



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Πραγματολογική Ικανότητα και Επικοινωνία των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος  
Αυτισμού**

Γεώργιος Κωνσταντίνος Κουτσής

Θεσσαλονίκη (2020)



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Πραγματολογική Ικανότητα και Επικοινωνία των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος  
Αυτισμού  
Pragmatic Competence and Communication of students with Autism Spectrum  
Disorders.

Κουτσής Γεώργιος Κωνσταντίνος

**Εξεταστική επιτροπή**

Συριοπούλου Χριστίνα (Επόπτρια)

Αγαλιώτης Ιωάννης

Γιαννούλη Βασιλική

Θεσσαλονίκη (2020)

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Κουτσής Γεώργιος Κωνσταντίνος

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	1
Abstract .....	3
Ευχαριστίες .....	5
Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού .....	9
1.1. Γενικά.....	9
1.2 Ιστορική Αναδρομή.....	9
1.3 Χαρακτηριστικά Αυτισμού .....	10
1.4 Το DSM - 5 .....	10
1.5 Επιπολασμός και Συννοσηρότητα .....	11
1.6 Αίτια Εμφάνισης της Διαταραχής .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επικοινωνία.....	15
2.1 Η Επικοινωνιακή Διαδικασία .....	15
2.2 Η επικοινωνία στο πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.....	16
2.3 Η επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων με ΔΦΑ .....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Πραγματολογία .....	21
3.1 Τι είναι η πραγματολογία; .....	21
3.2 Η Πραγματολογία όπως συναντάται στα αυτιστικά άτομα .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Λόγος και Ομιλία στη ΔΦΑ .....	27
4.1 Απαιτητικότερες μορφές λόγου.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Κοινή Προσοχή και Μίμηση.....	31
5.1 Κοινή προσοχή .....	31
5.2. Μίμηση.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αιτιολόγηση των Επικοινωνιακών Ελλειμμάτων στα άτομα με ΔΦΑ .....	34
6.1 Θεωρία του Νου .....	34
6.2 Αδύναμη κεντρική συνοχή .....	35
6.3.Εκτελεστικές λειτουργίες .....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Πρώιμη Ανίχνευση και Αντιμετώπιση της ΔΦΑ .....	39
7.1 Πρώιμη Ανίχνευση.....	39
7.2 Φαρμακευτικές Παρεμβάσεις.....	40
7.3 Παρεμβάσεις για τα επικοινωνιακά και πραγματολογικά ελλείμματα .....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα της Εργασίας.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Αποτελέσματα της Έρευνας.....	49
10.1 Περιγραφική στατιστική.....	49
10.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών .....	49
10.1.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών .....	52
10.1.3 Διαγνωστικοί όροι μαθητών .....	54
10.1.4. Ερευνητικό Εργαλείο.....	57
10.2 Επαγωγική στατιστική.....	70
10.2.1 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	73
10.2.2 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Συζήτηση – Συμπεράσματα .....	76
11.1 Περιορισμοί.....	81
11.2 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα .....	82
Βιβλιογραφία.....	83
Ξενόγλωσση .....	83
Ελληνική .....	101
Πηγές Διαδικτύου.....	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.....	113

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να σκιαγραφηθεί το επικοινωνιακό προφίλ και να μετρηθεί η πραγματολογική ευχέρεια, παιδιών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού. Για το λόγο αυτό, θα γίνει διερεύνηση των παραπάνω τομέων, με τη χρήση σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου και θα πραγματοποιηθεί σύγκριση με δείγμα μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Αρχικά, για την παρούσα έρευνα, συλλέχθηκε ένα δείγμα συνολικά 241 μαθητών ηλικίας 8 έως 15 ετών. Από αυτούς, το 75.7% είναι αγόρια και το 24.3% κορίτσια. Από το σύνολο των μαθητών δημιουργήθηκαν δύο μεγάλες ομάδες προς σύγκριση και μελέτη. Η μία ομάδα, περιλαμβάνει 121 μαθητές με διάγνωση της ΔΦΑ, μέσης ηλικίας 10.8 ετών και η δεύτερη ομάδα 120 μαθητές τυπικής ανάπτυξης με μέση ηλικία τα 11.4 έτη. Τα δεδομένα για την έρευνα, συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, στο οποίο συμπεριλήφθηκε μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα το ερευνητικό εργαλείο Children's Communication Checklist (CCC) (Bishop, 1998), Αυτό περιλαμβάνει 9 υποκατηγορίες, που αντιπροσωπεύουν σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης επικοινωνίας με ιδιαίτερη βάση να δίνεται στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, και συνολικά 70 ερωτήσεις με συμπεριφορές των παιδιών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την κοινωνική επικοινωνία. Συνολικά, 241 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, για τη συγκεκριμένη περίπτωση ενός μαθητή. Αφού συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια, καταγράφηκαν οι απαντήσεις και ακολούθησε η στατιστική ανάλυση τους μέσω του προγράμματος Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε πως το επικοινωνιακό προφίλ των μαθητών με ΔΦΑ είναι πιο αδύναμο από αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης καθώς και η ικανότητα τους στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας εμφανίζεται διαταραγμένη. Ακόμη, προκύπτουν πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα εάν ληφθούν ως μεταβλητές η ηλικία, το φύλο και η

ικανότητα στο λόγο των μαθητών με ΔΦΑ. Συγκεκριμένα, η ηλικία δε φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα την ικανότητα των παιδιών στην επικοινωνία και την πραγματολογία. Με βάση το φύλο, όμως, τα αγόρια παρουσιάζονται ικανότερα σε συγκεκριμένες πτυχές της επικοινωνίας ενώ, τέλος, τα παιδιά με ανεπτυγμένο λόγο εμφανίζονται ικανότερα στην πραγματολογία σε σχέση με τους αυτιστικούς μαθητές με μονολεκτικό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: ΔΦΑ, επικοινωνία, πραγματολογία, μαθητές, ελλείμματα

## **Abstract**

The purpose of this study is to describe the communication profile and to measure the pragmatic competence of children with Autism Spectrum Disorder. For this reason, the above areas will be explored using a standardized research tool and a comparison will be drawn with a sample of typical developmental students. Initially, for the present study, a sample of a total of 241 students aged 8 to 15 years was collected. Of these, 75.7% are boys and 24.3% are girls. Out of all the students, two large groups were created for the purpose of comparing and studying them. One group includes 121 students diagnosed with ASD whose average age is 10.8 years old, and the second group includes 120 students of typical development whose average age is 11.4 years old. The research data were collected through a questionnaire, which included the research tool Children's Communication Checklist (CCC) (Bishop, 1998), translated in Greek. This tool is comprised of 9 subcategories that represent important aspects of human communication with great emphasis on the pragmatic use of language, and includes a total of 70 questions on children's behavior, which take place during social communication. In total, 241 teachers completed the questionnaires, while taking into account the case of a specific student. After the collection of questionnaires, the answers were recorded and statistical analysis followed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. The analysis of the results showed that the communication profile of students with ASD is weaker than that of students of typical development and that their ability to use pragmatic language appears disturbed as well. Furthermore, very interesting conclusions can be drawn, if age, gender and ability in speech are taken as variables for the group of students with ASD. Specifically, age does not seem to affect significantly children's ability to communicate and to use pragmatic language. Based on gender, boys seem more capable in

certain aspects of communication and finally, children with developed speech appear more capable in pragmatics compared to autistic students with one-word speech.

**Key words:** ASD, communication, pragmatics, students, deficits



## Ευχαριστίες

Κατ' αρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του τμήματος για τις γνώσεις που αποκόμισα κατά την περίοδο παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος και για την άψογη συνεργασία μαζί τους. Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Συριοπούλου που ως επόπτριά μου με βοήθησε να επιλέξω το θέμα της εργασίας και ήταν δίπλα μου για οτιδήποτε χρειάστηκα κατά την πορεία συγγραφής της εργασίας και φυσικά τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής για την βοήθειά τους. Επιπλέον, δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ στην οικογένεια μου που με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, στους φίλους μου που μου συμπαραστάθηκαν και φυσικά σε όλους του εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα και έβαλαν το λιθαράκι τους ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία η παρούσα εργασία.

## Εισαγωγή

Ο όρος Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού σύμφωνα (ΔΦΑ) με τον Belek (2019), αντιπροσωπεύει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και συμπεριφορικών ανωμαλιών. Στο DSM - 5 (2013) η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού παρουσιάζεται ως μία Αναπτυξιακή Διαταραχή στην οποία το άτομο παρουσιάζει επίμονα ελλείμματα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, ενώ εμφανίζει και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Μακροχρόνιες έρευνες τονίζουν την πολυπλοκότητα της διαταραχής και την ανομοιομορφία στο αναπτυξιακό δυναμικό των ατόμων με αυτισμό, ακόμα και μεταξύ αυτών με υψηλή σχετικά νοημοσύνη (Pellicano, 2012).

Ποιο είναι όμως το κλειδί για τη μελέτη και συνάμα την καλύτερη κατανόηση της ΔΦΑ; Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση και τα κριτήρια που η ίδια έχει θεσπίσει για την διάγνωση της διαταραχής, τα συμπτώματα της πρέπει να είναι απαραίτητως παρόντα σε κύριους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (APA, 2013). Επομένως, με την εμφάνιση του DSM - 5 έγινε ξεκάθαρη η στενή σχέση ανάμεσα στην επικοινωνία και τη Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού.

Τα ελλείμματα στην επικοινωνία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Angeleri, Gabbatore, Bosco, Sacco & Colle (2016) είναι από τα βασικά προβλήματα στον αυτισμό και ένα από τα βασικά γνωρίσματα κατά τη διάγνωση της διαταραχής. Ωστόσο εδώ υπάρχει μια σημαντική δυσκολία, καθώς η μέτρηση των εκφάνσεων της επικοινωνίας δεν είναι κάτι εύκολο. Έτσι, ενώ η έρευνα έχει ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με τις επικοινωνιακές, πραγματολογικές δεξιότητες και την μη λεκτική επικοινωνία στα άτομα με ΔΦΑ εντούτοις λίγα γνωρίζουμε σχετικά με την πορεία ανάπτυξης αυτών των τομέων (Whyte & Nelson, 2015). Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία

αξιόπιστων εργαλείων για την αξιολόγηση της πραγματολογίας και της κοινωνικής επικοινωνίας (Hyter et al., 2017).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως στόχο να απαντήσει σε καίρια επιστημονικά ερωτήματα που τίθενται σχετικά με την ικανότητα των παιδιών με ΔΦΑ στην επικοινωνία και τις πραγματολογικές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το Children's Communication Checklist (Bishop, 1998), μια λίστα ελέγχου διαφόρων διαστάσεων της επικοινωνίας και της πραγματολογικής χρήσης της γλώσσας στην παιδική και εφηβική ηλικία.

Τα πρώτα 8 κεφάλαια της εργασίας αφιερώθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και στην παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως προκύπτουν μέσα από την πρώτη. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, περιλαμβάνει έργα από το 1978 μέχρι και το 2020 και αποτελεί ουσιαστικά μια σύμπτυξη των σημαντικότερων ευρημάτων της πρόσφατης κατά βάση έρευνας, ωστόσο δε λείπουν και έργα παλαιότερης χρονολογίας, με σπουδαίο αντίκτυπο στην επιστημονική πορεία του αντικειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού, και στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζεται η σχέση της διαταραχής με την επικοινωνία, την πραγματολογία, τον λόγο και άλλα σημαντικά στοιχεία της επικοινωνίας, Αναλύονται, θεωρητικές προτάσεις, οι οποίες με βάση τη βιβλιογραφία εξηγούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΦΑ κατά την επικοινωνία, όπως για παράδειγμα η Θεωρία του Νου και τέλος, καταγράφονται οι παρεμβάσεις που συχνά χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των ελλειμμάτων στα παραπάνω πεδία, με ιδιαίτερη βαρύτητα στα ελλείμματα επικοινωνίας και πραγματολογίας. Σημαντικό στοιχείο σε όλο το μέρος αυτό της εργασίας είναι πως δίνεται ιδιαίτερη βάση στην αναπτυξιακή ηλικία, καθώς αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας και συναντάται στην συντριπτική

πλειοψηφία της βιβλιογραφίας γύρω από τη ΔΦΑ. Στο 8ο κεφάλαιο, καταγράφεται ο στόχος της εργασίας και παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα.

Περνώντας στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, αρχικά αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας με ένα αυτόνομο κεφάλαιο, το κεφάλαιο 9, στο οποίο περιλαμβάνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για την ερευνητική προσπάθεια της παρούσας εργασίας. Έπειτα, στο κεφάλαιο 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από την περιγραφική και επαγωγική ανάλυση τους και ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, μέσω της σύγκρισης τους με παλαιότερες έρευνες και του εμπλουτισμού τους με επιστημονικά δεδομένα και θέσεις. Με τον τρόπο αυτό προκύπτουν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Στο τέλος του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και κάποιες ενδιαφέρουσες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού

## 1.1. Γενικά

Η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού είναι μια περίπλοκη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία περιλαμβάνει επίμονα ελλείμματα εμφανιζόμενα κατά τις κοινωνικές επαφές, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, ενώ περιλαμβάνει και περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Οι επιπτώσεις της ΔΦΑ και η σοβαρότητα των συμπτωμάτων της, διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Η ΔΦΑ είναι μια ισόβια πάθηση, ωστόσο πολλά παιδιά που διαγιγνώσκονται με ΔΦΑ καταλήγουν να ζουν ανεξάρτητες, παραγωγικές και πλήρεις ζωές (APA, 2013). Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, υπολογίζεται πως 1 στα 54 παιδιά ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Ακόμη, η ΔΦΑ φαίνεται να επηρεάζει 3 με 4 φορές συχνότερα τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια εκτός της μικρότερης συχνότητας με την οποία εμπίπτουν στο φάσμα, συνήθως παρουσιάζουν και λιγότερο εμφανή σημάδια αυτισμού (Baio et al., 2018).

## 1.2 Ιστορική Αναδρομή

Ο αυτισμός ως έννοια αναφέρεται για πρώτη φορά στην ιατρική βιβλιογραφία το 1912, στο περιοδικό *American Journal of Insanity*, σε ένα έργο του Ελβετού ψυχιάτρου Eugen Bleuler, αποτελώντας ουσιαστικά ένα σύμπτωμα της παιδικής σχιζοφρένειας. Οι Leo Kanner και Hans Asperger ήταν αυτοί που με τα έργα τους τα έτη 1943, 1944 έθεσαν τις βάσεις για τη συστηματικότερη μελέτη του αυτισμού και τον διαχωρισμό της ασθένειας από τη σχιζοφρένεια (Belek, 2019). Ο αυτισμός συμπεριλήφθηκε για πρώτη φορά ως ξεχωριστή ασθένεια στην 3<sup>η</sup> Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών της Ψυχιατρικής Αμερικανικής Ένωσης το 1980 (*American Psychiatric Association*, 1980).

### **1.3 Χαρακτηριστικά Αυτισμού**

Κύρια χαρακτηριστικά της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού είναι τα επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα μοτίβα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, ενώ τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν και ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τα οποία όμως διαφέρουν σημαντικά σε βαθμό και σοβαρότητα από άτομο σε άτομο (American Psychiatric Association, 1994). Σύμφωνα με την Frith (1994), το κύριο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η αδυναμία των ατόμων με τη διαταραχή να ενώσουν τις ιδέες τους ώστε να παράγουν ολοκληρωμένα νοηματικά σύνολα. Ενώ σύμφωνα με τους Paul και Wilson (2009), τα κλινικά σημάδια του αυτισμού περιστρέφονται κατά κύριο λόγο γύρω από το επικοινωνιακό και κοινωνικό κομμάτι, με σοβαρά και επίμονα ελλείμματα στον λόγο, στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας και τη συμπεριφορά. Σε μερικές περιπτώσεις τα άτομα με αυτισμό έχουν μια περίοδο φυσιολογικής ή σχεδόν φυσιολογικής ανάπτυξης με κάποια μικρά αυτιστικά σημάδια που προδίδουν την εμφάνιση της διαταραχής (Paul and Wilson, 2009).

### **1.4 Το DSM - 5**

Στην τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM - 4), η ΔΦΑ ήταν διαχωρισμένη σε πληθώρα διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, στην Αυτιστική Διαταραχή, στη διαταραχή Asperger, στην Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, τη Διαταραχή Rett και τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή - Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (APA, 1994). Με την δημιουργία του 5<sup>ου</sup> σε σειρά εγχειριδίου το 2013 η κατάσταση άλλαξε άρδην, καθώς ο αυτισμός ενοποιήθηκε υπό την ομπρέλα της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού.

## 1.5 Επιπολασμός και Συννοσηρότητα

Η αύξηση του ρυθμού εμφάνισης της ΔΦΑ είναι ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δύο τουλάχιστον δεκαετίες. Σε ευρωπαϊκές έρευνες του 1960-70 αναφέρεται ότι νοσούσαν 1 στα 2.500 παιδιά, ενώ σε ευρείες έρευνες του 2000 τα αποτελέσματα δείχνουν πως επηρεάζονταν το 1-2% του συνόλου των παιδιών. Στις τελευταίες δύο δεκαετίες οι ρυθμοί αύξησης συνεχίστηκαν. Πιο συγκεκριμένα το 2002 σε μελέτες παιδιών 8 ετών σε 14 πολιτείες των Η.Π.Α., νοσούσαν περίπου 6,6/1000 παιδιά. Ενώ, σε ευρείες επιδημιολογικές μελέτες των επόμενων ετών τα ποσοστά αυξάνονται σημαντικά. Το 2004 ο αριθμός ανεβαίνει στα 8/1000 παιδιά, το 2006 στα 9/1000 παιδιά, το 2008 11,3/1000, 14,7/1000 παιδιά το 2010, 14,5/1000 το 2012, και 16,8/1000 το 2014. Σε κάποιες περιοχές των Η.Π.Α. σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα η ΔΦΑ φαίνεται να επηρεάζει το 3% του συνόλου των παιδιών, ενώ από το 2000 μέχρι και το 2014 σημειώνεται μια δραματική αύξηση των κρουσμάτων της τάξης του 150%. (Baio et al., 2018). Στην Ελλάδα τα μόνα διαθέσιμα στοιχεία, μιλούν για συχνότητα εμφάνισης 1/42 στα αγόρια και 1/189 κορίτσια. Υπολογίζεται δηλαδή περίπου ένα σύνολο 150.000 αυτιστικών ατόμων στη χώρα μας (“Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.)”, 2004).

Ωστόσο, κατά πόσο ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα τα αυξητικά αυτά ποσοστά σχετικά με την εμφάνιση της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού; Στην ερώτηση αυτή σύμφωνα με τους Matson και Kozlowski (2011) δεν υπάρχει εύκολη απάντηση. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία ώστε να ενοχοποιηθούν για την δραματική αυτή αύξηση κάποιους συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς ή διατροφικούς παράγοντες. Ωστόσο, επισημαίνουν πως ασφαλέστερο είναι προς το παρόν ερμηνεύοντας τα δεδομένα, να αναφερθεί πως η διάγνωση σε μικρότερη ηλικία, οι διαφορετικές μέθοδοι έρευνας σε σχέση με προηγούμενα χρόνια, τα ευρύτερα διαγνωστικά κριτήρια και η

αυξημένη ενημέρωση των πολιτών σχετικά με τη διαταραχή, αποτυπώνονται στα επιδημιολογικά στοιχεία και οδηγούν σε αυτήν την μεγάλη αύξηση του αριθμού εμφάνισης της διαταραχής.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της αναπτυξιακής αυτής διαταραχής είναι πως πολύ συχνά συνυπάρχει με μια ακόμα τουλάχιστον αναπτυξιακή, ψυχιατρική, νευρολογική ή χρωμοσωματική διαταραχή. Συγκεκριμένα, στο 83% των περιπτώσεων η ΔΦΑ συνυπάρχει με μια ακόμα αναπτυξιακή διαταραχή, ενώ στο 10% των περιπτώσεων συνυπάρχει με μια ψυχιατρική διαταραχή (Levy et al., 2010). Η συννοσηρότητα στις περισσότερες των περιπτώσεων, δηλαδή σε ποσοστό άνω του 70% αφορά ελλείμματα στην γλώσσα, επιληψία, νοητική υστέρηση, κινητικές ανωμαλίες, άγχος και γαστρεντερικά προβλήματα (Sztainberg & Zoghbi, 2016).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Carlsson et al. (2013) οι οποίοι έψαξαν να βρουν σε ένα δείγμα 198 παιδιών στο φάσμα του αυτισμού προσχολικής ηλικίας, πιθανές ασθένειες που συνυπάρχουν με τον αυτισμό, κατέληξαν στα εξής αποτελέσματα. Σε μεγάλο ποσοστό διαπιστώθηκε συννοσηρότητα με μαθησιακές δυσκολίες 78%, νοητική καθυστέρηση 48%, ενώ ακολουθούσαν οι κινητικές δυσκολίες 37% και η ΔΕΠΥ 33%. Κατά την παιδική ηλικία σύμφωνα με τους Mannion, Leader και Harry (2013), και την έρευνα που πραγματοποίησαν σε 89 παιδιά ηλικίας 3-16 ετών διαπιστώθηκε πως το 46,1% των παιδιών με ΔΦΑ εμφάνιζε μία τουλάχιστον ακόμα διαταραχή ενώ, εάν προστεθεί και η νοητική υστέρηση το ποσοστό εκτοξεύεται στο 78,7%.

## **1.6 Αίτια Εμφάνισης της Διαταραχής**

Τα τελευταία χρόνια η σημαντική αύξηση στον ρυθμό εμφάνισης της διαταραχής οδήγησε τους επιστήμονες να αναζητήσουν τα αίτια εμφάνισης της σε γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς και σε διάφορες ιατρικές αιτίες, όπως τα εμβόλια (Συριοπούλου, 2016). Πιο συγκεκριμένα, κοινές ασθένειες της μητέρας κατά τη διάρκεια



της εγκυμοσύνης δε φαίνεται να αυξάνουν την πιθανότητα να γεννηθεί ένα μωρό με αυτισμό, ωστόσο υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν πως ασθένειες που οδηγούν σε παραγωγή μεγάλης ποσότητας αντισωμάτων από την μητέρα ίσως είναι παράγοντας κινδύνου. Η αυξημένη ηλικία των γονέων αποτελεί επίσης ένα σημαντικό παράγοντα κινδύνου για τη γέννηση ενός παιδιού με ΔΦΑ, όπως επίσης και η σειρά γέννησης με το πρώτο κατά σειρά παιδί να εμφανίζει και τις πιο αυξημένες πιθανότητες (Durkin et al. 2008).

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο, σύμφωνα με έρευνα των Schieve et al. (2014), είναι πως ένα ποσοστό περίπου 10-15% των αυτιστικών παιδιών που μελετήθηκαν στην έρευνα των επιστημόνων, είτε είχε γεννηθεί πρόωρα, είτε είχε γεννηθεί λιποβαρές, είτε η γέννα του έγινε μέσω καισαρικής τομής. Οι επιστήμονες βέβαια σημειώνουν πως η γέννηση ενός παιδιού με μία από αυτές τις παραμέτρους μπορεί να έχει γίνει για διάφορες αιτίες, ωστόσο στατιστικά αποτελεί ένα σημείο αναφοράς. Επιπλέον, διάφορες φαρμακευτικές ουσίες έχουν κατηγορηθεί κατά καιρούς πως αυξάνουν τον κίνδυνο να γεννηθεί ένα μωρό με αυτισμό, εάν ληφθούν από την μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (Amaral, 2017). Τέλος, σχετικά με το εμβόλιο ιλαράς, ερυθράς και παρωτίτιδας (MMR) το οποίο γίνεται όταν περίπου το παιδί είναι ενός έτους και έχει κατηγορηθεί πως αυξάνει τον κίνδυνο για την εμφάνιση της ΔΦΑ δεν έχουν υπάρξει έρευνες που να το επιβεβαιώσουν. Αντιθέτως έχει επιβεβαιωθεί πως οι αλλαγές στον εγκέφαλο των παιδιών που εμφανίζουν την διαταραχή, συμβαίνουν μεταξύ 4-6 μηνών, δηλαδή πολύ πριν το εμβόλιο (Amaral, 2017).

Η γενετική από μόνη της δεν μπορεί να επιβεβαιώσει τον σημαντικό αριθμό των κρουσμάτων των τελευταίων δεκαετιών, για τον λόγο αυτό γίνεται λόγος για συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που οδηγούν στην αύξηση του ρυθμού εμφάνισης της διαταραχής. (Deth et al., 2008. Herbert et al., 2006), ενώ και οι Gerdtts και

Bernier (2011) τέλος, επισημαίνουν πως ο γενετικός παράγοντας επηρεάζει σημαντικά αλλά όχι καθολικά, καθώς όπως αναφέρουν οι επιστήμονες, μόλις σε ένα 20% περίπου των αυτιστικών ατόμων ανιχνεύονται κοινοί γενετικοί μηχανισμοί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επικοινωνία

### 2.1 Η Επικοινωνιακή Διαδικασία

Η ανθρώπινη επικοινωνία είναι μια περίπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί το συντονισμό πολλών διαφορετικών ικανοτήτων. Αυτές είναι η ομιλία, η νοητική επεξεργασία όσων ειπώθηκαν, αλλά και οι κινήσεις των χεριών, του προσώπου και του σώματος. Η επικοινωνία είναι η προσπάθεια μετάδοσης ενός δικού μας μηνύματος στο συνομιλητή, μέσω σκόπιμων ή μη σκόπιμων σημάτων. Η γλώσσα είναι το κυριότερο αλλά όχι το μοναδικό δομημένο ανθρώπινο εργαλείο για την επικοινωνία. Είναι ένα συμβολικό σύστημα που διέπεται από αρχές και κανόνες. Η ομιλία είναι ουσιαστικά η δυνατότητα του ανθρώπου να ενώνει μικρότερους ήχους ομιλίας με σκοπό τη δημιουργία νοήματος. Είναι το προφορικό μέρος της γλώσσας και αποτελεί το κύριο μέσο για την επικοινωνία (Buckley, 2003). Ωστόσο για να μεταδοθεί ένα μήνυμα νοητικής και συναισθηματικής προέλευσης ορθά, πέρα από την ομιλία, το άτομο πρέπει να είναι ικανό και στις επιμέρους πτυχές της επικοινωνίας. Αυτές είναι οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η πραγματολογία και η Θεωρία του Νου. Εάν κάποιο από τα παραπάνω παρουσιάζεται ελλειμματικό, η επικοινωνία δεν επιτυγχάνεται σωστά (Tanguay, Robertson & Derrick, 1998).

## 2.2 Η επικοινωνία στο πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού

Όσον αφορά την αναπτυξιακή περίοδο ενός παιδιού, εκτός της ομιλίας η επικοινωνία ή η προσπάθεια για επικοινωνία, περιλαμβάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό, το χαμόγελο, την οπτική επαφή, τις γκριμάτσες και τις χειρονομίες. Τα παραπάνω χρησιμοποιούνται για να εκφράσει το εκάστοτε παιδί ευχαρίστηση, να κάνει νόημα στον συνομιλητή του, να τραβήξει την προσοχή του ατόμου γύρω του σε ένα ενδιαφέρον παιχνίδι και τέλος για να πει μια ιστορία ή ένα παραμύθι. Όλα τα παραπάνω ακολουθούν μια κοινή χρονική πορεία ανάπτυξης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με μικρές αποκλίσεις, ωστόσο μεγάλες διαφορές εμφανίζονται στον τρόπο με τον οποίο οι επικοινωνιακές δεξιότητες χρησιμοποιούνται. Οι διαφορετικές κουλτούρες είναι αυτές που ευθύνονται για τις διαφορές αυτές. Ένα παράδειγμα είναι πως όλα τα παιδιά αρχίζουν να μπαμπαλίζουν την ίδια περίπου χρονική στιγμή, ωστόσο οι ήχοι που χρησιμοποιούν επηρεάζονται από τους ήχους του γλωσσικού συστήματος που ακούνε να ομιλείται από τους γύρω τους (Buckley, 2003).

