

Υπεύθυνος Ομάδας	
Στάθης Τριανταφύλλου	Ψυχολόγος
Δοκίμια	
Γιώργος Καραντάνος	Παιδοψυχίατρος
Βάγια Παπαγεωργίου	Παιδοψυχίατρος
Μαρίτσα Καμπούρογλου	Λογοπεδικός
Γιάννης Βογινδρούκας	Λογοπεδικός
Κωνσταντίνος Φρανσίσ	Παιδοψυχίατρος
Ηλεκτρονική επεξεργασία κειμένων	
Οικονόμου Βασίλης	Πληροφορικός

Περιεχόμενα

1		Γιώργος Καραντάνος	
	α	Αλλαγές στον Ορισμό του Αυτισμού και η Σημασία τους	
	α	ΑΥΤΙΣΜΟΣ - ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	
2		Βάγια Παπαγεωργίου	
	α	ΑΥΤΙΣΜΟΣ: ΠΡΩΙΜΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.	
	β	ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΠΡΟ-ΣΧΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	
	γ	ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
3		Μαρίτσα Καμπούρογλου	
	α	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	
	β	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	
4		Γιάννης Βογινδρούκας	
	α	ΑΥΤΙΣΜΟΣ - ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
	β	ΠΑΡΑΦΑΣΙΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ- ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	
	γ	ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΛΟΓΟΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΛΟΓΟΣ-ΓΛΩΣΣΑ, ΟΜΙΛΙΑ: ΕΝΝΟΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ	
	δ	Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ ΑΠΟ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.	
5		Κωνσταντίνος Φρανσίσ	
		ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ DOWN ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	

Μεταφράσεις

1		Μαρίτσα Καμπούρογλου	
	α	Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.	
	β	ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ / ΑΛΛΑΓΕΣ/ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ/ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
2		Γιάννης Βογινδρούκας	
	α	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΩΙΜΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΡΟΣΠΟΙΗΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	

Εισαγωγή

Μέσα στα πλαίσια των γενικότερων στόχων του Μέτρου 1.1 και της Ενέργειας 1.1.4 δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία προϋποθέσεων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων ατόμων με ειδικές ανάγκες ώστε να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία. Ο ανάδοχος φορέας της «Αναδόμησης» το ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» ύστερα από πορεία 30 και πλέον ετών στο χώρο των ειδικών αναγκών και με ιδιαίτερη ενασχόληση στον Αυτισμό τα τελευταία 10 έτη διαθέτει την κατάλληλη τεχνογνωσία για να υλοποιήσει του στόχους του επιχειρησιακού προγράμματος.

Η κατάλληλη τεχνογνωσία μεταφράζεται στις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του φάσματος του αυτισμού. Το πρόγραμμα εξειδίκευσης στην «Αναδόμηση» έχει σχεδιαστεί με στόχο την μετάδοση των πιο σύγχρονων θεωρητικών θέσεων και των λειτουργικότερων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μέσα από το Σεμινάριο των 100 ωρών. Το πρακτικό μέρος των 300 ωρών βασίζεται στην σχεδίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (projects), στην οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού, στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων σε παιδιά με αυτισμό και στην συγγραφή της όλης διαδικασίας με την εξελικτική καθοδήγηση και εποπτεία της ομάδας Πρακτικής Άσκησης. Η σχεδίαση του πρακτικού μέρους εμπεριέχει την πρόκληση προς τους εξειδικευόμενους να εμπλακούν άμεσα και να υιοθετήσουν σταδιακά την κατάλληλη εκπαιδευτική νοοτροπία, τεχνιές και μεθοδολογία στην εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων.

