



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία
Θέμα:
«ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ»

Παππαιωάννου Στυλιανή, Α.Μ: 15808

Τσακελίδου Μαρίνα, Α.Μ:15735

Επιβλέπων Καθηγητής: Διονύσιος Χρ. Ταφιάδης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ένα από τα σημαντικότερα κατορθώματα του ανθρώπου είναι η επικοινωνία. Χάρη σε αυτήν ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να επιβιώνει, να επιτυγχάνει τους σκοπούς του, να συνεννοείται με τους γύρω του. Αυτή η δεξιότητα είναι σπουδαία για τους ανθρώπους όλων των ηλικιών. Μάλιστα, ενώ η κατάκτηση της γλώσσας συντελείται πριν από το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποκτώνται σε όλη την διάρκεια της ζωής. Το παιδί έχει μάθει να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές του γνώσεις σε περιορισμένες περιστάσεις της καθημερινής του ζωής, κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, αποκτούν την ικανότητα να χρησιμοποιούν την γλώσσα και αρχίζουν να κατανοούν τις διαφορετικές λειτουργίες της, καταλαβαίνουν μηνύματα τα οποία δεν είναι εμφανή(ανέκδοτα, σαρκασμοί, μεταφορές). Η επικοινωνία απαιτεί μια σειρά από επιπρόσθετες γνώσεις, οι οποίες μαθαίνουν ότι διαφορετικοί ομιλητές, ανάλογα με τα ομιλητικά πλαίσια ζητούν διαφορετικούς τύπους ομιλίας. Σε αντίθεση με την γραμματική, στην πραγματολογία δεν υπάρχουν κανόνες. Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν την ομιλία τους ανάλογα με την περίσταση, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, για παιδιά που αντιμετωπίζουν πραγματολογικές δυσκολίες τα πράγματα δεν είναι τόσο εύκολα. Μια από τις περιπτώσεις που η επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική είναι αυτή των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν διδαχθεί σε μέγιστο βαθμό τη γλώσσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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. Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί ζήτημα κλειδί για τη μελέτη της ψυχικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού διότι η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ψυχισμού της νοημοσύνης και **της κοινωνικής ζωής**. 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.

Λέξεις Κλειδιά: Πραγματολογία, μη λεκτική επικοινωνία, λόγος, κοινωνική ζωή, διαφοροδιάγνωση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

	Σελίδα
Περιεχόμενα	
Γενικός Πρόλογος	σελ.2
Περίληψη	σελ.3
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Πραγματολογία και επικοινωνία	
1.1 i Ορισμός επικοινωνίας	σελ. 6-7
1.1ii Μορφές επικοινωνίας	σελ. 7-8
1.1iii Εργαζόμενη μνήμη και διαταραχές επικοινωνίας	σελ 8-12
1.1 iv Προσοχή και διαταραχές επικοινωνίας	σελ.12-14
1.2Ιστορική αναδρομή	σελ. 14-17
1.3Ορισμός Πραγματολογίας	σελ.17-19
1.4Το αντικείμενο της Πραγματολογίας	σελ. 19-20
1.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις της Πραγματολογίας	σελ. 20
1.6Πώς επηρεάζει το γλωσσικό περιβάλλον στην ανάπτυξη της πραγματολογίας;	σελ. 21
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η πραγματολογία και ο Λόγος	
2.1 Τι μελετά ο λόγος και η πραγματολογία;	σελ. 21-26
2.2 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης	σελ. 26-28
2.3 Οι δεξιότητες της πραγματολογίας στην επικοινωνία	σελ. 28-29
2.3 i Οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες	σελ. 29-34
2.3ii Χαρακτηριστικά πραγματολογικών διαταραχών	σελ. 34-35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Οι πραγματολογικές διαταραχές

3.1 Πραγματολογικές διαταραχές και αυτισμός	σελ. 32-38
3.1i Πραγματολογικές διαταραχές και Δ.Ε.Π.Υ	σελ. 39-40
3.1 iii Πραγματολογικές διαταραχές και νοητική υστέρηση	σελ. 40-41
3.1 iv Πραγματολογικές διαταραχές και ειδική γλωσσική διαταραχή	σελ. 42-43
3.1 v Πραγματολογικές διαταραχές και εγκεφαλική βλάβη	σελ. 44
3.2 Θεραπευτική παρέμβαση	σελ. 45- 50
3.2 i Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή	σελ. 51
3.2 ii Το παιχνίδι ως μορφή θεραπείας	σελ. 52-56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Πραγματολογία και επικοινωνία

1.1 Ορισμός επικοινωνίας και βασικές έννοιες

Η πραγματολογία είναι στενά συνδεδεμένη με την επικοινωνία για αυτόν ακριβώς τον λόγο θα είναι σημαντικό να αναλυθεί. Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Για να υπάρξει επικοινωνία είναι απαραίτητη η παρουσία ενός πομπού, δέκτη και κώδικα. Πομπός είναι αυτός που μιλάει (ο ομιλητής) ή γράφει (ο συγγραφέας). Δέκτης είναι αυτός που ακούει (ο ακροατής) ή διαβάζει (ο αναγνώστης). Κώδικας είναι ένα σύστημα σημείων ή σημάτων ή συμβόλων με αρχές και κανόνες. Η γλώσσα είναι ένα παράδειγμα κώδικα πολύ δημιουργικό (Πολέμικος Κοντάκος 2002; Anderson, Shames 2013)

Η επικοινωνία έχει δύο χαρακτηριστικά, της σχέσης και του περιεχομένου. Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά την κοινωνική σχέση μέσω της οποίας συμβαίνει η διαδικασία της επικοινωνίας. Με τη βοήθεια της σχέσης αυτής εξηγείται και το δεύτερο χαρακτηριστικό, το περιεχόμενο. Το περιεχόμενο συμπεριλαμβάνει τις πληροφορίες, οι οποίες αποτελούνται από λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. (Τζουριάδου, 1995)

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Το μήνυμα που πρόκειται να μεταβιβαστεί ξεκινάει ως μια έννοια στο μυαλό του ομιλητή. Τα μηνύματα λίγες φορές είναι εκτός πλαισίου, έτσι μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτή η έννοια έχει επηρεαστεί από προηγούμενα συμβάντα και είναι το αποτέλεσμα των γνωστικών και κοινωνικών γνώσεων του ομιλητή. Για παράδειγμα, το μήνυμα *Ναι που θα το ήθελα*, δεν έχει ιδιαίτερο νόημα χωρίς την ερμηνεία αυτού του πλαισίου από τον ομιλητή. Η έννοια κωδικοποιείται μέσω της γλώσσας σε μια μορφή που μεταβιβάζεται. (Garner Alan, 2000 ; Danae Kappa και Βασίλειος Κασάπογλου, 2012)

Οι κανόνες εφαρμόζονται για να διασφαλιστεί ότι το μήνυμα είναι κατάλληλο, μεταφέρει το νόημα και την πρόθεση του ομιλητή, είναι καλά διαμορφωμένο γραμματικά και εμπεριέχει σωστές ακολουθίες ήχων και συνδυασμών. Μόλις το μήνυμα κωδικοποιηθεί, ο ομιλητής πραγματοποιεί την φυσική ενέργεια της ομιλίας, ελέγχοντας την παραγωγή του μέσω ακουστικής και

ιδιοδεκτικής αυτό- ανατροφοδότησης, πώς το μήνυμα ηχεί και πώς το αισθάνεται, και από άποψη οπτικής και ακουστικής ανατροφοδότησης από τον ακροατή. (Garner Alan,2000)

Ο ακροατής λαμβάνει το μήνυμα ακουστικά και οπτικά και το αποκωδικοποιεί. Χρησιμοποιώντας το μήνυμα ως βάση , ο ακροατής παίρνει πληροφορίες από τις γλωσσολογικές, γνωστικές και κοινωνικές του γνώσεις για να το ερμηνεύσει. Ο ακροατής μπορεί να ζητήσει επιπρόσθετες πληροφορίες ή διευκρινίσεις για να βοηθηθεί στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Με αυτήν την ανατροφοδότηση δίνεται στον ομιλητή η ευκαιρία να εμπλουτίσει το μήνυμα. (Garner Alan,2000 ; Danae Kappa και Βασίλειος Κασάπογλου,2012)

1.1ii Μορφές επικοινωνίας

Μονόδρομη και αμφίδρομη

Σύμφωνα με την μονόδρομη επικοινωνία ο πομπός στέλνει ένα μήνυμα για μετάδοση, το οποίο πριν σταλεί κωδικοποιείται. Το μήνυμα που στέλνεται με την χρήση συμβόλων, στην ουσία αποκωδικοποιείται από τον δέκτη. Η επικοινωνία αυτή έχει αποτέλεσμα μόνο αν ο δέκτης αποκωδικοποιήσει σωστά το μήνυμα του πομπού. Από την άλλη κατά την αμφίδρομη επικοινωνία, ο δέκτης παίρνει τον ρόλο του πομπού και ζητά διευκρινίσεις για το μήνυμα που έλαβε (Θεοφιλίδης 1997).

Λεκτική και Μη λεκτική

Η λεκτική επικοινωνία ορίζεται η επικοινωνία στην οποία το μήνυμα από τον αποστολέα προς τον παραλήπτη μεταδίδεται με την μορφή λέξεων και φράσεων που εκπέμπονται από το φωνητικό σύστημα του ομιλητή και προσλαμβάνονται από το ακουστικό σύστημα του ακροατή (Chomsky, 1964). Ως μη λεκτική επικοινωνία ορίζεται η μετάδοση σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών χωρίς τη χρήση λέξεων, ειδικότερα με τον όρο « μη λεκτική επικοινωνία» εννοείται κάθε μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων και επηρεάζει την διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. (κατά Chomsky, 1964 ότι αναφ. Πολέμικος Ν. και Κοντάκος Α. 2002)

1.1ii) Εργαζόμενη μνήμη και διαταραχές επικοινωνίας

Οι θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών κατέχουν σημαντική θέση στη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και των διαταραχών επικοινωνίας. Εκτός από την αντίληψη και την προσοχή, η εργαζόμενη μνήμη είναι μία από τις θεμελιώδεις γνωστικές λειτουργίες η οποία έχει μελετηθεί πολύ συχνά σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, και ιδιαίτερα το κύκλωμα φωνολογικής επεξεργασίας (Baddeley, 2003). Έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα επεξεργασίας της γλώσσας τα οποία ενσωματώνουν την ιδέα ενός πεπερασμένου συστήματος ικανότητας επεξεργασίας πληροφοριών. Το κυριότερο στοιχείο αυτών των μοντέλων αποτελεί το θεωρητικό αξίωμα ότι το ανθρώπινο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών διαθέτει μια περιορισμένη δεξαμενή λειτουργικών πόρων διαθέσιμων να εκτελούν υπολογισμούς. Όταν οι απαιτήσεις υπερβούν τους διαθέσιμους πόρους, η επεξεργασία και η αποθήκευση των γλωσσικών πληροφοριών αλλοιώνεται. Ο συνδυασμός της επεξεργασίας και της αποθήκευσης αναφέρεται ως εργαζόμενη μνήμη. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, η επιτυχία στην κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ενεργά και να ενσωματώνει το γλωσσικό υλικό στην εργαζόμενη μνήμη.

Ανταλλαγές μέσα και μεταξύ των γλωσσικών περιοχών θεωρείται ότι συμβαίνουν όταν οι απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου φτάσουν τα όρια των διαθέσιμων πόρων, κάτι που υποστηρίζεται τόσο από την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας όσο και από πειραματικές μελέτες με ενήλικες (Ellis Weismer, Evans, & Hesketh, 1999). Για παράδειγμα, η σημασιολογική πολυπλοκότητα έχει βρεθεί να είναι μεγαλύτερη σε μικρότερους έναρθρους ήχους από ό,τι σε μεγαλύτερους κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της ανάπτυξης (Bloom, Lightbown, & Hood, 1975, όπως αναφέρεται σε Ellis Weismer 1999).

Μελέτες σε ενήλικες έχουν δείξει ότι η 34 ταχύτητα και η ακρίβεια της γλωσσικής λειτουργίας μειώνεται όσο οι απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου αυξάνονται (Ellis Weismer , 1999). Στις έρευνες οι οποίες μελετούν τις σχέσεις μεταξύ εργαζόμενης μνήμης και της γλωσσικής ανάπτυξης χρησιμοποιείται συχνά

το μοντέλο του Baddeley (2003) για να περιγράψει τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης. Ο Baddeley (2003) ισχυρίζεται ότι η μνήμη εργασίας αποτελεί ένα προσωρινό σύστημα αποθήκευσης το οποίο στηρίζει την ικανότητα για σκέψη και, επομένως, οι διαταραχές στην εργαζόμενη μνήμη μπορεί να επιδρούν στη διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας. Οι Baddeley και Hitch (1974, όπως αναφέρεται στο Baddeley, 2003) πρότειναν ένα μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η εργαζόμενη μνήμη μπορεί να διακριθεί σε τρία υποσυστήματα τα οποία λειτουργούν για να διευκολύνουν την εκτέλεση μιας σειράς πολύπλοκων έργων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, λοιπόν, το πρώτο υποσύστημα της εργαζόμενης μνήμης αφορά σε ένα προσωρινό λεκτικό-ακουστικό σύστημα αποθήκευσης το οποίο, για παράδειγμα, θεωρείται απαραίτητο για την άμεση διατήρηση μιας σειράς ψηφίων και είναι γνωστό ως φωνολογικό κύκλωμα. Το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο αποτελεί το δεύτερο υποσύστημα της εργαζόμενης μνήμης το οποίο ασχολείται με την αποθήκευση και διαχείριση των οπτικών πληροφοριών. Και τα δύο εξαρτώνται από έναν κεντρικό επεξεργαστή με γενικές αρμοδιότητες ο οποίος, όμως, διαθέτει περιορισμένο χώρο ώστε να μην μπορεί να διαχειρίζεται πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα (Baddeley, 2003).

Άμεσες συσχετίσεις έχουν βρεθεί μεταξύ εργαζόμενης μνήμης και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά. Έρευνες έχουν δείξει να συσχετίζεται η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη εκτιμώμενη με έργα επανάληψης ψευδολέξεων με την ανάπτυξη του λεξιλογίου σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Επιπροσθέτως, πολλές μελέτες έχουν δείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης και της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς η εργαζόμενη μνήμη επιτρέπει στο παιδί να αναλύσει και να προσδιορίσει τις δομικές ιδιότητες της ομιλούμενης γλώσσας (Marton & Schwartz, 2003). Οι δεξιότητες της εργαζόμενης μνήμης συνδέονται με σημαντικούς τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως η απόκτηση του λεξιλογίου και οι δεξιότητες ανάγνωσης (Gathercole & Baddeley, 1990). Όταν το παιδί κατακτήσει το λόγο, η εργαζόμενη μνήμη είναι κρίσιμη για την επεξεργασία της γλώσσας, διότι επιτρέπει τη διασύνδεση των γλωσσικών ενοτήτων δια μέσου ενός 35 αριθμού λέξεων και συλλαβών οι οποίες παρεμβάλλονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα το σχηματισμό των συντακτικών δομών της γλώσσας (Marton & Schwartz, 2003).

Ειδικότερα, η εργαζόμενη μνήμη επιτρέπει στο παιδί να παρακολουθεί τα λεκτικά μηνύματα, να κατασκευάζει νοητικές αναπαραστάσεις των ήχων που ακούει και να ανακαλεί λεκτικές πληροφορίες που ήδη γνωρίζει (Gillam, Cowan, & Marler, 1998). Ένας αριθμός πρόσφατων ερευνών έδειξε, ότι τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας παρουσιάζουν συγκεκριμένα γνωστικά ελλείμματα τα οποία θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: στα ευρήματα που αφορούν στη φωνολογική/λεκτική εργαζόμενη μνήμη και σε εκείνα που αφορούν σε πιο ευρείες δυσκολίες, όπως η περιορισμένη ταχύτητα και ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών ή στη γενικευμένη «εκτελεστική λειτουργία». Οι δύο αυτές κατηγορίες ευρημάτων δεν είναι απαραίτητα αμοιβαίως αποκλειόμενες, καθώς πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας ίσως να παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο ως προς τη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη όσο και ως προς τη γενικότερη «εκτελεστική λειτουργία» (Botting, 2005). Τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιευτεί αρκετές εργασίες με θέμα τον εντοπισμό άμεσων ελλειμμάτων στη μνήμη των παιδιών με κάποια διαταραχή της επικοινωνίας.