Η επικοινωνία ωστόσο δεν κατακτάται από τον άνθρωπο εν μια νυκτί. Πρόκειται περί μιας συνεχούς διαδικασίας με πολλά στάδια, στην οποία το κάθε ανθρώπινο ον δοκιμάζεται από τις πρώτες στιγμές της ζωής του (Delafield - Butt & Trevanen, 2013). Τα μωρά παρόλο που δε γνωρίζουν τον πραγματικό σκοπό της επικοινωνίας χρησιμοποιούν τις κινήσεις και τα κλάματα για να μεταδώσουν κάποια βασικά μηνύματα. Αργότερα, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και μαθαίνουν πως μέσω της επικοινωνίας μπορούν να επιτύχουν διάφορους σκοπούς, την χρησιμοποιούν καθημερινά σε μια ευρεία γκάμα περιστάσεων και εξασκούνται σε αυτήν (Buckley, 2003). Σύμφωνα με την Als μάλιστα (1995), το μωρό ήδη από τη γέννησή του κατέχει ανεπτυγμένη μια επιλεκτική μορφή επικοινωνίας, ενώ διαθέτει επίσης την ικανότητα έκφρασης βασικών αναγκών, μέσω εκφράσεων του προσώπου καθώς και την ικανότητα να κινείται και να αντιλαμβάνεται το χώρο.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ζάχαρη (2000), το παιδί έχει αναπτύξει ήδη από τον έκτο μήνα της ζωής του επικοινωνία με τους γονείς του και τους ανθρώπους γύρω του, η οποία εκφράζεται μέσα από κινήσεις, βλέμματα και φωνήματα. Εν συνεχεία, περίπου στους 9 μήνες ζωής του ένα μωρό αναπτύσσει την ικανότητα της κοινής προσοχής σε ένα αντικείμενο ενδιαφέροντος μαζί με το άτομο κοντά του, ενώ την ίδια περίοδο αναπτύσσει την ικανότητα να ζητά και να απαιτεί πράγματα μέσω χειρονομιών, ικανότητα η οποία αναπτύσσεται αρκετά μέχρι τους 15 μήνες ζωής. Μέχρι τους δώδεκα μήνες, αρχίζει να εστιάζει στο πρώτο αντικείμενο που βλέπει στο οπτικό του πεδίο. Μεταξύ 12<sup>ου</sup> και 18<sup>ου</sup> μήνα αρχίζει να διατηρεί περισσότερο την κοινή προσοχή του σε ένα αντικείμενο-στόχο και ακολουθεί με το βλέμμα του αντικείμενα και εκτός του οπτικού του πεδίου. Όσον αφορά τα στάδια στην ανάπτυξη της ομιλίας, στον πρώτο χρόνο ζωής του ένα μωρό μπαμπαλίζει και γουργουρίζει. Περίπου στα πρώτα γενέθλιά του λέει τις πρώτες λέξεις πέρα από μαμά και μπαμπά. Στους 18 μήνες χρησιμοποιεί λεξιλόγιο 10-20 λέξεων ενώ στα δεύτερα γενέθλιά του χρησιμοποιεί λεξιλόγιο 100-200 λέξεων, με το οποίο συμβολίζει και αναπαριστά αντικείμενα, πράξεις και σκέψεις (Beuker, Rommelse, Donders & Buitelaar, 2012).

Ποιοι είναι όμως αυτοί οι παράγοντες που οδηγούν ένα παιδί στο να επικοινωνήσει; Και όταν εννοούμε να επικοινωνήσει, προφανώς δεν εννοείται μια ολοκληρωμένη και αψεγάδιαστη μορφή επικοινωνίας εξαρχής, καθώς αυτό είναι αδύνατο. Στην ερώτηση αυτή απαντάει η Buckley (2003). Σύμφωνα με την τελευταία, αυτοί είναι εσωτερικοί παράγοντες του ίδιου του ανθρώπου, περιβαλλοντικοί παράγοντες, άλλες περιβαλλοντικές επιδράσεις, όπως οι διάλεκτοι και η προφορά και τέλος το ίδιο το γλωσσικό περιβάλλον στο πρώιμο στάδιο ανάπτυξης του λόγου.

## 2.3 Η επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων με ΔΦΑ

Η επικοινωνία στα αυτιστικά άτομα είναι ένας τομέας που εξαρτάται κυρίως από το νοητικό επίπεδο, την κοινωνική τους ανάπτυξη και το επίπεδο του λόγου τους. Τα αυτιστικά παιδιά συχνά βρίσκουν τον εαυτό τους παγιδευμένο σε κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες δε ξέρουν πως να επικοινωνήσουν. Οι γονείς σαν πρώτο βήμα συχνά υποψιάζονται πως το παιδί πάσχει από κάποια διαταραχή της ακοής ή της ομιλίας, ωστόσο η επικοινωνία αναπτύσσεται πολύ νωρίτερα, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας (Troshanska & Trajkonski, 2013.). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει έχει επιβεβαιωθεί πως συμπτώματα της ΔΦΑ επηρεάζουν στην πλειοψηφία των περιπτώσεων την ικανότητα των παιδιών στην επικοινωνία σε ηλικία μικρότερη ή ίση του ενός έτους (Adrien et al. 1992. Maestro, 1999). Η οικογένεια φαίνεται να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του παιδιού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με ευρήματα των Baixauli – Fortea, Mira, Berenguer - Forner , Rosello & Miranda (2019) τα αυτιστικά παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα φιλικότερο οικογενειακό περιβάλλον με λιγότερο στρες και περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Στην παιδική ηλικία υπάρχουν ποικίλες επικοινωνιακές διαφοροποιήσεις και καθυστερήσεις που διαφοροποιούν τα αυτιστικά παιδιά από τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά. Τα αυτιστικά παιδιά εμφανίζουν μειωμένη συχνότητα στο να προσανατολίζονται σε κοινωνικά ερεθίσματα και να αντιδρούν αυθόρμητα κατά την επικοινωνία, ενώ και άλλες ικανότητες απαραίτητες για την κοινωνική επικοινωνία όπως η οπτική επαφή, η από κοινού προσοχή, η αντίδραση στον ήχο του ονόματος, η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω χειρονομιών και φωνημάτων, η μίμηση και η ομιλία ή το μπαμπάλισμα, εμφανίζονται σπάνια ή όχι τόσο συχνά, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Chiang & Carter, 2007. Osterling & Dawson, 1994. Osterling, Dawson & Munson, 2002).

Κατά μέσο όρο η διαφαινόμενη φυσιολογική ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών διακόπτεται γύρω στους 12 μήνες ζωής και εκεί ακριβώς αρχίζουν να κάνουν την εμφάνιση τους ελλείμματα κυρίως στην επικοινωνία αλλά και την κινητικότητα. Αυτή είναι και η περίοδος στην οποία, η ΔΦΑ μπορεί να διακριθεί με ασφάλεια από την νοητική υστέρηση. Συχνά συμπτώματα στην ηλικία του ενός έτους είναι πως τα παιδιά δεν αντιδρούν όταν ακούνε το όνομά τους ή δεν έχουν οπτική επαφή με τον ενήλικα στο οπτικό τους πεδίο (Landa & Garrett - Mayer, 2006. Osterling et al., 2002). Ωστόσο πολλά παιδιά μεγαλώνουν φυσιολογικά, δεν εμφανίζουν ιδιαίτερες καθυστερήσεις μέχρι την ηλικία των 15-24 μηνών και έπειτα εμφανίζουν τελείως απροσδόκητα και αιφνίδια μια απώλεια σε επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες (Lord, Shulman & DiLavore, 2004. Werner & Dawson, 2005).

Όσον αφορά την πορεία της διαταραχής μετά την διάγνωση της, έρευνες υποστηρίζουν πως υπάρχει βελτίωση στο επικοινωνιακό, γλωσσικό και νοητικό δυναμικό του παιδιού με την πάροδο του χρόνου και την εφαρμογή εντατικών εξατομικευμένων παρεμβάσεων, με την έγκαιρη πρόωμη διάγνωση να παίζει βεβαίως ένα σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Prelock & Nelson, 2012. Turner, Stone, Pozdol & Coonrod, 2006). Για την εφηβική και την ενήλικη ζωή των ατόμων με ΔΦΑ δεν υπάρχει τόσο πλούσια αρθρογραφία όση για την παιδική ηλικία (Seltzer, Shattuck, Abbeduto & Greenberg, 2004). Ωστόσο η διάγνωση της ΔΦΑ και κατ' επέκταση βασικά ελλείμματα στην επικοινωνία ακολουθούν περίπου 8 στα 10 άτομα που διαγιγνώσκονται με ΔΦΑ στην παιδική ηλικία, μέχρι και την ενηλικίωση τους. Με το βάρος να μετατοπίζεται, κατά την εφηβική, μετεφηβική και ενήλικη ζωή των αυτιστικών ατόμων στην δυσκολία τους να κοινωνικοποιηθούν σωστά και ως κατ' επέκταση να αποκτήσουν αυτόνομες και λειτουργικές ζωές. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται πως η Διαταραχή

Φάσματος Αυτισμού αποτελεί μια ισόβια διαταραχή (Orinstein et al., 2015. Seltzer et al., 2004. Sigman et al., 1999).

Η έρευνα τις τελευταίες 3 με 4 δεκαετίες κατά τις οποίες μελετάται ενδελεχώς η επικοινωνιακή ευχέρεια των αυτιστικών ατόμων ακολούθησε δυο σημαντικές κατευθύνσεις. Πρώτον, να μελετάται το πραγματολογικό κυρίως κομμάτι της γλώσσας και όχι τόσο οι δομικές εκφάνσεις της και επιπλέον να δίνεται ίση βαρύτητα στην μελέτη των αρνητικών αλλά και των θετικών στοιχείων του επικοινωνιακού προφίλ των ατόμων (Ziatas, Durkin & Pratt, 2003).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Πραγματολογία

### 3.1 Τι είναι η πραγματολογία;

Πολύ σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας και ιδιαίτερα κρίσιμο για την παρούσα έρευνα είναι η πραγματολογία. Σύμφωνα με την Bates (1976), ο όρος πραγματολογία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνία και η γλώσσα χρησιμοποιούνται για να μεταδώσουν ένα εύρος νοημάτων και στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσαρμόζονται στις ανάγκες του συνομιλητή τους. Ενώ σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2005), η πραγματολογία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι συνομιλητές αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν την ομιλία, καθώς και το πως η δομή των φράσεων ή προτάσεων μεταβάλλεται αναλόγως τη σχέση των συνομιλητών. Οι όροι πραγματολογία και πραγματολογική ανάπτυξη χρησιμοποιούνται από πολλούς ερευνητές για τη μελέτη μιας ευρείας γκάμας θεμάτων και επιστημονικών τομέων, ωστόσο κοινός παρονομαστής σε κάθε περίπτωση αποτελεί η στενή σχέση με την γλωσσική ικανότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Ninio & Snow, 1996).

Η πραγματολογία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται σε διάφορα πλαίσια κατά την διαδικασία της επικοινωνίας ώστε να εξυπηρετήσει ένα εύρος σκοπών. Η ανάπτυξη της πραγματολογίας έπεται της επικοινωνίας ή καλύτερα παράγεται μέσα από την δεύτερη. Ένα παιδί μαθαίνει τους άγραφους κανόνες της πραγματολογίας επικοινωνώντας, κάνοντας λάθη και μιμούμενο τους μεγαλύτερους (Lam, 2014. Ninio & Snow, 1996). Η πραγματολογία διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες ακριβώς όπως οποιοδήποτε άλλο γλωσσικό σύστημα (Buckley, 2003).

Τα ελλείμματα στην πραγματολογία συνδέονται όλο και περισσότερο με διάφορες αναπτυξιακές και μη αναπτυξιακές διαταραχές. Κάποιες από αυτές είναι η ΔΦΑ και άλλες εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες διαταραχές. Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί

δεκάδες κλινικά και ερευνητικά εργαλεία που στοχεύουν στην αναγνώριση ακριβώς αυτών των ελλειμμάτων. Κάποια από αυτά είναι, το Children's Communication Checklist (Bishop, 1998), το Pragmatic Rating Scale (PRS) (Landa, 1992) και το The Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL) (Carrow - Woolfolk, 1999). Τα τεστ αυτά δεν είναι ίδια, κοινή βάση τους βέβαια είναι η μέτρηση της πραγματολογικής ικανότητας, ωστόσο το κάθε τεστ δίνει βαρύτητα σε διαφορετικούς τομείς της πραγματολογίας και απευθύνεται σε άλλες ηλικιακές ομάδες. (Russell & Grizzlie, 2008).

Η Thomson (1997), επιχειρώντας να ονοματίσει τις αρχές που ορίζουν ότι ένα άτομο διαθέτει πραγματολογική ευχέρεια, αναφέρει πως είναι πολύ σημαντικό το άτομο να γνωρίζει πως δομείται η γλώσσα και πως χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση. Να γνωρίζει ότι δεν είναι μόνος του στον κόσμο, αλλά με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται κοινά πράγματα. Ενώ απαραίτητο είναι επίσης, να μπορεί να αποκωδικοποιεί την συμπεριφορά και τα μηνύματα των άλλων και να προσαρμόζει τη δική του συμπεριφορά αναλόγως. Εάν το άτομο καταφέρει τα παραπάνω, μόνο τότε θα καταστεί ικανό να γίνεται κατανοητό όταν μιλάει, να συμπεριφέρεται κατάλληλα και να έχει σαφώς τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται την οπτική γωνία των άλλων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Wharton (2009), οι προτάσεις που παράγουμε δια του λόγου μας σε πολύ λίγες περιπτώσεις σχηματίζονται σε ένα απόλυτο ψυχολογικό κενό. Στις περισσότερες των περιπτώσεων χρωματίζουμε τον λόγο μας με χειρονομίες, αυξομειώσεις της φωνής και εκφράσεις του προσώπου. Αυτές ακριβώς οι παράλληλες του λόγου συμπεριφορές, παράγονται στην συντριπτική τους πλειοψηφία αυθόρμητα και είναι ακριβώς αυτές που μας δίνουν συνήθως περισσότερες πληροφορίες για τον συνομιλητή μας απ' ό,τι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται. Αυτό ακριβώς το παράλληλο του λόγου επικοινωνιακό σύστημα είναι η πραγματολογία.

### **3.2 Η Πραγματολογία όπως συναντάται στα αυτιστικά άτομα**

Το έλλειμμα στην πραγματολογία τις περισσότερες φορές είναι υπαρκτό για τα αυτιστικά άτομα, παρά τις όποιες ικανότητές τους στην χρήση της γλώσσας. Για παράδειγμα στον υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό η χρήση της γλώσσας μπορεί να βρίσκεται κοντά σε φυσιολογικά επίπεδα, ωστόσο ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις διακρίνεται αδυναμία των ατόμων να αποκωδικοποιήσουν τους επικοινωνιακούς σκοπούς του συνομιλητή τους και να διεκπεραιώσουν μια απεγάδιαστη επικοινωνιακή συνδιαλλαγή (Baron - Cohen, 1995). Επιπλέον, αυτή η απόκλιση των αυτιστικών ατόμων στο πραγματολογικό κομμάτι της γλώσσας δε φαίνεται να επηρεάζει τους κανόνες σύνταξης, τη φωνολογία ή τη σημασιολογία στο άτομο (Lam, 2014). Αυτό συμβαίνει γιατί η γλώσσα εμπεριέχει πολλά σημαντικά επικοινωνιακά σύμβολα και σημάδια τα οποία τις περισσότερες φορές είναι αφηρημένα. Η αδυναμία αυτή στη κατανόηση των αφηρημένων εννοιών είναι αυτή που οδηγεί τα αυτιστικά άτομα να μιλούν με έναν άκαμπτο και υπέρ ακριβή τρόπο. Τα ελλείμματα αυτά γιγαντώνονται κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς η κοινωνική επικοινωνία προϋποθέτει την ασυνείδητη επιλογή μέσω των τρόπων και πλαισίων για να επικοινωνήσουμε, τα οποία υπάγονται σε αμέτρητους κανόνες, μη προσδιοριζόμενους αυστηρά. Έτσι τα αυτιστικά άτομα νοιώθουν να πνίγονται συχνά σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Lam, 2014).

Ο αυτισμός, όπως έχει αναφερθεί, είναι ένα φάσμα. Στα άτομα με χαμηλής λειτουργικότητας αυτισμό οι πραγματολογικές δυσκολίες σαφώς υφίστανται, ωστόσο λόγω των δυσκολιών τους και σε άλλους καίριους τομείς της επικοινωνίας και της γλώσσας και τη συχνή ύπαρξη νοητικής υστέρησης η πραγματολογία περνάει σε δεύτερη μοίρα. Αντιθέτως, στα άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, καθώς συνήθως εμφανίζουν λεκτική και μη λεκτική νοημοσύνη σε φυσιολογικά επίπεδα, οι αδυναμίες τους στην πραγματολογία, όπως εμφανίζονται κατά την επικοινωνία, αποτελούν το σήμα

κατατεθέν και γίνονται πολύ ευκολότερα αντιληπτές, για παράδειγμα με συχνές παύσεις και αλλαγές της συζήτησης σε θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος, υπερβολικά ειλικρινή και συχνά επικριτικά σχόλια για πρόσωπα και καταστάσεις. Ασύνδετο και ακατανόητο, χωρίς λογικό ειρμό λόγο. Σπάνιες ευθείς ερωτήσεις και δυσκολία στο να αντιληφθούν τη διαδικασία αλλαγής σειράς σε μια συζήτηση (Lam & Yeung, 2012). Αυτά τα ελλείμματα στο πραγματολογικό δυναμικό των αυτιστικών ατόμων φαίνεται να έχουν ευθεία σύνδεση με την μειωμένη απόδοσή τους κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Berenguer et al., 2017).

Για το εάν οι πραγματολογικές ικανότητες των αυτιστικών ατόμων μεταβάλλονται με βάση δύο πολύ βασικές μεταβλητές, το φύλο και την ηλικία η βιβλιογραφία φαίνεται διχασμένη. Όσον αφορά το φύλο, η κυρίαρχη άποψη θέλει να μην αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σοβαρότητα των πραγματολογικών ελλειμμάτων στο άτομο (Hartop et al., 2015. Tillman et al., 2018) Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις τα αγόρια φαίνεται να παρουσιάζουν σοβαρότερα ελλείμματα. Βέβαια, εδώ οφείλουμε να καταθέσουμε έναν σημαντικό περιορισμό στην έρευνα καθώς τα συμπεράσματα προκύπτουν από μικρότερο αριθμό δείγματος κοριτσιών με ΔΦΑ λόγω της φύσης της διαταραχής, γεγονός που μπορεί να μη μας δίνει μια απολύτως ορθή εικόνα της κατάστασης (Conlon et al., 2019).

Εν συνεχεία, όσον αφορά την ηλικία το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητών υποστηρίζει πως με την αύξηση της ηλικίας των ατόμων με ΔΦΑ και όσο πλησιάζουν στην ενηλικίωση τα ελλείμματα στην πραγματολογία μειώνονται (Lombardo et al., 2015. Tillman et al., 2018). Εδώ ωστόσο τίθενται δυο πολύ σημαντικές παρατηρήσεις. Πρώτον, η πορεία ανάπτυξης και καλλιέργειας της πραγματολογικής ευχέρειας είναι τελείως διαφορετική από άτομο σε άτομο και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Fountain, Winter & Bairman, 2012) ενώ δεύτερον, ακόμα και αν υφίσταται μείωση των ελλειμμάτων με παράλληλη ενίσχυση του δυναμικού των ατόμων στον κοινωνικό, επικοινωνιακό και

πραγματολογικό τομέα, το χάσμα με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα, συνήθως αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς περνώντας από την παιδική, στην εφηβική ηλικία και έπειτα στην ενηλικίωση οι απαιτήσεις για μια ολοκληρωμένη επικοινωνιακή σχέση αυξάνονται (Howlin, Moss, Savage & Rutter, 2013. Lombardo et al., 2015).

Σχετικά με τα αίτια των ελλειμμάτων που εμφανίζουν τα άτομα με ΔΦΑ στον πραγματολογικό τομέα και συνακόλουθα στις δυσκολίες που αυτά εμφανίζουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τρίτους, αυτά κυριαρχούνται από τις παρακάτω τάσεις (Vulchanova, Saldana, Chahboun & Vulchanov, 2015). Στην πρώτη, τα ελλείμματα αυτά δεν αποτελούν κάτι ξεχωριστό, αντιθέτως συνδέονται με τα ελλείμματα των ατόμων αυτών στους υπόλοιπους γλωσσικούς τομείς και ιδιαίτερα με τα δομικά στοιχεία της γλώσσας (Gernsbacher & Pripas - Kapit, 2012.) Σύμφωνα με τη δεύτερη επιστημονική τάση, ιδιαίτερα διαδεδομένη στην έρευνα, τα ελλείμματα πηγάζουν από μια ανικανότητα των ατόμων με ΔΦΑ να αποκωδικοποιήσουν την ψυχική κατάσταση του συνομιλητή τους. Γίνεται επομένως ευθεία σύνδεση των ελλειμμάτων στην πραγματολογία με ελλείμματα στη Θεωρία του Νου (Baron - Cohen, Leslie & Frith, 1985. Baixauli-Fortea et al., 2017. Happe, 1995). Έπειτα, κάποιοι επιστήμονες προτείνουν πως ευθύνονται δυσλειτουργίες σε γενικότερους γνωστικούς μηχανισμούς του ατόμου όπως στις εκτελεστικές λειτουργίες (Van Eylen, Boets, Steyaert, Wagemans, & Noens, (2015).Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991) ή στην κεντρική συνοχή (Happe & Frith, 2006).

Δύο ενδιαφέρουσες έρευνες μας πληροφορούν σχετικά με την ικανότητα παιδιών και εφήβων με ΔΦΑ στην πραγματολογία. Αρχικά, σύμφωνα με τους Paul, Orlovski, Marcinko και Volkmar (2008) και τα στοιχεία που προέκυψαν από δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν με αυτιστικά παιδιά και εφήβους ηλικίας 12-18 ετών, η μεγαλύτερη δυσλειτουργία που εμφάνιζαν κατά την προσπάθεια τους για επικοινωνία

συντελέστηκε στον πραγματολογικό τομέα. Συγκεκριμένα, τα αυτιστικά άτομα παρουσίασαν δυσκολία σε 3 τομείς. Πρώτον, στην διαχείριση του θέματος και ιδιαιτέρως στο να ακολουθήσουν θέματα κοινού ενδιαφέροντος με τον συνομιλητή. Δεύτερον, στη διαχείριση των πληροφοριών που είναι απαραίτητες σε μια συζήτηση και τρίτον στην ανταλλαγή μηνυμάτων είτε μέσω της λεκτικής είτε μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ισορροπία στη συζήτηση. Στην δεύτερη έρευνα, οι Simmons, Paul & Volkmar (2014) μελετώντας και συγκρίνοντας άτομα με ΔΦΑ και άτομα τυπικής ανάπτυξης της προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας, ως προς την πραγματολογική τους ευχέρεια, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα αυτιστικά άτομα κάνουν αρκετά περισσότερα λάθη στους τομείς της διαχείρισης της συζήτησης, της διόρθωσης του λόγου, και της ικανότητας να κάνεις υποθέσεις. Ενώ δυσκολεύονται και περισσότερο για να διορθώσουν τα παρατηρούμενα λάθη, ώστε να μην τα επαναλάβουν σε μετέπειτα επικοινωνιακές συνδιαλλαγές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Λόγος και Ομιλία στη ΔΦΑ

Η ανάπτυξη του λόγου στα άτομα με ΔΦΑ αποτελεί ένα πολύ κρίσιμο και απαιτητικό πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, η ποικιλία στην γλωσσική ικανότητα είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού (Wilkinson, 1998). Η καλλιέργεια του εκφραστικού λόγου στα αυτιστικά άτομα, όπως υποστηρίζουν οι (DiStefano, Shih, Kaiser, Landa & Kasari, 2016), οδηγεί στη βελτίωση της ικανότητας τους στην κοινωνική εμπλοκή, στην ανταλλαγή πληροφοριών και γενικότερα στην επικοινωνία. Τα ελλείμματα και η καθυστέρηση στην ομιλία και γενικότερα στην γλωσσική ανάπτυξη είναι από τα πρώτα στοιχεία που συνήθως προσέχουν οι γονείς στα αυτιστικά παιδιά τους και που οδηγεί στην ανίχνευση της διαταραχής (Howlin & Moore, 1997).

Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν διαφορές στην ανάπτυξη της σημασιολογίας, της φωνολογίας και άρθρωσης του λόγου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αν και παρουσιάζονται και κοινοί μηχανισμοί όπως, για παράδειγμα, ο εμπλουτισμός του λόγου μέσω σημασιολογικά πλούσιων συμφραζομένων (Gladfelter & Goffman, 2017). Μια πολύ σημαντική αρχή, που ισχύει για την πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών είναι πως η εκμάθηση της μορφής του λόγου γίνεται πολύ ευκολότερα από την εκμάθηση του νοήματος (Naigles, 2017).

Κάποιες βασικές αρχές του αυτιστικού λόγου, που ισχύουν για τα περισσότερα άτομα με μέτριας και υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, κατά την αναπτυξιακή τους περίοδο σύμφωνα με τον Boucher (2012) είναι τα παρακάτω. Από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα στην κατανόηση και στην επεξεργασία του νοήματος, ενώ επίσης ένα μεγάλο ποσοστό εμφανίζει ελλείμματα στην φωνολογία και τη μορφοσύναξη του εκφραστικού λόγου. Με την πάροδο του χρόνου, τα ελλείμματα στον εκφραστικό λόγο συχνά υποχωρούν, ενώ αυτά που επιμένουν και μετά την παιδική ηλικία

είναι κάποια μορφολογικά σφάλματα και ανωμαλίες στον εκφραστικό λόγο και κυρίως δυσκολίες στην κατανόηση, στη σημασιολογία και στην επεξεργασία του νοήματος.

Ωστόσο πολλά άτομα με ΔΦΑ, περίπου το 14-20%, δεν αναπτύσσουν ποτέ εκφραστικό λόγο σύμφωνα με τους Lord, Risi και Pickles (2004), ενώ το ποσοστό μπορεί να αγγίζει και το 30% όπως επισημαίνουν οι Brignell et al. (2018). Ακόμη το 50% των ατόμων με αυτισμό με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 50, σύμφωνα με τους O' Brien και Pearson (2004), δεν αναπτύσσει λειτουργικό λόγο, ενώ και αυτοί που αναπτύσσουν κάποιας μορφής λόγο, το κάνουν συνήθως πολύ πιο αργά, εμφανίζοντας επίσης και μια πληθώρα ανωμαλιών, όπως ηχολαλίες, ιδιοσυγκρασίες και νεολογισμούς. Η επιτομή του αυτιστικού λόγου σύμφωνα με τους Tager - Flusberg , Paul & Lord (2005) είναι η ηχολαλία. Η ηχολαλία μπορεί να είναι είτε άμεση είτε καθυστερημένη, ενώ και οι δύο μορφές της υπηρετούν επικοινωνιακούς σκοπούς. Τέλος, πολύ σημαντικό στοιχείο, το οποίο επισημαίνεται μέσα από μελέτες πολλών ερευνητών αναφέρει πως η ικανότητα των αυτιστικών ατόμων στην κατανόηση του λόγου υπολείπεται σημαντικά της έκφρασης (O' Brien & Pearson, 2004. Volden et al. 2011).

Εφόσον η ευρύτερη γλωσσική ικανότητα των παιδιών με ΔΦΑ συνδέεται με την μετέπειτα κοινωνική τους προσαρμογή, η μελέτη των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών, ήδη από μικρή ηλικία, αποκτά τεράστια σημασία (Venter, Lord & Schopler, 1992). Το πρόβλημα ωστόσο που υπάρχει στην μέτρηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην νηπιακή και παιδική ηλικία είναι, όπως σημειώνουν οι Volden et al. (2011), η έλλειψη σε σταθμισμένα εργαλεία που μπορούν να είναι αξιόπιστα.

Παρόλο που περίπου το 1/3 των αυτιστικών παιδιών χρησιμοποιεί μονολεκτικό λόγο ακόμα και μετά την ηλικία των 5 ετών, με πολύ φτωχό λεξιλόγιο, μονολεκτικές προτάσεις και στερεότυπες επαναλαμβανόμενες φράσεις, χρησιμοποιούμενες σε συγκεκριμένα πλαίσια (Hus, Pickles, Cook, Risi & Lord, 2007), εντούτοις, όπως έχουν



αποδείξει οι Wodka, Mathy & Kalb (2013), τα άτομα με ΔΦΑ μπορούν να βελτιώσουν τον εκφραστικό τους λόγο σημαντικά και μετά την ηλικία των 5 ετών με τις κατάλληλες παρεμβάσεις.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται σημαντικά ευρήματα για την λεκτική ικανότητα παιδιών με ΔΦΑ μέσα από ενδιαφέρουσες ερευνητικές προσπάθειες. Αρχικά, σε έρευνα των Hudry et al. (2010), διαπιστώθηκε πως σε 152 αυτιστικά παιδιά προσχολικής ηλικίας, το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας συνολικά των παιδιών αυτών ήταν χαμηλότερο της τυπικής ηλικιακής νόρμας, ενώ σημαντικό ποσοστό των παιδιών είχε μεγαλύτερο έλλειμμα στην κατανόηση παρά στην έκφραση του λόγου.