Οι εξειδικευόμενοι εφοδιάζονται με τα Εκπαιδευτικά Αντικείμενα της «Αναδόμησης» για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο τους. Αυτά συνίστανται στο τόμο των Επιστημονικών Δοκιμίων και στο Οδηγό της Πρακτικής Άσκησης. Ο μεν πρώτος αποτελείται από επιστημονικά κείμενα με θέμα τον Αυτισμό, ο δε δεύτερος εμπεριέχει υποδειγματικές δραστηριότητες σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Τα Εκπαιδευτικά Αντικείμενα πλαισιώνονται επίσης από 7 Οδηγούς Εξειδίκευσης με διαβαθμισμένες δραστηριότητες, Υποδειγματική Βιντεοκασέτα και τον φάκελο του συστήματος εναλλακτικής επικοινωνίας ΜΑΚΑΤΟΝ. Επιπλέον το όλο έργο μέσω της Γνωσιακής Πύλης θα παρέξει σφαιρική ενημέρωση για τον Αυτισμό, Διαδικτυακή Επιμόρφωση και το εμπλουτισμένο καινοτομικό λογισμικό εικονικής πραγματικότητας «επιστροφή στο σπίτι» για άτομα με αυτισμό.

Το ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» μέσα στα πλαίσια της «Αναδόμησης» στοχεύει να εφοδιάσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες γνώσεις και εκπαιδευτικά εργαλεία ώστε να συμβάλλουν δυναμικά στις παρεχόμενες υπηρεσίες για τα άτομα με αυτισμό.

Ο Υπεύθυνος του Έργου

Στάθης Τριανταφύλλου

Ψυχολόγος

Ερευνητής Εκπαιδευτικής Πληροφορικής

Δρ. Γιάννης Βογινδρούκας
Λογοπεδικός

ΠΑΡΑΦΑΣΙΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ- ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δυσκολίες στη διαδικασία εύρεσης της λέξης, μπορεί να προκαλέσουν λάθη στην κατονομασία των αντικειμένων, τα οποία ονομάζονται παραφασίες και αφορούν, στη σημασία των λέξεων και στην κατονομασία εννοιών.

Ονομασία αντικειμένου, είναι η ικανότητα του ομιλητή να επιλέγει από το προσωπικό του λεξικό την κατάλληλη λέξη, που καλύπτει το νόημα μιας δεδομένης έννοιας. Κατά την Sarho (1), πρόκειται για την ικανότητα «εύρεσης λέξης», η οποία είναι αυτοματοποιημένη διαδικασία, σε κάθε ικανό ομιλητή.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία διακρίνονται διαφορετικά είδη παραφασιών. Στις λεκτικές ή ολικές παρατηρείται αντικατάσταση της λέξης από μία άλλη άσχετη, ενώ στις σημασιολογικές η λέξη αντικαθίσταται από άλλη της ίδιας σημασιολογικής κατηγορίας (π.χ. καρέκλα-τραπέζι). Στις φωνημικές παραφασίες ή νεολογισμού παράγονται νέες λέξεις με την πρόσθεση, αφαίρεση ή αντιμετάθεση των φωνημάτων, ήδη γνωστών λέξεων (1). Διακρίνονται επίσης παραφασίες που αφορούν στη χρήση μη ειδικών λέξεων, στις οποίες χρησιμοποιείται μια λέξη, π.χ. η λέξη «πράγμα» για οποιοδήποτε αντικείμενο και παραφασίες μέσω της δημιουργίας νέων λέξεων, π.χ «μπλούζα με φερμουάρ», για τη λέξη «μπουφάν»(2).

Οι Crystal (3) και Martin (2), συμπεριλαμβάνουν στις παραφασίες την υπερεπέκταση και υποεπέκταση των εννοιών. Υπερεπέκταση, είναι η επιλογή μιας γενικότερης έννοιας για την ονομασία μιας περιορισμένης π.χ φρούτο για το μήλο, ενώ υποεπέκταση, είναι η αντίθετη διαδικασία, π.χ καρότα για τα λαχανικά.