Σύμφωνα με την έρευνα των Archibald και Gathercole (2006), τα παιδιά με διαταραχές στην επικοινωνία παρουσιάζουν συνεπή και σταθερά ελλείμματα στη βραχύχρονη μνήμη και τη μνήμη εργασίας, τα οποία υπερβαίνουν τις βασικές βλάβες στο λόγο. Προς αυτήν την κατεύθυνση βρίσκονται και ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση σε έργα επανάληψης ψευδολέξεων συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Baddeley, 2003). Η επανάληψη ψευδολέξεων, η οποία απαιτεί την επανάληψη μη οικείων σειρών φωνημάτων τα οποία, όμως, μοιάζουν με λέξεις της ομιλούμενης γλώσσας, θεωρείται ένας χρήσιμος κλινικός δείκτης των διαταραχών επικοινωνίας (Laws & Bishop, 2003). Παρόλα αυτά, από μόνη της δεν επαρκεί για τη διάγνωση των παιδιών που παρουσιάζουν αυτού του τύπου τις διαταραχές (Archibald & Joanisse, 2009). Εκτός από την επανάληψη ψευδολέξεων, η ανάκληση αριθμών, η οποία απαιτεί από το παιδί να ακούσει και εν συνεχεία να επαναλάβει ψηφία αριθμών σε σειρές αυξανόμενου μήκους, είναι μία ακόμη δοκιμασία η οποία θεωρείται εξαιρετικά χρήσιμη στην 36 αξιολόγηση των παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στην έκφραση ή/και αντίληψη του προφορικού λόγου

(Gray, 2003). Το φωνολογικό κύκλωμα της εργαζόμενης μνήμης έχει εξετασθεί σε έναν μεγάλο αριθμό ερευνών από δοκιμασίες επανάληψης ψευδολέξεων και ανάκλησης αριθμών. Συγκεκριμένα, συσχετίσεις μεταξύ φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης και γλωσσικής ανάπτυξης έχουν βρεθεί σε αρκετές μελέτες για παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας, καθώς τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στην εκτέλεση δοκιμασιών οι οποίες απαιτούν τη χρήση της λεκτικο-ακουστικής εργαζόμενης μνήμης (Ellis Weismer, 1999; Gilliam, 1998; Marton & Schwartz, 2003; Montgomery, 2003; Daal, 2008). Ακόμη, τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιον τύπο διαταραχών επικοινωνίας φαίνεται να δυσκολεύονται στη μετατροπή και τη συγκράτηση καλά καθορισμένων νοητικών φωνολογικών αναπαραστάσεων, όπως προκύπτει από δοκιμασίες οι οποίες απαιτούν τη διατήρηση φωνολογικών κωδίκων κατά τη διάρκεια πολλαπλών νοητικών λειτουργιών (Gillam, 1998; Montgomery, 2003)

Συνεπώς, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στη διαχείριση των διπλών λειτουργιών της αποθήκευσης και επεξεργασίας των πληροφοριών ίσως ευθύνεται εν μέρει για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκμάθηση του λεξιλογίου και της μορφολογίας της ομιλούμενης γλώσσας (Montgomery, 2003). Συνοψίζοντας, τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας διαθέτουν μια περιορισμένη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους με τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία σε δοκιμασίες οι οποίες απαιτούν παράλληλη επεξεργασία και παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με ομάδες συνομηλικών τους σε έργα επανάληψης ψευδολέξεων (Archibald & Gathercole, 2007; Gray, 2003; Bolter 2006; Marton & Schwartz, 2003; Laws & Bishop, 2003)

Ωστόσο, τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας δε διαφέρουν από τους συνομηλικούς τους χωρίς δυσκολίες στην έκφραση ή/και αντίληψη του προφορικού λόγου και στην ικανότητα να ανακαλούν λέξεις που έχουν ακούσει πολλές φορές. Εκεί που φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες είναι στην ικανότητα για ανάκληση λέξεων με μικρή συχνότητα επανάληψης, κάτι που τους διαφοροποιεί από τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη (Mainela-Arnold & Evans, 2005). Ακόμη, τα παιδιά αυτά δε διαφέρουν από τους συνομηλικούς τους στην ικανότητα να απαντούν με «ναι» ή «όχι» στο αν άκουσαν τη λέξη-στόχο. 37 Δυσκολεύονται, όμως, να ανακαλέσουν μεγάλο αριθμό των λέξεων που άκουσαν, κάτι που τους

διαφοροποιεί από τις ομάδες ελέγχου (Ellis Weismer, 1999). Ωστόσο, τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας αποτελούν μια ετερογενή ομάδα με συνέπεια να μην υπάρχει μια μόνο επεξήγηση για το εύρος των δυσκολιών που παρουσιάζουν (Adams & Gathercole, 1996).

Σύμφωνα με τους Hick, Botting και Conti-Ramsden (2005), εκτός από τα ελλείμματα στο φωνολογικό κύκλωμα της εργαζόμενης μνήμης, τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας παρουσιάζουν ελλείμματα και στην ανάπτυξη της οπτικο-χωρικής εργαζόμενης μνήμης σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Ωστόσο, τα ευρήματα στις έρευνες αναφορικά με τις δεξιότητες οπτικο-χωρικής εργαζόμενης μνήμης φαίνεται να είναι αντιφατικά, κάτι που μπορεί να οφείλεται στους διαφορετικούς πληθυσμούς που κάθε φορά εξετάζονται, αλλά και στις διαφορές ως προς την κατανομή των παιδιών με δυσκολίες στην έκφραση του λόγου και των παιδιών με δυσκολίες στην έκφραση και την κατανόηση του λόγου (Nickisch & Von Kries, 2009). Σύμφωνα με τους Nickisch και Von Kries (2009), αν και οι λειτουργίες του φωνολογικού κυκλώματος της εργαζόμενης μνήμης εμφανίζουν ελλείμματα τόσο στα παιδιά με δυσκολίες στην έκφραση του λόγου όσο και στα παιδιά με δυσκολίες στην έκφραση και την κατανόηση του λόγου, η οπτικο-χωρική εργαζόμενη μνήμη φαίνεται να παρουσιάζει ελλείμματα μόνο στη δεύτερη ομάδα παιδιών.

1.1iv) Προσοχή και διαταραχές επικοινωνίας

Η προσοχή είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη γνωστική λειτουργία η οποία εξαρτάται από κατανεμημένα νευρικά συστήματα και συνδέεται με διαφορετικές πηγές πληροφόρησης από το περιβάλλον και με πολύπλοκα κινητικά και συναισθηματικά συστήματα και συστήματα κινήτρων (Ruff & Rothbart, 1996). Για αρκετά χρόνια, διεξαγόταν περιορισμένη έρευνα όσον αφορά την προσοχή, αλλά από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 παρουσιάστηκε ένα έντονο ενδιαφέρον σχετικά με την ανάπτυξη της προσοχής (Keele, 1973). Άγγλοι ερευνητές ξεκίνησαν μια νέα σειρά μελετών έχοντας στη διάθεσή τους τον απαραίτητο εξοπλισμό αλλά και ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με τη λειτουργία της προσοχής (Norman, 1976). Η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία για την προσοχή σχηματίστηκε το 1958 από τον

Donald Broadbent, σύμφωνα με τον οποίο η ικανότητα να αναλύουμε και να αναγνωρίζουμε δεδομένα περιορίζεται για μια ποσότητα πληροφοριών η οποία φτάνει στους αισθητηριακούς υποδοχείς.

Πρότεινε ότι ο εγκέφαλος διαθέτει ένα «φίλτρο επιλογής» το οποίο έχει την ικανότητα να «ενημερώνεται» ώστε να δέχεται το επιθυμητό μήνυμα και να απορρίπτει τα άλλα. Έτσι, το φίλτρο καταφέρνει να εμποδίζει ανεπιθύμητες πληροφορίες, μειώνοντας το φόρτο επεξεργασίας του αντιληπτικού συστήματος (Norman, 1976). Νευροανατομικές μελέτες των τελευταίων ετών έχουν δείξει ότι ο εγκέφαλος διαθέτει δύο ξεχωριστά συστήματα που μεσολαβούν στην προσοχή. Το ένα σύστημα εκφράζει τις αντιληπτικές πλευρές ενός αντικειμένου, όπως, για παράδειγμα, το χρώμα και το σχήμα και οι ενέργειές του αποσκοπούν στην επιλογή ενός αντικειμένου μεταξύ πολλών, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτό το αντικείμενο. Το δεύτερο σύστημα είναι υπεύθυνο να εξετάζει το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά θα χρησιμοποιηθούν για την επιλογή (Atkinson, Smith, Ben, & Nolen-Hoeksema, 2003).

Από το 1968 και έπειτα, αρκετή από την έρευνα που έγινε σχετικά με την προσοχή μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται σε δύο θεωρητικά πλαίσια. Συνοπτικά, το πρώτο μοντέλο υποστηρίζει την πρώιμη επιλογή των εισερχόμενων πληροφοριών με τον περιορισμό της προσοχής να λαμβάνει χώρα στα πρώιμα στάδια επεξεργασίας. Αντίθετα, το άλλο μοντέλο υποστηρίζει ότι η επιλογή των πληροφοριών γίνεται σε μετέπειτα στάδια επεξεργασίας (Norman, 1976). Η γνωστική λειτουργία της προσοχής επηρεάζει άλλους τομείς της ανάπτυξης και με τον ίδιο τρόπο η ανάπτυξη σε άλλους τομείς συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη της προσοχής (Ruff & Rothbart, 1996). Για παράδειγμα, η συνδυασμένη προσοχή μεταξύ παιδιού και γονέα παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Baldwin, 1991), ενώ, από την άλλη, η γλώσσα επιτρέπει στους ενήλικες να μεταδίδουν πληροφορίες, αξίες και κατευθύνσεις στο αναπτυσσόμενο παιδί (Ruff & Rothbart, 1996).

Από την ημέρα που γεννιούνται, τα βρέφη κοιτούν κάποια αντικείμενα και γεγονότα περισσότερο από κάποια άλλα και αυτές οι προτιμήσεις μπορεί να παίζουν σπουδαίο ρόλο για την ανάπτυξη, καθώς θεωρείται ότι η γνωστική ανάπτυξη συντελείται πιο γρήγορα, όταν τα βρέφη στρέφονται προς πληροφοριακά

μέρη του πλαισίου παρά σε μη πληροφοριακά (Siegler, 2002). Η ανάπτυξη της προσοχής τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του παιδιού περιλαμβάνει δύο γενικά συστήματα προσοχής, το σύστημα προσανατολισμού και το σύστημα ελέγχου υψηλότερης τάξης. Το πρώτο γίνεται λειτουργικό στον πρώτο χρόνο της ζωής και η προσοχή καθοδηγείται, αν και όχι αποκλειστικά, από την καινοτομία. Το σύστημα αυτό μειώνεται σε σημαντικότητα όταν κάνει την εμφάνισή του το δεύτερο σύστημα, αλλά, όμως, ποτέ δεν εξαφανίζεται. Το σύστημα υψηλότερου επιπέδου ελέγχου εμφανίζεται προς το τέλος του πρώτου χρόνου και σταδιακά γίνεται πιο ισχυρό ως προς τον έλεγχο της προσοχής. Μην ξεχνάμε, όμως, ότι και τα δύο αυτά συστήματα βρίσκονται σε λειτουργία μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Το δεύτερο, όμως, εξαρτάται περισσότερο από τις κοινωνικά εισαγόμενες πληροφορίες για την περαιτέρω ανάπτυξή του (Ruff & Rothbart, 1996). Επειδή ο αριθμός των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα είναι μεγάλος και η ικανότητα για προσοχή είναι περιορισμένη, υπάρχουν απώλειες όταν μια δραστηριότητα απαιτεί ακρίβεια ως προς την προσοχή. Στην ανάπτυξη των παιδιών, αυτές οι απώλειες γίνονται εμφανείς όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν πρόσφατα αποκτημένες δεξιότητες. Από τη στιγμή που αποκτηθούν και αυτοματοποιηθούν οι καινούριες δεξιότητες, η προσοχή εστιάζεται στην εκμάθηση νέων σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση επηρεάζει την ανάπτυξη της προσοχής όπως και η προσοχή επιδρά στη μάθηση. Και οι δύο λειτουργίες υπόκεινται στην αυξανόμενη γνώση για τον κόσμο που αποκτούν τα παιδιά (Ruff & Rothbart, 1996).

Μελέτες κάνουν λόγο για την ύπαρξη ελλειμμάτων προσοχής για τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας, ενώ παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας παρουσιάζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένα γνωστικά έργα παρά τις φυσιολογικές τιμές του μη λεκτικού δείκτη νοημοσύνης (Marton & Schwartz, 2003). Αν και η προσοχή δεν έχει μελετηθεί τόσο εκτενώς όσο η εργαζόμενη μνήμη αναφορικά με τις δυσκολίες στην έκφραση ή/και κατανόηση του προφορικού λόγου, υποστηρίζεται ότι η προσοχή των παιδιών με διαταραχές επικοινωνίας διασπάται από εργασίες που γίνονται παράλληλα, δηλαδή από την ακρόαση και επεξεργασία των καινούριων λεκτικών μηνυμάτων κατά τη διάρκεια της ανάκλησης των λέξεων που άκουσαν προηγουμένως (Marton & Schwartz, 2003).

Τα παιδιά αυτά φαίνεται να διαθέτουν περιορισμένη ικανότητα στην παράλληλη επεξεργασία πολλαπλών πληροφοριών, κυρίως όταν απαιτείται γρήγορη επεξεργασία. Για παράδειγμα, σε δοκιμασίες υποθέσεων και συναγωγής συμπερασμάτων, ακόμη και όταν πρόκειται για μη λεκτικού τύπου δοκιμασίες, τα παιδιά αυτά τείνουν να παρουσιάζουν στατιστικώς χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με ομάδες ελέγχου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας παρουσιάζουν συγκεκριμένους γνωστικούς περιορισμούς πέρα από τα ελλείμματα στη γλωσσική τους επάρκεια (Weismer & Thordardottir, 2002).

1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η πρώτη ασχολία των επιστημόνων όσον αφορά την ικανότητα των παιδιών στην γλώσσα και στην επικοινωνία χωρίστηκε σε τρεις περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο (δεκαετία του 60) δίνεται έμφαση στο συντακτικό. Αρχικά οι μελετητές για να καταγράψουν την γλώσσα των παιδιών στηρίχτηκαν στην μετασχηματιστική θεωρία του γλωσσικού συστήματος του Chomsky. Χάρη σε αυτές τις μελέτες έγιναν σημαντικές παρατηρήσεις όσον αφορά τον παιδικό λόγο. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια καταγραφής της αυθόρμητης ομιλίας των παιδιών σε αλληλεπίδραση με πρόσωπα του περιβάλλοντός τους. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά παράγουν λέξεις και προτάσεις με βάση τους κανόνες της γλώσσας τους οποίους γνωρίζουν. Στη δεύτερη περίοδο (δεκαετία 70) δόθηκε έμφαση στην σημασιολογία. Σύμφωνα με την Bloom αναδείχθηκε η ανάγκη να ληφθεί υπόψη η σημασιολογία των παιδικών προτάσεων.

Λόγω του ότι τα παιδιά κατέχουν περιορισμένες γραμματικές γνώσεις είναι πιθανόν οι προτάσεις να έχουν ίδια συντακτική δομή αλλά διαφορετική σημασία. Στην Τρίτη περίοδο (δεκαετία 70) δίνεται έμφαση στην επικοινωνία. Στην περίοδο αυτή ο Hymes καθιέρωσε τον όρο «επικοινωνιακή ικανότητα» ως ευρύτερο όρο της «γλωσσικής ικανότητας». Σύμφωνα με την συμπεριφοριστική θεωρία, ο πιο ακριβής τρόπος για να ερευνηθεί κανείς τους ανθρώπους είναι να λάβει περισσότερο υπόψη του την συμπεριφορά τους και όχι την σκέψη, τα συναισθήματα και τις αξίες τους.

Ο Skinner 1978 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 10 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).
- 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 συνδέεται 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.