Σε μια πολύ σημαντική έρευνα προχώρησαν οι Whyte και Nelson (2015). Οι ερευνητές παρουσίασαν σημαντικά ευρήματα για τη σχέση του πραγματολογικού κομματιού του λόγου με την απλή γλωσσική ικανότητα και την Θεωρία του Νου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους σε παιδιά 5-12 ετών, τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν πιο αργούς ρυθμούς στην ανάπτυξη της πραγματολογίας. Ωστόσο, οι ρυθμοί αυτοί ήταν όμοιοι με τους ρυθμούς ανάπτυξης της γλωσσικής τους ικανότητας και της Θεωρίας του Νου. Οι ερευνητές επισημαίνουν πως η καλλιέργεια των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (γραμματική, σύνταξη) επιταχύνει την καλλιέργεια των προχωρημένων γλωσσικών δεξιοτήτων (πραγματολογία).

Οι Charman, Drew, Baird και Baird (2003) παρουσίασαν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη αυτιστικών παιδιών ηλικίας 18 μηνών με 7 ετών. Τα παιδιά σημείωσαν αρκετά χαμηλότερο σκορ σε σχέση με την τυπική ηλικιακή φόρμα και στον τομέα της κατανόησης αλλά και στην έκφραση. Ενώ παρατηρήθηκε και μεγαλύτερο έλλειμμα στην γλωσσική κατανόηση απ' ότι στην έκφραση και κοινά και διαφορετικά μοτίβα στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων μεταξύ της τυπικής

νόρμας και των αυτιστικών παιδιών, γεγονός που επιβεβαιώνει την πολυπλοκότητα της γλωσσικής ανάπτυξης.

#### **4.1 Απαιτητικότερες μορφές λόγου**

Όσον αφορά τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα στην κατανόηση και επεξεργασία απαιτητικότερων μορφών του λόγου, οι Martin και McDonald (2004), εξετάζοντας την δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας του σαρκασμού, συμπέραναν πως τα άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό δυσκολεύονταν πολύ περισσότερο στον τομέα αυτόν σε σχέση με άτομα τυπικής ανάπτυξης. Αντιμετώπισαν δηλαδή δυσκολίες, ιδιαίτερα στο να αποκωδικοποιήσουν την σαρκαστική διάθεση του ομιλητή και να απαντήσουν κατάλληλα. Η Samson το 2013 μελετώντας την βιβλιογραφία που σχετίζεται με την αίσθηση του χιούμορ στα αυτιστικά άτομα, αναφέρει πως η πλειονότητα των ατόμων με ΔΦΑ έχει την ικανότητα να αντιληφθεί απλά αστεία και πειράγματα όταν δεν είναι περίπλοκα και λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Το πρόβλημα αρχίζει όταν το χιούμορ ξεφεύγει από συγκεκριμένα πλαίσια, επεκτείνεται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και απαιτεί κοινωνική αλληλεπίδραση. Εκεί τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα.

Τέλος, όσον αφορά την ικανότητα των ατόμων με ΔΦΑ στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου, οι Vulchanova et al. (2015) μελετώντας την βιβλιογραφία γύρω από το θέμα καταλήγουν πως ο μεταφορικός λόγος δε γίνεται εύκολα αντιληπτός από τα αυτιστικά άτομα, ακόμα και από αυτά με ικανότητα στην παραγωγή και αντίληψη του σημασιολογικού λόγου. Ίσως γιατί αδυνατούν να δημιουργήσουν στο μυαλό τους κατάλληλα μοντέλα ώστε να αναπαραστήσουν το νοηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκάστοτε επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Κοινή Προσοχή και Μίμηση

### 5.1 Κοινή προσοχή

Η κοινή προσοχή ή «Joint Attention» στα αγγλικά είναι ακόμα μία πολύ σημαντική πτυχή της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αναπτύσσεται στον άνθρωπο περίπου στους 5 μήνες ζωής και είναι ουσιαστικά η ικανότητα του ανθρώπου να υιοθετεί μια κοινή οπτική ενός πράγματος με τον άνθρωπο που επικοινωνεί. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά και ως «gaze following» και είναι η διαδικασία στην οποία το μωρό ακολουθά το βλέμμα του γονιού στον χώρο. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια που εκτελείται η διαδικασία της κοινής προσοχής, προκαλείται στον άνθρωπο η συνεργασία μια σειράς εγκεφαλικών λειτουργιών που οδηγούν στην ενσωμάτωση πληροφοριών σε τρία επίπεδα. Πρώτον, σε σχέση με τη δική του προσοχή ή δραστηριότητα. Δεύτερον σε σχέση με την προσοχή ή δραστηριότητα του άλλου. Και τρίτον σε σχέση με την κοινή τους αναφορά στο χώρο. (Mundy, 2017). Οι Chiang, Soong, Lin & Rogers (2008) συγκρίνοντας αυτιστικά παιδιά 3 ετών ως προς την ικανότητά τους σε τομείς της μη λεκτικής επικοινωνίας, ανακάλυψαν πως τα παιδιά εμφάνιζαν σοβαρά ελλείμματα στην ικανότητα της κοινής προσοχής ακόμα και αν συγκρίνονταν με παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης ηλικίας.

Οι Poon, Watson, Baranek & Poe (2011) αναφέρουν πως πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πως η απουσία από το παιδί της ικανότητας ή της επιθυμίας να επικοινωνήσει μέσω της κοινής εκδήλωσης της προσοχής με τον γονιό του τους πρώτους μήνες της ζωής του, είναι ένδειξη για εμφάνιση αυτισμού. Οι Schietecatte, Roeyers & Warreyn (2011) υποστήριξαν ακόμη πως η αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να αντιδράσουν στην κοινή προσοχή έχει άμεση σχέση με το αναπτυξιακό τους δυναμικό και με τις δεξιότητες της κοινωνικής τους νοημοσύνης. Ενώ, σύμφωνα με τους ίδιους, η αδυναμία μύησης των αυτιστικών ατόμων στη δραστηριότητα της κοινής προσοχής βασίζεται σε μια αναπηρία και ένα έλλειμμα παρακίνησης. Τέλος, πολύ σημαντικά είναι τα ευρήματα των Charman,

Drew, Baird και Baird (2003), οι οποίοι συμπέραναν πως όταν ένα παιδί με αυτισμό κατέχει τη δεξιότητα της κοινής προσοχής στους πρώτους μήνες της ζωής του, αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της γλώσσας και στη μείωση των ελλειμμάτων επικοινωνίας και συμπεριφοράς στην μετέπειτα ανάπτυξή του.

## 5.2. Μίμηση

Ο κατάλληλος συντονισμός της μίμησης στο κοινωνικό πλαίσιο είναι απαραίτητος για την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία (Avikainen, Wohlschlager, Liuhanen, Hanninen & Hari, 2003. Cook & Bird, 2011). Η μίμηση έχει μελετηθεί από πολλούς επιστήμονες και έχει συνδεθεί με τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα στον κοινωνικό τομέα. Οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν πως τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα της μίμησης (Vivanti, Trembath & Dissanayake, 2014. Zachor, Planit & Itzhak 2010). Οι Vivanti et al. 2014, αναφέρουν πως τα αυτιστικά άτομα μιμούνται λιγότερο συχνά και με λιγότερη ακρίβεια, ενώ κατά τη διαδικασία μίμησης απορροφώνται από τις κινήσεις και δεν παρατηρούν το πρόσωπο του ανθρώπου «μοντέλου». Ίσως το έλλειμμα αυτό συνδέεται με τα ευρήματα της Edwards (2014), η οποία παρατήρησε πως τα άτομα με ΔΦΑ παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην προσοχή σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης.

Ωστόσο, δεν είναι ακόμα πλήρως αποδεκτό πως τα χαρακτηριστικά της ελλειμματικής μίμησης στον αυτισμό είναι μοναδικά και συγκεκριμένα, (Vanvuchelen, Roeyers & Weerdt, 2011). Για παράδειγμα, οι McIntosh, Reichmann - Decker, Winkielman & Wilbarger το 2006, μελετώντας τη μίμηση των εκφράσεων του προσώπου, έφτασαν στο συμπέρασμα πως τα αυτιστικά άτομα δεν έχουν κάποιο έλλειμμα στην ικανότητα μίμησης των εκφράσεων του προσώπου αλλά μάλλον ένα έλλειμμα στην αναγνώριση των συναισθημάτων και των ψυχικών διαστάσεων του συνομιλητή. Επομένως, η μίμηση αν και είναι ένα πολύ σημαντικό συστατικό για την ανάπτυξη της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, χρήζει συστηματικότερης ερευνητικής προσοχής με σκοπό να διευκρινιστούν, όπως αναφέρουν και οι Vivanti, et al. (2014), εάν τα αυτιστικά άτομα δυσκολεύονται να μιμηθούν ή δεν έχουν τη διάθεση να μιμηθούν, εάν διαφέρουν από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να μιμηθούν κάποιον και τέλος εάν οι δυσκολίες στη μίμηση πηγάζουν από κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αιτιολόγηση των Επικοινωνιακών Ελλειμμάτων στα άτομα με ΔΦΑ

### 6.1 Θεωρία του Νου

Μια θεωρία η οποία αναφέρεται συχνά κατά τη μελέτη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των αυτιστικών ατόμων είναι η Θεωρία του Νου. Τι είναι όμως ακριβώς η Θεωρία του Νου; Η Θεωρία του Νου αναφέρεται ως η ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί την ψυχική κατάσταση (δηλαδή τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες) των άλλων έτσι ώστε να κάνει προβλέψεις για τη συμπεριφορά τους (Pellicano, 2012). Ενώ σύμφωνα με τους Premack και Woodruff (1978) και τον παλαιότερο ορισμό τους, ένα άτομο κατέχει τη Θεωρία του Νου εάν είναι ικανό να αντιλαμβάνεται ψυχικές καταστάσεις δικές του ή άλλων. Σύμφωνα με τους τελευταίους, η Θεωρία του Νου λογίζεται ως θεωρία γιατί τα δομικά της στοιχεία, όπως είναι η πρόθεση, η αντίληψη, και η αμφιβολία δεν είναι μετρήσιμα και άμεσα παρατηρήσιμα. Ωστόσο είναι στοιχεία απολύτως απαραίτητα για την κοινωνική επικοινωνία. Η αδυναμία των παιδιών με ΔΦΑ υψηλής λειτουργικότητας στο να κατακτήσουν τη θεωρία του Νου φαίνεται πως είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας των ελλειμμάτων τους στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Berenguer, Miranda, Colomer, Baixauli & Roselló, 2017). Το 1985, οι Baron-Cohen, Leslie και Frith προέβησαν σε μια έρευνα σταθμό για το αντικείμενο και, συγκρίνοντας αυτιστικά παιδιά, παιδιά με σύνδρομο down και παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε μια δοκιμασία αντίληψης και μίμησης με κουκλοθέατρο, συμπέραναν ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να θεωρηθεί ότι κατέχουν τη Θεωρία του Νου.

Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά, ήδη από πολύ μικρή ηλικία εμφανίζουν ελλείμματα στην ικανότητα να αποκωδικοποιούν με επιτυχία τη σκέψη του συνομιλητή τους ενώ ελάχιστα παιδιά είναι ικανά να περάσουν με επιτυχία τεστ σχετικά με τη Θεωρία

του Νου ακόμα και στην ηλικία των 7 ετών (Baron - Cohen, 1995). Οι Ziatas et al. (2003) επιβεβαίωσαν την παραπάνω θέση δηλώνοντας πως τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να γενικεύσουν και να επεκτείνουν νοηματικά όσα ειπωθούν και εννοηθούν σε μια συζήτηση. Υποστήριξαν δε, πως η ανικανότητα των αυτιστικών ατόμων στο πραγματολογικό κομμάτι της γλώσσας, συνδέεται άμεσα με την ικανότητά τους να μπουν στην θέση του συνομιλητή τους και άρα συνδέεται άμεσα με έλλειμμα στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Επιπλέον, οι Baixauli-Fortea et al. σε έρευνά τους το 2017 συγκρίνοντας δυο ομάδες 89 παιδιών, αυτιστικών καθώς και τυπικά ανεπτυγμένων ηλικίας 7-11 ετών, παρατήρησαν πως η Θεωρία του Νου μπορεί σε πολύ υψηλό ποσοστό να προβλέψει την ικανότητα παιδιών με ΔΦΑ στην πραγματολογική ευχέρεια. Ενώ, τέλος, οι Burnside, Wright & Poulin - Dubois (2017) μελετώντας και συγκρίνοντας δύο ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας, η μία 17 παιδιών με ΔΦΑ και η άλλη τυπικά ανεπτυγμένων παιδιών ως προς την ικανότητα τους στον κοινωνικό προσανατολισμό και τη Θεωρία του Νου, διαπίστωσαν πως η ομάδα των παιδιών με ΔΦΑ και στις δύο κατηγορίες εργασιών σημείωσε χαμηλότερα σκορ.

## **6.2 Αδύναμη κεντρική συνοχή**

Η κεντρική συνοχή ορίζεται ως η τάση του ατόμου να μετασχηματίζει πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον σε ολοκληρωμένες νοηματικά αναπαραστάσεις (Frith, 1989). Η θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής παρουσιάστηκε αρχικά από την Frith (1989) και αναπτύχθηκε περαιτέρω το 1994 από τους Frith και Harpe. Η ιδέα των επιστημόνων ήταν πως για πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού, θετικά αλλά και αρνητικά, ευθύνεται μια τάση του ατόμου να επεξεργάζεται μεμονωμένες και όχι γενικευμένες πληροφορίες καθώς και η αδυναμία του να επεξεργάζεται συγκεκριμένα ερεθίσματα μέσα από γενικότερα πλαίσια (Harpe, 1996). Ωστόσο αυτό το έλλειμμα στην

κεντρική συνοχή δε φαίνεται να είναι μοναδικό και ξεχωριστό χαρακτηριστικό της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού (Bernardino et al., 2012).

Για την ανίχνευση της αδύναμης κεντρικής συνοχής συνήθως χρησιμοποιείται μια ευρεία γκάμα δοκιμασιών ανάλογα με τον τομέα τον οποίο θέλει να ερευνήσει κάθε επιστήμονας. Για παράδειγμα, στις οπτικοχωρικές δοκιμασίες, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να αναγνωρίζει μεμονωμένα σχήματα ή φιγούρες σε ευρύτερα πλαίσια, η καλή απόδοση συνεπάγεται πως ο εξεταζόμενος τείνει να αγνοεί το όλον. Σε τέτοιου είδους δοκιμασίες φαίνονται ιδιαίτερος ικανά τα αυτιστικά άτομα. Αντιστοίχως, χρησιμοποιούνται και λεκτικές δοκιμασίες, με σκοπό να διερευνηθεί ο τομέας της αντίληψης και ερμηνείας του λόγου (Happé & Frith, 2006. Riches, Loucas, Baird, Charman & Simonoff, 2015).

Μέχρι στιγμής στην έρευνα δεν έχει δοθεί ακριβής απάντηση σχετικά με το ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αυτισμού επηρεάζει μια πιθανή δυσλειτουργία στην κεντρική συνοχή, ποιες ικανότητες και ποιες αδυναμίες του ανθρώπου. Σύμφωνα με τους Happé και Frith (2006), δε φαίνεται να επηρεάζονται συνολικά η κοινωνική και γνωστική λειτουργία, παρά συγκεκριμένες λειτουργίες που απαιτούν την ανάγνωση του συνόλου ενός μηνύματος, όπως για παράδειγμα ο μεταφορικός λόγος. Οι Nuske και Bavin (2011) απέδειξαν πως σε αυτιστικά παιδιά υψηλής λειτουργικότητας υπάρχει σχέση μεταξύ κεντρικής αδύναμης προσοχής και του ελλείμματος που εμφάνιζαν τα παιδιά στην αφηγηματική κατανόηση. Ενώ, τέλος, σύμφωνα με τους Noens & Berckelaer - Onnes (2004), υπάρχει σχέση μεταξύ αδύναμης κεντρικής συνοχής και συγκεκριμένων ελλειμμάτων στην επικοινωνία των ατόμων με ΔΦΑ που σχετίζονται κυρίως με την κατανόηση και επεξεργασία του συνόλου των πληροφοριών κατά την διαδικασία της επικοινωνίας.



### 6.3.Εκτελεστικές λειτουργίες

Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι ουσιαστικά ένας όρος ομπρέλα κάτω από τον οποίο συνυπάρχουν συγγενικές και πολύ σημαντικές γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Σύμφωνα με τους Miyake και Friedman (2012), οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι ένα σύνολο από λειτουργίες ελέγχου γενικού σκοπού, οι οποίες ρυθμίζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου (Barkley, 2001). Αυτές οι υψηλού επιπέδου περίπλοκες λειτουργίες συντονίζονται κυρίως από τον μετωπιαίο λοβό και ειδικότερα από τον προμετωπιαίο φλοιό. Δυστυχώς, λόγω της πολυπλοκότητας του αντικειμένου δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τις εκτελεστικές λειτουργίες ωστόσο είναι αποδεκτό πως η προσοχή (δηλαδή το να συγκεντρώνεσαι σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και να αγνοείς άλλα), η μνήμη εργασίας (το να αποθηκεύεις πληροφορίες μέχρι την εκτέλεση μια λειτουργίας) και ο σχεδιασμός των κινήσεων (δηλαδή ο σχεδιασμός και προγραμματισμός μια κίνησης για να επιτύχεις έναν στόχο), αποτελούν τις σημαντικότερες εκτελεστικές λειτουργίες (Sereno, Babin, Hood & Jeter, 2010).

Οι λειτουργίες αυτές επηρεάζουν τη ζωή του ανθρώπου σε πολλούς τομείς και η εύρυθμη λειτουργία τους είναι απαραίτητη για την εξέλιξη του ατόμου. Δυστυχώς, σε πολλές διαταραχές, ανάμεσά τους και η ΔΦΑ, οι εκτελεστικές λειτουργίες δυσλειτουργούν (Sereno et al., 2010). Τα ελλείμματα στην ομαλή λειτουργία των εκτελεστικών λειτουργιών έχει προταθεί πως ευθύνονται για πολλά από τα ελλείμματα που εμφανίζουν τα αυτιστικά άτομα. Η περίπλοκη φύση των λειτουργιών αυτών του ανθρώπου δυσκολεύει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων τα οποία θα εξηγούν με ασφάλεια τη σχέση αυτή. Ωστόσο υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ολόένα και περισσότερο την σχέση εκτελεστικών λειτουργιών και ΔΦΑ (Akbar, Loomis & Paul, 2013. Filipe, Veloso, Frota και Vicente, 2019. Van Eylen et al., 2015. Verte, Geurts, Roeyers, Oosterlaan & Sergeant, 2005).

Οι Van Eylen et al. (2015) ερευνώντας την εκτελεστική ικανότητα 50 αυτιστικών ατόμων και 50 ατόμων τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 8-18 ετών σε συγκεκριμένους και κρίσιμους τομείς διαπίστωσαν σημαντικά ελλείμματα της ομάδας των ατόμων με ΔΦΑ σχεδόν σε όλες τις εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες γεννούσαν πληθώρα συμπτωμάτων τους στον κοινωνικό και μη τομέα. Σε κοινά συμπεράσματα καταλήγουν και οι Filipe et al. (2019), οι οποίοι συνέκριναν 15 παιδιά με υψηλής λειτουργικότητα αυτισμό με 15 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5-9 ετών ως προς τις εκτελεστικές λειτουργίες και την πραγματολογική τους ικανότητα. Και στους 2 εξεταζόμενους τομείς τα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό παρουσίασαν σημαντικές δυσκολίες με αποτέλεσμα οι ερευνητές να συμπεράνουν πως τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών αυτών υπήρξαν πρόδρομος των συμπτωμάτων της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Πρώιμη Ανίχνευση και Αντιμετώπιση της ΔΦΑ**

### **7.1 Πρώιμη Ανίχνευση**

Η πρώιμη ανίχνευση αποτελεί τον απόλυτο στόχο για τη ΔΦΑ και εκεί στρέφουν την προσοχή τους όσοι ασχολούνται με αυτήν. Σημαντικό είναι τα παιδιά με την πρώτη υποψία του γονιού, να εξετάζονται εξονυχιστικά από κάποιον ειδικό, έτσι ώστε να φανερωθεί εάν εμφανίζουν κάποιο σύμπτωμα της διαταραχής. Η πρώιμη ανίχνευση αποτελεί μέχρι στιγμής την μόνη αποτελεσματική θεραπεία κατά της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού, για τον λόγο αυτό η αμερικανική ακαδημία παιδιάτρων προτρέπει όλους τους επαγγελματίες της υγείας να έχουν τα παιδιά ηλικίας 16-24 μηνών υπό συνεχή παρακολούθηση και να τα υποβάλλουν τακτικά σε τεστ ανίχνευσης. Σε διαφορετική περίπτωση οι πιθανότητες αντιμετώπισης των ελλειμμάτων της διαταραχής μειώνονται δραματικά (Bultas & Koetting, 2014.).

Στην νηπιακή ηλικία τα σημάδια αυτά που πρέπει να εγείρουν ανησυχία στους γονείς και μπορούν να οδηγήσουν σε μια γρήγορη ανίχνευση της διαταραχής είναι η έλλειψη βλεμματικής επαφής, η έλλειψη ζεστού και χαρούμενου βλέμματος, η απουσία της επικοινωνίας με ήχους από και προς τη φωνή του γονιού, η οποία ξεκινά περίπου τον έκτο μήνα του παιδιού, η αδυναμία αναγνώρισης της φωνής της μητέρας ή του πατέρα, η αδιαφορία του παιδιού να απαντήσει όταν του απευθύνονται, το καθυστερημένο ξεκίνημα του βαβίσματος μετά τους 9 μήνες, η μειωμένη ή παντελής έλλειψη προ λεκτικών χειρονομιών, η έλλειψη ήχων, και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τον ήχο της φωνής των γονιών (Johnson & Myers, 2007). Μολονότι τα στοιχεία που προκύπτουν υποδηλώνουν πως υπάρχουν πρώιμα σημάδια, κυρίως στον τομέα της επικοινωνίας και της κινητικότητας ήδη από τον 6ο μήνα ζωής του παιδιού, τα οποία προδίδουν την πιθανή τουλάχιστον εμφάνιση αυτισμού, συνήθως η διάγνωση αργεί να συμβεί και στις

περισσότερες των περιπτώσεων λαμβάνει χώρα κατά μέσο όρο στην ηλικία των 4 ετών του παιδιού (Baio et al., 2018. ).

## 7.2 Φαρμακευτικές Παρεμβάσεις

Η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΦΑ χωρίζεται σε φαρμακολογικές και μη παρεμβάσεις. Οι φαρμακευτικές παρεμβάσεις κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται για να μειωθούν συγκεκριμένα συμπτώματα και δεν βελτιώνουν άμεσα την επικοινωνία των αυτιστικών ατόμων (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014). Οι φαρμακευτικές ουσίες που συνήθως συνταγογραφούνται σε άτομα με ΔΦΑ είναι διάφορα ψυχοδιεγερτικά, για την αντιμετώπιση της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας, ατυπικά αντιψυχωτικά φάρμακα, για την αντιμετώπιση της ευερεθιστότητας και της σύγχυσης, αντικαταθλιπτικά φάρμακα, για την μείωση της επιθετικότητας και της μανίας με επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές καθώς και άλλες ουσίες. Ωστόσο οι παραπάνω φαρμακευτικές παρεμβάσεις δεν αντιμετωπίζουν επ' ουδενί τα κύρια συμπτώματα της ΔΦΑ και τα αίτια τους ενώ πρέπει να συνταγογραφούνται με προσοχή ειδικά σε νεαρά άτομα (Sharma, Gonda & Taranzi, 2018).

Παράλληλα με τις φαρμακευτικές θεραπείες χρησιμοποιούνται συχνά και συμπληρωματικές ή εναλλακτικές θεραπείες που αποκλίνουν της κλασσικής ιατρικής και περιλαμβάνουν ειδικές δίαιτες (χωρίς γλουτένη και καζεΐνη), βιταμινούχα συμπληρώματα διατροφής, προβιοτικά κ.α. Ακόμη, συχνή είναι η χρήση βελονισμού, χειροπρακτικής χηλίωσης και θεραπείας με οξυγόνο. Ένα 28% των ατόμων με τη διαταραχή, το οποίο μπορεί να φτάνει και το 50%, σύμφωνα με τους Perrin et al. (2012) χρησιμοποιεί κάποια συμπληρωματική ή εναλλακτική θεραπεία, κυρίως για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων συμπτωμάτων της διαταραχής, όπως γαστρεντερικά προβλήματα, επιληψία και συμπεριφορικά προβλήματα. Η αποτελεσματικότητα των θεραπειών αυτών ωστόσο είναι

αμφιλεγόμενη και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να είναι επιβλαβής για το άτομο με ΔΦΑ. (Hofer, Hoffmann & Bachmann, 2016. Sathe, Andrews, McPheeters & Warren, 2017)

### **7.3 Παρεμβάσεις για τα επικοινωνιακά και πραγματολογικά ελλείμματα**

Τις θεραπείες με τη μεγαλύτερη απήχηση στην ΔΦΑ αποτελούν οι συμπεριφορικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Οι θεραπευτικές αυτές προσεγγίσεις είναι αυστηρά δομημένες, εντατικές και συχνά εμπλέκουν και άτομα του στενού περιβάλλοντος του ατόμου. Στοχεύουν δε στην εκμάθηση ικανοτήτων απαραίτητων για την αυτονομία του ατόμου, στην μείωση των ελλειμμάτων, την αύξηση των δυνατοτήτων και την καλλιέργεια επικοινωνιακών, κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (“National Institute of Mental Health”, 2018). Ιδανικά, ένα παιδί που δέχεται από μικρή ηλικία φροντίδα και στοχευμένες παρεμβάσεις θα καταφέρει να βελτιώσει κάποια βασικά συμπτώματα της διαταραχής που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τις περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Myers & Johnson, 2007).

Σύμφωνα με την Paul (2008) οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην επικοινωνιακή ανάπτυξη των αυτιστικών ατόμων διαχωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Αυτές που λαμβάνουν χώρα στο προγλωσσικό στάδιο του παιδιού και στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και σε αυτές που γίνονται σε παιδιά που παράγουν λόγο αλλά δε ξέρουν πως να τον χρησιμοποιήσουν σωστά σε κοινωνικά πλαίσια. Και στις δύο κατηγορίες οι παρεμβάσεις χωρίζονται σε 3 διαφορετικούς γενικούς τομείς ανάλογα με τη μορφή των παρεμβάσεων. Αρχικά, έχουμε τις διδακτικές παρεμβάσεις. Σε αυτές συγκαταλέγονται οι αυστηρά δομημένες παρεμβάσεις, με τη μορφή της Applied Behavioral Analysis (ABA). Στις νατουραλιστικές παρεμβάσεις, οι οποίες είναι επίσης συμπεριφορικές παρεμβάσεις ωστόσο λαμβάνουν χώρα σε περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής και στοχεύουν στην εξειδίκευση παρά στην γενίκευση μια συμπεριφοράς. Τέλος, στις αναπτυξιακά βασισμένες παρεμβάσεις, οι οποίες προωθούν την δημιουργία

κοινωνικών και πραγματολογικών στρατηγικών για την επικοινωνία, και βασίζονται συχνά σε εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας.

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, Applied Behavioral Analysis (ABA) αποτελεί την πιο διαδεδομένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη μέθοδο για την συμπεριφορική βελτίωση του ατόμου. Πλέον υπάρχουν πολλές εκδοχές της ABA, όπως για παράδειγμα η Early Start Denver Model (ESDM), οι οποίες ωστόσο βασίζονται στην αρχική θεωρία του Lovaas (Smith & Eikeseth, 2010). Σε γενικές γραμμές, η ταυτότητα του προγράμματος μπορούμε να πούμε πως ενθαρρύνει την εμφάνιση θετικών συμπεριφορών και αποθαρρύνει την εμφάνιση των αρνητικών, μέσω στοχευμένων δράσεων και παρεμβάσεων, ενώ το άτομο βρίσκεται υπό συνεχή παρακολούθηση, αξιολόγηση και καθοδήγηση. Η ABA σύμφωνα με τους Tiura , Kim, Detmers και Baldi (2017), ενισχύει το δυναμικό του ατόμου στον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα σε μεγάλο βαθμό, ειδικά αν η παρέμβαση ξεκινήσει από την πρώιμη ηλικία του παιδιού.

