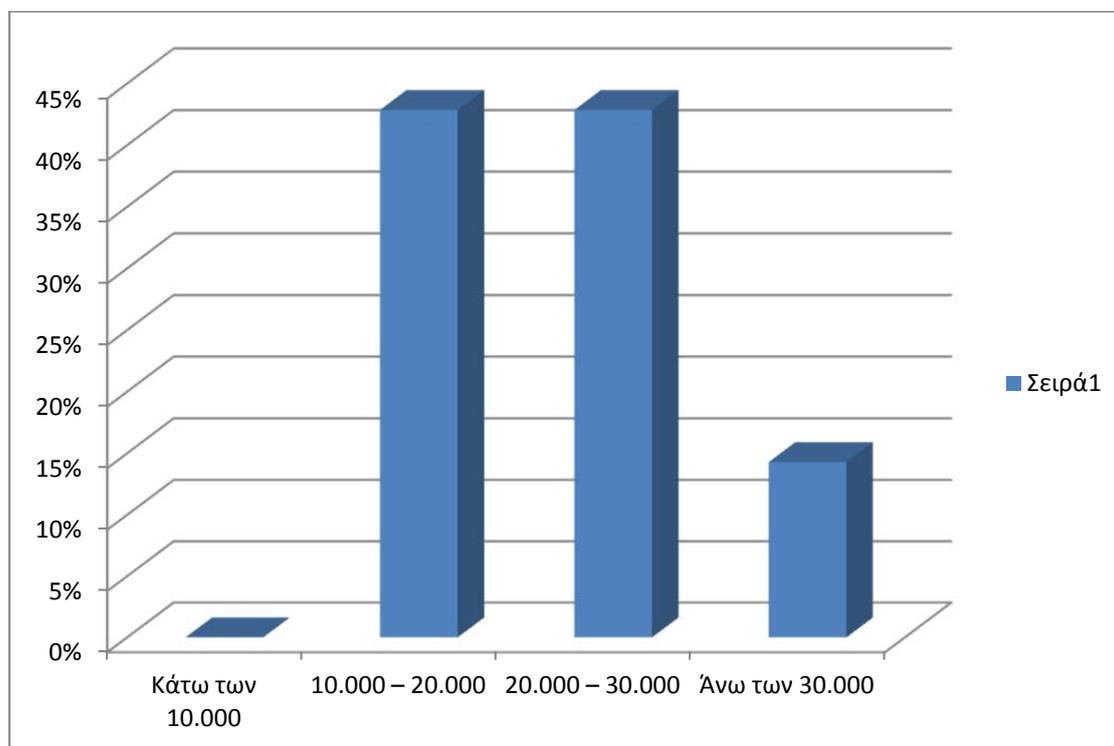
Διάγραμμα 2: σειρά γέννησης των εξεταζόμενων παιδιών



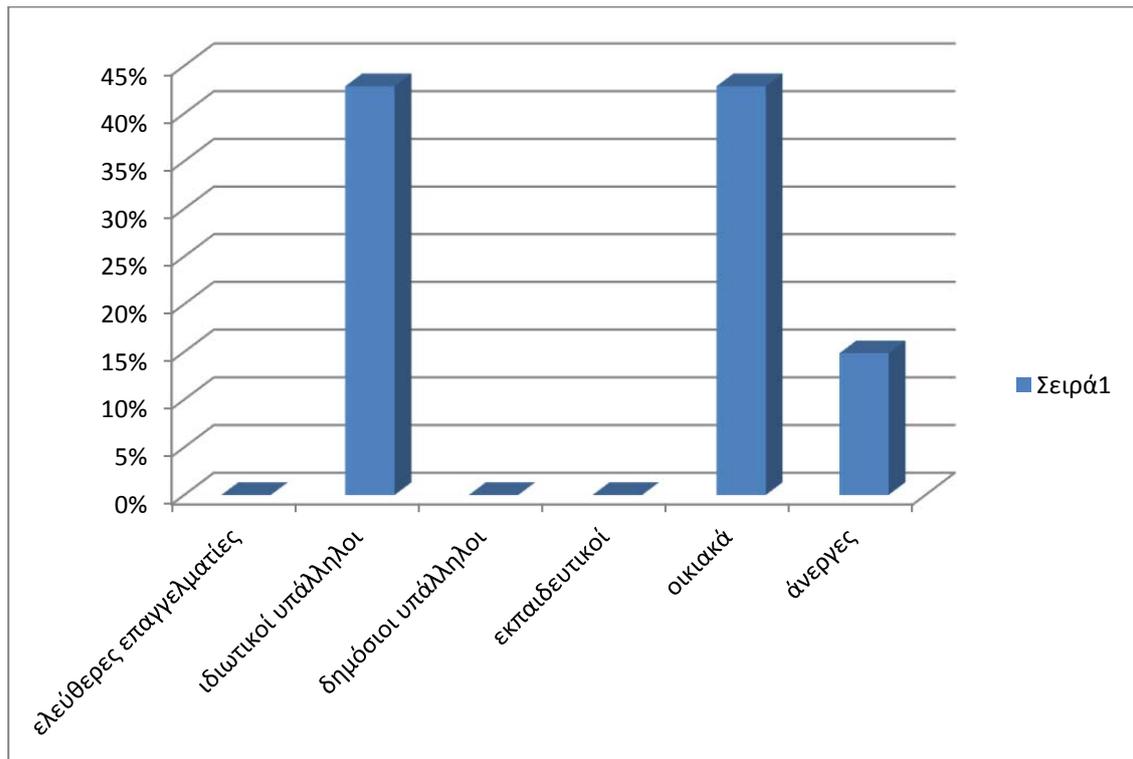
Διάγραμμα 3: επίπεδο μόρφωσης των γονέων



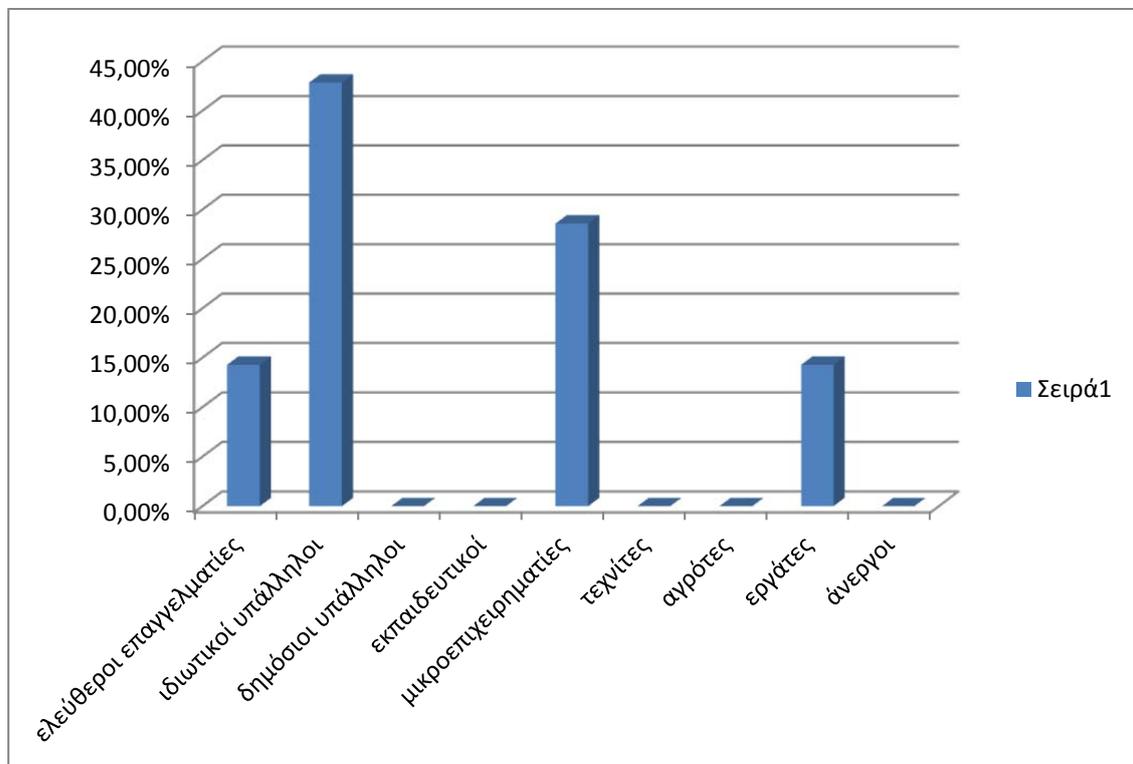
Διάγραμμα 4: κλίμακα εισοδήματος οικογενειών



Διάγραμμα 5: επάγγελμα μητέρας



Διάγραμμα 6: Επάγγελμα πατέρα



3.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Πέρα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πραγμάτωση των ασκήσεων στον τομέα της πραγματολογίας, παρατηρήθηκαν και διάφορες επικοινωνιακές λειτουργίες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Αυτές οι επικοινωνιακές λειτουργίες παρατίθενται στον πίνακα 2:

Πίνακας 2 : επικοινωνιακές λειτουργίες

Επικοινωνιακές λειτουργίες	Περιστατικά						
	1	2	3	4	5	6	7
Χαιρετισμός κατά την άφιξη	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Χαιρετισμός κατά την αποχώρηση	✓		✓	✓	✓	✓	✗
Εκδήλωση πρόθεσης	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Δημοσίευση εμπειριών	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗
Απάντηση	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ερώτηση διευκρίνισης	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗
Συναισθηματική έκφραση	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗
Κριτική	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗
Προσέλκυση της προσοχής του ενήλικα	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓
Εξωτερίκευση σκέψεων	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗
Χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Ενδιαφέρον για επικοινωνία	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗

Κατεύθυνση της προσοχής του ενήλικα σε γεγονότα ή αντικείμενα	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗
Παράκληση για συγκεκριμένη ενέργεια	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗
Λεκτική παράκληση για βοήθεια	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗
Παράκληση για επανάληψη κάποιας ενέργειας	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗
Παράκληση για πληροφόρηση	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗
Εκδήλωση ανεξαρτησίας	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓
Έναρξη επικοινωνιακής κατάστασης	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗
Κατανόηση του χρονικού ορίου αναμονής	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Ικανότητα διαπραγμάτευσης	✗	✗	✗		✓	✓	✗
Κατανόηση φράσης	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση εντολών	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση χειρονομίας	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Άρνηση - απόρριψη ενέργειας ή αντικειμένου	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓

3.3 Ανάλυση πρώτου περιστατικού: Χρήστος

Ιστορικά στοιχεία

Ο Χρήστος είναι το πρώτο από τα δύο παιδιά της οικογένειας Τ. και είναι 7 χρονών. Ο Χρήστος πήγαινε σε τυπικό νηπιαγωγείο και πέρυσι επανέλαβε την τάξη σε ειδικό νηπιαγωγείο. Φέτος θα φοιτήσει για πρώτη φορά στην πρώτη τάξη του ειδικού δημοτικού σχολείου. Το παιδί έχει διαγνωστεί με μετρίου βαθμού νοητική υστέρηση και έχει πολλά πραγματολογικά ελλείμματα.

Η οικογένεια αποτελείται από τέσσερα άτομα. Ο πατέρας είναι 40 ετών, ιδιωτικός υπάλληλος και η μητέρα είναι 37 ετών ωρομίσθια ιδιωτική υπάλληλος και τις περισσότερες ώρες βρίσκεται και ασχολείται με την ανατροφή των παιδιών. Ο Χρήστος με την αδερφή του έχουν 2 χρόνια διαφορά.

Η μητέρα πάσχει από σκλήρυνση κατά πλάκας και στη διάρκεια του τοκετού σταμάτησε τη λήψη των φαρμάκων. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού καθυστέρησε. Το παιδί μίλησε στα 4 έτη με τη βοήθεια λογοθεραπευτή

Ο ρυθμός ανάπτυξης του παιδιού είναι αργός, αλλά εξελίξιμος. Ο Χρήστος παρουσιάζει μεγάλα γνωστικά και γλωσσικά ελλείμματα.

Ανάλυση τομέων ανά εβδομάδα

Επίπεδο 1

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✗
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✗	✗	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✗	✓	✓

Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✗	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✗
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✓	✗
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✗
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✗	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✗	✓	✓
Συνομιλία	✗	✓	✗	✓

Μνήμη	✓	✗	✓	✗
Αίνιγμα	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✗
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✗	✓	✗
Theory of mind	✓	✓	✓	✗

Επίπεδο 2

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✗	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓

Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✓	✓
Παροιμία	✗	✓	✗	✗
Αίνιγμα	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✗	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✗	✗
Βλεμματική επαφή	✓	✗	✓	✓
Συνομιλία	✗	✓	✗	✓
Μνήμη	✓	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓

Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2η	✓	✓	✓	✗
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✗	✗	✓
Theory of mind	✗	✗	✓	✓

Επίπεδο 3

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✗	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✗	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✗	✓

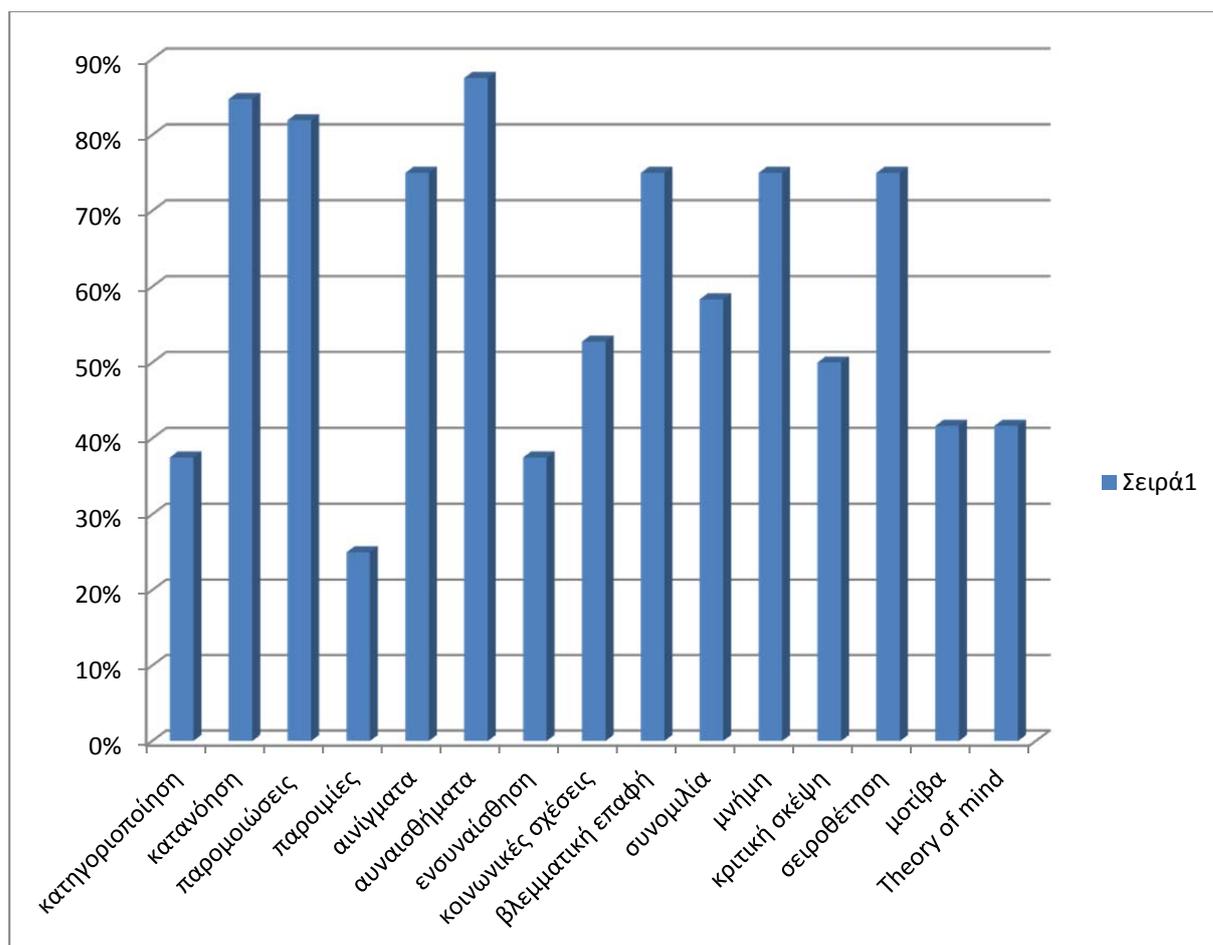
Αίνιγμα	✗	✗	✓	✗
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✗	✗
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✓	✓	✓
Συνομιλία	✗	✓	✓	✓
Μνήμη	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✗	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Μοτίβο	✗	✗	✓	✗