Τέλος ο Searle κάνει διάκριση ανάμεσα σε δύο είδη λεκτικών πράξεων:

- στις *ευθείες* (*direct speech acts*) απευθείας έκφραση κάποιου νοήματος μέσω του εκφωνήματος
- στις *πλάγιες* (*indirect speech acts*) έμμεση έκφραση κάποιου νοήματος.

1.3. Ορισμός της Πραγματολογίας

ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ

- Η πραγματολογία αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές χρησιμοποιούν φράσεις για να εκφράσουν αιτήματα, υποσχέσεις, απειλές και το πώς οι φράσεις διαφέρουν μεταξύ τους σε βαθμό ευγένειας. Επίσης το πώς η δομή των φράσεων επιτρέπει στους ομιλητές να αντιληφθούν επιπλέον πληροφορίες (υπονοούμενα) που «κρύβουν» αυτές. Στην πραγματικότητα, λοιπόν καλύπτει όλους τους τρόπους με τους οποίους η γραμματική εξυπηρετεί τις ανάγκες των ομιλητών ως κοινωνικά ανθρώπινα όντα (Foster, 1990 Martin & Miller, 1999)
- Η πραγματολογία είναι η μελέτη της χρήσης της γλώσσας (Leninson, Stephen, 1983)
- Η πραγματολογία μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι ακροατές προσθέτουν συναφείς πληροφορίες στην σημασιολογική δομή του μηνύματος που δέχονται καθώς και τον τρόπο που εξάγουν συμπεράσματα για αυτά (Jaszczolt, K. (2002)
- Είναι η χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση (Henry, T. 2003)

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

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 βοήθεια 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. (Βογινδρούκας Ι.2005; Μαρίνης Θ.2008; Οκαλίδου Α.2010; Πρωτόπαπας Α.Χ 2008)Τα παραπάνω ορίζουν συνολικά τις πραγματολογικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας ικανός ομιλητής. Οι γνώσεις αυτές επιτρέπουν τη σωστή οργάνωση του μηνύματος που θέλει να μεταφερθεί στο συνομιλητή, καθώς και την αντίληψη της επικοινωνιακής πρόθεσης των άλλων. Στις γνώσεις αυτές εμπεριέχονται εκείνες του φυσικού πλαισίου της επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να μεταδίδονται είτε **λεκτικά**, αν δηλαδή χρησιμοποιείται η προφορική ομιλία προκειμένου ο συνομιλητής να υποδείξει, να περιγράψει ή να ονομάσει κάτι είτε **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 οι οποίες ορίζονται ως κειμενικές γνώσεις. (Οκαλίδου, 2010; Νικολόπουλος, 2008)

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 (Νικολόπουλος, 2002; Τζουριάδου, 1995 ; Βογινδρούκας, 2002)

Η πραγματολογική γνώση σχετίζεται επίσης και με τους κανόνες που καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις της συνομιλίας. Με σκοπό να επικοινωνήσει ένας άνθρωπος αποτελεσματικά, πρέπει να ακολουθήσει κάποιους κανόνες. Υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές που επακολουθούν όσοι συνομιλούν:

1. Την συμβολή του ομιλητή όταν προσφέρει πληροφορίες. Παρέχει δηλαδή τόσες πληροφορίες όσες είναι απαραίτητες για την περίπτωση.
2. Την ποιότητα της πληροφορίας. Ο ομιλητής δηλαδή πρέπει να είναι αξιόπιστος και να δίνει πληροφορίες που να βασίζονται σε ακριβή γεγονότα.
3. Την συμβολή του ομιλητή , έτσι ώστε η συνομιλία να μην ξεφεύγει από το θέμα.
4. Την σαφήνεια και την κατανόηση που πρέπει να παρέχει ο ομιλητής στα λεγόμενα του έτσι ώστε να αποφεύγει τις διφορούμενες εκφράσεις και να παρουσιάζει τις πληροφορίες με συστηματικό τρόπο (Τζουριάδου, 1995; Βογινδρούκας 2002).

1.4 Το αντικείμενο της Πραγματολογίας

Η πραγματολογία είναι η μελέτη των σχέσεων μεταξύ των γλωσσικών τύπων και αυτών που κάνουν χρήση στους συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους. Σε αυτήν την τριμερή διάκριση μόνο η πραγματολογία επιτρέπει να μπει ο ανθρώπινος παράγοντας σε ανάλυση. (Κατή, 1992)Το πλεονέκτημα του να μελετά κανείς τη γλώσσα μέσω της πραγματολογίας είναι ότι μπορεί να μιλήσει για το τι έχουν πρόθεση να πουν οι άνθρωποι(επιδιωκόμενη σημασία), για τις υποθέσεις τους, τους σκοπούς ή τους στόχους τους και για τα είδη των πράξεων τους(π. χ παρακλήσεις) που επιτελούν. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα είναι πως όλες αυτές οι απολύτως ανθρώπινες έννοιες είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναλυθούν με συστηματικό(συνεπή) και αντικειμενικό τρόπο. Δύο φίλοι που συζητούν μπορεί να κατανοήσουν ορισμένα πράγματα και να συνάγουν κάποια άλλα χωρίς να παρέχουν μια σαφή γλωσσική απόδειξη που στη συνέχεια, να οριστεί ως έγκυρη πηγή «της

σημασίας» όσον αφορά την επικοινωνία των δύο φίλων. Το παράδειγμα (1) είναι μια τέτοια προβληματική περίπτωση. Άκουσα τους ομιλητές ήξερα τι έλεγαν, αλλά δεν είχα την παραμικρή ιδέα με ποιον τρόπο επικοινωνήσαν. (Κατή, 1992; Βογινδρούκας & Sherratt, 2005)

Αυτή: Λοιπόν..... Το έκανες;

Αυτός: Έλα τώρα και ποιος δεν το έκανε;

Συνεπώς η πραγματολογία είναι ενδιαφέρουσα γιατί ασχολείται με το πώς οι άνθρωποι αλληλοκατανοούνται γλωσσικά. Ωστόσο μπορεί να είναι απογοητευτική σαν χώρος μελέτης, εφόσον απαιτεί από τους ανθρώπους να καταλάβουν αυτό που έχουν οι άλλοι στο μυαλό τους. Επίσης η πραγματολογία μελετά τη χρήση του λόγου ως αντικείμενο κοινωνικής πράξης, κατάλληλης συμπεριφοράς και επικοινωνιακής πρόθεσης. (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005)

1.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Δύο προσεγγίσεις που συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη της πραγματολογικής θεωρίας είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τον Bandura ο οποίος ανέδειξε την έμμεση μάθηση, με την οποία υποστήριξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν χωρίς την μορφή εξαρτημένης λειτουργικής μάθησης, αλλά μέσω της παρατήρησης κάποιων προτύπων.

Επιπλέον δίνεται βάση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν ερχόμενα σε επαφή με άλλα άτομα. Είναι σημαντικό από τα αρχικά στάδια ανάπτυξης να λαμβάνουν ερεθίσματα, όπως το άγγιγμα και το χαμόγελο, διότι με αυτόν τον τρόπο δραστηριοποιούνται και αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Τα παραπάνω ερεθίσματα συντελούν στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και στο να γίνουν επιδέξιοι ομιλητές (Κατή, 1996)

1.6 Πώς επηρεάζει το γλωσσικό περιβάλλον στην ανάπτυξη της πραγματολογίας;

Το γλωσσικό περιβάλλον έχει σημαντική επίδραση σε κάθε επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης. Το εξωγλωσσικό περιβάλλον συνδέεται με την μελέτη της

κοινωνιογλωσσολογίας, η οποία αναφέρεται στις επιδράσεις που έχει η χρήση της γλώσσας πάνω στην κοινωνία. Η γλωσσική χρήση επηρεάζεται από το περιβάλλον και συναποτελούν την προϋπόθεση για τις διαφορές στη χρήση της, δημιουργώντας λειτουργικές ποικιλίες, όπως επακολουθούν από τις διάφορες περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται ο λόγος. (Κανάκης, 2007)

Σύμφωνα με το Hymes 2001 προτείνονται οι εξής παράμετροι:

- *Περίσταση*: φυσικό περιβάλλον (τόπος και χρόνος) και ο συμβολικός προσδιορισμός του περιβάλλοντος από τους συμμετέχοντες ως αναγνωρίσιμη κοινωνικής περιστασης (π.χ. διάκριση μεταξύ αίθουσας και σχολικής τάξης).
- *Συμμετέχοντες*: ομιλητής, ακροατής, ακροατήριο κ.τ.λ. και οι ποικίλοι συνδυασμοί στη σχέση πομπού και δέκτη ανάλογα με το είδος λόγου.
- *Στόχοι*: τα συμβατικά αποτελέσματα μιας επικοινωνιακής περιστασης, αλλά και οι στόχοι των συμμετεχόντων.
- *Αλληλουχίες πράξεων*: η μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος.
- *Κλειδί*: το πνεύμα και ο τόνος ενός εκφωνήματος (αστείος, σοβαρός, ειρωνικός κ.τ.λ.).
- *Κανάλια*: διακρίσεις, όπως προφορικός και γραπτός λόγος.
- *Νόρμες*: κανονικότητες αλληλεπίδρασης και ερμηνείας που διέπουν την επικοινωνία.
- *Είδος λόγου*: κατηγορίες, όπως η διάλεξη, ανέκδοτο, παραμύθι, ανακοίνωση, κ.τ.λ. (κατά τον Hymes 2001, ότι αναφ. Κανάκης 2007)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Πραγματολογία και λόγος

2.1 Ορισμός του λόγου

Ο λόγος είναι μια μοναδική, πολύπλοκη, δραστηριότητα μέσω της οποίας τα άτομα αποκρίνονται, εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ελέγχοντας παράλληλα το περιβάλλον τους . Ο λόγος κατατάσσεται ανάμεσα στα πιο σημαντικά εργαλεία που κατέχει το ανθρώπινο είδος.(Bloom & Lahey, 2002)

Η λειτουργία του λόγου

Ο λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότροπα από ένα παιδί. Σύμφωνα με τον Halliday (1985)ο λόγος επιτελεί στο παιδί επτά λειτουργίες:

1. **Οργανική λειτουργία** (Instrumental Function). Ο λόγος επιτρέπει στο παιδί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να εκφράσει τις επιθυμίες του. Αυτή είναι η λειτουργία του « θέλω».
2. **Ρυθμιστική λειτουργία** (Regulatory Function). Ο λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγχει το παιδί την συμπεριφορά των άλλων. Είναι η λειτουργία του « κάνε αυτό».
3. **Διαπροσωπική λειτουργία** (Interpersonal Function).Ο λόγος έχει την ικανότητα να χρησιμοποιείται για την αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή είναι η λειτουργία του «εγώ και εσύ».
4. **Προσωπική λειτουργία**(Personal Function) Το παιδί εκφράζει τις δικές του απόψεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του με την χρήση του λόγου.
5. **Εξερευνητική λειτουργία** (Heuristic Function) Το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να εξερευνήσει και να κατανοήσει το περιβάλλον. Αύτη η λειτουργία είναι το «γιατί».
6. **Λειτουργία φαντασίας** (Imaginative Function). Ο λόγος επιτρέπει στο παιδί να ξεφύγει από τον κόσμο της πραγματικότητας και να επισκεφτεί έναν δικό του κόσμο. Αυτή είναι η « ποιοτική» λειτουργία της γλώσσας.
7. **Πληροφορική λειτουργία**(Informative Function) Το παιδί μπορεί να επικοινωνήσει με νέες πληροφορίες χρησιμοποιώντας τον λόγο. Αυτή είναι η λειτουργία του « έχω κάτι να σας πω».

Επιπλέον οι Bloom και Lahey (2002) εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο λόγος, τονίζοντας τρία βασικά επίπεδα: **τη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση του λόγου**. Κάθε ένα από τα παραπάνω επίπεδα εμπεριέχει στοιχεία που βοηθούν στην σύνθεση του λόγου.

Το επίπεδο δομής του λόγου(Φωνολογία, Μορφολογία, Συντακτικό, Σημασιολογία)

Ο λόγος εμπεριέχει γλωσσικά στοιχεία, τα οποία αναφέρονται στους κανόνες που διαμορφώνουν τους ήχους της γλώσσας και τους συνδυάζουν(φωνολογία), στους κανόνες που είναι όμοιοι με την μορφή και την ποιότητα των λέξεων(μορφολογία), και στους κανόνες που αναφέρονται στον τρόπο διαρρύθμισης των λέξεων για την παραγωγή προτάσεων (συντακτικό) και τη σχέση της γλωσσικής μορφής με αντικείμενα, γεγονότα, σχέσεις και με λέξεις και συνδυασμούς λέξεων (σημασιολογία) (κατά Halliday, 1985 όπως αναφ. Bloom L.και Lahey, M. 2002)

ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Η κάθε γλώσσα αποτελείται από έναν αριθμό ήχων, τα φωνήματα. Ως φώνημα ορίζεται η μικρότερη γλωσσική μονάδα, της οποίας χαρακτηριστικό είναι η αλλαγή του νοήματος της λέξης. Κάθε γλώσσα περιλαμβάνει κανόνες οι οποίοι συνδέουν τα φωνήματα μεταξύ τους, όπως επίσης και τις συλλαβικές δομές. Αυτοί ονομάζονται φωνολογικοί και φωνοτακτικοί κανόνες. (Βογινδρούκας, 2008)

Κύριο χαρακτηριστικό της φωνολογίας στην ελληνική γλώσσα, είναι ο τονισμός των λέξεων, ο οποίος αποτελείται από τρεις λειτουργίες:

- 1) Διαχωριστική: όπου ο τόνος υποδεικνύει το τέλος της λέξης
- 2) Διακριτική: όπου αλλάζει την σημασία δύο λέξεων, που αποτελούνται από τα ίδια φωνήματα (Θόλος- θολός)
- 3) Μορφολογική όπου ο τόνος λειτουργεί ως συμπλήρωμα του φωνήματος(βιβλίο –βιβλίου)

Οι κανόνες αλληλουχίας προσδιορίζουν ποιοι ήχοι μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό. Για παράδειγμα, η λέξη τρένο είναι απόλυτα αποδεκτή στην ελληνική γλώσσα. Η λέξη «τλένο» δεν ανήκει στο ελληνικό λεξιλόγιο , αλλά θα

μπορούσε να είναι αποδεκτή ενώ η λέξη «τπένο» δεν θα μπορούσε με τίποτα να είναι δεκτή στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον οι κανόνες αλληλουχίας αφορούν τις διαφοροποιήσεις ήχων, που γίνονται όταν δύο φωνήματα εμφανίζονται το ένα μετά το άλλο. Οι κανόνες κατανομής και αλληλουχίας μπορεί να εφαρμόζονται μαζί. (Πετείνου Κ και Οκαλίδου Α. 2010)

Έτσι λοιπόν τα φωνήματα, οι φωνοτακτική δομή και ο επιτονισμός είναι αυτά που αποτελούν το φωνολογικό σύστημα κάθε γλώσσας (Anderson & Shames, 2013).

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

Μόρφημα ονομάζεται η μικρότερη γλωσσική μονάδα με νόημα, η οποία δεν μπορεί να διαχωριστεί σε μικρότερες μονάδες. Μία λέξη έχει τη δυνατότητα να απαρτίζεται από δύο ή περισσότερα μορφήματα, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ένα μόρφημα δεν μπορεί να αποτελέσει μια λέξη. (Παυλίδου, 2008)

Στη μορφολογία υπάρχουν δύο ειδών μορφήματα, το «λεξικό» και το «γραμματικό».