Μεγάλη κατηγορία παρεμβάσεων αποτελούν και οι σχολικές παρεμβάσεις με κύριο εκπρόσωπό τους το Treatment Education of Autistic and Communication handicapped Children (TEACCH), το οποίο προωθεί την οπτική οργάνωση για την εκμάθηση απαραίτητων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και συμπεριφορών (Hyman, Levy & Myers, 2020). Το TEACCH σύμφωνα με τους Virues - Ortega, Julio και Pastor - Barriuso (2013), βελτιώνει σε μικρό βαθμό την επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου και προκαλεί ακόμη μεγαλύτερη αύξηση της ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζει την συμπεριφορά του σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.

Άλλο είδος παρεμβάσεων αποτελούν οι στοχευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες εστιάζουν σε συγκεκριμένους γνωστικούς και συμπεριφορικούς τομείς του ατόμου. Το σύστημα Picture Exchange Communication System (PECS), ένα πρόγραμμα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων, δίνει την ευκαιρία για άμεση κοινωνική εμπλοκή σε παιδιά με

σοβαρά ελλείμματα στην επικοινωνία και αυξάνει το επίπεδο λειτουργικότητάς τους (Lai et al., 2014. Thiemann-Bourque, Brady, McGuff, Stump & Naylor, 2016). Φυσικά, υπάρχει πληθώρα άλλων θεραπειών και παρεμβάσεων όπως η υποστηρικτική τεχνολογία, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η λογοθεραπεία και φυσικά ο συνδυασμός τους. (“National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention”, 2019).

Για τη βελτίωση των ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΦΑ στην επικοινωνία έχουν παρουσιαστεί εναλλακτικού τύπου παρεμβάσεις, κυρίως την τελευταία δεκαετία. Αναλυτικότερα, παρεμβάσεις μέσω αυστηρά δομημένων σωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συχνά εμπλέκουν και συνομήλικους, εκπαιδευτικούς ή γονείς, έχει αποδειχτεί πως βελτιώνουν τομείς της επικοινωνίας, όπως την κοινωνική αλληλεπίδραση, τον αυτοέλεγχο και την συνεργασία με τους άλλους (Zhao & Chen, 2017). Θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αυτισμό φαίνεται ακόμη πως προκύπτουν μέσω της θεραπευτικής ιππασίας, σε διάφορους επικοινωνιακούς και συμπεριφορικούς τομείς (McDaniel - Peters & Wood, 2017). Σε άρθρο τους οι Ward, Whalon, Rusnak, Wendell και Paschall (2013) επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση, παρατηρώντας βελτίωση της ικανότητας παιδιών δημοτικού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την αισθητική επεξεργασία μετά από πρόγραμμα 6 εβδομάδων θεραπευτικής παρέμβασης μέσω ιππασίας.

Ο πρώιμος χαρακτήρας της παρέμβασης αποτελεί ίσως το σημαντικότερο στοιχείο για οποιαδήποτε από τις παραπάνω παρεμβάσεις, καθώς αποδεδειγμένα φέρνει καλύτερα αποτελέσματα και αυξάνει την πιθανότητα για ομαλότερη αναπτυξιακή πορεία του ατόμου. (Itzhak & Zachor, 2011). Οι εντατικές παρεμβάσεις στο πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, κατά την προ γλωσσική και πρώιμη γλωσσική περίοδο του μπορεί βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα, συχνότητα και λειτουργία της επικοινωνίας του (Paul, 2008).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα της Εργασίας**

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναλύθηκε η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού με ιδιαίτερη βαρύτητα να δίνεται στους τομείς της επικοινωνίας και της πραγματολογικής χρήσης της γλώσσας. Καταγράφηκαν οι ιδιαιτερότητες και τα ελλείμματα των αυτιστικών ατόμων στους παραπάνω τομείς, με ιδιαίτερη έμφαση στην αναπτυξιακή τους ηλικία. Τέλος, έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν επιστημονικά τεκμηριωμένες θεωρίες που αιτιολογούν τις ιδιαιτερότητες και τα ελλείμματα αυτά και τέλος αναλύθηκαν συνοπτικά οι σημαντικότερες επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις.

Η προγενέστερη έρευνα δημιούργησε την ανάγκη για την διερεύνηση των επικοινωνιακών και πραγματολογικών ικανοτήτων παιδιών της ελληνικής επικράτειας, καθώς κάτι τέτοιο θα αποτελούσε σημαντικό βήμα για την δημιουργία κατάλληλων πλαισίων παρέμβασης στην εκπαίδευση, και όχι μόνο. Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν μέσα από την μελέτη της προγενέστερης έρευνας και διαμορφώθηκαν ως εξής:

**• Υπάρχουν διαφορές ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα και το πραγματολογικό δυναμικό των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές της ομάδας ελέγχου;**

**• Υπάρχουν διαφορές ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα και το πραγματολογικό δυναμικό μεταξύ των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού, ως προς τα επιδημιολογικά τους χαρακτηριστικά;**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Μεθοδολογία της Έρευνας

**Συμμετέχοντες:** Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 241 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων εκ των οποίων οι 197 ήταν γυναίκες και οι 32 άνδρες. Το ερωτηματολόγιο για έναν μαθητή με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού απαντήθηκε από 121 εκπαιδευτικούς και το ερωτηματολόγιο για έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης από 120 εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές είναι ηλικίας 8 έως 15 ετών και φοιτούν σε δημόσια ελληνικά σχολεία. Από τους 241 μαθητές, το 75,7% είναι αγόρια και το υπόλοιπο 24,3% είναι κορίτσια. Στην παρούσα έρευνα επομένως, σχηματίστηκαν 2 μεγάλες ομάδες προς σύγκριση και διερεύνηση, η μία 120 παιδιών τυπικής ανάπτυξης και η άλλη 121 μαθητών με ΔΦΑ.

**Ερευνητικό Εργαλείο:** Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και αποτελείται ουσιαστικά από 4 μέρη (βλ. Παράρτημα 2). Στο πρώτο του μέρος ζητούνται από τον ερωτώμενο κάποιες πληροφορίες για τον ίδιο, όπως το φύλο, η ηλικία του, οι σπουδές του και η σχολική δομή στην οποία εργάζεται. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ο εκπαιδευτικός μας πληροφορεί σχετικά με τον μαθητή ή την μαθήτριά για τον/την οποίο/α θα συμπληρώσει την συνέχεια του ερωτηματολογίου. Τα ζητούμενα εδώ είναι το φύλο, η ηλικία, η τάξη την οποία παρακολουθεί ο μαθητής, ο δείκτης νοημοσύνης και το επίπεδο του λόγου του. Εν συνέχεια, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχει μια σειρά από διαγνωστικούς όρους από τους οποίους ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει εάν κάποιος ή κάποιου χαρακτηρίζουν πιθανά ή σίγουρα τον μαθητή. Το τελευταίο και κυριότερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει το ψυχομετρικό σταθμισμένο εργαλείο το οποίο αποτελεί τη βάση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Το εργαλείο αυτό είναι το Children' s Communication Checklist (CCC) (Bishop, 1998), μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα. Στο παρελθόν πολλοί ερευνητές έχουν

χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο εργαλείο με σκοπό να ανιχνεύσουν προβλήματα στην επικοινωνία, την πραγματολογική ικανότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε ομάδες παιδιών με ΔΦΑ, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και προβλήματα επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο εργαλείο συμπληρώνεται από ενηλίκους κοντά στο παιδί, συνήθως εκπαιδευτικούς, γονείς ή γιατρούς οι οποίοι γνωρίζουν το παιδί περισσότερο από τρεις μήνες (Bishop & Baird, 2001. Botting, 2004. Chuthapisith, Taycharipranai, Roongpraiwan & Ruangdaraganon, 2014. Geurts et al., 2004). Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών.

Σε αυτό εμπεριέχονται 70 διαστάσεις παιδικών συμπεριφορών που χωρίζονται σε 9 κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι αναλυτικά: Η παραγωγή ομιλίας, η σύνταξη, η ανάρμοστη αρχή συζήτησης, η συνοχή του λόγου, οι στερεοτυπίες κατά τη συζήτηση, η χρήση των συμφραζομένων, η σχέση με τον συνομιλητή, οι κοινωνικές σχέσεις και τέλος τα ενδιαφέροντα. Οι κατηγορίες αυτές συνθέτουν το επικοινωνιακό προφίλ του παιδιού. Ιδιαίτερη σημασία στη λίστα ελέγχου κατέχει το σκορ του πραγματολογικού δυναμικού του παιδιού, το οποίο προκύπτει από το άθροισμα του σκορ πέντε υποκατηγοριών και ουσιαστικά αποτελεί την 10<sup>η</sup> κατηγορία του ερευνητικού εργαλείου. Και οι 5 αυτές υποκατηγορίες αποτελούν μέρη της πραγματολογικής ικανότητας. Οι κατηγορίες αυτές είναι: Η ανάρμοστη αρχή συζήτησης, η συνοχή του λόγου, οι στερεοτυπίες κατά τη συζήτηση, η χρήση των συμφραζομένων και η σχέση με το συνομιλητή.

Αυτό που έχει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να απαντήσει για κάθε μία δήλωση εάν δεν ισχύει, ισχύει μερικές φορές ή ισχύει πάντα όσον αφορά τον μαθητή. Όπως πληροφορούμαστε από τους Geurts et al. (2004), το σκορ από την κλίμακα ελέγχου για κάθε μαθητή μπορεί να παραχθεί ξεχωριστά για κάθε υποκατηγορία, για το πραγματολογικό δυναμικό του μαθητή και για το σύνολο φυσικά της λίστας ελέγχου. Κάποιες δηλώσεις έχουν θετικό πρόσημο και κάποιες αρνητικό κι έτσι βαθμολογούνται

κάποιες θετικά και κάποιες αρνητικά. Ο εκπαιδευτικός έχει να επιλέξει μεταξύ των απαντήσεων «Δεν ισχύει» η οποία αντιστοιχεί σε 0 βαθμούς, «Ισχύει μερικές φορές» η οποία αντιστοιχεί σε 1 βαθμό και «Ισχύει πάντα» η οποία αντιστοιχεί σε 2 βαθμούς.

**Διαδικασία:** Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Συγκεκριμένα την χρονική περίοδο μεταξύ 15 Δεκεμβρίου 2019 και 15 Φεβρουαρίου 2020. Στην περίοδο αυτή συλλέχθηκαν συνολικά 235 ερωτηματολόγια από τα οποία, 8 ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν καθώς, είτε ήταν ημιτελώς συμπληρωμένα, είτε αφορούσαν άλλη ηλικιακή ομάδα και άλλα 6 απορρίφθηκαν καθώς αφορούσαν μαθητές με απουσία λόγου. Η κατηγορία αυτή των μαθητών απορρίφθηκε, καθώς προκύπτει αδυναμία μέτρησης των επικοινωνιακών και πραγματολογικών ικανοτήτων τους από το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (Bishop, 1998). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά και η συλλογή των δεδομένων έγινε με δύο τρόπους:

**A) Ηλεκτρονικά:** Αφού συντέθηκε το ερωτηματολόγιο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms και ήταν έτοιμο για διανομή, αναρτήθηκε σε σελίδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σχετικούς με τους κλάδους της ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από συστατική επιστολή η οποία παρείχε πληροφορίες σχετικά με τη συμπλήρωσή του, τον σκοπό της έρευνας και την βεβαίωση για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα (Βλ. Παράρτημα 2) .

**B)** Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε επίσης σε **έντυπη μορφή** για την συμπλήρωση του απαιτούμενου αριθμού ερωτηματολογίων στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κορδελιού και στο Δημοτικό Σχολείο Μελισσοχωρίου. Αφού υπήρξε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων και δόθηκε η έγκριση για την πραγματοποίηση της έρευνας, διαμοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και επιστράφηκαν μετά από 2

ημέρες συμπληρωμένα. Γενικά, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν πολύ ενθαρρυντική και παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για την έρευνα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Αποτελέσματα της Έρευνας

### 10.1 Περιγραφική στατιστική

#### 10.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως 120 εκπαιδευτικοί διδάσκουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ 121 διδάσκουν παιδιά με ΔΦΑ.

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε πως το 86% είναι γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 14% είναι άνδρες.

Συνεχίζοντας παρατίθενται οι ηλικίες των εκπαιδευτικών. Το 30.7% καταλαμβάνουν όσοι είναι από 41 έως 50 ετών, το 29% καλύπτουν όσοι είναι 31 έως 40 ετών, το 22.8% αυτών είναι έως 30 ετών και το υπόλοιπο 17.4% αντιπροσωπεύουν όσοι είναι πάνω από 50 ετών.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 30.2% δηλώνει προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 20.7% εργάζεται στον εκπαιδευτικό τομέα από 6 έως 10 έτη και το 18.5% εργάζεται από 11 έως 15 έτη. Ακόμη, όσοι δηλώνουν 16 με 20 έτη προϋπηρεσίας αγγίζουν το 17.2% και τέλος, το 13.4% καλύπτουν όσοι εργάζονται πάνω από 20 έτη.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εκπαίδευση των ερωτηθέντων. Το 42% καταλαμβάνουν οι σπουδές στο Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 26.3% αγγίζει η Φιλοσοφική σχολή και το 13.4% καταλαμβάνει το Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το 7.3% σχετίζεται με σπουδές στο Τμήμα Μαθηματικών, το Τ.Ε.Φ.Α.Α. και οι σχολές θετικών επιστημών (Φυσικό, Χημικό και Βιολογικό) αγγίζουν από 4.6% και τέλος, το 1.9% των συνολικών απαντήσεων αγγίζει η απάντηση «Άλλο», η οποία αποτελείται από απαντήσεις που δόθηκαν λίγες φορές και δεν θα είχε νόημα να παρουσιαστούν ξεχωριστά.

Αναλόγως, παρουσιάζονται και οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών. Το 64% των απαντήσεων σχετίζεται με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, το 35.5% καλύπτει η

εκπαίδευση στο Διδασκαλείο, ενώ μόλις το 0.5% των συνολικών απαντήσεων σχετίζεται με την κατοχή διδακτορικού.

Σχετικά με την σχολική βαθμίδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, παρατηρείται πως το 60.4% των εκπαιδευτικών εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 39.6% εργάζεται στην βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σχολεία στα οποία εργάζονται οι ερωτηθέντες που διδάσκουν μαθητές με ΔΦΑ. Το 70.6% των εκπαιδευτικών εργάζεται στην παράλληλη στήριξη, το 16.5% εργάζεται σε ειδικό σχολείο και το 12.9% αγγίζουν όσοι εργάζονται σε τμήμα ένταξης.

Έπειτα, παρατίθενται τα έτη υπηρεσίας με αυτιστικούς μαθητές, των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ΔΦΑ. Το 77.2% δηλώνει προϋπηρεσία με παιδιά με αυτισμό έως και 5 έτη, το 9.8% δηλώνει προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, όσοι δεν έχουν καθόλου εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά με ΔΦΑ αγγίζουν το 8.7% και τέλος, το υπόλοιπο 4.3% ανήκει σε όσους έχουν εμπειρία άνω των 10 ετών.

Τέλος, παρουσιάζεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν σπουδές στον αυτισμό. Το 78.7% αυτών δηλώνει πως δεν έχει κάνει σπουδές στον αυτισμό, ενώ το υπόλοιπο 21.3% πως έχει κάνει τέτοιου είδους σπουδές.

**Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία Εκπαιδευτικών**

		Frequency	Valid Percent
Φύλο	Άνδρας	32	14
	Γυναίκα	197	86
	Total	229	100
	System	12	
	Total	241	
Ηλικία	Έως 30 ετών	55	22.8
	31-40	70	29
	41-50	74	30.7
	Πάνω από 50	42	17.4
	Total	241	100
Χρόνια υπηρεσίας	Έως 5	70	30.2
	06-10	48	20.7
	11-15	43	18.5
	16-20	40	17.2
	Πάνω από 20	31	13.4
	Total	232	100
	System	9	
	Total	241	
Εκπαίδευση	Φιλοσοφική Σχολή	69	26.3
	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	110	42
	Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	35	13.4
	Τμήμα Μαθηματικών	19	7.3
	T.E.Φ.A.A.	12	4.6
	Φυσικό - Χημικό - Βιολογικό	12	4.6
	Άλλο	5	1.9
Επιπλέον σπουδές	Διδασκαλείο	71	35.5
	Μεταπτυχιακό	128	64
	Διδακτορικό	1	0.5
Εργάζεστε ως εκπαιδευτικός	Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	142	60.4
	Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση	93	39.6

	Total	235	100
	System	6	
	Total	241	
Σχολείο στο οποίο εργάζεστε	Ειδικό σχολείο	14	16.5
	Παράλληλη στήριξη	60	70.6
	Τμήμα ένταξης	11	12.9
	Total	85	100
	System	36	
	Total	121	
Χρόνια υπηρεσίας με παιδιά με αυτισμό	0 έτη	8	8.7
	Έως 5 έτη	71	77.2
	6-10 έτη	9	9.8
	Πάνω από 10 έτη	4	4.3
	Total	92	100
	System	29	
	Total	121	
Σπουδές στον αυτισμό	Ναι	50	21.3
	Όχι	185	78.7
	Total	235	100
	System	6	
	Total	241	

### 10.1.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Να τονιστεί, πως το σύνολο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ανέρχεται σε 120 και των μαθητών με ΔΦΑ σε 121.

Αναφορικά με το φύλο των παιδιών, παρατηρούμε πως το 75.7% είναι αγόρια, ενώ το 24.3% καταλαμβάνουν τα κορίτσια.



Συνεχίζοντας, παρατίθεται η ηλικία των μαθητών που διδάσκουν οι ερωτηθέντες. Το 17.8% των παιδιών είναι 8 ετών, το 15.4% αγγίζουν οι μαθητές 10 ετών, ενώ όσοι είναι 13 ή 9 ετών αγγίζουν το 12% και το 11.6% αντίστοιχα. Ακόμη, οι μαθητές 11, 12 ή 14 ετών καταλαμβάνουν από 11.2% έκαστος και το υπόλοιπο 9.5% ανήκει στους μαθητές 15 ετών.

Επιπλέον παρουσιάζονται οι τάξεις που παρακολουθούν οι μαθητές. Το 22.6% καταλαμβάνουν οι μαθητές Γ-Δ Δημοτικού, το 22.2% παρακολουθεί τις Ε - ΣΤ Δημοτικού, το 14.2% καταλαμβάνουν οι μαθητές Β Γυμνασίου και το 13.8% καλύπτουν οι μαθητές Α-Β Δημοτικού. Επιπλέον, οι μαθητές Α Γυμνασίου ή Γ Γυμνασίου αγγίζουν το 13% και το 12.1% και το υπόλοιπο 2.1% καταλαμβάνουν οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε ειδικό σχολείο.

Τέλος, παρατηρούμε πως το 71.1% των μαθητών που ανήκει στο φάσμα αυτισμού έχει ανεπτυγμένο λόγο, ενώ το 28.9% έχει μονολεκτικό λόγο.

**Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία μαθητών**

		Frequency	Valid Percent
Φύλο	Αγόρι	181	75.7
	Κορίτσι	58	24.3
	Total	239	100
	System	2	
	Total	241	
Ηλικία	8	43	17.8
	9	28	11.6
	10	37	15.4
	11	27	11.2

	12	27	11.2
	13	29	12
	14	27	11.2
	15	23	9.5
	Total	241	100
Τάξη	Α - Β Δημοτικού	33	13.8
	Γ-Δ Δημοτικού	54	22.6
	Ε - ΣΤ Δημοτικού	53	22.2
	Α Γυμνασίου	31	13
	Β Γυμνασίου	34	14.2
	Γ Γυμνασίου	29	12.1
	Ειδικό Σχολείο	5	2.1
	Total	239	100
	System	2	
	Total	241	
Επίπεδο λόγου	Μονολεκτικός λόγος	35	28.9
	Ανεπτυγμένος λόγος	86	71.1
	Total	121	100

### 10.1.3 Διαγνωστικοί όροι μαθητών

Στην παρούσα ενότητα, διερευνήθηκαν οι διαγνωστικές πληροφορίες των μαθητών με ΔΦΑ, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Για άλλη μια φορά να υπενθυμίσουμε πως 121 παιδιά συνολικά βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Στον Πίνακα 3, παρατηρούμε πως το 87.6% των μαθητών σίγουρα ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, ενώ το 12.4% είναι πιθανόν να ανήκει, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών τους.

**Πίνακας 3: Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πιθανό	15	12.4	12.4
	Σίγουρο	106	87.6	100.0
	Total	121	100.0	
Missing	System	120		
Total		241		

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι διαταραχές με τις οποίες οι μαθητές με ΔΦΑ εμφανίζουν συννοσηρότητα. Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί, παρατηρείται πως το 62.8% των αυτιστικών μαθητών δεν εμφανίζει αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, αναπτυξιακή δυσφασία ή ειδική γλωσσική διαταραχή, το 29.8% είναι πιθανό να έχει, ενώ το 7.4% σίγουρα παρουσιάζει τη συγκεκριμένη διάγνωση.

Ακόμη, το 50.4% των μαθητών δεν εμφανίζει καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, το 29.8% είναι πιθανό να πάσχει από τη συγκεκριμένη διάγνωση και το 19.8% των μαθητών σίγουρα έχει τη συγκεκριμένη καθυστέρηση.

Συνεχίζοντας με την αναπτυξιακή δυσπραξία, το 67.8% των μαθητών δεν εμφανίζει συμπτώματα που να δικαιολογούν τέτοια διάγνωση και το 22.3% είναι πιθανό να έχει το συγκεκριμένο πρόβλημα. Τέλος, το 9.9% των μαθητών που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού σίγουρα εμφανίζει αναπτυξιακή δυσπραξία.

Ως προς τη διαταραχή στην άρθρωση ή και τη φωνολογική διαταραχή-αναπηρία, το 62% δεν εμφανίζει κανένα τέτοιο σύμπτωμα, το 23.1% είναι πιθανό να έχει τη συγκεκριμένη διαταραχή, ενώ μόλις το 14.9% των μαθητών είναι σίγουρο πως έχει τέτοια διαταραχή.

Το 57.9% του δείγματος των αυτιστικών μαθητών, δεν εμφανίζει καθόλου δυσλεξία ή ειδική αναγνωστική καθυστέρηση, το 24% είναι πιθανό να εμφανίζει τέτοιου είδους συμπτώματα, ενώ το 18.2% σίγουρα εμφανίζει τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Αναφορικά με τη σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή, το 56.2% των μαθητών δεν εμφανίζει καθόλου συμπτώματα που συνδέονται με τη συγκεκριμένη διαταραχή, το 24.8% είναι πιθανό να εμφανίζει τη συγκεκριμένη διαταραχή και το 19% σίγουρα εμφανίζει σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή.

Ως προς τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, παρατηρείται πως το 50.4% των μαθητών δεν υπάρχει περίπτωση να εμφανίζει τη συγκεκριμένη διαταραχή, ενώ όσοι είναι πιθανό ή σίγουρα εμφανίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή αγγίζουν το 28.9% και το 20.7% αντίστοιχα.

Όσον αφορά την αδεξιότητα των μαθητών ή την αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού, το 66.1% των μαθητών δεν εμφανίζει τη συγκεκριμένη διαταραχή, το 19% είναι πιθανό να την εμφανίζει, ενώ σίγουρα πάσχει από αυτήν το 14.9%.

Τέλος, το 60.3% των μαθητών δεν πάσχει από νοητική αναπηρία, καθυστέρηση ή μαθησιακή δυσκολία, το 24.8% είναι πιθανό να πάσχει από τα παραπάνω, ενώ το 14.9% σίγουρα εμφανίζει κάποια καθυστέρηση ή νοητική αναπηρία.

Συνοπτικά, από τους 121 μαθητές με ΔΦΑ, οι 90 εμφανίζουν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους τουλάχιστον μια ακόμα διαταραχή. Ποσοστό που αγγίζει το 74%.

**Πίνακας 4: Επιπλέον διαταραχές - συννοσηρότητα**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή ή αναπτυξιακή δυσφασία ή ειδική γλωσσική διαταραχή	Καθόλου	76	62.8	62.8
	Πιθανό	36	29.8	92.6
	Σίγουρο	9	7.4	100.0
	Total	121	100.0	
Καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη	Καθόλου	61	50.4	50.4
	Πιθανό	36	29.8	80.2
	Σίγουρο	24	19.8	100.0
	Total	121	100.0	
Αναπτυξιακή δυσπραξία	Καθόλου	82	67.8	67.8
	Πιθανό	27	22.3	90.1
	Σίγουρο	12	9.9	100.0
	Total	121	100.0	
Διαταραχή στην άρθρωση ή	Καθόλου	75	62.0	62.0

Φωνολογική διαταραχή- αναπηρία	Πιθανό	28	23.1	85.1
	Σίγουρο	18	14.9	100.0
	Total	121	100.0	
Δυσλεξία ή ειδική αναγνωστική καθυστέρηση	Καθόλου	70	57.9	57.9
	Πιθανό	29	24.0	81.8
	Σίγουρο	22	18.2	100.0
Total	121	100.0		
Σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή	Καθόλου	68	56.2	56.2
	Πιθανό	30	24.8	81.0
	Σίγουρο	23	19.0	100.0
Total	121	100.0		
Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας	Καθόλου	61	50.4	50.4
	Πιθανό	35	28.9	79.3
	Σίγουρο	25	20.7	100.0
Total	121	100.0		
Αδέξιο παιδί ή αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού	Καθόλου	80	66.1	66.1
	Πιθανό	23	19.0	85.1
	Σίγουρο	18	14.9	100.0
Total	121	100.0		
Νοητική αναπηρία, καθυστέρηση ή μαθησιακή δυσκολία	Καθόλου	73	60.3	60.3
	Πιθανό	30	24.8	85.1
	Σίγουρο	18	14.9	100.0
Total	121	100.0		

#### 10.1.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερευνητικό εργαλείο, όσον αφορά τις δύο ομάδες των μαθητών. Να υπενθυμίσουμε, πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ανέρχονται στους 120 και οι μαθητές με ΔΦΑ στους 121. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 3 (1 - Δεν ισχύει, 2 - Ισχύει μερικές φορές, 3 - Ισχύει πάντα), όπου η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με αύξηση του κατά πόσο η εκάστοτε δήλωση αντιπροσωπεύει τους μαθητές, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών τους.

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν την παραγωγή ομιλίας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης τοποθετούνται ανάμεσα στις απαντήσεις «Ισχύει μερικές φορές» και «Ισχύει πάντα», με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το ότι σπάνια τα παιδιά κάνουν λάθη όταν παράγουν λόγο (2.68), ενώ στην ίδια κλίμακα κατατάσσουν το ότι η ομιλία είναι ξεκάθαρη έναρθρη και εύγλωττη (2.44). Ακόμη, ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές» βρίσκονται όσον αφορά το ότι η ομιλία των μαθητών είναι εξαιρετικά γρήγορα (1.50). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν ισχύει ότι οι μαθητές τους προφέρουν λάθος έναν ή δύο ήχους ομιλίας (1.16), πως οι ίδιοι δυσκολεύονται να καταλάβουν αυτά που λένε οι μαθητές (1.11), πως οι μαθητές φαίνονται ανίκανοι να παράγουν διάφορους ήχους (1.11), πως αποκόπτουν την αρχή ή το τέλος των λέξεων ή και παραλείπουν ολόκληρες συλλαβές (1.10) και πως είναι πολύ πιο δύσκολο να γίνουν αντιληπτοί οι μαθητές όταν μιλάνε με προτάσεις, παρά όταν παράγουν μεμονωμένες λέξεις (1.09). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές τους δεν φαίνονται ανώριμοι από την παραγωγή των ήχων ομιλίας τους (1.08), δεν έχουν δυσκολία στη δόμηση του συνόλου του λόγου τους (1.07) και πως δεν δυσκολεύονται να καταλάβουν αυτά που ουσιαστικά λένε οι μαθητές (1.05).