Theory of mind	X	X	X	X
-----------------------	----------	----------	----------	----------

Ανάλυση αποτελεσμάτων σε ποσοστά

Κατηγορία	Ποσοστό επιτυχίας στις απαντήσεις			
	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Γενικό σύνολο
κατηγοριοποίηση	37,5%	50%	25%	37,5%
κατανόηση	66,67%	87,50%	100%	84,72%
παρομοιώσεις	62,50%	83,33%	100%	81,94%
Παροιμίες	25%	25%	25%	25%
Αινίγματα	100%	100%	25%	75%
Συναισθήματα	100%	62,50%	100%	87,50%
Ενσυναίσθηση	50%	62,50%	0%	37,50%
Κοινωνικές σχέσεις	58,33%	25%	75%	52,77%
Βλεμματική επαφή	50%	75%	100%	75%
Συνομιλία	50%	50%	75%	58,33%
Μνήμη	50%	75%	100%	75%
Κριτική σκέψη	50%	62,5%	37,5%	50%
Σειροθέτηση	100%	75%	50%	75%
Μοτίβα	25%	25%	75%	41,66%
Theory of mind	75%	50%	0%	41,66%

Διάγραμμα 1



Περιγραφή συνεδριών

Ο Χρήστος είναι ένα πρόσχαρο και καλό παιδί, πρόθυμο να συνεργαστεί ειδικά αν χρησιμοποιήσεις κάποιον ενισχυτή σαν επιβράβευση. Η σχέση του με την τεχνολογία είναι άριστη, οπότε δε δυσκολεύτηκε να του χορηγήσω τις ασκήσεις. Αντιθέτως, λειτούργησαν σαν ενισχυτής για την πραγμάτωση των τυπικών συνεδριών. Ταυτόχρονα με την εφαρμογή των ασκήσεων, ο Χρήστος διηγούνταν προσωπικές εμπειρίες ή καταστάσεις παρόμοιες με τις εικόνες που έβλεπε. Έκανε αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις και ζητούσε συχνά τη βοήθεια μου περισσότερο για να είναι σίγουρος, αν και εκδήλωνε την ανεξαρτησία των κινήσεών του, θέλοντας μόνο αυτός να χρησιμοποιεί το ποντίκι για να παίξει χωρίς να δέχεται βοήθεια. Υπήρξαν

φορές που απέρριψε κάποιες ασκήσεις, διότι δε μπορούσε να τις κατανοήσει ή απέτυχε αρκετές φορές να βρει τη σωστή απάντηση.

Με τη χορήγηση των ασκήσεων ο Χρήστος βελτιώθηκε πολύ στον τομέα της κατανόησης και της μνήμης. Επιπλέον, κατανόησε σε ένα ποσοστό τις παρομοιώσεις, καθώς και θέματα σχετικά με τη συνομιλία. Το ποσοστό αποτυχίας του στη βλεμματική επαφή σχετιζόταν περισσότερο με τον οπτικοκινητικό συντονισμό, δηλαδή με το να κάνει κλικ στο αντικείμενο και παράλληλα να εντοπίσει την κίνηση. Από την άλλη πλευρά, στην κατηγοριοποίηση παρατηρήθηκε μεγάλη δυσκολία ακόμη και στην εκφώνηση των ασκήσεων. Ο Χρήστος, για παράδειγμα, κατονομάζει όλα τα ζώα, αλλά δεν κατανοεί ότι ανήκουν στην ίδια κατηγορία/ ομάδα. Έτσι λοιπόν, χρειάστηκαν πολλοί τρόποι επεξήγησης και πολύ δουλειά για να μπορέσει να κατανοήσει την έννοια της ομάδας και να πετύχει τις σωστές απαντήσεις. Επίσης, χρειάστηκε πολύ δουλειά και στο αίνιγμα του 3^{ου} επιπέδου, διότι η εκφώνηση δεν του έδινε το προφανές νόημα για να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα. Στη σειροθέτηση, το παιδί δυσκολεύτηκε στο 3^ο επίπεδο, όπου έπρεπε να βάλει στη σωστή σειρά τρεις εικόνες. Στη θεωρία του νου, όπως και στα περισσότερα παιδιά η μείωση των σωστών απαντήσεων ήταν εμφανής. Παιδιά με νοητική υστέρηση, όπως ο Χρήστος μπερδεύονται αρκετά και παρασύρονται από την πρώτη εκδοχή ή την αρχική εντύπωση που έχουν για ένα αντικείμενο χωρίς να υπολογίζουν τα υπόλοιπα δεδομένα. Για παράδειγμα το κουτί με τις καραμέλες, για αυτά τα παιδιά έχει μέσα καραμέλες και όχι κουμπιά όπως είχαν δει νωρίτερα. Σταθερά χαμηλό ήταν το ποσοστό σωστών απαντήσεων στις παροιμίες, καθώς ο αποφθεγματικός και αλληγορικός του λόγος αποτελεί για αυτόν γρίφο, αφού δεν μπορεί να καταλάβει το κρυμμένο νόημα πίσω από τις λέξεις. Στην κατηγορία των συναισθημάτων, τον βοήθησε περισσότερο να επιλέγει το συναίσθημα ανάμεσα από δύο εικόνες, και όχι να του δίνεται εικόνα και να επιλέγει αυτός το συναισθηματική κατάσταση. Στο 3^ο επίπεδο για να επιλέξει το παιδί μια απάντηση, έπρεπε να το βάζω στη συναισθηματική θέση που περιέγραφαν οι διαφάνειες για να το κατανοήσει. Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετώπισε στον τομέα της ενσυναίσθησης στο 3^ο μέρος, όπου έπρεπε να θυμάται την ιστορία και τις συναισθηματικές μεταπτώσεις στην ψυχολογία των ινδιάνων και στη συνέχεια να επιλέξει τα σωστά συναισθήματα. Στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων δυσκολία παρατηρήθηκε στο 2^ο μέρος, όπου χρειάστηκε να

κάνει συνειρμούς και να απλοποιήσει και το νόημα της φράσης πριν επιλέξει. Επιπρόσθετα, τις εικόνες που χρησιμοποίησα για την αποκατάσταση και την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας της έβλεπε σαν σύνολο και όχι με ιδιαίτερη προσοχή. Τέλος, στα μοτίβα μπερδεύονταν με την αλληλουχία των χρωμάτων και των κατευθύνσεων.

3.4 Ανάλυση δεύτερου περιστατικού: Χριστίνα

Ιστορικά στοιχεία

Η Χριστίνα είναι το τέταρτο παιδί της οικογένειας Σ. είναι γεννημένη στις 10/01/2004 και είναι 9 ετών. Από την καινούργια χρονιά θα πάει στην Τετάρτη δημοτικού. Το παιδί εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες και παρατηρήθηκαν κάποιες ελλείψεις στο πραγματολογικό πλαίσιο της γλώσσας.

Η οικογένεια αποτελείται από έξι άτομα. Ο πατέρας είναι 53ετών και είναι ιδιοκτήτης επιχείρησης και η μητέρα είναι 47 ετών και ασχολείται με τα οικιακά και την ανατροφή των παιδιών. Η πρώτη αδερφή της είναι 24 ετών, η δεύτερη 23 ετών και ο αδερφός της 20 ετών.

Κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης και του τοκετού όλα εξελίχθηκαν ομαλά.

Ανάλυση τομέων ανά εβδομάδα

Επίπεδο 1

Τομέας	Εβδομάδα 1 ^η	Εβδομάδα 2 ^η	Εβδομάδα 3 ^η	Εβδομάδα 4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✗	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✗

Παρουσία	✗	✗	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✗	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✗
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✓	✓	✓
Συνομιλία	✓	✓	✓	✓
Μνήμη	✗	✓	✗	✓
Αίνιγμα	✗	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓

Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✗	✓
Σειροθέτηση	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✗	✗	✓
Theory of mind	✓	✓	✓	✓

Επίπεδο 2

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✗	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✓	✓

Αίνιγμα	✗	✓	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✗
Βλεμματική επαφή	✓	✓	✓	✓
Συνομιλία	✓	✓	✓	✓
Μνήμη	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓

Μοτίβο	✗	✗	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✗	✓

Επίπεδο 3

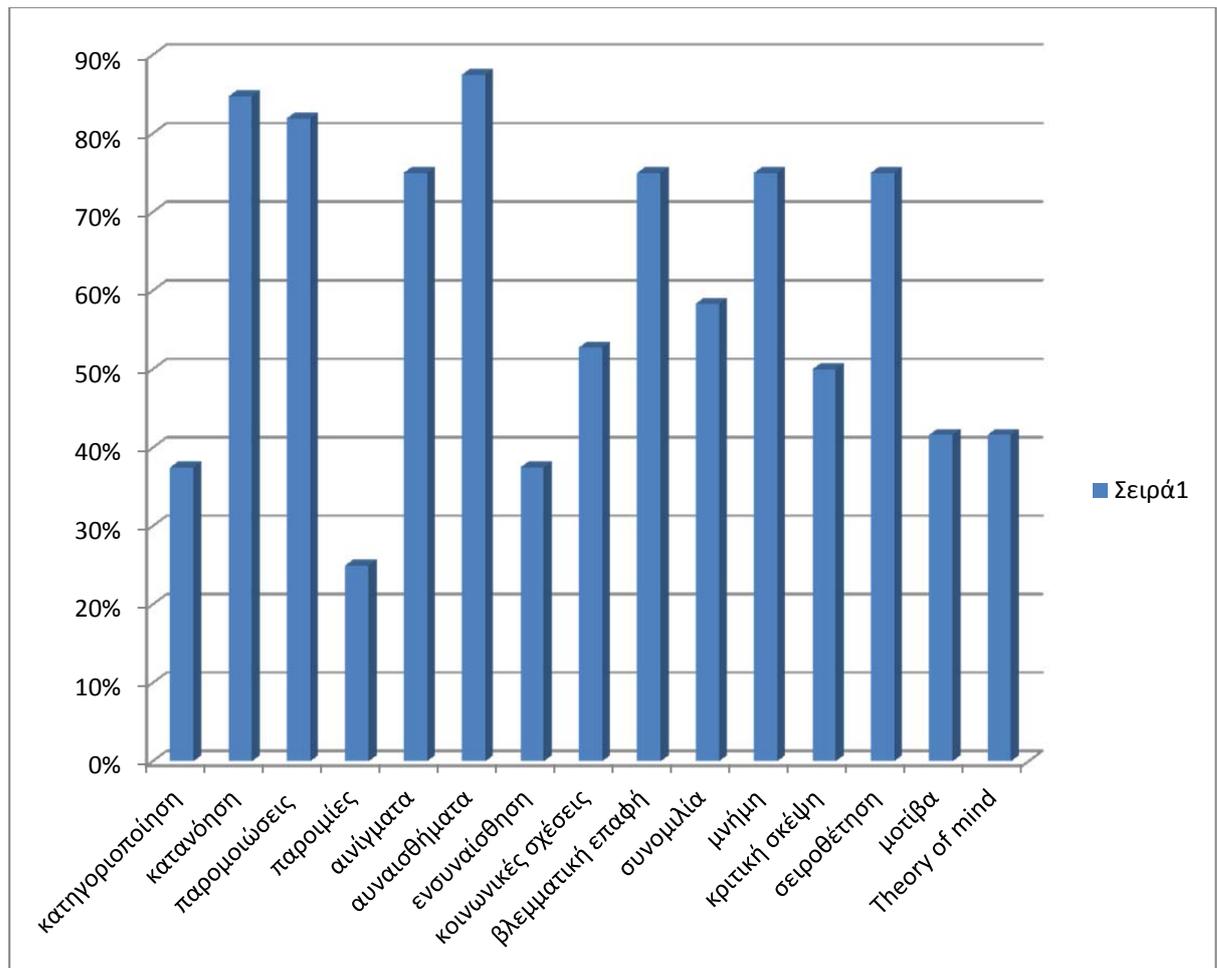
Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✗	✓
Παροιμία	✓	✗	✗	✓
Αίνιγμα	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓

Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✗	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✓	✓	✓
Συνομιλία	✓	✓	✓	✓
Μνήμη	✗	✗	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✗	✓	✓
Μοτίβο	✗	✗	✓	✗
Theory of mind	✓	✗	✓	✗

Ανάλυση αποτελεσμάτων σε ποσοστά

Κατηγορία	Ποσοστό επιτυχίας			
	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Γενικό σύνολο
Κατηγοριοποίηση	100%	100%	100%	100%
Κατανόηση	100%	100%	100%	100%
Παρομοιώσεις	50%	83,33%	100%	77,77%
Παροιμίες	75%	0%	50%	41,66%
Αινίγματα	50%	50%	100%	66,67%
Συναισθήματα	50%	100%	100%	83,33%
Ενσυναίσθηση	50%	62,50%	50%	54,16%
Κοινωνικές σχέσεις	91,66%	75%	50%	72,22%
Βλεμματική επαφή	100%	100%	100%	100%
Συνομιλία	100%	100%	100%	100%
Μνήμη	50%	100%	25%	58,33%
Κριτική σκέψη	83,33%	75%	100%	86,11%
Σειροθέτηση	100%	75%	62,50%	79,17%
Μοτίβα	25%	50%	25%	33,33%
Theory of mind	100%	25%	50%	58,33%

Διάγραμμα 2



Ανάλυση συνεδριών

Η Χριστίνα είναι ένα καλό και πολύ ανταγωνιστικό παιδί. Της αρέσει πολύ η ενασχόληση με κάθε είδους τεχνολογικό μέσο. Κατά τη διάρκεια της χορήγησης των ασκήσεων ενδιαφερόταν αν οι απαντήσεις της ήταν σωστές και αν είχε κάνει τα λιγότερα λάθη από τα υπόλοιπα παιδιά. Κατά την εφαρμογή δε μιλούσε πολύ γιατί προσπαθούσε να συγκεντρωθεί στις ασκήσεις και σκεφτόταν αρκετά πριν απαντήσει. Λίγες ήταν οι φορές που ζήτησε βοήθεια, καθώς ήθελε να τα βγάλει εις πέρας μόνη της.