Στο λεξικό μόρφημα ενσωματώνονται τα:

- Ονόματα
- Αναφορικές λέξεις
- Ρήματα
- Ουσιαστικά
- Επίθετα
- Προθέσεις
- Βοηθητικά ρήματα
- Άρθρα
- Αντωνυμίες

Στα γραμματικά μορφήματα εντάσσονται τα προσφύματα

- 1) Ρηματικά
- 2) Επιθετικά
- 3) Ονοματικά, (Cruttenben, 1986 ;Crystal, 1979; Παυλίδου, 2008 ;Anderson & Shames 2013)

Σύμφωνα με τον Brown(1975) τα προσφύματα δηλώνουν:

A) το χρόνο

B) τον αριθμό

Γ) την άποψη/ εξέλιξη (Cruttenben,1986; Crystal, 1979; Παυλίδου, 2008; Anderson & Shames, 2013)

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ

Η σύνταξη αποτελείται από κανόνες οι οποίοι διαμορφώνουν την οργάνωση των προτάσεων και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις πρέπει να τοποθετηθούν έτσι ώστε να μεταφερθεί σωστά το μήνυμα. Η πιο συχνή μορφή σύνταξης για την ελληνική γλώσσα είναι: Υ +Ρ+Α (Λυπουρλής Δ.2005; Anderson & Shames 2013)

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

Η σημασιολογία είναι το νόημα για τον διαχωρισμό της πραγματικότητας σε κατηγορίες και μονάδες, οι οποίες κατηγοριοποιούν παρόμοια αντικείμενα , ενέργειες και σχέσεις και διακρίνουν ανόμοια. Οι λέξεις ή τα σύμβολα δεν χαρακτηρίζουν την πραγματικότητα αλλά τις απόψεις ή τις αντιλήψεις κάθε χρήστη γλώσσας. Μία έννοια σχετίζεται με αρκετές εμπειρίες και όχι μόνο με μία. Το νόημα της λέξης εμπεριέχει δύο τμήματα, τα οποία προέρχονται από την έννοια: τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς επιλογής. Για παράδειγμα τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης *εργένης* περιλαμβάνουν « άγαμος» και « άντρας». Οι περιορισμοί επιλογής βασίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεν επιτρέπουν ορισμένους συνδυασμούς λέξεων, χωρίς νόημα ή πλεονασμούς. Για παράδειγμα η *σύζυγος του εργένη* δεν έχει νόημα και ο *άγαμος εργένης* είναι πλεονασμός. (Anderson & Shames, 2013; Lyons, 1999; Sartoni, 2004)

2.2 Τι μελετά ο λόγος και η πραγματολογία;

Ο Λόγος και η πραγματολογία επεξεργάζονται τις εξής πλευρές της γλωσσικής επικοινωνίας συγκεκριμένα:

- Τι προσπαθούν να πουν οι άνθρωποι και με ποια μέσα το πετυχαίνουν
- Τα μη λεκτικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την ομιλία, όπως κινήσεις, στάση του σώματος, μορφασμοί
- Η χρήση της γλωσσικής επικοινωνίας ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον
- Την επικοινωνία που δημιουργεί νόημα πέρα από τη λέξη, την φράση και την πρόταση
- Τον τρόπο που η γλώσσα ανάλογα με τις αντιλήψεις ερμηνεύει διαφορετικά πράγματα. (Βογινδρούκας Ι., Οκαλίδου Α., Σταυράκη Σ. 2010)

2.3 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης

Η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας διαφέρει σε κάθε παιδί και αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού εξελίσσονται με τον χρόνο. Τα παρακάτω στοιχεία παρουσιάζουν τα γενικά στάδια ανάπτυξης της ομιλίας του παιδιού:

Ηλικία 0- 6 μηνών

- Αντιδρά στους ήχους και γυρίζει το κεφάλι το
- Αναγνωρίζει φωνές και γελάει όταν του μιλάνε
- Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες
- Μιμείται ήχους
- Παράγει ήχους ευχαρίστησης

Ηλικία 7-12 μηνών

- Καταλαβαίνει και ανταποκρίνεται στο όνομά του
- Αντιλαμβάνεται το «ναι» και το «όχι»
- Εμφάνιση πρώτων «λέξεων» βάβισμα
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 1-3 λέξεων
- Κατανοεί απλές εντολές
- Αναζητά και δείχνει στοργή σε οικεία πρόσωπα

Ηλικία 13 -18 μηνών

- Ακολουθεί απλές εντολές
- Εκφραστικό λεξιλόγιο 3-25 λέξεις ή και περισσότερες
- Συνδυάζει χειρονομίες και λόγια
- Ζητάει τα περισσότερα από τα αντικείμενα που επιθυμεί
- Ηχολαλεί

Ηλικία 19-24 μηνών

- Η ομιλία του γίνεται κατανοητή και αρχίζει να μοιάζει σταδιακά με την ομιλία των ενηλίκων
- Εκφραστικό λεξιλόγιο 50- 100 λέξεις ή και περισσότερες
- Αρχίζει να χρησιμοποιεί προτάσεις με ουσιαστικά και ρήματα
- Μπορεί να ξεκινήσει διάλογο

Ηλικία 2-3 ετών

- Ζητάει αντικείμενα με το όνομά τους
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50 έως 250 λέξεων
- Ξεκινάει να συμμετέχει σε έναν διάλογο
- Ακολουθεί απλές εντολές και απαντάει σε απλές ερωτήσεις
- Χρησιμοποιεί φράσεις 3-4 λέξεων, με Υ-Ρ- Α
- Καταλαβαίνει τα περισσότερα πράγματα από αυτά που λέγονται.

Ηλικία 3-4 ετών

- Απαντά και κάνει απλές ερωτήσεις
- Εκφραστικό λεξιλόγιο 800- 1.500 λέξεις
- Συμμετέχει σε συζητήσεις
- Ζητάει άδεια για να κάνει κάτι
- Μπορεί να μιμηθεί και να υποδυθεί τη συμπεριφορά κάποιου
- Χρησιμοποιεί ουσιαστικά και ρήματα πιο συχνά

Ηλικία 4-5 ετών

- Μπορεί να περιγράψει σωστά τα γεγονότα μιας ιστορίας κοιτάζοντας τις εικόνες
- Εκφραστικό λεξιλόγιο 900- 2.000 λέξεις
- Χρησιμοποιεί την ομιλία για να εκφράσει συναισθήματα

- Η γραμματική βελτιώνεται
- Χρησιμοποιεί κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα και συγκριτικό, μορφήματα στις προτάσεις

Ηλικία 5-6 ετών

- Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 3 μέρη
- Χρησιμοποιεί κλίσεις και χρόνους ρημάτων(αόριστος – μέλλοντας)
- Επικοινωνεί εύκολα με παιδιά της ηλικίας του και με ενήλικες
- Συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και ακολουθεί οδηγίες
- Σχηματίζει γραμματικά, πλήρης προτάσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005; Shipley Kenneth, McAfee Julie.G 2013; Κάρτζια, 2011; Andersen & Smith, 1997))

2.3 Οι δεξιότητες της πραγματολογίας στην επικοινωνία

Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί κάποιες συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ένα άτομο έχει την ικανότητα να πει κάποιες λέξεις καθαρά και να κάνει σωστή χρήση γραμματικής, αλλά να αντιμετωπίζει πρόβλημα επικοινωνίας. Οι πραγματολογικές δεξιότητες σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η πραγματολογία περιλαμβάνει τρεις βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία:

- Η εφαρμογή της γλώσσας για διαφορετικό σκοπό όπως:
 1. Χαιρετισμός (γεια σου και αντίο)
 2. Απαίτηση (φέρε μου το βιβλίο)
 3. Υπόσχεση (θα σου φέρω το βιβλίο)
 4. Παράκληση(θα ήθελα το βιβλίο σε παρακαλώ)
 5. Ενημέρωση(θα πάω να φέρω το βιβλίο)
- Η αλλαγή της ομιλίας ανάλογα με τις ανάγκες του ακροατή ή της περίπτωσης όπως :
 1. Η διαφορά της ομιλίας σε ένα παιδί και σε έναν ενήλικα
 2. Ο σκοπός μετάδοσης πληροφοριών σε έναν άγνωστο ακροατή
 3. Η διαφοροποίηση της ομιλίας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο (π.χ γραφείο και καφετέρια)

- Η τήρηση κανόνων σε μια συνομιλία και η αφήγηση μιας ιστορίας όπως:
 - Να τηρούνται κανόνες σειράς στη συνομιλία
 - Η έκθεση θεμάτων κατά τη διάρκεια της συνομιλίας
 - Η διατήρηση του θέματος
 - Η παρερμηνεία του θέματος όταν κάτι δεν έχει γίνει κατανοητό
 - Ο τρόπος χρήσης των λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων
 - Η τήρηση της απόστασης όταν κάποιος μιλάει
 - Οι εκφράσεις του προσώπου και η βλεμματική επαφή (ASHA ,2011)

2.3 i Οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες

Τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου, αναπτύσσουν τον λόγο και την ομιλία τους. Η χρήση του συντακτικού και της γραμματικής εμπλουτίζονται. Έπειτα διαμορφώνουν την ορθή κοινωνική χρήση της γλώσσας, ανάλογα με την περίσταση. Ωστόσο κάποια παιδιά έχουν ελλείψεις, στις επικοινωνιακές δεξιότητες και αυτό φέρει ως αποτέλεσμα στη δυσκολία της επικοινωνίας τους. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν πραγματολογικές δυσκολίες. (Bishop & Adams, C. 1992).

Οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες σχετίζονται με την έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, το χειρισμό της συζήτησης, την προϋπόθεση να είναι γνωστή η νοητική κατάσταση του συνομιλητή, το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, την κατανόηση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες παρουσιάζουν σύννοδα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, εμμονές, ιδιοσυγκρασιακό στυλ, απουσία ευγένειας, ντροπαλότητα, έλλειψη συνεργασίας και γνώσεων για τη θέση και το ρόλο κάποιου. (Ζαχάκου, 2016) .Ακόμα, εμφανίζουν απουσία ενσυναίσθησης και σεβασμού, δυσπιστία και ροπή προς την επιθετικότητα (Mackay – Anderson, 2002).

Σύμφωνα με τον Anderson 2002 οι πραγματολογικές δυσκολίες έχουν κατανεμηθεί με τα « στάδια ενός χορού».

Πρώτο στάδιο: « Το άκουσμα της μουσικής», δηλαδή οι πραγματολογικές δυσκολίες σχετίζονται με τον επικοινωνιακό σκοπό. Τα επικοινωνιακά προβλήματα μπορεί να προέρχονται αρχικά από την ελλιπή ικανότητα κατανομής της προσοχής (joint attention). Ειδικότερα τα βρέφη διαθέτουν την ικανότητα να επικεντρώνουν

την προσοχή τους στην προσπάθειά τους να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, επειδή θεωρούν πως είναι σημαντικό στον κόσμο. (Bates, 1978). Η απουσία της επικοινωνιακής αυτής πρόθεσης αποτελεί εμπόδιο για την μάθηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων, καθώς οι πρώιμες μη λεκτικές συμπεριφορές είναι βασικές πηγές ενημέρωσης για την συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Υπάρχουν δύο παράμετροι που εξετάζουν την δυσκολία στην επικοινωνιακή πρόθεση:

Η πρώτη έχει να κάνει με την ανάγκη για έκφραση των συναισθημάτων και των αναγκών, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην κατανόηση της πρόθεσης του άλλου. Επιπρόσθετα, τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές εμφανίζουν δυσκολίες στο τομέα της ενδοπροσωπικής επικοινωνίας. (Camaioni, 1978). Αναλυτικότερα η ενδοπροσωπική επικοινωνία σχετίζεται με δυσκολίες στην κατανόηση των αναγκών ή των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξυπηρετηθούν. Παραδείγματος χάρη, τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας ενδέχεται εξαιτίας της δυσκολίας τους να εξηγήσουν την συμπεριφορά των άλλων να προβούν σε ανάρμοστες συμπεριφορές.

Ακόμα, τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές δεν έχουν την δυνατότητα κατανόησης ότι η δική τους συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει την συμπεριφορά των άλλων σε νοητικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έλλειψη συμπεριφοράς σχολιασμού. Δηλαδή υπάρχουν βρέφη που δυσκολεύονται να αναπτύσσουν την συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τους Bates, Camaioni και Volterra 1978 οι συμπεριφορές αυτές περιγράφονται ως « πρωτοπροστακτικές» και « πρωτοδηλώσεις».

Δεύτερο στάδιο: « Χορό της επικοινωνίας», το στάδιο αυτό κάνει αναφορά στις μη λεκτικές, λεκτικές και παραλεκτικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη λειτουργία του επικοινωνιακού στόχου. Οι δεξιότητες αυτές εξελίσσονται κατά το πρώτο στάδιο της ζωής και μένουν σταθερές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- Η βλεμματική επαφή
- Η εναλλαγή σειράς
- Ο επιτονισμός της ομιλίας

- Η ανάπτυξη της ομιλίας
- Η επεξεργασία του περιβάλλοντος
- Το δείξιμο
- Η χρήση και η κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου
- Η απόσπαση της προσοχής του συνομιλητή
- Η αίτηση για διευκρινίσεις
- Η αφήγηση και η κατανόηση
- Η ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής γλώσσας, χιούμορ και μεταγλωσσικών ικανοτήτων (Bates, Camaioni και Volterra, 1975)

Τα παιδιά με διαταραχές στην πραγματολογία, χρησιμοποιούν ελάχιστα ή και καθόλου μη λεκτικές και παραλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές και παρουσιάζουν μονότονη χροιά, ακατάλληλο τονισμό, και διαταραγμένη ροή ομιλίας. Επίσης αντιμετωπίζουν προβλήματα στη βλεμματική επαφή, στις εκφράσεις του προσώπου και στο πώς να ανταποκριθούν στο κοινωνικό πλαίσιο. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δίνουν την αίσθηση ότι τα παιδιά αυτά είναι απρόθυμα, παράξενα και με ανάρμοστη κοινωνική συμπεριφορά. (Bates, Camaioni & Voltera, 1975)

Σύμφωνα με τους Leinonen 1999 οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ελλιπή γνώση για τον κόσμο, αδυναμία συγκράτησης κατάλληλων πληροφοριών από το επικοινωνιακό πλαίσιο, δυσκολία στην επεξεργασία των πληροφοριών μέσω της αφαιρετικής σκέψης, αδυναμία αντίληψης της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή. (Leinonen & Kerbel, 1999)

Σε παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες δυσλειτουργεί και η αφηγηματική ικανότητα, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο έκφρασης. Συνήθως αποτυγχάνουν στη δόμηση ενός αφηγήματος είτε σχετικά με κάτι που άκουσαν ή είδαν είτε σχετικά με κάτι που διάβασαν. Πολλά παιδιά έχουν την ικανότητα να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το αφήγημα αλλά μόνο εάν αυτές είναι συγκεκριμένες (MacKay & Anderson, 2002). Η δυσκολία αυτή επηρεάζει την σχολική τους απόδοση αφού δεν τα καταφέρνουν σε μαθήματα που απαιτούν αφηγηματική δυνατότητα ή κατανόηση γραπτού κειμένου. Η αφηγηματική ικανότητα συνυπάρχει και με στη σύνταξη γραπτών παραγράφων με συγκεκριμένο θέμα και στην λύση

αριθμητικών προβλημάτων (Bates, Camaioni και Volterra, 1975). Τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές μπορούν να περιγράψουν κάτι που βίωσαν και ήταν απλό και συγκεκριμένο, αλλά δυσκολεύονται πολύ όταν αυτό που τους ζητάτε να περιγράψουν είναι πολύ αφηρημένο ή χρειάζεται κριτική ικανότητα. Στα μαθηματικά, εκεί που δυσκολεύονται ιδιαίτερα είναι στην λύση αριθμητικών προβλημάτων, αφού και σε αυτά υπάρχουν ο αφηγηματικός λόγος και η ικανότητα εύρεσης της σημαντικής πληροφορίας, δεν αντιμετωπίζουν όμως δυσκολίες στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. (MacKay, G. και Anderson, C. 2002). Οι δύο παραπάνω τομείς των πραγματολογικών διαταραχών έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην συναναστροφή με τους άλλους, δεξιότητα που συνδέεται με το τρίτο στάδιο του « χορού της επικοινωνίας». Οι πραγματολογικές δυσκολίες που συνδέονται με τον τομέα της επικοινωνίας (χώρος, χρόνος, κοινωνική κατάσταση, συμμετέχοντες), αυτές σχετίζονται με ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές σε χώρους και καταστάσεις, όπως το σχολείο και οι κοινωνικές εκδηλώσεις (MacKay, 2002). Η αδυναμία αυτές ενδέχεται να οφείλονται στην έλλειψη ευκαιριών για να μάθουν τον τρόπο να λειτουργούν σε τέτοιες καταστάσεις λόγω περιορισμένων επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Vedelar, 1996). Τέτοιες δυσκολίες συναντώνται κυρίως σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή εμφανίζουν σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες λόγω ψυχικής ασθένειας. Για την ερμηνεία των πραγματολογικών διαταραχών σημαντικό ρόλο έχουν και η θεωρία του νου, η υπόθεση για την ασθενή κεντρική συνοχή και η θεωρία της συσχέτισης. (MacKay, 2002)

Η θεωρία του νου (Premack & Woodruff, 1978) εξηγεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές στον χειρισμό της συζήτησης και στην συναναστροφή με τους άλλους ανθρώπους. Η αδυναμία της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων με την βοήθεια των γνώσεων για τον γύρο κόσμο οδηγεί σε αποτυχία κατανόησης της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή. Σύμφωνα με τους Leinonen και Kerbel (1999), για το αποτέλεσμα των παραπάνω δυσκολιών οφείλεται η υποεκτίμηση ή η υπερεκτίμηση των γνώσεων του συνομιλητή και η λάθος επιλογή πληροφοριών που να του είναι ενδιαφέρουσες.