Συνεχίζοντας, με την άποψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν μαθητές με ΔΦΑ, μερικές φορές θεωρούν πως η ομιλία των μαθητών αυτών δεν είναι ξεκάθαρη, έναρθρη και εύγλωττη (1.97) και πως μερικές φορές κάνουν λάθη όταν παράγουν λόγο (1.81). Μεταξύ των απαντήσεων «Δεν ισχύει» και «Ισχύει κάποιες φορές», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσουν το ότι το παιδί το οποίο διδάσκουν έχει δυσκολία στη δόμηση του συνόλου αυτού που έχει να πει (1.66), πως η ομιλία είναι εξαιρετικά γρήγορη (1.58), ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν ουσιαστικά τι θέλει να πει το παιδί (1.58) και πως είναι πολύ πιο δύσκολο να γίνει αντιληπτό το παιδί όταν μιλάει με προτάσεις, παρά όταν παράγει μεμονωμένες λέξεις (1.54). Στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την απάντηση

«Δεν ισχύει», κατατάσσουν το ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν αυτό που λέει ο μαθητής (1.46), πως προφέρει λάθος έναν ή δύο ήχους (1.45), πως η παραγωγή των ήχων ομιλίας του παιδιού φαίνεται ανώριμη (1.33), ότι φαίνεται ανίκανο να παράγει διάφορους ήχους (1.31) και πως ο μαθητής αποκόπτει την αρχή ή το τέλος των λέξεων ή και ολόκληρες συλλαβές (1.26). Επομένως, συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι μαθητές με ΔΦΑ φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο κατά την διαδικασία παραγωγής της ομιλίας κάνοντας περισσότερα λάθη στην άρθρωση, στην προφορά των λέξεων και στην ταχύτητα ομιλίας, δυσκολεύοντας έτσι τον συνομιλητή τους.

**Πίνακας 5: Παραγωγή ομιλίας**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Δυσκολεύεσαι να καταλάβεις ουσιαστικά ό,τι λέει	1.05	1.58
Δυσκολεύεσαι να καταλάβεις πολλά από αυτά που λέει	1.11	1.46
Σπάνια κάνει λάθη όταν παράγει λόγο	2.68	1.81
Προφέρει λάθος έναν, δύο ήχους ομιλίας, αλλά δεν είναι δύσκολο να τον καταλάβεις	1.16	1.45
Η παραγωγή των ήχων ομιλίας φαίνεται ανώριμη, σαν αυτή ενός μικρότερου παιδιού	1.08	1.33
Φαίνεται ανίκανος να παράγει διάφορους ήχους	1.11	1.31
Αποκόπτει την αρχή ή το τέλος λέξεων ή παραλείπει ολόκληρες συλλαβές	1.10	1.26
Είναι πολύ πιο δύσκολο να γίνει αντιληπτός όταν μιλάει με προτάσεις, παρά όταν παράγει μεμονωμένες λέξεις	1.09	1.54
Η ομιλία του είναι εξαιρετικά γρήγορα	1.50	1.58
Φαίνεται να έχει δυσκολία στη δόμηση του συνόλου αυτού που έχει να πει	1.07	1.66
Η ομιλία είναι ξεκάθαρα έναρθρη και εύλωτη	2.44	1.97

Στον Πίνακα 6, παρατίθενται οι ικανότητες σύνταξης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μαθητών τυπικής ανάπτυξης, τοποθετούνται μεταξύ των απαντήσεων «Ισχύει μερικές φορές» και «Ισχύει πάντα», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι οι μαθητές μπορούν να παράγουν μεγάλες και περίπλοκες προτάσεις (2.74). Ακόμη, θεωρούν

πως δεν ισχύει το ότι οι μαθητές κάνουν μερικές φορές λάθη στις αντωνυμίες (1.21), πως τείνουν να παραλείπουν λέξεις και γραμματικές καταλήξεις (1.08) και πως η ομιλία τους είναι κυρίως φράσεις δύο, τριών λέξεων (1.01).

Αναφορικά με τους αυτιστικούς μαθητές, φαίνεται πως οι ερωτηθέντες τοποθετούνται ανάμεσα στις απαντήσεις «Ισχύει μερικές φορές» και «Ισχύει πάντα», τείνοντας προς το πρώτο, ως προς το ότι τα παιδιά μπορούν να παράγουν μεγάλες και περίπλοκες προτάσεις (2.26). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ότι το παιδί το οποίο διδάσκουν μερικές φορές κάνει λάθη στις αντωνυμίες (1.55), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Δεν ισχύει», τοποθετούνται αναφορικά με το ότι η ομιλία του μαθητή είναι κυρίως φράσεις δύο τριών λέξεων (1.46) και πως τείνει να παραλείπει λέξει και γραμματικές καταλήξεις (1.40).

**Πίνακας 6: Σύνταξη**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Η ομιλία είναι κυρίως φράσεις δύο τριών λέξεων	1.01	1.46
Μπορεί να παράγει μεγάλες και περίπλοκες προτάσεις	2.74	2.26
Τείνει να παραλείπει λέξεις και γραμματικές καταλήξεις	1.08	1.40
Μερικές φορές κάνει λάθη στις αντωνυμίες	1.21	1.55

Συνεχίζοντας, μέσω του Πίνακα 7, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την ανάρμοστη αρχή συζήτησης που κάνουν οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, βρίσκονται μεταξύ των απαντήσεων «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με το ότι οι μαθητές μιλάνε στον καθένα (1.43), πως μιλάνε πάρα πολύ (1.32) και πως κάνουν ερωτήσεις παρόλο που ξέρουν τις απαντήσεις (1.32). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν ισχύει το ότι οι μαθητές συνεχίζουν να λένε σε ανθρώπους πράγματα που ήδη γνωρίζουν



(1.24), πως μιλάνε επαναλαμβανόμενα για πράγματα τα οποία δεν ενδιαφέρουν κανέναν (1.10) και πως μιλάνε στον εαυτό τους δημόσια (1.01).

Οι εκπαιδευτικοί μαθητών με ΔΦΑ, θεωρούν πως μερικές φορές τα παιδιά μιλάνε επαναλαμβανόμενα για πράγματα τα οποία δεν ενδιαφέρουν κανέναν (2.05), πως συνεχίζουν να λένε σε ανθρώπους πράγματα που ήδη γνωρίζουν (1.96) και πως κάνουν ερωτήσεις παρόλο που ξέρει τις απαντήσεις (1.90). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι ο μαθητής που διδάσκουν μιλάει στον καθένα (1.73), μιλάει πάρα πολύ (1.68) και πως μιλάει στον εαυτό του δημόσια (1.66).

**Πίνακας 7: Ανάρμοστη αρχή συζήτησης**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Μιλάει στον καθένα	1.43	1.73
Μιλάει πάρα πολύ	1.32	1.68
Συνεχίζει να λέει σε ανθρώπους πράγματα που ήδη γνωρίζουν	1.24	1.96
Μιλάει στον εαυτό του δημόσια	1.01	1.66
Μιλάει επαναλαμβανόμενα για πράγματα τα οποία δεν ενδιαφέρουν κανέναν	1.10	2.05
Κάνει ερωτήσεις παρόλο που ξέρει τις απαντήσεις	1.32	1.90

Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί, αναλύονται οι ερωτήσεις που αφορούν τη συνοχή λόγου των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, θεωρούν πως ισχύει πάντα ότι οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν καθαρά σχετικά με το τι σκοπεύουν να κάνουν στο μέλλον (2.75). Μεταξύ των απαντήσεων «Ισχύει μερικές φορές» και «Ισχύει πάντα», τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι μπορούν να ακολουθήσουν τον ειρμό των μαθητών όταν περιγράφουν ένα γεγονός του παρελθόντος (2.68), ενώ με τάση προς την απάντηση «Ισχύει μερικές φορές», βρίσκονται ως προς το ότι η συζήτηση με

τους μαθητές μπορεί να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα (2.46). Ακόμη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν πως το παιδί στο οποίο διδάσκουν χρησιμοποιεί όρους όπως "αυτός" ή "αυτό" χωρίς να κάνει ξεκάθαρο για τι ακριβώς μιλάει (1.17), ότι δεν είναι δύσκολο να βγει νόημα από αυτά που λέει επειδή ακούγονται παράλογα ή ασύνδετα (1.13), πως δε θα δυσκολευόταν να εξηγήσει σε ένα μικρότερο παιδί πως να παίζει ένα απλό επιτραπέζιο παιχνίδι (1.13), ότι φαίνεται να καταλαβαίνει την ανάγκη να εξηγήσει για τι πράγμα μιλάει σε κάποιον που δεν μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες (1.09) και πως δε θα δυσκολευόταν να διηγηθεί μια ιστορία, ή να περιγράψει τι έχει κάνει σε μια ομαλή ακολουθία γεγονότων (107).

Ως προς την άποψη των εκπαιδευτικών με μαθητές με ΔΦΑ, ανάμεσα στις απαντήσεις «Ισχύει μερικές φορές» και «Ισχύει πάντα» τοποθετούνται οι ερωτηθέντες, ως προς το ότι οι μαθητές τους θα δυσκολεύονταν να εξηγήσουν σε ένα μικρότερο παιδί πως να παίζει ένα απλό επιτραπέζιο παιχνίδι (2.34). Επιπλέον, μερικές φορές θεωρούν πως το παιδί που διδάσκουν, δυσκολεύεται να διηγηθεί τι έχει κάνει σε μια ομαλή ακολουθία γεγονότων (2.18), να μιλήσει καθαρά σχετικά με το τι σκοπεύει να κάνει στο μέλλον (2.06) και δεν καταλαβαίνει την ανάγκη να εξηγήσει για τι πράγμα μιλάει, σε κάποιον που δεν μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες (2.03). Ακόμα, θεωρούν πως η συζήτηση μαζί του μπορεί να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα (2.01) και κάποιος τρίτος μπορεί να ακολουθήσει τον ειρμό του μαθητή όταν περιγράφει ένα γεγονός του παρελθόντος (1.94). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», κατατάσσουν οι εκπαιδευτικοί το ότι οι μαθητές τους χρησιμοποιούν όρους όπως "αυτός" ή "αυτό" χωρίς να κάνουν ξεκάθαρο για τι ακριβώς μιλάνε (1.74) και πως κάποιες φορές είναι δύσκολο να βγει νόημα από αυτά που λένε επειδή ακούγονται παράλογα ή ασύνδετα (1.71).

**Πίνακας 8: Συνοχή λόγου**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Είναι κάποιες φορές δύσκολο να βγει νόημα από αυτά που λέει επειδή ακούγονται παράλογα ή ασύνδετα	1.13	1.71
Η συζήτηση μαζί του μπορεί να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα	2.46	2.01
Μπορείς να ακολουθήσεις τον ειρμό του όταν περιγράφει ένα γεγονός του παρελθόντος	2.68	1.94
Μπορεί να μιλήσει καθαρά σχετικά με το τι σκοπεύει να κάνει στο μέλλον	2.75	2.06
Θα δυσκολευόταν να εξηγήσει σε ένα μικρότερο παιδί πως να παίξει ένα απλό επιτραπέζιο παιχνίδι	1.13	2.34
Δυσκολεύεται να διηγηθεί μια ιστορία, ή να περιγράψει τι έχει κάνει σε μια ομαλή ακολουθία γεγονότων	1.07	2.18
Χρησιμοποιεί όρους όπως "αυτός" ή "αυτό" χωρίς να κάνει ξεκάθαρο για τι ακριβώς μιλάει	1.17	1.74
Δε φαίνεται να καταλαβαίνει την ανάγκη να εξηγήσει για τι πράγμα μιλάει, σε κάποιον που δεν μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες	1.09	2.03

Στον Πίνακα 9, παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις στερεοτυπίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, βρίσκονται ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», τείνοντας προς το πρώτο, αναφορικά με το ότι οι μαθητές κάνουν χρήση εκφράσεων όπως "επί τη ευκαιρία", "βασικά", "ξέρεις τι;", "για την ακρίβεια", "λοιπόν ξέρεις" ή "φυσικά" (1.45), πως αλλάζουν ξαφνικά θέμα συζήτησης (1.34), ότι η συζήτηση τείνει να ξεφεύγει προς απρόβλεπτες κατευθύνσεις (1.33), ότι έχουν αγαπημένες φράσεις, προτάσεις ή μεγαλύτερες ακολουθίες τις οποίες χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό και σε ακατάλληλες περιστάσεις (1.32) και πως συχνά αλλάζουν τη συζήτηση σε ένα αγαπημένο τους θέμα (1.27). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν πως οι μαθητές λένε πράγματα τα οποία δεν αντιλαμβάνονται πλήρως (1.19), πως προφέρουν λέξεις με έναν ακριβή τρόπο (1.11) και πως προσθέτουν υπέρ-ακριβείς πληροφορίες στο λόγο (1.07).

Συνεχίζοντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των μαθητών με ΔΦΑ, φαίνεται πως μερικές φορές θεωρούν πως ο μαθητής τους συχνά αλλάζει τη συζήτηση σε ένα αγαπημένο του θέμα και δεν ακολουθεί το θέμα για το οποίο θέλει να μιλήσει ο άλλος

(2.18), πως θα αλλάξει ξαφνικά το θέμα της συζήτησης (1.96), ότι έχει αγαπημένες φράσεις, προτάσεις ή μεγαλύτερες ακολουθίες τις οποίες χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό και σε ακατάλληλες περιστάσεις (1.95) και πως η συζήτηση μαζί του τείνει να ξεφεύγει προς απρόβλεπτες κατευθύνσεις (1.94). Ακόμη, μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως οι μαθητές λένε πράγματα τα οποία δεν αντιλαμβάνονται πλήρως (1.85) και προφέρουν λέξεις με έναν υπέρ ακριβή τρόπο (1.83), ωστόσο μεταξύ των απαντήσεων «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι το παιδί κάνει χρήση εκφράσεων όπως "επί τη ευκαιρία" και "basικά" (1.55) και πως προσθέτει υπέρ - ακριβείς πληροφορίες στο λόγο (1.55).

**Πίνακας 9: Στερεοτυπίες κατά τη συζήτηση**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Προφέρει λέξεις με έναν υπέρ ακριβή τρόπο, η προφορά μπορεί να ακούγεται μάλλον επηρεασμένη ή προσποιητή	1.11	1.83
Κάνει χρήση εκφράσεων όπως "επί τη ευκαιρία", "basικά", "ξέρεις τι;", "για την ακρίβεια", "λοιπόν ξέρεις" ή "φυσικά"	1.45	1.55
Θα αλλάξει ξαφνικά το θέμα της συζήτησης	1.34	1.96
Συχνά αλλάζει τη συζήτηση σε ένα αγαπημένο του θέμα και δεν ακολουθεί το θέμα για το οποίο θέλει να μιλήσει ο άλλος	1.27	2.18
Η συζήτηση τείνει να ξεφεύγει προς απρόβλεπτες κατευθύνσεις	1.33	1.94
Προσθέτει υπέρ-ακριβείς πληροφορίες στον λόγο	1.07	1.55
Έχει αγαπημένες φράσεις, προτάσεις ή μεγαλύτερες ακολουθίες τις οποίες χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό και σε ακατάλληλες περιστάσεις	1.32	1.95
Κάποιες φορές φαίνεται να λέει πράγματα τα οποία δεν αντιλαμβάνεται πλήρως	1.19	1.85

Στον Πίνακα 10, παρουσιάζονται οι επικοινωνιακές δυσκολίες των παιδιών σχετιζόμενες με τη χρήση συμφραζομένων. Οι εκπαιδευτικοί μαθητών τυπικής ανάπτυξης, θεωρούν πως πάντα οι μαθητές τους είναι ικανοί να καταλάβουν τον σαρκασμό (2.86), ωστόσο μεταξύ των απαντήσεων «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», τείνοντας προς το δεύτερο, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι οι μαθητές μπορεί να πουν κάτι αγενές ή

κοινωνικά ακατάλληλο (1.30). Επιπλέον, δεν θεωρούν πως οι μαθητές τους επαναλαμβάνουν αυτά που μόλις ειπώθηκαν (1.25), πως η ικανότητα των μαθητών στην επικοινωνία μεταβάλλεται από τη μια περίπτωση στην άλλη (1.16) και πως μπλέκουν σε φασαρίες γιατί δεν μπορούν να καταλάβουν τους κανόνες για ευγενική συμπεριφορά (1.16). Επιπλέον δε θεωρούν πως οι μαθητές τους δυσκολεύονται να καταλάβουν μια δύο λέξεις σε μια πρόταση με αποτέλεσμα να παρερμηνεύουν αυτό που ειπώθηκε (1.09), πως δεν τείνουν να είναι υπέρ - κυριολεκτικοί (1.04) και ότι δε φέρονται σε όλους με τον ίδιο τρόπο (1.04).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με ΔΦΑ, θεωρούν πως κάποιες φορές οι μαθητές αυτοί φέρονται σε όλους με τον ίδιο τρόπο (2.09), τείνουν να επαναλαμβάνουν αυτό που μόλις ειπώθηκε (1.93), μεταβάλλεται η ικανότητα τους για επικοινωνία αναλόγως την περίπτωση (1.92), μπορεί να πουν κάτι αγενές ή κοινωνικά ακατάλληλο (1.87) και πως τείνουν να είναι υπέρ-κυριολεκτικοί (1.78). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν το ότι το παιδί που διδάσκουν μπλέκει σε φασαρίες γιατί δεν μπορεί πάντα να καταλάβει τους κανόνες για ευγενική συμπεριφορά (1.68), πως μπορεί να καταλάβει τον σαρκασμό (1.58) και πως καταλαβαίνει μια δυο λέξεις σε μια πρόταση και έτσι συχνά παρερμηνεύει αυτό που έχει ειπωθεί (1.57).

**Πίνακας 10: Χρήση των συμφραζομένων**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Τείνει να επαναλαμβάνει αυτό που μόλις ειπώθηκε από άλλον	1.25	1.93
Η ικανότητα για επικοινωνία φαίνεται ξεκάθαρα να μεταβάλλεται κατά πολύ τη μια περίπτωση στην άλλη	1.16	1.92
Καταλαβαίνει μια δυο λέξεις σε μια πρόταση και έτσι συχνά παρερμηνεύει αυτό που έχει ειπωθεί	1.09	1.57
Μπορεί να καταλάβει τον σαρκασμό	2.86	1.58
Τείνει να είναι υπέρ - κυριολεκτικό, προκαλώντας ακούσια χιουμοριστικό αποτέλεσμα	1.04	1.78

Μπλέκει σε φασαρίες γιατί δεν μπορεί πάντα να καταλάβει τους κανόνες για ευγενική συμπεριφορά και αντιμετωπίζεται ως αγενής ή παράξενος	1.16	1.68
Μπορεί να πει κάτι αγενές ή κοινωνικά ακατάλληλο	1.30	1.87
Φέρεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα κοινωνικού στάτους	1.04	2.09

Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σχέση των μαθητών με τον συνομιλητή. Οι εκπαιδευτικοί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης βρίσκονται ανάμεσα στις απαντήσεις «Ισχύει μερικές φορές» και «Ισχύει πάντα», τείνοντας προς το δεύτερο, σχετικά με το ότι οι μαθητές χαμογελάνε κατάλληλα όταν μιλάνε σε ανθρώπους (2.55), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση Ισχύει μερικές φορές», κατατάσσονται ως προς το ότι χρησιμοποιούν σωστά χειρονομίες για να μεταδώσουν το μήνυμά τους(2.48). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως οι μαθητές τείνουν να κοιτάνε μακριά από το άτομο στο οποίο μιλάνε (1.18), πως ξεκινάνε συζητήσεις σπάνια ή και καθόλου (1.13), πως δεν μπορούν να χρησιμοποιούν γκριμάτσες (1.12), πως αγνοούν προσεγγίσεις στην καθομιλουμένη από τρίτους (1.10), ότι κοιτάνε σπάνια ή και καθόλου το άτομο στο οποίο μιλάνε (1.07) και πως δεν μπορούν να διαβάσουν επαρκώς εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής (1.02).

Οι εκπαιδευτικοί με αυτιστικούς μαθητές, θεωρούν πως κάποιες φορές το παιδί το οποίο διδάσκουν ξεκινά συζητήσεις (1.98), χρησιμοποιεί σωστά χειρονομίες για να μεταδώσει το μήνυμά (1.95), κοιτάει σπάνια ή και καθόλου το άτομο στο οποίο μιλάει (1.91) και πως αγνοεί προσεγγίσεις στην καθομιλουμένη από τρίτους (1.90). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές πιστεύουν πως ο μαθητής τους δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει γκριμάτσες ή χειρονομίες για να δείξει τα συναισθήματά του (1.89), πως χαμογελάει κατάλληλα όταν μιλάει σε ανθρώπους (1.87), ότι τείνει να κοιτάει μακριά από το άτομο στο οποίο μιλάει (1.86) και πως δεν μπορεί να διαβάσει επαρκώς εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής (1.81).

**Πίνακας 11: Σχέση με τον συνομιλητή**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Αγνοεί προσεγγίσεις στην καθομιλουμένη από τρίτους	1.10	1.90
Ξεκινά συζητήσεις σπάνια ή και καθόλου, δεν προσφέρει πληροφορίες σχετικά με το τι συνέβη	1.13	1.98
Δεν φαίνεται πως μπορεί να διαβάσει επαρκώς εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής και τότε οι άλλοι είναι εκνευρισμένοι-νευριασμένοι	1.02	1.81
Δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει γκριμάτσες ή χειρονομίες για να δείξει τα συναισθήματα του	1.12	1.89
Χρησιμοποιεί σωστά χειρονομίες για να μεταδώσει το μήνυμα	2.48	1.95
Κοιτάει σπάνια ή και καθόλου το άτομο στο οποίο μιλάει	1.07	1.91
Τείνει να κοιτάει μακριά από το άτομο στο οποίο μιλάει	1.18	1.86
Χαμογελάει κατάλληλα όταν μιλάει σε ανθρώπους	2.55	1.87

Στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 22, παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές τυπικής ανάπτυξης, υποστηρίζουν πως πάντα ισχύει το ότι οι μαθητές έχουν έναν ή δύο καλούς φίλους (2.75). Μεταξύ των απαντήσεων «Ισχύει μερικές φορές» και «Ισχύει πάντα», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν το ότι οι μαθητές είναι δημοφιλείς στα άλλα παιδιά (2.48). Ακόμη, ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», τείνοντας προς το πρώτο, κατατάσσουν το ότι οι μαθητές μπορεί να πληγώσουν ή να εκνευρίσουν άθελα τους άλλα παιδιά (1.28). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το παιδί το οποίο διδάσκουν είναι ιδιαίτερα θερμό για να αλληλοεπιδράσει με ενήλικους (1.15), πως τείνει να αντιμετωπίζεται σαν μωρό (1.14), ότι είναι σκόπιμα επιθετικό στα άλλα παιδιά (1.13), ότι θεωρείται αλλόκοτο από τα άλλα παιδιά (1.12), πως δυσκολεύεται

να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους εξαιτίας τους άγχους (1.12), ότι παραγκωνίζεται από τα άλλα παιδιά (1.10) και πως με οικείους ενηλίκους, είναι αφηρημένο, απόμακρο ή ανήσυχο (1.02).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν παιδιά με ΔΦΑ, φαίνεται πως οι ερωτηθέντες μερικές φορές θεωρούν πως το παιδί το οποίο διδάσκουν παραγκωνίζεται από τα άλλα παιδιά (2.20), πως δυσκολεύεται να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους εξαιτίας του άγχους (1.88), ότι θεωρείται αλλόκοτο από τα άλλα παιδιά και προσπαθούν να το αποφύγουν (1.84) και πως έχει έναν ή δύο καλούς φίλους (1.78). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσουν το ότι το παιδί μπορεί να πληγώσει ή να εκνευρίσει άθελα του άλλα παιδιά (1.71), πως είναι ιδιαίτερα θερμό για να αλληλοεπιδράσει με ενηλίκους (1.68), πως είναι αφηρημένο, απόμακρο ή ανήσυχο με οικείους ενηλίκους (1.63), ότι τείνει να αντιμετωπίζεται σαν μωρό (1.60) και πως είναι δημοφιλές στα άλλα παιδιά (1.59). Τέλος, στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Δεν ισχύει», τοποθετούνται ως προς το ότι οι μαθητές είναι σκόπιμα επιθετικοί απέναντι στα άλλα παιδιά (1.46).

**Πίνακας 12: Κοινωνικές σχέσεις**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Είναι δημοφιλές στα άλλα παιδιά	2.48	1.59
Έχει έναν δύο καλούς φίλους	2.75	1.78
Τείνει να αντιμετωπίζεται σαν μωρό, να το κοροϊδεύουν ή να το εκφοβίζουν τα άλλα παιδιά	1.14	1.60
Είναι σκόπιμα επιθετικό απέναντι στα άλλα παιδιά	1.13	1.46
Μπορεί να πληγώσει ή να εκνευρίσει άθελα του άλλα παιδιά	1.28	1.71
Παραγκωνίζεται από τα άλλα παιδιά, αλλά δεν είναι αντιπαθή	1.10	2.20
Θεωρείται αλλόκοτο από τα άλλα παιδιά και προσπαθούν να το αποφύγουν	1.12	1.84
Δυσκολεύεται να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους εξαιτίας του άγχους	1.12	1.88



Με οικείους ενηλίκους, είναι αφηρημένο, απόμακρο ή ανήσυχο	1.02	1.63
Ιδιαίτερα θερμό για να αλληλεπιδράσει με ενηλίκους, του λείπει συστολή που έχουν τα περισσότερα παιδιά με αγνώστους	1.15	1.68

Στον Πίνακα 13, παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, βρίσκονται ανάμεσα στις απαντήσεις «Ισχύει κάποιες φορές» και «Ισχύει πάντα», αναφορικά με το ότι οι μαθητές προτιμούν να κάνουν πράγματα με άλλα παιδιά παρά μόνοι τους (2.60), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Ισχύει κάποιες φορές», βρίσκονται σχετικά με το ότι στους μαθητές αρέσει να βλέπουν τηλεοπτικά προγράμματα περιορισμένα για την ηλικία τους (2.41). Επιπλέον, μεταξύ των απαντήσεων «Δεν ισχύει» και «Ισχύει κάποιες φορές», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται ως προς το ότι το παιδί το οποίο διδάσκουν φαίνεται να μην έχει ενδιαφέροντα (1.29), πως έχει ένα ή περισσότερα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα που επισκιάζουν όλα τα υπόλοιπα (1.28) και πως προτιμά να είναι με ενήλικους παρά με άλλα παιδιά (1.27). Ακόμη, οι ερωτηθέντες δεν θεωρούν πως οι μαθητές τους χρησιμοποιούν εκλεπτυσμένες ή ασυνήθιστες λέξεις (1.18) και πως έχουν εκτεταμένη γνώση γενικών πληροφοριών (1.18).

Ως προς την άποψη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ΔΦΑ, μερικές φορές θεωρούν πως οι μαθητές αυτοί έχουν ένα ή περισσότερα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα που επισκιάζουν όλα τα υπόλοιπα (2.20) και πως τους αρέσει να βλέπουν τηλεοπτικά προγράμματα προορισμένα για την ηλικία τους (2.07). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν ισχύει» και «Ισχύει μερικές φορές», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι το παιδί που διδάσκουν προτιμά να κάνει πράγματα με άλλα παιδιά παρά μόνο του (1.71), πως έχει εκτεταμένη γνώση γενικών πληροφοριών (1.64), ότι προτιμά να είναι με ενήλικους παρά με άλλα παιδιά (1.60) και πως χρησιμοποιεί εκλεπτυσμένες ή ασυνήθιστες λέξεις (1.57). Τέλος, στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς

την απάντηση «Δεν ισχύει», κατατάσσουν το ότι οι μαθητές τους φαίνεται να μην έχουν ενδιαφέροντα και προτιμούν να μην κάνουν τίποτα (1.40).

