



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

Σύγκριση πραγματολογικών δεξιοτήτων δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών με
διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Αναστασία Τσουτσουμάνη

A.M.: LLS 19019

Θεσσαλονίκη (2021)



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύγκριση πραγματολογικών δεξιοτήτων δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών με
διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Comparing pragmatic skills of bilingual and monolingual children with autism
spectrum disorders

Αναστασία Τσουτσουμάνη

Εξεταστική επιτροπή

Συριοπούλου Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, (Επόπτρια)

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Σίμος Γρηγόρης, Αφυπηρετήσας καθηγητής

Θεσσαλονίκη (2021)

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.

Αναστασία Τσουτσουμάνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	8
2.1 Διαφορές στις πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού.....	8
2.1.1 Η σημασία των πραγματολογικών δεξιοτήτων.....	8
2.1.2 Διαφορές στην κοινή προσοχή κατά την προσχολική ηλικία.....	9
2.1.3 Διαφορές στη Θεωρία του Νου.....	11
2.1.4 Διαφορές στην αφηγηματική απόδοση.....	12
2.2 Διαφορές στις πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών.....	14
2.3 Διαφορές στην πραγματολογική ανάπτυξη μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	21
3.1 Σκοπός.....	21
3.2 Δείγμα έρευνας.....	22
3.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και εργαλείο συλλογής.....	22

3.4	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	24
3.5	Στατιστική ανάλυση.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....		26
4.1	Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	26
4.2	Πραγματολογικό προφίλ παιδιού.....	28
4.2.1	Επικοινωνιακές λειτουργίες.....	28
4.2.2	Επικοινωνιακή ανταπόκριση.....	30
4.2.3	Αλληλεπίδραση και συζήτηση.....	33
4.2.4	Επικοινωνιακό πλαίσιο.....	35
4.3	Κλίμακα αξιολόγησης παιδικού αυτισμού.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....		42
5.1	Συζήτηση ευρημάτων.....	42
5.2	Γενικά συμπεράσματα.....	47
5.3	Εκπαιδευτικές επιπτώσεις/ εφαρμογές.....	50
5.4	Περιορισμοί έρευνας.....	52
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....		66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....		91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	- 27 -
Πίνακας 2. Σύγκριση επικοινωνιακών λειτουργιών ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών.....	30
Πίνακας 3. Σύγκριση επικοινωνιακής ανταπόκρισης ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών.....	- 32 -
Πίνακας 4. Σύγκριση αλληλεπίδρασης και συζήτησης ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών.....	- 33 -
Πίνακας 5. Σύγκριση επικοινωνιακού πλαισίου ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών.....	- 35 -
Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα (Μέση Τιμή=ΜΤ και Τυπική Απόκλιση=ΤΑ) για την αξιολόγηση του παιδικού αυτισμού και σημαντικότητα ελέγχου Κοιμογορον- Smirnov για την κανονικότητα των διαστάσεων.....	38
Πίνακας 7. Σύγκριση των διαστάσεων της κλίμακας αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών.....	39
Πίνακας 8. Σύγκριση της συνολικής κλίμακας αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών.....	41
Πίνακας 9. Σύνοψη των ευρημάτων στο πλαίσιο των πραγματολογικών Δεξιοτήτων.....	49

Πίνακας 10. Σύνοψη ευρημάτων ανάλογα με την σοβαρότητα του αυτισμού.....50

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη σύγκριση πραγματολογικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό από μονόγλωσσο και δίγλωσσο περιβάλλον. Αρχικά στην εργασία γίνεται αναφορά στις διαφορές στις πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού. Επίσης, γίνεται αναφορά στις διαφορές στις πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με αναφορά στις διαφορές στην πραγματολογική ανάπτυξη μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού σύμφωνα με ευρήματα από την παγκόσμια βιβλιογραφία. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται μια πρωτογενής ποσοτική έρευνα με σκοπό την ποιοτική και ποσοτική μέτρηση και αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με αυτισμό ως προς τις πραγματολογικές τους δεξιότητες, σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό. Συνολικά από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, μονόγλωσσο ή δίγλωσσο, όπου τα παιδιά από δίγλωσσο περιβάλλον φαίνεται να μη υστερούν σε σύγκριση με το μονόγλωσσο δείγμα.

Λέξεις-κλειδιά: πραγματολογικές δεξιότητες, ΔΑΦ, μονόγλωσσο περιβάλλον, δίγλωσσο περιβάλλον

ABSTRACT

The present work deals with the comparison of pragmatic skills of children with autism from monolingual and bilingual environment. Initially, the paper refers to the differences in pragmatic skills between typically developing children and children on the Autism spectrum. Reference is also made to differences in factual skills between typically developing monolingual and bilingual children. The theoretical part is concluded with a reference to the differences in the pragmatic skill development between monolingual and bilingual children in the Autism spectrum according to findings from the world literature. In the second part of the work, a primary quantitative research is carried out with the aim of qualitative and quantitative measurement and evaluation of bilingual children with autism in terms of their factual skills, in relation to monolingual children with autism. Overall, the results of the research show that there are no statistically significant differences in the factual skills of children with ASD depending on the environment in which they belong, monolingual or bilingual, where children from a bilingual environment seem to not lag behind compared to the monolingual sample.

Keywords: pragmatic skills, ASD, monolingual environment, bilingual environment

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διγλωσσία των παιδιών με ΔΑΦ αποτελεί θεματική με περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα. Οι οικογένειες συχνά αντιμετωπίζουν διλήμματα σχετικά με τις γλωσσικές στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά την εκπαίδευσή του παιδιού τους και τη γενικότερη επικοινωνία. Σε δίγλωσσα πλαίσια οι γλωσσικές επιλογές αποτελούν σημαντικές πραγματολογικές πηγές και μέσα κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας (Zantella, 1997). Υπάρχει λοιπόν σημαντική ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Τα τελευταία χρόνια, έρευνες έχουν αποδείξει ότι η διγλωσσία μόνο θετικά μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ (Yu, 2016).

Οι πραγματολογικές δεξιότητες ενός ατόμου απαιτούν να γνωρίζει και να ανταποκρίνεται επαρκώς σε περιστάσεις επικοινωνίας και παραμέτρους όπως η κοινωνική θέση, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του ακροατή. Οι πραγματολογικές δεξιότητες σταθεροποιούνται περίπου σε ηλικία πέντε ετών, συνεχίζουν όμως να εξελίσσονται έως και μετά την ενηλικίωσή του ατόμου. Η πραγματολογία όπως και η ομιλία είναι οι τομείς που εμφανίζουν τα περισσότερα ελλείμματα στις ΔΑΦ (Kelley et al, 2006). Σύμφωνα με (Lord, 1996) οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες αντανακλούν μερικώς την έλλειψη εμπειριών σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους. Υπάρχουν δύο κυρίαρχες προτάσεις στην βιβλιογραφία αναφορικά με τα αίτια των ελλειμμάτων στις πραγματολογικές δεξιότητες στις ΔΑΦ. Η πρώτη απορρέει από τη θεωρία του νου και αναφέρει ότι δυσκολίες στην αναπαράσταση του νοητικού περιεχομένου των άλλων ατόμων είναι κομβικές για την κατανόηση των ΔΑΦ και ευθύνονται για τα ελλείμματα στις πραγματολογικές δεξιότητες (Baron-

Cohen, 1988). Η δεύτερη θεωρία είναι αυτή των εκτελεστικών λειτουργιών (Ozonoff et al, 2004 Pennington & Ozonoff, 1996 Rogers & Bennetto, 2000), η οποία προτείνει ότι οι ΔΑΦ σχετίζονται με βλάβες σε ένα σύνολο γνωστικών διαδικασιών, εργαζόμενη μνήμη, αναστολή, γλωσσική μετακίνηση, διατήρηση στόχων, γλωσσικό έλεγχο) που συνδέονται άμεσα με τις λειτουργίες των πρόσθιων λοβών του εγκεφάλου. Μεταξύ των σύγχρονων ερευνητών γλωσσικής ανάπτυξης η πιο κοινώς αποδεκτή κατανόηση του όρου της διγλωσσίας αναφέρεται σε άτομα που χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερες γλώσσες στην καθημερινότητά τους (Grosjean, 2010). Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της διγλωσσίας σύμφωνα με τους Valdes & Figueroa (1994) είναι η ηλικία, η ικανότητα (αρχόμενη, εκκολαπτόμενη, προσληπτική, παραγωγική) η ισορροπία των δύο γλωσσών, η ανάπτυξη (προσθετική, αφαιρετική), τα πλαίσια στα οποία αποκτάται η γλώσσα (π.χ. σχολείο ή σπίτι), η επιλογή ή μη της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας (περιστασιακή, εκλεκτική).

Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα η κυρίαρχη άποψη για τη διγλωσσία ήταν ότι έχει επιβλαβείς επιπτώσεις στη σκέψη και στη γενικότερη ανάπτυξη των ατόμων. Σύμφωνα με (Baker & Wright, 2017) η διγλωσσία θεωρούνταν ως μία κατάσταση που προκαλεί στα άτομα νοητική σύγχυση, καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, συγκρούσεις ταυτότητας και σχιζοφρένεια. Αν και οι έρευνες που υποστήριζαν την άποψη αυτή καταρρίφθηκαν για εγκυρότητα και αξιοπιστία, οι επαγγελματίες του χώρου για χρόνια συμβούλευαν τους γονείς να μη χρησιμοποιούν δύο γλώσσες (Kremer-Sadly, 2005 Leadbitter et al, 2009). Μία μελέτη σταθμός έστρεψε το ενδιαφέρον προς την αντίθετη κατεύθυνση και βρήκαν ότι η διγλωσσία οδηγεί σε γνωστικά πλεονεκτήματα, γεγονός που προκάλεσε σύγχυση στους γονείς. Η ανησυχία αυξάνεται ακόμα περισσότερο όταν έχουμε να κάνουμε με οικογένειες παιδιών με

ΔΑΦ, τα οποία ήδη εμφανίζουν αρκετά ελλείμματα σε βασικούς τομείς και κάθε ανεπαίσθητο ερέθισμα στο περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ή μη την ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με (Serratrice, 2013) τα παιδιά είναι βιολογικά έτοιμα από τη γέννησή τους να αποθηκεύσουν και να διαφοροποιήσουν δύο ή περισσότερες γλώσσες. Ωστόσο η ανάπτυξη της διγλωσσίας αποτελεί ένα πεδίο ερευνών που έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια και ιδίως όσον αφορά τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού.

Κομβική είναι η μελέτη των Hambly & Fombonne (2012), η οποία ερευνήσε την επίδραση της δίγλωσσης έκθεση σε παιδιά με ΔΑΦ, εξετάζοντας τη γλώσσα και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Συμπέραναν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ που ήταν εκτεθειμένα σε δίγλωσσο περιβάλλον δεν είχαν επιπρόσθετες καθυστερήσεις από την ομάδα ελέγχου και το κοινωνικό έλλειμμα των συμμετεχόντων δεν διέφερε σημαντικά. Πρόσφατη έρευνα των Gonzalez-Barrero & Nadig (2017) πρότειναν ότι η διγλωσσία δεν έχει αρνητική επίδραση στις λεκτικές και σημασιολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Οι Valicenti-Mcbermott et al (2012) στην έρευνά τους υποστηρίζουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν ομιλία και να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες. Οι γλωσσικές επιλογές της οικογένειας είναι πολύ σημαντικές όχι μόνο για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και για την κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Μεταγενέστερη έρευνα της (Yu, 2016) αποκάλυψε ότι η εναλλαγή κωδικών χρησιμοποιούνταν συνειδητά και συστηματικά από το παιδί με ΔΑΦ στη σύνταξη των πραγματολογικό τους δεξιοτήτων. Η μελέτη υποστηρίζει τη σημαντικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ που μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον αναφορικά με τη συμπερίληψη τους στο οικογενειακό πλαίσιο και την κοινωνικοποίηση.

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, τα οποία ζουν και αλληλεπιδρούν σε ένα δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον, συγκριτικά με μια ομάδα ελέγχου παιδιών που προέρχονται από ένα αντίστοιχο αμιγώς μονόγλωσσο ελληνικό πληθυσμό. Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος αποτελούν μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και τη στερεοτυπική συμπεριφορά (Gonzalez-Barrero & Nadig, 2017). Οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον έρχονται αντιμέτωποι με τη δύσκολη απόφαση της γλωσσικής επιλογής για την επικοινωνία τους με τα παιδιά τους. Η χρήση μίας μόνο γλώσσας για την επικοινωνία και την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ ή και των δύο ομιλούμενων γλωσσών του περιβάλλοντος με το παιδί, αποτελεί ένα σημαντικό δίλημμα στο οποίο συχνά οι οικογένειες στέκουν μετέωρες.

Από τη μία, επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης συχνά συμβουλεύουν τους γονείς να μιλούν μόνο μία γλώσσα με το παιδί τους ώστε να αποφευχθούν επιπρόσθετες καθυστερήσεις ή σύγχυση. Από την άλλη, έρευνες τελευταίων ετών έχουν αποδείξει ότι η διγλωσσία δεν επηρεάζει αρνητικά την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ, απεναντίας υπάρχουν επιπλέον ενδείξεις ως προς την προσθετική αξία της εφαρμογής μιας δίγλωσσης πολιτικής στην επικοινωνία και εκπαίδευση των παιδιών, όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Αν αναλογιστούμε τα σημεία των καιρών με τη ραγδαία αύξηση προσφυγικών ροών και τη γενικότερη μετακίνηση των πληθυσμών ανά των χωρών, η ανάγκη για την ευρύτερη διερεύνηση του θέματος μοιάζει αναπόφευκτη. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διττός. Η παρουσίαση αφενός των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ και την

διερεύνηση της συσχέτισης με την ανάπτυξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων και αφετέρου την μελέτη μέσω προσωπικής έρευνας και εφαρμογής ερευνητικών εργαλείων σε ελληνικό πληθυσμό, το οποίο αποτελεί μία θεματική στην οποία τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα.

Σκοπός της έρευνας μας είναι η ποιοτική και η ποσοτική μέτρηση και αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με αυτισμό ως προς τις πραγματολογικές τους δεξιότητες, σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό.

Ειδικότερα εκφράζονται και εξετάζονται οι παρακάτω ερευνητικές ερωτήσεις:

1. Σε ποιες πραγματολογικές δεξιότητες διαφέρουν τα δίγλωσσα παιδιά με αυτισμό από τα μονόγλωσσα;
2. Τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται στους τομείς της λεκτικής και μη λεκτικής πραγματολογίας σε σχέση με το δίγλωσσο δείγμα;
3. Αν υποθέσουμε πως έχουμε δείγμα από ήπιο, μέτριο και σοβαρό αυτισμό, πώς διαμορφώνονται οι πραγματολογικές δεξιότητες των δίγλωσσων παιδιών σε σχέση με τα μονόγλωσσα αναφορικά με την σοβαρότητα του αυτισμού;
4. Τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε αλλαγές από την ομάδα των μονόγλωσσών;
5. Η ομάδα των δίγλωσσων παιδιών έχει λιγότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους σε σχέση με τους μονόγλωσσους;
6. Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν καλύτερη ανταπόκριση στην επικοινωνία από τα μονόγλωσσα;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Διαφορές στις πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού

2.1.1 Η σημασία των πραγματολογικών δεξιοτήτων

Η ρεαλιστική χρήση της γλώσσας, η οποία μπορεί να οριστεί ως «η ικανότητα χρήσης της γλώσσας κατάλληλα σε κοινωνικά πλαίσια» (Tager -Flusberg, 1999, σελ. 329), είναι ένας τομέας στον οποίο όλα τα παιδιά με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ) αγωνίζονται σε διάφορους βαθμούς (Tager -Flusberg, 1999). Ακόμα και όταν όλες οι άλλες πτυχές της γλώσσας είναι ανέπαφες, είναι ακόμη δύσκολο για κάποιον που έχει πραγματολογικές δυσκολίες να συμμετάσχει σε ουσιαστικές συνομιλίες. Μια πτυχή των πραγματολογικών δεξιοτήτων με την οποία τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολία είναι να γνωρίζουν την προοπτική του ακροατή κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων (Tager-Flusberg, 1996). Μια τέτοια δυσκολία μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία αναφοράς σαφών χαρακτήρων κατά την αφήγηση, με αποτέλεσμα μια ασαφή αφήγηση που είναι δύσκολο να ακολουθήσει ο ακροατής. Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν βρεθεί να παράγουν μικρότερες, λιγότερο περίπλοκες αφηγήσεις σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τα παιδιά με διανοητική αναπηρία (Tager-Flusberg, 1995), και περιλαμβάνουν λιγότερες αναφορές στα συναισθήματα των χαρακτήρων σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Siller, Swanson, Serlin, & Teachworth, 2014). Έχει βρεθεί

επίσης ότι περιλαμβάνουν περισσότερο παράξενο υλικό στις αφηγήσεις τους σε σύγκριση με τα παιδιά με σύνδρομο Down (Loveland, McEvoy, & Tunali, 1990). Ακόμα κι αν ένα άτομο μπορεί να επικοινωνήσει με μακρές, γραμματικές προτάσεις, η έλλειψη πραγματολογικών δεξιοτήτων μπορεί ακόμη να εμποδίσει την ικανότητά του να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Ο ακροατής μπορεί να έχει μια δύσκολη στιγμή ακολουθώντας τις αποδιοργανωμένες αφηγήσεις ενός ατόμου με πραγματολογικές δυσκολίες και το άτομο μπορεί ακόμη και να φαίνεται αγενές ή περίεργο όταν παραβιάζει άγνωστα τους κοινωνικούς κανόνες. Οι προκλήσεις με τον έλεγχο της πραγματολογίας της γλώσσας μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα ενός ατόμου να οικοδομήσει προσωπικές σχέσεις και να λειτουργήσει στην κοινωνία.

2.1.2 Διαφορές στην κοινή προσοχή κατά την προσχολική ηλικία

Για την ανάπτυξη της γλώσσας και την κατανόηση των σιωπηρών κανόνων στο κοινωνικό περιβάλλον, τα συνήθως αναπτυσσόμενα βρέφη και νήπια ξοδεύουν μεγάλο χρονικό διάστημα παρατηρώντας τους ενήλικες και μιμούνται τον λόγο και τις ενέργειές τους (Stephens & Matthews, 2014). Περίπου 9 μηνών, όχι μόνο τα παιδιά μοιράζονται την οπτική επαφή με άλλα άτομα, αλλά επίσης αναπτύσσουν κοινή προσοχή, «την ικανότητα να μοιράζονται την προσοχή σε ένα αντικείμενο ή ένα συμβάν με άλλο άτομο» (Bean & Eigsti, 2012, σελ. 1304) . Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν ελλείμματα (McDuffie, Yoder, & Stone, 2006), τα οποία μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας τους. Μια μελέτη των Loveland and Landry (1986) συνέκρινε 11 παιδιά με ΔΑΦ (μέση ηλικία 8 χρόνια και 6 μήνες) και 11 παιδιά με καθυστερήσεις στην αναπτυξιακή γλώσσα (μέση ηλικία 5

έτη και 9 μήνες) σχετικά με την ικανότητά τους να κατανοούν και να παράγουν αντωνυμίες, την ανταπόκρισή τους στις προσφορές κοινής προσοχής και την έναρξη της κοινής προσοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με καθυστερήσεις στην αναπτυξιακή γλώσσα ανταποκρίθηκαν σωστά σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις από ό, τι τα παιδιά με ΔΑΦ. Επιπλέον, η χρήση των αντωνυμιών «εγώ» και «εσύ» σε παιδιά με ΔΑΦ βρέθηκε να σχετίζεται με τον αριθμό των αυθόρμητων εκκινήσεων κοινής προσοχής ανά συνεδρία. Αυτό υποδηλώνει ότι η κοινή προσοχή μπορεί να συνδέεται με την απόκτηση της γλώσσας, ειδικά σε πτυχές της γλώσσας που απαιτούν κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου του λόγου, όπως οι αντωνυμίες (Loveland & Landry, 1986).

Η σχέση μεταξύ της κοινής προσοχής και της ανάπτυξης της γλώσσας έχει επίσης αποδειχθεί σε άλλες μελέτες (Bono, Daley, & Sigman, 2004; Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006). Μια μελέτη που παρακολούθησε 60 παιδιά με ΔΑΦ διαπίστωσε ότι η έναρξη της κοινής προσοχής για κοινωνική απόλαυση συσχετίστηκε έντονα με τις γλωσσικές δεξιότητες σε παιδιά ηλικίας 3 - 4 ετών με ΔΑΦ (Toth et al., 2006). Ομοίως, οι Bono et al. (2004) κατέληξαν σε παρόμοια ευρήματα διερευνώντας 29 παιδιών με ΔΑΦ (μέση ηλικία 47 μήνες). Μια μελέτη των Whyte και Nelson (2015), η οποία συνέκρινε 27 παιδιά με ΔΑΦ με 69 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 5-12 ετών, διαπίστωσε ότι η σύνταξη και το λεξιλόγιο ήταν ισχυροί προγνωστικοί παράγοντες πραγματολογικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, και οι δύο ομάδες ήταν συγκρίσιμες στο ρυθμό της πραγματολογικής ανάπτυξης της γλώσσας σε σχέση με το λεξιλόγιό τους και τη θεωρία του νου, υποδηλώνοντας ότι τα επίπεδα πραγματολογικών δεξιοτήτων μπορεί να συνδέονται με τα επίπεδα της βασικής γλώσσας (Whyte & Nelson, 2015). Τα ελλείμματα της από κοινού προσοχής για τα παιδιά με ΔΑΦ τα πρώτα χρόνια μπορεί να σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα

γενικών γλωσσικών ικανοτήτων, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων.