Στην παρούσα μελέτη συγκρίθηκαν οι παραφασίες τεσσάρων ομάδων παιδιών και αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά τα αποτελέσματα, με στόχο τον καθορισμό των ιδιαιτεροτήτων στη διαδικασία ονομασίας αντικειμένου της κάθε ομάδας και τη συλλογή πληροφοριών για την διαφοροδιαγνωστική κλινική πράξη. Στην μελέτη συμμετείχαν παιδιά με ήπια μαθησιακή δυσκολία¹, με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου, με αυτισμό και ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και τέλος παιδιά με κώφωση και φυσιολογική νοημοσύνη. Κατά την Howlin (4) οι παραπάνω ομάδες παιδιών πρέπει να διαφοροδιαγιγνώσκονται, αφού παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά στην κλινική τους εικόνα. Η άποψη αυτή, καθόρισε την επιλογή των ομάδων της μελέτης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα- Υλικό

Όλα τα παιδιά της μελέτης ήταν αγόρια, έλληνες υπήκοοι, με μητρική γλώσσα την ελληνική και μέσο όρο ηλικίας 8.0 έως 8.9 χρόνων. Φοιτούσαν σε σχολεία της περιοχής διαμονής τους, ενώ οι γονείς είχαν βασική σχολική εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός των ομάδων στηρίχτηκε στη διάγνωση. Ο μέσος όρος του νοητικού δυναμικού και της ηλικίας των παιδιών της κάθε ομάδας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

	ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	ΗΛΙΚΙΑ
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	65	8.6
ΗΠΙΑ Μ.Δ	65.8	8.0
ΚΩΦΩΣΗ	88.6	8.0
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ	82	8.2

Για την αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το WISC-R (5), εκτός από τα παιδιά με κώφωση, για τα οποία χρησιμοποιήθηκε το RAVEN Progressive Matrices (6). Το επίπεδο του προφορικού λόγου, καθώς και η σύγκριση του λεξιλογίου και των λαθών των παιδιών, αξιολογήθηκαν μέσω του Action Picture Test και του Word Finding Vocabulary Test (7,8). Η διάγνωση του αυτισμού στηρίχτηκε στην ADI-R(9) στο PEP-R (Psychoeducational Profile) (10) και στο TOPL (11). Η διάγνωση των διαταραχών έγινε σύμφωνα με τα κριτήρια κατά DSM-IV (12).

¹ Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιείται σαν ταυτόσημη έννοια του παλαιότερου όρου νοητική καθυστέρηση, προτιμάται ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες, γιατί αφήνει περιθώρια βελτίωσης των δυσκολιών, όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα, ενώ αντίθετα, ο όρος νοητική καθυστέρηση, δηλώνει μια παγιωμένη κατάσταση, που δεν επιδέχεται καμία βελτίωση.

Διαδικασία

Τα παιδιά εξετάστηκαν από παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο και λογοπεδικό, στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης και στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών Θεσσαλονίκης. Τα παιδιά με κώφωση, συμμετείχαν στη δοκιμασία χρησιμοποιώντας την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ενώ όλα τα υπόλοιπα, απάντησαν με την χρήση της Ελληνικής Προφορικής Γλώσσας.

Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων στηρίχθηκε στον καθορισμό των ειδών των παραφασιών που μπορεί να συμβούν κατά την διάρκεια της ονομασίας αντικειμένου, οι οποίες μπορεί να είναι: σημασιολογικές, ολικές, φωνημικές-νεολογισμού, δημιουργία νέων λέξεων, υποεπέκταση και υπερεπέκταση. Αναλύθηκαν και καταγράφηκαν οι τρόποι που χρησιμοποίησε η κάθε ομάδα παιδιών, για να ονομάσει ένα αντικείμενο, όταν δεν γνωρίζει, ή όταν δεν μπορεί να ανακαλέσει τη ζητούμενη λέξη. Παρουσιάζονται επίσης οι έννοιες, που ήταν ιδιαίτερα δύσκολες για όλα τα παιδιά της έρευνας. Δεν υπολογίζονται ως λάθος, οι απαντήσεις που περιείχαν τον ορισμό του αντικειμένου και την ονομασία της χρήσης του, επειδή θεωρήθηκε, ότι τα παιδιά γνώριζαν το αντικείμενο, αλλά δεν ήταν εφικτή η ανάκληση της ονομασίας του, την συγκεκριμένη στιγμή της εξέτασης. Όλοι οι υπόλοιποι μηχανισμοί, υπολογίσθηκαν ως λάθος και συνυπολογίσθηκαν με τις ολικές παραφασίες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στους πίνακες 1 και 2, παρουσιάζεται ο αριθμός των λαθών στην κατονομασία των αντικειμένων, ο αριθμός των λέξεων που δεν γνώριζαν τα παιδιά της κάθε ομάδας, ο αριθμός των αντικειμένων που γνώριζαν αλλά δεν θυμόταν την κατάλληλη λέξη με αποτέλεσμα να καταφύγουν σε άλλους μηχανισμούς για να την ονομάσουν και ο αριθμός των σωστών απαντήσεων.