**Πίνακας 13: Ενδιαφέροντα**

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μαθητές με ΔΦΑ
Χρησιμοποιεί εκλεπτυσμένες ή ασυνήθιστες λέξεις	1.18	1.57
Έχει εκτεταμένη γνώση γενικών πληροφοριών	1.18	1.64
Έχει ένα ή περισσότερα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα που επισκιάζουν όλα τα υπόλοιπα	1.28	2.20
Του αρέσει να βλέπει τηλεοπτικά προγράμματα προοριζόμενα για την ηλικία του	2.41	2.07
Φαίνεται να μην έχει ενδιαφέροντα, προτιμά να μην κάνει τίποτα	1.29	1.40
Προτιμά να κάνει πράγματα με άλλα παιδιά παρά μόνο του	2.60	1.71
Προτιμά να είναι με ενήλικους παρά με άλλα παιδιά	1.27	1.60

## 10.2 Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώνονται αναλυτικά ως εξής:

- Υπάρχουν διαφορές ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα και το πραγματολογικό δυναμικό των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές της ομάδας ελέγχου;
- Υπάρχουν διαφορές ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα και το πραγματολογικό δυναμικό μεταξύ των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού, ως προς τα επιδημιολογικά τους χαρακτηριστικά;

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, δημιουργήθηκαν 10 καινούργιες μεταβλητές - Score, μια για κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τις επικοινωνιακές δυσκολίες και ικανότητες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν το «Score παραγωγής ομιλίας», το «Score σύνταξης», το «Score ανάρμοστης αρχής συζητήσεων», το «Score συνοχής του λόγου», το «Score χρήσης στερεοτυπιών», το «Score χρήσης των συμφραζομένων», το «Score σχέσης με τον συνομιλητή», το «Score κοινωνικών σχέσεων», το «Score ενδιαφερόντων που ταυτίζονται με την ηλικία» και το «Πραγματολογικό Score». Τα Score αυτά υπολογίστηκαν αθροίζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε 11, 4, 6, 8, 8, 8, 8, 10, 7 και 38 ερωτήσεις αντίστοιχα, όπου η απάντηση «Δεν ισχύει» αντιστοιχεί σε 0 βαθμούς, η απάντηση «Ισχύει μερικές φορές» σε 1 βαθμό και η απάντηση «Ισχύει πάντα» σε 2 βαθμούς. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να διευκρινιστεί πως η μεταβλητή «Πραγματολογικό Score» αποτελείται από το άθροισμα των «Score ανάρμοστης αρχής συζητήσεων», «Score συνοχής του λόγου», «Score χρήσης στερεοτυπιών», «Score χρήσης των συμφραζομένων», «Score σχέσης με τον συνομιλητή».

Οι ομάδες των ερωτήσεων, ελέγχθηκαν ως προς τις αξιοπιστίες τους μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, οι οποίες προέκυψαν ικανοποιητικές καθώς κυμαίνονται από το 0.650 έως το 0.889. Επομένως, τα καινούργια Score - μεταβλητές αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων, ενώ η αύξηση του Score συνδέεται με τη μείωση των ανάρμοστων συζητήσεων και της χρήσης των στερεοτυπιών από τους μαθητές και την αύξηση των υπόλοιπων επικοινωνιακών και πραγματολογικών ικανοτήτων τους, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών τους. Τα παραπάνω, συνοψίζονται στον Πίνακα 14.

**Πίνακας 14: Cronbach's Alpha**

	Cronbach's Alpha	N of Items	Min	Max
Score παραγωγής ομιλίας	0.841	11	0	22
Score σύνταξης	0.824	4	0	8
Score ανάρμοστης αρχής συζητήσεων	0.814	6	0	12
Score συνοχής του λόγου	0.889	8	0	16
Score χρήσης στερεοτυπιών	0.811	8	0	16
Score χρήσης των συμφραζόμενων	0.837	8	0	16
Score σχέσης με τον συνομιλητή	0.876	8	0	16
Score κοινωνικών σχέσεων	0.841	10	0	20
Score ενδιαφερόντων που ταυτίζονται με την ηλικία	0.650	7	0	14
Πραγματολογικό Score	0.886	38	0	76

Για να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε χρήση κατάλληλων επαγωγικών μεθόδων και πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test και τα μη παραμετρικά Kruskal - Wallis και Mann - Whitney.

Η επιλογή τους, βασίστηκε στο «Κεντρικό Οριακό Θεώρημα», το οποίο υπαγορεύει πως όταν η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή διαχωρίζει το δείγμα σε υποομάδες μεγέθους άνω των 30 ατόμων η καθεμία, τότε ενδείκνυται η χρήση παραμετρικών τεστ (t-test για δίτιμες, Anova για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις), ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Mann - Whitney για δίτιμες, Kruskal - Wallis για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις).

Η λογική των τεστ είναι ο έλεγχος της υπόθεσης που υπαγορεύει κοινή συμπεριφορά των 2 ή παραπάνω υποομάδων, ως προς τα υπό μελέτη εξάγοντας μια τιμή (p - value) για κάθε συσχέτιση. Όταν η τιμή p - value είναι κάτω από 0.05, μπορούμε να υποθέσουμε σε 95% επίπεδο σημαντικότητας ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, γεγονός που αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων της κατηγοριοποιούσας μεταβλητής.

### 10.2.1 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

«•Υπάρχουν διαφορές στην επικοινωνιακή ικανότητα και το πραγματολογικό δυναμικό των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές της ομάδας ελέγχου;»

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση επαγωγικών μεθόδων όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Στον Πίνακα 15, παρατηρούμε τις τιμές (p - value) όλων των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 10 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 15: Διαφοροποιήσεις ως προς την ομάδα μαθητών**

	Ομάδες μαθητών (t-test)
Score παραγωγής ομιλίας	0.000
Score σύνταξης	0.000
Score ανάρμοστης αρχής συζητήσεων	0.000
Score συνοχής του λόγου	0.000
Score χρήσης στερεοτυπιών	0.000
Score χρήσης των συμφραζόμενων	0.000
Score σχέσης με τον συνομιλητή	0.000
Score κοινωνικών σχέσεων	0.000
Score ενδιαφερόντων που ταυτίζονται με την ηλικία	0.000
Πραγματολογικό Score	0.000

Στα Γραφήματα 1-10 (βλ. παράρτημα 3), παρατηρούμε πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα παραγωγής ομιλίας, σύνταξης, συνοχής του λόγου, χρήσης των συμφραζομένων, καλής σχέσης με το συνομιλητή, καλών κοινωνικών σχέσεων και ενδιαφερόντων που σχετίζονται με την ηλικία τους, σε σχέση με τους αυτιστικούς μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης πιο σπάνια αρχίζουν

ανάρμοστες συζητήσεις και κάνουν χρήση στερεοτυπιών. Τέλος, το πραγματολογικό score των μαθητών τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζεται αρκετά υψηλότερο από αυτό των αυτιστικών μαθητών.

### 10.2.2 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

«•Υπάρχουν διαφορές στην επικοινωνιακή ικανότητα και το πραγματολογικό δυναμικό μεταξύ των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού, ως προς τα επιδημιολογικά τους χαρακτηριστικά;»

Συνεχίζοντας, όπως και στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, έγινε χρήση επαγωγικών μεθόδων για να δοθεί απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Στον Πίνακα 28, παρουσιάζονται οι τιμές (p - value) όλων των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 13 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 16: Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΦΑ**

	Φύλο (Mann-Whitney)	Ηλικία (Kruskal-Wallis)	Τάξη (Kruskal-Wallis)	Επίπεδο λόγου (t-test)
Score παραγωγής ομιλίας	0.467	0.474	0.199	0.000
Score σύνταξης	0.289	0.664	0.185	0.000
Score ανάρμοστης αρχής συζητήσεων	0.014	0.143	0.886	0.012
Score συνοχής του λόγου	0.003	0.131	0.205	0.000
Score χρήσης στερεοτυπιών	0.270	0.188	0.536	0.093
Score χρήσης των συμφραζόμενων	0.919	0.091	0.097	0.030
Score σχέσης με τον συνομιλητή	0.020	0.750	0.127	0.001
Score κοινωνικών σχέσεων	0.171	0.177	0.065	0.936
Score ενδιαφερόντων που ταυτίζονται με την ηλικία	0.747	0.008	0.005	0.116
Πραγματολογικό Score	0.002	0.333	0.199	0.016

Στα Γραφήματα 11-14 (βλ. παράρτημα 4), παρατηρείται πως τα αγόρια με ΔΦΑ παρουσιάζουν καλύτερη συνοχή λόγου, σχέσεις με τον συνομιλητή και πραγματολογικές ικανότητες, ενώ λιγότερο συχνά αρχίζουν ανάρμοστες συζητήσεις, σε σχέση με τα αυτιστικά κορίτσια.

Στο Γράφημα 15 (βλ. παράρτημα 5), παρατηρείται πως, με μικρές εξαιρέσεις, καθώς η ηλικία των αυτιστικών μαθητών αυξάνεται, τόσο λιγότερο τα παιδιά έχουν ενδιαφέροντα που ταυτίζονται με την ηλικία τους.

Τέλος, στα Γραφήματα 12-22 (βλ. παράρτημα 6) καταγράφεται πως οι αυτιστικοί μαθητές με ανεπτυγμένο λόγο έχουν καλύτερη παραγωγή ομιλίας, σύνταξη, συνοχή του λόγου, χρήση των συμφραζομένων, σχέση με τον συνομιλητή και καλύτερες πραγματολογικές ικανότητες, σε σχέση με τους αυτιστικούς μαθητές με μονολεκτικό λόγο. Επιπλέον, οι αυτιστικοί μαθητές με ανεπτυγμένο λόγο πιο σπάνια αρχίζουν ανάρμοστες συζητήσεις, ενώ οι μαθητές με μονολεκτικό λόγο αρχίζουν τέτοιες συζητήσεις συχνότερα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια αρχικά, να συγκριθούν μαθητές με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού και μαθητές τυπικής ανάπτυξης ως προς την ικανότητα τους στην επικοινωνία και το πραγματολογικό δυναμικό τους. Η ανάγκη για την παραπάνω σύγκριση, προέκυψε από την σημαντική έλλειψη τέτοιου είδους ερευνών από την προγενέστερη έρευνα, ιδιαίτερα στην χώρα μας. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να αναζητηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στο γκρουπ των μαθητών με ΔΦΑ με βάση τα επιδημιολογικά τους χαρακτηριστικά. Όλοι οι μαθητές του δείγματος, συνολικά 241 μαθητές, φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και έχουν ηλικία 8 με 15 ετών.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν δηλαδή υπάρχουν διαφορές ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα και το πραγματολογικό δυναμικό των μαθητών με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές της ομάδας ελέγχου, η ομάδα των μαθητών με ΔΦΑ σημείωσε χαμηλότερο σκορ σε όλες τις κατηγορίες του ερευνητικού εργαλείου. Τα αποτελέσματα συμφωνούν σχεδόν απόλυτα με παρόμοιες έρευνες του παρελθόντος στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το κοινό ερευνητικό εργαλείο της Bishop (1998) Children's Communication Checklist. Τα αυτιστικά παιδιά σε όλες ανεξαιρέτως τις προγενέστερες έρευνες σημείωσαν χαμηλότερα σκορ, στο σύνολο των κατηγοριών της λίστας ελέγχου σε σχέση με ομάδες ελέγχου παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Bishop & Baird, 2001. Botting, 2004. Chuthapisith et al., 2014. Geurts et al., 2004.). Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει ένα έλλειμμα των αυτιστικών μαθητών στο σύνολο της επικοινωνιακής διαδικασίας εάν συγκριθούν με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι αδύναμη αυτή επίδοση επιβεβαιώνει επιστημονικές θέσεις όπως αυτές των Angeleri et al. (2016) και Paul και Wilson (2009), οι οποίοι συνηγορούν πως η επικοινωνία αποτελεί το



πιο ελλειμματικό πεδίο στη ΔΦΑ λόγω της φύσης της διαταραχής και της συμπτωματολογίας της.

Πιο συγκεκριμένα, εάν αναλυθούν τα αποτελέσματα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων σε όλες τις κατηγορίες της λίστας ελέγχου. Ωστόσο σε 5 κατηγορίες εμφανίστηκε χάσμα ίσο ή μεγαλύτερο των 5 μονάδων (mean score). Συγκεκριμένα στις κατηγορίες της συνοχής του λόγου, της χρήσης στερεοτύπων, της χρήσης των συμφραζομένων, της σχέσης με τον συνομιλητή και των κοινωνικών σχέσεων. Στις κατηγορίες της συνοχής του λόγου, της σχέσης με τον συνομιλητή και των κοινωνικών σχέσεων είχαν επίσης σημειωθεί μεγάλες αποκλίσεις στην έρευνα των Chuthapisith et al. (2014). Επιπλέον, στην έρευνα των Geurts et al., 2004, διαπιστώθηκαν εξίσου μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ του γκρουπ των παιδιών με ΔΦΑ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ως προς και τις 5 κατηγορίες κάτι που παρατηρήθηκε και στην έρευνά μας. Τα δεδομένα αυτά δικαιολογούνται βάση της βιβλιογραφίας. Η συνοχή στο λόγο παρουσιάζεται ελλειμματική για τα περισσότερα άτομα με ΔΦΑ καθώς σύμφωνα με τους O'Brien και Pearson (2004), πολλά αυτιστικά άτομα δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν ποτέ λειτουργικό λόγο ενώ συχνά παρατηρούνται και προβλήματα στη φωνολογία και την άρθρωση. Επιπλέον, στο δείγμα μας 35 παιδιά από τα 121 του αυτιστικού γκρουπ κατείχαν την ικανότητα μονολεκτικού λόγου και οι διαγνώσεις της αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής, της καθυστέρησης στη γλωσσική ανάπτυξη και της διαταραχής στην άρθρωση εμφανίζονται ως παράλληλη με τη ΔΦΑ διαταραχή στο 30-40% των παιδιών.

Οι στερεοτυπίες κατά τη συζήτηση, αποτελούν ιδιαίτερο γνώρισμα των παιδιών με ΔΦΑ, καθώς αναφέρονται και στα κριτήρια ανίχνευσης της διαταραχής σύμφωνα με το DSM - 5 (APA, 2013), άρα δεν αποτελεί καμία έκπληξη η χαμηλή επίδοση των μαθητών με ΔΦΑ. Συνεχίζοντας, η χρήση των συμφραζομένων και η σχέση με το συνομιλητή, είναι

δύο ικανότητες οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση και χρήση υψηλότερων γλωσσικών ικανοτήτων, την αποκωδικοποίηση του συνόλου του νοήματος της επικοινωνίας, τη χρήση του χιούμορ και την ικανότητα να διαβάζει κανείς τη ψυχική κατάσταση του συνομιλητή του, προϋποθέσεις οι οποίες συχνά αγνοούνται ή παρουσιάζονται διαταραγμένες στα αυτιστικά άτομα (Lam, 2014. Vulchanova et al., 2015. Ziatas et al., 2003). Τέλος, όσον αφορά τις διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ΔΦΑ, αυτό ίσως είναι απόρροια των ελλειμμάτων τους στην επικοινωνία, τα οποία στην παιδική και εφηβική ηλικία αυξάνουν το χάσμα με τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά (Lombardo et al., 2015) και μπορεί να απομονώσουν κοινωνικά ένα παιδί με ΔΦΑ (Orinstein et al., 2015). Ωστόσο, σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως οι μαθητές με ΔΦΑ παραγκωνίζονται από τα άλλα παιδιά, εντούτοις δεν αντιμετωπίζονται με αντιπάθεια, και συχνά διατηρούν φιλικές σχέσεις με άλλους μαθητές.

Η κατηγορία της λίστας ελέγχου που τα δύο γκρουπ μαθητών εμφάνισαν τη μικρότερη διαφορά στο σκοράρισμα, με τους αυτιστικούς μαθητές πάλι να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις, είναι αυτή της σύνταξης του λόγου. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως η παραγωγή του λόγου στα αυτιστικά άτομα φαίνεται να βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με την κατανόηση του λόγου (Naigles, 2017. Volden et al. 2011).

Τέλος, όσον αφορά το πραγματολογικό σκορ που προκύπτει από το άθροισμα των κατηγοριών Γ - Ζ οι μαθητές με ΔΦΑ σκόραραν αρκετά χαμηλότερα. Μάλιστα στις 4 από τις 5 υποκατηγορίες που συνθέτουν το πραγματολογικό σκορ σημειώθηκε η μεγαλύτερη στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, για το σύνολο του ερευνητικού εργαλείου. Ακόμα μία περίπτωση όπου τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών των Chuthapisith et al. (2014) και Geurts et al, 2004 συμπίπτουν με τα δικά μας αποτελέσματα.

Το θεωρητικό υπόβαθρο επομένως, το οποίο θέλει την ικανότητα στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας να αποτελεί ένα ιδιαίτερα ελλειμματικό πεδίο στη ΔΦΑ, με σπουδαίο αντίκτυπο μάλιστα στην συνολική επικοινωνιακή ικανότητα των αυτιστικών ατόμων, επιβεβαιώνεται (Baron - Cohen, 1997. Lam, 2014). Ενώ, η παρόμοιες επιδόσεις στο σύνολο του ερευνητικού εργαλείου φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη των Berenguer et al. (2017), σύμφωνα με την οποία τα ελλείμματα στο πραγματολογικό δυναμικό των αυτιστικών ατόμων έχουν ευθεία σύνδεση με την μειωμένη απόδοσή τους κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία

Προσπαθώντας να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αρχικά καταγράφηκαν τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο των 141 μαθητών με ΔΦΑ και εν συνεχεία εισήχθησαν ως μεταβλητές τα επιδημιολογικά τους χαρακτηριστικά. Πρώτη μεταβλητή είναι το φύλο των μαθητών. Στην έρευνά μας τα αγόρια εμφανίζονται ικανότερα στη συνοχή λόγου, στην ανάπτυξη σχέσεων με τον συνομιλητή και στο πραγματολογικό δυναμικό τους συνολικά. Ενώ, λιγότερο συχνά αρχίζουν ανάρμοστες συζητήσεις, σε σχέση με τα κορίτσια του δείγματός μας. Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε αντίθεση με δεδομένα που προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες, οι οποίες είτε αδυνατούν να βρουν διαφορές στις πραγματολογικές ικανότητες αγοριών και κοριτσιών με ΔΦΑ (Harrop et al. 2015. Tillman et al., 2018), είτε παρουσιάζουν ελάχιστες διαφορές στην πραγματολογία και την κοινωνική επικοινωνία υπέρ των κοριτσιών (Conlon et al., 2019). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Harrop et al., (2015) τα δεδομένα συνήθως δεν είναι αξιόπιστα καθώς τα δείγματα των κοριτσιών με ΔΦΑ είναι πολύ μικρότερα, κάτι το οποίο συμβαίνει και στην παρούσα έρευνα με μόλις το 13% των παιδιών με ΔΦΑ να είναι κορίτσια, ενώ ακόμη, σύμφωνα με τους τελευταίους, η πραγματολογία και η επικοινωνία αποτελούν ένα τεράστιο πεδίο μη εύκολα μετρήσιμο και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται συνήθως διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα.

Με βάση την ηλικία ως μεταβλητή, δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις σε καμιά υποκατηγορία της λίστας ελέγχου, ενώ και το πραγματολογικό σκορ παραμένει το ίδιο, εικόνα που συμπίπτει με τα αποτελέσματα των Chuthapisith et al. (2014), αλλά διαφοροποιείται από τα αποτελέσματα των Bishop και Baird (2001), κατά τους οποίους η πραγματολογική ικανότητα των παιδιών με ΔΦΑ βελτιωνόταν με την αύξηση της ηλικίας τους. Διαφοροποίηση υπάρχει και με την κυρίαρχη τάση στην έρευνα, που θέλει τα αυτιστικά άτομα να βελτιώνονται σε εκφάνσεις της επικοινωνίας αλλά και στην πραγματολογία μεγαλώνοντας (Lombardo et al., 2015. Tillman et al., 2018). Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με βάση την ηλικία προκύπτει στον τομέα των ενδιαφερόντων. Εδώ, παρατηρείται πως όσο η ηλικία των μαθητών με ΔΦΑ αυξάνεται, αυτοί παρουσιάζουν όλο και πιο ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Μια πιθανή ερμηνεία του παραπάνω δεδομένου ίσως αποτελεί πως κατά τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία τα παιδιά με ΔΦΑ, αλλάζουν κάποιες συνήθειες τους και περνούν περισσότερο χρόνο με τον εαυτό τους.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα που σχετίζονται με την παρουσία μονολεκτικού ή ανεπτυγμένου λόγου στους αυτιστικούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, 35 από τους 121 μαθητές με ΔΦΑ κατείχαν την ικανότητα μονολεκτικού λόγου και οι υπόλοιποι κατείχαν ανεπτυγμένο λόγο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης οι μαθητές με ανεπτυγμένο λόγο υπερτερούν, όπως είναι φυσικό, σε τομείς που σχετίζονται με τη χρήση του λόγου, όπως στην παραγωγή ομιλίας, στη σύνταξη και στη συνοχή του λόγου. Ωστόσο, παρουσιάζονται ικανότεροι και σε τομείς της πραγματολογίας, όπως είναι η χρήση των συμφραζομένων, η ανάρμοστη αρχή συζήτησης και η σχέση με τον συνομιλητή, όπως επίσης εμφανίζεται ισχυρότερο και το συνολικό πραγματολογικό τους δυναμικό. Τα αποτελέσματα αυτά συμβαδίζουν με προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η ικανότητα στα δομικά στοιχεία της γλώσσας συνδέεται

άμεσα με την ικανότητα στην πραγματολογική ευχέρεια των ατόμων με ΔΦΑ (Vulchanova et al., 2015. Whyte & Nelson, 2015).

Συμπερασματικά λοιπόν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το σύνολο της επικοινωνιακής ικανότητας παιδιών ηλικίας 8-15 ετών. Μεταξύ άλλων και το πραγματολογικό δυναμικό τους, το οποίο κατείχε κεντρική θέση στην παρούσα έρευνα λόγω της σπουδαιότητας του στην επίτευξη του επικοινωνιακού σκοπού. Έτσι, παιδιά και έφηβοι μαθητές με ΔΦΑ, εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα στους παραπάνω τομείς συγκρινόμενοι με μαθητές τυπικής ανάπτυξης της ίδια αναπτυξιακής φάσης. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να ενισχύσουν τη επικρατούσα θέση της προγενέστερης έρευνας. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν σημαντικά ευρήματα όταν ελήφθησαν υπόψιν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των αυτιστικών μαθητών. Τα αγόρια εμφανίζονται ικανότερα σε κάποιες πτυχές της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, στη συνοχή του λόγου και στη σχέση με τον συνομιλητή τους, ενώ και το πραγματολογικό τους δυναμικό είναι υψηλότερο. Η ηλικία δεν φαίνεται να παίζει καθοριστικό παράγοντα, καθώς μικρά αλλά και μεγαλύτερα παιδιά του δείγματός μας εμφανίστηκαν εξίσου ικανά σχεδόν στο σύνολο της ερευνητικού εργαλείου, ενώ τέλος η ικανότητα στον εκφραστικό λόγο φαίνεται να αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την ικανότητα του παιδιού στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας αλλά και συνολικά στην επικοινωνία.

## **11.1 Περιορισμοί**

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί. Αρχικά, η συλλογή του μεγαλύτερου μέρους των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, γεγονός που υποβαθμίζει ίσως την ακεραιότητα των απαντήσεων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ένα μόνο ερευνητικό εργαλείο, με σκοπό να συλλεχθούν στοιχεία για τους μαθητές, συμπληρωμένο από τους εκπαιδευτικούς κι έτσι ενδέχεται να υπάρχει μια

αλλοίωση των αποτελεσμάτων, καθώς εμπλέκεται η κρίση τρίτων. Ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε δημιουργήθηκε πριν από 22 χρόνια. Παρεμβάλλεται επομένως μέχρι σήμερα μια αρκετά μεγάλη χρονική περίοδος, στην οποία έχουν διαφοροποιηθεί πολλά δεδομένα στην έρευνα. Ακόμη, δεν έγινε στάθμιση ως προς το φύλο και την ηλικία, μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων της έρευνάς μας, δηλαδή των παιδιών με ΔΦΑ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και τέλος δεν υπάρχει σαφής γεωγραφικός προσδιορισμός του δείγματος, καθώς κάτι τέτοιο δεν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

## **11.2 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα**

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να γίνει αφορμή για περαιτέρω μελέτη της επικοινωνιακής ικανότητας και της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας στα άτομα με ΔΦΑ στην Ελλάδα, καθώς η έρευνα παρουσιάζεται περιορισμένη. Η έρευνα οφείλει να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στην δημιουργία εργαλείων μέτρησης των παραπάνω τομέων, με κατεύθυνση όμως στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως αυτή λαμβάνει χώρα σε καθημερινά πλαίσια κοινωνικοποίησης. Το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για τέτοιου είδους προσπάθειες, καθώς αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο πυλώνα για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου. Οι μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες, ειδικά σε αυτιστικά παιδιά, θα ανοίξουν το δρόμο για τη δημιουργία πρώιμων παρεμβάσεων στη νηπιακή και παιδική ηλικία με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών αυτών. Η δημιουργία πετυχημένων πρώιμων παρεμβάσεων πρέπει να είναι ο ανώτερος στόχος οποιουδήποτε ερευνητή ασχολείται με την μελέτη της Διαταραχής Φάσματος Αυτισμού και των χαρακτηριστικών της καθώς, όπως αναφέρθηκε πολλάκις στην παρούσα εργασία, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την πρόοδο των παιδιών με ΔΦΑ κατά την αναπτυξιακή τους περίοδ

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Adrien, J. L., Perrot, A., Sauvage, D., Leddet, I., Larmande, C., Hameury, L., & Barthelemy, C. (1992). Early symptoms in autism from family home movies: Evaluation and comparison between 1st and 2nd year of life using I.B.S.E. *Acta Paedopsychiatrica*, 55(2), 71-75.
- Akbar, M., Loomis, R., & Paul, R. (2013). The interplay of language on executive functions in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 494-501. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.09.001>
- Als, H. (1995). *Manual of the naturalistic observation of the newborn* (NIDCAP). Boston, M.A.: Children's Hospital.
- Amaral D. G. (2017). *Examining the Causes of Autism*. Cerebrum: the Dana forum on brain science, 2017, cer-01-17.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3th ed)*. Washington, DC: APA Press.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. Washington, DC: Author.
- Angeleri, R., Gabbatore, I., Bosco, F. M., Sacco, K., & Colle, L. (2016). Pragmatic abilities in children and adolescents with autism spectrum disorder: A study with the ABAco battery. *Minerva Psichiatrica*, 57(3), 93-103.