Η υπόθεση για την ασθενή κεντρική συνοχή (Frith, 1994), θα μπορούσε και αυτή να λειτουργήσει βοηθητικά στην κατανόηση των πραγματολογικών

διαταραχών σε σχέση με την επιλογή του θέματος και την δυσκολία εμπλουτισμού των θεματικών ενοτήτων. Σύμφωνα με την Jordan (1996), η δυσκολία να δημιουργηθεί ένα νοητικό μοντέλο από τα λεγόμενα του συνομιλητή καθιστά δύσκολη την διεξαγωγή μιας συζήτησης. Η δυσκολία αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στην αδυναμία επεξεργασίας των πληροφοριών που μεταδίδονται μέσω του προφορικού λόγου και οι οποίες αφορούν το συγκεκριμένο θέμα συζήτησης (Frith, 1994). Η ασθενής κεντρική συνοχή δεν επιτρέπει στο άτομο να επεξεργαστεί τις πληροφορίες στο πλαίσιο ενός «όλου» και με αυτόν τον τρόπο το καθιστά ανίκανο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας συζήτησης (Jordan, 1996). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να εμμένει σε συγκεκριμένα θέματα τα οποία γνωρίζει καλά και για τα οποία εντυπωσιάζει με τις γνώσεις του. Ακόμα και έτσι όμως δεν μπορεί να επιτύχει την επικοινωνιακή διαδικασία, εξαιτίας του ότι δεν έχει την ικανότητα να εμπλουτίσει το συγκεκριμένο θέμα έτσι ώστε να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον του συνομιλητή.

Κρίνεται ότι **η θεωρία της συσχέτισης** συνδέεται στενά με την εξήγηση των πραγματολογικών διαταραχών, κυρίως όσον αφορά στην κατανόηση της πρόθεσης του συνομιλητή. Σύμφωνα με τους Leinonen και Kerbel (1999), η θεωρία αυτή παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της διαταραγμένης πραγματολογίας, διαχωρίζοντας την από την σημασιολογία. Οι πραγματολογικές δυσκολίες θα πρέπει να εξετάζονται ανεξάρτητα από την σημασιολογία, ως ξεκίνημα την διερεύνηση της δυνατότητας για αλλαγή της γλωσσικής έκφρασης μέσω των διαδικασιών της αναφοράς, της διασαφήνισης και του εμπλουτισμού. (Sperber & Wilson 1986). Ακολουθεί η επεξήγηση του λόγου για τον οποίο η συγκεκριμένη γλωσσική έκφραση χρησιμοποιείται ξεχωριστά από την κυριολεκτική της σημασία. Το δεύτερο στάδιο μελέτης των πραγματολογικών διαταραχών αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει, βάσει συλλογισμών και γνώσεων για τον γύρω κόσμο και να κάνει υποθέσεις σχετικά με τον λόγο για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η γλωσσική έκφραση. (Leinonen & Kerbel, 1999) Το τρίτο και τελευταίο μέρος της ανάλυσης των πραγματολογικών διαταραχών συνδέεται με την ικανότητα εξαγωγής ενός τελικού συμπεράσματος για τον λόγο, μέσω των διαδικασιών της αφαιρετικής σκέψης. Οι Leinonen και Kerbel (1999) λένε πως οι παραπάνω πραγματολογικές δυσκολίες οφείλονται σε:

- Έλλειψη γνώσεων για τον κόσμο
- Αδυναμία πρόσβασης σε κατάλληλες πληροφορίες από το επικοινωνιακό πλαίσιο
- Ελλειμματική γνώση επεξεργασίας των πληροφοριών μέσω της αφαιρετικής σκέψης
- Λάθος επιλογή της προεξέχουσας πληροφορίας του επικοινωνιακού πλαισίου
- Αδυναμία αντίληψης της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή

Συνοψίζοντας, τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους άλλους λόγω της έλλειψης κατανόησης της συναισθηματικής και νοητικής κατάστασης του ακροατή. Επιπλέον, προσεγγίζουν τους άλλους με ιδιαίτερους τρόπους και προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί τους για στενά περιορισμένα ενδιαφέροντα, που τις περισσότερες φορές αφήνουν τον συνομιλητή αδιάφορα και τον αναγκάζουν να διακόψει τον διάλογο. (Νικολόπουλος, 2008; Leinonen & Kerbel, 1999; Sperber & Wilson 1986; Jordan, 1996)

2.3ii Χαρακτηριστικά των πραγματολογικών διαταραχών

Στο *πραγματολογικό επίπεδο*, το οποίο αφορά στη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια και είναι η γνώση του τι πρέπει να πω, πώς θα το πω, σε ποιον θα το πω – και πώς θα πρέπει να συμπεριφέρομαι, όταν το πω τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της αρχής της εναλλαγής σειράς σε έναν διάλογο.
- Μπορεί να μιλούν για θέματα που δεν τραβούν την προσοχή του συνομιλητή τους, να μακρηγορούν και να «χάνονται» σε πολλές λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα ο συνομιλητής τους να χάνει το ενδιαφέρον του, χωρίς να έχουν επίγνωση για την ακατάλληλη αυτή συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να δίνουν την εντύπωση πως είναι αγενείς.
- Πολλές φορές δε λαμβάνουν υπ' όψη αυτονόητες γνώσεις του συνομιλητή τους και τον «κουράζουν» με περιττές πληροφορίες ή και με πληροφορίες που δεν επιθυμεί ο συνομιλητής τους ή αντίθετα.

- Από την άλλη πλευρά όμως, μπορεί και να προϋποθέτουν, λανθασμένα, ότι ο συνομιλητής τους έχει γνώσεις / πληροφορίες, που δεν είναι δυνατόν να τις έχει. (Βογινδρούκας, 2005)
- Επίσης Δυσκολεύονται να διεξάγουν μια συζήτηση καθώς μπορεί να...:
 - διακόπτουν τον συνομιλητή τους
 - μην ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις που τους γίνονται, τηρώντας σιωπηλή στάση ή
 - ανταποκρίνονται σε αυτό που τους λένε με ακατάλληλη φωνή (π.χ. πάρα πολύ σιγανή ή και πολύ έντονη φωνή, έλλειψη ή ακατάλληλος χρωματισμός της φωνής
 (Βογινδρούκας, 2005; Κερανοπούλου –Γκόλιου 2012; Smith L.1998)

Κεφάλαιο 3^ο: Οι πραγματολογικές διαταραχές

3.1 Πραγματολογικές διαταραχές και αυτισμός

Τι είναι αυτισμός;

Ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Τα χαρακτηριστικά των συμπεριφορικών συμπτωμάτων του αυτισμού περιλαμβάνουν κοινωνικές ανωμαλίες, ανωμαλίες της επικοινωνίας, και στερεότυπα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς (APA, 1994). Ο αυτισμός άρχισε να γίνεται γνωστός τη δεκαετία του 1940 από δύο ανθρώπους τον Hans Asperger στην Αυστρία και τον Leo Kanner στις Η.Π.Α. **Και οι δύο έκαναν αναφορά σε μια ομάδα παιδιών με:**

- Προβλήματα στο λόγο, την επικοινωνία και την φαντασία
- Έντονη συγκέντρωση σε συγκεκριμένα αντικείμενα και ασχολίες
- Εξαιρετικές οπτικές ικανότητες
- Έντονη αντιπάθεια προς κάθε αλλαγή (Kathleen Ann Quill, Ed. D.(2000))
- Άκαμπτη, στερεότυπη χρήση της γλώσσας

Οι ερευνητές ονόμασαν την διαταραχή αυτή αυτισμό. Η οποία προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός». Ο αυτισμός ανήκει σε μια ομάδα διαταραχών γνωστών ως « διεισδυτικές αναπτυξιακές διαταραχές». Οι διεισδυτικές αναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνουν προβλήματα λόγου και επικοινωνίας (κοινωνική αλληλεπίδραση) καθώς και επαναλαμβανόμενες κινητικές συμπεριφορές. Ακόμα ο αυτισμός είναι μια σοβαρή, νευροψυχιατρική διαταραχή, που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, εκδηλώνεται νωρίς και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή. Χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσης, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στο παιχνίδι-σκέψη-φαντασία. (Geurts, & Embrechts, 2008). Οι αποκλίσεις αυτές επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τη συμπεριφορά, την προσαρμογή και τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή. Επηρεάζουν επίσης, την πορεία της ανάπτυξης, που αποκλίνει από το φυσιολογικό, ενώ η ανάπτυξη

επηρεάζει την κλινική εικόνα του αυτισμού. Τα συμπτώματα ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο, τη σοβαρότητα, τη συνύπαρξη άλλων ιατρικών καταστάσεων, την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και παράγοντες του περιβάλλοντος. (Quill, 2000)

Βασικά συμπτώματα του αυτισμού

Όλοι οι άνθρωποι που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν παρόμοια προβλήματα σε τρεις συγκεκριμένους τομείς :

1. Γενική αποτυχία του να κατανοήσει τον κόσμο στον οποίο ζει και να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις. Τα προβλήματα επικοινωνίας που παρουσιάζει, οι διαταραγμένες συμπεριφορές καθώς και η δυσκολία διαχείρισης συναισθημάτων, μπορούν να επηρεάσουν το οικείο ενδοοικογενειακό περιβάλλον.
2. Καθυστέρηση ή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό. Η δυσκολία στην επικοινωνία φαίνεται με τις μοναδικές ιδιομορφίες της σκέψης τους και τη σοβαρή γλωσσική ανεπάρκεια ή σε άλλες περιπτώσεις την απουσία της ομιλίας.
3. Παράδοση- καταθλιπτική ή στερεότυπη τελετουργική συμπεριφορά που υπάρχει σε αντιδράσεις του σε εξωτερικά ερεθίσματα και πιθανών σε εσωτερικές του διεργασίες. (Kathleen Ann Quill, Ed. D.(2000)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Στα αυτιστικά άτομα οι κοινωνικές σχέσεις μπορεί να προκαλούν τρόπο και σύγχυση. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να :

- Καταλάβουν την αλληλεπίδραση που έχουν με τους ανθρώπους όσον αφορά τους κοινωνικούς κανόνες.
- Κατανοήσουν την σκέψη και τα συναισθήματα των άλλων
- Διαπιστώσουν πότε γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης
- Δημιουργήσουν φιλίες
- Συμμετέχουν σε μια ομάδα Quill, 2000)

Ελλείμματα στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Για την κατάλληλη επικοινωνία δεν χρησιμοποιείται μόνο η ομιλία, αλλά και εκφράσεις προσώπου, τη στάση του σώματος, τον τόνο της φωνής μας. Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην λεκτική επικοινωνία όσο και στη μη λεκτική. Δυσκολεύονται να μεταφέρουν το μήνυμα στον δέκτη με την εκφραστικότητα του προσώπου ενώ συχνά χρησιμοποιούν ακατάλληλο τόνο φωνής. Το 80% των μηνυμάτων μεταφέρονται μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. (Brown ,2004 ότι αναφ. Quill, 2000). Συμπερασματικά τα παιδιά με αυτισμό έχουν ελλείμματα τόσο στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν (επικοινωνιακό μέσο) όσο και στον τρόπο που εκφράζουν τις προθέσεις τους (επικοινωνιακές προθέσεις). Έχει διαγνωστεί ότι χρησιμοποιούν μη συμβατικά μέσα επικοινωνίας ,σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, στην προ-λεκτική φάση τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν μη συμβατικές συμπεριφορές, όπως η καθοδήγηση με το χέρι του δασκάλου για να ανοίξει ένα δοχείο (Curcio, 1978). Μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα, ξεσπάσματα, και αυτο-τραυματισμό για να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν (Donnellan, Mirenda, Mesaros, & Fassbender, 1984). Όταν η γλώσσα αποκτάται, μπορεί επίσης να αναλάβει ιδιοσυγκρασιακές μορφές. Πρότυπα γλώσσας που βρέθηκαν στην λεκτική ομιλία των παιδιών με αυτισμό περιλαμβάνουν την άμεση ηχολαλία, καθυστερημένη ηχολαλία ,νεολογισμούς και μεταφορική χρήση των λέξεων (American Psychiatric Association, 1994).

Λεκτική επικοινωνία και υψηλός αυτισμός

Όσον αφορά την λεκτική τους επικοινωνία, τα παιδιά με ΑΥΛ παρουσιάζουν ευχέρεια στο λόγο, αλλά μπορεί να χρησιμοποιούν «επίσημες» λέξεις που συχνά δεν ταιριάζουν στην κατάσταση, δίνοντας την εντύπωση ενός «μικρού δάσκαλου» έχουν ιδιόμορφο και παράξενο λόγο, καθώς και φωνή με μονότονη χροιά χωρίς διακυμάνσεις (Mc Partland & Klin, 2006). Συχνά, επαναλαμβάνουν λέξεις ή φράσεις χωρίς σημασία και συζητούν σχεδόν αποκλειστικά για πολύ συγκεκριμένα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Όσον αφορά το πραγματολογικό και το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες καθώς δεν κατανοούν το χιούμορ, τις μεταφορές, τις αλληγορίες, την ειρωνεία και το σαρκασμό των άλλων. (Klin, 2008) Σε επίπεδο μη λεκτικής επικοινωνίας τα παιδιά με

ΑΥΛ δυσκολεύονται στο να διατηρήσουν βλεμματική επαφή με το συνομιλητή τους και πολλές φορές χρησιμοποιούν περιορισμένες ή ακατάλληλες εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες. Παρουσιάζουν δυσκολία στην κοινωνική εγγύτητα (στέκονται πολύ κοντά ή πολύ μακριά από το συνομιλητή τους) και δυσκολεύονται στην κατανόηση και ερμηνεία των εκφράσεων του προσώπου και της γλώσσας του σώματος άλλων ατόμων (όπως χειρονομίες, βλεμματική επαφή, γκριμάτσες, στάση σώματος) (Me Partland & Klin, 2006).

Εάν δεν αναπτυχθεί κατάλληλα η επικοινωνία μετά τους 18 μήνες ζωής το άτομο με χαμηλό αυτισμό θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην ανάπτυξη της ομιλίας. Η ομιλία τους μπορεί να αναπτυχθεί φυσιολογικά είτε με κάποια καθυστέρηση. Στη συνέχεια όμως, μιλούν άνετα χρησιμοποιώντας λέξεις ασυνήθιστες για την ηλικία τους και αρκετές λεπτομέρειες που μπορεί να μην είναι απαραίτητες. Δυσκολεύονται βέβαια στην κατανόηση των χιουμοριστικών εκφράσεων και των μεταφορικών εννοιών κάτι που είναι φανερό στο συνομιλητή τους επηρεάζοντας και τις κοινωνικές τους συναναστροφές. (Brown,2004).