(πίνακας 1)

(πίνακας 2)

Όπως φαίνεται, οι περισσότερες άγνωστες λέξεις παρατηρούνται στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό. Ακολουθούν, τα παιδιά με ήπια μαθησιακή δυσκολία και τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου. Μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου φαίνεται ότι έχουν τα παιδιά με κώφωση. Τα παιδιά με αυτισμό, τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή

λόγου και εκείνα με ήπια μαθησιακή δυσκολία φαίνεται ότι διαφέρουν ελάχιστα ως προς το εύρος του λεξιλογίου.

Στον πίνακα 3, παρουσιάζονται αναλυτικά τα είδη των παραφρασιών της κάθε ομάδας.

Φαίνεται ότι οι ολικές παραφρασίες υπερτερούν στα παιδιά με αυτισμό και στα παιδιά με κώφωση. Οι σημασιολογικές παραφρασίες είναι αυξημένες στα παιδιά με αυτισμό ενώ οι φωνημικές συναντούνται μόνο στα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου. Επίσης, η υποεπέκταση, δεν εμφανίζεται ως λάθος στα παιδιά με αυτισμό και στα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου.

Τα παιδιά για να ονομάσουν κάποιο αντικείμενο που δεν γνώριζαν, ή γνώριζαν αλλά δεν μπορούσαν να ανακαλέσουν κατέφυγαν στην ονομασία του υλικού του αντικειμένου, στην ονομασία της χρήσης του, στην περιγραφή, στον ορισμό του, στην ονομασία μέρους της εικόνας και στην παρομοίωση του με άλλο, που μοιάζει σχηματικά. Τα αποτελέσματα για κάθε ομάδα φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 4.

(πίνακας 4)

Οι μηχανισμοί, που φαίνεται να χρησιμοποιούνται από τα παιδιά όλων των ομάδων της μελέτης για να ονομάσουν κάτι που γνωρίζουν αλλά δεν μπορούν να ανακαλέσουν την κατάλληλη λέξη είναι οι ίδιοι. Φαίνεται ότι τα παιδιά με αυτισμό ονομάζουν όλες τις εικόνες και χρησιμοποιούν όλους τους μηχανισμούς στην προσπάθεια τους να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις αφού εξαιτίας της φύσης της διαταραχής δεν χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως «δεν ξέρω» ή «δεν θυμάμαι», σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά της μελέτης.

Οι λέξεις που είναι ιδιαίτερα δύσκολες σε όλες τις ομάδες των παιδιών είναι οι εξής: σαλιγκάρι, φάρος, κυψέλη, κεραία, igloo, σκιάχτρο, δοξάρι, αλεξίπτωτο, πυξίδα, χάρτης, επίδεσμος, κοσμήματα, κάμπια, βίδα, γοργόνα, βέλος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Διαφορετικές μελέτες υποστήριξαν την ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να δημιουργούν προσωπικό λεξιλόγιο (13). Στην παρούσα μελέτη αν και φαίνεται ότι έχουν περισσότερα λάθη από τις υπόλοιπες ομάδες δεν διαφέρουν στο σύνολο των άγνωστων λέξεων. Φαίνεται ότι η αυτιστική διαταραχή, δεν επηρεάζει την κατάκτηση εννοιών αλλά την

ποιότητα των εννοιών αφού δεν μπορούν να γενικεύσουν τις έννοιες και να κατακτήσουν το πολλαπλό νόημα τους (14). Σε περιπτώσεις όπου παρατηρείται αυτή η δυσκολία, οφείλεται σε συνοδές αναπτυξιακές διαταραχές και όχι στον αυτισμό.