Οι ελλείψεις στο πραγματολογικό κομμάτι του λόγου ήταν λίγες και συγκεκριμένα παρατηρούνται στο κομμάτι των παρομοιώσεων, των παροιμιών, της ενσυναίσθησης, της μνήμης, των αινιγμάτων, της κριτικής σκέψης και των μοτίβων.

Βήματα βελτίωσης έγιναν σταδιακά στις παρομοιώσεις τα αινίγματα και τα συναισθήματα. Στην κατηγορία των παροιμιών, ενώ αρχικά έχουμε ένα πολύ καλό ποσοστό, στο δεύτερο λογισμικό παρουσιάζεται μια κάθοδος και στο τρίτο λογισμικό έρχεται ένα αρκετά καλό ποσοστό ανόδου της τάξης του 50%. Αυτό συμβαίνει γιατί στην παροιμία «από την πόλη έρχομαι και στην κορφή κανέλα», το παιδί δε μπορούσε να συνδυάσει καμία από τις λέξεις της παροιμίας με τις δοθείσες απαντήσεις. Επιπλέον, στην ενσυναίσθηση παρατηρείται μια ανοδική πορεία της τάξης του 12,5% και στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται το ίδιο ποσοστό μείωσης των σωστών απαντήσεων. Τη δυσκόλεψε η τρίτη άσκηση ενσυναίσθησης, αφού έπρεπε να θυμάται στοιχεία της ιστορίας.

Η μνήμη είναι άλλος ένας τομέας στον οποίο παρατηρούνται διακυμάνσεις στις σωστές απαντήσεις. Αυτό συνέβη γιατί δε μπορούσε να κρατήσει την προσοχή της και ουσιαστικά έβλεπε, αλλά δεν παρατηρούσε. Για τον ίδιο ακριβώς λόγο υπήρξε μείωση του ποσοστού στον τομέα της κριτικής σκέψης. Επίσης, τα λάθη που έγιναν στην τρίτη διαφάνεια κριτικής σκέψης (what would you do) του πρώτου επιπέδου ήταν επειδή πίστευε ότι και οι τρεις εκδοχές ήταν το ίδιο σωστές. Στα μοτίβα δυσκολεύτηκε με την εναλλαγή χρωμάτων και κατευθύνσεων. Τέλος, στη θεωρία του νου δυσκολία παρατηρήθηκε στο δεύτερο σκέλος, όπως και στα περισσότερα παιδιά, αφού μπερδεύονται από τη συσκευασία του κουτιού και δε δίνουν σημασία στο εναλλακτικό περιεχόμενο του κουτιού.

3.5 Ανάλυση τρίτου περιστατικού: Θανάσης

Ιστορικά στοιχεία

Ο Θανάσης είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας Ο. Είναι γεννημένος 21/11/2006 και είναι 7 ετών και πηγαίνει στη δεύτερη τάξη του δημοτικού. Το παιδί παρουσιάζει αυτιστικά στοιχεία.

Η οικογένεια αποτελείται από 4 άτομα, ο πατέρας είναι 48 ετών ιδιωτικός υπάλληλος και η μητέρα είναι 40 ετών ιδιωτική υπάλληλος. Ο Θανάσης με τη μικρότερη αδερφή του έχουν τρία χρόνια διαφορά.

Κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού όλα ήταν φυσιολογικά.

Ανάλυση τομέων ανά εβδομάδα

Επίπεδο 1

Τομέας	Εβδομάδα 1 ^η	Εβδομάδα 2 ^η	Εβδομάδα 3 ^η	Εβδομάδα 4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓

Παρουσία	✗	✗	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✗	✗	✗
Συνομιλία	✗	✗	✗	✓
Μνήμη	✗	✗	✓	✓
Αίνιγμα	✗	✗	✓	✓

Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✗	✓
Σειροθέτηση	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✓	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✓	✗	✓

Επίπεδο 2

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓

Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✗	✓
Αίνιγμα	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✗	✓	✓
Συνομιλία	✗	✗	✓	✓
Μνήμη	✗	✓	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗

Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✓	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✗	✓

Επίπεδο 3

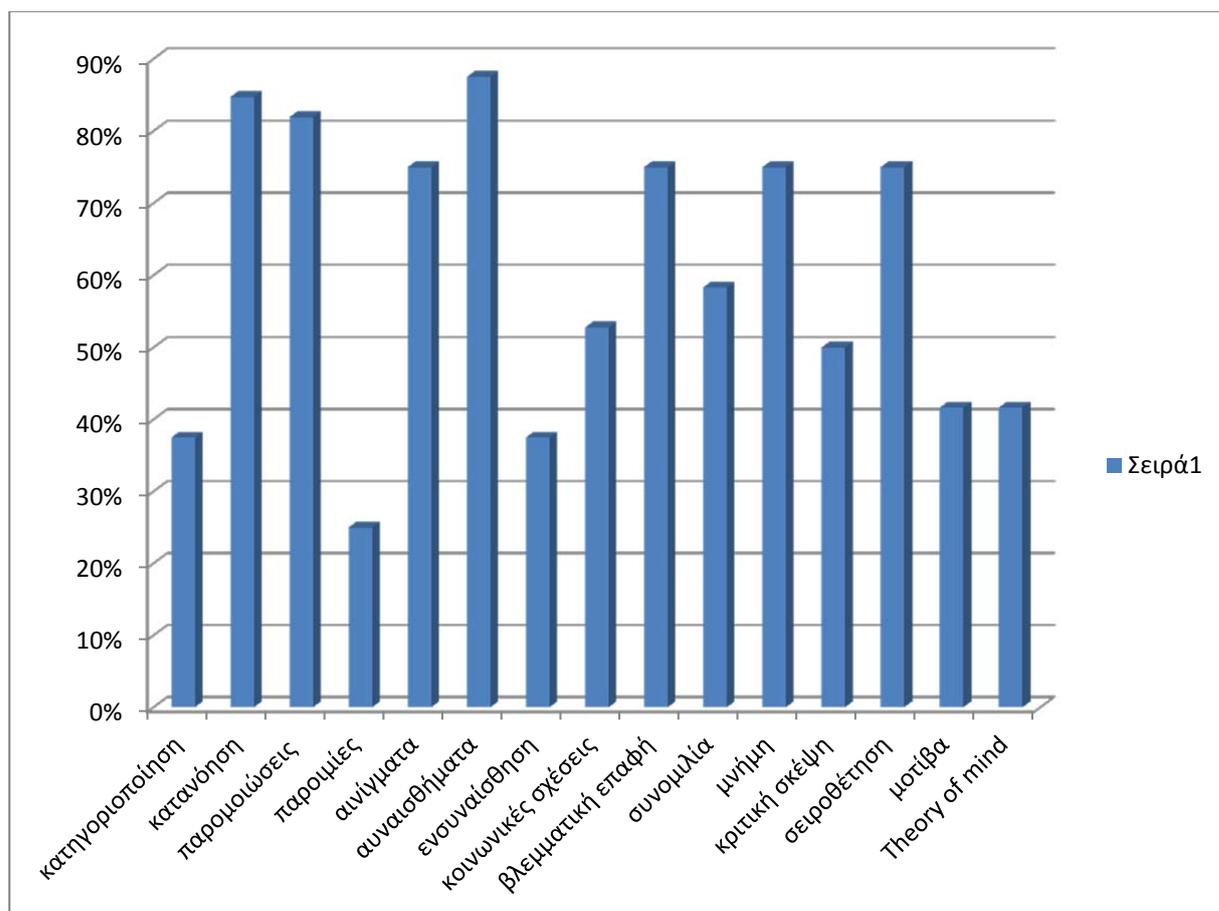
Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✓	✓
Αίνιγμα	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✓

Συναίσθημα Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✓	✗
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✗	✓	✗
Συνομιλία	✗	✓	✗	✓
Μνήμη	✗	✓	✓	✗
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✗
Μοτίβο	✓	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✗	✓

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Κατηγορία	Ποσοστό επιτυχίας			
	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Γενικό σύνολο
κατηγοριοποίηση	100%	100%	100%	100%
κατανόηση	100%	100%	100%	100%
παρομοιώσεις	100%	91,66%	75%	88,88%
Παροιμίες	50%	25%	50%	41,66%
Αινίγματα	50%	100%	100%	83,33%
Συναισθήματα	100%	75%	75%	83,33%
Ενσυναίσθηση	100%	100%	50%	83,33%
Κοινωνικές σχέσεις	100%	100%	100%	100%
Βλεμματική επαφή	0%	50%	50%	33,33%
Συνομιλία	25%	50%	50%	41,66%
Μνήμη	50%	50%	50%	50%
Κριτική σκέψη	58,33%	75%	62,50%	65,27%
Σειροθέτηση	100%	75%	50%	75%
Μοτίβα	100%	100%	100%	100%
Theory of mind	50%	25%	25%	33,33%

Διάγραμμα 3



Ανάλυση συνεδριών

Ο Θανάσης είναι ένα καλό και ήσυχο παιδί, πρόσχαρο, αλλά λίγο απόμακρο. Ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί μου, αλλά διστακτικό για το περιεχόμενο και τις επιδόσεις του.

Το παιδί αντιμετώπισε ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα της βλεμματικής επαφής, δεν εστίαζε στην κίνηση, γιατί κοιτούσε άλλες λεπτομέρειες της εικόνας. Καταφέραμε σιγά - σιγά με τη χρήση καθρέφτη και ασκήσεων οπτικοκινητικού συντονισμού να αυξήσουμε και να σταθεροποιήσουμε το επίπεδο του σε αυτόν τον τομέα. Στην κατηγορία της σειροθέτησης ο Θανάσης δυσκολεύτηκε στην πρώτη εικόνα του δεύτερου μέρους γιατί δε μπορούσε να καταλάβει τι μπορεί να συνέβη πρώτο και στο τρίτο μέρος, όπου υπήρχαν τρεις εικόνες. Η δυσκολία που αντιμετωπίστηκε στα

αινίγματα ήταν στο πρώτο σκέλος στο οποίο απαντούσε ότι και τα δύο μπορούν να τρέξουν. Όπως και στα περισσότερα παιδιά και τα περισσότερα στην τρίτη διαφάνεια του πρώτου επιπέδου στο τομέα της κριτικής σκέψης διάλεξαν την απάντηση που ήθελαν και όχι τη σωστή και στο μέρος του προγράμματος στη δεύτερη διαφάνεια έκρινε ότι η γάτα ήταν αυτή που έπρεπε να φάει πρώτη γιατί πεινούσε πολύ και δεν είχε φαγητό. Αυτό συνέβη γιατί και στο σπίτι έχουν γάτα και την αγαπάει πολύ. Τόσο η μνήμη, όσο η συνομιλία και οι παροιμίες είχαν ένα σταθερό ποσοστό σωστών απαντήσεων και συνεχίζονται να δουλεύονται στο θεραπευτικό πρόγραμμα. Καταλήγοντας, στη θεωρία του νου, το ποσοστό σωστών αποκρίσεων μειώθηκε, καθώς τα δύο τελευταία στάδια του φάνηκαν ιδιαίτερα περίπλοκα.

3.6 Ανάλυση τέταρτου περιστατικού: Εφραίμ

Ιστορικά στοιχεία

Ο Εφραίμ είναι το μόνο παιδί της οικογένειας Μ. Το παιδί είναι γεννήθηκε στις 13/07/2007 και είναι 5,5 ετών και από την καινούργια σχολική χρονιά θα φοιτήσει στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Το παιδί έχει διαγνωστεί με ψυχοσυναισθηματική ανωριμότητα.

Ο Εφραίμ ζει με τη μητέρα και τη γιαγιά του καθώς οι γονείς του είναι χωρισμένοι. Ο πατέρας είναι 34 ετών, αλβανικής καταγωγής, ανειδίκευτος εργάτης. Η μητέρα είναι 30 ετών ελληνικής καταγωγής και άνεργη τον τελευταίο χρόνο. Εξαιτίας της πρόθεσής του για επικοινωνία τις περισσότερες φορές του ζητείται από το περιβάλλον να σταματήσει να μιλάει ή να μη μιλάει καθόλου.

Η μητέρα του είναι διαβητική και κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης είχε πέσει σε κώμα και αυτή και το έμβρυο, μετά τον τοκετό ο Εφραίμ μπήκε σε θερμοκοιτίδα. Το παιδί πάσχει από συχνές ωτίτιδες και έχει κάνει μέχρι στιγμής 2 χειρουργικές επεμβάσεις τυμπάνου. Τέλος, περίπου στα 2,5 έτη έκανε επέμβαση χαλινού.