2.1.3 Διαφορές στη Θεωρία του Νου

Εκτός από τις προκλήσεις στην κοινή προσοχή, τα πραγματολογικά ελλείμματα σε παιδιά με ΔΑΦ έχουν επίσης αποδοθεί σε ελλείμματα στη θεωρία της ανάπτυξης του νου (Tager-Flusberg, 1999). Η θεωρία του νου είναι «η ικανότητα να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις, όπως επιθυμίες, γνώσεις και πεποιθήσεις, στον εαυτό μας και σε άλλους ως μέσο εξήγησης της συμπεριφοράς» (Tager-Flusberg, 1999, σελ. 326).

Η υπόθεση ότι η θεωρία της ικανότητας του νου σχετίζεται σημαντικά με τις πραγματολογικές ικανότητες υποστηρίζεται από μια διαχρονική μελέτη μεγάλης κλίμακας που χρησιμοποιεί δεδομένα από 67 συμμετέχοντες με ΔΑΦ (ηλικίες 4 - 14, Tager-Flusberg, 2003). Η μελέτη χρησιμοποίησε το Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS, Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984) για να αποκτήσει μια αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων των συμμετεχόντων σε τρεις υποτομείς (δηλαδή, Daily Living Skills, Communication και Socialization). Διαπιστώθηκε ότι η θεωρία των ικανοτήτων του νου ήταν ο μοναδικός καλύτερος προγνωστικός δείκτης των βαθμολογιών κοινωνικοποίησης στο VABS, υποστηρίζοντας την υπόθεση ότι η θεωρία του νου είναι σημαντική για πραγματολογικές ικανότητες (Tager-Flusberg, 2003).

2.1.4 Διαφορές στην αφηγηματική απόδοση

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου εκτιμάται συνήθως με καθήκοντα όπως αυτό της ψευδούς πίστης, το οποίο αξιολογεί την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοήσει ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν πεποιθήσεις που δεν συμφωνούν με την πραγματικότητα. Μια άλλη μέθοδος διερεύνησης της θεωρίας των ελλειμμάτων του μυαλού είναι με την ανάλυση αφηγηματικών παραγωγών. Κατά την παραγωγή αφηγήσεων, ένας ομιλητής πρέπει να λαμβάνει υπόψη την προοπτική του ακροατή και να παρέχει κατάλληλες πληροφορίες που θα ενισχύσουν την κατανόηση του αφηγητή για την αφήγηση. Τα ελλείμματα στη θεωρία του νου μπορεί να αυξήσουν τη δυσκολία που έχει ένα άτομο στο να το επιτύχει (Kimhi, 2014). Εκτός από την εξέταση των αναγκών του ακροατή, η θεωρία του νου είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των προοπτικών των χαρακτήρων. Αυτό μπορεί να εξεταστεί μέσω αφηγήσεων αναλύοντας την ικανότητα του αφηγητή να εκφράζει τις προθέσεις, τις ψυχικές καταστάσεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Μια πρόσφατη μελέτη διαπίστωσε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ (μέση ηλικία, 86 μήνες) δημιούργησαν λιγότερες αναφορές στα συναισθήματα των χαρακτήρων σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (μέση ηλικία, 82 μήνες) σε μια αφήγηση που δημιουργήθηκε από ένα βιβλίο χωρίς λέξεις (Siller et al., 2014). Άλλη έρευνα έχει εντοπίσει χαρακτηριστικά σε αφηγήσεις που είναι συγκεκριμένες για τον πληθυσμό ΔΑΦ (Loveland et al., 2013; Tager-Flusberg, 1995). Σε μια μελέτη του Tager-Flusberg (1995), βρέθηκε ότι τα παιδιά με ASD είχαν σημαντικά μικρότερες και λιγότερο περίπλοκες αφηγήσεις σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τα παιδιά με διανοητική αναπηρία.

Συνοπτικά, η έρευνα έχει εντοπίσει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να παράγουν μικρότερες αφηγήσεις με διαφορούμενες αντωνυμίες (Novogrodsky, 2013), έλλειψη αιτιακών δηλώσεων (Tager-Flusberg, 1995) και συμπερίληψη παράξενου υλικού (Loveland et al., 1990). Αυτές οι προκλήσεις μπορούν όλες να αποδοθούν τουλάχιστον εν μέρει σε ελλείμματα στη θεωρία του νου, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις πραγματολογικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με ευρήματα από αφηγήσεις σε μεγαλύτερα παιδιά που δείχνουν δυσκολίες, τα μικρότερα παιδιά με ΔΑΦ έχουν επίσης παρατηρηθεί ότι έχουν δυσκολίες στην κοινή προσοχή (McDuffie et al., 2006), μια δεξιότητα που είναι απαραίτητη για την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη (Bean & Eigsti, 2012).

2.2 Διαφορές στις πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών

Η έρευνα έχει εντοπίσει περιοχές δυσκολίας στα μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ που θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την πραγματολογική τους ανάπτυξη, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με την πραγματολογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών με ΔΑΦ. Για να γίνουν κατανοητές αυτές οι ομοιότητες και διαφορές στις πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με ΔΑΦ, είναι χρήσιμο να αναφερθούν πληροφορίες από μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά στον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό. Ένας συγκεκριμένος τομέας που παρέχει πολύτιμες πληροφορίες είναι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε τυπικά αναπτυσσόμενα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά. Δεδομένου ότι η θεωρία του ελλείμματος του νου είναι μια επικρατούσα

υπόθεση για πραγματολογικές δυσκολίες στα μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ, αξίζει να διερευνηθεί εάν το ίδιο ισχύει και για τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ. Στον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν πλεονεκτήματα στη θεωρία της ανάπτυξης του νου. Ο πρώτος λόγος για τον οποίο τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί να έχουν πλεονεκτήματα στη θεωρία του νου είναι επειδή πρέπει να μάθουν δύο τρόπους για να εκφράσουν την ίδια έννοια, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση της αυθαιρεσίας της γλώσσας και να βοηθήσει στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Goetz, 2003). Αυτό με τη σειρά του μπορεί να ωφελήσει την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, επειδή η θεωρία των καθηκόντων του μυαλού θεωρήθηκε ως πρόβλημα μετα-παρουσίασης (Goetz, 2003). Ένας άλλος λόγος που μπορεί να υπάρχει πλεονέκτημα στη θεωρία του νου είναι επειδή τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να μάθουν να επιλέγουν την κατάλληλη γλώσσα για να μιλούν βάσει των αναγκών του ακροατή (Goetz, 2003), δίνοντάς τους επομένως επιπλέον πρακτική λαμβάνοντας υπόψη τις προοπτικές των άλλων.

Σε μια μελέτη του Goetz (2003), τα δίγλωσσα παιδιά 3-4 ετών είχαν πολύ καλύτερη απόδοση από τα μονόγλωσσα παιδιά σε μια σειρά θεωρητικών καθηκόντων του νου. Ομοίως, οι Nguyen και Astington (2014) διαπίστωσαν ότι, μετά τον έλεγχο για την ηλικία και τη λεκτική ικανότητα, τα αγγλικά-γαλλικά δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας 3 έως 5 ετών πέτυχαν υψηλότερα σκορ από τα μονόγλωσσα (αγγλικά) και τα μονόγλωσσα (γαλλικά) παιδιά σε δύο καθήκοντα ψευδών πεποιθήσεων αλλαγής τοποθεσίας και την εργασία απροσδόκητου περιεχομένου. Επιπλέον, μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της λεκτικής ικανότητας, οι δίγλωσσοι είχαν πολύ καλύτερη απόδοση από τις δύο μονόγλωσσες ομάδες στην εργασία Backward Word Span, η οποία μετρά τη μνήμη εργασίας (Nguyen & Astington, 2014). Η απόδοση στην εργασία Backward Word Span είχε επίσης μια σημαντική

θετική συσχέτιση με βαθμολογίες στις εργασίες ψευδών πεποιθήσεων, οδηγώντας τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι η λειτουργική μνήμη μπορεί να είναι ο υπεύθυνος υποκείμενος παράγοντας για το δίγλωσσο πλεονέκτημα σε εργασίες ψευδών πεποιθήσεων. Επιπλέον, παρόμοια πλεονεκτήματα στη θεωρία του νου σημειώθηκαν επίσης στους δίγλωσσους ενήλικες σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους ενήλικες σε μια ψευδής πεποίθηση (Rubio Fernández & Glucksberg, 2012).

Η έρευνα σχετικά με την αφηγηματική παραγωγή δίγλωσσων έχει δείξει ότι η επιλογή της γλώσσας στην αφηγηματική αξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας, καθώς οι δίγλωσσοι μπορεί να έχουν διαφορετική απόδοση ανάλογα με τη γλώσσα στην οποία αξιολογούνται (Fiestas & Peña, 2004; Gutiérrez-Clellen, 2002), και ότι υπάρχουν πτυχές των αφηγήσεων δίγλωσσων παιδιών που διαφέρουν από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους (Chen & Lei, 2013; Chen & Yan, 2011; Serratrice, 2007). Επίσης, στη μελέτη των Chen & Lei (2013), μελετήθηκαν Κινέζοι μονόγλωσσοι συμμετέχοντες από το Πεκίνο της Κίνας (μέση ηλικία 9, 1), Άγγλοι μονόγλωσσοι συμμετέχοντες από την ευρύτερη περιοχή της Ατλάντα (μέση ηλικία 9, 5) και κινεζικοί-αγγλικοί δίγλωσσοι συμμετέχοντες που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στις ΗΠΑ (μέση ηλικία 9,3 ετών). Η μελέτη διαπίστωσε ότι, όταν εισήγαγαν αναφορές, τα Αγγλικά μονόγλωσσα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερες αόριστες ουσιαστικές φράσεις (π.χ., ένας σκύλος) και λιγότερες συγκεκριμένες φράσεις ουσιαστικών (π.χ., ο σκύλος) σε σύγκριση με τα Κινέζικα μονόγλωσσα παιδιά. Είναι ενδιαφέρον ότι το μοτίβο που χρησιμοποιούν τα κινέζικα δίγλωσσα παιδιά είχαν παρόμοιες πτυχές τόσο με τους Κινέζους όσο και με τους Άγγλους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους, υποδεικνύοντας ότι είχαν αναπτύξει ένα μοτίβο που εμπίπτει μεταξύ των δύο μονογλωσσικών ομάδων και επηρεάστηκαν και από τις δύο γλώσσες (Chen & Lei, 2013).

Η κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και των άλλων προοπτικών είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της πραγματολογικής πτυχής της γλώσσας. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση της ανάπτυξης της θεωρίας των δεξιοτήτων του νου μπορεί να δώσει μια εικόνα για τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών. Η τρέχουσα βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι υπάρχει ένα δίγλωσσο πλεονέκτημα στη θεωρία της ανάπτυξης του νου. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι δίγλωσσοι αποδίδουν καλύτερα σε μια σειρά θεωρητικών καθηκόντων μυαλού (Goetz, 2003) και άλλων καθηκόντων ψευδών πεποιθήσεων (Nguyen & Astington, 2014) και ότι παρόμοιο δίγλωσσο πλεονέκτημα είναι επίσης εμφανές στους ενήλικες (Rubio Fernández & Glucksberg, 2012). Επιπλέον, τα δίγλωσσα παιδιά ηλικίας έως 3 ετών απέδειξαν τη χρήση ρεαλιστικής διαφοροποίησης (Tare & Gelman, 2010), η οποία μπορεί να τους προσφέρει πρόσθετες ευκαιρίες να κάνουν ρεαλιστικές κρίσεις σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους. Με βάση τα ερευνητικά στοιχεία που υποστηρίζουν ένα πλεονέκτημα στη θεωρία του νου για δίγλωσσους στον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, κρίθηκε χρήσιμο να διερευνηθεί εάν τα ίδια πλεονεκτήματα παρατηρούνται σε δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ.

2.3 Διαφορές στην πραγματολογική ανάπτυξη μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού

Νωρίς, τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν διαφορές στην ανάπτυξη της γλώσσας που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε οφέλη από την απόκτηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ. Μια μελέτη που συνέκρινε τα αγγλικά μονόγλωσσα και τα αγγλικά-ισπανικά δίγλωσσα

νήπια με ΔΑΦ διαπίστωσε ότι τα δίγλωσσα νήπια ήταν πιο πιθανό να αλληλεπιδράσουν, να δείξουν αντικείμενα, να κάνουν χειρονομίες και να ασχολούνται με το προσποιητικό παιχνίδι (Valicenti-McDermott et al., 2013). Αυτή η πρόσθετη εμπειρία στην επαφή με άλλους μπορεί να ωφελήσει την πραγματολογική ανάπτυξη, διότι δίνει στα δίγλωσσα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να παρατηρήσουν πώς αλληλεπιδρούν άλλοι σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Επιπλέον, υψηλότερες περιπτώσεις προσποιητικού παιχνιδιού μπορεί να αντικατοπτρίζουν ότι οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή στους συνομιλητές τους και ήταν πιθανότερο να τους μιμηθούν. Η τάση να δίνουμε προσοχή στο κοινωνικό περιβάλλον και να μιμούμαστε άλλους μπορεί επίσης να διευκολύνει την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων, καθώς έτσι τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη αποκτούν πραγματολογικές δεξιότητες (Stephens & Matthews, 2014).

Καθώς τα παιδιά εξελίσσονται από το να δείχνουν αντικείμενα στην προφορά λέξεων, ορισμένοι γονείς ανησυχούν ότι η εκμάθηση μιας πρόσθετης γλώσσας μπορεί να εμποδίσει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ και αυτή η πεποίθηση ενισχύεται μερικές φορές από επαγγελματίες (Yu, 2013). Σε αντίθεση με αυτήν την άποψη, η μέχρι σήμερα βιβλιογραφία δεν έχει βρει αρνητικές επιπτώσεις της ύπαρξης δίγλωσσου περιβάλλοντος στα παιδιά με ΔΑΦ (Hambly & Fombonne, 2012; Ohashi et al., 2012; Petersen, Marinova-Todd, & Mirenda, 2012; Reetzke, Zou, Sheng, & Katsos, 2015). Μια μελέτη των Hambly και Fombonne (2012) εξέτασε τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στην ανάπτυξη της γλώσσας σε 75 παιδιά με ΔΑΦ (ηλικίας 36 έως 78 μηνών). Οι μονόγλωσσοι συμμετέχοντες μιλούσαν γαλλικά, αγγλικά ή ισπανικά. και οι πολύγλωσσοι συμμετέχοντες είχαν είτε δίγλωσση έκθεση στα γαλλικά και αγγλικά, δίγλωσση έκθεση στα γαλλικά ή αγγλικά συν μειονοτική γλώσσα, ή τρίγλωσση έκθεση στα γαλλικά, αγγλικά και μειονοτική γλώσσα. Η δίγλωσση / τρίγλωσση

ομάδα κατηγοριοποιήθηκε περαιτέρω ως ταυτόχρονη ή διαδοχική έκθεση στις γλώσσες, με βάση το εάν η έκθεση σε δύο γλώσσες εμφανίστηκε πριν από την ηλικία των 12 μηνών. Για να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες και τα ορόσημα των πρώιμων γλωσσών, οι Hambly και Fombonne (2012) χρησιμοποίησαν μια ποικιλία μέτρων αναφοράς γονέων, όπως το MacArthur-Bates Communicative Development Inventory: Words and Sentences (MCDI; Fenson et al. 1993), το Vineland Adaptive Behavior Scales - 2η έκδοση (VABS-II; Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005) και το Autism Diagnostic Interview-Revision (ADI-R; LeCouteur, Lord, & Rutter, 2003). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της μονόγλωσσας ομάδας, της ταυτόχρονης δίγλωσσας έκθεσης και της διαδοχικής δίγλωσσας έκθεσης. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι η δίγλωσσα έκθεση δεν σχετίζεται με καθυστέρηση στη γλώσσα, ανεξάρτητα από την ηλικία έκθεσης στις δύο γλώσσες (Hambly & Fombonne, 2012).

Ομοίως, στη μελέτη τους οι Ohashi et al. (2012) δεν βρήκαν διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών που πρόσφατα διαγνώστηκαν με ΔΑΦ σε μια ποικιλία γλωσσικών μέτρων. Σε αυτή τη μελέτη, μια ομάδα παιδιών με δίγλωσσα έκθεση (ηλικίας 24 - 52 μηνών) συγκρίθηκε με μια ομάδα μονόγλωσσων παιδιών με ΔΑΦ ίδιας ηλικίας και μη λεκτικού IQ. Οι συμμετέχοντες σε δίγλωσσα έκθεση εκτέθηκαν σε δύο γλώσσες πριν από την ηλικία των 2 ετών, μία εκ των οποίων ήταν Αγγλικά ή Γαλλικά και έλαβαν τουλάχιστον 20% συνεχιζόμενη έκθεση σε κάθε γλώσσα πριν από την ώρα της αξιολόγησης της γλώσσας. Οι μονόγλωσσοι συμμετέχοντες εκτέθηκαν σε μία μόνο γλώσσα, είτε αγγλικά είτε γαλλικά, από τη γέννηση έως τη στιγμή της αξιολόγησης της γλώσσας. Οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν με τη σοβαρότητα της σχετικής με την ΔΑΦ διαταραχής της επικοινωνίας, όπως μετρήθηκε από το Πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτισμού (ADOS, Lord,

Rutter, DiLavore, & Risi, 2003), το ADI-R (LeCouteur, Lord, & Rutter, 2003), το Preschool Language Scale, 4η έκδοση (PLS-4; Zimmerman et al., 2002) και λειτουργικές βαθμολογίες επικοινωνίας, όπως αναφέρεται στο VABS-II (Sparrow, Cichetti, & Balla, 2005). Σε όλα αυτά τα γλωσσικά μέτρα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Στην πραγματικότητα, οι συγγραφείς σημείωσαν ότι η μελέτη μπορεί να υποτίμησε τις ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών, επειδή οι εκφραστικές και δεκτικές γλωσσικές τους δεξιότητες δοκιμάστηκαν σε μία μόνο γλώσσα. Σύμφωνα με τη μελέτη των Hambly και Fombonne (2012), τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η δίγλωσση έκθεση δεν έχει αρνητική επίδραση στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ.

Επιπλέον, παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν σε μια μελέτη από τους Petersen, Marinova-Todd και Mirenda (2012), η οποία συνέκρινε δίγλωσσα Αγγλικά-Κινεζικά παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ με Αγγλικά μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ που ταίριαζαν ως προς την ηλικία. Σε αυτή τη μελέτη, το PPVT-III (Dunn & Dunn, 1997) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση του δεκτικού λεξιλογίου και το Preschool Language Scale (PLS-3; Zimmerman et al. 1992) χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση της δεκτικής και εκφραστικής γλώσσας. Μετά τον έλεγχο του μη λεκτικού IQ, όπως μετρήθηκε από τις κλίμακες της πρώιμης μάθησης Mullen (MSEL, Mullen 1995), η δίγλωσση ομάδα βρέθηκε να έχει μεγαλύτερο μέγεθος παραγωγής συνολικού λεξιλογίου, χωρίς σημαντική διαφορά στο εννοιολογικό λεξιλόγιο και το μέγεθος του αγγλικού λεξιλογίου σε σύγκριση με τη μονόγλωσση ομάδα. Το εννοιολογικό λεξιλόγιο αναφέρεται στον αριθμό διαφορετικών εννοιών για τις οποίες ένα παιδί έχει μια ετικέτα, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που το παιδί γνωρίζει τις ετικέτες. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί γνωρίζει την αγγλική και κινεζική λέξη για την έννοια «μαμά», αυτό θα μετράει ως μία έννοια με δύο ετικέτες, μία σε κάθε

γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν όχι μόνο ότι η διγλωσσία δεν εμπόδιζε τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και ότι τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να έχουν μεγαλύτερα συνολικά λεξιλόγια παραγωγής σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους.

Τέλος, μια πιο πρόσφατη μελέτη εξέτασε επίσης τις επιπτώσεις της δίγλωσσης έκθεσης σε παιδιά με ΔΑΦ με έμφαση στις πραγματολογικές πτυχές της γλώσσας (Reetzke et al., 2015). Οι συμμετέχοντες σε δίγλωσση έκθεση (μέση ηλικία, 61 μήνες) είχαν συνεχή έκθεση σε δύο αμοιβαία ακατανόητες κινεζικές γλώσσες, μία εκ των οποίων ήταν είτε μανταρινικά είτε καντονέζικα. Οι μονόγλωσσοι συμμετέχοντες (μέση ηλικία, 60 μήνες) εκτέθηκαν όλοι σε μια κινεζική γλώσσα. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καμία σημαντική διαφορά στην απόδοση σε οποιοδήποτε από τα μέτρα μεταξύ των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων συμμετεχόντων. Εκτός από την εξέταση της δομικής γλωσσικής επάρκειας, αυτή η μελέτη έδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ είναι συγκρίσιμα με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους όσον αφορά τα επίπεδα πραγματολογικών δεξιοτήτων τους. Συνεπώς, μέχρι στιγμής, η βιβλιογραφία δεν υποστηρίζει την άποψη ότι η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη της γλώσσας σε παιδιά με ΔΑΦ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η ποιοτική και η ποσοτική μέτρηση και αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με αυτισμό ως προς τις πραγματολογικές τους δεξιότητες, σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό.