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να δυσκολεύονται να:

- Αναπτύξουν και να κατανοήσουν τον λόγο
- Κάνουν χρήση της γλώσσας για επικοινωνία
- Κατανοήσουν την γλώσσα του σώματος
- Έχουν οπτική επαφή με άλλα άτομα
- Εκφράσουν τις απόψεις τους σε συζητήσεις. (Quill, 2000)

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗ ΦΑΝΤΑΣΙΑ

Τα αυτιστικά άτομα δυσκολεύονται να:

- Κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων
- Καταλάβουν ότι οι άλλοι είναι άνθρωποι και όχι αντικείμενα
- Αναπτύξουν το φανταστικό παιχνίδι (Quill, 2000)

Σύμφωνα με τον Eales (1993) έγινε η πρώτη έρευνα της Baltaxe (1977) για την διαπίστωση των πραγματολογικών δυσκολιών στα παιδιά με αυτισμό. Με την έρευνα αυτή αναδείχθηκε ότι υπάρχουν δυσκολίες στην εναλλαγή των ρόλων ακροατή – ομιλητή, στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων κατά την διάρκεια της

συζήτησης και στο διαχωρισμό παλιάς και νέας πληροφορίας με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων. Ακόμα οι Ball (1978) και Caparulo και Cohen (1977) παρατήρησαν ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα εξυπηρετεί τις πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω μια συζήτησης με αποτέλεσμα να τη χρησιμοποιήσουν για να διαχειριστούν τους άλλους και όχι για να επικοινωνήσουν μαζί τους. (Baron-Cohen, S. 1988). Η γλώσσα των αυτιστικών παιδιών συνήθως έχει καθυστερήσει σημαντικά, και σε πολλές περιπτώσεις, γλώσσα δεν αναπτύσσεται καθόλου. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αυτιστικών ατόμων είναι η χρήση της γλώσσας και χειρονομιών στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Η λειτουργία της γλώσσας και των χειρονομιών αφορούν την επικοινωνιακή πρόθεση. (Austin, 1962; Searle, 1969). Τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν την επικοινωνία για να περιγράψουν τι μπορούν να κάνουν. Υπάρχουν ενδείξεις, ότι η γλώσσα και η χειρονομία αυτιστικών παιδιών μπορεί να λειτουργήσει έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν ή να ρυθμίσουν την αλληλεπίδραση προς τα άλλα παιδιά. (Baltaxe, 1977; Cantwell, Baker, & Rutter, 1978; Cunningham, 1968; Fay & Schuler, 1980). Για τα αυτιστικά παιδιά με περιορισμένες δυνατότητες η αυθόρμητη ομιλία μπορεί να εξυπηρετήσει ορισμένες λειτουργίες όπως η επισήμανση και η ζήτηση. Η καθυστερημένη ηχολαλία βοηθάει σε μια ποικιλία λειτουργιών όπως η διαμαρτυρία και η επιβεβαίωση. (Ball, 1978; Cantwell, et al., 1978; Loveland & Landry, 1986; Pau] & Cohen, 1985). Στερεότυπες ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν για να διατηρηθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση. Παρόλο που δείχνει να είναι ελλιπής σε αυτιστικά παιδιά μερικές χειρονομίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς όπως η άρνηση. Επικοινωνιακές συμπεριφορές που εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς (π.χ. ζητώντας ένα αντικείμενο) είναι ευκολότερες για παιδιά με αυτισμό από εκείνες που χρησιμοποιούνται για να ρυθμίσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ. ζητώντας την άδεια). Εξηγήσεις για τις πραγματολογικές δυσκολίες στον αυτισμό θα μπορούσαν να δοθούν μέσω διάφορων « ψυχογνωστικών θεωριών» όπως της θεωρίας του νου, η οποία έχει δημιουργηθεί για να εξηγήσει τη γνωστική δυσκολία των παιδιών με αυτισμό και κατ' επέκταση τις δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους. (Loveland, K. A., Landry, S. H., Hughes, S. O., Hall, S. K., & McEvoy, R. E. 1988).

Θεωρία του νου

Από τα τέσσερα κιόλας έτη τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να κατανοήσουν ότι ο κάθε άνθρωπος έχει κάποιες σκέψεις, απόψεις και πεποιθήσεις που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους απόψεις. Πρόκειται για μία διαδικασία που συμβαίνει αυτόματα στον κάθε ανθρώπινο οργανισμό καθώς δε διδάσκεται η θεωρία του νου. Τα άτομα με υψηλό αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές σκέψεις και απόψεις. Η ικανότητα αυτή, αναφέρεται ως «ανάγνωση του νου» ή νοητική «τύφλωση». Τα άτομα με υψηλό αυτισμό δυσκολεύονται να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, να αντιληφθούν πως σκέφτονται, αισθάνονται και τι επιθυμούν οι άλλοι. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να πλήττονται οι κοινωνικές τους σχέσεις γιατί δεν μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου και να οδηγηθούν στο συμπέρασμα (Νικολόπουλος, 2008).

Γίνεται χρήση της θεωρίας του νου καθημερινά στις κοινωνικές συναναστροφές καθώς βοηθάει στην κατανόηση της εκδήλωσης της συμπεριφοράς του συνομιλητή. Με λίγα λόγια να γίνει αντιληπτή η στάση του σώματός του, οι μορφασμοί του και να μπει στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση). Οι δυσκολίες στο επίπεδο της επικοινωνίας και της γλώσσας στα αυτιστικά παιδιά είναι τόσο γνωστές που περιγράφουν το σύνδρομο. Τα μισά παιδιά που έχουν διαγνωστεί από αυτισμό, ποτέ δεν αναπτύσσουν λειτουργικό λόγο. Η ομιλία τους χαρακτηρίζεται ως ηχολαλική ή καλύτερα στερεοτυπική. Το κυριότερο μέρος του λόγου που παράγεται φαίνεται να αποτελείται από την άμεση ή καθυστερημένη κυριολεκτική επανάληψη του λόγου των άλλων. Ακόμη και όταν παράγονται πιο δημιουργικά λεγόμενα, τείνουν να χρησιμοποιούνται με έναν επαναληπτικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Kanner φαίνεται ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιούν την εκφορά ήχων για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Η χρήση της ομιλίας τους γίνεται περισσότερο για οργανικούς λόγους και όχι για λόγους αλληλεπίδρασης. (Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. 1985).

ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Πολλές φορές γίνεται σύνδεση ή παρομοίωση της πραγματολογικής διαταραχής με τον αυτισμό, εξαιτίας της ομοιότητας των συμπτωμάτων τους.

Ενήλικες με αυτισμό αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην επικοινωνία από ό,τι οι ενήλικες με διαταραχές στην πραγματολογία. Παρουσιάζονται δεκτικοί στη διαμόρφωση επικοινωνιακών προθέσεων ανάλογα με την περίσταση στην οποία βρίσκονται. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό συχνά καθυστερούν σε άλλους γλωσσικούς τομείς, όπως η λεξιλογική και συντακτική γνώση, και τα προβλήματα στην πραγματολογία είναι λιγότερο εμφανή (Lord & Paul, 1997).

Σύμφωνα με το γλωσσικό μοντέλο των Bloom και Lahey (1983), η γλώσσα παρουσιάζει τρεις πτυχές οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση. Στον Αυτισμό και την Πραγματολογική διαταραχή επηρεάζονται μία ή και περισσότερες από τις παραπάνω διαστάσεις της γλώσσας. Το κοινό χαρακτηριστικό και των δύο διαταραχών είναι η χρήση της γλώσσας, η οποία απέχει από την φυσιολογική ανάπτυξη. (Rollins, P. R. (1999)

ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ

ΑΥΤΙΣΜΟΣ	ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ
1. Δυσκολία στην αφήγηση	1. Φλυαρία σε συνδυασμό με υπερλεξία
2. Δυσκολία στην έναρξη συζήτησης	2. Φτωχή συντήρηση του θέματος της συζήτησης
3. Ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής	3. Μεγαλοφωνία
4. Δυσκολία στην αιτιολόγηση καταστάσεων	4. Αδυναμία στη χρήση της λογικής σκέψης και στην εξαγωγή συμπερασμάτων
5. Καθόλου ενδιαφέρον για τον συνομιλητή και γενικότερα για το κοινωνικό περιβάλλον	5. Αντικοινωνική συμπεριφορά

Οι Rapin και Allen 1983 κατέληξαν στο συμπέρασμα 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 στο αυτιστικό φάσμα.

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

ΟΡΙΣΜΟΣ Δ.Ε.Π.Υ

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή της αυτορρύθμισης, η οποία χαρακτηρίζεται από προβλήματα στη χρονική διάρκεια διατήρησης της προσοχής, στον έλεγχο της παρόρμησης και στα επίπεδα κινητικής δραστηριότητας (Barkley, 1995). Συχνά την χαρακτηρίζει ως « κρυφή ανικανότητα», επειδή δεν υπάρχει κανένα εξωτερικό σημάδι φυσικής δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος ή του εγκεφάλου.

Ο Barkley 1995 θεωρεί ότι υπάρχουν πέντε πρωταρχικά προβλήματα στην ικανότητα ενός ατόμου να ελέγξει τη συμπεριφορά του:

- δυσκολία στη διατήρηση της προσοχής
- δυσκολία στον έλεγχο των παρορμήσεων
- υπερβολική δραστηριότητα
- δυσκολία στην υπακοή κανόνων ή οδηγιών
- υπερβολική ποικιλομορφία στις αντιδράσεις του ατόμου σε διάφορες καταστάσεις, κυρίως κατά τη διάρκεια κάποιας εργασίας.

Πίνακας 2. ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ Δ.Ε.Π.Υ

Εξασθενημένη αναστολή αντίδρασης, αδύναμος έλεγχος παρορμήσεων ή άρνηση λήψης ικανοποίησης καθυστερημένα
Υπερκινητικότητα ή δραστηριότητα που είναι λανθασμένα ρυθμισμένα ως προς τις απαιτήσεις μιας κατάστασης
Φτωχή εστίαση της προσοχής ή επιμονή στην προσπάθεια εκτέλεσης ενός έργου

Επιπλέον οι πραγματολογικές διαταραχές εντοπίστηκαν και σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (Camarata & Gibson, Geurts 2004). Από τα βασικότερα συνωδά προβλήματα των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ είναι αυτά του λόγου και της ομιλίας, τα οποία συχνά αποτελούν τις πρώτες ανησυχητικές ενδείξεις για τους γονείς. Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, και όταν τελικά αρχίσει να

αναπτύσσει τον λόγο του μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα τόσο στην άρθρωση όσο και στην σύνταξη, ακόμη και μέχρι τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Hartsough & Lambert, 1985). 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 (Κάκουρος Ε., 2001 Geurts, H. M., & Embrechts, M. 2008

3.1ii Πραγματολογικές διαταραχές και νοητική υστέρηση

ΟΡΙΣΜΟΣ

Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται ως μία σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/ πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου).

Για την καλύτερη κατανόηση του ορισμού χρειάζεται να αναλυθούν οι εξής τέσσερις (4) σημαντικές υποθέσεις:

1. Η έγκυρη εκτίμηση λαμβάνει υπόψη την πολιτιστική και γλωσσική διαφοροποίηση, όπως επίσης διαφορές στους παράγοντες επικοινωνίας και συμπεριφοράς.
2. Η ύπαρξη περιορισμών στις δεξιότητες προσαρμογής εμφανίζονται μέσα στο περιβάλλον της κοινωνίας ή κοινότητας, όταν συγκρίνονται με συνομηλίκους και αποτελούν τις ατομικές ανάγκες για υποστήριξη.
3. Οι συγκεκριμένοι προσαρμοστικοί περιορισμοί συνήθως συνυπάρχουν με ικανότητες σε άλλες προσαρμοστικές δεξιότητες ή άλλες προσωπικές δυνατότητες.
4. Με την κατάλληλη υποστήριξη σε ένα επαρκή χρονικό διάστημα η λειτουργική ζωή του ατόμου με νοητική καθυστέρηση θα βελτιωθεί (Βογινδρούκας, 2005)

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, 2010)

3.1iii Πραγματολογικές διαταραχές και ειδική γλωσσική διαταραχή

ΟΡΙΣΜΟΣ

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (S.L.I.) είναι μία αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και περιγράφει την κατάσταση μιας εμφανώς καθυστερημένης γλωσσικής ανάπτυξης σε περιπτώσεις που απουσιάζουν άλλες αιτίες όπως αυτισμός, κώφωση, νοητική υστέρηση ή ό,τι άλλο θα μπορούσε να εξηγήσει την γλωσσική καθυστέρηση. Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή έχουν κανονική ευφυΐα, όραση, ακοή, συναισθηματική ανάπτυξη.

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή εμφανίζουν προβλήματα κυρίως στη γλωσσική κατανόηση, στο λεξιλόγιο και στη γραμματική. Σε πραγματολογικό επίπεδο δυσκολεύονται να διατηρήσουν ένα θέμα συζήτησης ή να μεταβούν ομαλά σε ένα καινούριο θέμα. Παρατηρείται μειωμένη ικανότητα στο να ζητάνε και να δίνουν διευκρινίσεις, αλλά και στο να αξιολογούν το πλαίσιο συζήτησης. Επιπλέον, χρησιμοποιούν πολύ πρώιμους μηχανισμούς επανόρθωσης / αποσαφήνισης του λόγου τους (π.χ. επανάληψη αντί για περίφραση) και δεν αυτοδιορθώνουν τα λάθη τους. Στην βρεφική ηλικία, τα παιδιά αυτά δεν κατονομάζουν συχνά αντικείμενα όπως τα συνομήλικα παιδιά. 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 διαφαίνεται στη χρήση ελλιπών συμφραζομένων, που δεν περιέχουν αρκετές πληροφορίες (π.χ. πρόσωπα, χρόνους, τόπους) για να εξάγει νόημα ο ακροατής. Χαρακτηριστικό σύμπτωμα στην ειδική γλωσσική διαταραχή είναι η δυσκολία εύρεσης της κατάλληλης λέξης (Aram & Nation, 1975; Leonard, 1988 ; Wolfusetal, 1980).

Η δυσκολία αυτή χαρακτηρίζεται από:

- Σημασιολογικές παραφασίες(ντουλάπι αντί για θρανίο)
- Περιγραφή της έννοιας αντί της κατάλληλης λέξης (π.χ αυτό που κρατάμε για να κόψουμε το ψωμί αντί της λέξης
- Υπερβολική χρήση μη συγκεκριμένων λέξεων
- Χρήση χειρονομιών και αναφορές στον χώρο για την περιγραφή της έννοιας
- Χρονικά κενά στην ανταπόκριση
- Αργή ανταπόκριση σε λεκτικό ερέθισμα
- Φωνολογικές παραφασίες
- Χρήση λέξεων με όμοια σημασία(λύκος αντί για σκύλος(Bishop, Bishop, Leonard, 2000).

ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Διαφορετικές θεωρίες υποστηρίζουν πως τα αίτια για την ειδική γλωσσική διαταραχή μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα: 1)την διαταραχή του συστήματος της γραμματικής,2) την αδυναμία επεξεργασίας γλωσσικών και μη γλωσσικών δεδομένων και 3)την δυσκολία επεξεργασίας δεδομένων σε συγκεκριμένους μηχανισμούς. Όσο αφορά την πρώτη κατηγορία η γλώσσα είναι ξεχωριστό νοητικό σύστημα και διαφέρει από τα υπόλοιπα νοητικά συστήματα (Fodor, 1983).Η Gorpić (1990) αναφέρεται στη θεωρία της έλλειψης γραμματικών κανόνων στην οποία τα παιδιά με 8Πδεν χρησιμοποιούν σωστό χρόνο, πρόσωπο και αριθμό στη σύνταξη μιας πρότασης. Αποτέλεσμα αυτού είναι η διαταραχή στους συντακτικούς και μορφοφωνολογικούς κανόνες εξηγώντας και την ασυμφωνία υποκειμένου- ρήματος στις φράσεις. Στην ίδια κατηγορία αναφέρεται και η θεωρία

έλλειψης συμφωνίας (Clahsen, 1989) η οποία αναφέρεται στην συμφωνία των όρων της πρότασης. Μια ακόμη θεωρία είναι αυτή του παρατεταμένου σταδίου του προαιρετικού απαρεμφάτου (Rice, Wexler & Cleave, 1995) όπου τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή εμμένουν περισσότερο στη μη χρήση χρόνου σε κύριες προτάσεις σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στο επόμενο επίπεδο-στάδιο, η ειδική γλωσσική διαταραχή οφείλεται σε αδυναμία επεξεργασίας γλωσσικών και μη γλωσσικών δεδομένων. Ειδικότερα έχει διατυπωθεί η θεωρία της γενικής επιβράδυνσης (Kail, 1994) σύμφωνα με την οποία η επεξεργασία είναι πιο αργή σε σχέση με φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ο Leonard (1988) μένοντας στο ίδιο στάδιο αναφέρει τη θεωρία της επιφάνειας στην οποία τα γραμματικά μορφήματα κατακτώνται δύσκολα με αποτέλεσμα να είναι μικρής διάρκειας, χωρίς τονισμό και πιο μικρά από μια συλλαβή. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τη θεωρία της φωνολογικής μνήμης (Gathercole & Baddeley, 1990) με βάση την οποία κατακτώνται νέες λέξεις. Τα παιδιά με S.L.I. αδυνατούν να επαναλάβουν λέξεις που δεν είναι πραγματικές καθώς και λέξεις πραγματικές που βρίσκονται σε μια λίστα εξαιτίας της διαταραχής της φωνολογικής μνήμης ενώ το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και στις προτάσεις με πολλούς όρους. Κλείνοντας, θα αναφέρουμε και την θεωρία ανεπάρκειας επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων μικρής διάρκειας και ταχείας ακολουθίας των Tallal και Stark (1981) σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή δεν μπορούν να διακρίνουν ακουστικά τα μικρά και γρήγορα ερεθίσματα εμφανίζοντας έτσι προβλήματα αντίληψης. (Νικολόπουλος, 2008)

ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Οι Bishop και Adams 1990 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

ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ

ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ
1)απουσία αποριών και ερωτήσεων	1) δυσκολία στην εύρεση λέξεων
2)έλλειψη ευγένειας	2) αντικοινωνική συμπεριφορά
3) αδυναμία διόρθωσης λαθών	3)αδυναμία στη χρήση λογικής σκέψης και στην εξαγωγή συμπερασμάτων
4)υψηλό βαθμό εισαγωγών σε συζήτηση	4) φτωχή συντήρηση του θέματος μια συζήτησης

3.1iv Πραγματολογικές διαταραχές και εγκεφαλική βλάβη

Τα πραγματολογικά στοιχεία αποτελούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο που απαιτείται για την επάρκεια στη φυσική και λειτουργική χρήση της γλώσσας. Ο όρος μπορεί να οριστεί ευρύτερα ως η χρήση της γλώσσας για επικοινωνία σε συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς (Friedland και Miller, 1998). Οι πραγματολογικές συμπεριφορές υπερβαίνουν τις δομές των μεμονωμένων λέξεων και τις γραμματικές δομές. Δημιουργούν το σύστημα των κανόνων που διευκρινίζουν τη χρήση της γλώσσας σε σχέση με καταστάσεις ή κοινωνικά πλαίσια. Άτομα με εγκεφαλική βλάβη συχνά επιδεικνύουν φυσιολογικές γλωσσολογικές δεξιότητες, αλλά δυσκολεύονται στο να προσαρμόσουν την επικοινωνία τους σε συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς. Για παράδειγμα, μπορεί να εμφανίζουν κατεφαπτόμενο λόγο, φτωχή λεκτική οργάνωση ή να λαμβάνουν το λόγο σε ακατάλληλες στιγμές (McDonald, 1993). Η αναγνώριση των πραγματολογικών στοιχείων ως σημαντικό ζήτημα στην αποκατάσταση εγκεφαλικών βλαβών δεν είναι κάτι καινούριο. Οι Milton, Prutting και Binder (1984) αξιολόγησαν τις πραγματολογικές δεξιότητες σε πέντε άτομα με εγκεφαλική βλάβη και πέντε χωρίς. Συμπέραναν ότι κατόπιν εγκεφαλικής βλάβης «τα άτομα μιλούν καλύτερα από ό,τι επικοινωνούν». Αυτό διαφέρει από ένα αφασικό σύνδρομο, στο οποίο οι ασθενείς συχνά «επικοινωνούν καλύτερα από ό,τι μιλούν» (Holland, 1982).

Παρά το ότι η ανομοιογένεια στα είδη των πραγματολογικών ελλειμμάτων που παρατηρούνται κατόπιν εγκεφαλικής βλάβης είναι ένα από τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του πληθυσμού, 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 (Holland, 1982). Η μειωμένη αυτό-ενημερότητα συμβάλλει επίσης σε μειωμένη πραγματολογία. Βλάβη στις μετωπιαίες εγκεφαλικές δομές, οι οποίες στεγάζουν τις εκτελεστικές λειτουργίες, συχνά απολήγει σε εξασθενημένη κοινωνική επικοινωνία. Για παράδειγμα, ένα άτομο με ελλείμματα στην αυτο-ρύθμιση, οφειλόμενα σε τραυματισμό που εμπλέκει μετωπιαία εγκεφαλικά κυκλώματα, μπορεί να επιλέγει ακατάλληλα θέματα, να διακόπτει υπερβολικά και να μην αναλογίζεται την οπτική του άλλου στη συζήτηση. Επειδή τέτοια άτομα παρουσιάζουν φυσιολογικές γλωσσολογικές λειτουργίες (δηλαδή, δε δυσκολεύονται στην εύρεση λέξεων, στην ομιλία ή στη λεκτική ροή), τα άτομα με τα οποία επικοινωνούν μπορεί να μην κατανοούν ότι η υποκείμενη αιτία των παρατηρούμενων δυσκολιών επικοινωνίας είναι η εγκεφαλική βλάβη. Αυτοί οι άνθρωποι μπορεί γρήγορα να εξοστρακιστούν κοινωνικά, λόγω φτωχής πραγματολογίας (Miller, 1998).

Η έρευνα δείχνει ότι τα πραγματολογικά ελλείμματα δε βελτιώνονται αυθόρμητα με την πάροδο του χρόνου. Οι Snow, Douglas και Ponsford (1998) παρακολούθησαν τις ικανότητες συνομιλίας σε 24 υποκείμενα με σοβαρές κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις για τουλάχιστον 2 χρόνια μετά τον τραυματισμό. Τα αποτελέσματα των εκτιμήσεών τους παρείχαν ενδείξεις ότι οι δεξιότητες για συζήτηση παραμένουν μειωμένες στο πέρασμα του χρόνου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το εύρημα ότι οι δεξιότητες για συζήτηση του ενός τρίτου του δείγματός τους στην πραγματικότητα χειροτέρευσε μέσα στο διάστημα της επανεξέτασης. Η Snow και οι συνεργάτες της (1998) προτείνουν ότι και οι δυο αλλαγές, στις εκτελεστικές λειτουργίες και στο μειωμένο κοινωνικό κύκλο, ευθύνονται για τη μειωμένη πραγματολογία (Douglas 1998). Η σημασία της πραγματολογίας για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη μετά από νευρολογική βλάβη έχει παροτρύνει τους κλινικούς στο να δίνουν προτεραιότητα στην εκτίμηση και στη θεραπεία των πραγματολογικών ελλειμμάτων. Παρόλο που η μεταβολή προς την εκτίμηση και τη θεραπεία της

χρήσης της γλώσσας σε φυσικά πλαίσια δεν είναι κάτι νέο, ήταν δύσκολο να γίνει. Η πολυπλοκότητα των φυσικών χώρων καθιστά δύσκολη τη δημιουργία και την αξιολόγηση των διαδικασιών εκτίμησης και θεραπείας.

Για να απευθυνθεί σε πραγματολογικές δεξιότητες, ένας κλινικός ή ένας ερευνητής πρέπει να κοιτάξει πέρα από τη γλωσσολογική λειτουργία ενός ατόμου και, μαζί με τον πελάτη, να αποκτήσει μια ευρεία άποψη του πλαισίου της κοινωνικής επικοινωνίας που είναι σχετικό με αυτό το άτομο. Οι θεραπείες της αφασίας, όπως και οι γνωστικές παρεμβάσεις, υπάρχουν σε ένα φάσμα εκτεινόμενο από την ανάρρωση ως την αντιστάθμιση. Στο ένα άκρο του φάσματος είναι η γλωσσολογική ανάρρωση, η οποία στοχεύει στις διαταραχές σε σημασιολογικές, συντακτικές και φωνολογικές διαδικασίες, συνήθως μέσω άμεσης θεραπείας ή προσεγγίσεων ερεθισμού. Το άλλο άκρο του φάσματος φιλοξενεί θεραπείες που βοηθούντα άτομα να αντισταθμίσουν τα ελλείμματα επικοινωνίας τους, όπως χειρονομίες ή χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας. Η θεραπεία της πραγματολογίας συχνά παρέχεται σε συνδυασμό με τη θεραπεία στη γλώσσα (Sohlberg&Mateer, 2004).

3.2Θεραπευτική 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, όπως αυτές των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι δυσκολίες στην πραγματολογία είναι ο πρωταρχικός θεραπευτικός στόχος. Σημαντικός θεραπευτικός στόχος σε παιδιά με σοβαρή πραγματολογική διαταραχή είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την προώθηση τεχνικών επικοινωνίας. Οι θεραπευτικές συνεδρίες δεν πρέπει να αποτελούν τον μοναδικό τρόπο παρέμβασης και εκπαίδευσης στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. (Bondy & Frost, 1985) Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί του παιδιού πρέπει να συμμετέχουν σε αυτή την διαδικασία έτσι ώστε η θεραπεία να εφαρμόζεται καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας και σε διαφορετικούς χώρους. 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 ΜΑΚΑΤΟΝ

(Walker, 1980) και το Picture exchange communication system (PECS) (Bondy & Frost, 1985). Πρόκειται για δυο συστήματα που χρησιμοποιούνται ευρέως στην Ελλάδα. (Καραμήτσου & Βογινδρούκας, 1998)

Το ΜΑΚΑΤΟΝ είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο παρέχει ένα μέσο επικοινωνίας και επιβραβεύει την γλωσσική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών και των ενηλίκων με επικοινωνιακές διαταραχές. Είναι κατάλληλο για άτομα με βαριές, σοβαρές, μέτριες ή ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες(νοητική υστέρηση), αυτισμό, σωματικές, αισθητηριακές ή πολυαισθητηριακές αναπηρίες(Udwin, O., & Yule, W. 1991). Σημαντική βοήθεια παρέχει όμως σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή ή άλλες αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, καθώς και σε άτομα με επίκτητες γλωσσικές διαταραχές, όπως αφασίες, δυσαρθρίες και διαταραχές της φωνής . Τα νοήματα που χρησιμοποιούνται από το ΜΑΚΑΤΟΝ ΕΛΛΑΣ προέρχονται από την ελληνική νοηματική γλώσσα. Όπως ακριβώς συμβαίνει και σε οποιαδήποτε χώρα εφαρμόζεται το πρόγραμμα, στην οποία χρησιμοποιούνται τα νοήματα της αντίστοιχης νοηματικής γλώσσας. Σηματοδοτούνται με νοήματα μόνο οι λέξεις κλειδιά δηλαδή οι σημαντικές λέξεις της πρότασης, ακολουθώντας πάντα το συντακτικό και τη γραμματική της προφορικής ομιλίας (Καραμήτσου και Βογινδρούκας, 1998).

Η ανάγκη ταύτισης των νοημάτων με γραφικά σύμβολα εκφράστηκε ήδη από το 1976. Η δυνατότητα αυτή, την οποία παρέχουν τα σύμβολα του ΜΑΚΑΤΟΝ στον χειρισμό της γλώσσας από τα παιδιά και τους ενηλίκους με διαταραχές στην επικοινωνία βοηθάει στη δόμηση της γλώσσας και διευκολύνει στην κατανόηση των μερών που την αποτελούν. Τα σύμβολα αποτελούν και το κύριο εργαλείο του προγράμματος ως εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας. (Walker M.1980).Ο θεραπευτής αναλαμβάνει την καταγραφή των ενδιαφερόντων και των αναγκών του ατόμου , δημιουργεί μια λίστα με τις αναγκαίες έννοιες που το άτομο θα πρέπει να γνωρίζει και κατασκευάζει το υλικό που θα αποτελέσει το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας. Το σύστημα αυτό αποτελείται από απεικονίσεις των αναγκών του ατόμου με το να χρησιμοποιεί σύμβολα του ΜΑΚΑΤΟΝ για να επικοινωνεί. Αν το άτομο βρει βοηθητική και αποτελεσματική την χρήση των νοημάτων και τα χρησιμοποιεί κατάλληλα εξυπηρετώντας τις επικοινωνιακές του ανάγκες, τότε αυτό

το σύστημα μπορεί να παραμείνει ως τρόπος εναλλακτικής επικοινωνίας. (Καραμήτσου & Βογινδρούκας, 1998)

To Picture Exchange Communication System (PECS) αναπτύχθηκε το 1985, αρχικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, αλλά και για άλλες διαταραχές της επικοινωνίας που χαρακτηρίζονται από μη λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο. Το PECS προτείνει ένα εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας σε αντίθεση με το MAKATON το οποίο είναι πρόγραμμα κυρίως γλωσσικής ανάπτυξης. Το PECS χρησιμοποιεί εικόνες και μαθαίνει στα άτομα να πλησιάζουν και να δείχνουν την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν στον «σύντροφο επικοινωνίας», με σκοπό την ανταλλαγή της εικόνας με το αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο ξεκινάει τη διαδικασία επικοινωνίας με άμεσα αποτελέσματα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc Kellet, 2002).

Το πρόγραμμα αρχίζει με την αξιολόγηση των ενισχυτών. Ενισχυτές λέγονται τα αντικείμενα, οι δραστηριότητες ή τα τρόφιμα για τα οποία το παιδί θα εκφράσει κάποια πρόθεση για επικοινωνία.. **Τα στάδια διδασκαλίας του PECS είναι τα ακόλουθα:**

- 1) Φυσική ανταλλαγή , όπου το παιδί εκπαιδεύεται στο να δίνει μια εικόνα για να πάρει το αντικείμενο που επιθυμεί.
- 2) Ανάπτυξη αυθορμητισμού, όπου το παιδί κάνει πράξη την παραπάνω συμπεριφορά και ψάχνει τον ενήλικα για να του ζητήσει μέσω της εικόνας αυτό που επιθυμεί.
- 3) Διάκριση εικόνων. Όπου το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει ανάμεσα σε περισσότερες από μία εικόνες, το αντικείμενο που επιθυμεί
- 4) Δόμηση εικόνων , όπου το παιδί μαθαίνει να ζητά αυτό που θέλει συντάσσοντας με την χρήση των εικόνων μια απλή φράση (π.χ Θέλω έναν μαρκαδόρο)
- 5) Απάντηση στο «τι θέλεις;», όπου το παιδί μαθαίνει να απαντά με το να χρησιμοποιεί φράσεις σε ερωτήσεις του τύπου «τι ακούς;», «τι βλέπεις;»
- 6) Δεκτικός και αυθόρμητος σχολιασμός, όπου το παιδί γενικεύει τη επικοινωνία του σε διαφορετικούς χώρους και με διάφορους ενήλικους, με

τον τρόπο αυτό αναπτύσσει την πρόθεση του για επικοινωνία. (Bondy & Frost, 1994)..

Το πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης σε παιδιά με μέτριες πραγματολογικές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει στόχους όπως την προώθηση της επίγνωσης των δυσκολιών του ατόμου, τη δεξιότητα ανάγνωσης του νου, τη βελτίωση της ικανότητας νοητικών αναπαραστάσεων, την κατανόηση προφορικών και γραπτών αφηγημάτων, την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης, την λύση μαθηματικών προβλημάτων, την κατανόηση μεταφορικών φράσεων, των υπονοουμένων, της ειρωνείας και του χιούμορ, τη συντήρηση της συζήτησης, τη βελτίωση της εικόνας του ατόμου και την πρόθεση του άλλου (Magiati, Howlin, 2003).

Αυτοί οι στόχοι μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη χρήση ορισμένων τεχνικών μέσων όπως:

- Καταγραφή σε βίντεο: η μετάδοση πληροφοριών με οπτικό τρόπο βοηθάει πολύ τα άτομα με πραγματολογικές δυσκολίες. Η καταγραφή σε βίντεο συμπεριφορών που γίνονται ενοχλητικές ή πρέπει να αλλάξουν είναι ιδιαίτερη χρήσιμη για να κατανοήσει το άτομο την δυσκολία του και να εξετάσει τον βαθμό βελτίωσής της κατά την διάρκεια της θεραπείας. Μετά την ανάλυση αυτών των συμπεριφορών και την αύξηση της επίγνωσης του ατόμου για την ύπαρξή τους, προτείνονται τεχνικές για να βελτιωθεί ή να αποκατασταθεί η συγκεκριμένη κατάσταση.
- Κοινωνικές ιστορίες: Οι κοινωνικές ιστορίες αναλύθηκαν από τις Gray & Leight (2003). Πρόκειται για σύντομες συγκεκριμένες ιστορίες για το παιδί – στόχο και την κοινωνική κατάσταση. Οι ιστορίες γράφονται με συγκεκριμένο τρόπο με σκοπό να δίνουν πρακτικές οδηγίες. Στόχος είναι να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει μια κοινωνική κατάσταση και να μάθει πώς να συμπεριφέρεται σε αυτήν.