Χαρακτηριστική είναι η τάση των παιδιών με αυτισμό να απαντούν σε περισσότερες εικόνες από τα παιδιά των άλλων ομάδων, γεγονός που οφείλεται στην φύση της αυτιστικής διαταραχής. Φράσεις όπως «δεν ξέρω ή δεν θυμάμαι» δεν χρησιμοποιούνται. Για το παιδί με αυτισμό είναι δεδομένο ότι πρέπει να δώσει οπωσδήποτε μία απάντηση αφού δεν ξέρει ότι δεν ξέρει, μια και η αναφορά στον εαυτό είναι αδύνατη, όπως και το βίωμα της μάθησης από την εμπειρία (15).

Χαρακτηριστικές είναι οι ομοιότητες μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και εκείνων με κώφωση, ως προς τον αριθμό των λαθών στην ονομασία αντικειμένων, υποστηρίζουν όμως την σημασία της ακουστικής οδού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, παρόλο που η αιτία της διαταραχής είναι διαφορετική. Στα παιδιά με κώφωση τα ακουστικά ερεθίσματα περιορίζουν την ολοκληρωτική λεξιλογική ανάπτυξη, ενώ στον αυτισμό η περιορισμένη ακουστική επεξεργασία οδηγεί στο ίδιο αποτέλεσμα.

Σημαντικό είναι επίσης να υπογραμμιστεί, ο σχεδόν κοινός αριθμός των ολικών παραφασιών των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με κώφωση, δείχνοντας έτσι πιθανόν την δυσκολία πρόσβασης των δύο ομάδων στην λεξιλογική ανάπτυξη, για διαφορετικούς λόγους στην κάθε ομάδα. Τα παιδιά με κώφωση, εξαιτίας της αισθητηριακής διαταραχής και τα παιδιά με αυτισμό, εξαιτίας της κοινωνικής διαταραχής οι οποίες επηρεάζουν την συμμετοχή και την μάθηση μέσω της κοινωνικό-πολιτισμικής ζωής.

Τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται ότι έχουν παρόμοιο αριθμό λαθών και εύρος λεξιλογίου, παρόλο που η αιτία της δυσκολίας τους, είναι διαφορετική. Επιπλέον τα παιδιά αυτών των ομάδων φαίνεται ότι είναι σε θέση να χειρίζονται καλύτερα φράσεις που δηλώνουν την νοητική τους κατάσταση, αφού χρησιμοποιούν περισσότερο από τις άλλες ομάδες της έρευνας φράσεις όπως, «δεν ξέρω» ή «δεν θυμάμαι».

Οι παραφασίες όλων των παιδιών της μελέτης φαίνεται ότι είναι παρεμφερείς. Εξαιρέση αποτελούν οι φωνημικές παραφασίες, που παρατηρούνται μόνο στα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και η υποεπέκταση που δεν παρατηρείται στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό και στην ομάδα των παιδιών με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου. Οι υπόλοιπες ομάδες, φαίνεται να χρησιμοποιούν και τις δύο