Μέσα από την έρευνα αναμένεται να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιες πραγματολογικές δεξιότητες υπερτερούν τα δίγλωσσα παιδιά με αυτισμό από τα μονόγλωσσα;
2. Τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται στους τομείς της λεκτικής και μη λεκτικής πραγματολογίας σε σχέση με το δίγλωσσο δείγμα;
3. Αν υποθέσουμε πως έχουμε δείγμα από ήπιο, μέτριο και σοβαρό αυτισμό, πώς διαμορφώνονται οι πραγματολογικές δεξιότητες των δίγλωσσων παιδιών σε σχέση με τα μονόγλωσσα αναφορικά με την σοβαρότητα του αυτισμού;
4. Τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε αλλαγές από την ομάδα των μονόγλωσσών;
5. Η ομάδα των δίγλωσσων παιδιών έχει λιγότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους σε σχέση με τους μονόγλωσσους;
6. Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν καλύτερη ανταπόκριση στην επικοινωνία από τα μονόγλωσσα;

3.2 Δείγμα έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα δύο ομάδες υποκειμένων: μία ομάδα παιδιών με αυτισμό, τα οποία προέρχονται από δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον (28 παιδιά) και μία ομάδα παιδιών με αυτισμό (27παιδιά αντίστοιχα) από μονόγλωσσο ελληνικό οικογενειακό περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά έχουν όριο ηλικίας από 5 έως 12 ετών. Όλα τα υποκείμενα που πήραν μέρος στην έρευνα ζουν με την οικογένειά τους και είναι ενταγμένα σε σχολεία ειδικής αγωγής, σε τμήματα ένταξης ή σε τυπική τάξη με παράλληλη στήριξη. Ο πληθυσμός των δύο ομάδων είχε ως προαπαιτούμενο να διαθέτει την ελάχιστη ικανότητα κατανόησης και έκφρασης προφορικού λόγου και να υπάρχει διάγνωση για το είδος της διαταραχής

3.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και εργαλείο συλλογής

Στην παρούσα εργασία έγινε ποσοτική συλλογή δεδομένων. Η ποσοτική έρευνα είναι η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης αριθμητικών δεδομένων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βρει μοτίβα και μέσους όρους, να κάνει προβλέψεις, να δοκιμάσει αιτιώδεις σχέσεις και να γενικεύσει τα αποτελέσματα σε ευρύτερους πληθυσμούς (Cohen et al., 2011).

Χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία: το CARS και το PPECS.

1^ο εργαλείο: Κλίμακα αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού (Children Autism Rating Scale)- CARS, Eric Schopler, Ph.D.,Robert J. Richler, MD. and Barbara

RochenRenner, Ph.D., μετάφραση από Βάγια Παπαγεωργίου, Χριστίνα Χατζηδημητρίου, Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο Β. Ε. Ψ. Ν. Θ. Αναπτύχθηκε μέσα από το πρόγραμμα treatment and education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) στην Βόρεια Καρολίνα και αφορά την παρατήρηση της συμπεριφοράς παιδιών από 0 έως 12 ετών. Περιλαμβάνει και κατηγορίες στις οποίες ομαδοποιούνται τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά όπως διαπροσωπικές σχέσεις, μίμηση, συναισθηματικές εκδηλώσεις, κίνηση του σώματος, χρήση αντικειμένων, προσαρμοστικότητα σε αλλαγές, οπτικές αντιδράσεις, ακουστικές αντιδράσεις, αντιδράσεις σχετικά με τη γεύση, όσφρηση, αφή, αντίδρασης άγχους, λεκτική επικοινωνία, επίπεδο κινητικότητας, επίπεδο σταθερότητας στις γνωστικές δεξιότητες, γενικές εντυπώσεις. Τα συμπτώματα αξιολογούνται σε μία κλίμακα επτά διαβαθμίσεων. Με αυτή τη μέθοδο πέρα το ότι ξεκαθαρίζει η διάγνωση σε μεγάλο ποσοστό (69%) των δύσκολων περιπτώσεων με αυτισμό, είναι το μόνο εργαλείο που συνδυάζει πληροφορίες από τους φροντιστές με την άμεση παρατήρηση του παιδιού, παρέχοντας εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των συμπεριφορικών δυσκολιών.

2^ο εργαλείο: Το <Pragmatics Profile of Early Communication Skills> (Dewart and Summers, 1988), (PPECS), (Πραγματολογικό προφίλ των πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών σχολικής ηλικίας) χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων που αφορούσε τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών του δείγματος. Μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από τον Βογινδρούκα Ιωάννη, Χελάς Ευριπίδης- Νικόλαος, Καλούδη Βασιλική. Τα εργαλεία θα δοθούν ηλεκτρονικά και δια ζώσης με την μορφή ερωτηματολογίου σε ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, που φροντίζουν το παιδί και θα αξιολογηθούν οι πραγματολογικές

τους δεξιότητες σε επίπεδο επικοινωνίας. Έχει σχεδιαστεί δηλαδή να αξιολογεί την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των παιδιών στην καθημερινή πρακτική. Χρησιμοποιείται ευρέως για ερευνητικούς σκοπούς. Μπορεί να αφορά παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη ανεξαρτήτου ηλικίας. Το PPECS αποτελείται από τέσσερα μέρη, το καθένα από τα οποία εξετάζει διαφορετικούς τομείς πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού. Οι τομείς είναι: επικοινωνιακές λειτουργίες, επικοινωνιακή ανταπόκριση, αλληλεπίδραση και συζήτηση, επικοινωνιακό πλαίσιο. Καθένα από τους παραπάνω τομείς επιμερίζεται σε μικρότερα μέρη με εξειδικευμένες ερωτήσεις για κάθε τομέα. Η επεξεργασία των στοιχείων θα γίνει με SPSS- Statistical Package for social science. Τα αποτελέσματα θα υποβληθούν σε ανάλυση για να μελετηθούν οι ποιοτικές και ποσοτικές αποκλίσεις στις πραγματολογικές δεξιότητες των δίγλωσσων παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό. Η ποιοτική απόκλιση θα εξεταστεί βάσει της ύπαρξης ή μη των συγκεκριμένων πραγματολογικών δεξιοτήτων, που ελέγχει το PPECS στον πληθυσμό των ομάδων.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο από Μάρτιο έως Σεπτέμβριο του 2020. Το δείγμα τελικά αποτελούνταν από 55 άτομα. Η έρευνα για να ολοκληρωθεί δεν απαιτούσε πάνω από 20 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google forms και μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά και κάποια δια ζώσης. Ο ερευνητής είχε φροντίσει να εξασφαλίσει από πριν τις διευθύνσεις είτε τυπικές, είτε ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε και

οι απαντήσεις λήφθηκαν ηλεκτρονικά, ενώ τα δια ζώσης ταχυδρομικά. Παράλληλα, δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης στην αρχή του ερωτηματολογίου.

3.5 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική και η επαγωγική στατιστική. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Version 19.0), με τη βοήθεια του οποίου ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων που επεστράφησαν.

Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας για τις 34 προτάσεις του ερωτηματολογίου PPECS και για τις 15 προτάσεις του ερωτηματολογίου CARS. Η εσωτερική συνοχή υπολογίστηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν ικανοποιητική αξιοπιστία για το PPECS καθώς το alpha του Cronbach είναι ίσο με $0,764 > 0,7$ και υψηλή αξιοπιστία για το CARS καθώς το alpha του Cronbach είναι ίσο με $0,925 > 0,7$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 55 παιδιά εκ των οποίων 41 (74,5%) αγόρια και 14 (25,5%) κορίτσια %. Οι ηλικίες των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν μεταξύ 5-12 ετών με επικρατέστερη την ηλικία των 5 ετών με ποσοστό 30,9% και ακολουθούν παιδιά ηλικίας 6 ετών με 18,2% και 7 ετών με 12,7%. Η μέση ηλικία των παιδιών ανήρθε στα 7.3 έτη.

Η πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτά σε τμήμα παράλληλης ($n=28$, 50,9%) και ακολουθούν τα παιδιά που φοιτούν σε τμήμα ένταξης ($n=15$, 27,3%) και τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο ($n=12$, 21,8%). Από τα συνολικά 55 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 27 (49,1%) προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και τα υπόλοιπα 28 (50,9%) προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον. Η επικρατέστερη δεύτερη ομιλούμενη γλώσσα των παιδιών είναι τα ρώσικα με ποσοστό 23,6% ($n=13$) και ακολουθούν τα ελληνικά με 20% ($n=11$). Επίσης, αναφέρθηκαν τα αγγλικά ($n=9$, 16,4%), τα αλβανικά ($n=8$, 14,5%) αλλά και άλλες γλώσσες με χαμηλότερα ποσοστά. Σχετικά με τη σοβαρότητα του αυτισμού των παιδιών τα περισσότερα παιδιά κυμαίνονται από ελάχιστη σημαντικότητα ($n=20$, 36,4%) έως μέτρια ($n=20$, 36,4%) ενώ μικρότερο ποσοστό συμμετοχής καταγράφηκε από παιδιά με πιο σοβαρό πρόβλημα αυτισμού ($n=15$, 27,3%). Τέλος, αναφορικά με την ειδικότητα του επαγγελματία που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο οι περισσότεροι ήταν ειδικοί παιδαγωγοί ($n=45$, 81,8%).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		v	%
Φύλο	Αγόρι	41	74,5
	Κορίτσι	14	25,5
Περιβάλλον	Μονόγλωσσο	27	49,1
	Δίγλωσσο	28	50,9
Σχολείο	Ειδικό σχολείο	12	21,8
	Παράλληλη στήριξη	28	50,9
	Τμήμα ένταξης	15	27,3
Δεύτερη γλώσσα	Ελληνικά	11	20,0
	Ρώσικα	13	23,6
	Αγγλικά	9	16,4
	Αλβανικά	8	14,5
	Άλλη	4	7,3
	Καμία	10	18,2
Σοβαρότητα αυτισμού	Ελάχιστος	20	36,4
	Μέτριος	20	36,4
	Επαρκής	15	27,3
Ειδικότητα επαγγελματία που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο	Ειδικός παιδαγωγός	45	81,8
	Ψυχολόγος	6	10,9
	Λογοθεραπευτής	3	5,5
	Εργοθεραπευτής	1	1,8

4.2 Πραγματολογικό προφίλ παιδιού

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που εξέτασε το πραγματολογικό προφίλ των παιδιών. Για τη σύγκριση μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square test for independence) καθώς οι μεταβλητές από το πραγματολογικό προφίλ των παιδιών είναι ποιοτικές διχοτομικές.

Ωστόσο θα αναφέρουμε εκτός των στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων όπου λαμβάνονται υπόψιν για την διεξαγωγή της έρευνας και απλές διαφοροποιήσεις που παρατηρήσαμε στους πίνακες χωρίς φυσικά να ληφθούν υπόψιν στα τελικά αποτελέσματα της μελέτης καθώς και οι ερωτήσεις που έγιναν από το ερωτηματολόγιο και οδήγησαν στις συγκεκριμένες απαντήσεις που μετρήθηκαν.

4.2.1 Επικοινωνιακές λειτουργίες

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον αναφορικά με τις επικοινωνιακές λειτουργίες τους δίνονται στον Πίνακα 2. Η ανάλυση ανέδειξε συνολικά τρεις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον. Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του περιβάλλοντος των παιδιών (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) προκύπτει στον τρόπο που τα παιδιά ζητούν

πληροφορίες όταν βλέπουν ή ακούν κάτι το οποίο δεν γνωρίζουν ($p < 0,1$). Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Όταν το παιδί σας βλέπει ή ακούει κάτι το οποίο δεν γνωρίζει, για παράδειγμα κάτι στην τηλεόραση ή σε ένα βιβλίο, πώς ρωτάει για αυτό». Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι το 29.6% ($n=8$) των παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον δείχνουν να αδιαφορούν να ζητήσουν πληροφορίες ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον είναι 12% ($n=3$)

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στον τρόπο που τα παιδιά παρέχουν πληροφορίες ($p < 0,05$). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 48.1% ($n=13$) των παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον δείχνουν να αδυνατούν ή αδιαφορούν ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον είναι 24% ($n=6$). Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Πώς το παιδί σας προσπαθεί να σας εξηγήσει το τρόπο που παίζεται ένα παιχνίδι ή πώς να φτιάξετε κάτι;»

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στον τρόπο που τα παιδιά παρέχουν οδηγίες ($p < 0,10$). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 11.1% ($n=3$) των παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον δείχνουν να αδυνατούν ή αδιαφορούν ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον είναι 0% ($n=0$).

Διαφοροποίηση μεταξύ του περιβάλλοντος των παιδιών εντοπίστηκε, επίσης, στον τρόπο που τα παιδιά διηγούνται κάτι που συνέβη ή αφηγούνται μια ιστορία. Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Με ποιον τρόπο το παιδί σας διηγείται κάτι που συνέβη ή σας αφηγείται μια ιστορία, για παράδειγμα, την πλοκή ενός βιβλίου ή μιας ταινίας; ». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν ή να αδιαφορούν προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Πίνακας 2. Σύγκριση επικοινωνιακών λειτουργιών ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών

	Μονόγλωσσο περιβάλλον		Δίγλωσσο περιβάλλον		p
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
Προσέλευση της προσοχής του ενήλικα	27	0	28	0	0,999
Κατεύθυνση της προσοχής του ενήλικα σε γεγονότα ή αντικείμενα	27	0	28	0	0,999
Αίτηση βοήθειας	27	0	28	0	0,999
Αίτηση πληροφοριών	19	8	25	3	0,079*
Παροχή πληροφοριών	14	13	22	6	0,037**
Παροχή οδηγιών	24	3	28	0	0,069*
Αφήγηση	25	2	27	1	0,5311
Χιούμορ	25	2	27	1	0,5311
Έκφραση χαράς	25	2	27	1	0,5311
Έκφραση αναστάτωσης-θυμού	25	2	27	1	0,5311

* Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.1$

** Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.05$

4.2.2 Επικοινωνιακή ανταπόκριση

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον αναφορικά με την επικοινωνιακή ανταπόκριση τους δίνονται στον Πίνακα 3. Η

ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον αναφορικά με την επικοινωνιακή ανταπόκριση τους καθώς σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε p τιμή μεγαλύτερη από $\alpha=0,05$ ή $\alpha=0,10$

Ωστόσο αξίζουν να αναφερθούν τα ευρήματα στο συγκεκριμένο δείγμα παρ'όλο που δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Αναφορικά με τον τρόπο προσέλευσης προσοχής των παιδιών η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Με τι τρόπο κερδίζετε (τραβάτε) την προσοχή του;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν οι γονείς να τραβήξουν την προσοχή τους προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Επίσης, στον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν έμμεσες ερωτήσεις η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Πώς αντιδρά το παιδί όταν εσείς του λέτε κάτι με το οποίο υπονοείτε ότι θέλετε να κάνει κάτι, για παράδειγμα, «Μήπως είναι ώρα να συμμαζέψεις;», «Θέλεις να πλύνεις τα χέρια σου;», «Μπορείς να με βοηθήσεις να το βάλω στην άκρη;» Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν ή να αδιαφορούν προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Διαφοροποίηση μεταξύ του περιβάλλοντος των παιδιών εντοπίστηκε και στον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν ιδιωματισμούς. Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Έχει δυσκολία να σας κατανοήσει όταν χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «Μου'πεσαν τα μαλλιά!»; Πώς αντιδρά; Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν να κατανοήσουν προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Επίσης, διαφορά εντοπίστηκε στον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν τον σαρκασμό. Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Πώς αντιδρά το παιδί σας όταν κάποιος είναι

σαρκαστικός απέναντι του;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν ή αδιαφορούν προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Τέλος, διαφορά εντοπίστηκε στη μεταγλωσσική επίγνωση των παιδιών. Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Σχολιάζει το παιδί τον τρόπο με τον οποίο μιλούν οι άνθρωποι ή αναρωτιέται γιατί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες λέξεις ή προτάσεις; Τι σχόλια κάνει;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν ή αδιαφορούν προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Πίνακας 3. Σύγκριση επικοινωνιακής ανταπόκρισης ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών

	Μονόγλωσσο περιβάλλον		Δίγλωσσο περιβάλλον		p
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
Προσέλευση προσοχής παιδιού	25	2	27	1	0,5311
Κατανόηση έμμεσων ερωτήσεων	15	12	17	11	0,6982
Κατανόηση ιδιωματισμών	25	2	28	0	0,1187
Κατανόηση σαρκασμού	25	2	28	0	0,1187
Μεταγλωσσική επίγνωση	21	6	26	2	0,1128
Ανταπόκριση στη διασκέδαση	27	0	28	0	0,9999
Διαπραγμάτευση	27	0	28	0	0,9999
Αίτηση διευκρινήσεων	27	0	28	0	0,9999

* Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.1$

** Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.05$

4.2.3 Αλληλεπίδραση και συζήτηση

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον αναφορικά με την αλληλεπίδραση και συζήτηση δίνονται στον Πίνακα 4. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον αναφορικά με την αλληλεπίδραση και συζήτηση καθώς σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε p τιμή μεγαλύτερη από $\alpha=0,05$ ή $\alpha=0,10$.

Πίνακας 4. Σύγκριση αλληλεπίδρασης και συζήτησης ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών

	Μονόγλωσσο περιβάλλον		Δίγλωσσο περιβάλλον		p
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
Ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά	27	0	28	0	0,9999
Ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με ενηλίκους	27	0	28	0	0,9999
Διατήρηση συζήτησης	27	0	28	0	0,9999
Διαμοιρασμός γνώσης	25	2	28	0	0,1187
Επίλυση δυσκολιών που προκύπτουν στη συζήτηση	25	2	25	3	0,6697
Συμμετοχή στη συζήτηση	26	1	28	0	0,5641

Τερματισμός της συζήτησης	27	0	28	0	0,9999
Αίτηση διευκρινήσεων	27	0	28	0	0,9999

* Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.1$

** Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.05$

Ωστόσο παρα την απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ του περιβάλλοντος των παιδιών (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) παρατηρώντας τον πίνακα βλέπουμε μια πολύ μικρή διαφορά στα παιδιά που προέρχονται από το δίγλωσσο περιβάλλον χωρίς φυσικά να λαμβάνεται υπόψιν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στον τρόπο διαμοιρασμού γνώσης των παιδιών η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Όταν το παιδί μιλάει για κάποιο θέμα που δεν γνωρίζετε, πόσο εύκολα μπορείτε να κατανοήσετε για ποιο θέμα μιλάει.». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Στον τρόπο που τα παιδιά επιλύουν δυσκολίες που προκύπτουν στη συζήτηση η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Εάν εσείς και το παιδί σας συζητάτε και δεν μπορείτε να κατανοήσετε αυτό που σας λέει, πώς αντιδρά;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν να επιλύσουν τέτοιες δυσκολίες προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον.

Τέλος, στον τρόπο που τα παιδιά συμμετέχουν σε μια συζήτηση η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Όταν βρεθεί σε μια συζήτηση, πώς προσπαθεί να λάβει μέρος σε αυτήν;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν ή αδιαφορούν να λάβουν μέρος σε μια συζήτηση προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον

4.2.4 Επικοινωνιακό πλαίσιο

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον αναφορικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο δίνονται στον Πίνακα 5. Η ανάλυση έδειξε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε, στην ύπαρξη αγαπημένου θέματος συζήτησης ($p < 0,10$). Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Ποια είναι τα αγαπημένα θέματα συζήτησης το παιδιού;». Αναλυτικότερα, από την ανάλυση προέκυψε ότι τα παιδιά που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον ($n=3$, 11.1%) είναι πιο πιθανό να μην έχουν κάποιο αγαπημένο θέμα συζήτησης σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον ($n=0$, 0%).

Πίνακας 5. Σύγκριση επικοινωνιακού πλαισίου ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών

	Μονόγλωσσο περιβάλλον		Δίγλωσσο περιβάλλον		p
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
Επικοινωνία με συγκεκριμένα άτομα	27	0	28	0	0,9999
Επικοινωνιακές καταστάσεις	27	0	27	1	0,5641
Χρονικά διαστήματα αυξημένης επικοινωνίας	26	1	28	0	0,5641
Αγαπημένο θέμα συζήτησης	24	3	28	0	0,069*
Αφηρημένες έννοιες	24	3	24	4	0,7239
Ανταπόκριση στα βιβλία	27	0	28	0	0,9999

Χρήση γλώσσας στο πλαίσιο του παιχνιδιού	27	0	28	0	0,9999
Αλληλεπίδραση με συνομηλίκους	27	0	28	0	0,9999
Συμμόρφωση σε κοινωνικές συμβάσεις	26	1	28	0	0,5641

* Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.1$

** Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.05$

Πέρα από την στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του περιβάλλοντος των παιδιών (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) ας παρατηρήσουμε απλά τα υπόλοιπα στοιχεία του πίνακα. Για τις επικοινωνιακές καταστάσεις των παιδιών η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Υπάρχουν καταστάσεις στις οποίες το παιδί είναι περισσότερο επικοινωνιακό;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά του δείγματος που δεν είναι επικοινωνιακά σε ορισμένες καταστάσεις προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον.

Στα χρονικά διαστήματα της μέρας με αυξημένη επικοινωνία η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Πότε κατά τη διάρκεια της μέρας το παιδί είναι περισσότερο επικοινωνιακό;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να μην έχουν τέτοια χρονικά διαστήματα προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Επίσης, στην ύπαρξη αγαπημένου θέματος συζήτησης η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Ποια είναι τα αγαπημένα θέματα συζήτησης το παιδιού;». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να μην έχουν κάποιο αγαπημένο θέμα συζήτησης προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Σε ότι αφορά τις αφηρημένες έννοιες η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Υπάρχουν στιγμές που το παιδί ρωτά για αφηρημένες ιδέες όπως ο Θεός, ο θάνατος, πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος; Τι είδους θέματα συζητάει;». Συγκεκριμένα, τα

περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδιαφορούν για τέτοιες έννοιες προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον.