Οι ιστορίες μπορεί να είναι **περιγραφικές**.

Για παράδειγμα:

Η μητέρα φωνάζει τα παιδιά για φαγητό

Τα παιδιά πηγαίνουν στην κουζίνα

Κάθονται στο τραπέζι και περιμένουν να φάνε

Ή μπορεί να είναι **κατευθυντικές**.

Για παράδειγμα:

Όταν ακούν την μητέρα πηγαίνουν στην κουζίνα

Κάθονται στο τραπέζι

Περιμένουν να φάνε

Ή μπορεί να είναι ιστορίες **με προοπτική**.

Για παράδειγμα:

Θα περιμένουν να φάνε

Η μαμά θα είναι χαρούμενη αν κάθονται τα παιδιά στο τραπέζι και την περιμένουν

Οι πραγματολογικές διαταραχές σχετίζονται με την χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο και με τις δεξιότητες της επικοινωνίας που δίνουν την δυνατότητα στον άνθρωπο να είναι μέρος της κοινωνίας. Η απομάκρυνση από την πραγματολογική ανάπτυξη δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες σε άτομα με πραγματολογικές διαταραχές, αφού αυτά δυσκολεύονται να επεξεργαστούν τις κοινωνικές πτυχές της επικοινωνίας και αποκλείονται από την εύρεση τρόπων για να συναναστραφούν με τα άλλα μέλη της κοινωνίας. (Gray, S.2003) .Δεν έχει ακόμα εξακριβωθεί εάν οι άνθρωποι με πραγματολογικές διαταραχές αποτελούν μια αυτοτελή διαγνωστική κατηγορία ή περιλαμβάνονται ως σύμπτωμα σε αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές. Εξαιτίας αυτής της δυσκολίας, υπάρχει ένας σχετικά περιορισμένος αριθμός ερευνών στον τομέα της πραγματολογίας, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εξέλιξη των τεχνικών για θεραπευτική παρέμβαση. Πιθανόν, ιδιαίτερα σημαντικό βήμα για την έρευνα της πραγματολογίας να είναι η καταγραφή και η παρατήρηση των πραγματολογικών αναπτυξιακών σταδίων, πληροφορία που θα βοηθήσει ιδιαίτερα στην αναγνώριση των πραγματολογικών διαταραχών. (Νικολόπουλος, 2008)

3.3. Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή

Ο λογοθεραπευτής πρέπει να κάνει μια έγκαιρη αξιολόγηση, έτσι ώστε να εντοπίσει τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του παιδιού. Θα 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.

Επίσης δίνεται 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. 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. (ASHA, 2001)

3.4 Το παιχνίδι ως μορφή θεραπείας

Ο ορισμός του παιχνιδιού ή ακόμα καλύτερα, ο όρος «παίζω ένα παιχνίδι» έχει μέσα του μια κοινωνική αλλά και επικοινωνιακή χροιά. Αυτό φαίνεται από το γεγονός με το παιχνίδι τα άτομα συναναστρέφονται και επικοινωνούν με διάφορους τρόπους έτσι ώστε να συνεργαστούν και να διασκεδάσουν αλλά ακόμα πιο πολύ να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1962) το παιχνίδι μπορεί να είναι σημαντικό στην ανάπτυξη των παιδιών, τόσο σε σχέση με την μάθησή τους, όσο και σε σχέση με την κοινωνικότητά τους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εμπειρίες μέσω του παιχνιδιού θα μπορούσαν να παρέχουν το κίνητρο και την διασκέδαση, κάνοντας την μάθηση ευκολότερη και προσφέροντας στα παιδιά μεγαλύτερο νόημα στις εμπειρίες τους. Το παιδί με το παιχνίδι ωριμάζει ψυχοπνευματικά και σωματικά και με αυτό αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέσω αυτού του δίνεται η

δυνατότητα να προβάλλει τις ικανότητες του, τις κλίσεις του, αλλά και τις αδυναμίες του. Μπορεί 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 της σκέψης, με όλες τις ακόλουθες λειτουργίες της, όπως **φαντασία, συναισθήματα, μνήμη, ενσυναίσθηση**. Επίσης, ενισχύεται η λειτουργία της μάθησης με την οποία επιτυγχάνεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς προς τις διάφορες καταστάσεις του περιβάλλοντος. Τέλος, διαμορφώνεται το κοινωνικό Εγώ του παιδιού και η ανάπτυξη των κοινωνικών στάσεων και σχέσεων. (ASHA, 2001)

Κάποια από τα παιχνίδια που ενισχύουν τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών είναι:

Κούκλα: Για να ενδυναμωθεί πραγματολογικά το παιδί μπορείτε να:

Εναλλαγή σειράς με διαφορετικές κούκλες και εξάσκηση:

- ✓ κάνοντας ερωτήσεις σχετικά με τις κούκλες (Πού είναι η κούκλα; Τι ρούχα φοράει; Πού είναι τα μάτια της; Γιατί κλαίει;).
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων (χαρούμενη, λυπημένη, φοβισμένη, νυσταγμένη, κλπ).

Μαγαζάκι με διάφορα πράγματα: Πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο παιχνίδι, γιατί συνοδεύεται από ενδιαφέροντα αντικείμενα .

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: 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 έχω αυτό το τρένο;
- ✓ Ερωτήσεις/ Απαντήσεις (πού είναι το φορτηγό; ποιος οδηγεί το αυτοκίνητο; τι χρώμα είναι το τρακτέρ;)

Μπάλες: 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 συμπαίκτης 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: 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;) 1)Βλεμματική επαφή 2)Διατήρηση θέματος συζήτησης 3) Προσωπικός χώρος 4) Ανταλλαγή πληροφοριών(Goodman, Reed, Athey-Lloyd, 2015)

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

- ✓ Ζητείτε 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. η κοκκινοσκουφίτσα τρόμαξε όταν είδε τον κακό λύκο)
- ✓ 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 θέματος 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 (Schaefer & Drewes, 2015)

Ευρετήριο Όρων

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.

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

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.

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.

Ομιλία: είναι το λεκτικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί για τη μετάδοση ενός μηνύματος. Το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εκτέλεσης της κινητικής διαδοχής/ακολουθίας δηλ. η ομιλία αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί πολύ ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό.

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.

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.

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.

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.

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή - ΕΓΔ (Specific Language Impairment- SLI) είναι η καθυστερημένη και ελλιπής ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε επαρκώς φυσιολογικό γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον χωρίς την παρουσία εμφανών

οργανικών βλαβών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, χωρίς την ύπαρξη αισθητηριακών αναπηριών (όρασης, ακοής) και με φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης.

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, αυτοεξυπηρέτηση, διαπροσωπικές σχέσεις, παιχνίδι κλπ).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, A. M. (1996). Phonological working memory and spoken language development in young children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(1), 216-233
- Aram, D. M., & Nation, J. E. (1975). Patterns of language behavior in children with developmental language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 18(2), 229-241.
- Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term memory and working memory in specific language impairment. *Working memory and neurodevelopmental disorders*, 139-160.
- Archibald, L. M., & Joanisse, M. F. (2009). On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 899-914.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents.
- Baddeley A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36,189-208.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of autism and developmental disorders*, 18(3), 379-402.

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer quarterly of behavior and development*, 21(3), 205-226.
- Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children*. Pearson College Division.
- Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 317-326.
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on autistic behavior*, 9(3), 1-19.
- Bishop, D. V., Bishop, D. V. M., & Leonard, L. B. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum. *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, 99-113.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 35(3), 213-231.
- Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. The Hague: Mouton
- Drewes, A. A., & Schaefer, C. E. (2015). Several reviews of the play therapy outcome research have shown play therapy to be effective, with effect sizes ranging from medium to large (Bratton & Ray, 2000; Bratton, Ray, Rhine, & Jones, 2005; Ray, Bratton, Rhine, & Jones, 2001). Two questions remain, however, why and how does play therapy work? To answer these questions, it is necessary to study the mechanisms of change underlying play therapy in order to understand the specific force that cause therapeutic improvement in a client. *Handbook of Play Therapy*, 35.
- Cruttenden, A. (1986). 1997. Intonation. *Cambridge University Press, Cambridge*.
- Crystal, D. (1986). Prosodic development. *Language acquisition*, 33-48.

- Eales, M. J. (1993). Pragmatic impairments in adults with childhood diagnoses of autism or developmental receptive language disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(4), 593-617.
- Ellis Weismer, S., Evans J. και Hesketh, L. J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.
- Ellis Weismer, Thordardottir, E. T. (2002). Cognition and language. In Accardo, Capute & Rogers (Eds.), *Disorders of language development* 21-37).
- Friedland, D., & Miller, N. (1998). Conversation analysis of communication breakdown after closed head injury. *Brain Injury*, 12(1), 1-14.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. MIT press.
- Foster, S. H. (1990). Developmental pragmatics.
- Garner A. (2000). Η τέχνη της επικοινωνίας, Αθήνα, ΠΑΤΑΚΗΣ
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360 .
- Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(10), 1931.
- Gillam, R. B., Cowan, N., & Marler, J. A. (1998). Information processing by schoolage children with specific language impairment: Evidence from a modality effect paradigm. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 913-926.
- Goodman, G., Reed, P., & Athey-Lloyd, L. (2015).) Mentalization and play therapy processes between two therapists and a child with Asperger's disorder. *International Journal of Play Therapy*, 24(1), 13.
- Gray, S. (2003). Diagnostic accuracy and test-reliability of non-word repetition and digit span tasks administered to preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 36, 129-151.
- Jaszczolt, K. (2002). *Semantics and pragmatics: Meaning in language and discourse*. Pearson education.

- Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(2), 418-421.
- Henry, T. (2003). Representing the Mind: Adult Talk to Speech-delayed Preschoolers. *Reimagining Practice: Researching Change: Volume 2*, 58.
- Hick, R., Botting, N., και Conti-Ramsden, G. (2005). Cognitive abilities in children with specific language impairment: consideration of visuo-spatial skills. *International Journal of Communication Disorders*, 40 (2), 137-149.
- Holland, A. L. (1982). Observing functional communication of aphasic adults. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(1), 50-56.
- Jordan, R(1996)Autism :An introduction handbook for practitioners. Univercity of Birmingham, School of education.
- Kathleen Ann Quill, Ed. D.(2000) Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Keele, S. W. (1973). Human information processing. In Keele, Attention and human performance (pp. 1-5). Pacific Palisades, California: Goodyear Publishing company.
- Laws, G., & Bishop, D. V. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 1324-1339.
- Leinonen, E., & Kerbel, D. (1999). Relevance theory and pragmatic impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34(4), 367-390.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics* (Cambridge textbooks in linguistics).
- Loveland, K. A., Landry, S. H., Hughes, S. O., Hall, S. K., & McEvoy, R. E. (1988). Speech acts and the pragmatic deficits of autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(4), 593-604.
- MacKay, G., & Anderson, C. (2002). *Teaching children with pragmatic difficulties of communication: Classroom approaches*. Routledge.
- Mainela-Arnold, E., & Evans, J. L. (2005). Beyond Capacity LimitationsDeterminants of Word Recall Performance on Verbal Working Memory Span Tasks in Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(4), 897-909. .

- Magiati, I., & Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 7(3), 297-320.
- Martin, I., & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and language*, 85(3), 451-466.
- Miller, C. L. (1999). *The pragmatics of waw as a discourse marker in Biblical Hebrew dialogue*. W. Kohlhammer.
- Milton, S. B., Prutting, C. A., & Binder, G. M. (1984). Appraisal of communicative competence in head injured adults. In *Clinical Aphasiology: Proceedings of the Conference 1984* (pp. 114-123). BRK Publishers.
- Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: What we know so far. *Journal of Communication Disorders*, 36, 221-231.
- Nickisch, A., & Von Kries, R. (2009). Short-term memory (STM) constraints in children with specific language impairment (SLI): Are there differences between receptive and expressive SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 578-595.
- Norman, D. A. (1976). *Memory and Attention: An Introduction to Human Information Processing 2d Ed*. Wiley.
- Ozanne, A. E., & Murdoch, B. E. (1990). Acquired childhood aphasia: Neuropathology, linguistic characteristics and prognosis. *Acquired neurological speech/language disorders in childhood*, 1-65.
- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(4), 850-863.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). Introduction. In Ruff & Rothbart, Attention in early development. Themes and variations .
- Rollins, P. R. (1999). Early pragmatic accomplishments and vocabulary development in preschool children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(2), 181-190

- Schaefer, C. E., & Drewes, A. A. (2015). Prescriptive Play Therapy. In *Handbook of Play Therapy*.
- Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. *Microdevelopment: Transition processes in development and learning*, 31-58.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (Eds.). (2001). *Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. Guilford Press.
- Sperber, D., Wilson, D.,. (1986). *Relevance: Communication and cognition* (Vol. 142). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, P., Douglas, J., & Ponsford, J. (1998). Conversational discourse abilities following severe traumatic brain injury: A follow up study. *Brain Injury*, 12(11), 911-935.
- Stark, R. E., & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of speech and hearing disorders*, 46(2), 114-122.
- Vedelar, L.(1996).Pragmatic difficulties and socio- economic problems: a case study. *European Journal of Disorders of Communication*, 31(3), 271-288
- Walker, M. (1980). Makaton vocabulary (rev ed.). *Surrey, UK: The Makaton Vocabulary Development Project*.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Kenneth G. Shipley; Julie G. McAfee.(2013) Διαγνωστικές προσεγγίσεις στη λογοπαθολογία. Στο Βιρβιδάκη Στ. Ε, Ταφιάδης Χρ.Δ.(Μεταφρ.-Επιμελ.)Ανάπτυξη ομιλίας, γλώσσας και κίνησης (σσ.92-98) Πάτρα: GOTSIS
- Noma B.Anderson/ George H.Shames(2013):Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας, Στο Ζιάβρα Ν. (Επιμελ) Ανάπτυξη Επικοινωνίας, Γλώσσας και Ομιλίας(σσ.40-68) Αθήνα, Π.Χ ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ
- Βογινδρούκας Ι., Οκαλίδου Α., Σταυράκη Σ. (2010). Αναπτυξιακές Γλωσσικές διαταραχές Αθήνα:Επίκεντρο
- Βογινδρούκας Ιωάννης. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Cole M., και Cole, R. S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Β' Τόμος).

- Στο Μπαμπλέκου Ζ. (Επιμελ.) Οι χρήσεις της γλώσσας ((σσ. 74-77) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος
- Ζαχάκου Ζ. (2016). Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Παπαδάτου Γ., Πολυχρονοπούλου Σ., Μπαστέα Α. (Επιμελ.) (σσ. 482-491). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2005). Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης (Προβλήματα ομιλίας και μαθησιακές δυσκολίες). Στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση (σελ. 247-282). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανάκης Κ.(2007). Εισαγωγή στην Πραγματολογία. Αθήνα. Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.
- Καραμήτσου Χ.και Βογινδρούκας, Ι.(1998). Γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ. Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών
- Καρτζιά Α. (2011) ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις
- Κατή, Δ. (1996). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κερανοπούλου-Γκόλιου. Α.Μ 2012.Γνωστική Επάρκεια και Ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών με διαταραχές επικοινωνίας.(Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
- Κουρκούτας Η. (2010).Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Πεδίο.
- ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ Μ., ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ. (1991): ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ θεωρία και πράξη Αθήνα :ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ
- Λυπουρλής Δ.(2005). Γλωσσικές Παρατηρήσεις ΙΙΙ. Από την νεοελληνική μας σύνταξη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Γλωσσική ανάπτυξη: Εισαγωγικά σχόλια, διευκρινήσεις. Στο Νικολόπουλος ,Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές (σσ. 13-19). Αθήνα: Τόπος
- Παυλίδου Θ. Σ(2008). Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Αθήνα. ΠΑΤΑΚΗΣ Α.Ε
- Πετρίνου,Κ. Οκαλίδου Α. (2010).Θεωρητικά και κλινικά θέματα φωνητικής και φωνολογίας. ΛΕΥΚΩΣΙΑ: ΕΨΙΛΟΝ
- Πολέμικος Ν. & Κοντάκος Α. (2002). Μη λεκτική επικοινωνία: σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.