Ανάλυση τομέων ανά εβδομάδα

Επίπεδο 1

Τομέας	Εβδομάδα 1 ^η	Εβδομάδα 2 ^η	Εβδομάδα 3 ^η	Εβδομάδα 4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓

Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✗	✗
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✗	✗
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 3 ^η	✓	✗	✗	✗
Βλεμματική επαφή	✗	✗	✓	✓

Συνομιλία	✓	✓	✓	✓
Μνήμη	✗	✗	✓	✗
Αίνιγμα	✗	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✗	✗
Σειροθέτηση	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✓	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✓	✗	✓

Επίπεδο 2

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓

Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✓	✓
Αίνιγμα	✗	✓	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✗	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✗	✓	✗
Συνομιλία	✓	✓	✓	✓

Μνήμη	✓	✗	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✓	✓

Επίπεδο 3

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓

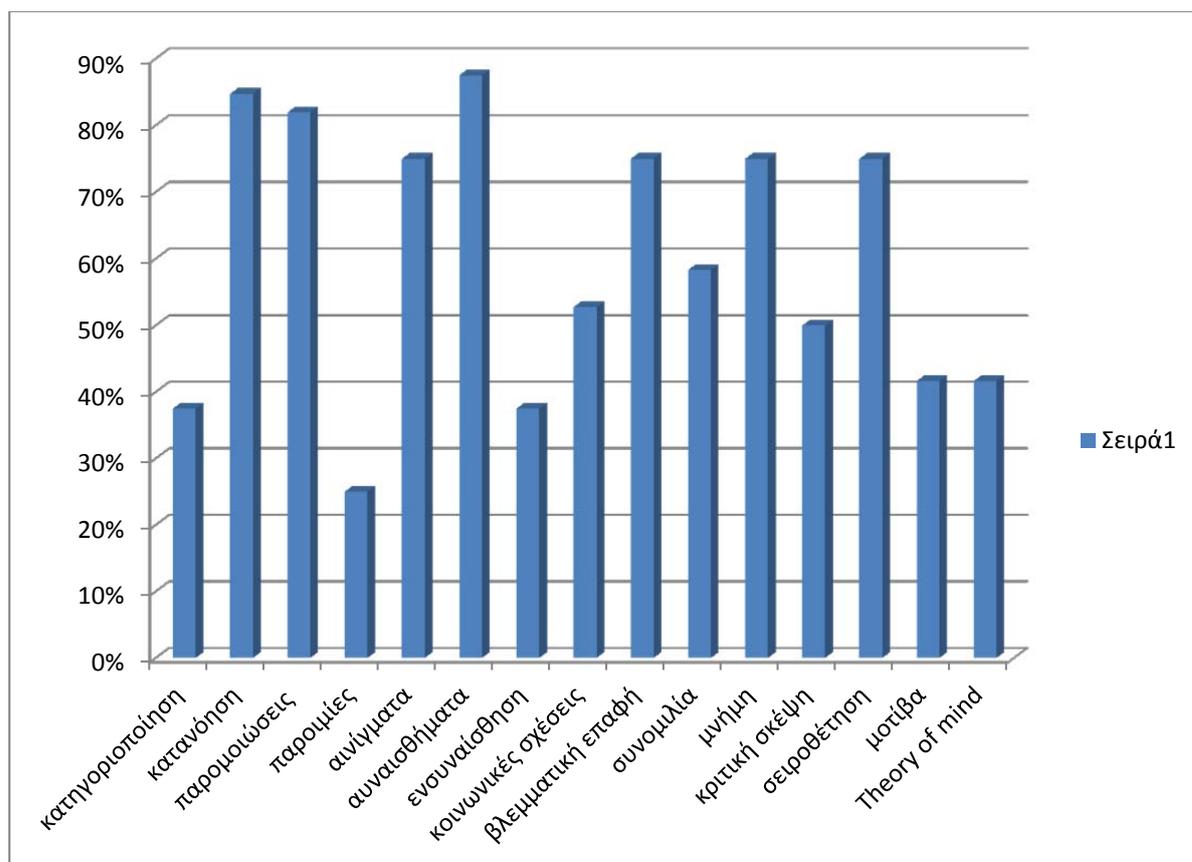
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✓	✓	✓
Αίνιγμα	✗	✓	✓	✓
Συναίσθημα Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Συναίσθημα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Συναίσθημα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✓	✓	✗
Συνομιλία	✓	✓	✓	✓
Μνήμη	✓	✗	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✓	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✗
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓

Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✓	✓

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Κατηγορία	Ποσοστό επιτυχίας			
	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Γενικό σύνολο
κατηγοριοποίηση	100%	100%	100%	100%
κατανόηση	100%	100%	100%	100%
παρομοιώσεις	100%	100%	100%	100%
Παροιμίες	75%	50%	75%	66,66%
Αινίγματα	50%	50%	75%	58,33%
Συναισθήματα	50%	37,50%	62,50%	50%
Ενσυναίσθηση	50%	62,50%	50%	54,16%
Κοινωνικές σχέσεις	8,33%	37,50%	62,50%	36,11%
Βλεμματική επαφή	100%	100%	100%	100%
Συνομιλία	100%	100%	100%	100%
Μνήμη	25%	50%	50%	41,66%
Κριτική σκέψη	50%	50%	75%	58,33%
Σειροθέτηση	100%	100%	100%	100%
Μοτίβα	100%	75%	75%	83,33%
Theory of mind	50	50%	50%	50%

Διάγραμμα 4



Ανάλυση συνεδριών

Ο Εφραίμ είναι ένα συμπαθητικό παιδί, αλλά κάπως μελαγχολικό. Το παιδί βλέπει διάφορα προγράμματα στην τηλεόραση και για πολλές ώρες. Θεώρησε τις ασκήσεις σαν παιχνίδι και βλέποντας και τα κινούμενα σχέδια που χρησιμοποίησα για επιβράβευση, ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί.

Κατά την πραγμάτωση των ασκήσεων, ήταν λίγες οι φορές που ο Εφραίμ ζήτησε βοήθεια ή περαιτέρω ανάλυση για κάποια από τις ασκήσεις, αφού το γνωστικό του αντικείμενο είναι διευρυμένο εξαιτίας των πολλών προγραμμάτων που παρακολουθεί.

Οι τομείς που αντιμετώπισε μεγάλη δυσκολία ήταν ο τομέας των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης, καθώς το παιδί ζει σε ένα περιβάλλον συναισθηματικά απόμακρο. Μπορεί η μητέρα του να νοιάζεται για αυτόν και τον αγαπάει, αλλά δεν το

δείχνει στο παιδί με αποτέλεσμα η συναισθηματική του νοημοσύνη με είναι πολύ χαμηλή. Με τη χορήγηση των ασκήσεων και τη βοήθεια διαφόρων παιχνιδιών με συναισθήματα καταφέραμε να πετύχουμε μια ραγδαία αύξηση του ποσοστού.

Ένας άλλος τομέας που δυσκόλεψε το παιδί ήταν εκείνος των κοινωνικών σχέσεων κι αυτό οφείλεται στο διαζύγιο των γονιών το οποίο τον έχει επηρεάσει πολύ. Όπως βλέπουμε και στον παραπάνω πίνακα, η πρόοδος του Εφραίμ κι εδώ είναι πολύ μεγάλη, αφού δουλεύαμε παράλληλα και παιχνίδια ρόλων. Η μνήμη του αν και καταφέραμε αν και να σταθεροποιήσουμε το ποσοστό των σωστών απαντήσεων χρειάζεται αρκετή βελτίωση.

Επίσης, στον τομέα της κριτικής σκέψης ήταν πολλές οι φορές μπερδευόταν και έδινε λάθος απαντήσεις. Τέλος, στη θεωρία του νου δεν υπήρξε ιδιαίτερη εξέλιξη. Όπως και στην κριτική σκέψη, κάποιες φορές το παιδί φαινόταν ότι δεν το πολυσκεφτόταν και απαντούσε μόνο για να δώσει απάντηση.

3.7 Ανάλυση πέμπτου περιστατικού: Αποστόλης

Ιστορικά στοιχεία

Ο Αποστόλης είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας Κ. έχει γεννηθεί στις 10/04/2007 και είναι 6 ετών. Το παιδί θα φοιτήσει για πρώτη φορά στην πρώτη τάξη του δημοτικού φέτος. Ο Αποστόλης παρουσιάζει Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

Η οικογένεια αποτελείται από τέσσερα άτομα. Ο πατέρας είναι 45 ετών ιδιοκτήτης επιχείρησης και η μητέρα είναι 42 ετών και ασχολείται με τα οικιακά. Ο Αποστόλης με την αδερφή του έχουν 19 χρόνια διαφορά.

Κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, η μητέρα, η οποία είναι διαβητική έκανε ενέσεις ινσουλίνης.

Ανάλυση τομέων ανά εβδομάδα

Επίπεδο 1

Τομέας	Εβδομάδα 1 ^η	Εβδομάδα 2 ^η	Εβδομάδα 3 ^η	Εβδομάδα 4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✗
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✗	✗
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✗	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✗	✓

Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✓	✓	✓
Συνομιλία	✓	✓	✓	✓
Μνήμη	✗	✗	✗	✓
Αίνιγμα	✗	✗	✓	✗

Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✗
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✗	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✓	✓

Επίπεδο 2

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✗

Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✗	✓
Παροιμία	✗	✗	✓	✓
Αίνιγμα	✓	✗	✓	✗
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✓	✓	✓
Συνομιλία	✗	✓	✓	✓
Μνήμη	✗	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✗
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓

Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Μοτίβο	✗	✗	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✗	✓

Επίπεδο 3

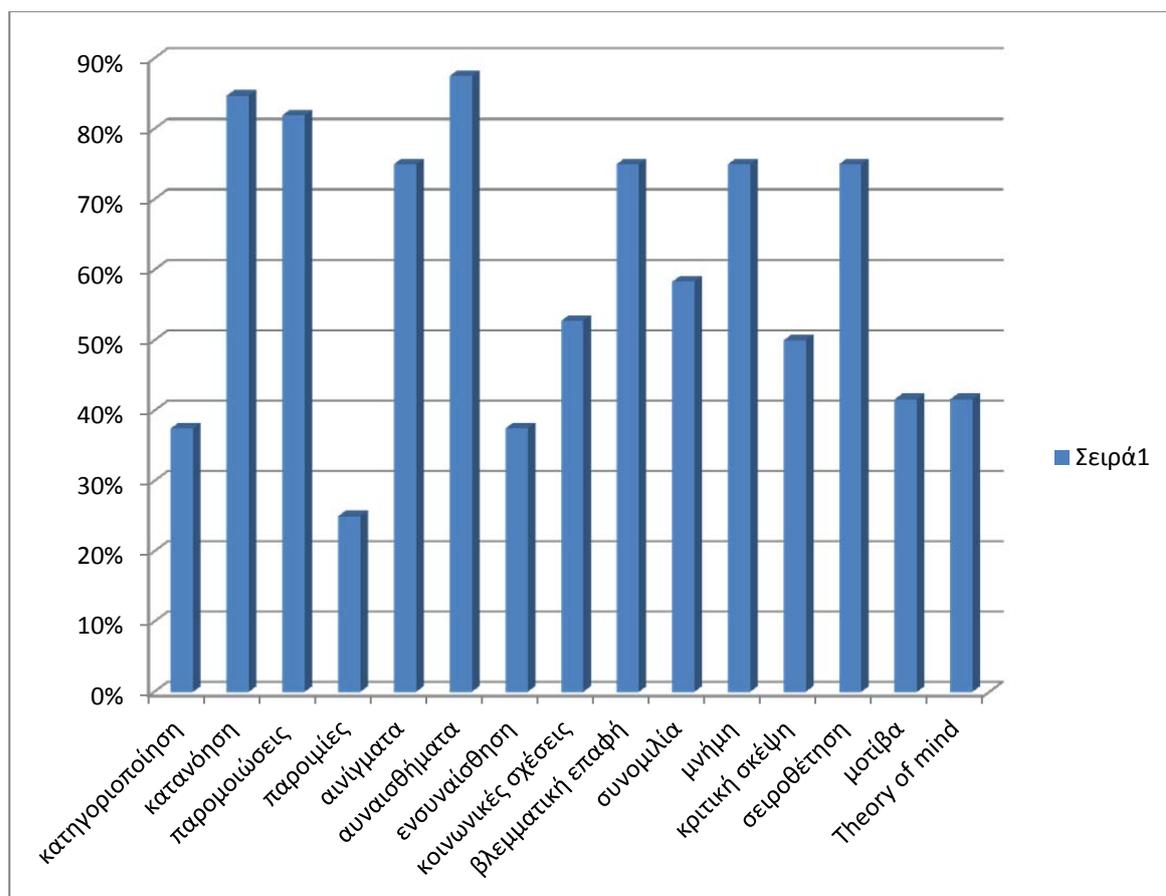
Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✗	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✗	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✓	✓
Αίνιγμα	✗	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓

Συναίσθηματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✓	✓	✓
Συνομιλία	✓	✓	✓	✓
Μνήμη	✗	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✗	✓
Μοτίβο	✗	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✓	✓

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Κατηγορία	Ποσοστό επιτυχίας			
	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Γενικό σύνολο
κατηγοριοποίηση	58,33%	50%	75%	61,11%
κατανόηση	83,33%	83,33%	83,33%	77,77%
παρομοιώσεις	62,50%	66,66%	83,33%	70,83%
Παροιμίες	25%	50%	50%	41,66%
Αινίγματα	25%	50%	75%	50%
Συναισθήματα	100%	100%	100%	100%
Ενσυναίσθηση	100%	100%	50%	83,33%
Κοινωνικές σχέσεις	100%	50%	75%	75%
Βλεμματική επαφή	100%	100%	100%	100%
Συνομιλία	100%	75%	100%	91,66%
Μνήμη	25%	50%	50%	41,66%
Κριτική σκέψη	58,33%	62,50%	62,50%	61,11%
Σειροθέτηση	100%	50%	75%	75%
Μοτίβα	50%	50%	75%	58,33%
Theory of mind	50%	25%	50%	41,66%

Διάγραμμα 5



Ανάλυση συνεδριών

Ο Αποστόλης είναι ένα ευγενικό παιδί, λίγο υπερκινητικό, αλλά αρκετά συνεργάσιμο. Βλέπει πολλές ώρες τηλεόραση και παίζει παιχνίδια στον υπολογιστή, συνεπώς ήταν μεγάλη η χαρά να συμμετέχει στην έρευνα. Κατά την πραγμάτωση των ασκήσεων το παιδί ζήτησε βοήθεια και επεξήγηση κάποιων λέξεων και φράσεων τις οποίες δεν κατανοούσε απόλυτα, υπήρξαν και ασκήσεις οι οποίες έπρεπε να αναλυθούν αρκετά, ώστε το παιδί να μπορέσει να απαντήσει.

Ο Αποστόλης εξέλιξε τις ικανότητες του στον τομέα της κατηγοριοποίησης, των παρομοιώσεων και των αινιγμάτων. Στο συγκεκριμένο παιδί παρατηρείται σε αρκετούς τομείς αύξηση του ποσοστού των σωστών απαντήσεων και σταθεροποίηση, οι τομείς αυτοί είναι οι εξής: οι παροιμίες, η μνήμη και η κριτική σκέψη. Τέλος, στη θεωρία του νου δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στο δεύτερο μέρος και στην τρίτη συνεδρία

δεν ήθελε να το κάνει καθόλου. Στο τρίτο μέρος της άσκησης κατάφερε να απαντήσει σωστά όταν άρχισε να συγκεντρώνεται στα δεδομένα της άσκησης.

3.8 Ανάλυση έκτου περιστατικού: Χριστίνα

Ιστορικά στοιχεία

Η Χριστίνα είναι το τρίτο παιδί της οικογένειας Γ., γεννήθηκε στις 24/03/2002 και είναι 11 ετών και πηγαίνει πέμπτη δημοτικού. Το παιδί παρουσιάζει ελλείμματα στον τομέα της πραγματολογίας και επιπλέον, έχουν παρατηρηθεί συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής.

Η οικογένεια αποτελείται από πέντε άτομα. Ο πατέρας είναι 46 ετών και είναι ελεύθερος επαγγελματίας. Η μητέρα είναι 43 ετών και εργάζεται ως ιδιωτικός υπάλληλος. Η Χριστίνα είναι έξι χρόνια μικρότερη από τις δύο αδερφές της, οι οποίες είναι δίδυμες.