Τέλος, στον τρόπο που τα παιδιά συμμορφώνονται σε κοινωνικές συμβάσεις. Η ερώτηση που έγινε στους γονείς ήταν «Σε ποιο βαθμό το παιδί έχει επίγνωση των κοινωνικών συμβάσεων για το πότε θα πρέπει να είναι ευγενικός ή θα πρέπει να μιλά με το σωστό τρόπο ανάλογα με την περίπτωση.». Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά που δείχνουν να αδυνατούν ή αδιαφορούν να συμμορφωθούν προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

4.3 Κλίμακα αξιολόγησης παιδικού αυτισμού

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης για την κλίμακα αξιολόγησης παιδικού αυτισμού. Αρχικά, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια κλίμακα αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού (Πίνακας 6). Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι στο σύνολο των παιδιών (ανεξαρτήτως περιβάλλοντος) με διαταραχές αυτιστικού φάσματος τα συμπτώματα που εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό αφορούν την προσαρμογή στις αλλαγές (MT=2,55, TA=0,98), τις γενικές εντυπώσεις (MT=2,55 TA=0,95), τη λεκτική επικοινωνία (MT=2,45, TA=1,01), τις συναισθηματικές αντιδράσεις (MT=2,27, TA=0,83), το φόβο/νευρικότητα (MT=2,23, TA=0,80) και τη μη λεκτική επικοινωνία (MT=2,23, TA=0,88). Αντίθετα, τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα που αφορούν γευστικές, οσφρητικές, απτικές αντιδράσεις και χρήση των αυτών αισθήσεων (MT=1,80, TA=0,85), μίμηση (MT=1,92, TA=0,83), χρήση αντικειμένων (MT=1,93, TA=0,90) και οπτικές

αντιδράσεις (ΜΤ=1,95, ΤΑ=0,92). Επιπρόσθετα, απο τον Πίνακα 6 και τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov προέκυψε πως όλες οι διαστάσεις της κλίμακας αξιολόγησης παιδικού αυτισμού ακολουθούν την κανονική κατανομή καθώς σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε ρτιμή μεγαλύτερη απο $\alpha=0,05$.

Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα (Μέση Τιμή=ΜΤ και Τυπική Απόκλιση=ΤΑ) για την αξιολόγηση του παιδικού αυτισμού και σημαντικότητα ελέγχου Kolmogorov-Smirnovγια την κανονικότητα των διαστάσεων

	ΜΤ	ΤΑ	p
1. Σχέσεις με τους άλλους	2,16	0,90	0,116
2. Μίμηση	1,92	0,83	0,201
3. Συναισθηματικές αντιδράσεις	2,27	0,83	0,335
4. Χρήση του σώματος	1,98	0,81	0,196
5. Χρήση αντικειμένων	1,93	0,90	0,213
6. Προσαρμογή στην αλλαγή	2,55	0,98	0,187
7. Οπτικές αντιδράσεις	1,95	0,92	0,198
8. Ακουστικές αντιδράσεις	2,07	0,93	0,185
9. Γευστικές. οσφρητικές. απτικές αντιδράσεις και χρήση των αυτών αισθήσεων	1,80	0,85	0,231
10. Φόβος ή νευρικότητα	2,23	0,80	0,199
11. Λεκτική επικοινωνία	2,45	1,01	0,245
12. Μη λεκτική επικοινωνία	2,23	0,88	0,267
13. Επίπεδο δραστηριότητας	2,14	0,93	0,310
14. Επίπεδο και συνοχή νοητικών αντιδράσεων	2,17	0,88	0,291
15. Γενικές εντυπώσεις	2,55	0,95	0,384

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι διαστάσεις της κλίμακας αξιολόγησης παιδικού αυτισμού διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες καθώς από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov επιβεβαιώθηκε πως όλες οι διαστάσεις της κλίμακας αξιολόγησης παιδικού αυτισμού ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον υπάρχει μόνο μια στατιστικά σημαντική διαφορά, στην κλίμακα χρήσης του σώματος ($p=0,097$). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον (MT=2,05, TA=0,79) εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα στη χρήση του σώματος σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον (MT=1,94, TA=0,87). Στις υπόλοιπες διαστάσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον.

Πίνακας 7. Σύγκριση των διαστάσεων της κλίμακας αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών

	Μονόγλωσσο περιβάλλον		Δίγλωσσο περιβάλλον		p
	MT	TA	MT	TA	
Σχέσεις με τους άλλους	2,22	0,91	2,11	0,91	0,6559
Μίμηση	1,94	0,87	1,89	0,81	0,8262

Συναισθηματικές αντιδράσεις	2,26	0,84	2,29	0,83	0,8945
Χρήση του σώματος	1,91	0,84	2,05	0,79	0,0097*
Χρήση αντικειμένων	1,91	0,95	1,95	0,86	0,8705
Προσαρμογή στην αλλαγή	2,61	1,02	2,48	0,96	0,6283
Οπτικές αντιδράσεις	1,83	0,80	2,07	1,02	0,3372
Ακουστικές αντιδράσεις	2,13	1,00	2,02	0,87	0,6648
Γευστικές, οσφρητικές, απτικές αντιδράσεις και χρήση των αυτών αισθήσεων	1,87	0,92	1,73	0,79	0,5470
Φόβος ή νευρικότητα	2,20	0,76	2,25	0,84	0,8180
Λεκτική επικοινωνία	2,52	1,07	2,38	0,97	0,6131
Μη λεκτική επικοινωνία	2,37	0,96	2,09	0,78	0,2397
Επίπεδο δραστηριότητας	2,28	1,01	2,00	0,84	0,2680
Επίπεδο και συνοχή νοητικών αντιδράσεων	2,26	0,96	2,09	0,81	0,4804
Γενικές εντυπώσεις	2,57	1,11	2,52	0,79	0,8477

* Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.1$

** Σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0.05$

Τέλος ο επόμενος Πίνακας 6 δείχνει το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου CARS ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τη μέση τιμή του σκορ για το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης παιδικού αυτισμού τόσο για τα μονόγλωσσα παιδιά όσο και για τα δίγλωσσα παιδιά. Όπως φαίνεται στα μονόγλωσσα παιδιά η μέση τιμή είναι 32,89 (TA=10,59) ενώ εκείνη των δίγλωσσων παιδιών είναι 31,91 (TA=8,21). Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική αξιολόγηση των συμπτωμάτων του αυτισμού μεταξύ παιδιών που προέρχονται από

μονόγλωσσο περιβάλλον και παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον (p=0,7022).

Πίνακας 8. Σύγκριση της συνολικής κλίμακας αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού ως προς το περιβάλλον (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο) των παιδιών

	Μονόγλωσσο περιβάλλον		Δίγλωσσο περιβάλλον		p
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	
Συνολική κλίμακα αυτισμού	32,89	10,59	31,91	8,21	0,7022

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση ευρημάτων

Τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ελλείμματα στην ικανότητα επικοινωνίας που επηρεάζουν τα δομικά και λειτουργικά συστατικά της ανάπτυξης της γλώσσας (Wang et al., 2018). Επιπλέον, τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχοντας μια διαταραχή επικοινωνίας, έχουν λιγότερες ευκαιρίες να μάθουν και να εξασκήσουν γλωσσικές δεξιότητες ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τις πραγματολογικές δεξιότητες. Οι υποστηρικτές του περιορισμού της έκθεσης σε πολλές γλώσσες πιστεύουν ότι το να μεγαλώνει ένα παιδί σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον θα μπορούσε να επιδεινώσει τα προβλήματα επικοινωνίας που είναι εγγενή στο φάσμα του αυτισμού (Valicenti-McDermott et al., 2013). Μελέτες μέχρι σήμερα δείχνουν ότι η διγλωσσία έχει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ωστόσο, η έρευνα σε αυτόν τον τομέα είναι περιορισμένη, συχνά στερείται ομάδας σύγκρισης, και περιορίζεται κυρίως σε παιδιά μικρής ηλικίας (Stephens & Matthews, 2011). Επιπλέον, δεν υπάρχει σαφής συναίνεση και παρέχοντα συχνά αντικρουόμενες απόψεις και συστάσεις για την επίδραση της διγλωσσίας στις πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Hampton et al., 2017)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών που μεγαλώνουν σε δίγλωσσες οικογένειες και να συγκριθούν με τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών που μεγαλώνουν σε μονόγλωσσες

οικογένειες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά από μονόγλωσσο και δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον, προκύπτει ότι τα παιδιά από δίγλωσσο περιβάλλον δεν υστερούν ποιοτικά και ποσοτικά στις πραγματολογικές δεξιότητες, σε σχέση με τα παιδιά από μονόγλωσσο περιβάλλον καθώς προέκυψε πως έχουν το ίδιο επίπεδο κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου. Από τις τριάντα τέσσερις πραγματολογικές δεξιότητες, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν οι τρεις, ποσοστό 8.8%. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει ότι το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται τα παιδιά δεν ευθύνεται για τις πραγματολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα αρκετών ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρουν ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού που μεγαλώνουν σε δίγλωσσες οικογένειες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες επικοινωνίας και έχουν χαμηλότερο επίπεδο πραγματολογικών δεξιοτήτων (Hambly & Fombonne, 2012; Ohashi et al., 2012; Petersen, Marinova-Todd, & Mirenda, 2012; Reetzke, Zou , Sheng, & Katsos, 2015; Valicenti-McDermott et al., 2013).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν προηγουμένως παρατηρείται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με αυτισμό υπερτερούν από τα μονόγλωσσα παιδιά σε κάποιες πραγματολογικές δεξιότητες. Αναφορικά με τις επικοινωνιακές λειτουργίες τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν κυρίως στον τρόπο που ζητούν πληροφορίες όταν βλέπουν ή ακούν κάτι το οποίο δεν γνωρίζουν, στον τρόπο που τα παιδιά παρέχουν πληροφορίες και στον τρόπο που τα παιδιά παρέχουν οδηγίες. Όσον αφορά την επικοινωνιακή ανταπόκριση και την αλληλεπίδραση/συζήτηση τα δίγλωσσα παιδιά δεν διαφέρουν από τα μονόγλωσσα. Τέλος, όσον αφορά στο επικοινωνιακό πλαίσιο τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν από τα μονόγλωσσα παιδιά στο κατά πόσο έχουν κάποιο αγαπημένο θέμα συζήτησης.

Η επόμενη ανάλυση πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετασθεί αν τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται στους τομείς της λεκτικής και μη λεκτικής πραγματολογίας σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά. Από τα αποτελέσματα που προηγήθηκαν προέκυψε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό δεν υπολείπονται στους τομείς της λεκτικής και μη λεκτικής πραγματολογίας σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά. Παρόμοια, από την ανάλυση προέκυψε ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν υπολείπονται στις πραγματολογικές δεξιότητες ανάλογα με τη σοβαρότητα του αυτισμού σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά ενώ δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών στο βαθμό προσαρμοστικότητας και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ανταπόκριση/ επικοινωνία. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα από τη βιβλιογραφία που δείχνουν ότι τα παιδιά από δίγλωσσο περιβάλλον είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε θέματα επικοινωνίας, διαπροσωπικών σχέσεων και λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Fiestas & Peña, 2004; Gutiérrez-Clellen, 2002; Nguyen & Astington, 2014).

Συνολικά, από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, μονόγλωσσο ή δίγλωσσο. Με αυτά τα συμπεράσματα έρχεται να διαφωνήσει πλήθος προγενέστερων μελετών που ασχολήθηκε με το ίδιο ζήτημα. Η έρευνα έχει εντοπίσει περιοχές δυσκολίας στα μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ που θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την πραγματολογική τους ανάπτυξη. Σε μια μελέτη του Goetz (2003), τα δίγλωσσα παιδιά 3-4 ετών είχαν πολύ καλύτερη απόδοση από τα μονόγλωσσα παιδιά σε μια σειρά θεωρητικών καθηκόντων του νου. Ομοίως, οι Nguyen και Astington (2014) διαπίστωσαν ότι, μετά τον έλεγχο για την ηλικία και τη λεκτική ικανότητα, τα

αγγλικά-γαλλικά δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας 3 έως 5 ετών πέτυχαν υψηλότερα σκορ από τα μονόγλωσσα (αγγλικά) και τα μονόγλωσσα (γαλλικά) παιδιά σε δύο καθήκοντα ψευδών πεποιθήσεων αλλαγής τοποθεσίας και την εργασία απροσδόκητου περιεχομένου. Επιπλέον, μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της λεκτικής ικανότητας, οι δίγλωσσοι είχαν πολύ καλύτερη απόδοση από τις δύο μονόγλωσσες ομάδες στην εργασία Backward Word Span, η οποία μετρά τη μνήμη εργασίας (Nguyen & Astington, 2014). Η απόδοση στην εργασία Backward Word Span είχε επίσης μια σημαντική θετική συσχέτιση με βαθμολογίες στις εργασίες ψευδών πεποιθήσεων, οδηγώντας τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι η λειτουργική μνήμη μπορεί να είναι ο υπεύθυνος υποκείμενος παράγοντας για το δίγλωσσο πλεονέκτημα σε εργασίες ψευδών πεποιθήσεων. Επιπλέον, παρόμοια πλεονεκτήματα στη θεωρία του νου σημειώθηκαν επίσης στους δίγλωσσους ενήλικες σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους ενήλικες σε μια ψευδής πεποίθηση (Rubio Fernández & Glucksberg, 2012).

Η έρευνα σχετικά με την αφηγηματική παραγωγή δίγλωσσων έχει δείξει ότι η επιλογή της γλώσσας στην αφηγηματική αξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας, καθώς οι δίγλωσσοι μπορεί να έχουν διαφορετική απόδοση ανάλογα με τη γλώσσα στην οποία αξιολογούνται (Fiestas & Peña, 2004; Gutiérrez-Clellen, 2002), και ότι υπάρχουν πτυχές των αφηγήσεων δίγλωσσων παιδιών που διαφέρουν από τους μονόγλωσσους συνομηλικούς τους (Chen & Lei, 2013; Chen & Yan, 2011; Serratrice, 2007). Επίσης, στη μελέτη των Chen & Lei (2013), διαπιστώθηκε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερες αόριστες ουσιαστικές φράσεις και λιγότερες συγκεκριμένες φράσεις ουσιαστικών σε σύγκριση με τα δίγλωσσα παιδιά.

Η τρέχουσα βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι υπάρχει ένα δίγλωσσο πλεονέκτημα στη θεωρία της ανάπτυξης του νου. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι δίγλωσσοι αποδίδουν

καλύτερα σε μια σειρά θεωρητικών καθηκόντων μυαλού (Goetz, 2003) και άλλων καθηκόντων ψευδών πεποιθήσεων (Nguyen & Astington, 2014) και ότι παρόμοιο δίγλωσσο πλεονέκτημα είναι επίσης εμφανές στους ενήλικες (Rubio Fernández & Glucksberg, 2012). Επιπλέον, τα δίγλωσσα παιδιά ηλικίας έως 3 ετών απέδειξαν τη χρήση ρεαλιστικής διαφοροποίησης (Tare & Gelman, 2010), η οποία μπορεί να τους προσφέρει πρόσθετες ευκαιρίες να κάνουν ρεαλιστικές κρίσεις σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους.

Νωρίς, τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν διαφορές στην ανάπτυξη της γλώσσας που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε οφέλη από την απόκτηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι τα δίγλωσσα νήπια ήταν πιο πιθανό να αλληλεπιδράσουν, να δείξουν αντικείμενα, να κάνουν χειρονομίες και να ασχολούνται με το προσποιητικό παιχνίδι (Valicenti-McDermott et al., 2013). Αυτή η πρόσθετη εμπειρία στην επαφή με άλλους μπορεί να ωφελήσει την πραγματολογική ανάπτυξη, διότι δίνει στα δίγλωσσα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να παρατηρήσουν πώς αλληλεπιδρούν άλλοι σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Επιπλέον, υψηλότερες περιπτώσεις προσποιητικού παιχνιδιού μπορεί να αντικατοπτρίζουν ότι οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή στους συνομιλητές τους και ήταν πιθανότερο να τους μιμηθούν. Η τάση να δίνουμε προσοχή στο κοινωνικό περιβάλλον και να μιμούμαστε άλλους μπορεί επίσης να διευκολύνει την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων, καθώς έτσι τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη αποκτούν πραγματολογικές δεξιότητες (Stephens & Matthews, 2014).

Καθώς τα παιδιά εξελίσσονται από το να δείχνουν αντικείμενα στην προφορά λέξεων, ορισμένοι γονείς ανησυχούν ότι η εκμάθηση μιας πρόσθετης γλώσσας μπορεί να εμποδίσει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ και αυτή η πεποίθηση

ενισχύεται μερικές φορές από επαγγελματίες (Yu, 2013). Σε αντίθεση με αυτήν την άποψη, η μέχρι σήμερα βιβλιογραφία δεν έχει βρει αρνητικές επιπτώσεις της ύπαρξης δίγλωσσου περιβάλλοντος στα παιδιά με ΔΑΦ (Hambly & Fombonne, 2012; Ohashi et al., 2012; Petersen, Marinova-Todd, & Mirenda, 2012; Reetzke, Zou, Sheng, & Katsos, 2015). Σύμφωνα με τη μελέτη των Hambly και Fombonne (2012), τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η δίγλωσση έκθεση δεν έχει αρνητική επίδραση στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Επιπλέον, παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν σε μια μελέτη από τους Petersen, Marinova-Todd και Mirenda (2012), όπου η δίγλωσση ομάδα βρέθηκε να έχει μεγαλύτερο μέγεθος παραγωγής συνολικού λεξιλογίου, χωρίς σημαντική διαφορά στο εννοιολογικό λεξιλόγιο και το μέγεθος του αγγλικού λεξιλογίου σε σύγκριση με τη μονόγλωσση ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν όχι μόνο ότι η διγλωσσία δεν εμπόδισε τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και ότι τα δίγλωσσα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να έχουν μεγαλύτερα συνολικά λεξιλόγια παραγωγής σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους.

5.2 Γενικά συμπεράσματα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 55 παιδιά εκ των οποίων τα περισσότερα ήταν αγόρια με επικρατέστερη την ηλικία των 5 ετών στο μεγαλύτερο ποσοστό τους με επίσημη γνωμάτευση της ΔΑΦ. Η πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτά σε τμήμα παράλληλης στήριξης και από τα 55 παιδιά που συμμετείχαν συνολικά τα 27 παιδιά προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον και τα

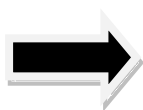
υπόλοιπα 28 παιδιά προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον. Η επικρατέστερη δεύτερη ομιλούμενη γλώσσα των παιδιών είναι τα ρώσικα και ακολουθούν τα ελληνικά, τα αγγλικά και τα αλβανικά. Τέλος, σχετικά με τη σοβαρότητα του αυτισμού των παιδιών τα περισσότερα παιδιά κυμαίνονται από ελάχιστη σημαντικότητα έως μέτρια.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την παρούσα έρευνα προκύπτουν τα εξής βασικά συμπεράσματα:

- Τα δίγλωσσα παιδιά με αυτισμό διαφέρουν από τα μονόγλωσσα παιδιά σε λίγες πραγματολογικές δεξιότητες και με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Στις επικοινωνιακές λειτουργίες τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν κυρίως
 - στον τρόπο που ζητούν βοήθεια,
 - στον τρόπο που παρέχουν πληροφορίες και
 - στον τρόπο που τα παιδιά προσπαθούν να εξηγήσουν το τρόπο που παίζεται ένα παιχνίδι ή πώς φτιάχνεται κάτι (παροχή οδηγιών).
- Στην επικοινωνιακή ανταπόκριση και σε θέματα αλληλεπίδρασης/συζήτησης τα δίγλωσσα παιδιά δεν υστερούν από τα μονόγλωσσα σε κανένα τομέα
- Στο επικοινωνιακό πλαίσιο τα δίγλωσσα υπερτερούν από τα μονόγλωσσα παιδιά στο ότι είναι πιο πιθανό να έχουν κάποιο αγαπημένο θέμα συζήτησης σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από μονόγλωσσο περιβάλλον.

Πίνακας 9. Σύνοψη των ευρημάτων στο πλαίσιο των πραγματολογικών δεξιοτήτων

	ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΕΠΠΕΛΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ - ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	ΥΠΕΡΤΕΡΟΥΝ - ΖΗΤΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ - ΠΑΡΟΧΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ - ΠΑΡΟΧΗ ΟΔΗΓΙΩΝ	
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ- ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΥΠΕΡΤΕΡΟΥΝ - ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΘΕΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	
ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ



Δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν.

Πίνακας 10. Σύνοψη ευρημάτων ανάλογα με την σοβαρότητα του αυτισμού.

	ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ	
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ	
ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ- ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΚΑΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΑ	

5.3 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις/ εφαρμογές

Οι επιλογές των γονέων επηρεάζονται από τις διαθέσιμες επιλογές της ειδικής αγωγής και την πολιτική που ακολουθεί η εκάστοτε κοινωνία ως προς τις μειονοτικές γλώσσες. Οι ειδικοί θεραπευτές οφείλουν να καθοδηγούν τους γονείς βασιζόμενοι στα ερευνητικά δεδομένα και να μην τους αποθαρρύνουν, αλλά απεναντίας να ενισχύουν και να διαμορφώνουν και τις δικές τους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ως προς αυτή την κατεύθυνση. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί, καθώς και οι προηγούμενες έρευνες που αναφέρθηκαν από την βιβλιογραφία, να δείξουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ που ζουν σε δίγλωσσο περιβάλλον δεν θα έπρεπε να αποθαρρύνονται για την έκθεση των παιδιών τους, καθώς κάλλιστα μπορούν να ωφεληθούν από μία δίγλωσση γλωσσική θεραπεία. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να απευθυνθεί σε όλες τις διεπιστημονικές ομάδες, ειδικούς παιδαγωγούς,

λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, καθώς και σε 'όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Υποστηρίζει την αναγκαιότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Πέρα από τη συμβουλευτική προς τους δίγλωσσους γονείς λοιπόν για τη λήψη κατάλληλης απόφασης αναφορικά με τη γλώσσα επικοινωνίας με τα παιδιά τους, μπορούν να υπάρξουν και άλλες προεκτάσεις που αφορούν τη γενικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Θα μπορούσε ενδεχομένως να υπάρξει, ως είδος παρέμβασης, η εισαγωγή μιας δεύτερης γλώσσας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ωθώντας τη γενικότερη εξέλιξη των δεξιοτήτων τους μακροπρόθεσμα και την προσαρμοστικότητα των παιδιών με ΔΑΦ στο κοινωνικό Πλαίσιο που τα περιβάλλει.

Επιπρόσθετα, θα υπήρχε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον αν σε μια μελλοντική διατριβή να ληφθούν υπόψιν επιπρόσθετες παράμετροι κατά την επιλογή του δείγματος, όπως πόσα χρόνια βρίσκεται στην Ελλάδα το δίγλωσσο παιδί, ο δείκτης νοημοσύνης από την αξιολόγηση του WISK test, να περιοριστεί σε μόνο μία ομιλούμενη γλώσσα πέραν των ελληνικών, πχ μόνο Ρώσικα. Μια μεγάλη ομοιογένεια δείγματος θα μπορούσε να αποφέρει πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα στην μελέτη πραγματολογικών δεξιοτήτων. Εντούτοις αυτό θα ήταν εφικτό σε μια έρευνα διδακτορικού επιπέδου χωρίς χρονικούς περιορισμούς ως προς την διεξαγωγή της.

5.4 Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί που εντοπίστηκαν κατά την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αφορούν κυρίως περιορισμούς που αφορούν τις ποσοτικές έρευνες που πραγματοποιούνται με την χρήση ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, η αποστολή του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες με ηλεκτρονικό τρόπο ενέχει κινδύνους που αφορούν την πλήρη κατανόηση του. Εντούτοις, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα με την ύπαρξη διευκρινιστικών οδηγιών στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου, ενώ παράλληλα δόθηκε στους συμμετέχοντες ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας, οπότε μπορούσαν να στείλουν οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία σχετικά με την συμπλήρωση.

Ένας άλλος περιορισμός που εντοπίστηκε αφορούσε το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, το οποίο προσεγγίστηκε σε μια μόνο περιοχή, στις πραγματολογικές δεξιότητες, γεγονός που περιορίζει την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ενώ παρατηρήθηκε ότι απο τα 80 διανεμημένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν τα 55 (ποσοστό συμμετοχής 68.8%)

Επιπρόσθετα, υπήρξε περιορισμός χρόνου, καθώς πρόκειται για εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου με συγκεκριμένες ημερομηνίες παράδοσης. Το γεγονός αυτό και δεδομένης της συγκυρίας της ιδιαίτερης κατάστασης covid που βιώνουμε, καθώς ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να αποσταλούν στις διευθύνσεις σχολείων και αυτό δεν κατέσται δυνατόν, οδήγησε στην συλλογή μικρού δείγματος παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος για την παρούσα έρευνα.

Η βιβλιογραφία στο πεδίο της διγλωσσίας και ειδικότερα η εφαρμογή των ερευνητικών δεδομένων σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού είναι πολύ περιορισμένη.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να περιορίσει την σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με δεδομένα από προϋπάρχουσες έρευνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arnold, J. E., Bennetto, L., & Diehl, J. J. (2009). Reference production in young speakers with and without autism: Effects of discourse status and processing constraints. *Cognition*, 110(2), 113-146.

Baker, C., & Wright, W.E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol: Multilingual Matters.

Banerjee, R. (2000). The development of an understanding of modesty. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 499-517.

Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379-402.

Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.

Bean, J. L., & Eigsti, I. (2012). Assessment of joint attention in school-age children and adolescents. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1304-1310.

Berman, R. (2009). Language development in narrative contexts. In E. Bavin (Ed.), *Cambridge handbook of child language* (pp. 355–376). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bishop, D. (2003). *Test for Reception of Grammar*. London, UK: Pearson Assessment.

Bishop, D. (2004). *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument*. London, UK: Pearson Assessment.

Bishop, D. (2006). *Children's Communication Checklist - 2*. London, UK: Pearson Assessment.

Bono, M., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 495-505. Doi:10.1007/s10803-004-2545-x

Boucher, J. (2012). Research review: Structural language in autistic spectrum disorder –characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 219-233.

Chen, L., & Lei, J. (2013). The production of referring expressions in oral narratives of Chinese–English bilingual speakers and monolingual peers. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 41-55.

Chen, L., & Yan, R. (2011). Development and use of English evaluative expressions in narratives of Chinese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(4), 570-578.

Chierchia, G., & McConnell, S. (1990). Lambda abstraction. In G. Chierchia & S. McConnell(Eds.), *Meaning and grammar: An introduction to semantics* (pp. 334–337). Cambridge, MA: The MIT Press.

Colozzo, P., & Whitely, C. (2015). The interplay of referential function and character primacy on referring expressions in children's narratives. *First Language*, 35(2), 137-162. doi:10.1177/0142723715577321

Colozzo, P., Morris, H., & Mirenda, P. (in press). Narrative production in children with autism spectrum disorder and specific language impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*.

- Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2005). *Social Responsiveness Scale*. Los Angeles, CA:Western Psychological Services.
- Domino, G., & Hannah, M. T. (1987). A comparative analysis of social values of Chinese and American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18(1), 58-77.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997) *Peabody Picture Vocabulary Test*, 3rd Edition. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., . . . Reilly, J. S. (1993) *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20-46.
- Fiestas, C. E. & Peña E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 155-168.
- Gawlitzeck-Maiwald, I., & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34, 901-926.
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(1), 1-15.
- Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. (2017). Verbal fluency in bilingual children with Autism Spectrum Disorders. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7, 460–475.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197. doi:10.1016/S0898-5898(01)00061-4

Hambly, C., & Fombonne, E. (2005). *Family Background Information Questionnaire (FBIQ)*. Montreal, QC: McGill University.

Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 42, 1342-1352.

Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1342-1352.

Homzie, M. J., Gravitt, C. B., & Deese, J. (1978). Children's reproductions: Effects of syntactic emphasis, length and delay interval. *Journal of Psycholinguistic Research*, 7(3), 167-177.

Kaplan, E., Fein, D., Kramer, J., Delis, D., & Morris, R. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for Children (4th ed)*. London, UK: Pearson Assessment.58

Kavanaugh, R. D., Eizenman, D. R., & Harris, P. L. (1997). Young children's understanding of pretense expressions of independent agency. *Developmental Psychology*, 33, 764-770.

Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual Language Deficits in Optimal Outcome Children with a History of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 807-828.

Kimhi, Y. (2014). Theory of mind abilities and deficits in autism spectrum disorders. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 329-343. doi:10.1097/TLD.0000000000000033

Lam, K. H., & Ho, C. S. H. (2014). Pragmatic skills in Chinese dyslexic children: Evidence from a parental checklist. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 1, 4-19.

Le Courteur, A., Lord, C., & Rutter, M. (2003). *The Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI– R)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Leadbitter, K., Hudry, K., & the Preschool Autism Communication Trial consortium. (2009,May). Does bilingualism affect language development in autism? Poster session presented at the international meeting for autism research, Chicago, IL.

Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. In I. Olkin, S. G. Ghurye, W.Hoeffding, W.G. Madow, & H. B. Mann (Eds.), *Contributions to probability and statistics: Essays in honor of Harold Hotelling* (pp. 278-292). Stanford, CA: Stanford University Press.

Lord, C. (1995). Follow-up of two year-olds referred for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(8), 1365–1382.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., & Risi, S. (2003). *Autism Diagnostic Observation Schedule: Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Loveland, K. A., & Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 335-349. doi:10.1007/BF01531663

Loveland, K. A., McEvoy, R. E., & Tunali, B. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 9-23.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

Mant, C., & Perner, J. (1988). The child's understanding of commitment. *Developmental Psychology*, 24, 343-351.59

Martin, I., & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 85(3), 451-466. doi:10.1016/S0093-934X(03)00070-1

McDuffie, A. S., Yoder, P. J., & Stone, W. L. (2006). Labels increase attention to novel objects in children with autism and comprehension-matched children with typical development. *Autism*, 10(3), 288-301.

Mullen, E. M. (1995). *Mullen Scales of Early Learning*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.

Nguyen, T., & Astington, J. W. (2014). Reassessing the bilingual advantage in theory of mind and its cognitive underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 396-409.

Novogrodsky, R. (2013). Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders(ASD). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(2), 85-93.

Ohashi, J. K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fombonne, E., Szatmari, P., Zwaigenbaum, L. (2012). Comparing early language development in monolingual- and bilingual- exposed young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 890-897.

Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R. M., Klin, A., Wrathall, D. (2004). Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery Subtests Sensitive to Frontal Lobe Function in People with Autistic Disorder: Evidence from the Collaborative Programs of Excellence in Autism Network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 139-150.

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.

Perovic, A., Modyanova, N., & Wexler, K. (2013). Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit? *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 813-835.60

Petersen, J. M., Marinova-Todd, S., & Mirenda, P. (2012). Brief report: An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1499-1503.

Reetzke, R., Zou, X., Sheng, L., & Katsos, N. (2015). Communicative development in bilingually exposed Chinese children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 813.

Reynell, J. K., & Gruber, C. P. (1990). *Reynell Developmental Language Scales*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Rubio-Fernández, P., & Glucksberg, S. (2012). Reasoning about other people's beliefs: Bilinguals have an advantage. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38(1), 211-217.

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (1987). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals –Revised*. London, UK: The Psychological Corporation.

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (1995). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals –3rd Edition*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals –4th Edition*. Toronto, ON: The Psychological Corporation.

Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1058-1087.

Serratrice, L. (2013). Cross-linguistic influence in bilingual development: Determinants and mechanisms, *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(1), 3-25.

Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(5), 1-37. doi:10.2307/116578361

Siller, M., Swanson, M. R., Serlin, G., & Teachworth, A. G. (2014). Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(5), 589-596. doi:10.1016/j.rasd.2014.02.002

Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales (SurveyForm)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Sparrow, S., Cicchetti, D., & Balla, D. (2005) *Vineland Adaptive Behavior Scales (2nd ed.)*. Minneapolis, MN: Pearson Assessment.

Stephens, G., & Matthews, D. (2014). The communicative infant from 0 – 18 months: The social-cognitive foundations of pragmatic development. In Matthews D. (Ed), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 13-28). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

Sullivan, K., Winner, E., & Hopfield, N. (1995). How children tell a joke from a lie: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204.

Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395-402.

Szatmari, P., Fombonne, E., Bryson, S., Mirenda, P., Roberts, W., Smith, I., Vaillancourt, T., Volden, J., Waddell, C., & Zwaigenbaum, L. (2004). *Pathways in Autism Spectrum Disorders*. Ottawa, ON: Canadian Institutes for Health Research.

Tager-Flusberg, H. (1995). 'Once upon a rabbit': Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 45-59.62

Tager-Flusberg, H. (1996). Current theory and research on language and communication in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 26, 169-172.

Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-334.

Tager-Flusberg, H. (2003). Exploring the relationship between theory of mind and social communicative functioning in children with autism. In B. Repacholi & V. Slaughter, (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*(pp. 197-212). New York, NY: Psychology Press.

Tardif, T., & Fletcher, P. (2008). *User's guide and manual for the Chinese communicative development inventories (Putonghua and Cantonese)*. Beijing, China: Peking University Medical Press.

Tare, M., & Gelman, S. A. (2010). Can you say it another way? Cognitive factors in bilingual children's pragmatic language skills. *Journal of Cognition and Development*, 11(2), 137-158. doi:10.1080/15248371003699951

Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint

attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005. doi:10.1007/s10803-006-0137-7

Valdés, G., & Figueroa, R.A. (1994). *Second language learning. Bilingualism and testing: A special case of bias*. Westport, CT, US: Ablex Publishing.

Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., Schouls, M., Galdston, M., Hottinger, K., Seijo, R., Shulman, L., & Shinnar, S. (2012). Language differences between monolingual English and bilingual English-Spanish young children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Neurology*, 28, 945–948.

Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., Schouls, M., Galdston, M., Hottinger, K., Seijo, R., . . . Shinnar, S. (2013). Language differences between monolingual English and bilingual English-Spanish young children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Neurology*, 28(7), 945-948.63

Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist – 2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 204-212.

Wang, J., Lee, L. C., Chen, Y. S., & Hsu, J. W. (2012). Assessing autistic traits in a Taiwan preschool population: Cross-cultural validation of the Social Responsiveness Scale (SRS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2450-2459.

Wang, Q., & Leichtman, M. D. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's narratives. *Child Development*, 71(5), 1329-1346.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.

Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and non literal language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14. doi:10.1016/j.jcomdis.2015.01.001

Williams, K. T. (1997). *Expressive Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

Yang, S. K. T. (2011). *Narrative abilities in bilingual children with autism*. Unpublished master's thesis, School of Audiology and Speech Sciences, University of British Columbia, Vancouver, Canada.64

Yu, B. (2016) *Code-Switching as a Communicative Resource Within Routine, Bilingual Family Interactions for a Child on the Autism Spectrum*, SIG 14, Vol. 1(Part 1), American Speech-Language-Hearing Association.

Yu, B. (2016). Bilingualism as conceptualized and bilingualism as lived: A critical examination of the monolingual socialization of a child with Autism in a bilingual family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 424–435.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (1992). *Preschool Language Scale* (3rd ed.). SanAntonio, TX: Psychological Corporation.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2002). *Preschool Language Scale* (4th ed.). SanAntonio, TX: The Psychological Corporation.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2011). *Preschool Language Scale* (5th ed). SanAntonio, TX: The Psychological Corporation.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο παιδιού:

- Αγόρι
- Κορίτσι

2. Ηλικία παιδιού:

- 5 ετών
- 6ετών
- 7ετών
- 8ετών
- 9ετών
- 10ετών
- 11ετών
- 12 ετών

3. Που φοιτά το παιδί;

- Ειδικό σχολείο
- Παράλληλη στήριξη
- Τμήμα ένταξης

4. Προέρχεται από:

- Μονόγλωσσο περιβάλλον
- Δίγλωσσο περιβάλλον

5. Ποια είναι η δεύτερη ομιλούμενη γλώσσα; _____

6. Υπάρχει λόγος:

- Ελάχιστος
- Μέτριος
- Επαρκής

7. Ειδικότητα:

- Ειδικός παιδαγωγός
- Ψυχολόγος
- Λογοθεραπευτής
- Εργοθεραπευτής

B. Πραγματολογικό προφίλ παιδιού

1. Πώς το παιδί ζητάει συνήθως την προσοχή σας όταν εσείς είστε απασχολημένοι με κάτι;
 - Προσπαθεί να επιτύχει βλεμματική επαφή μαζί σας.
 - Σας φωνάζει με το όνομά σας.

- Σας τραβά από τα ρούχα.
- Χρησιμοποιεί χειρονομίες ή σας φέρνει κάτι.
- Επαναλαμβάνει πολλές φορές το όνομά σας, π.χ: «μαμά, μαμά, μαμά...».
Βγάζοντας κραυγές.
- Κάνει πράγματα που του έχετε απαγορεύσει, για παράδειγμα, ξεκινά να παλεύει ή να σβαρνίζει πράγματα.

2. Αν το παιδί θέλει να σας δείξει κάτι ενδιαφέρον, με τι τρόπο το κάνει;

- Στρέφει το βλέμμα σε αυτό που θέλει κι έπειτα στρέφεται προς εσάς.
- Σας τραβά και σας μιλάει.
- Δείχνει.
- Λέει «κοίτα...» κι έπειτα αρχίζει να μιλά για αυτό που έδειξε.
- Σχολιάζει δυνατά.

3. Πως το παιδί σας, συνήθως, σας δηλώνει ότι θέλει κάποια βοήθεια σε αυτό που κάνει;

- Σας δείχνει αυτό που χρειάζεται.
- Ζητά βοήθεια αλλά δεν εξηγεί το πρόβλημα.
- Ζητά βοήθεια και εξηγεί τι χρειάζεται.
- Αγχώνεται και θυμώνει χωρίς να ζητά βοήθεια.
- Περιμένει παθητικά.

4. Όταν το παιδί σας βλέπει ή ακούει κάτι το οποίο δεν γνωρίζει, για παράδειγμα κάτι στην τηλεόραση ή σε ένα βιβλίο, πώς ρωτάει για αυτό;
- Σας κοιτάζει με έκφραση απορίας.
 - Επιμένει να το δείχνει και να μιλάει. Ρωτάει «Τι είναι αυτό;»
 - Κάνει πολλές ερωτήσεις για αυτό.
 - Δεν ρωτάει.
5. Όταν το παιδί σας θέλει να σας δώσει πληροφορίες για κάτι που συνέβη στο σχολείο, με τι τρόπο το κάνει;
- Σας δείχνει κάτι, για παράδειγμα, μια μελανιά ή ένα κόψιμο;
 - Απαντά σε ερωτήσεις με πολύ σύντομες απαντήσεις.
 - Σας δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα του τι συνέβη.
 - Δε δίνει επαρκείς πληροφορίες ώστε να καταλάβετε τι πραγματικά συνέβη.
 - Συνεχίζει ακατάπαυστα να μιλά για αυτό για πολύ ώρα.
6. Πώς το παιδί σας προσπαθεί να σας εξηγήσει το τρόπο που παίζεται ένα παιχνίδι ή πώς να φτιάξετε κάτι;
- Σας κάνει επίδειξη του τι πρέπει να κάνετε.
 - Δείχνει αρκετά σαφείς οδηγίες.
 - Σας δίνει μπερδεμένες πληροφορίες (μπερδεμένη σειρά και στόχοι).
7. Με ποιον τρόπο το παιδί σας σας διηγείται κάτι που συνέβη ή σας αφηγείται μια ιστορία, για παράδειγμα, την πλοκή ενός βιβλίου ή μιας ταινίας;

- Χρησιμοποιεί χειρονομίες και μεμονωμένες λέξεις.
- Προσπαθεί να σας εξηγήσει τι συνέβη αναπαριστώντας ή υποδυόμενο τους ρόλους.
- Τα καταφέρνει μόνο απαντώντας σε δικές σας ερωτήσεις.
- Αποδίδει με συνοχή την πλοκή.
- Δεν αποδίδει επαρκώς γεγονότα και ήρωες ώστε να καταλάβετε.
- Παραβιάζει τη σειρά των γεγονότων.

8. Τι είδους αστεία κάνει το παιδί σας;

- Κάνει αστεία όπως, για παράδειγμα, να κρύβεται και μετά να εμφανίζεται.
- Κάνει αστείες γκριμάτσες ή αστείους θορύβους.
- Κάνει λογοπαίγνια ή σας λέει ανίγματα.
- Κάνει φάρσες.
- Κάνει περίπλοκα αστεία (Λέει ανέκδοτα).
- Επαναλαμβάνει τα ίδια αστεία.
- Παραλείπει το αποκορύφωμα του αστείου ή αυτό δεν καθίσταται κατανοητό τελικά.

9. Πώς δείχνει το παιδί τη χαρά του στους άλλους, όταν είναι πραγματικά ικανοποιημένο με κάτι;

- Χαμογελάει ή γελάει.
- Αγκαλιάζει ή χτυπά παλαμάκια.
- Λέει πώς αισθάνεται.
- Γίνεται ανήσυχο και κάνει φασαρία

- Το κρατά μέσα του και δεν το εξωτερικεύει.

10. Πώς δείχνει το παιδί το θυμό του στους άλλους, όταν είναι πληγωμένο ή αναστατωμένο με κάτι;

- Είτε αποσύρεται είτε γκρινιάζει.
- Κλαίει.
- Εξηγεί πώς αισθάνεται και γιατί.
- Φαίνεται σκυθρωπό και κακόκεφο οπότε εσείς θα πρέπει να τον ρωτήσετε τι συμβαίνει.
- Γίνεται επιθετικός (λεκτικά).

11. Με τι τρόπο κερδίζετε (τραβάτε) την προσοχή του;

- Αγγίζοντάς το.
- Μετακινείστε ώστε να μπορεί να σας δει.
- Κάνοντας χειρονομίες.
- Φωνάζοντας το όνομά του.
- Υψώνοντας τη φωνή σας.
- Πρέπει να κάνετε κάτι ακραίο.

12. Πώς αντιδρά το παιδί όταν εσείς του λέτε κάτι με το οποίο υπονοείτε ότι θέλετε να κάνει κάτι, για παράδειγμα, «Μήπως είναι ώρα να συμμαζέψεις;», «Θέλεις να πλύνεις τα χέρια σου;», «Μπορείς να με βοηθήσεις να το βάλω στην άκρη;»;

- Δεν ανταποκρίνεται.
- Καταλαβαίνει τι υπονοείτε κι αντιδρά κατάλληλα.
- Σας αντιλαμβάνεται κυριολεκτικά με αστείο τρόπο.
- Σας αντιλαμβάνεται κυριολεκτικά κι απαντά «ναι» ή «όχι» χωρίς, όμως, να το εκτελεί

13. Έχει δυσκολία να σας κατανοήσει όταν χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «Μου'πεσαν τα μαλλιά!»; Πώς αντιδρά;

- Αγνοεί αυτό που του λέτε
- Σας κοιτάζει σαστισμένο.
- Λέει «Τι εννοείς?».
- Προσπαθεί να το κατανοήσει κυριολεκτικά.
- Ρωτά τι σημαίνει αυτή η έκφραση.