- Avikainen, S., Wohlschläger, A., Liuhanen, S., Hänninen, R., & Hari, R. (2003). Impaired Mirror-Image Imitation in Asperger and High-Functioning Autistic Subjects. *Current Biology*, 13(4), 339–341. doi:10.1016/s0960-9822(03)00087-3
- Backley, B. (2003). *Children's Communication Skills: From Birth to Five Years*. New York: Routledge, 2003.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Baixauli - Fortea, I., Miranda Casas, A., Berenguer - Forner, C., Colomer - Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2017). Pragmatic competence of children with autism spectrum disorder. Impact of theory of mind, verbal working memory, ADHD symptoms, and structural language. *Applied Neuropsychology: Child*, 8(2), 101-112. doi:10.1080/21622965.2017.1392861
- Baixauli - Fortea, I., Mira, A., Berenguer - Forner, C., Rosello, B., & Miranda, A. (2019). Family Factors and Communicative Skills in Children with Autism Without Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 5023-5035. doi:10.1007/s10803-019-04216-5
- Bal, V. H., Kim, S. H., Cheong, D., & Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. *Autism*, 19(7), 774-784.
- Barkley, R. A. (2001). The Executive Functions and Self-Regulation: An Evolutionary Neuropsychological Perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1-29. doi:10.1023/a:1009085417776



- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Baron - Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, *21*(1), 37-46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Bates, (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York, NY: Academic Press
- Belek, B. (2019). *Autism*. In *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology* (eds) F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez & R. Stasch. <http://doi.org/10.29164/19aut>
- Berenguer, C., Miranda, A., Colomer, C., Baixauli, I., & Roselló, B. (2017). Contribution of Theory of Mind, Executive Functioning, and Pragmatics to Socialization Behaviors of Children with High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(2), 430-441. doi:10.1007/s10803-017-3349-0
- Bernardino, I., Mouga, S., Almeida, J., Van Asselen, M., Oliveira, G., & Castelo-Branco, M. (2012). A Direct Comparison of Local-Global Integration in Autism and other Developmental Disorders: Implications for the Central Coherence Hypothesis. *PLoS ONE*, *7*(6), e39351. doi:10.1371/journal.pone.0039351
- Beuker, K. T., Rommelse, N. N. J., Donders, R., & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, *36*(1), 71-83. doi:10.1016/j.infbeh.2012.11.001
- Bishop, D., V., M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*(6), 879-891

- Bishop, D. V. M., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809-818. doi:10.1017/s0012162201001475
- Botting, N. (2004). Children's Communication Checklist (CCC) scores in 11 -year - old children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39(2), 215-227. doi:10.1080/13682820310001617001
- Boucher, J. (2011). Research Review: Structural language in autistic spectrum disorder - characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 219-233. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x
- Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., & Morgan, A. T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11, CD012324. doi:10.1002/14651858.CD012324.pub2
- Bultas, M., & Coetting, C. (2014). Autism Spectrum Disorders in the DSM-5. *The Journal for Nurse Practitioners*, 10(2), 142-143. doi:10.1016/j.nurpra.2013.10.017
- Burnside, K., Wright, K., & Poulin-Dubois, D. (2017). Social motivation and implicit theory of mind in children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(11), 1834-1844. doi:10.1002/aur.1836
- Carlsson, L. H., Norrelgen, F., Kjellmer, L., Westerlund, J., Gillberg, C., & Fernell, E. (2013). Coexisting disorders and problems in preschool children with autism spectrum disorders. *The Scientific World Journal*, 2013, 213979. doi:10.1155/2013/213979
- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive assessment of spoken language*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213-236. doi:10.1017/s0305000902005482
- Chiang, H.-M., & Carter, M. (2007). Spontaneity of Communication in Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 693-705. doi:10.1007/s10803-007-0436-7
- Chiang, C.-H., Soong, W.-T., Lin, T.-L., & Rogers, S. J. (2008). Nonverbal Communication Skills in Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1898–1906. doi:10.1007/s10803-008-0586-2
- Chuthapisith, J., Taycharpipranai, P., Roongpraiwan, R., & Ruangdaraganon, N. (2014). Translation and validation of the Children's Communication Checklist to evaluate pragmatic language impairment in Thai children. *Pediatrics International*, 56(1), 31–34. doi:10.1111/ped.12216
- Conlon, O., Volden, J., Smith, I. M., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Waddell, C., ... Ungar, W. J. (2019). Gender Differences in Pragmatic Communication in School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1937-1948. doi: 10.1007/s10803-018-03873-2.
- Cook, J. L., & Bird, G. (2011). Atypical Social Modulation of Imitation in Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1045-1051. doi:10.1007/s10803-011-1341-7
- Delafield-Butt, J. T., & Trevarthen, C. (2013). Theories of the development of human communication. In P. Cobley & P. Schultz (Eds.), *Theories and Models of Communication*, 199-222. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton

- Deth, R., Muratore, C., Benzecry, J., Power-Charnitsky, V. A., & Waly, M. (2008). How environmental and genetic factors combine to cause autism: A redox/methylation hypothesis. *NeuroToxicology*, 29(1), 190-201. doi: 10.1016/j.neuro.2007.09.010
- DiStefano, C., Shih, W., Kaiser, A., Landa, R., & Kasari, C. (2016). Communication growth in minimally verbal children with ASD: The importance of interaction. *Autism Research*, 9(10), 1093-1102. doi:10.1002/aur.1594
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newchaffer, C. J., Lee, L. C., Cunniff, C. M., Daniels, J. L., ... Schieve, L. A. (2008). Advanced Parental Age and the Risk of Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Epidemiology*, 168(11), 1268-1276. doi: 10.1093/aje/kwn250
- Edwards, L. A. (2014). A Meta-Analysis of Imitation Abilities in Individuals With Autism Spectrum Disorders. *Autism Research*, 7(3), 363-380. doi:10.1002/aur.1379
- Filipe, M. G., Veloso, A., Frota, S. & Vicente, S. G. (2019). Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. *Reading and Writing*, 33, 859-875. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09975-2>
- Fountain, C., Winter, A. S., & Bearman, P. S. (2012). Six Developmental Trajectories Characterize Children With Autism. *Pediatrics*, 129(5), 1112–1120. doi:10.1542/peds.2011-1601
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Frith, U. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3(2), 108-124. doi: 10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x
- Gerds, J., & Bernier, R. (2011). The Broader Autism Phenotype and Its Implications on the Etiology and Treatment of Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2011, 1-19. doi:10.1155/2011/545901

- Gernsbacher, M. A., & Pripas- Kapit, S. R. (2012). Who's Missing the Point? A Commentary on Claims that Autistic Persons Have a Specific Deficit in Figurative Language Comprehension. *Metaphor and Symbol*, 27(1), 93-105. doi:10.1080/10926488.2012.656255
- Geurts, H. M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, E. J.,... Sergeant, J. A. (2004). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1437-1453. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00850.x
- Gladfelter, A., & Goffman, L. (2017). Semantic richness and word learning in children with autism spectrum disorder. *Developmental Science*, 21(2), doi:10.1111/desc.12543
- Happé, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66(3), 843-855. <https://doi.org/10.2307/1131954>
- Happé, F. G. E. (1996). Studying Weak Central Coherence at Low Levels: Children with Autism do not Succumb to Visual Illusions. A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(7), 873-877. doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01483.x
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. doi:10.1007/s10803-005-0039-0
- Harrop, C., Shire, S., Gulsrud, A., Chang, Y.-C., Ishijima, E., Lawton, K., & Kasari, C. (2014). Does Gender Influence Core Deficits in ASD? An Investigation into Social-Communication and Play of Girls and Boys with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 766-777. doi:10.1007/s10803-014-2234-3

- Hebert, M. R., Russo, J. P., Yang, S., Roohi, J., Blaxill, M., Kahler, S. G. ... Hatchwell, E. (2006). Autism and environmental genomics. *NeuroToxicology*, 27, 671 – 684.
- Höfer, J., Hoffmann, F., & Bachmann, C. (2016). Use of complementary and alternative medicine in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 21(4), 387-402. doi:10.1177/1362361316646559
- Howlin, P., & Moore, A. (1997). 'Diagnosis in Autism: A Survey of over 1200 Patients'. *Autism*, 1, 135-162.
- Howlin, P., Moss, P., Savage, S., & Rutter, M. (2013). Social Outcomes in Mid- to Later Adulthood Among Individuals Diagnosed With Autism and Average Nonverbal IQ as Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(6), 572-581. doi:10.1016/j.jaac.2013.02.017
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C.,... Charman, T. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(6), 681–690. doi:10.3109/13682820903461493
- Hus, V., Pickles, A., Cook, E. H., Risi, S., & Lord, C. (2007). Using the autism diagnostic interview - Revised to increase phenotypic homogeneity in genetic studies of autism. *Biological Psychiatry*, 61(4), 438-448. doi: 10.1016/ j.biopsych. 2006.08.044
- Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers S. M., & AAP COUNCIL ON CHILDREN WITH DISABILITIES, SECTION ON DEVELOPMENTAL AND BEHAVIORAL PEDIATRICS, (2020). Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 145(1), e20193447. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>

- Hyter, Y., Vogindroukas, I., Chelas, E. N., Papparizos, K., Kivrakidou, E., & Kaloudi, V. (2017). Differentiating Autism from Typical Development: Preliminary Findings of Greek Versions of a Pragmatic Language and Social Communication Questionnaire. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 69, 20-26. doi: 10.1159/000479277
- Itzhak, E. B., & Zachor, D. A. (2011). Who benefits from early intervention in autism spectrum disorders? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 345-350. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.018>
- Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215. doi:10.1542/peds.2007-2361
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896-910. doi:10.1016/s0140-6736(13)61539-1
- Lam, Y. G., & Yeung, S. S. S. (2012). Towards a convergent account of pragmatic language deficits in children with high-functioning autism: Depicting the phenotype using the pragmatic rating scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 792-797.
- Lam Y. G. (2014) *Pragmatic Language in Autism: An Overview*. In: Patel V., Preedy V., Martin C. (eds) *Comprehensive Guide to Autism*. Springer, New York, NY
- Landa, R., & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 629-638. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01531.x
- Landa, R., Piven, J., Wzorek, M., Gayle, J. O., Chase, G. A., & Folstein, S. E. (1992). Social language use in parents of autistic children. *Psychological Medicine*, 22, 245-254

- Levy, S. E., Giarelli, E., Lee, L. C., Schieve, L. A., Kirby, R. S., Cunniff, S., Nicholas, J., Reaven, J., & Rice, C. E. (2010). *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(4), 267-275. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181d5d03b
- Lombardo, M. V., Pierce, K., Eyer, L. T., Carter Barnes, C., Ahrens-Barbeau, C., Solso, S., ... Courchesne, E. (2015). Different Functional Neural Substrates for Good and Poor Language Outcome in Autism. *Neuron*, 86(2), 567-577. doi:10.1016/j.neuron.2015.03.023
- Lord, C., Risi, S., & Pickles, A. (2004). Trajectory of Language Development in Autistic Spectrum Disorders. In M. L. Rice & S. F. Warren (Eds.), *Developmental language disorders: From phenotypes to etiologies*, 7-29. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lord, C., Shulman, C., & DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 936-955.
- Maestro, S., Casella, C., Milone, A., Muratori, F., & Palacio – Espasa, F. (1999). Study of the onset of autism through home movies. *Psychopathology*, 32(6), 292-300.
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An Exploration of Causes of Non-Literal Language Problems in Individuals with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 311-328. doi:10.1023/b:jadd.0000029553.52889.15
- Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>
- McDaniel Peters, B. C., & Wood, W. (2017). Autism and Equine-Assisted Interventions: A Systematic Mapping Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10), 3220-3242. doi:10.1007/s10803-017-3219-9



- McIntosh, D. N., Reichmann-Decker, A., Winkielman, P., & Wilbarger, J. L. (2006). When the social mirror breaks: deficits in automatic, but not voluntary, mimicry of emotional facial expressions in autism. *Developmental Science*, 9(3), 295-302. doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00492.x
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. doi:10.1177/0963721411429458
- Mundy, P. (2017). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. doi:10.1111/ejn.13720
- Myers, S. M., & Johnson, C. P. (2007). Management of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1162-1182. doi:10.1542/peds.2007-2362
- Naigles, L. R., & Tek, S. (2017). 'Form is easy, meaning is hard' revisited: (re) characterizing the strengths and weaknesses of language in children with autism spectrum disorder. *WIREs Cognitive Science*, 8(4), e1438. doi: 10.1002/wcs.1438
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Essays in developmental science. Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Noens, I., & van Berckelaer-Onnes, I. (2004). Making Sense in a Fragmentary World. *Autism*, 8(2), 197-218. doi:10.1177/1362361304042723
- Nuske, H. J., & Bavin, E. L. (2011). Narrative comprehension in 4–7-year-old children with autism: testing the Weak Central Coherence account. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(1), 108-119. doi:10.3109/13682822.2010.484847

- O'Brien, G., & Pearson, J. (2004). Autism and Learning Disability. *Autism*, 8(2), 125–140.  
doi:10.1177/1362361304042718
- Orinstein, A. J., Suh, J., Porter, K., De Yoe, K. A., Tyson, K. E., Troyb, E., ... Fein, D. A. (2015). Social Function and Communication in Optimal Outcome Children and Adolescents with an Autism History on Structured Test Measures. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2443-2463. doi:10.1007/s10803-015-2409-6
- Osterling, J., & Dawson, G., (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247-257.
- Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 14(2), 239-251.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105. doi:10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x
- Paul, R. (2008). Interventions to Improve Communication in Autism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 835-856. doi: 10.1016/j.chc.2008.06.011.
- Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (2008). Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 115-125. doi:10.1007/s10803-008-0607-1
- Paul, R., & Wilson, K. (2009). Assessing speech, language, and communication in autism spectrum disorders. *Assessment of Autism Spectrum Disorders*, 171-208.

- Pellicano, E. (2012). The Development of Executive Function in Autism. *Autism Research and Treatment*, 2012, 146132, 8. doi:10.1155/2012/146132
- Perrin, J. M., Coury, D. L., Hyman, S. L., Cole, L., Reynolds, A. M., & Clemons, T. (2012). Complementary and Alternative Medicine Use in a Large Pediatric Autism Sample. *Pediatrics*, 130(2), 77-82. doi:10.1542/peds.2012-0900e
- Poon, K. K., Watson, L. R., Baranek, G. T., & Poe, M. D. (2011). To What Extent Do Joint Attention, Imitation, and Object Play Behaviors in Infancy Predict Later Communication and Intellectual Functioning in ASD? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1064-1074. doi:10.1007/s10803-011-1349-z
- Prelock, P. J., & Nelson N. W. (2012). Language and communication in autism: An integrated view. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 129-145. doi: 10.1016/j.pcl.2011.10.008.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2015). Elephants in Pyjamas: Testing the Weak Central Coherence Account of Autism Spectrum Disorders Using a Syntactic Disambiguation Task. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 155-163. doi:10.1007/s10803-015-2560-0
- Russell, R. L., & Grizzle, K. L. (2008). Assessing Child and Adolescent Pragmatic Language Competencies: Toward Evidence-Based Assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 59-73. doi: 10.1007/s10567-008-0032-1
- Samson, A. C. (2013). Humor (lessness) elucidated — Sense of humor in individuals with autism spectrum disorders: Review and introduction. *Humor: International Journal of Humor Research*, 26(3), 393-409. <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0027>

- Sathe, N., Andrews, J. C., McPheeters, M. L., & Warren, Z. E. (2017). Nutritional and Dietary Interventions for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Pediatrics*, *139*(6), e20170346. doi:10.1542/peds.2017-0346
- Schietecatte, I., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2011). Exploring the Nature of Joint Attention Impairments in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Associated Social and Cognitive Skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(1), 1-12. doi:10.1007/s10803-011-1209-x
- Schieve, L. A., Tian, L. H., Baio, J., Rankin, K., Rosenberg, D., Wiggins, L., ... Devine, O. (2014). Population attributable fractions for three perinatal risk factors for autism spectrum disorders, 2002 and 2008 autism and developmental disabilities monitoring network. *Annals of Epidemiology*, *24*(4), 260-266. doi:10.1016/j.annepidem.2013.12.014
- Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L., & Greenberg, J. C. (2004). Trajectory of Development in Adolescents and Adults with Autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *10*, 234-247. doi: 10.1002/mrdd.20038
- Sereno, A. B., Babin, S. L., Hood, A. J., & Jeter, C. B. (2010). Executive Functions: Eye Movements and Neuropsychiatric Disorders. *Psychology*, 117-122. doi: 10.1016/B978-008045046-9.00420-4
- Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I. (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, *190*(2018), 91-104. doi:10.1016/j.pharmthera.2018.05.007
- Sigman, M., Ruskin, E., Arbeile, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., ... Zierhut, C. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism,

- Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), 1-114. doi: 10.1111/1540-5834.00002
- Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder: The Yale in vivo Pragmatic Protocol. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 57(6), 2162-2173. doi:10.1044/2014\_jslhr-l-14-0040
- Smith, T., & Eikeseth, S. (2010). O. Ivar Lovaas: Pioneer of Applied Behavior Analysis and Intervention for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 375-378. doi:10.1007/s10803-010-1162-0
- Sztainberg, Y., & Zoghbi, H. Y. (2016). Lessons learned from studying syndromic autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 19(11), 1408-1417. doi: 10.1038/nn.4420
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*, 335-364. John Wiley & Sons Inc.
- Tanguay, P. E., Robertson, J., & Derrick, A. (1998). A Dimensional Classification of Autism Spectrum Disorder by Social Communication Domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(3), 271-277.
- Thiemann-Bourque, K., Brady, N., McGuff, S., Stump, K., & Naylor, A. (2016). Picture Exchange Communication System and Pals: A Peer-Mediated Augmentative and Alternative Communication Intervention for Minimally Verbal Preschoolers With Autism. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 59(5), 1133-1145. doi:10.1044/2016\_jslhr-l-15-0313
- Thompson, L. (1997). *Children talking: The development of pragmatic competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Tillmann, J., Ashwood, K., Absoud, M., Bölte, S., Bonnet-Brilhault, F., Buitelaar, J. K., ... Charman, T. (2018). Evaluating Sex and Age Differences in ADI-R and ADOS Scores in a Large European Multi-site Sample of Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2490-2505. doi:10.1007/s10803-018-3510-4
- Tiura, M., Kim, J., Detmers, D., & Baldi, H. (2017). Predictors of longitudinal ABA treatment outcomes for children with autism: A growth curve analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 185–197. doi:10.1016/j.ridd.2017.09.008
- Troshanska, J., Trajkovski, V. (2013). Stages of communication in children with autism. In: Chichevska Jovanova N, Dimitrova Radojichikj D, Jachova Z, (Eds.). *Proceedings of Fourth International Conference: Modern Aspects of Special Education and Rehabilitation of Persons with Disabilities*, 2013 October 17-19, Ohrid: Faculty of Philosophy, 2014. 70-80.
- Turner, L. M., Stone, W. L., Pozdol, S. L., & Coonrod, E. E. (2006). Follow-up of children with autism spectrum disorders from age 2 to age 9. *Autism*, 10(3), 243-265. doi: 10.1177/1362361306063296
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J., & Noens, I. (2015). Executive functioning in autism spectrum disorders: Influence of task and sample characteristics and relation to symptom severity. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(11), 1399-1417. doi:10.1007/s00787-015-0689-1
- Vanvuchelen, M., Roeyers, H., & De Weerd, W. (2011). Do imitation problems reflect a core characteristic in autism? Evidence from a literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 89-95. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.010>

- Venter, A., Lord, C., & Schopler, E. (1992). A Follow-Up Study of High-Functioning Autistic Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(3), 489-597. doi:10.1111/j.1469-7610.1992.tb00887.x
- Verte, S., Geurts, H. M., Roeyers, H., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2005). Executive functioning in children with autism and Tourette syndrome. *Development and Psychopathology*, 17(02), 415-445. doi:10.1017/s0954579405050200
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953. doi:10.1016/j.cpr.2013.07.005
- Vivanti, G., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Mechanisms of Imitation Impairment in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(8), 1395-1405. doi:10.1007/s10802-014-9874-9
- Volden, J., Smith, I. M., Szatmari, P., Bryson, S., Fombonne, E., Mirenda, P., ... Thompson, A. (2011). Using the Preschool Language Scale, Fourth Edition to Characterize Language in Preschoolers With Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 200-208. doi:10.1044/1058-0360(2011/10-0035)
- Vulchanova, M., Saldana, D., Chahboun, S., & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: The ASD perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(24). doi:10.3389/fnhum.2015.00024
- Ward, S. C., Whalon, K., Rusnak, K., Wendell, K., & Paschall, N. (2013). The Association Between Therapeutic Horseback Riding and the Social Communication and Sensory Reactions of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2190-2198. doi:10.1007/s10803-013-1773-3

- Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives Of General Psychiatry*, 62(8), 889-895.
- Wharton, T. (2009). *Pragmatics and non-verbal communication*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Whyte, E. M., & Nelson K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14. doi: 10.1016/j.jcomdis.2015.01.001
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.
- Wodka, E. L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics*, 131(4), 1128-1134. doi:10.1542/peds.2012-2221
- Zachor, D. A., Ilanit, T., & Itzchak, E. B. (2010). Autism severity and motor abilities correlates of imitation situations in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 438-443. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.016>
- Zhao, M., & Chen, S. (2018). The Effects of Structured Physical Activity Program on Social Interaction and Communication for Children with Autism. *BioMed Research International*, 18, 1-13. doi:10.1155/2018/1825046
- Ziatias, K., Durkin, K., & Pratt, C. (2003). Differences in assertive speech acts produced by children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development. *Development and Psychopathology*, 15, 73-94. doi: 10.1017.S0954579403000051



## Ελληνική

Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές Δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία*, 12(2), 276-292.

Ζάχαρης, Δ. Γ. (2000). *Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Συριοπούλου - Δελλή, Χ. Κ. (2016). *Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή Ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

## Πηγές Διαδικτύου

National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention. (2019, September, 23). *Treatment and Intervention Services for Autism Spectrum Disorder*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/treatment.html>

National Institute of Mental Health. (2018, March). *Autism Spectrum Disorders: Treatments and Therapies*. Retrieved from [https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml#part\\_145441](https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml#part_145441)

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). (2004, Αύγουστος 9). *Συχνότητα Εμφάνισης*. Retrieved from <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/syxnotita-emfanisis.html>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

**Παρακαλώ σημειώστε βάζοντας ένα X ή κυκλώνοντας τη λέξη που ταιριάζει στην απάντησή σας, ή γράψτε στο κενό την απάντησή σας:**

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα
2. Ηλικία: <30      31-40      41-50      >50
3. Χρόνια Υπηρεσίας: <5   6-10   11-15   16-20   >20
4. Εκπαίδευση: (Μπορείτε να σημειώσετε πάνω από ένα)  
Φιλοσοφική Σχολή \_\_\_\_\_  
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης \_\_\_\_\_  
Τμήμα Ειδική Αγωγής και Εκπαίδευσης \_\_\_\_\_  
Τμήμα Μαθηματικών \_\_\_\_\_  
Τ.Ε.Φ.Α.Α. \_\_\_\_\_  
Άλλο πτυχίο \_\_\_\_\_ (Παρακαλώ συμπληρώστε το όνομα της σχολής)
5. Επιπλέον Σπουδές  
Διδασκαλείο \_\_\_\_\_  
Μεταπτυχιακό \_\_\_\_\_  
Διδακτορικό \_\_\_\_\_
6. Εργάζεστε ως εκπαιδευτικός:  
Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση \_\_\_\_\_  
Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση \_\_\_\_\_
7. Σχολείο στο οποίο εργάζεστε:  
Ειδικό Σχολείο \_\_\_\_\_  
Παράλληλη Στήριξη \_\_\_\_\_  
Τμήμα Ένταξης \_\_\_\_\_
8. Χρόνια υπηρεσίας με παιδιά με αυτισμό: \_\_\_\_\_
9. Σπουδές στον αυτισμό: Ναι \_\_\_\_\_ Όχι \_\_\_\_\_

### **Επιδημιολογικά Στοιχεία Μαθητή**

1. Φύλο: Αγόρι \_\_\_\_\_ Κορίτσι \_\_\_\_\_
2. Ηλικία \_\_\_\_\_
3. Τάξη την οποία παρακολουθεί \_\_\_\_\_
4. I.Q. \_\_\_\_\_
5. Απουσία λόγου \_\_\_\_\_ Μονολεκτικός Λόγος \_\_\_\_\_  
Ανεπτυγμένος Λόγος \_\_\_\_\_

### Διαγνωστικές πληροφορίες

Στην παρακάτω λίστα αναγράφεται ένας αριθμός από διαγνωστικούς όρους. Θα θέλαμε να γνωρίζουμε εάν κάποιος από τους παρακάτω όρους είναι ΠΙΘΑΝΟ ή ΣΙΓΟΥΡΟ να ισχύει για το παιδί για το οποίο συμπληρώνετε τη λίστα ελέγχου. Στο παιδί μπορεί να έχουν δοθεί παραπάνω από μία αξιολογήσεις. Παρακαλώ σημειώστε οποιονδήποτε από τους παρακάτω όρους έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τις δυσκολίες του παιδιού:

Διαγνωστικοί όροι	Πιθανό	Σίγουρο
Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ή Αναπτυξιακή Δυσφασία ή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή		
Καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη		
Αναπτυξιακή Δυσπραξία		
Διαταραχή στην άρθρωση ή Φωνολογική διαταραχή / αναπηρία		
Δυσλεξία ή Ειδική αναγνωστική καθυστέρηση		
Σημσιολογική Πραγματολογική Διαταραχή		
Αυτιστική Διαταραχή ή Παιδικός αυτισμός		
Αυτιστικά Χαρακτηριστικά ή Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού		
Σύνδρομο/Διαταραχή Άσπεργκερ		
Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή ή Διάχυτη Ανάπτυξη Διαταραχή- Μη προσδιοριζόμενη Αλλιώς		
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας		
Αδέξιο Παιδί ή Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού		
Νοητική Αναπηρία/ καθυστέρηση ή μαθησιακή δυσκολία (μη ειδική)		
Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε)		

### *Λίστα Ελέγχου*

Η παρακάτω λίστα ελέγχου εμπεριέχει μια σειρά από δηλώσεις, οι οποίες περιγράφουν διαστάσεις παιδικών συμπεριφορών. Για κάθε μία δήλωση, σας ζητείται να κρίνετε αν αυτή ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ, ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ή ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ. Παρακαλούμε επιλέξτε ΜΙΑ από τις παραπάνω επιλογές, για κάθε δήλωση. Επιλέξτε την επιλογή, που σύμφωνα με την κρίση σας, περιγράφει ακριβέστερα το παιδί για το οποίο συμπληρώνετε τη λίστα ελέγχου. Μην αφήσετε κανένα στοιχείο της λίστας αναπάντητο. Η λίστα ελέγχου δε μπορεί να αποτυπώσει με ακρίβεια όλες τις συμπεριφορές. Επιλέξτε την απάντηση, η οποία βρίσκεται πλησιέστερα στην συμπεριφορά του παιδιού.