Τόσο στην εγκυμοσύνη, όσο και στον τοκετό όλα ήταν φυσιολογικά και δεν υπήρξαν επιπλοκές.

Ανάλυση τομέων ανά εβδομάδα

Επίπεδο 1

Τομέας	Εβδομάδα 1 ^η	Εβδομάδα 2 ^η	Εβδομάδα 3 ^η	Εβδομάδα 4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✗	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✗	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓

Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Παροιμία	✗	✗	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✓	✗	✓
Συνομιλία	✗	✗	✓	✓
Μνήμη	✗	✓	✗	✗
Αίνιγμα	✗	✗	✗	✓

Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✓	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✗
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✗	✓
Σειροθέτηση	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✓	✓	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✓	✓

Επίπεδο 2

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✗	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✓	✗

Παρουσία	✗	✗	✓	✓
Αίνιγμα	✗	✓	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✓	✓	✓
Συνομιλία	✗	✗	✗	✓
Μνήμη	✗	✓	✓	✗
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✓	✗	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓

Μοτίβο				
Theory of mind				

Επίπεδο 3

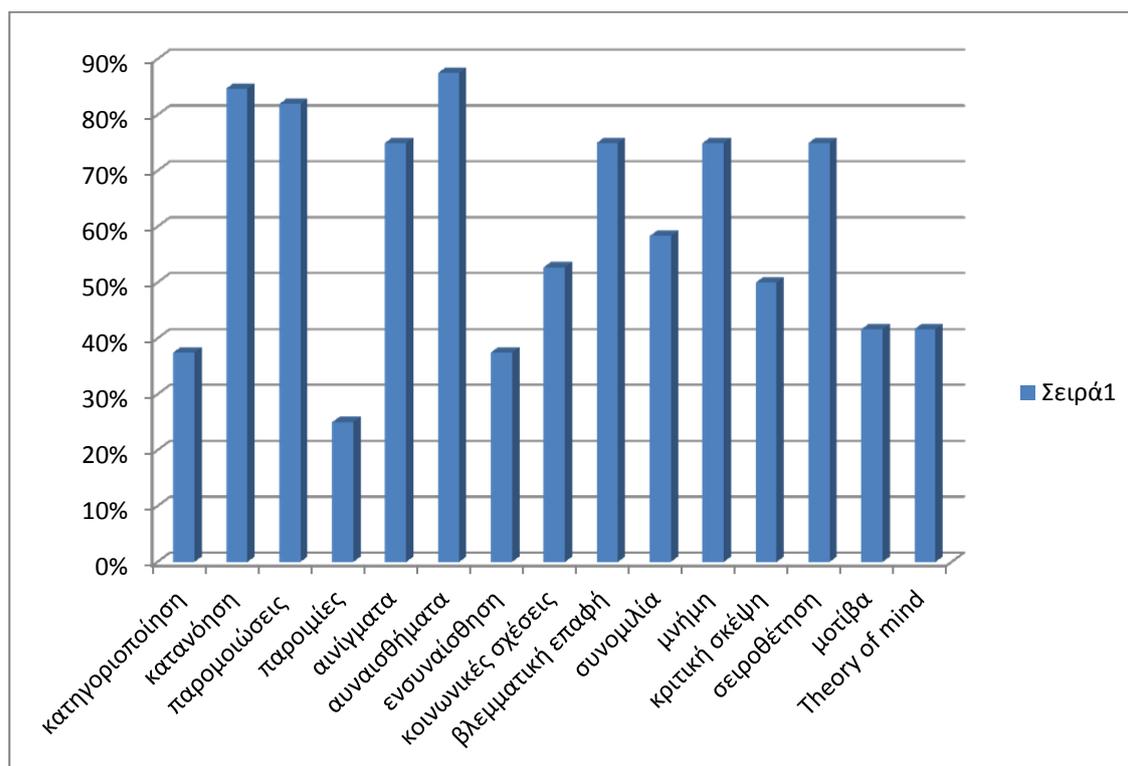
Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1^η				
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2^η				
Κατανόηση Διαφάνεια 1η				
Κατανόηση Διαφάνεια 2^η				
Παρομοίωση Διαφάνεια 1^η				
Παρομοίωση Διαφάνεια 2^η				
Παρομοίωση Διαφάνεια 3^η				
Παροιμία				
Αίνιγμα				
Συναισθήματα Διαφάνεια 1^η				
Συναισθήματα Διαφάνεια 2^η				

Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✓	✓	✗	✓
Συνομιλία	✗	✗	✓	✓
Μνήμη	✗	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✓	✗	✓	✓
Theory of mind	✗	✗	✓	✓

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Κατηγορία	Ποσοστό επιτυχίας			
	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Γενικό σύνολο
κατηγοριοποίηση	91,66%	75%	100%	88,88%
κατανόηση	33,33%	66,66%	100%	66,66%
παρομοιώσεις	75%	66,66%	100%	80,55%
Παροιμίες	50%	50%	50%	50%
Αινίγματα	25%	50%	50%	41,66%
Συναισθήματα	100%	100%	100%	100%
Ενσυναίσθηση	100%	100%	100%	100%
Κοινωνικές σχέσεις	100%	50%	87,5%	79,16%
Βλεμματική επαφή	50%	75%	75%	66,66%
Συνομιλία	50%	25%	50%	41,66%
Μνήμη	25%	50%	75%	50%
Κριτική σκέψη	50%	62,5%	75%	62,5%
Σειροθέτηση	100%	75%	100%	91,66%
Μοτίβα	100%	50%	75%	75%
Theory of mind	50%	50%	50%	50%

Διάγραμμα 6



Ανάλυση συνεδριών

Η Χριστίνα είναι ένα καλό κι ευγενικό παιδί, ήσυχο, συνεργάσιμο και με ευαισθησίες. Της αρέσουν τα παιχνίδια στον υπολογιστή, αλλά εντυπωσιάστηκε ιδιαίτερα από τις εικόνες, τα χρώματα και τα κινούμενα σχέδια που χρησιμοποιήθηκαν στις ασκήσεις. Ήταν ιδιαίτερα φιλική και άνοιγε θέματα συζήτησης παίρνοντας αφορμή από διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα. Ζήτησε αρκετές φορές βοήθεια και προσπαθούσε να επιβεβαιώσει την ορθότητα μερικών απαντήσεων της.

Οι τομείς στους οποίους παρατηρήθηκε βελτίωσης είναι οι εξής: κατανόηση, βλεμματική επαφή, μνήμη, κριτική ικανότητα. Αντίθετα, σταθερό ποσοστό σωστών απαντήσεων παρατηρήθηκε στη θεωρία του νου και στις παροιμίες.

Στις παρομοιώσεις παρατηρήθηκε δυσκολία στο δεύτερο κομμάτι στο οποίο έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις εικόνες, ενώ ευκολότερο της φάνηκε να επιλέξει αν η παρομοίωση είναι σωστή ή λανθασμένη. Στην κατηγορία της συνομιλίας μείωση του ποσοστού των σωστών απαντήσεων παρατηρήθηκε στη δεύτερη άσκηση, όπου απλά

δεν παρατηρούσε την εικόνα. Καταλήγοντας, στα αινίγματα δυσκολεύτηκε πάρα πολύ, σε σημείο να τα παρατάει αρκετές φορές. Στη συνέχεια, με την παράλληλη χορήγηση καρτών με αινίγματα καταφέραμε να σταθεροποιήσουμε το ποσοστό των σωστών απαντήσεων.

3.9 Ανάλυση εβδομου περιστατικού: Βάσια

Ιστορικά στοιχεία

Η Βάσια είναι το πρώτο παιδί από τα δύο παιδιά της οικογένειας Α. γεννήθηκε στις 15/06/2008 και είναι 5 ετών. Είναι ένα παιδί με αυτισμό που παρόλο που διαγνώστηκε σε ηλικία 3 ετών, μόλις τον τελευταίο χρόνο ξεκίνησαν οι λογοθεραπευτικές συνεδρίες. Από την αρχή της καινούργιας σχολικής χρονιάς θα φοιτήσει για πρώτη φορά σε ειδικό νηπιαγωγείο.

Η οικογένεια αποτελείται από τέσσερα άτομα και στο σπίτι μένει και η γιαγιά. Ο πατέρας είναι 43 ετών, ανειδίκευτος εργάτης και η μητέρα είναι 37 ετών και ασχολείται με τα οικιακά. Η Βάσια με την αδερφή της έχουν 3 χρόνια διαφορά.

Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Η Βάσια γεννήθηκε με ένα σοβαρό πρόβλημα στην καρδιά και χρειάστηκε να χειρουργηθεί λίγους μήνες μετά τη γέννηση της.

Το παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά, όπως, στερεότυπες συμπεριφορές, μειωμένη βλεμματική επαφή, δυσκολία διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων, δυσκολία κατανόησης του μεταφορικού λόγου, καθώς και μειωμένη κριτική ικανότητα και αδυναμία στην επικοινωνία.

Ανάλυση τομέων ανά εβδομάδα

Επίπεδο 1

Τομέας	Εβδομάδα 1 ^η	Εβδομάδα 2 ^η	Εβδομάδα 3 ^η	Εβδομάδα 4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓

Κατανόηση Διαφάνεια 3 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✓
Παροιμία	✗	✗	✗	✗
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✗
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✓	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✗	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✗	✗	✗
Συνομιλία	✗	✗	✓	✓

Μνήμη	✓	✓	✓	✓
Αίνιγμα	✓	✗	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2η	✗	✗	✓	✗
Κριτική σκέψη διαφάνεια 3η	✗	✗	✗	✗
Σειροθέτηση	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✗	✗	✗
Theory of mind	✗	✗	✗	✗

Επίπεδο 2

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓

Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✗
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✗	✓	✓
Παροιμία	✗	✓	✗	✗
Αίνιγμα	✓	✗	✓	✗
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✗	✓
Ενσυναίσθηση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✗	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✗	✗	✓
Συνομιλία	✗	✓	✗	✓
Μνήμη	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗

Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2η	✗	✗	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✓	✗	✓
Theory of mind	✗	✗	✗	✓

Επίπεδο 3

Τομέας	Αριθμός εβδομάδας			
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατηγοριοποίηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 1η	✓	✓	✓	✓
Κατανόηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Παρομοίωση Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✓
Παρομοίωση Διαφάνεια 3 ^η	✗	✓	✗	✓
Παροιμία	✓	✗	✓	✗

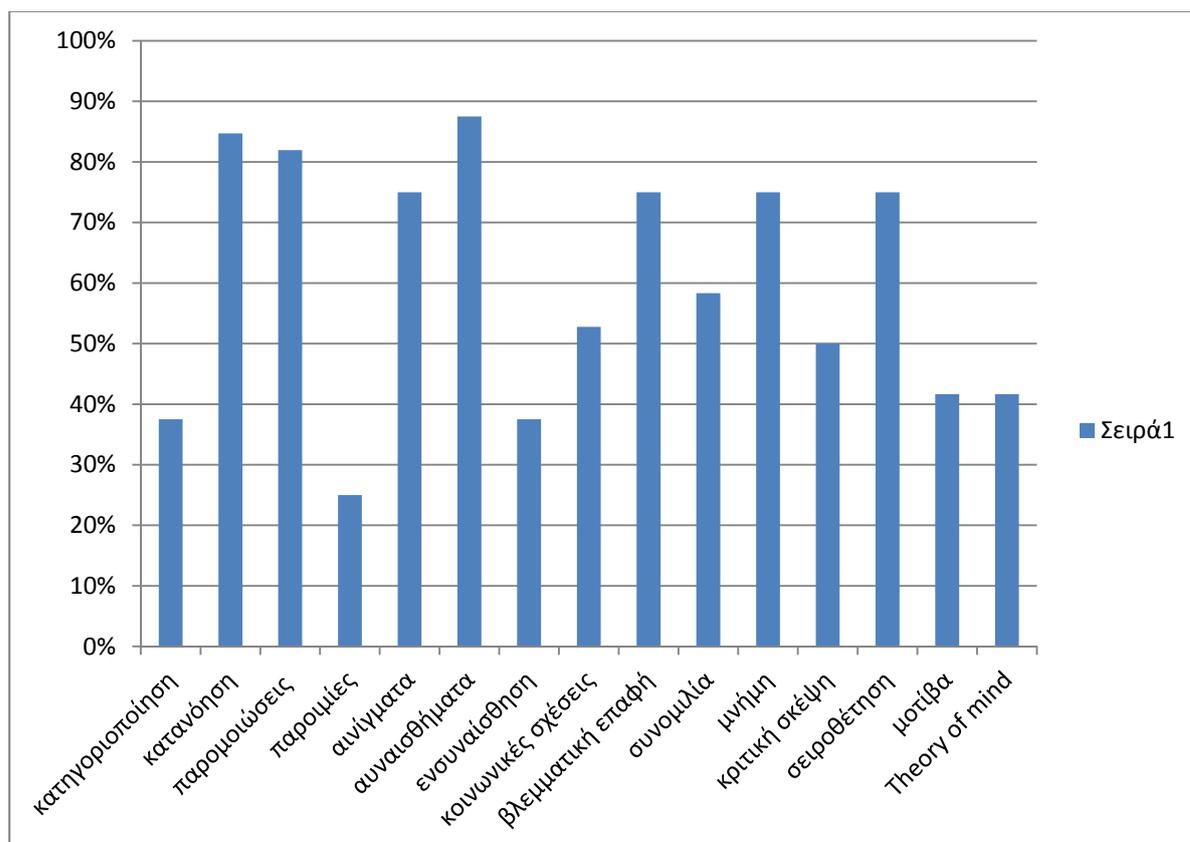
Αίνιγμα	✓	✗	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✓
Συναισθήματα Διαφάνεια 3 ^η	✓	✗	✓	✗
Ενσυναίσθηση	✗	✗	✓	✓
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 1 ^η	✗	✓	✓	✗
Κοινωνικές σχέσεις Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✓	✓
Βλεμματική επαφή	✗	✓	✓	✗
Συνομιλία	✗	✓	✗	✓
Μνήμη	✓	✓	✓	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 1 ^η	✗	✗	✗	✓
Κριτική σκέψη Διαφάνεια 2 ^η	✗	✓	✗	✗
Σειροθέτηση Διαφάνεια 1 ^η	✓	✓	✓	✓
Σειροθέτηση Διαφάνεια 2 ^η	✓	✓	✓	✓
Μοτίβο	✗	✓	✗	✓

Theory of mind				
-----------------------	---	---	--	---

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Κατηγορία	Ποσοστό επιτυχίας στις απαντήσεις			
	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Γενικό σύνολο
κατηγοριοποίηση	100%	100%	100%	100%
κατανόηση	100%	100%	100%	100%
παρομοιώσεις	62,5%	58,33%	58,33%	59,72%
Παροιμίες	0%	25%	50%	25%
Αινίγματα	50%	50%	75%	58,33%
Συναισθήματα	58,33%	50%	58,33%	55,55%
Ενσυναίσθηση	37,5%	50%	50%	45,83%
Κοινωνικές σχέσεις	33,33%	50%	58,33%	47,22%
Βλεμματική επαφή	0%	25%	50%	25%
Συνομιλία	50%	50%	50%	50%
Μνήμη	100%	100%	100%	100%
Κριτική σκέψη	37,5%	50%	25%	37,5
Σειροθέτηση	100%	100%	100%	100%
Μοτίβα	0%	50%	50%	33,33%
Theory of mind	0%	25%	25%	16,67%

Διάγραμμα 7



Ανάλυση συνεδριών

Η Βάσια ήταν ένα από τα παιδιά που ήταν αρκετά πρόθυμα να συνεργαστούν, καθώς ο υπολογιστής λειτούργησε σαν ενισχυτής. Είναι ένα αρκετά κλειστό παιδί και απόμακρο, η συμπεριφορά αυτή είναι χαρακτηριστική του αυτιστικού φάσματος στο οποίο ανήκει. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των ασκήσεων κατανοούσε πλήρως αυτό που της ζητούσα, χωρίς να έχει καμία πρόθεση για επικοινωνία, χωρίς να ζητήσει καμία διευκρίνιση ή πληροφορία και δίχως καμία συναισθηματική έκφραση. Με τις ασκήσεις που δυσκολευόταν να απαντήσει και που συνήθως απαντούσε λάθος την πρώτη φορά, εκνευριζόταν, απογοητευόταν και τα παρατούσε.

Όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η Βάσια έκανε βήματα εξέλιξης σε αρκετούς τομείς. Συγκεκριμένα, στο τομέα των παροιμιών, με την παράλληλη χορήγηση καρτών με την ερμηνεία των παροιμιών στις συνεδρίες, το ποσοστό αυξήθηκε κατά τη χορήγηση των ασκήσεων κατά 25%.

Στον τομέα των συναισθημάτων και των κοινωνικών σχέσεων παρατηρείται ότι το ποσοστό καθόδου είναι ίσο με το ποσοστό ανόδου. Αντίθετα, στον τομέα της ενσυναίσθησης παρατηρείται άνοδος κατά 12,5% και στη συνέχεια υπάρχει σταθεροποίηση. Η βλεμματική επαφή του παιδιού αυξήθηκε διαδοχικά κατά 25% μετά τη χορήγηση του κάθε επιπέδου, σε αντίθεση με την κριτική σκέψη, στην οποία παρατηρήθηκε μικρή αύξηση και στη συνέχεια το ποσοστό των σωστών απαντήσεων μειώθηκε κατά 25%. Με τη χορήγηση των ασκήσεων καταφέραμε να αυξήσουμε από μηδενικό επίπεδο και να σταθεροποιήσουμε το πλήθος των σωστών απαντήσεων στην κατηγορία των μοτίβων και στη θεωρία του νου. Στα σταθερό ποσοστό διατηρούνται οι σωστές απαντήσεις του παιδιού στους τομείς της κατηγοριοποίησης, της κατανόησης, της μνήμης και της σειροθέτησης.

4.10 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ένας από τους παράγοντες επιτυχίας της μεθόδου είναι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος λειτούργησε ως ενισχυτής, καθώς τα παιδιά χαίρονται μαθαίνοντας μέσω της ενασχόλησης με τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην πραγμάτωση της παρούσας εργασίας ακολουθούσαν πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και συμπληρωματικά στις συνεδρίες τους δουλεύαμε τα πραγματολογικά τους ελλείμματα με τις ηλεκτρονικές ασκήσεις. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα μόνο και στην ιδέα του υπολογιστή και ανυπομονούσαν για την ημέρα της συνεδρίας για τη χορήγηση των ασκήσεων επειδή θεωρούσαν τη συνεδρία με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή πιο ευχάριστη, πιο ξεκούραστη, λιγότερο αγχωτική και πολύ διασκεδαστική εξαιτίας των εικόνων, των ηχογραφήσεων και των βίντεο τα οποία επένδυναν τις δραστηριότητες.

Από τις πληροφορίες των γονέων προκύπτει ότι οι πραγματολογικές δεξιότητες που αφορούν τις παροιμίες και τα αινίγματα δεν υπήρχαν στα παιδιά μικρότερες ηλικίες. Εξάλλου, ήταν και δύο από τους τομείς στους οποίους εμφανίστηκαν τα περισσότερα ελλείμματα και δυσκολίες. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στα πλαίσια των συνεδριών μόνο παροιμίες και αινίγματα που είχαν δούλεψει πολύ καλά. Αυτό πιθανόν να εξηγείται από τη δυσκολία τους να επεξεργάζονται πληροφορίες οι οποίες δεν είναι

προφανείς, υπονοούνται και χρειάζεται αποκωδικοποίηση των δεδομένων ώστε να δοθεί απάντηση. Ένας άλλος τομέας που δυσκόλεψε τα περισσότερα παιδιά ήταν «η θεωρία του νου», που σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση, την προϋποτιθέμενη γνώση, τις κοινωνικές συμβάσεις και την επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, όπως τις καινούριες καταστάσεις και τα καινούργια δεδομένα.

Αντίθετα, αναλύοντας τις απαντήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε βελτίωση στους υπόλοιπους τομείς παρέμβασης και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό στα περισσότερα παιδιά στην πλειοψηφία των πραγματολογικών ασκήσεων. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα επιτυχούς απόκρισης της παρούσας εργασίας σε κάθε τομέα είναι τα εξής: Κατηγοριοποίηση 83,92%, Κατανόηση 89,87%, Παρομοιώσεις 79,94%, Παροιμίες 38,09%, Αινίγματα 61,90%, Συναισθήματα 79,95%, Ενσυναίσθηση 65,47%, Κοινωνικές σχέσεις 66,06%, Βλεμματική επαφή 71,42%, Συνομιλία 69,04%, Κριτική σκέψη 60,11%, Μνήμη 59,52%, Μοτίβα 60,71%, Σειροθέτηση 85,11%, Θεωρία του νου 41,66%.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος λειτούργησε ενισχυτικά αφού βελτιώθηκαν οι πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών τόσο στην προσχολική, όσο και στη σχολική ηλικία. Εφ' όσον κατά το διάστημα δεν υπήρξε άλλη μεγάλη διαφορά στη ζωή των παιδιών, πέρα από τη λογοθεραπεία, συμπεραίνουμε ότι οι παραπάνω αλλαγές φαίνεται να οφείλονται κυρίως σε αυτήν.

Περαιτέρω έρευνα μπορεί να γίνει πάνω στο ίδιο αντικείμενο και να διερευνηθεί μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού με μεγαλύτερη ηλικιακή απόκλιση και ίσως και περισσότερα πραγματολογικά ελλείμματα. Στο επόμενο στάδιο της μελέτης θα συμπεριληφθούν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με φυσιολογική τυπική απόκλιση έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων. Ανάλογες δραστηριότητες μπορεί να και σε άλλα ζητήματα ενίσχυσης της επικοινωνίας των παιδιών.

Παράρτημα

ι Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον τομέα της Πραγματολογίας

A	Λειτουργίες επικοινωνίας	Πλαίσιο	Σύστημα επικοινωνίας	Λεξιλόγιο	Παρατηρήσεις
I	Δήλωση αιτήματος				
1.	Ζητά αντικείμενο/δραστηριότητα				
2.	Ζητά βοήθεια				
3.	Ζητά άδεια				
4.	Ζητά από κάποιον να επαναλάβει μια δραστηριότητα				
5.	Ζητά διάλειμμα ή να σταματήσει κάποια δραστηριότητα				
II	Παροχή πληροφοριών				
1.	Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και δίνει πληροφορίες για τον εαυτό του				
2.	Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και δίνει πληροφορίες για αντικείμενα ή πρόσωπα				
3.	Δίνει πληροφορίες για γεγονότα ή ενέργειες από το παρελθόν ή που θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον				
4.	Απαντά σε ερωτήσεις (ναι, όχι, δεν ξέρω)				
5.	Δίνει διευκρινίσεις				
6.	Περιγράφει πρόσωπα,				

	αντικείμενα, εικόνες				
7.	Παρέχει πληροφορίες σχετικά με το χώρο ή το χρόνο				
8.	Βάζει σε σειρά τα γεγονότα				
III	Αναζήτηση πληροφοριών				
1.	Ζητά πληροφορίες σχετικά με πρόσωπα, αντικείμενα, ενέργειες				
2.	Ρωτάει ποιος, που, πότε, τι, πως, γιατί				
3.	Ζητά διευκρινίσεις σχετικά με πρόσωπα, αντικείμενα, ενέργειες				
IV	Έκφραση συναισθημάτων				
1.	Εκφράζει συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος)				
2.	Εκφράζει ανάγκες				
3.	Εκφράζει επιθυμίες/επιλογές				
V	Χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας				
1.	Χαιρετά				
2.	Συστήνεται				
3.	Ευχαριστεί				
4.	Συγχαίρει				
5.	Λέει παρακαλώ				
6.	Άλλο				
B.	Δεξιότητες συζήτησης				
1.	Απευθύνει το λόγο σε κάποιον				
2.	Κατανοεί όταν του απευθύνεται ο λόγος				
3.	Δίνει προσοχή όταν του				

	μιλάει κάποιος				
4.	Εστιάζει όταν απευθύνεται σε κάποιον				
5.	Διατηρεί κατάλληλη απόσταση από το συνομιλητή του				
6.	Εισάγει ένα θέμα συζήτησης με κατάλληλο τρόπο				
7.	Διατηρεί μια συζήτηση κάνοντας σχόλια ή υποβάλλοντας ερωτήσεις σχετικές με το θέμα				
8.	Αλλάζει θέμα σε μια συζήτηση				
9.	Κλείνει μια συζήτηση με κατάλληλο τρόπο				
10.	Περιμένει τη σειρά του. Κατανοεί την εναλλαγή σειράς των συνομιλητών				
11.	Διακόπτει ευγενικά μια συζήτηση για να ρωτήσει ή να πει κάτι σχετικό				
12.	Αφηγείται μια προσωπική ή όχι ιστορία ακολουθώντας λογική σειρά				
13.	Χρησιμοποιεί κατάλληλο λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα της συζήτησης				
14.	Εστιάζει την προσοχή του και αναφέρεται στο κυρίως θέμα της συζήτησης και όχι σε άσχετες λεπτομέρειες				

15.	Κάνει κατάλληλη χρήση του λόγου όταν μιλά χωρίς να κουράζει το συνομιλητή του				
16.	Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα				
17.	Κατανοεί το χιούμορ ή τα υπονοούμενα				
Γ	Βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας	Πλαίσιο	Μορφή/ περιγραφή	Κατανόηση: Κ Χρήση: Χ	Παρατηρήσεις
1.	Χειρονομίες/ νοήματα				
	Ναι/ κι άλλο/αποδοχή				
	Όχι/ δε θέλω/ άρνηση				
	Έλα/ φύγε				
	Σήκω/ κάθισε				
	Σταμάτα/ περίμενε				
	Γεια σου				
	Ήσυχία				
	Άλλο				
2.	Εκφράσεις προσώπου				
	Χαρούμενος				
	Λυπημένος				
	Φοβισμένος				
	Θυμωμένος				
3.	Στάση σώματος				
	Προσμονή				
	Αποστροφή				
	Αναμονή				
	Περισυλλογή/ σκέψη				
	Απορία/ άγνοια				
	Επιθετικότητα/ θυμός				
	Φιλικότητα/ αγάπη/				

	παρηγοριά						
	Πόνος						
	Χαρά						
	Άλλο						
Δ.	Εναλλαγή σειράς	πλαίσιο	1^η εκτίμηση		2^η εκτίμηση		Παρατηρήσεις
			N	O	N	O	
1.	Περιμένει τη σειρά του σε ομαδικές δραστηριότητες με ένα ή περισσότερα οικεία πρόσωπα						
	χωρίς ν' αγγίζει τους άλλους						
	χωρίς να φεύγει από τη γραμμή						
	κάνοντας επιλογές						
	χρησιμοποιώντας αντικείμενα και υλικά						
	εκτελώντας οδηγίες						
Ε.	Κοινωνική ανταπόκριση	πλαίσιο	1^η εκτίμηση		2^η εκτίμηση		Παρατηρήσεις
			N	O	N	O	
1.	Ανταποκρίνεται με βλεμματική επαφή ή με προσανατολισμό:						
	σε οικείους ενήλικες						
	σε οικείους συνομήλικες						
	σε αγνώστους						
2.	Ανταποκρίνεται και ακολουθεί γνωστές οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν:						
	υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα.)						
	νοήματα ή χειρονομίες						
	οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες)						
	λεκτικές οδηγίες						

3.	Ανταποκρίνεται και ακολουθεί καινούριες οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν:						
	υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα)						
	νοήματα ή χειρονομίες						
	οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες)						
	λεκτικές παροτρύνσεις						
4.	Αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε γνωστούς απ' ότι σε άγνωστους.						
5.	Ανταποκρίνεται σε οδηγίες παροτρύνσεις ώστε να απασχοληθεί τον ελεύθερο χρόνο του						
6.	Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες όταν δίνονται απλές οδηγίες από οικεία πρόσωπα						
7.	Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες μιμούμενος άλλους						
8.	Ανταποκρίνεται όταν του ζητηθεί βοήθεια						
9.	Ανταποκρίνεται στο χαμόγελο						
10.	Κάνει χειραψία						
ΣΤ.	Βλεμματική επαφή	Πλαίσιο	1^η εκτίμηση		2^η εκτίμηση		Παρατηρήσεις
			N	O	N	O	
1.	Έχει βλεμματική επαφή						
2.	Παρατηρεί τα πρόσωπα των άλλων						
3.	Παρατηρεί τους άλλους γύρω του ενώ ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα						
4.	Αντιλαμβάνεται οπτικά ότι ένα οικείο πρόσωπο έρχεται ή φεύγει						