διαδικασίες, υποεπέκταση και υπερεπέκταση, δείχνοντας έτσι την κατάλληλη αμφίδρομη σχέση, που φυσιολογικά υπάρχει ανάμεσα στην δημιουργία κατηγοριών και στην αντιστοίχιση των εννοιών σε κατηγορίες. Η έλλειψη της υποεπέκτασης, σαν είδος παραφασίας, στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό, μπορεί να συμβαίνει εξαιτίας της μη ομαλής ανάπτυξης των εννοιών. Σύμφωνα με τις Menyuk & Quill (14), τα παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν το στάδιο της υπεργενίκευσης (overgeneralisation) στην πορεία κατάκτησης της έννοιας. Το στάδιο αυτό, χαρακτηρίζεται από την υπερεπέκταση (overextension) των εννοιών που γνωρίζουν, η οποία τους βοηθά στην κατηγοριοποίηση των εννοιών, μέσω της εύρεσης κοινών χαρακτηριστικών και λειτουργιών (16). Η έλλειψη αυτού του σταδίου, οδηγεί τα παιδιά με αυτισμό, στην ελλιπή εγκαθίδρυση σχέσης ανάμεσα στα αντικείμενα και στην κατηγορία στην οποία ανήκουν, με αποτέλεσμα να μη χρησιμοποιούν ένα αντικείμενο για να ονομάσουν όλη την κατηγορία, γεγονός που αποκλείει την πιθανότητα, να χρησιμοποιήσουν την υποεπέκταση (underextension) ως είδος παραφασίας. Πιθανόν όμως, η παραπάνω περιγραφή να μην αφορά όλα τα παιδιά με αυτισμό αφού εκείνα τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν εννοιολογικές κατηγορίες (13). Στις περιπτώσεις αυτές αν και τα παιδιά με αυτισμό διαθέτουν την ικανότητα της υπερεπέκτασης της έννοιας αυτή είναι περιορισμένη και να δεν αναπτύσσεται σε όλο το εύρος της. Παρακωλύει έτσι την αμφίδρομη σχέση αντικειμένου- εννοιολογικής κατηγορίας. Σύμφωνα με την θεωρία της Κεντρικής Συνοχής της Frith (17) στον αυτισμό υπάρχει δυσκολία στην επεξεργασία των πληροφοριών σε κεντρικό επίπεδο.

Οι πληροφορίες δεν αξιοποιούνται εξαιτίας της έλλειψης επεξεργασίας με αποτέλεσμα, αντί να γίνονται «παραπόταμοι ενός ορμητικού ποταμού, να είναι ρυάκια που χύνονται στην άμμο» (17, σελ. 143). Η ίδια προσέγγιση μπορεί να εξηγή την έλλειψη υποεπέκτασης και στα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου, που παρουσιάζουν την ίδια εικόνα. Η υπόθεση αυτή αξίζει να διερευνηθεί.

Όλα τα παιδιά της μελέτης χρησιμοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς για να ονομάσουν κάτι που γνωρίζουν αλλά αδυνατούν να ανακαλέσουν την κατάλληλη λέξη. Ωστόσο στην ονομασία μέρους της εικόνας καταφεύγουν συχνότερα τα παιδιά με αυτισμό και εκείνα με κώφωση αν και οι απαντήσεις τους είναι διαφορετικές και οφείλονται σε διαφορετική αιτία. Τα παιδιά με κώφωση, όπως και αυτά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, ονομάζουν συνήθως ένα μέρος της εικόνας, επειδή δεν γνωρίζουν την κατάλληλη απάντηση, έτσι μπορεί να ονομάσουν τις μέλισσες για την κυψέλη, ή το άλογο για την σέλα, τα παιδιά με αυτισμό αντίθετα, ονομάζουν λεπτομέρεια της εικόνας

αγνοώντας το υπόλοιπο μέρος, γεγονός που θυμίζει την εστιασμένη οπτική προσοχή τους σε λεπτομέρειες (18), χάνοντας το όλο. Έτσι, ονομάζουν καλώδιο για την κεραία, ή φουντούκι για το σαλιγκάρι (εστιάζονται στο κέλυφος).

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν και οι παρομοιώσεις των παιδιών με αυτισμό, που στηρίζονται στο σχήμα του αντικειμένου και σε λεπτομέρειες. Έτσι ονομάζουν τον μαγνήτη πόρτα, ή κλειδιά, ή χαλινάρι και την κάμπια κρεμμύδια. Αντίθετα, τα παιδιά των υπολοίπων ομάδων παρομοιάζουν τα αντικείμενα με άλλα που έχουν παρόμοια χρήση ή ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία.