14. Πώς αντιδρά το παιδί σας όταν κάποιος είναι σαρκαστικός απέναντι του;

- Αγνοεί αυτό που του λέει.
- Φαίνεται μπερδεμένο.
- Κατανοεί εύστοχα το μήνυμα της φράσης.
- Προσπαθεί να το κατανοήσει κυριολεκτικά.

15. Σχολιάζει το παιδί τον τρόπο με τον οποίο μιλούν οι άνθρωποι ή αναρωτιέται γιατί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες λέξεις ή προτάσεις; Τι σχόλια κάνει;

- Ότι κάποιος μιλά διαφορετική γλώσσα.

- Ότι κάποιος έχει περίεργη προφορά.
- Άγνωστες λέξεις.
- Γιατί κάτι λέγεται έτσι.

16. Τι είδους αστεία κάνουν το παιδί να γελά;

- Ανόητα αστεία ή αστείες γκριμάτσες.
- Αστείες ομοιοκαταληξίες.
- Απρεπείς λέξεις.
- Λογοπαίγνια.
- Γελά χωρίς εμφανή λόγο.

17. Πώς αντιδρά το παιδί σας όταν ένα άλλο παιδί δε συμβιβάζεται με αυτό που το ίδιο θέλει;

- Κυρίως όχι λεκτικά: σπρώχνοντας, χτυπώντας.
- Εμπλέκεται σε μεγάλους καυγάδες.
- Ζητά από ένα ενήλικα να διευθετήσει το θέμα.
- Διαπραγματεύεται ώστε να καταλήξει σε συμβιβασμό.
- Τα παρατά.

18. Τι κάνει συνήθως το παιδί σας όταν του αναθέτετε μια δραστηριότητα και δεν καταλαβαίνει ακριβώς τι πρέπει να κάνει.

- Προσπαθεί να φέρει εις πέρας το καθήκον αλλά σύντομα τα παρατά.
- Προσπαθεί να πάρει βοήθεια από κάποιο άλλο παιδί.

- Ζητά διευκρινήσεις κι έπειτα ξαναπροσπαθεί.
- Δεν καταβάλλει καμία προσπάθεια για να το φέρει εις πέρας.

19. Πώς αλληλεπιδρά το παιδί σας συνήθως με τα άλλα παιδιά μιας ομάδας;

- Συνήθως μένει στο περιθώριο.
- Μιλάει σε ένα μόνο παιδί.
- Ακούει και ανταποκρίνεται στα άλλα παιδιά.
- Δεν αντιλαμβάνεται τα άλλα παιδιά.

20. Πώς σχετίζεται το παιδί σας με ενήλικους;

- Αλληλεπιδρά μόνο με ενήλικους που γνωρίζει καλά.
- Μιλάει σε όλους τους ενήλικες.
- Αποφεύγει να μιλάει σε ενήλικες.
- Είναι υπερβολικά οικείο και φιλικό σε άτομα που δε γνωρίζει καλά.

21. Πώς κυλάει η συζήτηση όταν κουβεντιάζετε με το παιδί σας;

- Το παιδί έχει ελάχιστη συμμετοχή
- Συμμετέχετε εξίσου.
- Το παιδί μονοπωλεί τη συζήτηση.
- «Πηδά» από το ένα θέμα στο άλλο.
- Οι συζητήσεις σας είναι σύντομες.
- Είναι δύσκολο να συνεννοηθείτε.

22. Όταν το παιδί μιλάει για κάποιο θέμα που δεν γνωρίζετε, πόσο εύκολα μπορείτε να κατανοήσετε για ποιο θέμα μιλάει.

- Εξηγεί τα πάντα ξεκάθαρα.
- Δεν σας δίνει αρκετές πληροφορίες για να σας βοηθήσει να καταλάβετε.
- Υποθέτει ότι γνωρίζετε παραπάνω πράγματα από αυτά που γνωρίζετε, για παράδειγμα ξαφνικά αναφέρει ονόματα ανθρώπων που δε γνωρίζετε.
- Σας δίνει περισσότερες πληροφορίες από όσες χρειάζεται.
- Συμπληρώνει λεπτομέρειες που ήδη γνωρίζετε.

23. Εάν εσείς και το παιδί σας συζητάτε και δεν μπορείτε να κατανοήσετε αυτό που σας λέει, πώς αντιδρά;

- Προσπαθεί να σας εξηγήσει με έναν διαφορετικό τρόπο, για παράδειγμα, με χειρονομία ή προσπαθεί να σας το δείξει.
- Διασαφηνίζει επαρκώς.
- Θυμώνει και τα παρατάει.
- Συνεχίζει να το επαναλαμβάνει.
- Νομίζει ότι φταίτε εσείς για αυτό που συμβαίνει.
- Σωπαίνει.

24. Όταν βρεθεί σε μια συζήτηση, πώς προσπαθεί να λάβει μέρος σε αυτήν;

- Περιφέρεται εκεί κοντά μέχρι να εμπλακεί στη συζήτηση.
- Θα συνεισφέρει στην συζήτηση.
- Θα προσπαθήσει να διακόψει κάποιον άλλο που μιλάει.
- Προσπαθεί να στρέψει το θέμα συζήτησης σε κάτι που τον ενδιαφέρει.

- Δεν προσπαθεί να λάβει μέρος.

25. Πώς ολοκληρώνεται συνήθως μια συζήτηση με το παιδί;

- Διασπάται η προσοχή του και χάνει το ενδιαφέρον του.
- Σταματά απότομα.
- Τελειώνει με φυσικό τρόπο.
- Φαίνεται να μην ξέρει πώς να τελειώσει τη συζήτηση.

26. Υπάρχουν άτομα με τα οποία το παιδί προτιμά να βρίσκεται ή να συζητά περισσότερο από άλλους;

- Γονείς
- Άλλα μέλη της οικογένειας.
- Φροντιστής ή δάσκαλος.
- Οικογενειακός φίλος.
- Άλλα παιδιά.
- Μιλάει ευχάριστα με όλους.

27. Υπάρχουν καταστάσεις στις οποίες το παιδί είναι περισσότερο επικοινωνιακό;

- Στο σπίτι.
- Στο σχολείο.
- Στο τηλέφωνο.
- Με ένα φίλο.
- Σε μια ομάδα.

28. Πότε κατά τη διάρκεια της μέρας το παιδί είναι περισσότερο επικοινωνιακό;

- Την ώρα του μπάνιου.
- Την ώρα του γεύματος.
- Την ώρα που πηγαίνει για ύπνο.
- Την ώρα που πηγαίνει στο σχολείο.
- Την ώρα που επιστρέφει από το σχολείο.

29. Ποια είναι τα αγαπημένα θέματα συζήτησης το παιδιού;

- Ότι συμβαίνει την ώρα της συζήτησης.
- Παιχνίδια.
- Μέλη της οικογένειας/φίλοι.
- Τηλεόραση.
- Αθλητικά ή άλλα ενδιαφέροντα.
- Έχει την τάση να «κολλάει» σε ένα θέμα συζήτησης.

30. Υπάρχουν στιγμές που το παιδί ρωτά για αφηρημένες ιδέες όπως ο Θεός, ο θάνατος, πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος; Τι είδους θέματα συζητάει;

- Θεός.
- Θάνατος.
- Πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος.
- Το σωστό ή το λάθος.
- Πόλεμος.

31. Πώς ανταποκρίνεται στα βιβλία;

- Του αρέσει να βλέπει βιβλία με έναν ενήλικα.
- Του αρέσει να ακούει ιστορίες.
- Δεν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα βιβλία.
- Διαβάζει και μιλάει πολύ για βιβλία.

32. Όταν το παιδί παίζει, πώς μιλά;

- Συνήθως είναι σιωπηλό.
- Μιλάει για ότι συμβαίνει εκείνη την ώρα.
- Μιλά με τον ανάλογο τρόπο για τον κάθε ρόλο που υποδύεται.
- Δημιουργεί ιστορίες.
- Φτιάχνει κανόνες και προσπαθεί να οργανώσει άλλα παιδιά.

33. Όταν το παιδί βρίσκεται με άλλα παιδιά, πώς συμμετέχει;

- Παίζει μόνο του.
- Παίζει δίπλα σε άλλους.
- Παρακολουθεί από απόσταση.
- Χρειάζεται την καθοδήγηση και συμμετοχή του ενήλικα.
- Προτείνει ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα.
- Προσπαθεί να κυριαρχήσει.
- Συμμετέχει με ευχαρίστηση.

34. Σε ποιο βαθμό το παιδί έχει επίγνωση των κοινωνικών συμβάσεων για το πότε θα πρέπει να είναι ευγενικός ή θα πρέπει να μιλά με το σωστό τρόπο ανάλογα με την περίπτωση.

- Μερικές φορές λέει "σε παρακαλώ" ή "ευχαριστώ".
- Είναι ευγενικός με μεγαλύτερους ανθρώπους/επισκέπτες.
- Δε μιλάει προσβλητικά, σε ακατάλληλες στιγμές.
- Σχολιάζει την αγένεια άλλων ανθρώπων.
- Δεν κάνει σχόλια μπροστά σε άλλους ανθρώπους.

Γ. Κλίμακα αξιολόγησης παιδικού αυτισμού

Για κάθε κατηγορία βαθμολογήστε τις συμπεριφορές που παρατηρήσατε βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που αναφέρει την περιγραφή η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στη συμπεριφορά του παιδιού. Αν η συμπεριφορά του παιδιού αντιστοιχεί στο ενδιάμεσο δύο περιγραφών, μπορείτε να βαθμολογήσετε με 1.5, 2.3, 3.5.

1. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Δεν υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών ή ανωμαλιών στον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχετίζεται με τους άλλους. Η συμπεριφορά του είναι κατάλληλη για την ηλικία του. Το παιδί μπορεί να είναι κάπως ντροπαλό ή αναστατωμένο επειδή ξέρει ότι το παρατηρούν, όχι όμως σε μη Φυσιολογικό βαθμό.

Μη φυσιολογικές σχέσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με τον ενήλικα, να αποφεύγει τον ενήλικα η να αναστατώνεται όταν ίου επιβάλλεται κάποιου τύπου αλληλεπίδραση. Μπορεί να είναι ιδιαίτερο ντροπαλό, να μην ανταποκρίνεται στον ενήλικα όσο θα ήταν αναμενόμενο για την

ηλικία ίου η μπορεί να είναι κάπως περισσότερο προσκολλημένο στους γονείς από οτι τα παιδιά της ηλικίας του

Μη φυσιολογικές σχέσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί φαίνεται επιφυλακτικό απόμακρο (σαν να μην αναλαμβάνεται μερικές φορές την παρουσία του άλλου) Χρειάζονται επίμονες προσπάθειες για να τραβήξουν την προσοχή ίου Παίρνει ελάχιστες φορές πρωτοβουλία για να κάνει επαφή με τον ενήλικα

Μη φυσιολογικές σχέσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι συνεχώς απόμακρο, επιφυλακτικό Δεν ανταποκρίνεται σχεδόν ποτέ στις προσπάθειες του ενήλικα για επαφή η δεν παίρνει το ίδιο πρωτοβουλία να ξεκινήσει επαφή. Χρειάζονται ιδιαίτερα επίμονες προσπάθειες για να τραβήξει κανείς την προσοχή του

2. ΜΙΜΗΣΗ

Κατάλληλη μίμηση. Το παιδί μιμείται ήχους, λέξεις, κινήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο κατάλληλο για την ηλικία επίπεδο δεξιοτήτων

Μη κατάλληλη μίμηση ήπιου βαθμού. Το παιδί μιμείται τις περισσότερες φορές απλές συμπεριφορές όπως το χειροκρότημα ή απλούς λεκτικούς ήχους Μερικές φορές μιμείται μόνο μετά από παρότρυνση ή με κάποια καθυστέρηση

Μη κατάλληλη μίμηση μέτριου βαθμού. Το παιδί μιμείται μερικές φορές μόνο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και χρειάζεται αρκετή επιμονή και βοήθεια από τον ενήλικα για να μιμηθεί

Μη κατάλληλη μίμηση σοβαρού βαθμού. Το παιδί μιμείται σπάνια η ποτέ ήχους, λέξεις ή κινήσεις, ακόμα και αν ο ενήλικας το παροτρύνει ή το βοηθήσει

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Συναισθηματικές αντιδράσεις ανάλογες της ηλικίας και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Το παιδί παρουσιάζει τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα, όπως υποδηλώνουν οι εκφράσεις ίου προσώπου και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του

Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μερικές φορές συναισθηματικές αντιδράσεις ακατάλληλες σε βαθμό ή ποιότητα. Μερικές φορές οι αντιδράσεις του δεν σχετίζονται με αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντος.

Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει σαφείς ενδείξεις ακαταλλήλων συναισθηματικών αντιδράσεων τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα. Οι αντιδράσεις ίου μπορεί να είναι είτε σημαντικά ανεσταλμένες, είτε υπερβολικές και άσχετες με το πλαίσιο. Μπορεί να κάνει γκριμάτσες, να γελά ή να είναι άκαμπτο, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στο χώρο αντικείμενα ή γεγονότα τα οποία εμφανώς προκαλούν αυτές τις συναισθηματικές αντιδράσεις

Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Οι αντιδράσεις του παιδιού σπάνια είναι κατάλληλες σε σχέση με το πλαίσιο. Αλλάζει δύσκολα συναισθηματική διάθεση ή αντίθετα μπορεί να παρουσιάσει εντελώς διαφορετικά συναισθήματα, ενώ τίποτε δεν έχει αλλάξει γύρω του

4. ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ

Φυσιολογική χρήση του σώματος. Το παιδί κινείται με την ίδια άνεση, ευκινησία και συντονισμό, όπως τα παιδιά της ίδιας ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη.

Μη φυσιολογική χρήση του σώματος ήπιου βαθμού. Μπορεί να υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στην κίνηση, όπως επαναληπτικές κινήσεις, φτωχός συντονισμός ή αδεξιότητα, ή μπορεί να κάνει σπάνια παράξενες κινήσεις.

Μη φυσιολογική χρήση του σώματος μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές εμφανώς παράξενες για την ηλικία του. όπως παράξενες κινήσεις των δαχτύλων. παράξενο στριφογύρισμα του σώματος ή των δαχτύλων. Μπορεί να κοιτάζει επίμονα ή να ασχολείται με το σώμα του . να αυτοτραυματίζεται, να κινείται μπρος-πίσω, πέρα-δώθε. να περπατά στα δάχτυλα

Μη φυσιολογική χρήση του σώματος σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονα ή συχνά κινήσεις ίου τύπου που περιγράφηκαν παραπάνω, οι οποίες αποτελούν ένδειξη σοβαρά μη φυσιολογικής χρήσης του σώματος Οι συμπεριφορές αυτές παραμένουν παρά τις προσπάθειες του εξεταστή να το αποθαρρύνει ή να το εμπλέξει σε άλλες δραστηριότητες

5. ΧΡΗΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Κατάλληλη χρήση και ενδιαφέρον για τα αντικείμενα. Δείχνει φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα. ανάλογο του επιπέδου των δεξιοτήτων του

Μη κατάλληλη χρήση η ενδιαφέρον για τα αντικείμενα ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μη κατάλληλο- Φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και παίζει με ακατάλληλο, απρόσφορο τρόπο

Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα μέτριου βαθμού. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Μπορεί να απορροφηθεί παίζοντας παράξενα με ένα παιχνίδι, η να εστιάσει την προσοχή του σε κάποιο ασήμαντο τμήμα του παιχνιδιού να απορροφηθεί από την αντανάκλαση του φωτός στο αντικείμενο. Μπορεί να κουνά επαναληπτικά ένα τμήμα του παιχνιδιού ή να παίζει αποκλειστικά με ένα αντικείμενο

Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές αλλά με μεγαλύτερη συχνότητα ή ένταση. Είναι δύσκολο να αποσπαστεί από την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες αυτές

6. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Φυσιολογικές για την ηλικία αντιδράσεις στην αλλαγή. Αν και το παιδί παρατηρεί και σχολιάζει τις αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα, τις αποδέχεται χωρίς απρόσφορο άγχος

Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή ήπιου βαθμού. Το παιδί συνεχίζει την ίδια δραστηριότητα η ασχολείται με τα ίδια υλικά, παρά το ότι ο ενήλικας προσπαθεί να κάνει κάποια αλλαγή.

Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιστέκεται ενεργητικά σε αλλαγές της ρουτίνας του. προσπαθεί να συνεχίσει την

παλιά δραστηριότητα και είναι δύσκολο να αποσπαστεί η προσοχή του. Μπορεί να θυμώσει ή να στενοχωρηθεί με αλλαγές της καθιερωμένης ρουτίνας του.

Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονη αντίδραση στην αλλαγή Αν του επιβληθεί μια αλλαγή μπορεί να θυμώσει ή να αντιδράσει με ξεσπάσματα νεύρων

7. ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Φυσιολογικές για την ηλικία οπτικές αντιδράσεις. Η οπτική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και αντίστοιχη της ηλικίας του. Η όραση χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις για την εξερεύνηση των αντικειμένων

Μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Μπορεί να χρειαστεί να υπενθυμίσουμε στο παιδί να κοιτάζει τα αντικείμενα Μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του να κοιτάζει τα φώτα, τους καθρέφτες, να κοιτάζει το κενό ή να αποφεύγει τη ελεατική επαφή.

Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Πρέπει να υπενθυμίζουμε συχνά στο παιδί να κοιτάζει αυτό με το οποίο ασχολείται Μπορεί να κοιτάζει το κενό, να αποφεύγει τη ελεατική επαφή, να κοιτάζει από περίεργες γωνίες τα αντικείμενα ή να τα κρατά πολύ κοντά στα μάτια του

Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί αποφεύγει συνεχώς να κοιτά τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα ή παρουσιάζει σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαιτερότητες που περιγράφηκαν παραπάνω

8. ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Φυσιολογικές για την ηλικία ακουστικές αντιδράσεις. Η ακουστική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και κατάλληλη για την ηλικία του. Η ακοή χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις.

Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Παρατηρείται έλλειψη αντιδράσεων ή μια κάπως έντονη αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους, ή μπορεί να χρειαστεί να επαναληφθεί ένας ήχος για να προσέξει το παιδί. Η προσοχή του μπορεί να αποσπάται από άσχετους ήχους.

Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Οι αντιδράσεις στους ήχους ποικίλουν. Συχνά το παιδί αγνοεί ένα ήχο τις πρώτες φορές που τον ακούει. Μπορεί να τρομάξει ή να καλύψει τα αυτιά του όταν ακούει ήχους της καθημερινής ζωής.

Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί υπεραντιδρά ή/και υποαντιδρά στους ήχους με υπερβολικό βαθμό, ανεξάρτητα από το είδος του ήχου.

9. ΓΕΥΣΤΙΚΕΣ. ΟΣΦΡΗΤΙΚΕΣ. ΑΠΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΥΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ

Φυσιολογική χρήση των αισθήσεων και φυσιολογικές αντιδράσεις. Το παιδί έρευνα καινούργια αντικείμενα με κατάλληλο τρόπο για την ηλικία του με την αφή και την όραση. Η γεύση και η όσφρηση χρησιμοποιούνται όταν χρειάζεται. Το παιδί αντιδρά σε ένα μικρό καθημερινό πόνο με δυσαρέσκεια αλλά όχι υπερβολικά.

Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να επιμένει να βάζει αντικείμενα στο στόμα, να μυρίζει ή να δοκιμάζει μη βρώσιμα αντικείμενα. Μπορεί να αγνοεί ή να αντιδρά υπερβολικά σε ελαφρύ πόνο. αντίθετα με ένα φυσιολογικό παιδί το οποίο θα εξέφραζε απλά δυσαρέσκεια.

Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων. Μη φυσιολογικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι απορροφημένο από το να ακουμπά να δοκιμάζει γευστικά αντικείμενα ή ανθρώπους. Οι αντιδράσεις του μπορεί να είναι υπερβολικές ή ελάχιστες

Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι απορροφημένο από το να μυρίζει, να δοκιμάζει. να ακουμπά ή να αισθάνεται τα αντικείμενα Οι δραστηριότητες αυτές σκοπό έχουν την αίσθηση παρά την εξερεύνηση Το παιδί μπορεί να αγνοεί τελείως τον πόνο ή να αντιδρά υπερβολικά σε μικρή ενόχληση

10. ΦΟΒΟΣ Ή ΝΕΥΡΙΚΟΤΗΤΑ

Φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του και το πλαίσιο

Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα ήπιου βαθμού. Το παιδί μερικές φορές αντιδρά με έντονο ή ελάχιστο φόβο ή νευρικότητα συγκριτικά με το πως θα αντιδρούσε ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, σε παρόμοια κατάσταση

Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιδρά με κάπως περισσότερο ή κάπως λιγότερο φόβο από το συνηθισμένο ακόμα και για ένα παιδί μικρότερης ηλικίας σε παρόμοια περίσταση

Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικήτητα σοβαρού βαθμού. Ο φόβος παραμένει ακόμα και μετά από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες με αβλαβές γεγονός ή αντικείμενο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να ηρεμήσει ή να παρηγορηθεί. Αντίθετα μπορεί να αδιαφορεί για κινδύνους τους οποίους άλλα παιδιά στην ηλικία του θα απέφευγαν.

11. ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Φυσιολογική λεκτική επικοινωνία κατάλληλη για την ηλικία και το πλαίσιο

Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Υπάρχει συνολική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Ο λόγος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό χωρίς νόημα. Μπορεί να παρατηρηθεί όμως κάποια ηχολαλία ή αντιστροφή αντωνυμιών, ή να χρησιμοποιούνται παράξενες λέξεις ή ακατάληπτη γλώσσα.

Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Ο λόγος μπορεί να απουσιάζει. Όταν υπάρχει μπορεί να αποτελείται από λόγο με νόημα και ιδιόμορφο λόγο όπως ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών ή ακατάληπτες λέξεις. Ο λόγος με νόημα μπορεί να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, όπως πολλές ερωτήσεις ή έντονη ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα.

Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί δεν χρησιμοποιεί λόγο με νόημα. Μπορεί να βγάζει μωρουδίστικες κραυγές, περίπλοκους θορύβους ή να χρησιμοποιεί λέξεις κατά προσέγγιση. Μπορεί να χρησιμοποιεί μερικές αναγνωρίσιμες λέξεις ή φράσεις με παράξενο και επίμονο τρόπο.

12. ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία, ανάλογη της ηλικίας του παιδιού και του πλαισίου

Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Ανώριμη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το παιδί μπορεί να δείχνει με ασαφή τρόπο αυτό το οποίο θέλει ή προσπαθεί να φτάσει σε περιπτώσεις που ένα παιδί της ίδιας ηλικίας δείχνει η κάνει πιο συγκεκριμένες χειρονομίες

Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Το παιδί δεν μπορεί γενικά να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του με λεκτικό τρόπο και δεν μπορεί να καταλάβει τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων.

Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί χρησιμοποιεί μόνο παράξενες ή ιδιόμορφες χειρονομίες χωρίς προφανές νόημα και δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται το νόημα των χειρονομιών ή των εκφράσεων του προσώπου των άλλων.

13. ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ανάλογη της ηλικίας και του πλαισίου. Το παιδί δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο δραστήριο από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας σε παρόμοιες συνθήκες

Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ήπιου βαθμού. Το παιδί είναι μερικές φορές είτε ανήσυχο είτε κάπως τεμπέλικο και αργό στις κινήσεις του Το επίπεδο της δραστηριότητας παρεμποδίζει ελαφρά την απόδοση του

Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι αρκετά ενεργητικό και είναι δύσκολο να το συγκροτήσει κανείς. Μπορεί να έχει απεριόριστη ενέργεια και να μην πηγαίνει εύκολα για ύπνο το βράδυ ή μπορεί να είναι αρκετά απαθές και να χρειάζεται παρότρυνση για να κάνει κάτι

Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας σοβαρού βαθμού. Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει υπερβολική ενεργητικότητα ή έλλειψη ενεργητικότητας ή μπορεί να πηγαίνει από το ένα στο άλλο άκρο.

14. ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ

Φυσιολογική νοημοσύνη και λογική συνοχή στους διαφορετικούς τομείς. Το παιδί είναι εξίσου έξυπνο όσο και ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Δεν παρουσιάζει κάποια ασυνήθιστη νοητική δεξιότητα ή νοητικά προβλήματα

Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία ήπιου βαθμού. Το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Υπάρχει καθυστέρηση στις δεξιότητες αρκετά ομοιόμορφα κατανεμημένη στους διάφορους τομείς της νοημοσύνης.

Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία μέτριου βαθμού. Γενικά το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί όμως να λειτουργεί σχεδόν φυσιολογικά σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης

Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία σοβαρού βαθμού. Αν και το παιδί δεν είναι γενικά τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί να λειτουργεί καλύτερα από ένα φυσιολογικό παιδί σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης.

15. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ

Απουσία αυτισμού. Το παιδί δεν παρουσιάζει κανένα από τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.

Ήπιος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μερικά μόνο συμπτώματα του τύπου του αυτισμού ή σε ήπιο μόνο βαθμό.

Μέτριος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μια σειρά συμπτωμάτων του τύπου του αυτισμού ή σε μέτριο μόνο βαθμό.

Σοβαρός αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει πολλά συμπτώματα του τύπου του αυτισμού ή ορισμένα μόνο αλλά σε σοβαρό βαθμό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Περιγραφικά αποτελέσματα κλίμακας αξιολόγησης Αυτισμού

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Δεν υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών ή ανωμαλιών στον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχετίζεται με τους άλλους. Η συμπεριφορά του είναι κατάλληλη για την ηλικία του Το παιδί μπορεί να είναι κάπως ντροπαλό η αναστατωμένο επειδή ξέρει ότι το παρατηρούν, όχι όμως σε μη Φυσιολογικό βαθμό.	5	18,5	18,5	18,5
1.5	3	11,1	11,1	29,6

	<p>2. Μη φυσιολογικές σχέσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με τον ενήλικα, να αποφεύγει τον ενήλικα η να αναστατώνεται όταν ίου επιβάλλεται κάποιου τύπου αλληλεπίδραση Μπορεί να είναι ιδιαίτερο ντροπαλό, να μην ανταποκρίνεται στον ενήλικα όσο θα ήταν αναμενόμενο για την ηλικία ίου η μπορεί να είναι κάπως περισσότερο προσκολλημένο στους γονείς από ο τι τα παιδιά της ηλικίας του</p> <p>2.5</p>	8	29,6	29,6	59,3
	<p>3. Μη φυσιολογικές σχέσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί φαίνεται επιφυλακτικό απόμακρο (σαν να μην αναλαμβάνεται μερικές φορές την παρουσία του άλλου) Χρειάζονται επίμονες προσπάθειες για να τραβήξουν την προσοχή ίου Παίρνει ελάχιστες φορές πρωτοβουλία για να κάνει επαφή με τον ενήλικα</p> <p>3.5</p>	3	11,1	11,1	70,4
	<p>3. Μη φυσιολογικές σχέσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί φαίνεται επιφυλακτικό απόμακρο (σαν να μην αναλαμβάνεται μερικές φορές την παρουσία του άλλου) Χρειάζονται επίμονες προσπάθειες για να τραβήξουν την προσοχή ίου Παίρνει ελάχιστες φορές πρωτοβουλία για να κάνει επαφή με τον ενήλικα</p> <p>3.5</p>	4	14,8	14,8	85,2
	<p>3.5</p>	2	7,4	7,4	92,6

		4. Μη φυσιολογικές σχέσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι συνεχώς απόμακρο, επιφυλακτικό Δεν ανταποκρίνεται σχεδόν ποτέ στις προσπάθειες του ενήλικα για επαφή η δεν παίρνει το ίδιο πρωτοβουλία να ξεκινήσει επαφή. Χρειάζονται ιδιαίτερα επίμονες προσπάθειες για να τραβήξει κανείς την προσοχή του	2	7,4	7,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Δεν υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών ή ανωμαλιών στον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχετίζεται με τους άλλους. Η συμπεριφορά του είναι κατάλληλη για την ηλικία του Το παιδί μπορεί να είναι κάπως ντροπαλό η αναστατωμένο επειδή ξέρει ότι το παρατηρούν, όχι όμως σε μη Φυσιολογικό βαθμό.	7	25,0	25,0	25,0
		1.5	3	10,7	10,7	35,7

	<p>2. Μη φυσιολογικές σχέσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με τον ενήλικα, να αποφεύγει τον ενήλικα η να αναστατώνεται όταν ίου επιβάλλεται κάποιου τύπου αλληλεπίδραση Μπορεί να είναι ιδιαίτερο ντροπαλό, να μην ανταποκρίνεται στον ενήλικα όσο θα ήταν αναμενόμενο για την ηλικία ίου η μπορεί να είναι κάπως περισσότερο προσκολλημένο στους γονείς από ο τι τα παιδιά της ηλικίας του</p> <p>2.5</p>	8	28,6	28,6	64,3
	<p>3. Μη φυσιολογικές σχέσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί φαίνεται επιφυλακτικό απόμακρο (σαν να μην αναλαμβάνεται μερικές φορές την παρουσία του άλλου) Χρειάζονται επίμονες προσπάθειες για να τραβήξουν την προσοχή ίου Παίρνει ελάχιστες φορές πρωτοβουλία για να κάνει επαφή με τον ενήλικα</p> <p>3.5</p>	6	21,4	21,4	89,3
		2	7,1	7,1	96,4

4. Μη φυσιολογικές σχέσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι συνεχώς απόμακρο, επιφυλακτικό Δεν ανταποκρίνεται σχεδόν ποτέ στις προσπάθειες του ενήλικα για επαφή η δεν παίρνει το ίδιο πρωτοβουλία να ξεκινήσει επαφή. Χρειάζονται ιδιαίτερα επίμονες προσπάθειες για να τραβήξει κανείς την προσοχή του	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΜΙΜΗΣΗ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Κατάλληλη μίμηση. Το παιδί μιμείται ήχους, λέξεις, κινήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο κατάλληλο για την ηλικία επίπεδο δεξιοτήτων	7	25,9	25,9	25,9
1.5	4	14,8	14,8	40,7
2. Μη κατάλληλη μίμηση ήπιου βαθμού. Το παιδί μιμείται τις περισσότερες φορές απλές συμπεριφορές όπως το χειροκρότημα ή απλούς λεκτικούς ήχους Μερικές φορές μιμείται μόνο μετα από παρότρυνση ή με κάποια καθυστέρηση	10	37,0	37,0	77,8
2.5	2	7,4	7,4	85,2

		3. Μη κατάλληλη μίμηση μέτριου βαθμού. Το παιδί μιμείται μερικές φορές μόνο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και χρειάζεται αρκετή επιμονή και βοήθεια από τον ενήλικα για να μιμηθεί	1	3,7	3,7	88,9
		3.5	1	3,7	3,7	92,6
		4. Μη κατάλληλη μίμηση σοβαρού βαθμού. Το παιδί μιμείται σπάνια η ποτέ ήχους, λέξεις ή κινήσεις, ακόμα και αν ο ενήλικας το παροτρύνει ή το βοηθήσει	2	7,4	7,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Κατάλληλη μίμηση. Το παιδί μιμείται ήχους, λέξεις, κινήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο κατάλληλο για την ηλικία επίπεδο δεξιοτήτων	8	28,6	28,6	28,6
		1.5	4	14,3	14,3	42,9
		2. Μη κατάλληλη μίμηση ήπιου βαθμού. Το παιδί μιμείται τις περισσότερες φορές απλές συμπεριφορές όπως το χειροκρότημα ή απλούς λεκτικούς ήχους. Μερικές φορές μιμείται μόνο μετά από παρότρυνση ή με κάποια καθυστέρηση	10	35,7	35,7	78,6

3. Μη κατάλληλη μίμηση μέτριου βαθμού. Το παιδί μιμείται μερικές φορές μόνο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και χρειάζεται αρκετή επιμονή και βοήθεια από τον ενήλικα για να μιμηθεί	5	17,9	17,9	96,4
4. Μη κατάλληλη μίμηση σοβαρού βαθμού. Το παιδί μιμείται σπάνια η ποτέ ήχους, λέξεις ή κινήσεις, ακόμα και αν ο ενήλικας το παροτρύνει ή το βοηθήσει	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid				
1. Συναισθηματικές αντιδράσεις ανάλογες της ηλικίας και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Το παιδί παρουσιάζει τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα, όπως υποδηλώνουν οι εκφράσεις ίου προσώπου και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του	3	11,1	11,1	11,1
1.5	5	18,5	18,5	29,6

	<p>2. Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μερικές φορές συναισθηματικές αντιδράσεις ακατάλληλες σε βαθμό ή ποιότητα. Μερικές φορές οι αντιδράσεις του δεν σχετίζονται με αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντος.</p>	7	25,9	25,9	55,6
2.5		3	11,1	11,1	66,7
	<p>3. Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει σαφείς ενδείξεις ακαταλλήλων συναισθηματικών αντιδράσεων τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα. Οι αντιδράσεις ίου μπορεί να είναι είτε σημαντικά ανεσταλμένες, είτε υπερβολικές και άσχετες με το πλαίσιο. Μπορεί να κάνει γκριμάτσες, να γελά ή να είναι άκαμπτο, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στο χώρο αντικείμενα ή γεγονότα τα οποία εμφανώς προκαλούν αυτές τις συναισθηματικές αντιδράσεις</p>	7	25,9	25,9	92,6

		4. Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Οι αντιδράσεις του παιδιού σπάνια είναι κατάλληλες σε σχέση με το πλαίσιο Αλλάζει δύσκολα συναισθηματική διάθεση ή αντίθετα μπορεί να παρουσιάσει εντελώς διαφορετικά συναισθήματα, ενώ τίποτε δεν έχει αλλάξει γύρω του	2	7,4	7,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Συναισθηματικές αντιδράσεις ανάλογες της ηλικίας και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Το παιδί παρουσιάζει τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα, όπως υποδηλώνουν οι εκφράσεις ίου προσώπου και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του	3	10,7	10,7	10,7
		1.5	4	14,3	14,3	25,0

	<p>2. Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μερικές φορές συναισθηματικές αντιδράσεις ακατάλληλες σε βαθμό ή ποιότητα. Μερικές φορές οι αντιδράσεις του δεν σχετίζονται με αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντος.</p> <p>2.5</p>	9	32,1	32,1	57,1
	3. Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει σαφείς ενδείξεις ακαταλλήλων συναισθηματικών αντιδράσεων τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα. Οι αντιδράσεις ίου μπορεί να είναι είτε σημαντικά ανεσταλμένες. είτε υπερβολικές και άσχετες με το πλαίσιο. Μπορεί να κάνει γκριμάτσες. να γελά ή να είναι άκαμπτο, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στο χώρο αντικείμενα ή γεγονότα τα οποία εμφανώς προκαλούν αυτές τις συναισθηματικές αντιδράσεις <p>3.5</p>	3	10,7	10,7	67,9
		6	21,4	21,4	89,3
		1	3,6	3,6	92,9

4. Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Οι αντιδράσεις του παιδιού σπάνια είναι κατάλληλες σε σχέση με το πλαίσιο Αλλάζει δύσκολα συναισθηματική διάθεση ή αντίθετα μπορεί να παρουσιάσει εντελώς διαφορετικά συναισθήματα, ενώ τίποτε δεν έχει αλλάξει γύρω του	2	7,1	7,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Φυσιολογική χρήση του σώματος. Το παιδί κινείται με την ίδια άνεση, ευκινησία και συντονισμό, όπως τα παιδιά της ίδιας ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη.	9	33,3	33,3	33,3
1.5	2	7,4	7,4	40,7
2. Μη φυσιολογική χρήση του σώματος ήπιου βαθμού. Μπορεί να υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στην κίνηση, όπως επαναληπτικές κινήσεις, φτωχός συντονισμός ή αδεξιότητα, ή μπορεί να κάνει σπάνια παράξενες κινήσεις.	8	29,6	29,6	70,4
2.5	4	14,8	14,8	85,2

<p>3. Μη φυσιολογική χρήση του σώματος μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές εμφανώς παράξενες για την ηλικία του. όπως παράξενες κινήσεις των δαχτύλων. παράξενο στριφογύρισμα του σώματος ή των δαχτύλων. Μπορεί να κοιτάζει επίμονα ή να ασχολείται με το σώμα του . να αυτοτραυματίζεται, να κινείται μπρος-πίσω, πέρα-δώθε. να περπατά στα δάχτυλα</p>	2	7,4	7,4	92,6
3.5	1	3,7	3,7	96,3
<p>4. Μη φυσιολογική χρήση του σώματος σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονα ή συχνά κινήσεις ίου τύπου που περιγράφηκαν παραπάνω, οι οποίες αποτελούν ένδειξη σοβαρά μη φυσιολογικής χρήσης του σώματος Οι συμπεριφορές αυτές παραμένουν παρά τις προσπάθειες του εξεταστή να το αποθαρρύνει ή να το εμπλέξει σε άλλες δραστηριότητες</p>	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογική χρήση του σώματος. Το παιδί κινείται με την ίδια άνεση, ευκινησία και συντονισμό, όπως τα παιδιά της ίδιας ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη.	6	21,4	21,4	21,4
		1.5	1	3,6	3,6	25,0
		2. Μη φυσιολογική χρήση του σώματος ήπιου βαθμού. Μπορεί να υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στην κίνηση, όπως επαναληπτικές κινήσεις, φτωχός συντονισμός ή αδεξιότητα, ή μπορεί να κάνει σπάνια παράξενες κινήσεις.	14	50,0	50,0	75,0
		2.5	1	3,6	3,6	78,6
		3. Μη φυσιολογική χρήση του σώματος μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές εμφανώς παράξενες για την ηλικία του. όπως παράξενες κινήσεις των δαχτύλων. παράξενο στριφογύρισμα του σώματος ή των δαχτύλων. Μπορεί να κοιτάζει επίμονα ή να ασχολείται με το σώμα του . να αυτοτραυματίζεται, να κινείται μπρος-πίσω, πέρα-δώθε. να περπατά στα δάχτυλα	4	14,3	14,3	92,9
		3.5	1	3,6	3,6	96,4

4. Μη φυσιολογική χρήση του σώματος σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονα ή συχνά κινήσεις ίου τύπου που περιγράφηκαν παραπάνω, οι οποίες αποτελούν ένδειξη σοβαρά μη φυσιολογικής χρήσης του σώματος Οι συμπεριφορές αυτές παραμένουν παρά τις προσπάθειες του εξεταστή να το αποθαρρύνει ή να το εμπλέξει σε άλλες δραστηριότητες	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΧΡΗΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Κατάλληλη χρήση και ενδιαφέρον για τα αντικείμενα. Δείχνει φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα. ανάλογο του επιπέδου των δεξιοτήτων του	11	40,7	40,7	40,7
1.5	3	11,1	11,1	51,9

	<p>2. Μη κατάλληλη χρήση η ενδιαφέρον για τα αντικείμενα ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μη κατάλληλο- Φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και παίζει με ακατάλληλο, απρόσφορο τρόπο</p> <p>2.5</p>	3	11,1	11,1	63,0
	<p>3. Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα μέτριου βαθμού. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Μπορεί να απορροφηθεί παίζοντας παράξενα με ένα παιχνίδι, η να εστιάσει την προσοχή του σε κάποιο ασήμαντο τμήμα του παιχνιδιού να απορροφηθεί από την αντανάκλαση του φωτός στο αντικείμενο. Μπορεί να κουνά επαναληπτικά ένα τμήμα του παιχνιδιού ή να παίζει αποκλειστικά με ένα αντικείμενο</p> <p>3.5</p>	3	11,1	11,1	74,1
	<p>3. Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα μέτριου βαθμού. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Μπορεί να απορροφηθεί παίζοντας παράξενα με ένα παιχνίδι, η να εστιάσει την προσοχή του σε κάποιο ασήμαντο τμήμα του παιχνιδιού να απορροφηθεί από την αντανάκλαση του φωτός στο αντικείμενο. Μπορεί να κουνά επαναληπτικά ένα τμήμα του παιχνιδιού ή να παίζει αποκλειστικά με ένα αντικείμενο</p> <p>3.5</p>	5	18,5	18,5	92,6
	<p>3.5</p>	1	3,7	3,7	96,3

		4. Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές αλλά με μεγαλύτερη συχνότητα ή ένταση. Είναι δύσκολο να αποσπαστεί από την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες αυτές	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Κατάλληλη χρήση και ενδιαφέρον για τα αντικείμενα. Δείχνει φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα. ανάλογο του επιπέδου των δεξιοτήτων του	8	28,6	28,6	28,6
		1.5	5	17,9	17,9	46,4
		2. Μη κατάλληλη χρήση η ενδιαφέρον για τα αντικείμενα ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μη κατάλληλο- Φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και παίζει με ακατάλληλο, απρόσφορο τρόπο	6	21,4	21,4	67,9
		2.5	3	10,7	10,7	78,6

3. Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα μέτριου βαθμού. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Μπορεί να απορροφηθεί παίζοντας παράξενα με ένα παιχνίδι, η να εστιάσει την προσοχή του σε κάποιο ασήμαντο τμήμα του παιχνιδιού να απορροφηθεί από την αντανάκλαση του φωτός στο αντικείμενο. Μπορεί να κουνά επαναληπτικά ένα τμήμα του παιχνιδιού ή να παίζει αποκλειστικά με ένα αντικείμενο	4	14,3	14,3	92,9
3.5	1	3,6	3,6	96,4
4. Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές αλλά με μεγαλύτερη συχνότητα ή ένταση. Είναι δύσκολο να αποσπαστεί από την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες αυτές	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
------------	-----------	---------	---------------	--------------------

Μονόγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογικές για την ηλικία αντιδράσεις στην αλλαγή. Αν και το παιδί παρατηρεί και σχολιάζει τις αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα, τις αποδέχεται χωρίς απρόσφορο άγχος	3	11,1	11,1	11,1
		1.5	2	7,4	7,4	18,5
		2. Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή ήπιου βαθμού. Το παιδί συνεχίζει την ίδια δραστηριότητα η ασχολείται με τα ίδια υλικά, παρά το ότι ο ενήλικας προσπαθεί να κάνει κάποια αλλαγή.	6	22,2	22,2	40,7
		2.5	6	22,2	22,2	63,0
		3. Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιστέκεται ενεργητικά σε αλλαγές της ρουτίνας του. προσπαθεί να συνεχίσει την παλιά δραστηριότητα και είναι δύσκολο να αποσπαστεί η προσοχή του. Μπορεί να θυμώσει ή να στενοχωρηθεί με αλλαγές της καθιερωμένης ρουτίνας του.	2	7,4	7,4	70,4
		3.5	1	3,7	3,7	74,1