(<http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=172&cid=72>)

ii Το Πραγματολογικό πρωτόκολλο των Prutting & Kirchner

Ταξινόμηση	Είδος αίσθησης	Περιγραφή και κωδικοποίηση
Πράξη άρθρωσης	Λεκτική/ παραγλωσσολογική	Τα εξωτερικά σημάδια με τα οποία επιτελείται η πράξη
1. καταληπτότητα		Η έκταση στην οποία γίνεται αντιληπτό το μήνυμα.
2. Ένταση φωνής		Πόση ένταση ή απαλότητα έχει το μήνυμα.
3. Ποιότητα φωνής		Η ηχηρότητα ή/και τα λαρυγγικά χαρακτηριστικά της προφορικής οδού
4. Προσωδία		Τα πρότυπα επιτονισμού και έμφασης του μηνύματος, διαφοροποιήσεις έντασης, τόνου και διάρκειας.
5. Ροή		Η ομαλότητα, η σταθερότητα και ο ρυθμός του μηνύματος.
6. Σωματική εγγύτητα	Μη λεκτική	Η απόσταση των ομιλητών.
7. Σωματικές επαφές		Οι φορές και η τοποθέτηση των επαφών μεταξύ ακροατή και ομιλητή.
8. Στάση του σώματος		Η έμπροσθεν κλίση όταν ο ομιλητή ή ο ακροατής απομακρύνεται από μια γωνία 90 μοιρών προς το άλλο πρόσωπο. Η κλίση προς τα πίσω συμβαίνει όταν το ένα άτομο γέρνει προς τα κάτω από τη μέση ως το κεφάλι και απομακρύνεται από το συνομιλητή. Προς το πλάι κίνηση είναι όταν ένα άτομο απομακρύνεται προς τα δεξιά ή αριστερά.
9. Κινήσεις ποδιών		Οποιαδήποτε κίνηση του ποδιού
10. Κινήσεις χεριών		Οποιαδήποτε κίνηση με το χέρι (άγγιγμα ή μετακίνηση ενός αντικειμένου ή άγγιγμα μέρος του σώματος ή του ρούχου).
11. Χειρονομίες		Οποιοσδήποτε κινήσεις που στηρίζουν, συμπληρώνουν ή αντικαθιστούν τη λεκτική συμπεριφορά.
12. Εκφράσεις του προσώπου		Μια θετική έκφραση είναι όταν οι γωνίες του στόματος γυρνούν προς τα πάνω, μια αρνητική έκφραση είναι όταν οι γωνίες του στόματος γυρνούν προς τα κάτω, μια ουδέτερη είναι όταν το πρόσωπο είναι σε στάση ηρεμίας.
13. Προσήλωση ματιών		Όταν κάποιος κοιτάζει άμεσα στο πρόσωπο του άλλου. Η αμοιβαία ματιά είναι όταν και οι δύο κοιτάζονται.
Προτασιακή πράξη	Λεκτική	Γλωσσολογικές διαστάσεις του νοήματος ης πρότασης.
1. Επιλογή / χρήση λεξιλογίου		Λέξεις που ταιριάζουν με τον καλύτερο τρόπο στο πλαίσιο αναφοράς.
A. εξειδίκευση/ ακρίβεια		
2. Προσδιορισμός των σχέσεων μεταξύ		

των λέξεων Α. σειρά των λέξεων		Γραμματική σειρά των λέξεων για τη μεταφορά του μηνύματος.
Β. δεδομένα και νέες πληροφορίες		Οι δεδομένες πληροφορίες είναι αυτές που είναι ήδη γνωστές στον ακροατή. Οι νέες πληροφορίες είναι αυτές που δεν είναι ήδη γνωστές.
α. χρήση αντωνυμιών		Οι αντωνυμίες επιτρέπουν στον ακροατή να προσδιορίσει το αναφερόμενο πρόσωπο και να σχηματίσει ένα από τα χρησιμοποιούμενα μέσα για να σημειώσει τη διαθεσιμότητα.
β. ελλείψεις		Οι δεδομένες πληροφορίες μπορεί να διαγραφούν.
γ. τονισμός για έμφαση		Οι νέες πληροφορίες μπορεί αν υπογραμμιστούν τονίζοντας διάφορα στοιχεία.
δ. αόριστο/ οριστικό άρθρο		Αν δίνονται νέες πληροφορίες, χρησιμοποιείται το αόριστο άρθρο. Αν δίνονται παλιές χρησιμοποιείται το οριστικό.
ε. τοποθέτηση στην αρχή		Οι δεδομένες πληροφορίες δηλώνονται πριν τις νέες.
3. Στυλιστικές διαφοροποιήσεις Α. διακύμανση του επικοινωνιακού στυλ	Λεκτική, παραγλωσσολογική, μη λεκτική	Προσαρμογές που χρησιμοποιούνται από τον ομιλητή υπό διάφορες δυαδικές συνθήκες π.χ. ευγενικές μορφές, διαφορετική σύνταξη, αλλαγές στην ποιότητα φωνής.
Πράξεις πριν την έκφραση και μετά την έκφραση	Λεκτική	Πριν την έκφραση (προθέσεις ομιλητή) και μετά την έκφραση (επιδράσεις στον ακροατή).
1. Ζευγαρωτή ανάλυση πράξης ομιλίας		<p>Ικανότητα ανάληψης του ρόλου του ομιλητή και του ακροατή σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς.</p> <p>Κατευθυντήρια/ ακολουθητική: προσωπική ανάγκη, προσταγές, ενσωματωμένες προσταγές, άδειες, κατευθύνσεις, ερωτήσεις, νύξεις.</p> <p>Ερώτηση/ απάντηση: αίτημα για επαλήθευση, ουδέτερο αίτημα για επανάληψη, αίτημα για συγκεκριμένη επανάληψη.</p> <p>Αίτημα/ απάντηση: άμεσα αιτήματα, έμμεσα αιτήματα, υπονοούμενα αιτήματα, αίτημα για διευκρίνιση, αναγνώριση του αιτήματος, εκτέλεση της επιθυμητής πράξης.</p> <p>Σχόλιο/ αναγνώριση: περιγραφές των</p>

		τρεχόντων δραστηριοτήτων στην άμεση δραστηριότητα που ακολουθεί, περιγραφές της κατάστασης των αντικειμένων, των προσώπων, κατονομασία, θετική, αρνητική, επιπρόσθετη και ενδεικτική αναγνώριση.
3 Ποικιλία των πράξεων ομιλίας		Η ποικιλία των πράξεων ομιλίας ή τι μπορεί να κάνει κάποιος με τη γλώσσα, όπως να σχολιάσει, να διεκδικήσει, να ζητήσει, να υποσχεθεί κ.τ.λ.
A. θέμα		Επιλογή θέματος σχετικού με το πλαίσιο αναφοράς.
α. επιλογή		Εισαγωγή ενός νέου θέματος στη συνομιλία.
β. εισαγωγή		Διατήρηση ενός θέματος σε όλη τη συνομιλία.
γ. διατήρηση		
B. εναλλαγή σειράς στη συζήτηση		Ομαλές εναλλαγές μεταξύ συνομιλητή-ακροατή.
α. εκκίνηση		Αυτόβουλη εκκίνηση της πράξης της ομιλίας.
β. απάντηση		Απάντηση ως ακροατής στην πράξη ομιλίας.
γ. επανόρθωση/ αναθεώρηση		Η ικανότητα να επανορθώνεται μια συζήτηση όταν καταρρέει και η ικανότητα να ζητά κάποιος για μια επανόρθωση όταν υπάρχει παρεξήγηση ή ασάφεια.
δ. διάρκεια παύσης		Όταν το διάστημα παύσης μεταξύ των λέξεων ή μεταξύ μιας ερώτησης και μιας απάντησης ή μεταξύ δύο προτάσεων είναι υπερβολικό ή πολύ σύντομο.
ε. διακοπή/ επικάλυψη		Διακοπές μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή. Η επικάλυψη είναι όταν δύο άτομα μιλούν συγχρόνως.
στ. επανατροφοδότηση προς τον ομιλητή		Λεκτική συμπεριφορά με την οποία δίνεται επανατροφοδότηση στον ομιλητή, όπως «ναι», «πράγματι». Η μη λεκτική συμπεριφορά, όπως το νεύμα με το κεφάλι προς τα κάτω μπορεί να είναι θετική, ενώ με το κεφάλι προς το πάνω μπορεί να είναι αρνητική ή να εκφράζει δυσπιστία.
Z. γειννίαση		Εκφράσεις που εμφανίζονται αμέσως μετά την άρθρωση του συνομιλητή.

Η. συνέχεια		Εκφράσεις που μοιράζονται το ίδιο θέμα με τα προηγούμενα και προσθέτουν πληροφορίες στην προηγούμενη πράξη επικοινωνίας.
Θ. ποσότητα/ ακρίβεια		Η συμβολή θα πρέπει να είναι όσο ενημερωτική απαιτείται, αλλά να μην παραείναι ενημερωτική.

Πηγή: PRUTTING, C., & KIRCHNER, D. (1983)

iii Έντυπο για την αξιολόγηση της πραγματολογίας

Επικοινωνιακές πράξεις Εκφραστικές πράξεις	Κατάλληλο	Μη κατάλληλο	Δεν παρατηρήθηκε
A. λεκτικές / παραγωγιστικές 1. ποιότητα φωνής 2. ένταση 3. προσωδία 4. ευφράδεια			
B. μη λεκτικές: 1. εγγύτητα (απόσταση συνομιλίας) 2. στάση σώματος 3. χειρονομίες 4. προσηλωμένο βλέμμα 5. εκφράσεις προσώπου			
Έκφραση νοήματος			
A. χρήση λέξεων 1. σωστή χρήση λέξεων 2. ακριβής χρήση λέξεων Π.χ. το παιδί θέλει να πει: θέλω να φάω μηλόπιτα, αλλά λέει θέλω να φάω αυτήν την πίτα με τα μήλα. Έχει σωστή χρήση λέξεων, αλλά όχι ακριβή.			
B. σχέσεις μεταξύ των λέξεων: 1. σειρά λέξεων 2. δοσμένες/ καινούργιες πληροφορίες (ολοκληρώνει την πληροφορία του;)			
Γ. ποικιλία ύφους: 1. σε ενήλικες 2. σε συνομηλίκους			
Επικοινωνιακές λειτουργίες (πραγματολογία) A. πράξεις ομιλίας			

<p>1. οι παρατηρήσεις έχουν σχέσεις με τους προηγούμενους ομιλητές</p> <p>2. χρησιμοποιεί μεγάλη ποικιλία επικοινωνιακών λειτουργιών</p>			
<p>Β. θέματα</p> <p>1. επιλογή</p> <p>2. εισαγωγή</p> <p>3. διατήρηση</p> <p>4. αλλαγή</p>			
<p>Γ. εναλλαγή ρόλων σε διάλογο</p> <p>1. έναρξη</p> <p>2. απόκριση</p> <p>3. διόρθωση/ αναθεώρηση</p> <p>4. Διάρκεια παύσης</p> <p>5. διακοπή</p> <p>6. δίνει ανατροφοδότηση</p> <p>7. ποσότητα και περιεκτικότητα</p>			

	Κατάλληλο	Μη κατάλληλο
<p>Δεξιότητες συζήτησης:</p> <p>Ικανότητες κατανόησης:</p> <p>1. Κατανοεί το λεξιλόγιο και τη σύνταξη του συνομιλητή.</p> <p>2. Παρακολουθεί τα θέματα συζήτησης που εισάγονται από τους άλλους.</p> <p>3. Υποδηλώνει κατανόηση ή μη κατανόηση χρησιμοποιώντας λεκτική ανατροφοδότηση.</p>		
<p>Εκφραστικές ικανότητες:</p> <p>Α. γλωσσικά χαρακτηριστικά</p> <p>1. παράγει μια ποικιλία μορφών.</p> <p>2. χρησιμοποιεί μεταφορική γλώσσα, διάλεκτο.</p> <p>3. χρησιμοποιεί ακριβές λεξιλόγιο.</p>		

<p>4. παράγει λίγες συγχύσεις ή λανθασμένες εκκινήσεις.</p> <p>Β. παραγλωσσικά χαρακτηριστικά</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. επιτονισμός 2. παύση 3. ρυθμός 4. ευφράδεια 5. καταληπτότητα <p>Γ. επικοινωνιακές λειτουργίες</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. δίνει πληροφορίες. 2. ζητά πληροφορίες. 3. περιγράφει αντικείμενα και γεγονότα. 4. εκφράζει τα πιστεύω του, τις προθέσεις και τα αισθήματά του. 5. πείθει τον ακροατή να κάνει, να πιστέψει, να αισθανθεί. 6. λύνει προβλήματα με τη χρήση της γλώσσας. <p>Δ. χειρισμός ομιλίας</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. έναρξη συζήτησης. 2. επιλογή θέματος 3. διατήρηση θέματος. 4. αλλαγή θέματος 5. διόρθωση/ αναθεώρηση όταν είναι απαραίτητο. 6. επίπεδο απόδοσης. 7. διακόπτει. <p>Ε. κανόνες συζήτησης</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ποσότητα (δε μιλά ούτε πάρα πολύ, ούτε πάρα πολύ λίγο). 2. σχολιάζει με ειλικρίνεια (δεν ειρωνεύεται). 3. κάνει σχόλια σχετικά με το θέμα. 		
---	--	--

<p>4. εκφράζει σκέψεις λιτά και καθαρά.</p> <p>5. είναι διακριτικός/ή και ευγενικός/ή.</p> <p>Στ. μη λεκτικές συμπεριφορές</p> <p>1. Χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου.</p> <p>2. Βλεμματική επαφή προσηλωμένο βλέμμα.</p> <p>3. Διατηρεί την εγγύτητα στη συνομιλία.</p>		
---	--	--

(Καμπανάρου Μ., 2007)

ν Δραστηριότητες για την ανάπτυξη των κοινωνικών πραγματολογικών δεξιοτήτων

Μερικές από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση και την ανάπτυξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι οι εξής:

- Παιχνίδι ρόλων -με άλλα παιδιά ή ενήλικες- με σκηνές τις καθημερινότητας, όπως ψώνια στο σούπερ μάρκετ.
- Ζητώντας από το παιδί να περιγράψει μια προσωπική του εμπειρία στην ομάδα. Ο θεραπευτής θα πρέπει να παρατηρεί αν το παιδί διατηρεί το θέμα και δίνει σχετικές πληροφορίες.
- Κάνοντας γκριμάτσες μέσω της μίμησης. Με αυτή τη διαδικασία το παιδί μαθαίνει πώς να δείξει τα συναισθήματά του με τις εκφράσεις του προσώπου. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να γίνει μέρος ενός γνωστού παραμυθιού (π.χ. τα τρία μικρά γουρουνάκια τρόμαξαν όταν άκουσαν το λύκο να πλησιάζει).
- Παιχνίδια στον πίνακα. συμπεριλαμβάνοντας την εναλλαγή ομιλητών.
- Αντιδράσεις. Ζητήστε από το παιδί να επιλέξει μια αντίδραση, ανάμεσα σε τρεις, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, συζητήστε για τις ενδεχόμενες επιπτώσεις κάθε αντίδρασης.
- Συννεφάκια διαλόγων. Χρησιμοποιώντας ήρωες γνωστών παραμυθιών, διαβάστε στο παιδί μια σκηνή από ένα παραμύθι και στη συνέχεια ζητήστε του να γράψει στο συννεφάκι τι μπορεί να έλεγε ο ήρωας στο τέλος της σκηνής.
- Ένα λεπτό. Ζητήστε από το παιδί να μιλήσει για ένα συγκεκριμένο θέμα για ένα λεπτό. Αυτή είναι μια καλή άσκηση για τη διατήρηση του θέματα σε μια συζήτηση.
- Κοινωνικές ιστορίες. Περιγράψετε στο παιδί κάποιες ιστορίες από την καθημερινότητα και στη συνέχεια κάνετε σχετικές ερωτήσεις πάνω στην ιστορία.
- Κόμικ. Ζητάτε από το παιδί να κάνει τους διαλόγους σε μια εικονογραφημένη ιστορία. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μαθαίνει να κάνει επιλογές σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες.

