

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 παισιώνονται 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

**ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ**
ΛΟΓΟΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΛΟΓΟΣ-ΓΛΩΣΣΑ, ΟΜΙΛΙΑ:
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ

Στην ελληνική γλώσσα η έννοια του όρου «λόγος» εμπεριέχει την έννοια της γλώσσας και της σκέψης και γι' αυτό οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί κατά καιρούς αναφέρονται και στις δύο έννοιες. Ο ορισμός που δίνει με μεγαλύτερη σαφήνεια το περιεχόμενο της έννοιας «λόγος», είναι αυτός που τον χαρακτηρίζει ως αντίστοιχο της σκέψης, δηλαδή ο ορισμός που τονίζει ότι με τη βοήθεια του λόγου μπορούμε να ταξινομούμε, να ελέγχουμε, να εξάγουμε συμπεράσματα και να επικοινωνούμε (Αναπολιτανός 1990). Στην ελληνική γλώσσα, η έννοια «λόγος» χρησιμοποιείται συνήθως για να ορίσει την έννοια «γλώσσα». Βασική λειτουργία του λόγου είναι η επικοινωνία. Επικοινωνία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες με στόχο να επηρεάσει τη συμπεριφορά του άλλου, με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο άλλος θα προσλάβει το μήνυμα και θα δράσει ανάλογα (Kiernan, Reid, Goldbart 1987).

Για το σκοπό αυτό χρειάζεται ένας πομπός, ο οποίος να κωδικοποιεί το μήνυμα, και ένας δέκτης για την αποκωδικοποίηση ή πρόσληψη του μηνύματος. Ο καθένας από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή πρέπει να έχει επίγνωση των αναγκών του άλλου, ώστε να είναι σίγουρη η αποτελεσματικότητα της μετάδοσης και της πρόσληψης του μηνύματος, και επίσης πρέπει να έχει πρόθεση για επικοινωνία.

Η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με τρεις τρόπους: πρώτον, με την αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί το σύνολο των αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται στη διαδικασία της από κοινού δραστηριότητας των ανθρώπων και η οποία συντελείται σε πλαίσιο συνθηκών που ελέγχονται από κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς από την κοινωνία. Δεύτερον, με τις αισθήσεις, οπότε είναι απαραίτητη η αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων, για να αξιολογηθούν έτσι οι προοπτικές των κοινών δραστηριοτήτων. Τρίτον, με ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο χρησιμοποιείται για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στην κοινή δραστηριότητα. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα συμβόλων, λεκτικό ή και μη λεκτικό (Petronski 1990). Τέτοια συστήματα μπορεί να είναι ο προφορικός λόγος, η νοηματική γλώσσα των κωφών, ο γραπτός λόγος ή ένα σύστημα γραφικών συμβόλων όπως το MAKATON, το BLISS, το PIAGET GORMAN και άλλα (Kiernan et.al 1987).

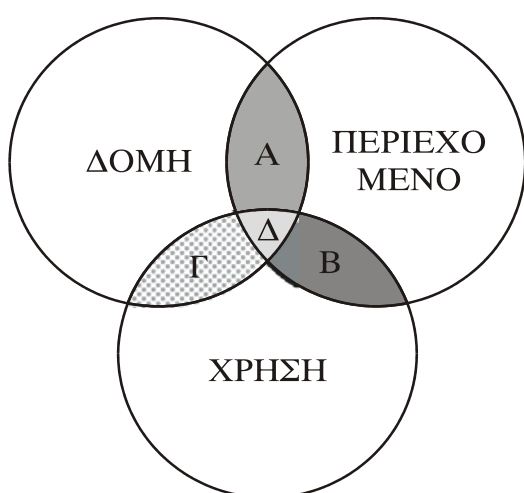
Οποιοδήποτε σύστημα χρησιμοποιείται για την κωδικοποίηση του μηνύματος στην επικοινωνία ονομάζεται γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή ένα επικοινωνιακό σύστημα μέσω του οποίου

αναπαριστώνται οι ιδέες με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων και είναι αποδεκτοί και συμφωνημένοι από την κοινωνία όπου χρησιμοποιούνται (Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου, 1984). Οι κανόνες αυτοί διέπουν τους ήχους, τις λέξεις, τις προτάσεις, το νόημα και τη χρήση της γλώσσας. Ο Watzlawick, στο βιβλίο του «Η γλώσσα της αλλαγής» (1978), χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως αρχέγονη δύναμη που αναπτύσσεται αυτόματα όπου υπάρχει η επιθυμία ή η πρόθεση για επικοινωνία.

Η φωνητική εκφορά της γλώσσας επιτυγχάνεται με την ομιλία και έχει άμεση σχέση με το νευρομυϊκό συντονισμό του συστήματος άρθρωσης και φώνησης του ατόμου, τον απαραίτητο για την παραγωγή των ήχων και των γλωσσικών μονάδων που ονομάζονται φωνήματα (Κατή 1990). Οι λειτουργίες της ομιλίας είναι δύο: α) η παραγωγή ή η φωνητική απόδοση, η οποία σχετίζεται με την ενεργοποίηση, την επιλογή, το σχηματισμό και την τακτοποίηση των εννοιών σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες και ακόμη η φωνητική έκφραση των εννοιών με τη συμμετοχή της αναπνοής, της φώνησης και της άρθρωσης β) Η αντίληψη της ομιλίας, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη της αλληλουχίας των ήχων και την επανασύνδεσή τους σε ενότητες με νόημα (Kaminski 1990).

Η λειτουργία του λόγου

Οι Bloom & Lahey (1978), εξηγώντας τον τρόπο λειτουργίας του λόγου, επισημαίνουν τρία βασικά επίπεδα: τη δομή, το περιεχόμενο και την χρήση του. Κάθε ένα από αυτά εμπεριέχει τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος του λόγου από τα οποία ο ίδιος συντίθεται. Για την καλύτερη απεικόνιση των επιπέδων του λόγου χρησιμοποιούν το διάγραμμα Venn (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων του λόγου - Διάγραμμα Venn. (Bloom and Lahey 1978, σελ 22)

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

Στο επίπεδο δομής του λόγου εμπεριέχονται γλωσσικά στοιχεία, τα οποία αφορούν στους κανόνες που διέπουν τους ήχους της γλώσσας και το μεταξύ τους συνδυασμό (φωνολογία), στους κανόνες οι οποίοι είναι συναφείς με τη μορφή και την ποιότητα των λέξεων (μορφολογία) και στους κανόνες που αφορούν τον τρόπο διευθέτησης των λέξεων για την παραγωγή προτάσεων (συντακτικό) (Bloom & Lahey 1978).

Φωνολογία

Η κάθε γλώσσα έχει το δικό της αριθμό ήχων, τα επονομαζόμενα φωνήματα. Φώνημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα, η οποία έχει διακριτική αξία μια και μπορεί να μεταβάλλει το νόημα της λέξης.

Κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της κανόνες που διέπουν τη σύνδεση των φωνημάτων μεταξύ τους, καθώς και τις βασικές συλλαβικές δομές. Αυτοί είναι οι φωνολογικοί και φωνοτακτικοί κανόνες, οι οποίοι επιτρέπουν ή όχι το συνδυασμό δύο φωνημάτων και καθορίζουν τη δομή των συλλαβών μιας λέξης (Λεβαντή, Καμπούρογλου 1998).

Χαρακτηριστικό της φωνολογίας είναι επίσης ο τονισμός των λέξεων, ο οποίος στην ελληνική γλώσσα επιτελεί τρεις λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία του τονισμού είναι η «διαχωριστική», όπου ο τόνος σηματοδοτεί το τέλος της λέξης. Η δεύτερη είναι η «διακριτική», όπου διαφοροποιεί τη σημασία δύο λέξεων που έχουν ακριβώς τα ίδια φωνήματα (γέρος - γερός) και η τρίτη είναι η μορφολογική, όπου ο τόνος λειτουργεί ως συμπληρωματικό στοιχείο του μορφήματος (σπίτι - σπιτιού) (Ζάχος 1991).

Πέραν όμως του τονισμού των λέξεων ο οποίος συμβάλλει στη νοηματοδότηση μιας λέξης, υπάρχουν και τα στοιχεία εκείνα τα οποία επηρεάζουν το νόημα του μηνύματος επιδρώντας στο ρυθμό της πρότασης. Τα στοιχεία αυτά ονομάζονται «υπερτμηματικά» (παραλεκτικά) και είναι: 1. ο ρυθμός της πρότασης, 2. η εμφατική επιτόνιση κάποιας λέξης της πρότασης και 3. οι παύσεις στο ρυθμό της πρότασης (Martinet 1987). Ο ρυθμός δηλώνει, για παράδειγμα, αν η πρόταση είναι καταφατική ή ερωτηματική. Η εμφατική επιτόνιση κάποιας λέξης της πρότασης υπογραμμίζει τη σημαντική πληροφορία που πρέπει να μεταδοθεί και οι παύσεις μέσα στην πρόταση διευκρινίζουν το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί.

Έτσι λοιπόν τα φωνήματα, η φωνοτακτική δομή, ο επιτονισμός και τα υπερτμηματικά στοιχεία είναι αυτά που συναποτελούν το φωνολογικό σύστημα κάθε γλώσσας.

Μορφολογία

Το μορφολογικό σύστημα της γλώσσας είναι αυτό που αφορά τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι λέξεις. Αποτελείται από τα γραμματικά μορφήματα τα οποία προστίθενται στο αρχικό μόρφημα και δημιουργούν λέξεις με διαφοροποιημένο νόημα.

Μόρφημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα με νόημα, η οποία δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε μικρότερες μονάδες (Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου 1984). Μία λέξη μπορεί να αποτελείται από δύο ή περισσότερα μορφήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι δεν μπορεί ένα μόρφημα να είναι και λέξη.

Στη μορφολογία εντάσσονται δύο ειδών μορφήματα, το «λεξικό» και το «γραμματικό». Στο λεξικό μόρφημα εντάσσονται τα ονόματα και οι αναφορικές λέξεις, που είναι είτε λέξεις περιεχομένου όπως ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα είτε λειτουργικές λέξεις όπως προθέσεις, βοηθητικά ρήματα, άρθρα και αντωνυμίες. Στα γραμματικά μορφήματα εντάσσονται τα ρηματικά προσφύματα, τα επιθετικά προσφύματα και τα ονοματικά προσφύματα (Bloom & Lahey 1978). Σύμφωνα με τον Brown (1975), τα προσφύματα μπορούν να δηλώνουν: α) το χρόνο (γραμματικοί χρόνοι των ρημάτων), β) τον αριθμό (τον πληθυντικό αριθμό των αντικειμένων ή στα ρήματα τον αριθμό των ατόμων που κάνουν κάτι) και γ) την άποψη ή/και την εξέλιξη.