Από την παρατήρηση των λέξεων που δυσκολεύουν τα παιδιά και τις απαντήσεις που δίνουν για να ονομάσουν τις άγνωστες λέξεις, ή τις λέξεις, που δεν μπορούν να ανακαλέσουν, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες της μελέτης. Οι μικρές διαφορές που παρατηρούνται, μπορούν να εξηγηθούν από τις ιδιαιτερότητες της κάθε διαταραχής. Στην ομάδα του αυτισμού κάποιες απαντήσεις δείχνουν την εστίαση της προσοχής σε κάποια λεπτομέρεια της εικόνας. Επίσης, στην ομάδα των παιδιών με κώφωση φαίνεται σε κάποια σημεία η επιρροή της νοηματικής γλώσσας στην απάντηση των παιδιών, όταν για παράδειγμα, ονομάζουν το «δάχτυλο > αυτό», όπου μεταφράζουν την κίνηση που απεικονίζεται, χωρίς να ονομάζουν το αντικείμενο. Χαρακτηριστικό επίσης είναι σε αυτή την ομάδα, η απάντηση των περισσότερων παιδιών στην εικόνα του κλόουν, όπου φαίνεται η πολιτισμική επιρροή στην ικανότητα ονομασίας αντικειμένων σε κάθε γλώσσα. Τα περισσότερα παιδιά με κώφωση, χρησιμοποιούν την λέξη «απόκριες» για να ονομάσουν την εικόνα, χρησιμοποιώντας έτσι περισσότερο αφηρημένα την έννοια και κάνοντας υπερεπέκταση της συγκεκριμένης έννοιας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η δυσκολίες στον σημασιολογικό τομέα του λόγου, που συναντούνται στα παιδιά με αυτισμό δεν αποτελούν χαρακτηριστικό της αυτιστικής διαταραχής. Παρόμοιες δυσκολίες παρατηρούνται και σε άλλες ομάδες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές ή με δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου, εξαιτίας αισθητηριακών δυσλειτουργιών. Βασική διαταραχή του λόγου και της επικοινωνίας στην αυτιστική διαταραχή, δεν είναι η «σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή» (19) αλλά η «πραγματολογική» διαταραχή. Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται και από τα ευρήματα των Botting & Conti-Ramsden (20), σύμφωνα με τα οποία, είναι λανθασμένη η χρήση του όρου «σημασιολογική διαταραχή», στον αυτισμό. Για την διαφορική διάγνωση σημαντικές είναι οι

πληροφορίες στον πραγματολογικό τομέα του λόγου και όχι των άλλων τομέων (φωνολογικού, σημασιολογικού, μορφολογικού).

Στην ομάδα των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται το εύρος του λεξιλογίου να είναι αρκετά υψηλό και πλησιάζει αυτό των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου. Κρίνεται απαραίτητο το τεστ νοημοσύνης για την διευκρίνηση της διάγνωσης, μια και μόνο η εξέταση λεξιλογίου ή η αξιολόγηση της λεκτικής ανάπτυξης, δεν δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες.

Οι παραφασίες δεν αποτελούν ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αναπτυξιακών διαταραχών λόγου, όπως, υποθέτει η Sarno (1), αλλά φαίνεται ότι συνυπάρχουν και με άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες στην παιδική ηλικία, οι οποίες πρέπει να διαφοροδιαγιγνώσκονται. Σύμφωνα με τους Howlin (4) και Rutter (21), οι διαταραχές του λόγου επηρεάζουν την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, επομένως είναι αναγκαία η προσεχτική διαφορική διάγνωση μεταξύ αυτιστικής διαταραχής, βαρηκοίας-κώφωσης, αναπτυξιακής διαταραχής λόγου και μαθησιακών δυσκολιών.

Το κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του λόγου. Οι πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερης σημασίας για την διάγνωση. Οι πληροφορίες αυτές θα αποκλείσουν σύμφωνα με τους Rutter & Mittler (22), την ύπαρξη αναπτυξιακών δυσκολιών λόγω ψυχοκοινωνικής στέρησης.

Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται επίσης ο εκτενής οργανικός έλεγχος του παιδιού με δυσκολίες στην ανάπτυξη, ο οποίος θα απορρίψει ή θα επιβεβαιώσει την ύπαρξη οργανικών ή αισθητηριακών διαταραχών και θα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στην διαγνωστική πρακτική.

ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

	ΑΥΤΙΣΜΟΣ	ΗΠΙΑ Μ.Δ	ΚΩΦΩΣΗ	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ
ΛΑΘΗ	64	48	61	34
ΔΕΝ ΔΟΘΗΚΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	43	51	11	60
ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	107	99	72	94

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

	ΑΥΤΙΣΜΟΣ	ΗΠΙΑ Μ.Δ	ΚΩΦΩΣΗ	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΟΡΙΣΜΟΣ ή Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΔΟΘΕΙ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	6	3	14	5
ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	187	198	214	201
ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	193	201	228	206

ΕΙΔΗ ΠΑΡΑΦΑΣΙΩΝ

	ΑΥΤΙΣΜΟΣ	ΗΠΙΑ Μ.Δ	ΚΩΦΩΣΗ	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ
ΟΛΙΚΕΣ	22	10	25	1
ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ	39	31	20	26
ΦΩΝΗΜΙΚΕΣ-ΝΕΟΛΟΓΙΣΜΟΥ				3
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΛΕΞΕΩΝ	1			
ΥΠΕΡ-ΕΠΕΚΤΑΣΗ	6	2	7	4
ΥΠΟ-ΕΠΕΚΤΑΣΗ		2	8	

ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΟΝΟΜΑΣΙΑΣ

	ΑΥΤΙΣΜΟΣ	ΗΠΙΑ Μ.Δ	ΚΩΦΩΣΗ	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ
ΥΛΙΚΟ	3			
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	3	1	19	1
ΟΡΙΣΜΟΣ	2		2	
ΜΕΡΟΣ	5	3	6	
ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ	3			
ΧΡΗΣΗ	4	3	12	5

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Sarno, M. T., (1991), *Acquired Aphasia*, Academic Press, INC
2. Martin, D., & Smedley, M., (1997), *Developmental Difficulties of Communication: Structure and Meaning*, The University of Birmingham.
3. Crystal, D., (1982), *PRISM-L*.
4. Howlin, P., (1990), *The differential Diagnosis of Autism & Other Handicaps associated With Developmental Language Delays*, London, National Autistic Society.
5. Wechsler, D., (1974), *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York : The Psychological Corporation.
6. Sattler, J. M. (1992), *Raven's Progressive Matrices, Assessment of Children*, pp 308-310, Jerome M Publishers, Inc. San Diego
7. Renfrew, C., (1995), *Action Picture Test*, Winslow.
8. Renfrew, C., (1995), *Word Finding Vocabulary Test*, Winslow.
9. Le Couter, A., Rutter, M., Lord, C., (1995), *Autism Diagnostic Interview - Revised (ADI-R)*.
10. Schopler, E. (1990), *Psychoeducational Profile-Revised*. Pro-Ed.
11. Phelps & Teresaki, (1992), *Test of Pragmatic Language*, Pro-Ed.
12. American Psychiatric Association, (1994), *Diagnostic Statistical Manual, IV edition*, Washington.
13. Tager-Flasberg, H., (1983), *On The nature of Linguistic Functioning in Early Infantile Autism*, *J. of Autism and Devel. Disorders*, 1, 45-56.
14. Menyuk, P., and Quill, K., (1985), *Semantic Problems in Autistic Children*, In E. Schopler and G. Mesibov (eds.) *Communication Problems in Autism*, New York, Plenum Press.
15. Jordan, R., & Powell, S., (1995a), *Understanding and Teaching Children with Autism*, London, Wiley.
16. Rescorla, L., (1981), *Category development in early language*, *journal of Child Language*, 8, 225-238
17. Frith, U., (1994), *Αυτισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
18. Jordan, R., & Stuart, P., (1990), *The special curricular needs of autistic children: Learning and Thinking Skills*, The Association of Heads and Teachers of Adults and Children with Autism.
19. Rapin, I. & Allen, D. (1983), *Developmental Language Disorders: Nosologic Considerations*, in U. KIRK (ed.) *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. New York: Academic Press.
20. Botting, N., & Conti-Ramsden, G., (1999), *Pragmatic Language without autism*, *Autism*, Vol. 3, No 4, pp 371-396
21. Rutter, M., and Martin, J. A. M., (1972), *The child with delayed speech*, London, William Heinemann Medical Books Ltd.

22. Rutter, M., & Mittler, P., (1972), Environmental influences on language development, In M. Rutter & J.A. M. Martin, (eds), The child with delayed speech, London, William Heinemann Medical Books Ltd.