		4. Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονη αντίδραση στην αλλαγή. Αν του επιβληθεί μια αλλαγή μπορεί να θυμώσει ή να αντιδράσει με ξεσπάσματα νεύρων	7	25,9	25,9	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογικές για την ηλικία αντιδράσεις στην αλλαγή. Αν και το παιδί παρατηρεί και σχολιάζει τις αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα, τις αποδέχεται χωρίς απρόσφορο άγχος	2	7,1	7,1	7,1
		1.5	6	21,4	21,4	28,6
		2. Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή ήπιου βαθμού. Το παιδί συνεχίζει την ίδια δραστηριότητα η ασχολείται με τα ίδια υλικά, παρά το ότι ο ενήλικας προσπαθεί να κάνει κάποια αλλαγή.	6	21,4	21,4	50,0
		2.5	2	7,1	7,1	57,1

3. Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιστέκεται ενεργητικά σε αλλαγές της ρουτίνας του. προσπαθεί να συνεχίσει την παλιά δραστηριότητα και είναι δύσκολο να αποσπαστεί η προσοχή του. Μπορεί να θυμώσει ή να στενοχωρηθεί με αλλαγές της καθιερωμένης ρουτίνας του.	4	14,3	14,3	71,4
3.5	5	17,9	17,9	89,3
4. Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονη αντίδραση στην αλλαγή. Αν του επιβληθεί μια αλλαγή μπορεί να θυμώσει ή να αντιδράσει με ξεσπάσματα νεύρων	3	10,7	10,7	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
------------	-----------	---------	---------------	--------------------

Μονόγλωσσο Valid	1. Φυσιολογικές για την ηλικία οπτικές αντιδράσεις. Η οπτική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και αντίστοιχη της ηλικίας του. Η όραση χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις για την εξερεύνηση των αντικειμένων	7	25,9	25,9	25,9
	1.5	6	22,2	22,2	48,1
	2. Μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Μπορεί να χρειαστεί να υπενθυμίσουμε στο παιδί να κοιτάξει τα αντικείμενα Μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του να κοιτάζει τα φώτα, τους καθρέφτες, να κοιτάζει το κενό ή να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή.	10	37,0	37,0	85,2
	2.5	1	3,7	3,7	88,9
	3.5	2	7,4	7,4	96,3
	4. Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί αποφεύγει συνεχώς να κοιτά τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα ή παρουσιάζει σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαιτερότητες που περιγράφηκαν παραπάνω	1	3,7	3,7	100,0

		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογικές για την ηλικία οπτικές αντιδράσεις. Η οπτική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και αντίστοιχη της ηλικίας του. Η όραση χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις για την εξερεύνηση των αντικειμένων	7	25,0	25,0	25,0
		1.5	4	14,3	14,3	39,3
		2. Μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Μπορεί να χρειαστεί να υπενθυμίσουμε στο παιδί να κοιτάξει τα αντικείμενα Μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του να κοιτάζει τα φώτα, τους καθρέφτες, να κοιτάζει το κενό ή να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή.	11	39,3	39,3	78,6
		3.5	2	7,1	7,1	85,7
		4. Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί αποφεύγει συνεχώς να κοιτά τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα ή παρουσιάζει σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαιτερότητες που περιγράφηκαν παραπάνω	4	14,3	14,3	100,0

Total	28	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Φυσιολογικές για την ηλικία ακουστικές αντιδράσεις. Η ακουστική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και κατάλληλη για την ηλικία του. Η ακοή χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις.	7	25,9	25,9	25,9
1.5	3	11,1	11,1	37,0
2. Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Παρατηρείται έλλειψη αντιδράσεων ή μια κάπως έντονη αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους, ή μπορεί να χρειαστεί να επαναληφθεί ένας ήχος για να προσέξει το παιδί. Η προσοχή του μπορεί να αποσπάται από άσχετους ήχους.	8	29,6	29,6	66,7
2.5	1	3,7	3,7	70,4

		3. Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Οι αντιδράσεις στους ήχους ποικίλουν. Συχνά το παιδί αγνοεί ένα ήχο τις πρώτες φορές που τον ακούει. Μπορεί να τρομάξει ή να καλύψει τα αυτιά του όταν ακούει ήχους της καθημερινής ζωής.	4	14,8	14,8	85,2
		3.5	1	3,7	3,7	88,9
		4. Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί υπεραντιδρά ή/και υποαντιδρα στους ήχους με υπερβολικό βαθμό, ανεξάρτητα από το είδος του ήχου	3	11,1	11,1	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογικές για την ηλικία ακουστικές αντιδράσεις. Η ακουστική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και κατάλληλη για την ηλικία του. Η ακοή χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις.	7	25,0	25,0	25,0
		1.5	4	14,3	14,3	39,3

2. Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Παρατηρείται έλλειψη αντιδράσεων ή μια κάπως έντονη αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους, ή μπορεί να χρειαστεί να επαναληφθεί ένας ήχος για να προσέξει το παιδί. Η προσοχή του μπορεί να αποσπάται από άσχετους ήχους.	8	28,6	28,6	67,9
2.5	3	10,7	10,7	78,6
3. Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Οι αντιδράσεις στους ήχους ποικίλουν. Συχνά το παιδί αγνοεί ένα ήχο τις πρώτες φορές που τον ακούει. Μπορεί να τρομάξει ή να καλύψει τα αυτιά του όταν ακούει ήχους της καθημερινής ζωής.	3	10,7	10,7	89,3
3.5	2	7,1	7,1	96,4
4. Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί υπεραντιδρά ή/και υποαντιδρα στους ήχους με υπερβολικό βαθμό, ανεξάρτητα από το είδος του ήχου	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΓΕΥΣΤΙΚΕΣ. ΟΣΦΡΗΤΙΚΕΣ. ΑΠΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΥΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Φυσιολογική χρήση των αισθήσεων και φυσιολογικές αντιδράσεις. Το παιδί έρευνα καινούργια αντικείμενα με κατάλληλο τρόπο για την ηλικία του με την αφή και την όραση. Η γεύση και η όσφρηση χρησιμοποιούνται όταν χρειάζεται. Το παιδί αντιδρά σε ένα μικρό καθημερινό πόνο με δυσαρέσκεια αλλά όχι υπερβολικά	10	37,0	37,0	37,0
1.5	4	14,8	14,8	51,9
2. Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να επιμένει να βάζει αντικείμενα στο στόμα, να μυρίζει ή να δοκιμάζει μη βρώσιμα αντικείμενα. Μπορεί να αγνοεί ή να αντιδρά υπερβολικά σε ελαφρύ πόνο. αντίθετα με ένα φυσιολογικό παιδί το οποίο θα εξέφραζε απλά δυσαρέσκεια.	5	18,5	18,5	70,4
2.5	3	11,1	11,1	81,5

		3. Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων. Μη φυσιολογικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι απορροφημένο από το να ακουμπά να δοκιμάζει γευστικά αντικείμενα ή ανθρώπους. Οι αντιδράσεις του μπορεί να είναι υπερβολικές ή ελάχιστες	2	7,4	7,4	88,9
		3.5	2	7,4	7,4	96,3
		4. Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι απορροφημένο από το να μυρίζει, να δοκιμάζει. να ακουμπά ή να αισθάνεται τα αντικείμενα Οι δραστηριότητες αυτές σκοπό έχουν την αίσθηση παρά την εξερεύνηση Το παιδί μπορεί να αγνοεί τελείως τον πόνο ή να αντιδρά υπερβολικά σε μικρή ενόχληση	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογική χρήση των αισθήσεων και φυσιολογικές αντιδράσεις. Το παιδί έρευνα καινούργια αντικείμενα με κατάλληλο τρόπο για την ηλικία του με την αφή και την όραση. Η γεύση και η όσφρηση χρησιμοποιούνται όταν χρειάζεται. Το παιδί αντιδρά σε ένα μικρό καθημερινό πόνο με δυσαρέσκεια αλλά όχι υπερβολικά	8	28,6	28,6	28,6

1.5	9	32,1	32,1	60,7
2. Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να επιμένει να βάζει αντικείμενα στο στόμα, να μυρίζει ή να δοκιμάζει μη βρώσιμα αντικείμενα. Μπορεί να αγνοεί ή να αντιδρά υπερβολικά σε ελαφρύ πόνο. αντίθετα με ένα φυσιολογικό παιδί το οποίο θα εξέφραζε απλά δυσαρέσκεια.	8	28,6	28,6	89,3
3.5	2	7,1	7,1	96,4
4. Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι απορροφημένο από το να μυρίζει, να δοκιμάζει. να ακουμπά ή να αισθάνεται τα αντικείμενα Οι δραστηριότητες αυτές σκοπό έχουν την αίσθηση παρά την εξερεύνηση Το παιδί μπορεί να αγνοεί τελείως τον πόνο ή να αντιδρά υπερβολικά σε μικρή ενόχληση	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΦΟΒΟΣ Ή ΝΕΥΡΙΚΟΤΗΤΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Περιβάλλον				

Μονόγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του και το πλαίσιο	3	11,1	11,1	11,1
		1.5	3	11,1	11,1	22,2
		2. Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα ήπιου βαθμού. Το παιδί μερικές φορές αντιδρά με έντονο ή ελάχιστο φόβο ή νευρικότητα συγκριτικά με το πως θα αντιδρούσε ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, σε παρόμοια κατάσταση	11	40,7	40,7	63,0
		2.5	4	14,8	14,8	77,8
		3. Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιδρά με κάπως περισσότερο ή κάπως λιγότερο φόβο από το συνηθισμένο ακόμα και για ένα παιδί μικρότερης ηλικίας σε παρόμοια περίπτωση	3	11,1	11,1	88,9
		3.5	2	7,4	7,4	96,3

		4. Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα σοβαρού βαθμού. Ο φόβος παραμένει ακόμα και μετά από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες με αβλαβές γεγονός ή αντικείμενο Είναι πάρα πολύ δύσκολο να ηρεμήσει ή να παρηγορηθεί. Αντίθετα μπορεί να αδιαφορεί για κινδύνους τους οποίους άλλα παιδιά στην ηλικία του θα απέφευγαν	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του και το πλαίσιο	3	10,7	10,7	10,7
		1.5	5	17,9	17,9	28,6
		2. Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα ήπιου βαθμού. Το παιδί μερικές φορές αντιδρά με έντονο ή ελάχιστο φόβο ή νευρικότητα συγκριτικά με το πως θα αντιδρούσε ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, σε παρόμοια κατάσταση	9	32,1	32,1	60,7
		2.5	2	7,1	7,1	67,9

3. Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρική κατάσταση μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιδρά με κάπως περισσότερο ή κάπως λιγότερο φόβο από το συνηθισμένο ακόμα και για ένα παιδί μικρότερης ηλικίας σε παρόμοια περίπτωση	6	21,4	21,4	89,3
3.5	1	3,6	3,6	92,9
4. Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρική κατάσταση σοβαρού βαθμού. Ο φόβος παραμένει ακόμα και μετά από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες με αβλαβές γεγονός ή αντικείμενο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να ηρεμήσει ή να παρηγορηθεί. Αντίθετα μπορεί να αδιαφορεί για κινδύνους τους οποίους άλλα παιδιά στην ηλικία του θα απέφευγαν	2	7,1	7,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Φυσιολογική λεκτική επικοινωνία κατάλληλη για την ηλικία και το πλαίσιο	4	14,8	14,8	14,8
1.5	3	11,1	11,1	25,9

	<p>2. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Υπάρχει συνολική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου Ο λόγος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό χωρίς νόημα Μπορεί να παρατηρηθεί όμως κάποια ηχολαλία ή αντιστροφή αντωνυμιών, ή να χρησιμοποιούνται παράξενες λέξεις η ακατάληπτη γλώσσα</p> <p>2.5</p>	6	22,2	22,2	48,1
	2.5	3	11,1	11,1	59,3
	<p>3. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Ο λόγος μπορεί να απουσιάζει. Όταν υπάρχει μπορεί να αποτελείται από λόγο με νόημα και ιδιόμορφο λόγο όπως ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών η ακατάληπτες λέξεις. Ο λόγος με νόημα μπορεί να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, όπως πολλές ερωτήσεις ή έντονη ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα</p> <p>3.5</p>	3	11,1	11,1	70,4
	3.5	2	7,4	7,4	77,8

		4. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί δεν χρησιμοποιεί λόγο με νόημα Μπορεί να βγάζει μωρουδίστικες κραυγές, περίπλοκους θορύβους η να χρησιμοποιεί λέξεις κατά προσέγγιση. Μπορεί να χρησιμοποιεί μερικές αναγνωρίσιμες λέξεις ή φράσεις με παράξενο και επίμονο τρόπο.	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογική λεκτική επικοινωνία κατάλληλη για την ηλικία και το πλαίσιο	2	7,1	7,1	7,1
		1.5	7	25,0	25,0	32,1
		2. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Υπάρχει συνολική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου 0 λόγος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό χωρίς νόημα Μπορεί να παρατηρηθεί όμως κάποια ηχολαλία ή αντιστροφή αντωνυμιών, ή να χρησιμοποιούνται παράξενες λέξεις η ακατάληπτη γλώσσα	7	25,0	25,0	57,1
		2.5	3	10,7	10,7	67,9

	3. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Ο λόγος μπορεί να απουσιάζει. Όταν υπάρχει μπορεί να αποτελείται από λόγο με νόημα και ιδιόμορφο λόγο όπως ηχολαλία, αντίστροφη αντωνυμιών η ακατάληπτες λέξεις. Ο λόγος με νόημα μπορεί να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, όπως πολλές ερωτήσεις ή έντονη ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα	2	7,1	7,1	75,0
	3.5	3	10,7	10,7	85,7
	4. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί δεν χρησιμοποιεί λόγο με νόημα Μπορεί να βγάζει μωρουδίστικες κραυγές, περίπλοκους θορύβους η να χρησιμοποιεί λέξεις κατά προσέγγιση. Μπορεί να χρησιμοποιεί μερικές αναγνωρίσιμες λέξεις ή φράσεις με παράξενο και επίμονο τρόπο.	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Περιβάλλον		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid	1. Φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία, ανάλογη της ηλικίας του παιδιού και του πλαισίου	3	11,1	11,1	11,1

1.5	3	11,1	11,1	22,2
2. Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Ανώριμη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το παιδί μπορεί να δείχνει με ασαφή τρόπο αυτό το οποίο θέλει ή προσπαθεί να φτάσει σε περιπτώσεις που ένα παιδί της ίδιας ηλικίας δείχνει η κάνει πιο συγκεκριμένες χειρονομίες	10	37,0	37,0	59,3
2.5	3	11,1	11,1	70,4
3. Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Το παιδί δεν μπορεί γενικά να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του με λεκτικό τρόπο και δεν μπορεί να καταλάβει τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων.	3	11,1	11,1	81,5
4. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί χρησιμοποιεί μόνο παράξενες ή ιδιόμορφες χειρονομίες χωρίς προφανές νόημα και δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται το νόημα των χειρονομιών ή των εκφράσεων του προσώπου των άλλων.	5	18,5	18,5	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία, ανάλογη της ηλικίας του παιδιού και του πλαισίου	3	10,7	10,7	10,7
		1.5	7	25,0	25,0	35,7
		2. Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Ανώριμη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το παιδί μπορεί να δείχνει με ασαφή τρόπο αυτό το οποίο θέλει ή προσπαθεί να φτάσει σε περιπτώσεις που ένα παιδί της ίδιας ηλικίας δείχνει η κάνει πιο συγκεκριμένες χειρονομίες	9	32,1	32,1	67,9
		2.5	4	14,3	14,3	82,1
		3. Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Το παιδί δεν μπορεί γενικά να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του με λεκτικό τρόπο και δεν μπορεί να καταλάβει τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων.	3	10,7	10,7	92,9
		4. Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί χρησιμοποιεί μόνο παράξενες ή ιδιόμορφες χειρονομίες χωρίς προφανές νόημα και δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται το νόημα των χειρονομιών ή των εκφράσεων του προσώπου των άλλων.	2	7,1	7,1	100,0

Total	28	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ανάλογη της ηλικίας και του πλαισίου. Το παιδί δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο δραστήριο από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας σε παρόμοιες συνθήκες	6	22,2	22,2	22,2
1.5	2	7,4	7,4	29,6
2. Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ήπιου βαθμού. Το παιδί είναι μερικές φορές είτε ανήσυχο είτε κάπως τεμπέλικο και αργό στις κινήσεις του Το επίπεδο της δραστηριότητας παρεμποδίζει ελαφρά την απόδοση του	8	29,6	29,6	59,3
2.5	1	3,7	3,7	63,0

		3. Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι αρκετά ενεργητικό και είναι δύσκολο να το συγκροτήσει κανείς. Μπορεί να έχει απεριόριστη ενέργεια και να μην πηγαίνει εύκολα για ύπνο το βράδυ ή μπορεί να είναι αρκετά απαθές και να χρειάζεται παρότρυνση για να κάνει κάτι	6	22,2	22,2	85,2
		4. Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας σοβαρού βαθμού. Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει υπερβολική ενεργητικότητα ή έλλειψη ενεργητικότητας ή μπορεί να πηγαίνει από το ένα στο άλλο άκρο.	4	14,8	14,8	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ανάλογη της ηλικίας και του πλαισίου. Το παιδί δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο δραστήριο από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας σε παρόμοιες συνθήκες	7	25,0	25,0	25,0
		1.5	2	7,1	7,1	32,1

2. Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ήπιου βαθμού. Το παιδί είναι μερικές φορές είτε ανήσυχο είτε κάπως τεμπέλικο και αργό στις κινήσεις του Το επίπεδο της δραστηριότητας παρεμποδίζει ελαφρά την απόδοση του	11	39,3	39,3	71,4
2.5	5	17,9	17,9	89,3
3.5	1	3,6	3,6	92,9
4. Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας σοβαρού βαθμού. Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει υπερβολική ενεργητικότητα ή έλλειψη ενεργητικότητας ή μπορεί να πηγαίνει από το ένα στο άλλο άκρο.	2	7,1	7,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Φυσιολογική νοημοσύνη και λογική συνοχή στους διαφορετικούς τομείς. Το παιδί είναι εξίσου έξυπνο όσο και ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Δεν παρουσιάζει κάποια ασυνήθιστη νοητική δεξιότητα ή νοητικά προβλήματα	5	18,5	18,5	18,5
1.5	4	14,8	14,8	33,3

2. Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία ήπιου βαθμού. Το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας Υπάρχει καθυστέρηση στις δεξιότητες αρκετά ομοιόμορφα κατανεμημένη στους διάφορους τομείς της νοημοσύνης.	6	22,2	22,2	55,6
2.5	3	11,1	11,1	66,7
3. Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία μέτριου βαθμού. Γενικά το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί όμως να λειτουργεί σχεδόν φυσιολογικά σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης	5	18,5	18,5	85,2
3.5	1	3,7	3,7	88,9
4. Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία σοβαρού βαθμού. Αν και το παιδί δεν είναι γενικά τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί να λειτουργεί καλύτερα από ένα φυσιολογικό παιδί σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης.	3	11,1	11,1	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Δίγλωσσο	Valid	1. Φυσιολογική νοημοσύνη και λογική συνοχή στους διαφορετικούς τομείς. Το παιδί είναι εξίσου έξυπνο όσο και ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Δεν παρουσιάζει κάποια ασυνήθιστη νοητική δεξιότητα ή νοητικά προβλήματα	3	10,7	10,7	10,7
		1.5	6	21,4	21,4	32,1
		2. Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία ήπιου βαθμού. Το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Υπάρχει καθυστέρηση στις δεξιότητες αρκετά ομοιόμορφα κατανεμημένη στους διάφορους τομείς της νοημοσύνης.	13	46,4	46,4	78,6
		3. Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία μέτριου βαθμού. Γενικά το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί όμως να λειτουργεί σχεδόν φυσιολογικά σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης	3	10,7	10,7	89,3
		3.5	1	3,6	3,6	92,9

4. Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία σοβαρού βαθμού. Αν και το παιδί δεν είναι γενικά τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί να λειτουργεί καλύτερα από ένα φυσιολογικό παιδί σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης.	2	7,1	7,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ

Περιβάλλον	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μονόγλωσσο Valid 1. Απουσία αυτισμού. Το παιδί δεν παρουσιάζει κανένα από τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.	6	22,2	22,2	22,2
1.5	1	3,7	3,7	25,9
2. Ήπιος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μερικά μόνο συμπτώματα του τύπου του αυτισμού η σε ήπιο μόνο βαθμό.	3	11,1	11,1	37,0
2.5	5	18,5	18,5	55,6
3. 2 αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μια σειρά συμπτωμάτων του τύπου του αυτισμού ή σε μέτριο μόνο βαθμό.	3	11,1	11,1	66,7
3.5	3	11,1	11,1	77,8

		4. Σοβαρός αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει πολλά συμπτώματα του τύπου του αυτισμού η ορισμένα μόνο αλλά σε σοβαρό βαθμό	6	22,2	22,2	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Δίγλωσσο	Valid	1. Απουσία αυτισμού. Το παιδί δεν παρουσιάζει κανένα από τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.	1	3,6	3,6	3,6
		1.5	5	17,9	17,9	21,4
		2. Ήπιος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μερικά μόνο συμπτώματα του τύπου του αυτισμού η σε ήπιο μόνο βαθμό.	6	21,4	21,4	42,9
		2.5	1	3,6	3,6	46,4
		3. 2 αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μια σειρά συμπτωμάτων του τύπου του αυτισμού ή σε μέτριο μόνο βαθμό.	11	39,3	39,3	85,7
		3.5	3	10,7	10,7	96,4
		4. Σοβαρός αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει πολλά συμπτώματα του τύπου του αυτισμού η ορισμένα μόνο αλλά σε σοβαρό βαθμό	1	3,6	3,6	100,0
		Total	28	100,0	100,0	