Η μορφολογία έχει μεγάλη σημασία για την ελληνική γλώσσα, μια και αυτή χαρακτηρίζεται ως μορφολογική κυρίως γλώσσα, αφού οι λέξεις της σχηματίζουν πτώσεις και πρόσωπα, τα οποία υποδηλώνονται μέσα από την αλλαγή των καταλήξεών τους. Τούτο δυσκολεύει τα ελληνόπουλα, ιδιαίτερα κατά τη σχολική περίοδο, στην οποία καλούνται να αναπτύξουν μεταγλωσσικές ικανότητες προκειμένου να προχωρήσουν στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ιδιαίτερα για την ορθογραφημένη γραφή, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να χαρακτηρίζουν ποιοτικά τη λέξη για να μπορούν να επιλέγουν σωστά τα κατάλληλα γραφήματα της κατάληξής της.

Συντακτικό

Η σύνταξη αφορά τους κανόνες που διέπουν την οργάνωση των προτάσεων και οι οποίοι ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις πρέπει να παραταχθούν για να μπορεί η πρόταση να μεταφέρει σωστά το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί. Η πιο συχνή μορφή σύνταξης για την ελληνική γλώσσα είναι η ακόλουθη σειρά: Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο (Λεβαντή 1990).

Ο ικανός χρήστης της γλώσσας αναμένεται να μπορεί να συντάσσει μια τέτοιου είδους πρόταση και να την μετατρέψει σε άλλου είδους προτάσεις π.χ. ερωτηματικές, παθητικές κ.ά., όπως επίσης και να μπορεί να διακρίνει αν μία πρόταση είναι συντακτικά σωστή (Flack et.al.1996).

Με τη χρήση του συντακτικού μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί το είδος των λέξεων που συναποτελούν μια πρόταση, καθώς και η σύστασή της π.χ. αν αυτή αποτελείται από μία ονομαστική ή ρηματική φράση ή και από τις δύο (Chomsky 1984). Σκοπός ενός τέτοιου διαχωρισμού είναι η καλύτερη κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης (Ζάχος 1991).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η σύνταξη συσχετίζεται άμεσα με τη σημασία της πρότασης και το μεταφερόμενο μήνυμα, ενώ σε αυτό βοηθάει σημαντικά και η κατανόηση των αναφορικών ή σχετικών λέξεων (Chomsky 1991). Για παράδειγμα, οι λέξεις που δηλώνουν τόπο (π.χ. μέσα, πάνω, κάτω κ.λ.π.) δείχνουν τη θέση του αντικείμενου στο χώρο σε σχέση με ένα άλλο αντικείμενο ή αντικείμενα, ή σε περιπτώσεις όπου τα αναφερόμενα αντικείμενα είναι όμοια, αυτά πρέπει να διαφοροποιηθούν ως διαφορετικά μέλη μιας ομάδας. Για τον παραπάνω σκοπό χρησιμοποιούνται τα επίθετα.

Τα ρήματα χρησιμοποιούνται προκειμένου να δηλωθεί η ενέργεια και η σχέση των ονομάτων μεταξύ τους π.χ. (το αγόρι έφαγε το μήλο) και (το κορίτσι πέταξε την μπάλα), όπου τα δύο ρήματα των προτάσεων σηματοδοτούν τη σχέση των αναφερόμενων προσώπων με τα αντικείμενα (Τομπαϊδης1994).

Το επίπεδο περιεχομένου του λόγου - σημασιολογία.

Στο επίπεδο περιεχομένου του λόγου εντάσσεται η σημασιολογία, η οποία αφορά στο νόημα της κάθε λέξης και στο νόημα των προτάσεων που παράγονται μετά τη σύνδεση των λέξεων. Το περιεχόμενο του λόγου είναι το νόημα, η γλωσσική αναπαράσταση των γνώσεων που το άτομο έχει για τον κόσμο των αντικειμένων, των γεγονότων, των φαινομένων καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση. Δημιουργείται έτσι το ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο του κάθε ατόμου.

Μέσω του λεξιλογίου, των τρόπων που τα αντικείμενα και τα γεγονότα συσχετίζονται μεταξύ τους αλλά και των κανόνων συνδυασμού των λέξεων, επιτυγχάνεται η μετάδοση του σωστού μηνύματος. Οι βασικές έννοιες που υπεισέρχονται σ' αυτό το επίπεδο του λόγου είναι το «θέμα» και το «περιεχόμενο». Το θέμα είναι η ιδέα η οποία κωδικοποιείται μέσω της γλώσσας και μπορεί να αναφέρεται σε ένα αντικείμενο, μια ενέργεια ή στη μεταξύ τους σχέση. Το περιεχόμενο είναι ευρύτερη έννοια που εμπεριέχει τις κατηγορίες των θεμάτων. Οι Bloom & Lahey (1978) χαρακτηρίζουν το θέμα ως: «κάτι συγκεκριμένο, προσωπικό το οποίο

σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο χαρακτηριζόμενο ως ιδιοσυγκρασιακό, σε ατομικές κοινωνίες και πολιτισμούς, ενώ το περιεχόμενο εκλαμβάνεται ως κοινή ανθρώπινη εμπειρία, η οποία μπορεί να είναι παγκόσμια» (σελ. 13).

Οι δυσκολίες των παιδιών στην κατάκτηση και χρήση των λέξεων στην καθημερινή πρακτική συσχετίζονται με την κατανόηση των εννοιών του θέματος και του περιεχομένου καθώς και με το χαρακτήρα των λέξεων (Flack et.al 1996). Όσον αφορά στο χαρακτήρα των λέξεων, τα παιδιά δυσκολεύονται εξαιτίας της ύπαρξης των λεγόμενων αναφορικών λέξεων, οι οποίες αποδίδονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, γεγονότα και φαινόμενα, και ακόμη εξαιτίας των λέξεων των οποίων η αναφορά εξαρτάται από το επικοινωνιακό πλαίσιο της κάθε περίπτωσης. Οι λέξεις αυτές ονομάζονται δεικτικές και παράδειγμά τους αποτελούν οι τοπικοί προσδιορισμοί (εδώ - εκεί), οι αντωνυμίες, τα επίθετα και οι πολύσημες λέξεις, οι οποίες γίνονται κατανοητές μόνο αν ληφθούν υπόψη γλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο αυτές εκφέρονται (Jordan 1995b). Συναφές παράδειγμα είναι η λέξη «βάθος» η οποία μπορεί να αναφέρεται σε διαστάσεις χώρου ή σε νοητικές ικανότητες κάποιου.

Το επίπεδο χρήσης του λόγου –πραγματολογία

Το τρίτο λειτουργικό επίπεδο του λόγου, σύμφωνα με το διάγραμμα Venh, είναι η χρήση του στο κοινωνικό πλαίσιο καθώς και ο έλεγχος και λειτουργία της συμπεριφοράς των άλλων μέσω της χρήσης του. Οι κανόνες που διέπουν το επίπεδο αυτό ονομάζονται πραγματολογικοί και ο συναφής τομέας πραγματολογία.

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα», που σημαίνει κάτι το υπαρκτό. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Peirce το 1870 (Morris 1971) στην «Πραγματιστική Φιλοσοφία» του. Αργότερα οι Morris (1938, 1971), Austin (1962), Searle (1969) ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στην φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας.

Ο Morris (1938, 1971) ήταν ο πρώτος που χώρισε την επιστήμη της γλωσσολογίας σε τρεις περιοχές: α) σύνταξη (σχέσεις μεταξύ των συμβόλων) β) σημασιολογία (σχέσεις μεταξύ των συμβόλων και των αναφορών τους) γ) πραγματολογία (σχέση μεταξύ των συμβόλων και των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούν).

Αργότερα ο Austin (1955, 1962) προτείνει τη θεωρία των «Πράξεων Ομιλίας» (speech acts), προωθώντας έτσι την πραγματολογία ως τομέα της γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία

αυτή, όταν ένα άτομο παράγει μία φράση επιτελεί ταυτόχρονα τρεις πράξεις :

- + εκφωνητική πράξη (Locutionary act): αυτή αφορά στην ενεργή παραγωγή λέξεων με νόημα ή στη χρησιμοποιούμενη φράση.
- + προσλεκτική πράξη (Illocutionary act): ενέργεια που αφορά σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία ή ισχύ, σύμφωνα με την οποία η φράση έχει μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία. Πρόκειται δηλαδή για την πρόθεση του ομιλητή.
- + δια-λεκτική πράξη (Perlocutionary act) : αυτή αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που επιφέρεται στη νοητική κατάσταση του άλλου. Η πράξη αυτή, με άλλα λόγια, αναφέρεται στην επίδραση που έχει το εκφώνημα στη νοητική κατάσταση και τη συμπεριφορά του εμπλεκόμενου ακροατή (Cole 1982, Φιλιππάκη-Wazburton 1992, Andersen-Wood & Smith 1997).

Η πραγματολογία ως μελέτη της χρήσης του λόγου

Σύμφωνα με τους Mc Tear & Conti-Ramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Ο λόγος ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κατανόηση των προθέσεων του ατόμου, των επιθυμιών του και των επικοινωνιακών του σχεδίων, ενώ ως «κατάλληλη συμπεριφορά» συσχετίζεται με τον τρόπο που αυτός χρησιμοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας¹ προκειμένου να εκφραστεί κάτι. Η χρήση του λόγου ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αφορά στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με άλλους. Πρόκειται για το σημαντικό μήνυμα που ο πομπός θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στο δέκτη και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει.

Πρέπει να τονιστεί ότι η πρόθεση της επικοινωνίας, η ικανότητα του πομπού να εκφράσει λεκτικά το μήνυμα που θέλει και η δυνατότητα του δέκτη να κατανοήσει ένα τέτοιο μήνυμα συναποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Kiernan, Reid & Goldbart (1987) εκτός από τις παραπάνω προϋποθέσεις απαραίτητη θεωρείται η ικανότητα του πομπού να κατανοεί ότι ο δέκτης ενός μηνύματος είναι ένα ανεξάρτητο άτομο με δικές του θέσεις και επιθυμίες οι οποίες διαμορφώνουν τη δική του νοητική κατάσταση (mental stage) και την οποία πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του. Τελικό αποτέλεσμα της επικοινωνίας είναι η αλλαγή αυτής της νοητικής κατάστασης, μέσω των καινούργιων στοιχείων που ο πομπός μεταβιβάζει στο δέκτη.

¹ Με τον όρο πλαίσιο επικοινωνίας εννοούμε τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης στην οποία χρησιμοποιούμε το λόγο όπως μπορεί να είναι ο ρόλος και η θέση του ομιλητή, ο χρόνος και ο τόπος της λεκτικής εκφώνησης και το άτομο στο οποίο απευθυνόμαστε.

Η πραγματολογία ως σύνδεσμος ανάμεσα στη δομή και στη χρήση του λόγου

Το μοντέλο αυτό επεξηγεί γιατί κάποιες φορές χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λεκτικές δομές σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο οι οποίες καθορίζονται από την πραγματολογία. Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι «πράξεις ομιλίας», οι «αρχές της συζήτησης» και η «γραμματικοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου» (McTear & Conti-Ramsden 1992). Οι πράξεις ομιλίας αφορούν στο μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει ο ομιλητής και στο μήνυμα που τελικά λαμβάνει ο ακροατής ανεξάρτητα από τη χρησιμοποιούμενη γλωσσική δομή. Η ανάλυση των πράξεων της ομιλίας επιτυγχάνεται με το μοντέλο του Austin (1955, 1962), σύμφωνα με το οποίο η πράξη εκφώνησης (locutionary act) αποτελεί το μέσο μεταβίβασης του μηνύματος, η πρόθεση του μηνύματος του ομιλητή αφορά στην προσλεκτική πράξη (illocutionary act), ενώ το αποτέλεσμα του μεταβιβαζόμενου μηνύματος στον ακροατή σχετίζεται με τη δια-λεκτική πράξη (perlocutionary act).

Η επέκταση αυτού του μοντέλου έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή της «συζήτησης» η οποία, σύμφωνα με τον Grice (1975), βοηθά στην κατανόηση του μηνύματος ανάμεσα σε δύο συνομιλητές, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν ποιο είναι το μήνυμα που κρύβεται πίσω από κάθε γλωσσική δομή. Αυτό σύμφωνα με τον Grice (1975) επιτυγχάνεται με την «αρχή της συζήτησης» βάσει της οποίας οι συνομιλητές θα πρέπει να τροφοδοτούν και να κατευθύνουν τη συζήτηση με την παραγωγή αντίστοιχων φράσεων. Ασφαλώς αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει απαραίτητα να συμφωνούν μεταξύ τους, αλλά ότι τα αναφερόμενα στη συζήτηση θα πρέπει να είναι σχετικά με το θέμα, αληθινά, κατανοητά και να προσθέτουν πληροφορίες. Οι τέσσερις παραπάνω προϋποθέσεις αποτελούν και τα αξιώματα της συζήτησης (Gallagher 1991).

Ο φυσικός χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα μια συζήτηση και η σχέση των δύο ή περισσότερων συνομιλητών καθορίζει το είδος των γλωσσικών δομών που θα χρησιμοποιηθούν. Η σχέση αυτή του πλαισίου της επικοινωνίας και των χρησιμοποιούμενων γλωσσικών δομών αποδίδεται με τον όρο «γραμματικοποίηση του πλαισίου».

Παραδείγματα γραμματικοποίησης του πλαισίου έχουμε όταν χρησιμοποιείται το μικρό όνομα κάποιου ή η προσφώνηση «κύριος» ή «κυρία» κ.λ.π. (McTear & Conti-Ramsden 1992). Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα συσχέτισης του λόγου με το επικοινωνιακό πλαίσιο εντοπίζεται στη χρήση των δεικτικών λέξεων οι οποίες δε γίνονται κατανοητές εκτός πλαισίου.

Η πραγματολογία ως επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης

Η θεώρηση της πραγματολογίας ως έναν από τους τομείς του λόγου, αντίστοιχο με τη φωνολογία, το συντακτικό και τη σημασιολογία, σύμφωνα με τον Levinson (1983) αφορά στη σχέση της με τη σημασιολογία και με τη δομική ανάλυση θεμάτων προς διαπραγμάτευση γραπτώς ή προφορικά (structural discourse analysis). Η σχέση της σημασιολογίας με την πραγματολογία οφείλεται στο γεγονός ότι η πρώτη ασχολείται με το κυριολεκτικό νόημα των λέξεων και των φράσεων, γεγονός που δεν είναι αρκετό για την επικοινωνία. Έτσι, για την εξήγηση μη κυριολεκτικών φράσεων ή για την κατανόηση του πολλαπλού νοήματος των λέξεων είναι απαραίτητη η αρωγή της πραγματολογίας. Αντίστοιχα σε μεγαλύτερα κομμάτια λόγου, όπως είναι αυτά της διαπραγμάτευσης θεμάτων μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου, η συμβολή της πραγματολογίας για την κατανόηση της δόμησης και της συνοχής τους είναι απαραίτητη. Παρόλ' αυτά όμως, σύμφωνα με τους McTear & Conti-Ramsden (1992), αυτού του είδους η θεώρηση είναι περισσότερο τεχνική και δε βοηθά ιδιαίτερα στην ανάλυση των πραγματολογικών διαταραχών.

Οι παραπάνω θεωρήσεις ορίζουν συνολικά τις πραγματολογικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας ικανός ομιλητής. Οι γνώσεις αυτές του επιτρέπουν να οργανώνει σωστά το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει στο συνομιλητή του, καθώς και να αντιλαμβάνεται κάθε φορά την επικοινωνιακή πρόθεση των άλλων. Στις γνώσεις αυτές εμπεριέχονται εκείνες του φυσικού πλαισίου της επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να μεταδίδονται λεκτικά, αν δηλαδή χρησιμοποιείται η προφορική ομιλία προκειμένου ο συνομιλητής να υποδείξει, να περιγράψει ή να ονομάσει κάτι και εξωλεκτικά, αν υπάρχει κάτι στο οποίο ο ίδιος αναφέρεται και μπορεί να το δει ή να το δείξει (Levinson 1983). Υπάρχουν επίσης οι γνώσεις που αφορούν μεγαλύτερα κομμάτια λόγου προφορικού ή γραπτού, όπως είναι ο μονόλογος, ο διάλογος και τα γραπτά κείμενα και οι οποίες ονομάζονται κειμενικές γνώσεις. Χαρακτηριστικό για κάθε τέτοιο επεισόδιο επικοινωνίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η έναρξη και η λήξη του. Μια τηλεφωνική συνομιλία, για παράδειγμα, ξεκινάει πάντα με ένα αρχικό χαιρετισμό και τελειώνει με ένα αποχαιρετισμό που σηματοδοτεί το τέλος της συνομιλίας (McTear & Conti-Ramsden 1992).

Για το γραπτό λόγο υπάρχει αντίστοιχα μια εισαγωγή του κειμένου, όπου δίνονται στοιχεία για το χώρο, το χρόνο και τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο διήγημα ή αφήγημα, καθώς επίσης και ο επίλογος που εμπεριέχει την κατάληξη του γεγονότος και σηματοδοτεί το τέλος του αφηγήματος (Gallagher 1991). Για το διάλογο υπάρχουν αυστηρές αρχές που αφορούν το άτομο που μιλά, πότε και πώς μιλά, καθώς επίσης και κανόνες που καθορίζουν τις παύσεις ανάμεσα στις εκφωνήσεις του κάθε ομιλητή, οι οποίες σηματοδοτούν και την κατάλληλη χρονική στιγμή, όπου ο

συνομιλητής μπορεί να πάρει το λόγο. Υπάρχουν ακόμη οι μηχανισμοί επίλυσης προβλημάτων που βοηθούν στην καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία των ομιλητών (Κατή 1992).

Πέρα από τους κανόνες αυτούς που διέπουν την πραγματολογία και φαίνεται να έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, υπάρχουν και τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία τα οποία επιδρούν στον πραγματολογικό τομέα κάθε γλώσσας. Παραδείγματα πολιτισμικής επιρροής στους κανόνες επικοινωνίας αποτελούν ο τρόπος με τον οποία απαντούν οι διαφορετικοί λαοί στο τηλέφωνο ή ακόμη ο διαφορετικός τρόπος ομιλίας σε άτομα μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας, η χρήση του πληθυντικού ευγενείας σε άτομα ιεραρχικά ανώτερα καθώς και η χρήση των κοινωνικών συμβάσεων που διέπουν την κάθε κοινωνία (Andersen-Wood & Smith 1997).

Εν κατακλείδι, η πραγματολογία είναι ο τομέας του λόγου που αφορά στην επικοινωνιακή του χρήση και διασφαλίζει το επιθυμητό αποτέλεσμα κάθε επικοινωνιακής κατάστασης, αφού καθορίζει τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι είναι απαραίτητοι για να έχουν οι πράξεις ομιλίας επικοινωνιακή σημασία.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας

Θα ήταν πολύ δύσκολο να εξετάσει κανείς την ανάπτυξη της επικοινωνίας του παιδιού αποκομμένη από την κοινωνικότητα, και τούτο γιατί το ίδιο αναπτύσσει την επικοινωνιακή του δεξιότητα, βασισμένο στις έμφυτες ικανότητές του για κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία το βοηθάει στην περαιτέρω εξέλιξή του. Κοινωνικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις κοινωνικές συνθήκες και η επιθυμία του να συνάπτει φιλικές σχέσεις και να συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες. Η ικανότητα αυτή επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης με την οποία οι πεποιθήσεις, τα ιδανικά και οι επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς μιας οργανωμένης κοινωνίας μεταβιβάζονται από το ένα άτομο στο άλλο. Έρευνες (Fantz 1961, Hutt et.al. 1968) έχουν δείξει την ύπαρξη των έμφυτων αυτών ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής. Οι ικανότητες αυτές γίνονται αρχικά εμφανείς στο αντιληπτικό πεδίο των βρεφών και έχουν ως αποτέλεσμα την προδιάθεσή τους να προσέχουν επιλεκτικά τα άλλα ανθρώπινα όντα, οπτικά και ακουστικά. Γίνονται επίσης εμφανείς σε έναν αριθμό μηχανισμών σημασιοδότησης, οι οποίοι είναι σχεδιασμένοι ώστε να εξασφαλίσουν την προσέγγιση άλλων και την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι για παράδειγμα συμπεριφορικές εκδηλώσεις, όπως το κλάμα και το χαμόγελο (Schaffer 1996).

Τα βρέφη, βασισμένα στους παραπάνω μηχανισμούς, είναι ικανά να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες πολύ πριν αποκτήσουν τη

δεξιότητα να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο. Η επικοινωνία αρχίζει με την εκφορά των πρώτων φωνών που παράγει το βρέφος, την οπτική επαφή και με τις κινήσεις που το ίδιο χρησιμοποιεί με επικοινωνιακό περιεχόμενο. Το παιδί χρησιμοποιεί αυτούς τους τρόπους επικοινωνίας για να εκφράσει τις επικοινωνιακές προθέσεις του μέχρι την περίοδο των 18-24 μηνών, κατά την οποία, σύμφωνα με τους Piaget & Inhelder (1969), ολοκληρώνεται η αισθητηριοκινητική του ανάπτυξη και αρχίζει να χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος.

Στην περίοδο πριν τους 18 μήνες έχει μεγάλη σημασία το επικοινωνιακό πλαίσιο γιατί με τη βοήθειά του το παιδί κατανοεί την έννοια της επικοινωνίας στην οποία θα βασιστεί, για την πρόσκτηση του λόγου. Τούτο συνιστά το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου, το οποίο αφορά στη χρήση του στο κοινωνικό πλαίσιο. Η Bates (1976) θεωρεί ότι από το επίπεδο αυτό του λόγου αντλούνται τα υπόλοιπα δύο, δηλαδή το σημασιολογικό και το συντακτικό. Η ίδια αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία, με τον ίδιο τρόπο που το συντακτικό φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία. Μέσα σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο το παιδί, για να μπορέσει να σηματοδοτήσει την επικοινωνιακή του αλληλεπίδραση, θα δοκιμάσει και θα χρησιμοποιήσει πολλές επικοινωνιακές συμπεριφορές πριν ανακαλύψει τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση.

Οι κατάλληλες επικοινωνιακές συμπεριφορές κατακτώνται με την ανακάλυψη των πράξεων ομιλίας (speech acts), οι οποίες αφορούν στην επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή και την ικανότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς του ακροατή. Η πρόσκτηση των επικοινωνιακών συμπεριφορών ξεκινά από τη γέννηση και διαρκεί ως την περίοδο των 18-24 μηνών. Στόχος τους είναι η κατανόηση της έννοιας της επικοινωνίας και των αποτελεσμάτων της (Flack 1996). Από τον 24^ο μήνα και μετά το παιδί πραγματοποιεί τη μετάβασή του στη συμβολική επικοινωνία, χρησιμοποιώντας και αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δομές της μητρικής του γλώσσας και πλησιάζοντας όλο και περισσότερο τους γλωσσικούς κανόνες της (Bruner 1974/75, Bates et.al 1977).

Οι Bloom & Lahey (1978) θεωρούν ότι υπάρχουν τρία στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού. Στο πρώτο στάδιο, το βρέφος χρησιμοποιεί αυτοπαθείς τύπους συμπεριφοράς προκειμένου να πετύχει αυτό που επιθυμεί, τους επονομαζόμενους «πρωταρχικοί τύποι» (primary forms), όπως το κλάμα. Το βρέφος αναπτύσσει τις συμπεριφορές αυτές καθοδηγούμενο από βιολογικές και φυσικές ανάγκες, οι οποίες καθορίζουν την ένταση, τον τύπο και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του. Βαθμιαία οι ακούσιες αντανακλαστικές αυτές συμπεριφορές γίνονται εκούσιες κινητικές πράξεις, τις οποίες το βρέφος μπορεί άμεσα να ελέγχει και να κατευθύνει, με περιορισμένη όμως ποικιλία, αφού έχει τη δυνατότητα να

χρησιμοποιεί συγκεκριμένη μόνο μορφή συμπεριφοράς προκειμένου να δηλώσει περισσότερες από μία ανάγκες. Στο δεύτερο στάδιο, παρόλο που το παιδί έχει αναπτύξει τους επικοινωνιακούς του τρόπους, ο αριθμός τους παραμένει περιορισμένος. Είναι ωστόσο ικανό να χρησιμοποιεί διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για την ικανοποίηση των αναγκών του. Στο τρίτο στάδιο, το παιδί μπορεί να εκφράσει το ίδιο μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους, επειδή έχει ήδη αρχίσει να λαμβάνει υπόψη του κοινωνικές μεταβλητές όπως είναι ο ακροατής και το πλαίσιο επικοινωνίας καθώς και επειδή αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για να φτάσει κανείς στο ίδιο αποτέλεσμα. Στην περίοδο αυτή μπορεί να προσαρμόσει το λόγο του στους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου, ενώ μαθαίνει πότε, πώς και σε ποιον να μιλά κάθε φορά.

Οι Bates, Camaioni & Volterra (1975), βασιζόμενοι στις θέσεις του Austin (1962) που αφορούν στις πράξεις ομιλίας, διακρίνουν τρία στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού στην προ-γλωσσική περίοδο και τα αποδίδουν με τους όρους των πράξεων ομιλίας. Τα στάδια αυτά αντιστοιχούν και αναλύουν το πρώτο στάδιο της θεωρίας των Bloom & Lahey (1978). Η πρώτη φάση ανάπτυξης αντιστοιχεί στο «δια-λεκτικό στάδιο» (perlocutionary) και διαρκεί από τη γέννηση ως τον ένατο μήνα. Στην περίοδο αυτή το παιδί δεν ενδιαφέρεται για τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του. Η συμπεριφορά του εδώ επιφέρει κάποιο αποτέλεσμα, το οποίο αναγνωρίζεται ωστόσο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά μόνο από τους ενήλικες που προσδίδουν σε αυτό επικοινωνιακό περιεχόμενο. Το στάδιο αυτό θα μπορούσε να έχει το χαρακτήρα της μονομερούς επικοινωνίας.

Το δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης της επικοινωνίας, το επονομαζόμενο «προσλεκτικό» (illocutionary), διαρκεί από τον ένατο μήνα ως το δέκατο πέμπτο. Το παιδί χρησιμοποιεί στη φάση αυτή τις πρωτοπροστακτικές ενέργειες που δηλώνουν την πρόθεσή του να χρησιμοποιήσει τον ενήλικα προκειμένου να αποκτήσει το επιθυμητό αντικείμενο καθώς και τις ενέργειες πρωτοδηλώσεων, όπου χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο για να προσελκύσει και να κατευθύνει την προσοχή του ενήλικα. Οι συμπεριφορές αυτές αναγνωρίζονται από το βρέφος και τον ενήλικα ως επικοινωνιακές πράξεις και στρέφουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας στην αλληλεπίδραση παιδιού-ενήλικα (Bates, Camaioni & Volterra 1975). Το στάδιο αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί επικοινωνιακό.

Το τρίτο στάδιο επικοινωνιακής ανάπτυξης είναι το επονομαζόμενο «εκφωνητικό» (locutionary). Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις για να αναφερθεί σε αντικείμενα και σε ενέργειες του περιβάλλοντος. Αρχίζει να κατακτά τη γλωσσική δομή του λόγου και να τελειοποιεί τη λειτουργική του επικοινωνία. Το στάδιο αυτό έχει λεκτικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον Halliday (1975), μεταξύ του ένατου και δέκατου πέμπτου μήνα ξεκινά η εμφάνιση των λειτουργιών της επικοινωνίας. Πρώτη συναφής λειτουργία είναι αυτή της αλληλεπίδρασης (interaction) ή αλλιώς η λειτουργία του «Εγώ και Εσύ». Αφορά στη χρήση των άναρθρων φωνών και των κινήσεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον τους. Την ίδια χρονική περίοδο εμφανίζεται και η προσωπική λειτουργία (personal) η οποία επιτρέπει στο παιδί να εκφράζει το συναισθηματικό του κόσμο όπως για παράδειγμα ενδιαφέρον, δυσaréσκεια και εκνευρισμό. Στο δέκατο μήνα περίπου εμφανίζονται δύο πρόσθετες λειτουργίες, η λειτουργία χειρισμού (instrumental) και η ρυθμιστική λειτουργία (regulatory), τις οποίες το παιδί χρησιμοποιεί για την εξυπηρέτησή του από τους άλλους. Η λειτουργία χειρισμού χρησιμοποιείται για την απόκτηση κάποιου αντικειμένου ή για την εκτέλεση κάποιας ενέργειας, ενώ η ρυθμιστική για να χειριστεί και να κατευθύνει τη συμπεριφορά των άλλων. Ο Halliday (1975) ονόμασε αυτές τις δύο λειτουργίες ως λειτουργία του «θέλω» και λειτουργία του «κάνε όπως σου λέω». Μετά το δέκατο μήνα εμφανίζονται οι δύο τελευταίες λειτουργίες: η εξερευνητική, την οποία το παιδί χρησιμοποιεί για να εξερευνήσει το περιβάλλον του και η λειτουργία της δημιουργικής φαντασίας, με τη χρήση της οποίας δομεί το περιβάλλον του. Με τη βοήθεια των λειτουργιών αυτών το παιδί ετοιμάζεται να δεχθεί και να χρησιμοποιήσει τα γλωσσικά μοντέλα της μητρικής του γλώσσας και επίσης να αναπτύξει τα αντίστοιχα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης.

Όταν το παιδί κατανοήσει τη χρησιμότητα και λειτουργία του επικοινωνιακού πεδίου, προσπαθεί να επικοινωνήσει με πιο ολοκληρωμένους τρόπους οι οποίοι θα επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Προχωρά έτσι στην πρόκτηση του προφορικού λόγου.

Ανάπτυξη της χρήσης του λόγου-Πραγματολογία

Η ανάπτυξη της χρήσης του λόγου έχει ως πρώτο βασικό στάδιο την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας. Γι' αυτό ίσως θα μπορούσε η πραγματολογία να χωριστεί σε προ-λεκτική και λεκτική. Η πρώτη αφορά στους πρώτους μήνες της ανάπτυξης, ενώ η δεύτερη στη χρήση του προφορικού λόγου για επικοινωνία. Πρώτα επικοινωνιακά σημάδια του βρέφους είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι οι πρόδρομοι της επικοινωνίας και στηρίζονται στις αντιδράσεις του βρέφους αναφορικά με την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται.

Τα μηνύματα αυτού του είδους δε μαθαίνονται από το περιβάλλον. Το γεγονός ότι αυτά εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη τους δίνει τη δυνατότητα να χαρακτηριστούν ως αντανακλαστικά και να θεωρηθούν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (Bloom & Lahey 1978). Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανακλαστικά τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της

επικοινωνίας. Προσδίδοντας νόημα στις ήδη γνωστές συμπεριφορές τους και κάνοντας επαναληπτική χρήση των συμπεριφορών αυτών, συνδέουν τη συμπεριφορά με την απάντηση του περιβάλλοντος και έτσι κατακτούν την επικοινωνία.

Επομένως στο πρώτο αναπτυξιακό στάδιο της προ-λεκτικής πραγματολογίας, το βρέφος προσδίδει νόημα σε αυτό που κάνει και το επαναλαμβάνει για να δεχτεί την ανταπόκριση του περιβάλλοντος. Μέχρι το τέλος του πρώτου έτους το παιδί μαθαίνει συνειδητά να αναπαράγει μια συμπεριφορά για να προκαλέσει την επανάληψη ενός γεγονότος και αυτή η συμπεριφορά ονομάζεται «συγκεκριμένη αναπαραγωγή» (concrete enactment) (Church 1961). Το παιδί προσπαθεί να πετύχει την αναπαραγωγή κάποιας συμπεριφοράς ή ενέργειας εκ μέρους του άλλου με διάφορους τρόπους όπως με το τέντωμα των χεριών, με την τοποθέτηση του χεριού του ενήλικα σε ένα παιχνίδι, με το να δώσει σε έναν ενήλικα ένα παιχνίδι, επαναλαμβάνοντας μία κίνηση που γίνεται με τη βοήθεια του ενήλικα κ.ά.

Η μεγάλη σημασία του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας έχει αποδειχθεί από τις έρευνες των Rheingold, Gewitz & Ross (1959), Weisberg (1963), σύμφωνα με τις οποίες οι φωνές που παράγει το βρέφος καθορίζονται από τις κοινωνικές επαφές του. Σύμφωνα με τους ίδιους, η αύξηση που παρατηρείται κατά τον τρίτο μήνα στις φωνές του βρέφους οφείλεται στην απαντητικότητα του ενήλικα και συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η ανθρώπινη φωνή είναι αυτή που φέρνει αυτό το αποτέλεσμα, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο όταν χρησιμοποιούνται άλλου είδους ήχοι.

Παρόμοια ευρήματα ανέφεραν και οι Delack (1976), Lewis & Freedle (1973). Ανακάλυψαν σημαντικές ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές στην παραγωγή φωνών του βρέφους σε σχέση με τη θέση στην οποία βρίσκεται. Παρατηρώντας λοιπόν ένα βρέφος σε διάφορους χώρους και κοινωνικά πλαίσια οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το πλαίσιο είναι αυτό που ωθεί το βρέφος στην παραγωγή ήχων και υποστήριξαν τη σημασία του περιβάλλοντος στην επικοινωνιακή ανάπτυξη.

Ένα άλλο επικοινωνιακό σημάδι του βρέφους είναι η οπτική επαφή, η οποία εξετάστηκε από πολλούς ερευνητές, όπως οι Bateson (1975), Jaffe, Sternand & Peery (1973). Η επαφή αυτή χαρακτηρίστηκε από τους ερευνητές αυτούς ως «πρωτοσυσζήτηση» του παιδιού με τους γονείς, μιας και ο συγχρονισμός του βλέμματος ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί, βρέθηκε ότι είναι ανάλογος με το ρυθμό διαλόγου των ενηλίκων. Η παραγωγή ήχων από το παιδί και τη μητέρα, ταυτόχρονα με την οπτική επαφή, ανήκει στα πρωταρχικά στάδια επικοινωνίας τους.

Σύμφωνα με τον Halliday (1975), το παιδί αντιλαμβάνεται «τι είναι ο λόγος», επειδή μαθαίνει «τι κάνει ο λόγος». Κατανοώντας λοιπόν τις δυνατότητες του λόγου και έχοντας επικοινωνιακή πρόθεση, ανακαλύπτει πώς μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας την ακοή, την ομιλία, τη γραφή και την ανάγνωση και ακόμη πώς πρέπει να χρησιμοποιεί το λόγο ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο (πραγματολογία).

Οι έρευνες του Halliday (1975) στον τομέα ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού προσδιορίζουν τα στάδια ανάπτυξης της προ-λεκτικής πραγματολογίας σε σχέση με την «επικοινωνιακή πρόθεση», τη «γνώση του πλαισίου» και τις «κοινωνικές συνθήκες».

Σύμφωνα με τον ίδιο, στο στάδιο I το παιδί γνωστοποιεί τις ανάγκες του και την κατάστασή του, αλλά η επικοινωνία του δεν έχει πρόθεση, ούτε και τηρεί κάποιους ορισμένους όρους. Συγκρινόμενο το στάδιο αυτό με τα στάδια της Bates (1976) που αναφέρθηκαν προηγουμένως, διαπιστώνεται ότι τούτο αντιστοιχεί στο δια-λεκτικό στάδιο (*perlocutionary stage*). Στο στάδιο II, το παιδί προσθέτει στο προηγούμενο την πρόθεση για επικοινωνία, χωρίς όμως να γνωρίζει τους όρους για τη δομή ή τη χρήση του λόγου σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο στάδιο III, επιτελείται η κατάκτηση της δομής και του πλαισίου επικοινωνίας εκ μέρους του παιδιού και τέλος, στο IVο στάδιο, το παιδί κατακτά ολοκληρωτικά την ικανότητα χρήσης του λόγου με διάφορες εναλλακτικές δομές. Στα στάδια αυτά ο Halliday (1975) διακρίνει δύο επικοινωνιακές λειτουργίες που το παιδί χρησιμοποιεί. Η πρώτη είναι η «instrumental» (λειτουργία χειρισμού) την οποία το παιδί χρησιμοποιεί για να αντλήσει κάποιο όφελος ως αποτέλεσμα της επικοινωνιακής του λειτουργίας. Η δεύτερη είναι η «regulatory» (ρυθμιστική λειτουργία) με την οποία το παιδί κατευθύνει σε συγκεκριμένο πρόσωπο την επικοινωνιακή του πρόθεση και αναγκάζει το συνδιαλεγόμενο άτομο να δράσει. Οι λειτουργίες αυτές θα μπορούσαν να ταυτιστούν με το προσλεκτικό στάδιο της Bates (*illocutionary*) και με τις πρωτοπροστακτικές και πρωτοδηλώσεις, οι οποίες οδηγούν το παιδί στην πρόσκτηση του προφορικού λόγου.

Όσον αφορά τη λεκτική πραγματολογία δηλ. τη χρήση του λόγου σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, η Bernstein (1993) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο τομείς. Ο πρώτος είναι η επεξεργασία των επικοινωνιακών λειτουργιών και ο δεύτερος η ανάπτυξη της συζήτησης ως επικοινωνιακής λειτουργίας. Όσον αφορά τον πρώτο τομέα, τα παιδιά αυξάνουν την έκφραση των επικοινωνιακών τους μηνυμάτων διευρύνοντας το ρεπερτόριο χρήσης του λόγου. Η αύξηση αυτή επηρεάζεται από τις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές του παιδιού. Το παιδί στην πρώιμη προσχολική ηλικία χρησιμοποιεί το λόγο για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του. Σε μεγαλύτερη ηλικία, χρησιμοποιεί επιπρόσθετα το

λόγο για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα (Tough 1977). Επίσης, σύμφωνα με τον Moerk (1975) μεταξύ δύο έως πέντε ετών το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει τις ανάγκες του, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να περιγράψει μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή γεγονός, να περιγράψει αυτό που κάνει, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης και να διηγηθεί εμπειρίες του παρελθόντος ή ακόμη για να πειράξει ή να ενοχλήσει κάποιον, να απειλήσει ή να φοβίσει κάποιον, να παραπονεθεί για κάτι και για να κάνει κριτική.

Σύμφωνα με την Bernstein (1993), όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο δεύτερος τομέας της λεκτικής πραγματολογίας που αναπτύσσεται στην πρώιμη προσχολική ηλικία είναι η συζήτηση (conversation). Το παιδί αναπτύσσει αρκετές ικανότητες συζήτησης, αλλά οι διεξαγόμενες συζητήσεις είναι χρονικά περιορισμένες και αναφέρονται στο «εδώ και τώρα». Έχει μάθει βέβαια τους κανόνες αλλαγής σειράς μεταξύ των συνομιλητών, αλλά οι συζητήσεις του είναι σύντομες και με λίγες εναλλαγές σειράς. Μπορεί να εισάγει ένα θέμα του άμεσου ενδιαφέροντός του στην ηλικία των τριών ετών, αλλά δεν μπορεί να διατηρήσει τη συζήτησή του για αρκετή ώρα. Αργότερα, γύρω στον τέταρτο χρόνο, αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης. Σ' αυτή την ηλικία μπορεί να προσαρμόσει το λόγο του στις ανάγκες του συνομιλητή και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου. Τούτο βέβαια δε σημαίνει πως το παιδί σ' αυτή την ηλικία είναι άριστος συζητητής. Οι δυσκολίες στη συζήτηση αφορούν συγκεκριμένα στην ανασύνταξη του μηνύματος που θέλει να μεταδώσει. Το μεταδιδόμενο συχνά δε γίνεται πλήρως αντιληπτό από το συνομιλητή με αποτέλεσμα να του ζητούνται διευκρινίσεις, γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας, εφόσον την ικανότητα αυτή την αναπτύσσουν κατά τη σχολική ηλικία (Owens 1992).

Μετά τον πέμπτο χρόνο, τα παιδιά ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης του λόγου και καθίστανται ικανοί συζητητές επικοινωνώντας αποτελεσματικά σχεδόν σε όλες τις περιστάσεις συναλλαγής. Στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και μέχρι τον έβδομο χρόνο τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες όπως η διατήρηση της συζήτησης, η διευκρίνιση του μεταδιδόμενου μηνύματος με τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών δομών, η χρησιμοποίηση και η κατανόηση της πλάγιας αίτησης και η ικανότητα αφήγησης βασισμένης σε ένα σχήμα. Είναι επίσης ικανά να ζητούν εξηγήσεις σε περίπτωση που δεν κατανοούν κάτι, να προσαρμόζουν το λόγο τους στον ομιλητή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το βαθμό συγγένειας και την κοινωνική του θέση, να χρησιμοποιούν κοινωνικά αποδεκτά μοντέλα εκφράσεων, να κατανοούν τα λογοπαίγνια και να διασκεδάζουν με τις ανέκδοτες εκφράσεις, να κατανοούν εκτενείς αφηγήσεις, να διαπραγματεύονται, να εκφράζουν λεκτικά μεγάλο φάσμα

συναισθημάτων και να αναπτύσσουν μεταγλωσσικές ικανότητες (Dewart & Summers1988).

Θεωρίες που υπεισέρχονται στην ανάπτυξη της πραγματολογίας

Στην ολοκλήρωση των παραπάνω ικανοτήτων συμβάλλουν μια σειρά από λειτουργίες που περιγράφονται υπό τη μορφή γνωστικών θεωριών. Τέτοιες είναι η θεωρία του «Νεοεγωκεντρισμού» (Neo-egocentrism) και της «Αποκέντρωσης» (Decentration) (Bernstein 1993), η «Θεωρία του νου» (Premack & Woodruff 1978), η «Θεωρία της Συσχέτισης» (Sperber & Wilson 1986) και η «Θεωρία της κεντρικής Συνοχής» (Frith 1989a, 1994). Η λειτουργία του νεοεγωκεντρισμού αφορά στην ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου. Η ικανότητα αυτή προάγεται στη βάση της ανάπτυξης των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και του παρέχει τη δυνατότητα να έρχεται στη θέση του συνομιλητή του και να έχει επίγνωση του τι ξέρει και τι περιμένει αυτός να μάθει ή να ακούσει. Οι παραπάνω δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται επίσης στη «Θεωρία του Νου» (Theory of Mind) (Premack & Woodruff 1978). Σύμφωνα με τους ερευνητές της θεωρίας αυτής, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου μετά τον τέταρτο χρόνο της ζωής. Σε αυτό τους βοηθά η αντίληψη ότι οι άνθρωποι έχουν σκέψεις και επιθυμίες για τον κόσμο οι οποίες υπάρχουν με τη μορφή νοητικών αναπαραστάσεων και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου περισσότερο από τη φυσική κατάσταση του κόσμου. Η ύπαρξη του παραπάνω γνωστικού μηχανισμού επιτρέπει στο άτομο να δημιουργεί αναπαραστάσεις νοητικών καταστάσεων, οι οποίες σύμφωνα με τον Leslie (1987) ξεκινούν από το δεύτερο περίπου χρόνο του παιδιού και συνεχίζουν να εξελίσσονται σύμφωνα με τους Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen (1996) μέχρι και μετά τον πέμπτο χρόνο. Οι πρώιμες αναπαραστάσεις ονομάζονται α) «πρωταρχικές» και αφορούν στα πράγματα με τη μορφή που βρίσκονται στον κόσμο και β) «μετά-αναπαραστάσεις» που χρησιμοποιούνται για να φτάσει κανείς στην υπόκριση και μέσω αυτής στο συμβολικό παιχνίδι.

Οι Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen (1996) εμπλουτίζουν την παραπάνω άποψη υποστηρίζοντας ότι ο όρος «αναπαράσταση» αναφέρεται στην κατανόηση από το παιδί ότι ο άλλος σκέφτεται και ο όρος «μετά-αναπαράσταση» στην ικανότητα του παιδιού να κάνει υποθέσεις για τη σκέψη του άλλου. Η ικανότητα αυτή βοηθάει στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης και οδηγεί το παιδί στην εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών, επιτρέποντάς του να εξηγήσει την πρόθεση του ομιλητή, να κάνει υποθέσεις για τη συμπεριφορά του και να προβλέπει το τι θα ακολουθήσει. Σύμφωνα με την Howlin (1999) η παραπάνω ικανότητα οφείλεται στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και ίσως ο όρος «θεωρία» δεν την αποδίδει κατάλληλα. Για το λόγο αυτό, η ίδια προτείνει τη χρήση του όρου «ανάγνωση του νου» αντί του «θεωρία του νου». Αρρωγός στην

παραπάνω θεωρία έρχεται η «Θεωρία της συσχέτισης» (Relevance Theory) των Sperber & Wilson (1986). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι κάθε επικοινωνιακή κατάσταση, για να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, πρέπει να διασφαλίζει το γεγονός ότι είναι κατάλληλη για τον ακροατή. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει το μεταβιβαζόμενο μήνυμα να προσφέρει κατάλληλη πληροφορία, η οποία να είναι σχετική με τις γνώσεις του ακροατή και το επικοινωνιακό πλαίσιο και να απαιτεί το ελάχιστο της επεξεργασίας από την πλευρά του ακροατή, ώστε το μήνυμα να γίνει αντιληπτό. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο ακροατής ακούγοντας το γλωσσικό μήνυμα βάζει σε λειτουργία τις διαδικασίες της «αναφοράς», της «διασαφήνισης» και του «εμπλουτισμού» με σκοπό να το κατανοήσει. Η διαδικασία της «αναφοράς» τον βοηθά να κατανοήσει τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στο λεκτικό μήνυμα, η διαδικασία της «διασαφήνισης» τον βοηθά να κατανοήσει το πολλαπλό μήνυμα των λέξεων και η διαδικασία του «εμπλουτισμού» τον βοηθά να εξηγήσει το λόγο για τον οποίο χρησιμοποιείται κάποια λέξη ή φράση από τον ομιλητή. Έπειτα, χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από το πλαίσιο της επικοινωνίας, επιστρατεύει τις γνώσεις του για τον κόσμο και την αφαιρετική του ικανότητα, για να καταλήξει σε ένα «υποθετικό συμπέρασμα» το οποίο μπορεί να περικλείει την πιθανή πρόθεση του ομιλητή.

Η συμμετοχή των γνωστικών λειτουργιών στην επικοινωνιακή διαδικασία υποστηρίζονται από τη λειτουργία της «αποκέντρωσης», όπως αυτή περιγράφεται από την Bernstein (1993) και τη «Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής» της Frith (1989a,1994). Σύμφωνα με τη θεωρία της κεντρικής συνοχής το άτομο είναι ικανό να προσλαμβάνει ταυτόχρονα διαφορετικές πληροφορίες και να δομεί υψηλότερου επιπέδου σκέψεις, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο την καταχώρηση και την ανάκληση του πληροφοριακού υλικού σε οργανωμένη και όχι σε συγκεχυμένη μορφή. Η ικανότητα αυτή το βοηθά στην ανακάλυψη του βασικού νοήματος της επικοινωνιακής κατάστασης, στην επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών που θα παραθέσει στο συνομιλητή του και το αποτρέπει από την προσκόλληση σε λεπτομέρειες του θέματος που δεν προάγουν την επικοινωνιακή διαδικασία. Με τη βοήθεια της λειτουργίας της αποκέντρωσης το άτομο δύναται να εστιάζει την προσοχή του σε διαφορετικούς τομείς του αναλυόμενου προβλήματος, έτσι ώστε να μπορεί να κινείται από μία διάσταση του γεγονότος ή του αντικειμένου σε περισσότερες και πιο αποδοτικές για τη συζήτηση, πράγμα που του επιτρέπει να κατακτά νέες και αποτελεσματικότερες στρατηγικές επικοινωνίας.

Οι παραπάνω θεωρίες ή τομείς της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού επηρεάζουν άμεσα τον πραγματολογικό τομέα του λόγου. Δεν είναι εύκολο να θεωρηθεί κάποια από αυτές ως η πρωταρχική θεωρία που είναι ικανή να εξηγήσει τη λειτουργία και την ανάπτυξη της πραγματολογίας στα

παιδιά. Η πιο σωστή προσέγγιση κριτικής των θεωριών αυτών ίσως είναι αυτή της Harpe (1998), σύμφωνα με την οποία η κάθε θεωρία προσθέτει στην προηγούμενη και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών που παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου.

Φαίνεται ότι η προ-λεκτική και λεκτική πραγματολογία εμπειρικλείουν το νόημα και το σκοπό της επικοινωνίας. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας την προδιάθεσή τους για κοινωνικότητα, το γνωστικό τους δυναμικό και την ικανότητα πρόσληψης και επεξεργασίας του περιβάλλοντός τους αντιλαμβάνονται τι είναι η επικοινωνία, τι μπορεί να προσφέρει και τι χρειάζεται για την επιτυχή πραγματοποίησή της. Έτσι, αναγκάζονται να προχωρήσουν στην ανάπτυξη των λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων για να γίνουν ικανοί συνομιλητές. Στην ηλικία κατά την οποία έχουν ολοκληρώσει την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων είναι ικανά να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα του νοητικού επιπέδου του άλλου και αναπτύσσουν δεξιότητες «ανάγνωσης του νου» του συνομιλητή τους με αποτέλεσμα να μπορούν να διακρίνουν το βαθύτερο νόημα του λόγου του, να εξηγήσουν τη συμπεριφορά του και να υποθέσουν τι θα επακολουθήσει, έτσι ώστε να προσαρμόσουν την δική τους συμπεριφορά στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτή η ικανότητα προσαρμογής στις διάφορες καταστάσεις, που προκύπτει ως αποτέλεσμα γνωστικών λειτουργιών, αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικής κατανόησης η οποία χαρακτηρίζει τα άτομα που συνθέτουν τις ανθρώπινες κοινωνίες.

Καταλήγοντας θα πρέπει να υπογραμμιστεί η μεγάλη σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού στην εξέλιξη της επικοινωνίας και του λόγου. Η αρμονική και σφαιρική ανάπτυξη των τομέων του λόγου, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ικανών επικοινωνιακά ατόμων, γεγονός που συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτή την ανάπτυξη επιφέρει δυσκολίες στην επικοινωνία και επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του ατόμου στον κοινωνικό του περίγυρο.

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στον χειρισμό της συζήτησης, στην προϋποτιθέμενη γνώση και στις βασικές πραγματολογικές γνώσεις.

Συνοδεύονται από : εμμονές, ιδιοσυγκρασιακό στυλ, έλλειψη ευγένειας, ντροπαλότητα, μη ευελιξία, έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη ενσυναίσθησης, έλλειψη γνώσεων για τη θέση και το ρόλο κάποιου, έλλειψη σεβασμού, αδιαλλαξία, δυσπιστία, επιθετικότητα, δειλία, ροπή στο πείραγμα, ζήλια, υπερβολική εξάρτηση κ.α

Παράγοντες που συντελούν στις πραγματολογικές δυσκολίες

Παράγοντες που αφορούν το άτομο: νευρολογικές, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές δυσκολίες, γλωσσικές δυσκολίες, ανωριμότητα, προσωπικότητα (χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση)

Κοινωνικο- συναισθηματικοί παράγοντες: περιβάλλον, κοινωνική ζωή,

Αιτίες:

Σημασιολογική διαταραχή, γνωστικές διαταραχές, δυσκολίες στην φαντασία, ιδρυματοποίηση, νευρολογικές καταστάσεις

Σοβαρότητα

Σοβαρή: αυτισμός, σοβαρές ψυχώσεις

Μέτρια: διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, ιδρυματοποίηση, δεξί εγκεφαλικό επεισόδιο, αναπτυξιακές διαταραχές λόγου

Ήπιες: ανάμεσα μας

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ
E. Johnston, B. Weinrich, A. Glaser (1991)

Είδη προτάσεων

Μπορεί το παιδί να παράγει:

1. προστακτικές προτάσεις
2. δηλωτικές προτάσεις
3. αρνητικές προτάσεις
4. ερωτηματικές προτάσεις

Καταλληλότητα

5. είναι ο λόγος του παιδιού σχετικός με την κατάσταση και το πλαίσιο;
6. είναι ο λόγος του παιδιού σχετικός με την κατάσταση και τα άτομα που παρευρίσκονται;
7. δίνει το παιδί επαρκής πληροφόρηση; (όχι πάρα πολύ)
8. είναι ο λόγος του παιδιού επαρκώς ευγενικός;
9. έχει ο λόγος του παιδιού επαρκής δόση αλήθειας;

Διάλογος - Συζήτηση

Το παιδί

10. κάνει βλεμματική επαφή;
11. ξεκινά συζήτηση;
12. ανταποκρίνεται σε συζήτηση;
13. κάνει εναλλαγή σειράς στην συζήτηση;
14. εισάγει θέμα συζήτησης
15. διατηρεί τη συζήτηση κατάλληλα;
16. τερματίζει τη συζήτηση κατάλληλα;
17. κάνει κατάλληλα αλλαγή θέματος;
18. σέβεται τις συμβάσεις
19. χρησιμοποιεί συντακτικές δομές (αντωνυμίες, γραμματικές καταλήξεις, επίθετα) για να παρέχει κατάλληλες πληροφορίες;

Τι μπορεί να κάνει το παιδί με το λόγο που διαθέτει;

Μπορεί το παιδί :

20. να ζητήσει βοήθεια;
21. να ονομάσει αντικείμενα;
22. να ονομάσει ανθρώπους και ζώα;
23. να προσφέρει βοήθεια;
24. να χαιρετίσει ανθρώπους;
25. να εκφράσει ένα πρόβλημα;
26. να διαφωνήσει;
27. να βγάλει συμπεράσματα;
28. να δώσει κατευθύνσεις;
29. να πει στους άλλους ότι έχουν κάνει λάθος;
30. να προτείνει δραστηριότητες;

31. να επιλέξει;
32. να σκεφτεί;
33. να πει αστεία και να κάνει λογοπαίγνια
34. να μιλήσει για τη γλώσσα (μεταγλωσσολογικές δεξιότητες)
35. να ανοίξει και να κλείσει μια τηλεφωνική συνομιλία;
36. να πει ιστορίες;
37. να εκτελέσει γλωσσικές κατευθύνσεις;
38. να εκφράσει ανάγκες και συναισθήματα;
39. να παρηγορήσει;
40. να παραπλανήσει;
41. να υποκριθεί;
42. να χρησιμοποιήσει λόγιες εκφράσεις;
43. να χρησιμοποιήσει πραγματολογικές δεξιότητες στο γραπτό λόγο;

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Δυσκολίες στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και το λόγο συνθέτουν το σύμπτωμα εκείνο που κάνει αρχικά τους γονείς παιδιών με αυτισμό να ανησυχήσουν και να ζητήσουν τη γνώμη του ειδικού (Ταπαγεωργίου, Βογινδρούκας 1999). Εκτός όμως από τις δυσκολίες αυτές που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή, μπορεί να συνυπάρχουν και επιπρόσθετες γλωσσικές διαταραχές με τον αυτισμό. Οι τελευταίες μπορεί να οφείλονται σε αναπτυξιακή διαταραχή λόγου ή να επηρεάζονται από το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών ή ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις, να είναι αποτέλεσμα συνοδών αισθητηριακών διαταραχών.

Η διαταραγμένη κοινωνική επικοινωνία φαίνεται να συνιστά την αρχική δυσκολία του παιδιού με αυτισμό η οποία επηρεάζει άμεσα τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Πολλοί ερευνητές (Newson 1984, Hobson 1993, Frith 1994) υποστηρίζουν ότι η δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, στην εγκαθίδρυση οπτικής επαφής, στην εμπλοκή σε συμπεριφορές «αλλαγής σειράς», η απόκλιση στην ανάπτυξη του κοινωνικού συγχρονισμού και η έλλειψη «ενσυναίσθησης» για τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων, εντάσσονται στις δυσκολίες που δεν επιτρέπουν στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν προλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, που θα τις χρησιμοποιήσουν για την ανάπτυξη του λόγου και την σωστή χρήση του αργότερα. Επίσης, η δυσκολία στη κατάκτηση νέων πληροφοριών, εξαιτίας της δυσκολίας στη λεκτική επεξεργασία, η ακαμψία της σκέψης, η δυσκολία γενίκευσης των γνώσεων και το έλλειμμα μάθησης μέσα από εμπειρίες επηρεάζουν τη γενικότερη λεκτική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών αυτών, εμποδίζοντας την εγκαθίδρυση και χρήση συμβολισμών και αφηρημένης σκέψης (Jordan 1996).

Η Bishop (1989) χρησιμοποίησε τον όρο «σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή» για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών που σύμφωνα με την ίδια δεν εμφάνιζαν όλα τα συμπτώματα τα οποία ήταν απαραίτητα για τη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής και περιέγραψε με τον τρόπο αυτό το φάσμα των δυσκολιών του λόγου στα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Η παραπάνω θέση υποστηρίζεται αφού σύμφωνα με την Wing (1996, 2000), η ομάδα αυτή των παιδιών που διαγνώστηκαν ως σημασιολογικά και πραγματολογικά διαταραγμένα ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης έρευνες στον τομέα αυτό (Gangon et. al. 1997, Vostanis et.al 1998) υποστηρίζουν την άποψη της Wing και απέδειξαν βάσει ερευνητικών δεδομένων ότι δεν μπορεί να διαχωριστεί η σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή από τον αυτισμό, αλλά αυτή αποτελεί μέρος των επικοινωνιακών και λεκτικών δυσκολιών του. Ακόμη, ίσως και ο όρος

σημσιολογική διαταραχή να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές δυσκολίες του φάσματος του αυτισμού, γιατί πρόσφατες έρευνες (Botting & Conti-Ramsden 1999) αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει δυσκολία στην κατάκτηση του λεξιλογίου ή στην κατονομασία αντικειμένων στην ομάδα των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, που να εξηγείται από τις δυσκολίες της διαταραχής αυτής.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Αν ακολουθήσουμε το μοντέλο των Bates, Camaioni & Voltera (1975), στους πρώτους μήνες της ζωής όλα τα βρέφη, ακόμη και αυτά με αυτισμό, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, το επονομαζόμενο ως «δια-λεκτικό» (perlocutionary stage). Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται ως μονομερής επικοινωνίας επειδή το κλάμα λειτουργεί ως αντανάκλαστική αντίδραση και όχι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά. Παρόλα αυτά όμως, το κλάμα, λειτουργεί επικοινωνιακά προς το περιβάλλον αφού το κάνει να αντιδρά σε αυτή την έμφυτη αντανάκλαστική πράξη του βρέφους. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν έρευνες (Ricks 1975, Wing 1976) που υποδεικνύουν ότι τα σημάδια της αυτιστικής διαταραχής είναι εμφανή από την πρώτη βρεφική ηλικία και συσχετίζονται με την ποιότητα του κλάματος, καθώς αυτό τείνει να είναι μονότονο και δυσερμήνευτο, έχει βρεθεί ότι τα βρέφη με αυτισμό εκφράζουν τα ίδια συναισθήματα με αυτά των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων βρεφών μέσω του κλάματος (αίτηση, έλλειψη, χαιρετισμό, έκπληξη), παρόλο που το κλάμα παράγεται με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο (Ricks 1975).

Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στα βρέφη με αυτισμό αρχίζει κατά το δεύτερο στάδιο του μοντέλου της Bates. Στο στάδιο αυτό, το οποίο ονομάζεται «εκφωνητικό» (illocutionary), μερικά βρέφη με αυτισμό δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη οπτική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς» (Newson 1979a). Επίσης, δε χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα (συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων) ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους (πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές). Από τα παιδιά με αυτισμό, αυτά που είναι υψηλής λειτουργικότητας ή ανήκουν στο σύνδρομο Asperger μπορεί να εμφανίσουν πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές, δηλ. να δηλώσουν την επιθυμία τους προς τον ενήλικα με σκοπό να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους, αλλά δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων, δηλ. να στρέψουν την προσοχή του ενήλικα προς ένα αντικείμενο με στόχο να αλλάξουν τη δική του νοητική κατάσταση. Η συμπεριφορά αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη της γνώσης ότι ο άλλος μπορεί να μη γνωρίζει ή να μην έχει προσέξει κάτι, προϋποθέτει δηλ. την κατανόηση της θεωρίας

του νου, η οποία όπως προαναφέρθηκε είναι διαταραγμένη στα άτομα με αυτισμό. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό που κυμαίνεται μεταξύ 50%-80% (Jordan 1996) περνά στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της Bates και των συνεργατών της, το επονομαζόμενο «λεκτικό» και αναπτύσσει προφορικό λόγο. Όμως, μην έχοντας περάσει όλα τα αναπτυξιακά στάδια της επικοινωνίας, ο λόγος τους είναι περιορισμένος και υπολείπεται στη χρήση του. Οι τομείς του λόγου οι οποίοι επηρεάζονται ιδιαίτερα από την αυτιστική διαταραχή, τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση, είναι αυτοί που συσχετίζονται με τα παραλεκτικά στοιχεία του λόγου, δηλ. με την προσωδία του (χροιά φωνής, ένταση, δύναμη, επιτονισμός) (Andersen-Wood & Smith 1997), με τα μη λεκτικά του στοιχεία (στάση σώματος, απόσταση, εκφράσεις προσώπου κλπ) και με τον πραγματολογικό χαρακτήρα του λόγου, δηλ. με τη χρήση του στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική.

Δεν έχουν παρατηρηθεί ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στον τομέα της φωνολογίας, του συντακτικού και της γραμματικής. Αν αυτοί οι τομείς παρουσιάζουν δυσκολίες, τούτο οφείλεται όχι στην παρουσία του αυτισμού, αλλά στη μειωμένη νοητική δυνατότητα ή σε επιπρόσθετες διαταραχές λόγου (Bernstein & Tiegerman 1993)

Διάγνωση-Διαφορική διάγνωση του αυτισμού από άλλες διαταραχές της επικοινωνίας

Η σημασία της διάγνωσης και της διαφορικής διάγνωσης γίνεται αντιληπτή από τη σχέση της με το θεραπευτικό πρόγραμμα αποκατάστασης που κάθε φορά ακολουθείται και το οποίο βασίζεται σε αυτήν. Για τη διάγνωση των διαταραχών της επικοινωνίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αντικειμενικά διαγνωστικά εργαλεία (τεστ), εξειδικευμένα για κάθε διαταραχή. Στην Ελλάδα εξαιτίας της έλλειψης πανεπιστημιακού τμήματος Λογοπεδικής δεν υπάρχουν προσαρμοσμένα διαγνωστικά εργαλεία, εκτός από τη Φωνητική και Φωνολογική Δοκιμασία (Λεβαντή, Καμπούρογλου, Κιρπότην, Καρδαμίτση 1995) που κατασκευάστηκε μετά από πολυετή έρευνα από την ερευνητική ομάδα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Για τη διάγνωση των διαταραχών της επικοινωνίας στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται ξενόγλωσσα διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία, όσο έγκυρα και να είναι, δεν παύουν να εγκυμονούν τον κίνδυνο της ελλιπούς αξιολόγησης και εκτίμησης, γιατί έχουν κατασκευαστεί για να χρησιμοποιηθούν σε μια άλλη γλώσσα και σε ένα διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.

Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διάγνωσης και διαφορικής διάγνωσης των διαταραχών της επικοινωνίας είναι αυτό των Cantwell & Baker (1987). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, για τη σωστή διάγνωση των διαταραχών του λόγου, θα πρέπει να επιβεβαιωθεί η καλή ακουστική οξύτητα του παιδιού,

η έλλειψη οργανικών προβλημάτων και κλινικών συνδρόμων. Θα πρέπει να αξιολογηθεί η μη-λεκτική επικοινωνία και ο τρόπος χρήσης του προφορικού λόγου στο επικοινωνιακό πλαίσιο, θα πρέπει να εκτιμηθούν οι νοητικές ικανότητες και να συγκεντρωθούν πληροφορίες από το αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό του ατόμου οι οποίες θα βοηθήσουν τη διαγνωστική διαδικασία. Θα πρέπει να αξιολογηθούν ακόμη το εκφραστικό και αντιληπτικό επίπεδο του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και τα όργανα της άρθρωσης, ενώ θα πρέπει να εκτιμηθεί το επίπεδο ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος και του λεξιλογίου. Μια τέτοιου είδους διαγνωστική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στη σωστή διάγνωση στην οποία θα βασιστεί και το θεραπευτικό πρόγραμμα.

Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στις οποίες θα πρέπει να γίνεται διαφοροδιάγνωση είναι: η αναπτυξιακή διαταραχή λόγου αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου, οι διαταραχές του λόγου στη νοητική υστέρηση, οι διαταραχές λόγου εξαιτίας ψυχοκοινωνικών καταστάσεων και η διαταραχή επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Οι τομείς οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διάγνωση και διαφορική διάγνωση είναι η κατανόηση και η έκφραση του λόγου, η μη λεκτική επικοινωνία, η κοινωνικότητα, το παιχνίδι, το συναίσθημα και η συμπεριφορά, οι γνωστικές ικανότητες και η αποτελεσματικότητα του θεραπευτικού προγράμματος (Howlin 1990).

Κατά καιρούς έχει υποστηριχθεί από διάφορους ερευνητές (Rutter & Mittler 1972) ότι η διαταραχή επικοινωνίας που εμφανίζεται σε παιδιά με ψυχοκοινωνική υστέρηση έχει σχέση με το περιβάλλον στο οποίο αυτά αναπτύσσονται. Παρόλο που δεν έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία πολλά περιστατικά σοβαρής ψυχοκοινωνικής υστέρησης, φαίνεται ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των παιδιών της ομάδας αυτής (Skuse 1984). Η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι σοβαρά διαταραγμένη καθώς επίσης και η εκφραστική τους ικανότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει αναφερθεί σημαντική και σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτίωση των παραπάνω τομέων με την αλλαγή περιβάλλοντος του παιδιού, γεγονός που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως διαφοροδιαγνωστικό σημείο από τα παιδιά με εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης. Παρά τη βελτίωση όμως, παραμένουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου (Curtiss 1977). Παρόμοιες δυσκολίες συναντώνται στη μη-λεκτική επικοινωνία και στην κοινωνικότητα, όπου, παρά τη βελτίωση που μπορεί να υπάρξει και στους δύο τομείς, οι δυσκολίες παραμένουν και κυρίως αυτές που αφορούν τον τομέα της κοινωνικότητας. Οι σχέσεις των παιδιών με ψυχοκοινωνική υστέρηση με τους συνομηλίκους τους είναι διαταραγμένες και παρατηρείται συνήθως το φαινόμενο να προτιμούν τις κοινωνικές επαφές με ενήλικα άτομα παρά με παιδιά της ηλικίας τους (Douglas & Sutton 1978). Στη συμπεριφορά τους παρατηρούνται κρίσεις θυμού και αντικοινωνικότητα, καθώς επίσης και στερεοτυπικές επαναληπτικές κινήσεις ή/και αυτοερεθιστικές συμπεριφορές (Curtiss 1977). Συχνά υπάρχουν συνοδές

γνωστικές διαταραχές οι οποίες επιδεινώνουν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών.

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση εμφανίζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης όπως στο βιολογικό, στον κοινωνικό, τον επικοινωνιακό, στο παιχνίδι και στο λόγο (Howlin 1990). Το επίπεδο της απόκλισης σχετίζεται με το επίπεδο του νοητικού τους δυναμικού. Σύμφωνα με την Gould (1977), τα παιδιά για παράδειγμα με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 50 μπορούν να αναπτύξουν λόγο και επικοινωνία με απόκλιση κυρίως στα μοντέλα πρόσκτησης τους, ενώ τα παιδιά με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 20 έχουν μεγάλη δυσκολία να αναπτύξουν λόγο και επίσης οι επικοινωνιακές τους ικανότητες είναι σοβαρά διαταραγμένες. Η Howlin (1990) υποστηρίζει ότι ανάλογη με το δείκτη νοημοσύνης είναι και η ανάπτυξη της μη-λεκτικής επικοινωνίας και της κοινωνικότητάς τους. Τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση μπορούν να εκφραστούν χρησιμοποιώντας απλές χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και βλεμματική επαφή. Μπορούν επίσης να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις, ενώ αντίθετα τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση τείνουν να μη χρησιμοποιούν εξωλεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και να εμφανίζουν αυτιστικού τύπου προβλήματα στην κοινωνικότητά τους. Σύμφωνα με την Wing et.al. (1977) παρόμοια εικόνα εμφανίζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση και στο παιχνίδι και στη συμπεριφορά τους. Το παιχνίδι τους μπορεί να στερείται φαντασίας, να είναι στερεοτυπικό και επαναληπτικό, ενώ μπορεί επίσης να παρουσιάσουν στερεοτυπικές κινήσεις, εμμονές, αντίσταση στην αλλαγή και τελετουργικές ενασχολήσεις.

Στην ομάδα των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές στο λόγο μπορεί να υπάρχουν παιδιά με εκφραστικού και αντιληπτικού τύπου διαταραχές. Τα παιδιά με διαταραχή λόγου εκφραστικού τύπου δεν έχουν δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου, αλλά ακόμη και αν υπάρχει τέτοιου είδους δυσκολία, θα πρέπει η απόκλισή της να είναι μικρότερη των δύο ετών από τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (Rutter 1987). Οι δυσκολίες των παιδιών αυτής της ομάδας σχετίζονται με την ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας και όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο αυτές διαφοροποιούνται σύμφωνα με το βαθμό σοβαρότητας. Όλοι οι τομείς της ανάπτυξης παρουσιάζονται φυσιολογικοί και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, εκτός από αυτά που μπορεί να οφείλονται στο πρόβλημα της ανάπτυξης του λόγου. Τέτοια μπορεί να είναι κάποια προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικού τύπου προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχική κατάσταση του παιδιού και τον τρόπο που βιώνει το πρόβλημα του λόγου (Cantwell & Baker 1977).

Τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου αντιληπτικού τύπου είναι ποσοτικά λιγότερα από αυτά με διαταραχή εκφραστικού τύπου. Παρατηρείται και στον τύπο αυτό διακύμανση στο βαθμό των δυσκολιών οι

οποίες αφορούν σε δυσκολίες αναγνώρισης απλών αντικειμένων στην ηλικία των 18 μηνών, κατανόησης απλών εντολών στην ηλικία των 2 ετών και αργότερα δυσκολίες στην κατανόηση των συντακτικών και γραμματικών δομών του προφορικού λόγου (Howlin 1990). Η έκφρασή τους παρουσιάζει επίσης δυσκολίες, ενώ αρκετά συχνή είναι η εμφάνιση της ηχολαλίας και η χρήση στερεοτυπικών επαναληπτικών φράσεων, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει εσφαλμένη εντύπωση για το επίπεδο κατανόησης του λόγου (Menyuk 1977). Η κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών εξαρτάται από το βαθμό της αντιληπτικής δυσκολίας. Αναφέρεται ωστόσο ότι οι ικανότητες αυτές βελτιώνονται σημαντικά με την προαγωγή της κατανόησης του προφορικού λόγου (Cantwell & Baker 1987). Αρκετά παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου αντιληπτικού τύπου δείχνουν δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις με άγνωστους ενήλικες και συνομηλίκους. Έχουν όμως φυσιολογικές κοινωνικές αντιδράσεις με τους γονείς τους και με γνωστά πρόσωπα. Επειδή οι δυσκολίες στην κοινωνικότητα είναι ανάλογες με το βαθμό δυσκολίας στο λόγο, ο Rutter (1972) αναφέρει ότι είναι πολύ δύσκολη η διαφοροδιάγνωση, σε παιδιά μικρής ηλικίας, ανάμεσα στον αυτισμό και την αντιληπτική διαταραχή λόγου. Η κοινωνικότητα βελτιώνεται με τη γενικότερη αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Σε κάποιες περιπτώσεις ωστόσο παραμένουν οι δυσκολίες στη σχέση με συνομηλίκους. Το συμβολικό τους παιχνίδι φαίνεται να είναι υψηλότερο από το επίπεδο του λόγου τους. Μπορεί βέβαια να παρατηρηθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα παιχνίδια και επαναληπτικά μοντέλα παιχνιδιού περισσότερο από αυτό που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη (Rutter & Martin 1972). Δεν έχουν αναφερθεί ιδιαίτερες δυσκολίες στη συμπεριφορά και στο συναίσθημα, εκτός από υπερκινητικότητα, αγχώδη συμπεριφορά και γενική ανωριμότητα (Cantwell & Baker 1977, 1987).

Στο γνωστικό μέρος των δυνατοτήτων, παρόλο που δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, έχουν αναφερθεί δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και στις δοκιμασίες χρονικής ακολουθίας (Cromer 1981). Η πρόγνωση των παιδιών αυτών είναι λιγότερο αισιόδοξη από αυτή των παιδιών με εκφραστική διαταραχή λόγου. Με τη βιολογική εξέλιξη και την κατάλληλη θεραπευτική προσέγγιση σημειώνεται βέβαια σημαντική βελτίωση, αλλά παραμένουν δυσκολίες στη μάθηση, στην κοινωνικότητα και στο συναισθηματικό τομέα (Howlin & Rutter 1987a). Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν σχετικά με τις παραπάνω διαταραχές είναι πολύ κοντά στην αυτιστική διαταραχή, από την οποία θα πρέπει να διαφοροδιαγνωσθούν με σωστή και αντικειμενική χρήση των διαγνωστικών εργαλείων από ομάδα ειδικών.

Ιδιαίτερης σημασίας θεωρείται για τους τομείς της Ψυχιατρικής, της Παιδοψυχιατρικής, της Νευρολογίας και της Εκπαίδευσης η ραγδαία ανάπτυξη που παρουσίασε η έρευνα για την πρόσκτηση και τις διαταραχές

του λόγου στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Σημαντική ήταν η συμβολή των γλωσσολογικών μελετών οι οποίες ανέδειξαν το λόγο σε γνωστική λειτουργία βοηθώντας έτσι στην κατανόηση των διαταραχών, στην ανάπτυξη μεθόδων για την αξιολόγησή τους και στη σύσταση θεραπευτικών τεχνικών που επιδρούν στην αιτία της διαταραχής και όχι στο σύμπτωμά της. Η τοποθέτηση των διαταραχών του λόγου, τα τελευταία χρόνια, κάτω από τη γενικότερη ομάδα των διαταραχών της επικοινωνίας υπογράμμισε τη μεγάλη σημασία που έχει ο λόγος για την ψυχική υγεία του ατόμου και για το επίπεδο ποιότητας της ζωής του. Φαίνεται βέβαια ότι ακόμη δεν έχει γίνει από το σύνολο των ειδικών κάποια ταξινόμηση των διαταραχών αυτών που να είναι κοινής αποδοχής και να συμπεριλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις διαταραχών που επηρεάζουν την επικοινωνία. Η μελλοντική έρευνα στον τομέα αυτό και η ενημέρωση-ευαισθητοποίηση των ειδικών που ασχολούνται με οικείους πληθυσμούς ίσως επιφέρουν αποτελέσματα στην καθιέρωση μιας ολοκληρωμένης ταξινόμησης. Όσον αφορά τη διαφοροδιαγνωστική και θεραπευτική πλευρά του θέματος, φαίνεται ότι η συνεχιζόμενη έρευνα αποδίδει και επιτυχώς συμπληρώνει τα κενά της γνώσης, προσφέροντας μεθόδους και τεχνικές που έχουν να επιδείξουν αξιοσημείωτα αποτελέσματα.