Ευρετήριο όρων

Αυτισμός: είναι μία σύνθετη νευροβιολογική διαταραχή που τυπικά διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Είναι μέρος μίας ομάδας διαταραχών γνωστή ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ASD). Σήμερα, 1 στα 50 άτομα διαγιγνώσκονται με αυτισμό, καθιστώντας τον πιο κοινό από το συνολικό ποσοστό του παιδικού καρκίνου, του διαβήτη και του AIDS. Εμφανίζεται σε όλες τις φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες και είναι 4 φορές πιο πιθανό να εμφανιστεί σε αγόρια απ' ότι κορίτσια. Ο αυτισμός εμποδίζει (καταστρέφει) την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να συσχετίζεται με τους άλλους. Επίσης συνδέεται με δύσκαμπτες ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, όπως η έμμονη ταξινόμηση αντικειμένων ή το να ακολουθεί πολύ συγκεκριμένες ρουτίνες. Τα συμπτώματα ποικίλουν από πολύ ήπια έως αρκετά σοβαρά.

Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ): είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Χαρακτηρίζονται από αποκλίσεις και καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και από επαναλαμβανόμενες, περιορισμένες και στερεότυπες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Μπορούν να διαγνωστούν ήδη από την ηλικία των 6 μηνών.

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- Υπερκινητικότητα: είναι ένα σύνδρομο το οποίο εμφανίζει εντοπισμό στον μετωπιαίο και πιθανά και τον ινιακό λοβό και το οποίο προσβάλλει την ικανότητα του ατόμου να παραμείνει ήρεμο με φυσιολογικού επιπέδου κινητική απόδοση και να εστιάσει ή μετατοπίσει την προσοχή του. Θα πρέπει να επηρεάζει την λειτουργικότητά του τουλάχιστον σε ένα τομέα για να θεωρηθεί πάθηση (μαθησιακή επίδοση, αυτουπηρέτηση, διαπροσωπικές σχέσεις, παιχνίδι κλπ).

Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση: είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείουμε παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση.

Ειδική γλωσσική διαταραχή (ΕΓΔ): είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου που μπορεί να επηρεάσει τον εκφραστικό όσο και τον αντιληπτικό λόγο. Η ΕΓΔ ορίζεται ως μια "καθαρή" έκπτωση στον λόγο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν συνδέεται ή δεν προκαλείται από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, απώλεια ακοής ή αυτισμό.

Ενσυναίσθηση: είναι η αναγνώριση και η κατανόηση της θέσης, του συναισθήματος, των σκέψεων ή της κατάστασης κάποιου άλλου. Ένα άτομο που χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση μπορεί να αναγνωρίσει, να αντιληφθεί και να αισθανθεί αυτό που αισθάνεται ένα άλλο άτομο. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να κατανοήσει τη συμπεριφορά του και να αναγνωρίσει τα κίνητρά της. Να δει δηλαδή τον κόσμο μέσα από τα μάτια του. Πρόκειται, εν ολίγοις, για ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας.

Επικοινωνία: είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων (με διάφορα μέσα). Δηλαδή η εκπομπή εκ μέρους του πομπού (ομιλητή) και τη λήψη εκ μέρους του δέκτη (ακροατή) διαφόρων μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Υπάρχει η λεκτική που χρησιμοποιεί σα μέσο εκπομπής την ομιλία και η μη-λεκτική η οποία χρησιμοποιεί σα μέσο εκπομπής διάφορα συστήματα επικοινωνίας.

Κοινωνικότητα: είναι η ικανότητα του ανθρώπου να προσαρμόζεται στις κοινωνικές συνθήκες και η επιθυμία του να συνάπτει φιλικές σχέσεις και να συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες.

Λόγος : είναι το "χτίσιμο" στο μυαλό μας του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε. Πρώτα φτιάχνουμε και σκεφτόμαστε τι θέλουμε να πούμε και μετά το μεταφέρουμε με όποιο μέσο μπορούμε.

ΜΑΚΑΤΟΝ: είναι το γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο παρέχει ένα μέσο επικοινωνίας και ενθαρρύνει την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με επικοινωνιακές διαταραχές. Αποτελείται από ένα βασικό λεξιλόγιο που εμπεριέχει 450 έννοιες και είναι χωρισμένο σε 8 αναπτυξιακά στάδια. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από γονείς, εκπαιδευτικούς, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές,

εργοθεραπευτές, ψυχολόγους και γενικά από οποιονδήποτε άλλον έρχεται σε επαφή με άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας.

Ομιλία : είναι το προφορικό μέσο μεταφοράς του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε σε άλλους. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ομιλίας και του λόγου που κοιτάμε αν έχουν διαταραχθεί σε παιδιά με αυτισμό και αυτά που βασικά διαταράσσονται είναι η σημασιολογία του λόγου και η πραγματολογία.. Συχνά υπάρχει σύγχυση στο τι είναι η σημασιολογία και τι πραγματολογία.

Πραγματολογία: σημαίνει επιδέξια επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λέει το σωστό πράγμα με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική ομάδα.

Πραγματολογικές διαταραχές: αφορούν δυσκολίες στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στο χειρισμό της συζήτησης, στην προϋποτιθέμενη γνώση και στις κοινωνικές γνώσεις.

Πραγματολογικές δεξιότητες: αφορούν στη χρήση της γλώσσας στο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Το PECS (Picture Exchange Communication System) : είναι το επικοινωνιακό σύστημα ανταλλαγής εικόνων το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά το 1985 για παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, αλλά και με άλλες διαταραχές της επικοινωνίας που χαρακτηρίζονται από μη λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο. Σήμερα χρησιμοποιείται και σε ενήλικους με διαταραχές στην επικοινωνία. Το σύστημα αυτό αποτελεί κυρίως ένα πρόγραμμα επικοινωνίας σε αντιδιαστολή με το MAKATON το οποίο είναι ένα πρόγραμμα κυρίως γλωσσικής ανάπτυξης και έχει στόχο να διδάξει βασικές αρχές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πριν από την ανάπτυξη της γλώσσας.

Theory of mind: είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι η σκέψη των άλλων προσδιορίζεται από νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, προθέσεις, σκέψεις, σχέδια, επιθυμίες και να προβαίνουν στη συνέχεια σε ερμηνείες

και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των άλλων σύμφωνα με αυτές τις νοητικές καταστάσεις.

Βιβλιογραφία

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973-987.
- Adams, C., & Lloyd, J. (2005). Research Report: Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 333-347.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bartak, L., Rutter, M., & Cox, A. (1975). A comparative study of infantile autism and specific developmental language disorder I: The children. *British Journal of Developmental Psychology*, 126, 127-145.
- BECTa (2001a) Communication-Using your word –processor. Introduction for SEN. Ανακτήθηκε από <http://curriculum/becta.org.uk/docserver.php?docid=1360>
- 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, 879-891.
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In L. B. Leonard & D. V. M. Bishop (Eds.), *Speech language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (pp. 305). New York, NY, US: Psychology Press.
- Bosseler, A. & Massaro, D. W., (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 653-672.
- Bowen, C. (2003). *Speech and Language Development in Infants and Young Children, according to parent-Child Services, Inc.* (κείμενο στο διαδίκτυο)
- Brown, G and G.Yule. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press
- Camarata, S., M., & Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 5, 207-214.

- Case-Smith J., (2001). Occupational Therapy for children. St. Louis: Mosby
- CHOMSKY, N. (1965). Aspects of a theory of syntax. Cambridge: MIT Press.
- Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. and Vaughan, G. (1997) Can quality in learning be enhanced through the use of IT? In Somekh, B. and Davis, N. (eds) Using Information Technology in Teaching and Learning. London: Routledge
- Detheridge, T. (1996) Information Technology. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties. London. David Fulton
- 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, 593-617.
- Harris, J. (1990). Early Language Development. Implications for clinical and educational practice. London: Routledge
- Higgins, J. and Johns, T. (1984) Computers in Language Learning. London: Collins ELT
- Kalyvioti K. & Mikropoulos A. (2012). Memory Performance of Dyslexic Adults in Virtual Environments. Ioannina. Ανακτήθηκε από www.sciencedirect.com
- Kramarski, B., Feldman, Y. (2000). Internet in the classroom: Effects on reading comprehension, motivation and metacognitive awareness. Ανακτήθηκε από Education Media International online: www.tandf.co.uk/journals/
- McFarlane, A. (1997) The effectiveness of ILS. In Underwood, J. and Brown, J. (eds) Integrated Learning Systems: Potential into Practice. Oxford: Heinemann
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054
- M.F.Mc Tear & G.Conti-Ramsden.(1992). Pragmatic disability in children. London:Whurr Publishers
- Moore M., & Calvert S. (2000). Brief Report: vocabulary acquisition for children with autism: teacher or computer instruction. Journal of Autism Developmental Disorder, 3

- Papert, S. (1980) *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Brighton: The Harvester Press
- PRUTTING, C., & KIRCHNER, D. (1983). Applied pragmatics. In T. Gallagher & C. Prutting (Eds.), *Pragmatic assessment and intervention issues in language* (pp. 29--64). San Diego: College-Hill Press.
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spekman, N. J., & Roth, F. P. (1982). An intervention framework for learning disabled students with communication disorders. *Learning Disability Quarterly*, 5, 429-437.
- Rapin, I., & Allen, A. (1983). Developmental language disorders: Nosological considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. London: Academic Press.
- Rooms, M. (2000) *Information and Communication Technology and Dyslexia in* Townend, J. and Turner, M. (editors) *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Scrimshaw, P. (1997) *Computers and the teacher's role*. In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge
- Toki, E. I. & Pange, J.(2009). Exploiting the possibility of online courses for speech and language therapy and learning, in Lionarakis, A. (Eds.). *Proceedings of 5th International Conference in Open & Distance Learning 27-29 November, 2009- Athens, Greece*. A Publication of the Hellenic Network of Open & Distance Education, D(B), 270-275.
- Toki, E. I. and Pange, J.(2010). E-learning for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Elsevier 2(2), 4274-4278.
- Pange J., Lekka A. & Toki E. (2010). Different learning theories applied to diverse learning subjects. A pilot study. Ανακτήθηκε από www.sciencedirect.com
- Underwood, J.D.M. (2000) A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*,
- Whalen, C., Liden, L., Ingersoll, B., Dallaire, E., & Liden, S. (2006). Behavioral Improvements associated with computer-assisted instruction for children with

developmental disabilities. The Journal of SpeechLanguage Pathology and Applied Behavior Analysis.

- Williams, C., Wright, B., Callaghan, G., Coughlan, B. (2002). Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book methods?: A pilot study. Autism,
- <http://www.thefreelibrary.com/Behavioral+improvements+associated+with+computerassisted+instruction...-a0170157295>
- Βλασσοπούλου, Κ. και Παπαδημητρίου, Μ. (2006). Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. Ανακτήθηκε από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=342&cid=74>
- Βογινδρούκας Ιωάννης. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. ΕΛΨΕ. 12(2), 276-292. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2011, από <http://www.autismhellas.gr/files/el/Bogindroukas.pdf>
- ΕΠΑΣ. (χ.η). *Χρήση νέων τεχνολογιών*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2011, από www.pi-schools.gr/.../aps_gal_xenod_episit_yp_epas_a_b.doc
- ΕΠΕΑΕΚ Οδηγός δεξιοτήτων σε εφαρμογές νέων τεχνολογιών, Αναδόμηση, 2008
- Ευαγγελόπουλος Σ. (1998). Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας: τόμος Α-Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα
- Θεοφιλίδης Χ. (1997) Δεξιότητες διδασκαλίας 2: επικοινωνία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Καμπανάρου Μαρία. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ
- Κανάκης Κώστας.(2007). Εισαγωγή στην Πραγματολογία. Αθήνα. Εκδόσεις του εικοστού πρώτου
- Κατή, Δ., (2000). Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κελεσιδης, Ε. (1998) Το εικονικό σχολείο Ανακτήθηκε από <http://www.auth.gr/virtuelschool/1.1/TheoryResearch/CongressKelesidis.html>
- Κοσμίδου Μ. Γνωστική Αποκατάσταση Μια σύνθετη νευροψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

- Κουρκούτας Η., σημειώσεις για το μάθημα ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ/ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ του παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης Κρήτης
- Κωνσταντίνου Χ. (2001). Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας – παιδαγωγική σειρά. Αθήνα: Gutenberg
- Μακράκης, Γ.Β. (2000). Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, (2004). Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπουρδή Μ., (2011). Η Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών μέσω των Νέων Τεχνολογιών σε Μικτές Αίθουσες Διδασκαλίας. Ανακτήθηκε από http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/eishghseis/tehniki/303-bourdi.pdf
- Νικολόπουλος Δημήτρης. (2008). *Γλωσσικές Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος
- Οικονόμου Κ., (2012), Η πραγματολογική ικανότητα παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή & παιδιών με Νοητική Υστέρηση, 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Λογοπεδικών- Λογοθεραπευτών, Κλινικές παρεμβάσεις στις Διαταραχές Λόγου και Επικοινωνίας - Διεπιστημονική Προσέγγιση, Αθήνα
- Παγγέ Ε. & Χριστοφορίδου Ζ. (2011). Το ψηφιακό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Λουτράκι. Ανακτήθηκε από https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Ficodl.openet.gr%2Findex.php%2Ficodl%2F2011%2Fpaper%2Fdownload%2F85%2F80&ei=F7tBUrG6OsbnswaQuIH4CQ&usq=AFQjCNG5KE9p4_y2l4DPTM31FmOOj9vRQ&sig2=eOF4fa09o2piVjnLaNmHkQ
- Παπαδόπουλος Ν. (199). Λεξικό της Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος
- Πολέμικος Ν. & Κοντάκος Α. (2002). Μη λεκτική επικοινωνία: σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

- Fourlas, C. G. (1998). A Pragmatic Analysis and Comparison of the Communication of Cerebral Palsied Sign, Symbol and Spoken Language Users, Communicating in Small Therapy Groups. ISAAC '98 Conference proceedings
- <http://logoupraxis.gr/?p=146>
- <http://www.logosinstitute.gr/index.jsp?standalonePageID=19>
- <http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=86&tid=48>
- <http://www.speechtherapyinstitute.gr/children/glwssikes-diataraxes>
- <http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=57&tid=48>
- <http://www.neagenia.gr/appdata/documents/teliko%20programma.pdf>
- <http://www.proseggisi.gr/?p=678>
- <http://www.asha.org>
- http://www.milamemazi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=117
- <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=172&cid=72>
- <http://www.teachingexpertise.com/articles/activities-to-develop-social-communication-skills-pragmatics-2573>
- http://kontariotissa.blogspot.gr/2012/12/blog-post_16.html
-