<b>A: Παραγωγή Ομιλίας: Καταληπτότητα και Ευφράδεια</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
1	+	Δυσκολεύεσαι να καταλάβεις ουσιαστικά ό,τι λέει.			
2	-	Δυσκολεύεσαι να καταλάβεις πολλά από αυτά που λέει.			
3	+	Σπάνια κάνει λάθη όταν παράγει λόγο.			
4	-	Προφέρει λάθος έναν, δυο ήχους ομιλίας, αλλά δεν είναι δύσκολο να τον καταλάβεις (π.χ. μπορεί να λέει "θου" αντί για "σου" ή "γου" αντί για "ρου").			
5	-	Η παραγωγή των ήχων ομιλίας φαίνεται ανώριμη, σαν αυτή ενός μικρότερου παιδιού, (π.χ. λέει "τάτα" αντί για "γάτα" ή "καμινάτα" αντί για "καμινάδα", ή "μουλάλι" αντί για "μπουκάλι").			
6	-	Φαίνεται ανίκανος να παράγει διάφορους ήχους, (π.χ. μπορεί να έχει δυσκολία να προφέρει το "κου" ή "σου", έτσι ώστε οι λέξεις "κοίτα" και "σίτα" προφέρονται και οι δύο ως "τίτα").			
7	-	Αποκόπτει την αρχή ή το τέλος λέξεων ή παραλείπει ολόκληρες συλλαβές (π.χ. μπέλα για ομπρέλα).			
8	-	Είναι πολύ πιο δύσκολο να γίνει αντιληπτός\ή όταν μιλάει με προτάσεις, παρά όταν παράγει μεμονωμένες λέξεις.			
9	+	Η ομιλία του είναι εξαιρετικά γρήγορη.			
10	-	Φαίνεται να έχει δυσκολία στη δόμηση του συνόλου αυτού που θέλει να πει: Κάνει λάθος ξεκινήματα και επαναλαμβάνει ολόκληρες λέξεις και προτάσεις, (π.χ. μπορεί να λέει "μπορώ - μπορώ - μπορώ - μπορώ να έχω - έχω ένα παγωτό;").			
11	+	Η ομιλία του/της είναι ξεκάθαρα έναρθη και εύλωτη.			
<b>B: Σύνταξη</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
12	-	Η ομιλία του/της είναι κυρίως φράσεις δύο τριών λέξεων όπως "εγώ μάλια" ή "δώσε κούκλα".			
13	+	Μπορεί να παραγάγει μεγάλες και περίπλοκες προτάσεις όπως: "Όταν πήγαμε στο πάρκο δοκίμασα τις κούνιες".			
14	-	Τείνει να παραλείπει λέξεις και γραμματικές καταλήξεις, παράγοντας προτάσεις όπως: "Βρήκα δύο σκυ-			

		λί", "Ο Γιάννης πάει εκεί χθες"" Η γιαγιά γάτα είναι άρρωστη".			
15	-	Μερικές φορές κάνει λάθη στις αντωνυμίες, (π.χ. λέει "αυτή" αντί για "αυτός" ή το ανάποδο).			
<b>Γ: Ανάρμοστη αρχή συζήτησης</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
16	-	Μιλάει στον καθένα .			
17	-	Μιλάει πάρα πολύ.			
18	-	Συνεχίζει να λέει σε ανθρώπους πράγματα που ήδη γνωρίζουν.			
19	-	Μιλάει στον εαυτό του/της δημόσια.			
20	-	Μιλάει επαναλαμβανόμενα για πράγματα τα οποία δεν ενδιαφέρουν κανέναν.			
21	-	Κάνει ερωτήσεις παρόλο που ξέρει τις απαντήσεις.			
<b>Δ: Συνοχή του Λόγου</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
22	-	Είναι κάποιες φορές δύσκολο να βγει νόημα από αυτά που λέει επειδή ακούγονται παράλογα ή ασύνδετα.			
23	+	Η συζήτηση μαζί του/της μπορεί να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα.			
24	+	Μπορείς να ακολουθήσεις τον ειρμό του όταν περιγράφει ένα γεγονός ου παρελθόντος, όπως ένα άρτι γενεθλίων ή οι τις διακοπές του.			
25	+	Μπορεί να μιλήσει καθαρά σχετικά με το τι σκοπεύει να κάνει στο μέλλον (π.χ. για αύριο ή για την επόμενη εβδομάδα).			
26	-	Θα δυσκολευόταν να εξηγήσει σε ένα μικρότερο παιδί πως να παίξει ένα απλό επιτραπέζιο παιχνίδι όπως το 'uno' ή την 'monopoly'.			
27	-	Δυσκολεύεται να διηγηθεί μια ιστορία, ή να περιγράψει τι έχει κάνει, σε μια ομαλή ακολουθία των γεγονότων.			
28	-	Χρησιμοποιεί όρους όπως "αυτός" ή "αυτό" χωρίς να κάνει ξεκάθαρο για τι ακριβώς μιλάει.			
29	-	Δε φαίνεται να καταλαβαίνει την ανάγκη να εξηγήσει για τι πράγμα μιλάει, σε κάποιον που δεν μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες. Για παράδειγμα, μπορεί να μιλάει για τον Γιάννη χωρίς να εξηγήσει ποιος είναι.			
<b>Ε: Στερεοτυπίες κατά τη Συζήτηση</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
30	-	Προφέρει λέξεις με έναν υπέρ ακριβή τρόπο: η προφορά μπορεί να ακούγεται μάλλον επηρεασμένη ή προσποιητή, σαν το παιδί να μιμείται μια τηλεοπτική πρόσωπα.			
31	-	Κάνει συχνή χρήση εκφράσεων όπως " επί τη ευκαιρία", "βασικά", " ξέρεις τι;", "για την ακρίβεια", "λοιπόν, ξέρεις" ή "φυσικά".			
32	-	Θα αλλάξει ξαφνικά το θέμα της συζήτησης.			
33	-	Συχνά αλλάζει τη συζήτηση σε ένα αγαπημένο του θέμα, και δεν ακολουθεί το θέμα για το οποίο θέλει να μιλήσει ο άλλος.			
34	-	Η συζήτηση μαζί του/της τείνει να ξεφεύγει προς α-			

		πρόβλεπτες κατευθύνσεις.			
35	-	Προσθέτει υπέρ-ακριβείς πληροφορίες στον λόγο του/της. Μπορεί να σου δώσει την ακριβή ώρα ή ημερομηνία ενός γεγονότος, (π.χ. αν ερωτηθεί " Πότε πήγες διακοπές" μπορεί να πει, "Στις 13 Ιουλίου 2019" και όχι " Το καλοκαίρι").			
36	-	Έχει αγαπημένες φράσεις, προτάσεις ή μεγαλύτερες ακολουθίες τις οποίες χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό, μερικές φορές σε ακατάλληλες περιστάσεις.			
37	-	Κάποιες φορές φαίνεται να λέει πράγματα τα οποία δεν αντλαμβάνεται πλήρως.			
<b>ΣΤ: Χρήση των Συμφραζομένων</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
38	-	Τείνει να επαναλαμβάνει αυτό που μόλις ειπώθηκε από άλλον.			
39	-	Η ικανότητά του/της για επικοινωνία φαίνεται ξεκάθαρα να μεταβάλλεται κατά πολύ από τη μια περίπτωση στην άλλη.			
40	-	Καταλαβαίνει μια δυο λέξεις σε μια πρόταση και έτσι συχνά παρερμηνεύει αυτό που έχει ειπωθεί.			
41	+	Μπορεί να καταλάβει τον σαρκασμό (π.χ. Θα χαρεί, παρά θα μπερδευτεί όταν κάποιος πει "Δεν είναι μια υπέροχη μέρα έξω!" ενώ έξω βρέχει καταρακτωδώς.			
42	-	Τείνει να είναι υπέρ-κυριολεκτικός, προκαλώντας ακούσια χιουμοριστικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, ένα παιδί που ρωτήθηκε "Το βρήκες δύσκολο να σηκωθείς το πρωί" απάντησε "'Όχι. Απλά βγάζεις το ένα πόδι έξω από το κρεβάτι, μετά το άλλο και σηκώνεσαι". Ένα άλλο παιδί όταν του είπαν "Πρόσεχε τα χέρια σου" ενώ χρησιμοποιούσε το ψαλίδι, άρχισε να χαζεύει τα δάχτυλα του.			
43	-	Μπλέκει σε φασαρίες γιατί δεν μπορεί πάντα να καταλάβει τους κανόνες για ευγενική συμπεριφορά και αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως αγενής ή παράξενος.			
44	-	Μπορεί να πει κάτι αγενές ή κοινωνικά ακατάλληλο.			
45	-	Φέρεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα κοινωνικού στάτους:(π.χ. μπορεί να μιλήσει στον διευθυντή έτσι όπως μιλά σε ένα άλλο παιδί).			
<b>Z: Σχέση με τον Συνομιλητή</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
46	-	Αγνοεί προσεγγίσεις στην καθομιλουμένη από τρίτους (π.χ. αν ρωτηθεί "Τί κάνεις;" απλά συνεχίζει σαν να μη συνέβη τίποτα).			
47	-	Ξεκινά συζητήσεις σπάνια ή και καθόλου, δεν προσφέρει πληροφορίες σχετικά με το τι συνέβη.			
48	-	Δε φαίνεται ικανός/ή να διαβάσει επαρκώς εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής και μάλλον δε συνειδητοποιεί πότε οι άλλοι είναι εκνευρισμένοι ή νευριασμένοι.			
49	-	Είναι κακός/ή στο να χρησιμοποιεί γκριμάτσες ή χειρονομίες για να δείξει τα συναισθήματά του/της, φαίνεται κενός/ή όταν είναι θυμωμένος ή γελάει όταν είναι αγ-			

		χωμένος/η.			
50	+	Χρησιμοποιεί σωστά χειρονομίες για να μεταδώσει το μήνυμά του/της.			
51	-	Κοιτάει σπάνια ή και καθόλου το άτομο στο οποίο μιλάει: φαίνεται να αποφεύγει ενεργά την οπτική επαφή.			
52	-	Τείνει να κοιτάει μακριά από το άτομο στο οποίο μιλάει: φαίνεται απρόσεκτος και ανήσυχος.			
53	+	Χαμογελάει κατάλληλα όταν μιλάει σε ανθρώπους.			
<b>Η: Κοινωνικές Σχέσεις</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
54	+	Είναι δημοφιλής στα άλλα παιδιά.			
55	+	Έχει έναν ή δύο καλούς φίλους.			
56	-	Τείνει να αντιμετωπίζεται σαν μωρό, να τον/την κοροϊδεύουν ή να τον/την εκφοβίζουν τα άλλα παιδιά.			
57	-	Είναι σκόπιμα επιθετικός/ή απέναντι στα άλλα παιδιά.			
58	-	Μπορεί να πληγώσει ή να εκνευρίσει άθελα του/της άλλα παιδιά.			
59	-	Μοναχικός: Παραγκωνίζεται από τα άλλα παιδιά, αλλά δεν είναι αντιπαθής.			
60	-	Θεωρείται αλλόκοτος/η από τα άλλα παιδιά και προσπαθούν να τον αποφύγουν.			
61	-	Δυσκολεύεται να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους εξαιτίας του άγχους.			
62	-	Με οικείους σε αυτόν/αυτή ενήλικους, είναι αφηρημένος/η, απόμακρος/η ή ανήσυχος/η.			
63	-	Ιδιαίτερα θερμός/ή για να αλληλοεπιδράσει με ενήλικους, του/της λείπει η συστολή που έχουν τα περισσότερα παιδιά με αγνώστους.			
<b>Θ: Ενδιαφέροντα</b>			ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ
64	-	Χρησιμοποιεί εκλεπτυσμένες ή ασυνήθιστες λέξεις, (π.χ. αν ερωτηθεί για ονόματα ζώου μπορεί να πει "μυρμηγκοφάγος" ή "τάπιρος").			
65	-	Έχει εκτεταμένη γνώση γενικών πληροφοριών: (π.χ. μπορεί να γνωρίζει τα ονόματα απ' όλες τις πρωτεύουσες του κόσμου, ή τα ονόματα πολλών ειδών δεινοσαύρων).			
66	-	Έχει ένα ή περισσότερα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα που επισκιάζουν τα υπόλοιπα (π.χ. υπολογιστές, δεινοσαύρους) και θα προτιμήσει να ασχοληθεί με δραστηριότητες σχετικά με αυτά παρά με οτιδήποτε άλλο.			
67	+	Του/Της αρέσει να βλέπει τηλεοπτικά προγράμματα προοριζόμενα για την ηλικία του/της.			
68	-	Φαίνεται να μην έχει ενδιαφέροντα: προτιμά να μην κάνει τίποτα.			
69	+	Προτιμά να κάνει πράγματα με άλλα παιδιά παρά μόνος του/ μόνη της.			
70	-	Προτιμά να είναι με ενήλικους παρά με άλλα παιδιά.			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Αγαπητές/οι Εκπαιδευτικοί

Στο πλαίσιο της εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας, για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σχεδιάστηκε το παρόν ερωτηματολόγιο με σκοπό να διερευνήσει τις επικοινωνιακές δυσκολίες των μαθητών με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου δεκαπέντε λεπτά (15') και τα αποτελέσματα του θα μπορούν να σας κοινοποιηθούν ύστερα από σχετικό αίτημα.

Για οποιαδήποτε απορία ή πληροφορία παρακαλώ επικοινωνήστε στο e-mail [gkkoutsis8@gmail.com](mailto:gkkoutsis8@gmail.com) με τον ερευνητή Γεώργιο Κωνσταντίνο Κουτσή.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας.

Συριοπούλου Χριστίνα

Επικ. Καθηγήτρια

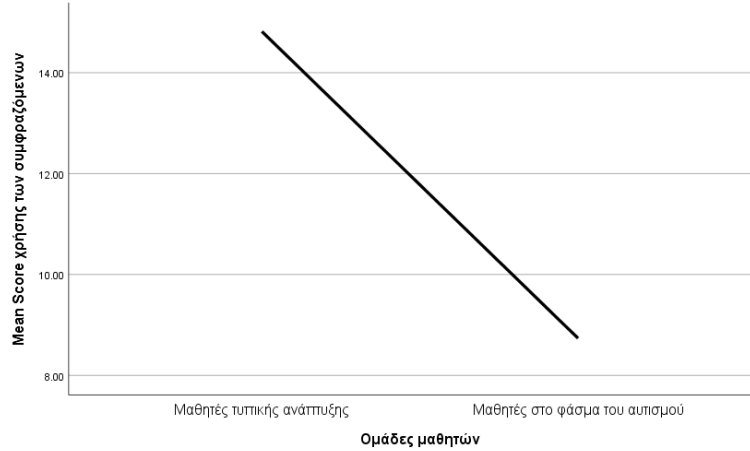
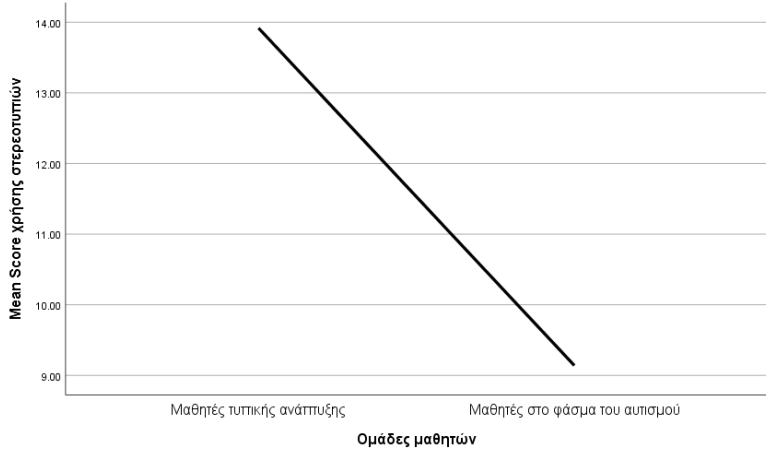
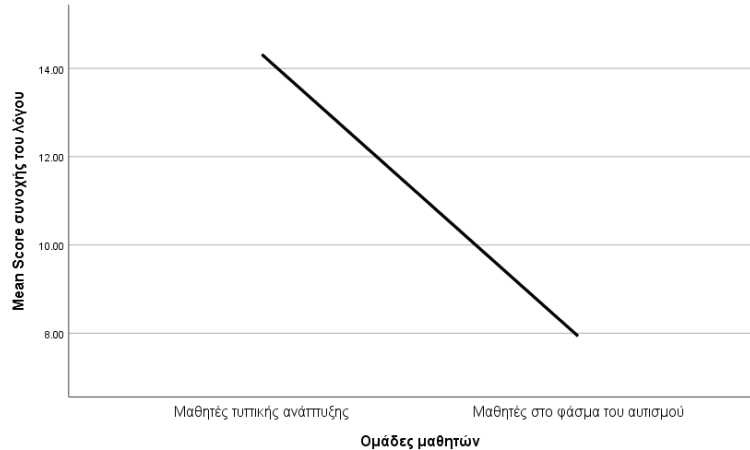
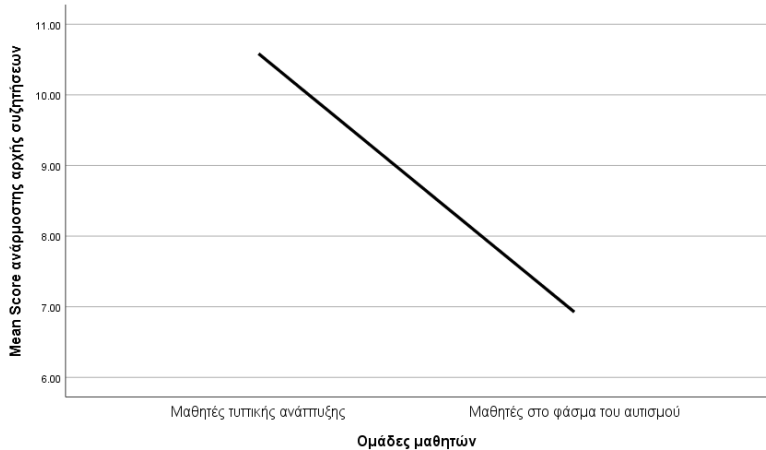
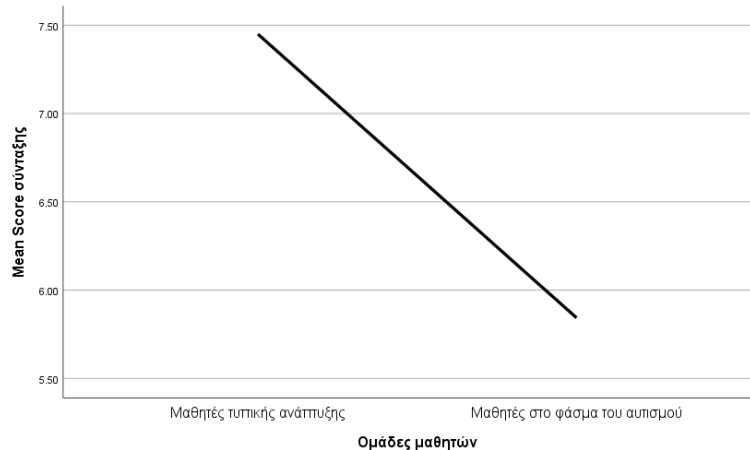
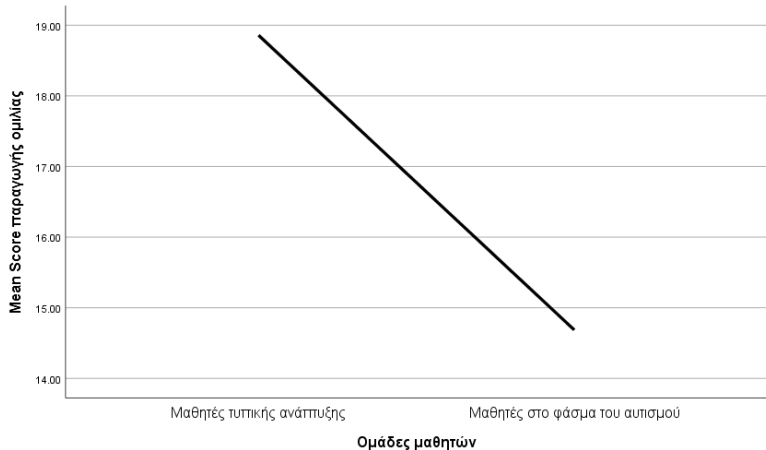
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

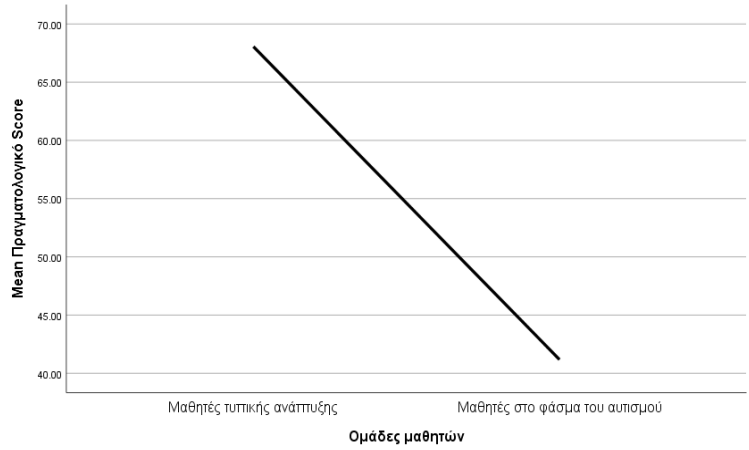
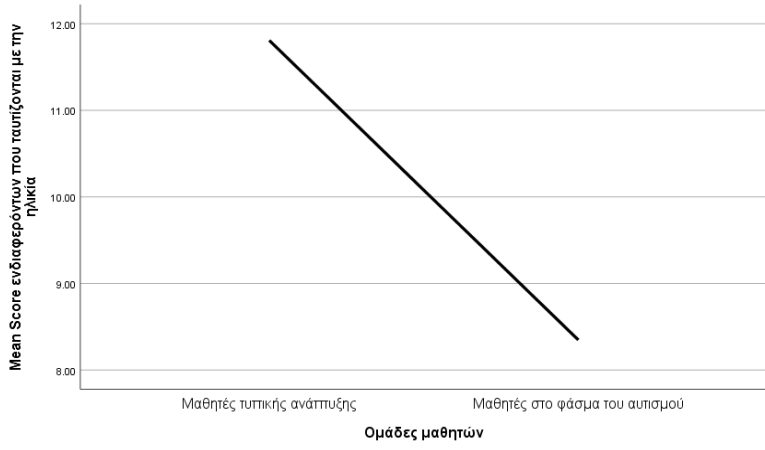
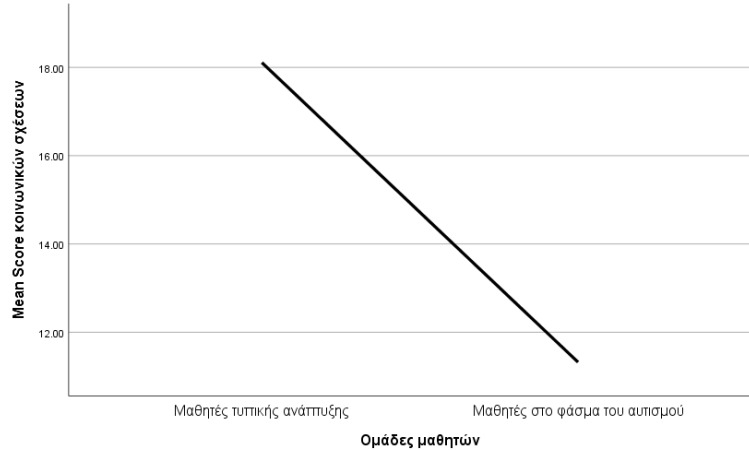
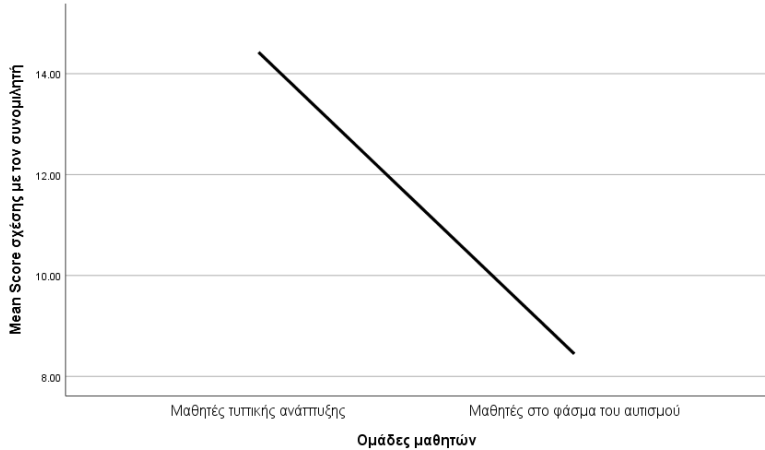
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

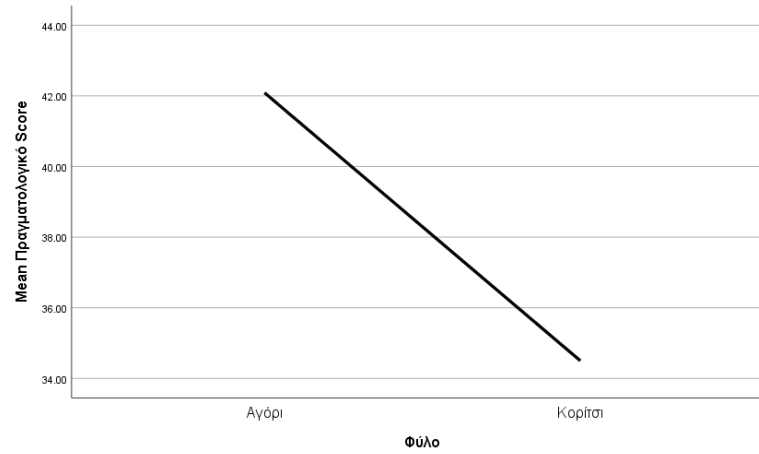
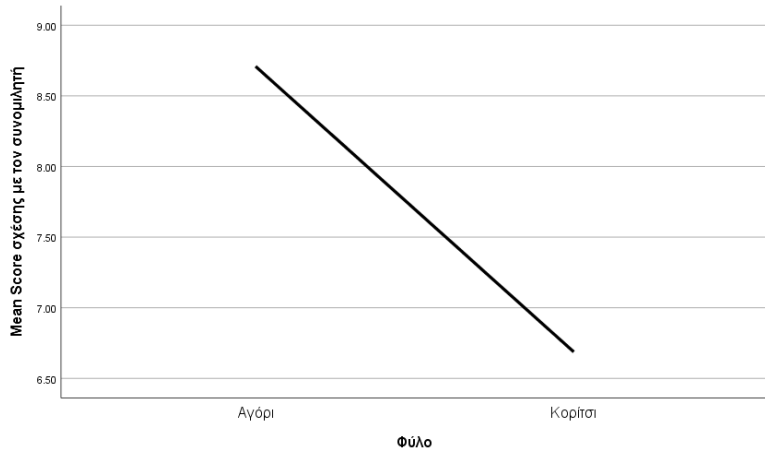
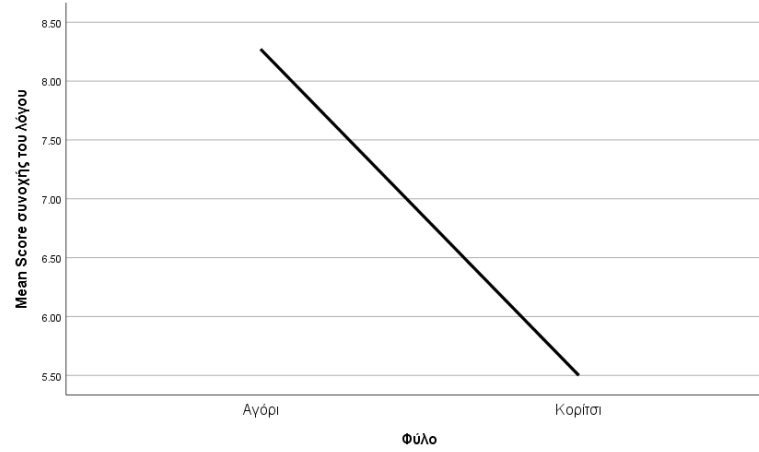
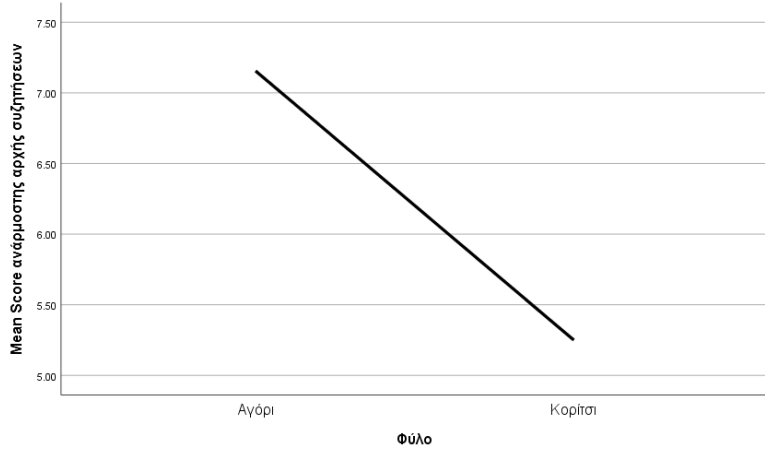
## Γραφήματα 1-10: Διαφοροποιήσεις ως προς την ομάδα μαθητών





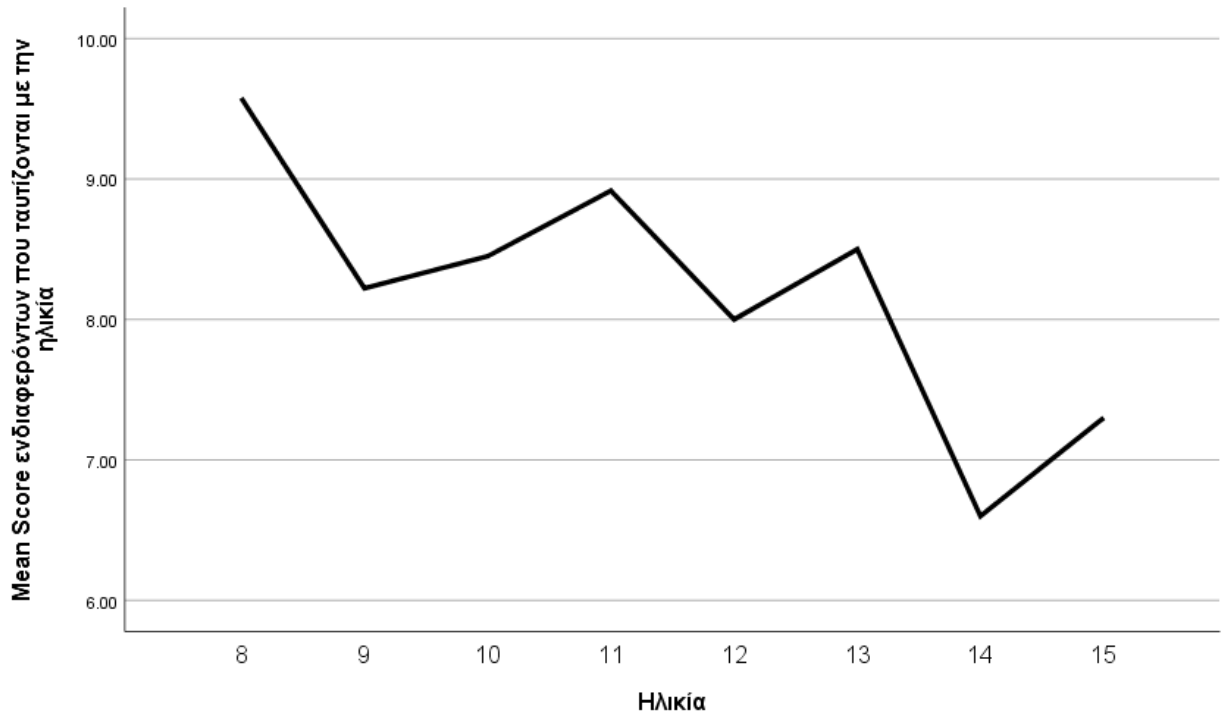
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Γραφήματα 11-14: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Γράφημα 15: Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Γραφήματα 12-22: Διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο λόγου των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού

