



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ/ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ. Η
ΧΡΗΣΗ ΟΠΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ
ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΕΩΝ»**

της Αικατερίνης Πασχοπούλου

A M : 215122

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : ΕΥΓΕΝΙΑ ΜΑΓΟΥΛΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου, κα Ευγενία Μαγουλά, για την υποστήριξη και την πολύτιμη βοήθειά της καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ, επίσης, την κα Θεοδώρα Οταπασίδου, Λογοθεραπεύτρια στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο που πραγματοποίησα την πρακτική μου άσκηση και υπήρξε σημαντική αρωγός στην διεξαγωγή της έρευνας αυτής. Ευχαριστώ τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, για τη συνεχή προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα νέα δεδομένα, και τους γονείς τους για τη συγκατάθεση και συνεργασία τους καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Ολοκληρώνοντας, ευχαριστώ την κα Ευαγγελία Γαλανάκη και τον κο Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου που συμβάλλουν στη διπλωματική μου εργασία ως συνεπιβλέποντες.

Περίληψη.....	7
Εισαγωγή.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Λόγος, Επικοινωνία και πραγματολογία.....	11
1.1 Ο Λόγος και η σημασία του.....	11
1.2 Επίπεδα σύγχρονης γλωσσολογικής ανάλυσης.....	11
1.3 Ορισμός Επικοινωνίας.....	13
1.4 Μορφές Επικοινωνίας.....	14
1.5 Πραγματολογία.....	15
1.5.1 Ορισμός	15
1.5.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη της Πραγματολογίας.....	16
1.5.3 Κοινωνική χρήση της γλώσσας - Πραγματολογικές δεξιότητες.....	18
1.5.4 Πραγματολογικές δυσκολίες.....	18
1.6 Κυριολεκτική και μεταφορική σημασία της γλώσσας.....	19
1.6.1 Κυριολεκτική χρήση της γλώσσας.....	19
1.6.2 Μεταφορική χρήση της γλώσσας.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΔΑΦ	21
2.1 Ιστορική αναδρομή.....	21
2.2 Έννοια ΔΑΦ.....	22
2.3 ΔΑΦ Υψηλής Λειτουργικότητας.....	24

2.4 Διαφορά μεταξύ Συνδρόμου Asperger και Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας...	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Πραγματολογία και ΔΑΦ	28
3.1 Η Ανάπτυξη της Πραγματολογίας.....	28
3.2 Γλωσσική ικανότητα παιδιών με ΔΑΦ.....	30
3.3 Πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ Υψηλής Λειτουργικότητας.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Ερευνητικό μέρος	34
4.1 Ερευνητική ανασκόπηση.....	34
4.2 Σκοπός της έρευνας.....	38
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	38
4.4 Συμμετέχοντες-Δείγμα.....	39
4.5 Αναφορά στο Test TOPL-2 για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών, πριν τη χρήση οπτικού υλικού για την κατανόηση των παρομοιώσεων...	43
4.5.1 Διαδικασία χορήγησης του test TOPL-2.....	44
4.5.2 Πραγματολογικές δεξιότητες του δείγματος μέσω TOPL-2 πριν τη χρήση οπτικού υλικού για την κατανόηση των παρομοιώσεων.....	45
4.6 Σχεδιασμός οπτικού υλικού για την κατανόηση των παρομοιώσεων.....	45
4.7 Διαδικασία χορήγησης του οπτικού υλικού.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Αποτελέσματα.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση.....	61
6.1 Συμπεράσματα.....	62
6.2 Περιορισμοί και προτάσεις.....	64
Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	65
Παράρτημα.....	71



Αφιερωμένη
στον πατέρα μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Πραγματολογία ως κλάδος της Γλωσσολογίας, μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος καθίσταται κοινωνικό ον. Συγκεκριμένα, πραγματολογική ικανότητα του ανθρώπου είναι η κατανόηση της σημασίας του λόγου των άλλων, είτε είναι κυριολεκτικός είτε μεταφορικός, και η συγκρότηση της σκέψης και της γλώσσας στο άτομο με σκοπό την πραγματοποίηση της επικοινωνίας. Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων δίνει σημαντικές πληροφορίες στη διαγνωστική διαδικασία γι' αυτό χρησιμοποιείται ευρέως για τη διαφοροδιάγνωση των διάχυτων διαταραχών της ανάπτυξης σε σχέση με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

Σκοπός της έρευνας είναι η κατανόηση των παρομοιώσεων από μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (ΑΥΛ), με τη χρήση ειδικά διαμορφωμένου οπτικού υλικού σε μορφή Power Point. Το οπτικό υλικό χορηγήθηκε σε περιορισμένο δείγμα παιδιών (N=10) ηλικίας 7-9 ετών και η έρευνα διήρκησε τρεις (3) μήνες και δεν στηρίχθηκε σε σταθμισμένο τεστ.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας στον πραγματολογικό τομέα. Διαπιστώθηκε, όμως, ότι η εφαρμογή ενισχυμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με στόχο την ανάπτυξη της οπτικής και ακουστικής τους αντίληψης, των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και τη χρήση των γνωστικών τους λειτουργιών, συνέβαλε στη διαδικασία της έρευνας. Η χρήση οπτικού υλικού, με τη μορφή παρουσίασης των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, διασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, συνέβαλε στο να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία τις παρομοιώσεις, που απαιτούν συγκεκριμένη σκέψη (έννοιες ουσιαστικών και επιθέτων οικείες σε αυτούς) και όχι τις παρομοιώσεις που απαιτούν αφηρημένο τρόπο σκέψης.

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται σκόπιμη η ανάγκη συστηματικής μελέτης και έρευνας στον αυτισμό, ως προς τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών, ώστε να ανιχνεύονται έγκαιρα και να αξιολογούνται με βάση περισσότερες παραμέτρους.

ABSTRACT

Pragmatics as a branch of linguistics, studies the way in which humans develop as social beings. In particular, pragmatic competence is a person's ability to understand the correct meaning of the spoken words of others, whether it is literal or figurative, and the formation of thought and language in the individual for the purpose of realizing the communication. The evaluation of pragmatic competence skills gives important information to the diagnostic process, and for this reason it is widely used for the differential diagnosis of pervasive developmental disorders in relation to other developmental disorders.

The purpose of this research is the understanding of similes by students with High-Functioning Autism (HFA), using specially designed visual material in the form of Power Point slides. The visual material was administered to a limited sample of children (N = 10) aged 7-9 years; the survey lasted three (3) months and was not based on a weighted test.

The results highlighted the difficulty of children with high-functioning ASD in the pragmatic competence area. It was found, however, that the application of enhanced educational programs, aiming at the development of their visual and acoustic perception, their social skills and the use of their cognitive functions, contributed to the research process. The use of visual material, in the form of the presentation of data on a computer, by ensuring the active participation of pupils, assisted in their easier understanding of similes, which require specific thought (concepts of nouns and adjectives familiar to them) and not the similes that require abstract thinking.

To conclude, the need for systematic study and research on autism deems appropriate, in relation to children's pragmatic competence, so that these skills are detected in time and evaluated on the basis of more parameters.

Λέξεις κλειδιά: Λόγος, Επικοινωνία, Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Πραγματολογία- Πραγματολογικές δεξιότητες, Μη κυριολεκτική γλώσσα, Επίθετα.

Key words: language, Autism Spectrum Disorders, DSM-V, high function autism, communication disorders, pragmatics, pragmatic abilities in autism, figurative language, simile, adjectives.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης ως μεταπτυχιακής φοιτήτρια του τμήματος Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική, όπως προβλέπεται από τον κανονισμό. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι βασίστηκε σε 10 μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας κατά τη διάρκεια εφαρμογής του λογοθεραπευτικού προγράμματος υπό την επίβλεψη της επόπτριας λογοθεραπεύτριας του πλαισίου, έχοντας ενημερώσει και τους γονείς.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Συγκεκριμένα, μελετά την κατανόηση των παρομοιώσεων μέσω της χρήσης οπτικού υλικού. Η πραγματολογία αποτελεί έναν κλάδο της Γλωσσολογίας, ο οποίος ασχολείται με τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τόσο το γλωσσικό όσο και το εξω-γλωσσικό περιβάλλον, οι σχέσεις και οι κοινωνικοί ρόλοι όσων συμμετέχουν σε μια επικοινωνιακή περίσταση, επιδρούν στην παραγωγή και κατανόηση της σημασίας του μηνύματος που ο πομπός θεωρεί σημαντικό να μεταφέρει στο δέκτη (Μπέλλα, 2015).

Τόσο η κυριολεκτική όσο και η μη κυριολεκτική -ή αλλιώς μεταφορική- χρήση της γλώσσας, αποτελούν βασικό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας για τον πομπό και τον δέκτη. Η παρομοίωση είναι ένα από τα σχήματα του λόγου, το οποίο χρησιμοποιείται κατά τη μεταφορική χρήση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, μέσω της παρομοίωσης τονίζεται μια ιδιότητα προσώπου ή πράγματος και συσχετίζεται με κάτι άλλο πολύ γνωστό, που έχει την ίδια ιδιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό.

Ως γενική εικόνα, τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (και αυτά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας) παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, καθώς και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Εμφανίζουν βασικά ελλείμματα στην πραγματολογία (επομένως και στην κατανόηση των μηνυμάτων που δεν είναι διαφανή, όπως στις παρομοιώσεις και μεταφορές).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την κατανόηση των παρομοιώσεων ως πραγματολογική δεξιότητα, από μια ομάδα μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, με δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας. Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οπτικά ερεθίσματα και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής βοηθούν το μαθητή με αυτισμό να διατηρήσει την προσοχή του και την συγκέντρωσή του σε μία δραστηριότητα. Επιπροσθέτως, ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν

στην αποτελεσματικότερη μάθηση (Moore & Calvert, 2000). Με δεδομένο αυτά τα στοιχεία, επιλέχθηκε η χρήση ειδικά διαμορφωμένου (σε ηλεκτρονικό υπολογιστή) οπτικού υλικού, σε μορφή power point, ως μέσο αξιολόγησης.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα (4) βασικά κεφάλαια, τα οποία εμπεριέχουν υποκεφάλαια για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος, και ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στον Λόγο, την επικοινωνία και την πραγματολογία. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) με μία σύντομη ιστορική αναδρομή, δίνεται ο ορισμός της και γίνεται αναφορά στη ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, η οποία χαρακτηρίζει και το δείγμα μας. Ακολουθεί η εικόνα των παιδιών με ΔΑΦ σχετικά με τη γλωσσική τους ικανότητα, τις πραγματολογικές τους δεξιότητες και τις δυσκολίες που εμφανίζουν. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται σύντομη ερευνητική ανασκόπηση, η μεθοδολογία της έρευνας και αναλύεται η διαδικασία χορήγησης του οπτικού υλικού που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στο τελευταίο τμήμα της παρούσας εργασίας εντάσσονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και ορισμένοι περιορισμοί σχετικοί με αυτήν.

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος αποτελεί αντικείμενο κοινωνικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος σε όλο τον κόσμο. Στην Ελλάδα, οι έρευνες και τα στοιχεία σχετικά με τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ και, συγκεκριμένα, με την κατανόηση των παρομοιώσεων, είναι περιορισμένα. Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να οδηγήσει σε πρόταση για τον τρόπο κατανόησης και εκμάθησης των παρομοιώσεων, τόσο σε παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας όσο και σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες -πρωτογενούς (βιολογικοί παράγοντες) ή δευτερογενούς (περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί παράγοντες) αιτιολογίας- τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Λόγος, Επικοινωνία και Πραγματολογία

1.1 Ο Λόγος και η σημασία του

Ο Λόγος αποτελεί μία από τις βασικές λειτουργίες του ανθρώπου, γιατί τον διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα έμβια όντα. Η ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει και να ανταλλάσσει πληροφορίες μέσα από τη φυσική του γλώσσα τον καθιστά μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, στην οποία έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις. Στην ιστορία του πολιτισμού ούτε υπάρχει, ούτε μπορεί να υπάρξει ανθρώπινη ομάδα χωρίς τη δυνατότητα του Λόγου (Φραγκουδάκη, 2007).

Η γλώσσα, μέσω της οποίας ο άνθρωπος εξελίσσει την σκέψη του, αποτελεί το βασικότερο στοιχείο κατάκτησης του Λόγου. Η ανάπτυξη του Λόγου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εσωτερική αναπαράσταση της πραγματικότητας, το συμβολισμό της ζωής, την ύπαρξή μας και τις σχέσεις μας με το περιβάλλον είτε αυτά επιτυγχάνονται μέσω της λεκτικής ή της μη λεκτικής έκφρασης (Kierman, 1987). Ο λόγος συνιστά το υπέρτατο κομψοτέχνημα της ανθρώπινης λογικής, όπως είπε ο Μένανδρος, «Ψυχής νοσούσης εστίν φάρμακον λόγος».

1.2 Επίπεδα σύγχρονης γλωσσολογικής ανάλυσης

Η γλωσσολογική ανάλυση γίνεται στα εξής γλωσσολογικά επίπεδα, τα οποία είναι διακριτά, αλλά αλληλένδετα μεταξύ τους:

- φωνητικό
- φωνολογικό
- μορφολογικό
- συντακτικό
- σημασιολογικό
- πραγματολογικό

Η **Φωνητική** είναι ο κλάδος που μελετάει τα φυσικά χαρακτηριστικά των φθόγγων που χρησιμοποιούνται στις φυσικές γλώσσες. Επίσης, μελετά το σύνολο της προφορικής γλώσσας, σε σχέση τόσο με διακριτές, όσο και με παραγλωσσικές και εξωγλωσσικές λειτουργίες της φωνής. Όπως αναφέρει ο Μαγουλάς και η Μαγουλά (2015), *καθώς μιλάμε, ο λόγος μας είναι μια συνεχής ροή φθόγγων που συνοδεύεται από αυξομειώσεις του ύψους της φωνής. Μοιάζει με αλυσίδα που αποτελείται από συνδεδεμένους κρίκους. Για να μελετήσουμε την εκφορά του μηνύματος, διαχωρίζουμε το συνεχές της*

ομιλίας σε αναγνωρίσιμα τμήματα, δηλ. τεμάχια (*segments*), που είναι οι φθόγγοι. Παράλληλα εξετάζουμε τις αλλαγές στο ύψος της φωνής και άλλες σχετικές μεταβολές που συνοδεύουν την τεμαχιακή δομή, αποτελώντας τα καλούμενα υπερτεμάχια (*suprasegments*). Τέτοια είναι ο τόνος και ο επιτονισμός (σ. 213). Μελετά γενικότερα την παραγωγή, μετάδοση και πρόσληψη της ανθρώπινης ομιλίας.

Η **Φωνολογία**, σαν κλάδος, μελετάει την οργάνωση των συστημάτων και λειτουργιών της ομιλίας σε συγκεκριμένη γλώσσα (μελετά τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία των φθόγγων). Πρόκειται για ένα συγγενές γνωστικό αντικείμενο με τη Φωνητική, το οποίο όμως εστιάζεται στη μελέτη της λειτουργίας των γλωσσικών μονάδων σε αφηρημένο επίπεδο (όπως οι διακρίσεις και οι σχέσεις μεταξύ φωνητικών κατηγοριών).

Γενικά, η Φωνολογία ως κλάδος εξετάζει ποικίλες φωνητικές κατηγορίες (όπως φωνήεντα, σύμφωνα και τόνους) στο πλαίσιο του λειτουργικού συστήματος της γλώσσας, ενώ η Φωνητική τους τρόπους κατά τους οποίους καθορίζεται το λειτουργικό σύστημα της γλώσσας από τις παραμέτρους της φωνής.

Το **μορφολογικό** επίπεδο, αναφέρεται στη μελέτη της δομής των λέξεων και του σχηματισμού τους. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο συντίθενται οι λέξεις από τις μικρότερες συστατικές μονάδες τους που φέρουν σημασία και τους κανόνες που ελέγχουν αυτή τη διαδικασία. Θα μπορούσε να συσχετισθεί με την Γραμματική μιας γλώσσας.

Η **Σύνταξη** είναι η μελέτη των κανόνων που διέπουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται και σχηματίζουν προτάσεις σε μια γλώσσα. Ερευνά το πώς διαφορετικές λεξικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα κ.λπ.) δομούν φράσεις, οι οποίες συνθέτουν προτάσεις, που με τη σειρά τους μπορούν να εγκιβωτισθούν σε άλλες προτάσεις ή να σχηματίσουν ευρύτερες δομές, όπως το κείμενο.

Η **σημασιολογία** αναφέρεται στη μελέτη του νοήματος, της σημασίας της γλώσσας. Αναλύει τη σημασία των λέξεων και ερμηνεύει την σημασιολογική δομή των προτάσεων. Συνδέεται με την περιγραφή της αναπαράστασης του νοήματος μιας λέξης στον νου μας και με το πώς χρησιμοποιούμε αυτή την αναπαράσταση-απεικόνιση για την κατασκευή προτάσεων.

Η **Πραγματολογία** εστιάζεται στη μελέτη της χρήσης της φυσικής γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες ανθρώπινης επικοινωνίας. Μελετά την επίδραση που έχει το περιβάλλον, είτε είναι γλωσσικό (το περικείμενο-συμφραζόμενα) είτε είναι εξωγλωσσικό (μορφασμοί, χειρονομίες, νεύματα, επιτονισμός)

στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή εκφέρεται μέσα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Αφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας (Παυλίδου, 2008).

Τα επίπεδα αυτά είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και ο άνθρωπος με την απόκτηση του λόγου, ακολουθώντας τους φωνολογικούς, τους μορφολογικούς, τους συντακτικούς -δομή-, τους σημασιολογικούς -περιεχόμενο- και τους πραγματολογικούς -χρήση- κανόνες, επικοινωνεί ανταποκρινόμενος στις ατομικές του ανάγκες και στις ανάγκες της κοινωνίας όπου ζει και αναπτύσσεται.

1.3 Ορισμός Επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι μία καθημερινή εμπειρία, για την οποία όλοι ισχυριζόμαστε ότι γνωρίζουμε κάτι, όμως στην πραγματικότητα είναι μία αρκετά πολύπλοκη δραστηριότητα. Είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων (Satir, 1989, Verderber, 1996, & Χατζηπαντελή, 1999). Για την έννοια της επικοινωνίας έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Αρχικά, ο Laswell (1948) όρισε την επικοινωνία ως μία διαδικασία των 5 W: Who, says What, in Which channel, to Whom, with What effect. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1994), πρόκειται για ενεργή διαδικασία που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση, τη μετάδοση και την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Για την επίτευξή της απαιτείται η αντίληψη, καθώς και η προϋπόθεση της σκόπιμης, ή μη, μετάδοσης πληροφοριών με σκοπό να ενημερώσουν, να επηρεάσουν το άτομο ή τα άτομα που τις δέχονται. Η επικοινωνία περιλαμβάνει τρία (3) στοιχεία: τον πομπό, τον δέκτη και το μήνυμα, δηλαδή, την πηγή που παράγει και μεταδίδει το μήνυμα (πομπός), το άτομο που το προσλαμβάνει, το αποκωδικοποιεί και το αξιολογεί (δέκτης) και τις πληροφορίες, σκέψεις, νοήματα, απορίες, προβληματισμούς, αιτήματα (μήνυμα). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, όταν μεταδίδεται το μήνυμα, δημιουργείται μία αλληλεπίδραση μεταξύ δέκτη και πομπού.

Κατά τους Shames και Anderson (2002), η επικοινωνία δεν ορίζεται με έναν ορισμό, αφού ο καθένας μπορεί να την ορίσει σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνεται τη χρήση της. Συγκεκριμένα, ανάλογα το άτομο, την επεξεργασία και κατανόηση των εννοιών, η επικοινωνία ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους.

1.4 Μορφές Επικοινωνίας

Το άτομο ή τα άτομα ανάλογα την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, για να εκφραστούν χρησιμοποιούν διάφορες μορφές επικοινωνίας, τις οποίες αναφέρουμε παρακάτω.

- Εσωπροσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία

Η εσωπροσωπική επικοινωνία αποτελεί την εσωτερική επικοινωνία του ατόμου, η οποία πραγματοποιείται καθώς το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα που προσλαμβάνει από το περιβάλλον. Η διαπροσωπική επικοινωνία, όπως ορίζεται από τον ίδιο, είναι η επικοινωνία των ανθρώπων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό που διαδραματίζεται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (μεταφορά και λήψη πληροφοριών) (Κόνδης, 1994).

- Μονόδρομη και αμφίδρομη επικοινωνία

Η επικοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μονόδρομη και αμφίδρομη. Στη μονόδρομη επικοινωνία το μήνυμα μεταδίδεται από τον πομπό κωδικοποιημένο με τη χρήση συμβόλων (γλωσσικών, αριθμητικών, εικονικών). Μέσω των καναλιών επικοινωνίας, ο δέκτης το αποκωδικοποιεί. Η συγκεκριμένη επικοινωνία έχει αποτέλεσμα μόνο αν ο δέκτης αποκωδικοποιήσει σωστά το μήνυμα του πομπού. Αντίθετα, στην αμφίδρομη επικοινωνία εναλλάσσονται οι ρόλοι και ο δέκτης παίρνει το ρόλο του πομπού, ζητώντας διευκρινήσεις για το μήνυμα που έλαβε (Θεοφιλίδης, 1997).

- Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η επικοινωνία διαχωρίζεται επίσης σε λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία και σε μη λεκτική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, τα μηνύματα μεταφέρονται είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Αυτές οι μορφές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό και δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους να επικοινωνούν κάθε στιγμή είτε υπονοώντας αυτό που εννοούν είτε εννοώντας πολύ περισσότερα (Pease, 1994).

Η λεκτική επικοινωνία (λόγος- ομιλία), πραγματοποιείται μέσω λόγου- ομιλίας, γραφής ή ανάγνωσης. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαπροσωπική επικοινωνία του ατόμου καθώς επίσης και η επίτευξη των στόχων του. Εντούτοις, η ομιλία και η γλώσσα είναι κομμάτια της επικοινωνίας. Η γλώσσα σχετίζεται με το λόγο και συγκεκριμένα περιέχει το περιεχόμενο (σημασιολογία), τη μορφή (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία) και τη χρήση του λόγου (πραγματολογία). Όλα αυτά αφορούν τον ομιλητή που εκφράζεται (Fodor, 1983). Είναι σημαντικό να αναφερθεί η εννοιολογική ανάλυση του

λόγου με βάση δύο διαστάσεις, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Ως προς τη γνωστική διάσταση, ο λόγος δηλώνεται ενώ στη συναισθηματική του διάσταση υποδηλώνεται, δηλαδή, αναφέρεται στη συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει τις λέξεις και διακρίνεται σε θετική, αρνητική ή ουδέτερη (Ευαγγελόπουλος, 1998). Ο λόγος προηγείται της φράσης ή της πρότασης που πρόκειται να ερμηνευτεί. (Ozonoff, 1994).

Η μη λεκτική επικοινωνία, είναι η επικοινωνία κατά την οποία χρησιμοποιούνται μη λεκτικά σήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός του λόγου (Πολεμικός & Κοντάκος, 2002).

Η λεκτική επικοινωνία έχει περισσότερα πλεονεκτήματα από τη μη λεκτική, καθώς ο προφορικός λόγος διαθέτει πιο συγκεκριμένο κώδικα. Στον προφορικό λόγο γίνεται χρήση φαινομένων για την ενίσχυσή του, προσφέροντας επιπρόσθετες πληροφορίες κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας (επιτονικά φαινόμενα, επαφικά φαινόμενα, διαφορετικές προφορές). Από την άλλη πλευρά, η μη λεκτική επικοινωνία, απελευθερώνει κατά την επικοινωνιακή διαδικασία κρυμμένα συναισθήματα του ανθρώπου και γι' αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντική.

1.5 Πραγματολογία

1.5.1 Ορισμός

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα», που σημαίνει κάτι το υπαρκτό και χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Peirce το 1870 στην «Πραγματιστική Φιλοσοφία» του. Αργότερα, οι Morris (1938, 1971), Austin (1962) και Searle (1969) ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στη φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας. Σύμφωνα με τους Mc Tear & Contiramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση της γλώσσας ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση.

Ως «κοινωνική πράξη», η χρήση της γλώσσας αναφέρεται στη γνώση των κοινωνικών κανόνων και στην κατανόηση των επιθυμιών, των προθέσεων και των στρατηγικών του ομιλητή κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Ως «κατάλληλη συμπεριφορά» αφορά τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα στηριζόμενη στο πλαίσιο της επικοινωνίας που πραγματοποιείται. Ως «επικοινωνιακή πρόθεση», η γλώσσα συνδέεται με τη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με τους άλλους και, συγκεκριμένα, με το μήνυμα που θεωρεί σημαντικό ο πομπός να μεταφέρει στο δέκτη και που θεωρεί

ότι τον ενδιαφέρει. Σύμφωνα με την Bishop (2000), η «χρήση» της γλώσσας, «πραγματολογία», αναφέρεται σε κάθε γλωσσικό επίπεδο.

Μέσω της πραγματολογίας, το άτομο επικοινωνεί, ικανό πλέον να αναφέρεται στο σωστό πράγμα, με τον σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική ομάδα. Η επικοινωνία, επομένως, πραγματοποιείται όταν οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου και τα πραγματολογικά στοιχεία της γλώσσας που χρησιμοποιεί είναι επαρκή. Όταν είναι ελλιπή, τότε η επικοινωνία καθίσταται δύσκολη έως και αδύνατη (Shames & Anderson, 2002).

1.5.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη της Πραγματολογίας

Στην πραγματολογική ολοκλήρωση του λόγου συντελούν πολλές λειτουργίες, οι οποίες περιγράφονται υπό τη μορφή γνωστικών θεωριών. Συγκεκριμένα, είναι η θεωρία του «Νεοεγωκεντρισμού» (Neoegeocentrism), και της «Αποκέντρωσης» (Decentration) (Bernstein 1993), η «Θεωρία του Νου» (Theory of Mind) (Premack & Woodruff 1978), η «Θεωρία της Συσχέτισης» (Relevance Theory) (Sperber & Wilson 1986) και η «Θεωρία της κεντρικής Συνοχής» (Frith, 1991).

Η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου έχοντας γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να έχει επίγνωση του *τι ξέρει και τι περιμένει να μάθει ή να ακούσει ο συνομιλητής του, αφορά τη λειτουργία του «Νεοεγωκεντρισμού»*. *«Ως «Θεωρία του Νου», ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις προθέσεις των άλλων και να τις διαχωρίζει από τις δικές του, καθώς και να κατανοεί τους κοινωνικούς θεσμούς που ρυθμίζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και έχουν προεκτάσεις τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αναπτύξουν Θεωρία του Νου και αδυνατούν να προσαρμόσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά ανάλογα με τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων (Baron-Cohen, 1995). Πιο συγκεκριμένα, οι πάσχοντες από ΔΑΦ έχουν μειωμένη κατανόηση της ψυχικής κατάστασης των άλλων όπως είναι οι σκέψεις, τα «πιστεύω», οι προθέσεις κ.ά. (Τσαλαμάνιος, Λαζαράτου & Αντωνίου, 2016)»*. Ο γνωστικός αυτός μηχανισμός, επιτρέπει στο άτομο να δημιουργεί αναπαραστάσεις νοητικών καταστάσεων, οι οποίες σύμφωνα με τον Leslie (1987) ξεκινούν από το 2^ο έτος του παιδιού και εξελίσσονται συνεχώς μέχρι και μετά τον 5^ο χρόνο (Baron-Cohen-Tager-Flusberg & Cohen, 1996). Οι πρώτες αναπαραστάσεις που αφορούν στα πράγματα με τη μορφή που βρίσκονται στον κόσμο,

ονομάζονται «πρωταρχικές» και αυτές που χρησιμοποιούνται για να φτάσει το άτομο στην απόκριση και μέσω αυτής στο συμβολικό παιχνίδι, ονομάζονται «μετά-αναπαραστάσεις» (Βογινδρούκας, 1999).

Το 1996 οι Baron-Cohen-Tager-Flusberg & Cohen, εμπλούτισαν την άποψή τους και υποστήριξαν ότι η έννοια «αναπαράσταση» σχετίζεται με την κατανόηση του παιδιού ότι ο άλλος σκέφτεται και η έννοια «μετά-αναπαράσταση» αφορά στην ικανότητα του παιδιού να υποθέτει για τη σκέψη του άλλου. Μέσω της ικανότητας αυτής αναπτύσσεται η κοινωνική κατανόηση και το άτομο μαθαίνει τους κοινωνικούς κανόνες και τις συμπεριφορές, εξηγώντας τις προθέσεις του άλλου, υποθέτοντας τη συμπεριφορά του και προβλέποντας τι θα ακολουθήσει. Το 1999 η Howlin αναφέρει ότι η ικανότητα αυτή συμπεριλαμβάνεται στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και προτείνει τη χρήση του όρου «ανάγνωση του νου» αντί του «θεωρία του νου» (Βογινδρούκας, 1999).

Στη συνέχεια, η «Θεωρία της Συσχέτισης» των Sperber & Wilson (1986) ενισχύει την παραπάνω θεωρία, καθώς υποστηρίζει ότι το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας επικοινωνιακής κατάστασης προϋποθέτει τη διασφάλιση της συνθήκης καταλληλότητας για τον ακροατή. Βάσει αυτής της θεωρίας ο ακροατής, ακούγοντας το γλωσσικό μήνυμα, ενεργοποιεί τη διαδικασία της «αναφοράς» για την κατανόηση του λεκτικού μηνύματος ως προς τις λέξεις που περιλαμβάνει, τη διαδικασία της «διασαφήνισης» για τη βαθύτερη κατανόηση των λέξεων και της σημασίας τους και τη διαδικασία του «εμπλουτισμού» ώστε να εξηγήσει τη σκοπιμότητα των λέξεων ή φράσεων που χρησιμοποιήθηκαν. Έπειτα, το άτομο με τις γνώσεις του για τον κόσμο και την αφαιρετική του ικανότητα, χρησιμοποιεί τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες και καταλήγει σε ένα «υποθετικό συμπέρασμα», το οποίο μπορεί να περικλείει την πιθανή πρόθεση του ομιλητή (Βογινδρούκας, 1999).

Βασικές λειτουργίες στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι οι γνωστικές, οι οποίες υποστηρίζονται από τον Bernstein (1993) και την Frith (1989) στις θεωρίες τους (της «Αποκέντρωσης» και της «κεντρικής Συνοχής»). Σύμφωνα με την τελευταία, η ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει διαφορετικές πληροφορίες την ίδια στιγμή και να δομεί υψηλότερου επιπέδου σκέψεις, με αποτέλεσμα την οργάνωση των πληροφοριών, το βοηθά στην ανακάλυψη του βασικού νοήματος, στην επιλογή των απαραίτητων πληροφοριών που θα χρησιμοποιήσει και στην αποφυγή λεπτομερειών που δυσχεραίνουν και δεν προάγουν την επικοινωνιακή διαδικασία. Παράλληλα με τη λειτουργία της «αποκέντρωσης», το άτομο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους διαφορετικούς τομείς του αναλυόμενου προβλήματος, με σκοπό τη διευκόλυνσή του στη συζήτηση και τη χρήση ουσιαστικών και αποδοτικών κινήτρων για αυτή και την έκβασή της, στοιχείο που του επιτρέπει να κατακτά αποτελεσματικότερες στρατηγικές επικοινωνίας.

Όλες αυτές οι θεωρίες, που αποτελούν και τομείς της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, συνδέονται άρρηκτα με τον πραγματολογικό τομέα του λόγου καθώς τον επηρεάζουν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Harpe προσεγγίζοντας και κρίνοντας τις θεωρίες αυτές, κατέληξε στο ότι κάθε θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πρωταρχική, καθώς προσθέτει στην προηγούμενη και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών που με τη σειρά τους συμμετέχουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εξέλιξη της επικοινωνίας και του λόγου του. Η ανάπτυξη του λόγου δημιουργεί ικανά άτομα για επικοινωνία, γεγονός που συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Το παιδί μέσω του λόγου του οργανώνει τη σκέψη του και εκφράζει τις ανάγκες του. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτήν την ανάπτυξη, έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας και επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του ατόμου στον κοινωνικό του περίγυρο (Βογινδρούκας, 1999).

1.5.3 Κοινωνική χρήση της γλώσσας - Πραγματολογικές δεξιότητες

Ο άνθρωπος για να ανταποκριθεί και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και τις συνθήκες μιας κοινωνίας, είναι απαραίτητο να έχει πραγματολογικές δεξιότητες. Στις δεξιότητες αυτές εμπεριέχονται κι αυτές που αφορούν στην επικοινωνία. Το άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα για χαιρετισμό, ενημέρωση, απαίτηση, παράκληση και τη διαφοροποιεί βάσει των αναγκών του ακροατή ή της κατάστασης, με σκοπό την κατανόησή της. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια ουσιαστική επικοινωνία είναι η τήρηση κανόνων στις συνομιλίες, η τήρηση της σειράς, η ανακοίνωση θεμάτων κατά τη συνομιλία, η παραμονή εντός θέματος, ο τρόπος χρήσης των λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων, η απόσταση που θα πρέπει να τηρείται σε κάποιον όταν μιλάει, ο τρόπος χρήσης των εκφράσεων του προσώπου και η επαφή με τα μάτια. Το άτομο χρησιμοποιεί μηνύματα με κυριολεκτικό νόημα, με μη κυριολεκτικό νόημα, χιουμοριστικό ή και ειρωνικό ή τα δέχεται από το συνομιλητή του μέσω της γλώσσας (Shames & Anderson, 2002).

1.5.4 Πραγματολογικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες στον τομέα της πραγματολογίας αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στη διαχείριση της συνομιλίας, στην απαιτούμενη και προϋποτιθέμενη γνώση καθώς και στις βασικές πραγματολογικές γνώσεις. Οι δυσκολίες διακρίνονται σε ήπιες μέχρι σοβαρές. Αυτές συνοδεύονται από εμμονές, έλλειψη ευγένειας, δυσθυμία, έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη ενσυναίσθησης, ντροπαλότητα,

μη ευελιξία, ελλειπείς γνώσεις για τη θέση και το ρόλο κάποιου, επιθετικότητα, υπερβολική εξάρτηση, ζήλια, δυσπιστία, δειλία και άλλα. Οι παράγοντες που επιδρούν στο άτομο και επιφέρουν πραγματολογικές δυσκολίες είναι οι εξής: νευρολογικοί, ψυχιατρικοί, γνωστικές δυσκολίες, γλωσσικές δυσκολίες, ανωριμότητα, περιβάλλον, κοινωνική ζωή. Εκτός από τους παράγοντες, υπάρχουν και αιτίες, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην εμφάνιση των πραγματολογιών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, η σημασιολογική διαταραχή, οι γνωστικές διαταραχές, η ιδρυματοποίηση, οι νευρολογικές καταστάσεις καθώς και δυσκολίες στον τομέα της φαντασίας. Η σοβαρότητα αυτών, όπως προαναφέρθηκε, ποικίλει και γι' αυτό οι δυσκολίες στον τομέα της πραγματολογίας κυμαίνονται από ήπιες, που αφορούν την μεταξύ μας επικοινωνία, σε μέτριες, όπως διάχυτες διαταραχές ανάπτυξης, ιδρυματοποίηση, δεξί εγκεφαλικό επεισόδιο, αναπτυξιακές διαταραχές λόγου, μέχρι σε σοβαρές όπως ο αυτισμός και οι σοβαρές ψυχώσεις (Βογινδρούκας, 1999).

1.6 Κυριολεκτική και μεταφορική χρήση της γλώσσας

1.6.1 Κυριολεκτική χρήση της γλώσσας

Το άτομο στον λόγο του χρησιμοποιεί λέξεις, με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να αποδίδεται με ακρίβεια η σημασία και το περιεχόμενο της έννοιας, το οποίο θέλει να δηλώσει. Η κυριολεκτική γλώσσα ταυτίζεται με την αναφορική λειτουργία της γλώσσας. Αναλυτικότερα, αναφέρεται στον πραγματικό κόσμο και στην αντίληψη που έχουμε διαμορφώσει γι' αυτόν. Το μήνυμα που μεταδίδεται δεν είναι απαραίτητο να ερμηνευτεί, έχει κυριολεκτική σημασία και σχετίζεται με την κοινή αντίληψη όλων μας για τον κόσμο. Ο λόγος σε αυτήν την περίπτωση δεν χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα στοιχεία, γιατί μοναδικός σκοπός του είναι η πληροφόρηση. Στην κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, οι λέξεις χρησιμοποιούνται με την πραγματική τους σημασία. Βασικό ερώτημα είναι αν η κυριολεκτική ή μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας γίνονται κατανοητές με τον ίδιο τρόπο ή απαιτείται διαφορετική επεξεργασία. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η κατανόηση και στις δύο περιπτώσεις είναι ίδια και εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.

1.6.2 Μεταφορική χρήση της γλώσσας

Στη μεταφορική χρήση της γλώσσας, που αναφέρεται και ως ποιητική, οι λέξεις αποκτούν μεταφορική σημασία μέσα στις προτάσεις που εντάσσονται. Γίνονται «σύμβολα» και προσλαμβάνονται με τη συγκινησιακή-συναισθηματική λειτουργία του δέκτη. Στην περίπτωση της μη κυριολεκτικής χρήσης της γλώσσας, εννοείται κάποιο μήνυμα, το οποίο κρύβεται σε σχέση με αυτό που λέγεται. Η έννοια της

παρομοίωσης ανήκει στα σχήματα λόγου, που χρησιμοποιούνται στην μεταφορική χρήση της γλώσσας. Προέρχεται από τη λατινική λέξη «metaphor», που σημαίνει ομοιότητα. Βάσει του Gibbs (1994:40), η παρομοίωση αναφέρει το στόχο και την πηγή και τα συνδέει μεταξύ τους. Η παρομοίωση αποτελείται από λέξεις μεταφορικής σημασίας και χαρακτηρίζονται ως πολλαπλή χρήση της λέξης με διάφορες σημασίες. Είναι ένα από τα σημαντικά στοιχεία του λόγου σε όλες σχεδόν τις γλώσσες (Πρασσάς, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΔΑΦ

2.1 Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1911 από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler, για να χαρακτηρίσει κάποια άτομα με σχιζοφρένεια που φαίνονταν να έχουν χάσει την επαφή με οτιδήποτε άλλο πέραν του εαυτού τους. Οφείλουμε όμως να αναφέρουμε πως οποιαδήποτε ανασκόπηση επί του αυτισμού πρέπει να αρχίσει από τους πρωτοπόρους Leo Kanner και Hans Asperger, οι οποίοι ήταν οι πρώτοι που δημοσίευσαν μελέτες γύρω από αυτήν την διαταραχή.

Όπως αναφέρει η Frith «τόσο ο Kanner στη Βαλτιμόρη όσο και ο Asperger στη Βιέννη κατέγραψαν περιπτώσεις «περίεργων» παιδιών, τα οποία από κοινού παρουσίαζαν μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πάνω από όλα, τα παιδιά αυτά έδειχναν ανίκανα να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν φυσιολογικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Σε αντίθεση με τη σχιζοφρένεια του Bleuber, η διαταραχή αυτή έμοιαζε να υφίσταται εκ γενετής» (Frith, 1989).

Ο Kanner ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που θεώρησε τον αυτισμό ως μία εγγενή ανικανότητα των παιδιών να σχηματίσουν τη συνηθισμένη, βιολογικά καθορισμένη συναισθηματική επαφή με τους ανθρώπους και τον διαχώρισε από τη σχιζοφρένεια. Λίγο αργότερα, ο Hans Asperger, ένας Αυστριακός γιατρός, σε μία εργασία του η οποία δημοσιεύθηκε κατά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, αναφέρεται στον αυτισμό ή στην «αυτιστική ψυχοπάθεια», όπως την ονόμαζε. Κατά τον Asperger, στον αυτισμό εντάσσονταν περιπτώσεις, οι οποίες δεν αποκλίνουν από το φυσιολογικό, έως και περιπτώσεις σοβαρών εγκεφαλικών βλαβών.

Στις αρχές της δεκαετίας του '50, καταγράφηκαν και παρατηρήθηκαν σε όλο τον κόσμο κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό από αρκετούς παιδοψυχολόγους. Έως την δεκαετία του '70, μέσω ερευνών, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών αυτής της διαταραχής. Αρχικά, ορισμένοι ψυχολόγοι εξέτασαν το ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική τρυφερότητα της μητέρας προς το παιδί. Σύντομα, όμως, αυτή η θεωρία καταρρίφθηκε, καθώς ο αυτισμός εμφανιζόταν στον πληθυσμό, ανεξάρτητα από τις ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις των γονέων αλλά και της κοινωνίας (Frith, 1989).

Την δεκαετία του '80, ο αυτισμός μπαίνει επίσημα στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM). Έχουν γίνει διάφορες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η κληρονομικότητα, η ηλικία του πατέρα, το κάπνισμα της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη, ίσως και συγκεκριμένα εμβόλια που γίνονται στα παιδιά, επιδρούν σημαντικά στην εμφάνιση του αυτισμού. Καμία, όμως, δεν έγινε αποδεκτή από τους επιστήμονες.

Στις μέρες μας, μόνο όταν γίνεται αναφορά στην σπάνια περίπτωση του ευφυούς, γλωσσικά ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού, χρησιμοποιείται ο χαρακτηρισμός «Σύνδρομο Asperger», ενώ το σύνδρομο του Kanner, χρησιμοποιείται συνήθως για να υποδηλώσει το παιδί με ένα σύνολο κλασσικών «πυρηνικών» χαρακτηριστικών, το οποίο έχει αρκετά κοινά γνωρίσματα με αυτά που ο Kanner κατέγραψε στην πρώτη του εργασία (Frith, 1989).

Η Lorna Wing (1979), ανέφερε το σύνδρομο του Asperger στην έρευνά της (Asperger's Syndrome: a Clinical Account) για τον αυτισμό, καθώς επίσης και άλλες διαταραχές που σχετίζονται με αυτόν. Η Wing επεσήμανε τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό σε συγκεκριμένους τομείς (κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνική επικοινωνία και φαντασία).

Κατά τα τελευταία χρόνια, χρησιμοποιούνται, σε παγκόσμιο επίπεδο, δύο διαγνωστικά συστήματα: το DSM (Diagnostic and Statistical Manual) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA) και το ICD (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας (WTO), τα οποία συμβάλλουν στην καθιέρωση μιας παγκόσμια αποδεκτής δέσμης κριτηρίων διάγνωσης των Ψυχικών Διαταραχών.

2.2. Έννοια ΔΑΦ

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για τον αυτισμό. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου “Ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα νευροβιολογικής διαταραχής, η οποία επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του εγκεφάλου και κατά επέκταση τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού”. Εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του παιδιού και επηρεάζει γενικότερα όλη την ανάπτυξή του, καθώς διαρκεί καθ’ όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Εμποδίζει (καταστρέφει) την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να συσχετίζεται με τους άλλους. Επίσης, συνδέεται με δύσκαμπτες ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις και συμπεριφορές (Πολυχρονοπούλου, 2012). Τα συμπτώματα ποικίλουν και μπορεί να είναι από πολύ ήπια έως αρκετά σοβαρά.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αποσαφηνίσουμε μια βασική παρανόηση που υπάρχει γύρω από το θέμα του αυτισμού. Πρόκειται για την πεποίθηση πως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η οποία με τη σωστή παρέμβαση, θεραπεύεται. Η αλήθεια είναι ότι ένα άτομο γεννιέται με αυτισμό και πεθαίνει με αυτισμό. Δεν πρόκειται για στατική κατάσταση, αλλά για μία διαταραχή της ανάπτυξης, που ανάλογα με την ηλικία του ατόμου, εμφανίζει διαφορετικά συμπτώματα (Frith, 1989). Είναι μέρος μίας ομάδας διαταραχών γνωστή ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ASD). Οι διαταραχές που παρουσιάζονται σε ένα άτομο με αυτισμό χωρίζονται σε τρεις ευρείες περιοχές: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τα στερεότυπα πρότυπα της συμπεριφοράς ή των ειδικών ενδιαφερόντων (που αφορούν την περιοχή της φαντασίας) (Κατσίρας, 2015). Σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση του DSM (DSM-V), το Μάιο του 2013, προκύπτουν κάποιες σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια. Οι αλλαγές αυτές είναι οι εξής:

- Ο γενικός όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ).
- Η ΔΑΦ θεωρείται τώρα ως μία διαγνωστική κατηγορία με μία ομάδα συμπτωμάτων.
- Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Άσπεργκερ και ΔΑΔ) απαλείφθηκαν.
- Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες (μετρούμενες με σχετικούς δείκτες): στο Επίπεδο 3- «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), Επίπεδο 2- «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημειώτες δυσκολίες) και Επίπεδο 1- «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω).
- Όσον αφορά στη τριάδα συμπτωμάτων, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία ομάδα που τώρα ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία. Έτσι, η τριάδα των συμπτωμάτων που αναφέραμε παραπάνω έχει αντικατασταθεί από 2 ομάδες: κοινωνική επικοινωνία και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα (DSM-V).

Όσον αφορά τα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού προσκολλώνται ή παρουσιάζουν εμμονές με θέματα, τα οποία είναι πιθανόν να εκτείνονται και πέρα από τη δική τους γνώση. Ένας έφηβος μπορεί να παρουσιάζει εμμονική προσκόλληση με τα παζλ, αρνούμενος να ασχοληθεί με οτιδήποτε διαφορετικό. Όπως επίσης προαναφέραμε, τα άτομα με αυτισμό καταφεύγουν συχνά σε στερεοτυπικές κινήσεις λόγω της αμηχανίας, του άγχους, της αναστάτωσης ή ακόμα και του

ενθουσιασμού που μπορεί να νιώθουν σε μια δεδομένη στιγμή. Πρέπει όμως να τονίσουμε, ότι αυτές οι συμπεριφορές εκλείπουν, όταν τα παιδιά ασχολούνται με κάτι που τα ενδιαφέρει (Κοτσαγιαννίδου, 2009).

Οι επιστήμονες δεν έχουν καταλήξει στα ακριβή αίτια που μπορεί να συντελέσουν στην εμφάνιση του αυτισμού. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για αυτού του είδους τη διαταραχή, συμπεριλαμβανομένων των γονιδίων με τα οποία μπορεί να έχει γεννηθεί ένα παιδί ή των περιβαλλοντικών συνθηκών. Ένα άτομο είναι πιθανότερο να διαγνωστεί με αυτισμό, εφόσον ένα μέλος της οικογένειάς του έχει ήδη διαγνωστεί με την ίδια διαταραχή. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι είναι τρείς ή τέσσερις φορές πιο πιθανή η εμφάνιση αυτισμού σε αγόρια απ' ό,τι σε κορίτσια.

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, ο αυτισμός δεν είναι απόρροια κακής γονεϊκής συμπεριφοράς και ούτε συνδέεται με τα εμβόλια. Συνήθως, η διάγνωση της διαταραχής αυτής γίνεται στην παιδική ηλικία και συγκεκριμένα λίγο πριν τα τρία έτη. Σύμφωνα με το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (the Centers for Disease Control and Prevention), πλέον 1 στα 59 παιδιά διαγιγνώσκεται με αυτισμό (American Psychiatric Association, 2018).

Σημαντικός είναι ο ρόλος της διάγνωσης, προκειμένου τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος να αποκτήσουν τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις για μια πιο φυσιολογική ζωή. Η απουσία σωστής και έγκαιρης διάγνωσης μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος σε μια ζωή υποτιμημένη, με έλλειψη πρόνοιας και αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών τους. Η διάγνωση τόσο περίπλοκων καταστάσεων, όπως αυτής του αυτισμού, δεν είναι εύκολη. Απαιτεί άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, καθώς και ένα εκτενές αναπτυξιακό ιστορικό από την παιδική ηλικία (American Psychiatric Association, 2018).

2.3 ΔΑΦ Υψηλής Λειτουργικότητας

Ο όρος αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας -ΥΛΑ- χρησιμοποιείται για παιδιά με κλασικό αυτισμό στην παιδική τους ηλικία, τα οποία εξελίσσονται και αναπτύσσουν μεγαλύτερο βαθμό πνευματικής ικανότητας, τόσο στον τομέα της επικοινωνίας όσο και στον τομέα αλληλεπίδρασης και ενδιαφερόντων (Attwood, 2010). Συγκεκριμένα, αναπτύσσουν σημαντική εξέλιξη στην επικοινωνιακή τους ικανότητα (communicational ability). Στα στάδια ανάπτυξής τους ξεπερνούν τις χαμηλές προδιαγραφές που τους χαρακτήριζαν στη μικρή τους ηλικία, σε σχέση με τη νοητική τους κατάσταση. Κατακτούν, ουσιαστικά,

κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες σε σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά με κλασικό αυτισμό (Attwood, 2010). Ορίζεται - όπως ο αυτισμός - ως νευρολογική διαταραχή της ανάπτυξης, με αποκλίσεις σε όλους τους τομείς που προαναφέρθηκαν. Σε σύγκριση με εκείνα του κλασικού αυτισμού, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη, επιθυμούν την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, αλλά επειδή δεν γνωρίζουν τον τρόπο προσέγγισης, επιδιώκουν την επικοινωνία τους με τρόπους παράδοξους και ιδιόρρυθμους.

Ο ΥΛΑ χαρακτηρίζεται σημαντικά από την καθυστέρηση που εμφανίζει στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Η διάγνωση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας επιτυγχάνεται δύσκολα, λόγω των κοινών χαρακτηριστικών στην πρώιμη παιδική τους ηλικία με τον κλασικό αυτισμό, καθώς και των χαρακτηριστικών που δυσκολεύει τη διαφοροδιάγνωσή τους από τα παιδιά με σύνδρομο Asperger.

Ο υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός, λόγω του συγκεκριμένου παράγοντα, εντοπίζεται σε μεγαλύτερη ηλικία από ό,τι η διαταραχή του αυτισμού. Η συχνότητα εμφάνισής του ποικίλει, βάσει διαφόρων ερευνών και σύμφωνα με την επιλογή των διαγνωστικών κριτηρίων. Η αναλογία είναι 10 προς 1 (Fombonne, 1999). Εμφανίζεται κατά κύριο λόγο σε αγόρια -λόγω βιολογικών παραγόντων- χωρίς να αποκλείονται τα παιδιά θηλυκού γένους. Τα κορίτσια μέσω αντισταθμιστικών μηχανισμών, επιτυγχάνουν να καλύψουν γνωστικά ελλείμματα σε χρονικό διάστημα, λαμβάνοντας διάγνωση σε μεγαλύτερη ηλικία (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014).

Αναλυτικότερα, ο υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κατανόηση και εφαρμογή κοινωνικών συμπεριφορών, στην έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, όταν απαιτείται η ανταπόκριση τόσο στις ατομικές τους ανάγκες όσο και στις ανάγκες των γύρω ανθρώπων, στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις εκφράσεις του προσώπου, στον τομέα της ενσυναίσθησης, εμφανίζουν περιορισμένο αριθμό ενδιαφερόντων, επαναλαμβάνουν δραστηριότητες και απευθύνονται με σχολαστικό και μονότονο τρόπο ομιλίας.

Το έλλειμμα στον τομέα της ενσυναίσθησης, δηλαδή, στην ικανότητά τους να μπουν στη θέση του άλλου, είναι και ο πυρήνας των κοινωνικών τους δυσκολιών (Baskin, Sperber & Price, 2006). Εξαιτίας της έλλειψης κατανόησης των κοινωνικών συμπεριφορών και κανόνων καθώς και της δυσκολίας τους στην κατανόηση της γλώσσας, δεν καταφέρνουν και δυσκολεύονται σημαντικά να δημιουργήσουν και

να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις. Η προσέγγιση των άλλων, όπως είτε και ο Klin (2008), πραγματοποιείται με «ενεργό αλλά ιδιόμορφο» τρόπο, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει το κίνητρο χλευασμού του παιδιού με ΥΛΑ από τα άλλα παιδιά. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι το παιδί με ΥΛΑ μεγαλώνοντας, είναι ικανό, λόγω της νοημοσύνης του, να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει τη διαφορά του από τους συνομιλήκους του με συνέπεια την απογοήτευσή του και την ιδιαίτερη ευαισθησία του, όταν επικρίνεται η συμπεριφορά και οι πράξεις του.

Καταστάσεις άγχους επηρεάζουν τα παιδιά με ΥΛΑ ώστε να ενεργούν ασυναίσθητα. Η εμπλοκή τους σε συμπεριφορές ακατάλληλες οφείλονται στη δυσκολία τους να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους. Ως προς την επεξεργασία συναισθήματος κατανοούν τη χαρά, τη λύπη, το φόβο και το θυμό, αλλά αποτυγχάνουν να τα εκφράσουν αυθόρμητα (Klin, 2006). Αυτό έχει ως συνέπεια τη λανθασμένη αντίληψη των γύρω τους και συγκεκριμένα όσων δε γνωρίζουν, ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι ευαίσθητα, καθώς και την μη ανάλογη συναισθηματική τους ανταπόκριση στη δεδομένη κατάσταση. Η δυσκολία τους επίσης εντοπίζεται στην κατανόηση αντιφατικών συναισθημάτων σχετικά με τις γνώσεις, τις προσδοκίες τους καθώς και τον χώρο στον οποίο εντοπίζονται (εκδήλωση θυμού με φωνή σε αγαπημένο πρόσωπο).

Οι πληροφορίες που λαμβάνουν από το περιβάλλον (ήχος, φως, γεύση, αφή, οσφρηση, πόνος και άλλα ερεθίσματα) δε γίνονται καταλλήλως επεξεργάσιμες για αυτό και παρουσιάζουν αντιδραστικές, αντανακλαστικές συμπεριφορές αρνητικού χαρακτήρα με ένταση (φυγή από την δραστηριότητα ή το μάθημα, κλείσιμο των αυτιών τους, τάση προς εμετό, αποβολή εκκρίσεων από τη μύτη και άλλα).

Κάποιες περιπτώσεις παιδιών με ΥΛΑ εμφανίζουν δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό, κινητικές αδεξιότητες και προβλήματα στην ισορροπία. Η διάκριση αυτών σε σχέση με τις ακατάλληλες συμπεριφορές τους είναι αναγκαία και απαραίτητη, ώστε να αντιλαμβανόμαστε άμεσα πού οφείλεται η άρνηση ή η αποφυγή ανάλογων δραστηριοτήτων. Η ενασχόληση τους με περιορισμένα και συγκεκριμένα ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες σε υπερβολικό βαθμό, αφενός μπορεί να σχετίζεται με την ανάγκη τους για συλλογή πληροφοριών, χωρίς να κατανοούν πλήρως το θέμα και αφετέρου να αποτελέσει αντικείμενο εξειδίκευσης στην ενηλικίωση τους και στη θετική απασχόληση τους στην παραγωγική εργασία («Τι είναι Αυτισμός», χ.η., Attwood 2003, Γενά 2002).

Η εκπαίδευση των παιδιών με ΥΛΑ καθώς και όλες οι παρεμβάσεις που απαιτούνται, έχουν σαν στόχο τα παρακάτω:

- Βελτίωση ενσυναίσθησης
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- Αφομοίωση κοινωνικών συμπεριφορών-κανόνων
- Ανάπτυξη και εφαρμογή δεξιοτήτων στα πλαίσια της λειτουργικότητάς του
- Μείωση ή απαλοιφή στερεοτυπιών
- Μείωση και μετατροπή των αρνητικών συναισθημάτων σε θετικά
- Ανάπτυξη λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων (επικοινωνιακός λόγος)
- Υιοθέτηση μοντέλων επικοινωνίας και τροποποίηση της απείθαρχης ή ακατάλληλης συμπεριφοράς

Η διεπιστημονική προσέγγιση και συνεργασία από τη διάγνωση και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεωρείται απαραίτητη, λόγω της ποικιλότητας των ελλειμμάτων στον υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, για την άρτια και ολοκληρωμένη αντιμετώπισή τους και την ουσιαστική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

2.4 Διαφορά μεταξύ Συνδρόμου Asperger και Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας

Η βασική διαφορά μεταξύ συνδρόμου Asperger και Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό, εντοπίζεται στο ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αναπτύσσουν το λόγο τους και τις λεκτικές τους ικανότητες από την πρώιμη παιδική ηλικία σε σχέση με τα παιδιά με ΥΛΑ, τα οποία παρουσιάζουν κλασικά ελλείμματα. Αυτό, συντελεί στο να κατακτήσουν ομαλά δεξιότητες, που ανταποκρίνονται στους τομείς ανάπτυξης του ατόμου στην πρώιμη παιδική ηλικία (αυτοεξυπηρέτηση). Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί, χωρίς να αποτελεί όμως κατά κανόνα ουσιαστική διαφορά, είναι ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger σε πολλές περιπτώσεις έχουν νοημοσύνη υψηλότερη από αυτήν του μέσου όρου συγκριτικά με τα παιδιά με ΥΛΑ, τα οποία έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και σε ελάχιστες περιπτώσεις πέρα των φυσιολογικών ορίων (Attwood, 2003, Καραντανά, Παπαδοπούλου, Νικολάου & Τσαρμακλής 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Πραγματολογία και ΔΑΦ

3.1 Η Ανάπτυξη της Πραγματολογίας

Η ανάπτυξη της χρήσης της γλώσσας περιλαμβάνει ως πρώτο βασικό στάδιο την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας. Επομένως, η πραγματολογία θα μπορούσε να διακριθεί σε προγλωσσική και γλωσσική. Η πρώτη αναφέρεται στην ανάπτυξη της προγλωσσικής επικοινωνίας, ενώ η δεύτερη στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία (Βογινδρούκας, 2005).

Αρχικά, θα αναφερθούμε στην προγλωσσική πραγματολογία. Τα πρώτα σημάδια επικοινωνίας για το βρέφος είναι το κλάμα, τα ψελίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι οι πρόδρομοι της επικοινωνίας που αφορούν στις αντιδράσεις του βρέφους σχετικά με την κατάσταση την οποία βιώνει. Τα μηνύματα αυτού του είδους δεν μαθαίνονται από τον περιβάλλον. Το γεγονός ότι όλα τα βρέφη εκδηλώνουν τέτοιου είδους αντιδράσεις, ώθησε τους ειδικούς να τα χαρακτηρίσουν ως αντανακλαστικά και να τα θεωρήσουν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (Bloom & Lahey, 1978). Χάρη σε αυτά τα αντανακλαστικά, τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας. Προσδίδουν νόημα στις ήδη γνωστές συμπεριφορές τους και μέσω της επαναληπτικής τους χρήσης, συνδέουν τη συμπεριφορά με την απάντηση του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, κατακτούν την επικοινωνία (Bloom & Lahey, 1978).

Οι Bloom & Lahey (1978) θεωρούν ότι υπάρχουν τρία στάδια ανάπτυξης της προγλωσσικής επικοινωνίας του παιδιού. Στο πρώτο στάδιο το βρέφος χρησιμοποιεί αυτοπαθείς τύπους συμπεριφοράς (όπως το κλάμα), οι οποίοι ονομάζονται πρωταρχικοί τύποι (primary forms), προκειμένου να πετύχει αυτό που επιθυμεί. Το βρέφος αναπτύσσει αυτές τις συμπεριφορές καθοδηγούμενο από βιολογικές και φυσικές ανάγκες, οι οποίες καθορίζουν την ένταση, τον τύπο και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του. Βαθμιαία αυτές οι ακούσιες αντανακλαστικές συμπεριφορές γίνονται εκούσιες κινητικές πράξεις. Στο δεύτερο στάδιο, παρόλο που το παιδί έχει αναπτύξει τους επικοινωνιακούς του τρόπους, ο αριθμός των τρόπων αυτών παραμένει περιορισμένος. Το παιδί ωστόσο είναι ικανό να χρησιμοποιεί διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για την ικανοποίηση των αναγκών του. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιεί μία απλή λέξη για να ζητήσει κάτι, αλλά όταν με τη λέξη αυτή δεν έχει το αποτέλεσμα που επιθυμεί, χρησιμοποιεί και μη λεκτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Στο τρίτο στάδιο, το παιδί μπορεί να εκφράσει το ίδιο μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους, αφενός επειδή έχει ήδη αρχίσει να λαμβάνει υπόψη του

κοινωνικές μεταβλητές, όπως είναι ο ακροατής και το πλαίσιο επικοινωνίας, και αφετέρου επειδή αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για να εκφράσει κανείς το ίδιο πράγμα. Την περίοδο αυτή μπορεί να προσαρμόσει τη γλώσσα του στους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου, ενώ μαθαίνει πότε, πώς, και με ποιον να μιλά κάθε φορά (Νικολόπουλος, 2008).

Όσον αφορά στη γλωσσική πραγματολογία, συνδέεται με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την Bates (1976), από την πραγματολογία αντλούνται δύο άλλα λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας, το σημασιολογικό και το μορφοσυντακτικό. Η Bates σχολιάζει χαρακτηριστικά ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία με τον ίδιο τρόπο που το μορφοσυντακτικό επίπεδο φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία. Από αυτό διαφαίνεται η σημασία του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας, αφού υπογραμμίζει τη συμβολή του στην ανάπτυξη των υπόλοιπων επιπέδων της.

Αναφορικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής πραγματολογίας και την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, οι Bernstein και Tiegerman (1993) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο τομείς ανάπτυξης. Ο πρώτος σχετίζεται με την επεξεργασία των επικοινωνιακών λειτουργιών και ο δεύτερος με την ανάπτυξη της συζήτησης ως επικοινωνιακή λειτουργία. Όσον αφορά τον πρώτο τομέα, τα παιδιά αυξάνουν την έκφραση των επικοινωνιακών τους μηνυμάτων. Η αύξηση αυτή επηρεάζεται από τις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές του παιδιού. Το παιδί στην πρώιμη προσχολική ηλικία χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του. Σε μεγαλύτερη ηλικία όμως τη χρησιμοποιεί για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Moerk (1975), μεταξύ του δεύτερου και του πέμπτου έτους το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει τις ανάγκες του, να περιγράψει αυτό που κάνει, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης, να διηγηθεί εμπειρίες του παρελθόντος, να πειράξει ή να ενοχλήσει κάποιον, να απειλήσει ή να φοβίσει, να παραπονεθεί για κάτι και να κάνει κριτική (Νικολόπουλος, 2008).

Ο δεύτερος τομέας της γλωσσικής πραγματολογίας κατά τους Bernstein και Tiegerman (1993), που αναπτύσσεται στην πρώιμη προσχολική ηλικία είναι η συζήτηση. Το παιδί αναπτύσσει αρκετές ικανότητες συζήτησης, αλλά οι διεξαγόμενες συζητήσεις είναι σύντομες και αναφέρονται στο «εδώ και τώρα». Στην ηλικία των τριών ετών όμως, μπορεί να εισάγει ένα θέμα του άμεσου ενδιαφέροντός του, ενώ γνωρίζει επίσης τους κανόνες αλλαγής σειράς μεταξύ των συνομιλητών (Βογινδρούκας, 2005).

Αργότερα, γύρω στον τέταρτο χρόνο, αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης. Σε αυτή την ηλικία μπορεί να προσαρμόσει τη γλώσσα του στις ανάγκες του συνομιλητή και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι το παιδί σε αυτή την ηλικία είναι άριστος συνομιλητής, καθώς συνεχίζει να αντιμετωπίζει ορισμένες δυσκολίες όπως όταν το μήνυμα που μεταδίδεται δεν γίνεται πλήρως αντιληπτό από τον συνομιλητή, με αποτέλεσμα να ζητούνται διευκρινίσεις.

Μετά τον πέμπτο χρόνο τα παιδιά ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης της γλώσσας και καθίστανται ικανοί συνομιλητές επικοινωνίας αποτελεσματικά σχεδόν σε όλες τις περιστάσεις συναλλαγής (Βογινδρούκας, 2005). Την περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και μέχρι το έβδομο έτος 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 (Dewart & Summers, 1988). Είναι επίσης ικανά ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τον βαθμό συγγένειας και την κοινωνική θέση του συνομιλητή τους, να χρησιμοποιήσουν κοινωνικά αποδεκτά μοντέλα εκφράσεων, να κατανοούν τα λογοπαίγνια και να διασκεδάζουν με ανέκδοτα, να κατανοούν εκτενείς αφηγήσεις, να εκφράζουν λεκτικά μεγάλο φάσμα συναισθημάτων και να αναπτύσσουν μεταγλωσσικές ικανότητες (Νικολόπουλος, 2008).

3.2 Γλωσσική ικανότητα παιδιών με ΔΑΦ

Τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται ως γλωσσικά αδύναμα. Κάποια από αυτά παρουσιάζουν απουσία της χρήσης της γλώσσας (mutismus), η οποία λειτουργεί παράλληλα με την αδυναμία του παιδιού να την κατανοήσει. Η δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ δεν χαρακτηρίζεται ποσοτική, με την έννοια του περιορισμένου αριθμού εμπειριών ζωής ή των ελλιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά ποιοτική, ως αποτέλεσμα της αδυναμίας τους να επεξεργαστούν πνευματικές διεργασίες με τις ήδη υπάρχουσες βασικές ικανότητές τους. Ενώ η διαδικασία για την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, επισημαίνουμε, ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ανταποκρίνονται με ευκολία στις απαιτήσεις της, αλλά εμφανίζουν έλλειψη διάθεσης να εφαρμόσουν τις γλωσσικές ικανότητες που διαθέτουν.

Το ζήτημα της παραγωγής του λόγου στον αυτισμό, το οποίο προβληματίζει ιδιαίτερα όλους τους μελετητές, αποτελεί ακόμα ένα θέμα αδιευκρίνιστο, λόγω των περιορισμένων ερευνών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με αυτό. Αντίθετα, τα θέματα κατανόησης και χρήσης του λόγου έχουν ερευνηθεί εκτενέστερα και υπάρχουν πολλές τοποθετήσεις (Γεωργίου, 2015).

Η γλωσσική κατανόηση και επεξεργασία στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, διαφέρει από αυτές των υπολοίπων παιδιών. Στηριζόμενοι σε αυτό, αντιλαμβανόμαστε ότι συλλαμβάνουν τον κόσμο διαφορετικά, καθώς κατανοούν τη γλώσσα με το δικό τους τρόπο. Οι αυτόματοι μηχανισμοί για την επεξεργασία των νέων πληροφοριών που χρησιμοποιούνται άμεσα από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, στα παιδιά με ΔΑΦ, δεν ενεργοποιούνται, παρότι τους διαθέτουν. Οι πνευματικές διεργασίες (διάκριση και διαχωρισμός λέξεων, χρήση κατεκτημένης γνώσης, ερμηνεία γλωσσικού ερεθίσματος, συσχετισμός λέξης με αντικείμενο, σημασιολογική αντιστοιχία) δυσκολεύουν τα παιδιά με ΔΑΦ.

Η λειτουργικότητα του εγκεφάλου επηρεάζεται και επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και στη δεξιότητα της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, με την εμφάνιση στερεότυπων συμπεριφορών (δημιουργία προτύπων). Η χρήση της γλώσσας σε παιδιά με ΔΑΦ, ως κοινωνική πράξη, διαταράσσεται σημαντικά, με συνέπεια οι πραγματολογικές τους δεξιότητες να είναι περιορισμένες. Στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οι βασικές δυσκολίες είναι η ικανότητα των παιδιών για προσοχή και η περιορισμένη ικανότητά τους να κατανοήσουν τα σύμβολα, όπως παραδείγματος χάρη ότι μία λέξη ή ένα αντικείμενο μπορεί να αντιπροσωπεύει ή να συμβολίζει κάτι άλλο. Αυτές οι δύο δεξιότητες είναι σημαντικές για τη μάθηση της γλώσσας (Γεωργίου, 2015).

3.3 Πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ Υψηλής Λειτουργικότητας

Σύμφωνα με τον Eales (1993), οι δυσκολίες στα παιδιά με ΔΑΦ στον τομέα της πραγματολογίας διαπιστώθηκαν πρώτη φορά από την Baltaxe το 1977. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκε και διαπιστώθηκε η δυσκολία τους στην εναλλαγή των ρόλων ακροατή-ομιλητή, στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων και στη διάκριση παλιάς και νέας πληροφορίας, μέσω της χρήσης συγκεκριμένων λέξεων. Την ίδια περίοδο, οι Caparulo & Cohen (1977, 1978) παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τη χρήση της γλώσσας ως μέσο πληροφόρησης, με αποτέλεσμα να τη χρησιμοποιούν χειριστικά και όχι για την επίτευξη της επικοινωνίας. Οι δυσκολίες τους εντοπίζονται, επίσης, στον

τομέα κατανόησης των αντιδράσεων του ακροατή όπως και στην προϋποτιθέμενη γνώση που αφορά στην εκτίμηση του γνωστικού του επιπέδου (Σακελλαρίου, 2013).

Ακόμα και όταν έχουν αναπτυγμένο λόγο, παρουσιάζουν σοβαρές επικοινωνιακές μειονεξίες σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα οποία εξελίσσουν στο ίδιο επίπεδο τις συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές τους δεξιότητες. Αναλυτικότερα, στα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, ακόμα και αν το επίπεδο των συντακτικών και σημασιολογικών τους δεξιοτήτων είναι υψηλό, το επίπεδο των πραγματολογικών τους θα είναι χαμηλότερο. Η ικανότητα της πραγματολογίας διαταράσσεται λόγω του αποσυντονισμού της σκέψης τους. Παρότι έχει καλή κατανόηση και η ροή της ομιλίας του χαρακτηρίζεται φυσιολογική, ο τομέας της επικοινωνίας του είναι ελλιπής γιατί δεν γνωρίζει τους γλωσσικούς κανόνες της.

Τα ελλείμματα στην πραγματολογία (κατανόηση μηνυμάτων που δεν είναι εμφανή –παρομοιώσεις, μεταφορές) αποτελούν το βασικότερο γλωσσικό πρόβλημα σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές και εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη αυτισμού (Γεωργίου, 2015). Η άποψη αυτή, αργότερα, ανετράπη από επιστήμονες, όπως ο Bernstein (2009), που υποστήριξαν ότι οι αδυναμίες που τυχόν εμφανίζονται σε παιδιά με αυτισμό στο γραμματικοσυντακτικό και μορφολογικό τομέα της γλώσσας, δεν οφείλονται στη διαταραχή του αυτισμού, αλλά προκαλούνται από επιπρόσθετες διαταραχές που κάποιες φορές συνυπάρχουν με τον αυτισμό, όπως η νοητική υστέρηση (Βογινδρούκας, 2005). Κατά τους ίδιους, μόνο οι δυσκολίες στο σημασιολογικό - πραγματολογικό γλωσσικό επίπεδο προέρχονται από την αυτιστική διαταραχή.

Τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν τα παρακάτω πραγματολογικά προβλήματα, τα οποία ταξινομούνται σε μη λεκτικό και λεκτικό επίπεδο. Ως προς το μη λεκτικό επίπεδο, οι δυσκολίες τους εντοπίζονται στο ότι:

- Δεν αναπτύσσουν την ικανότητα επικοινωνίας
- Δεν επιτυγχάνουν την οπτική επαφή για το σκοπό της αλληλεπίδρασης
- Δεν αναπτύσσουν ικανότητες εναλλαγής σειράς ή αμοιβαιότητας
- Αδυνατούν να καθορίσουν την απόσταση των ομιλητών
- Δεν κατανοούν εύκολα την προσωδία του λόγου
- Χρησιμοποιούν ασυνήθιστη χροιά και ένταση στη φωνή τους

- Δεν σχολιάζουν
- Αντιδρούν με ασυνέπεια στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος

Ως προς το λεκτικό επίπεδο, που σχετίζεται με την ουσία της επικοινωνίας:

- Δυσκολεύονται να αντιληφθούν το νοητικό επίπεδο του ακροατή
- Δυσκολεύονται στην εξαγωγή συμπερασμάτων
- Δεν έχουν συναίσθηση ή γνώση του ρόλου τους
- Δεν ανταποκρίνονται κατάλληλα στο διάλογο, στην έναρξη συζήτησης και στη διατήρησή της είτε σαν ομιλητές είτε σαν ακροατές
- Παρουσιάζουν λεκτικές εμμονές
- Δυσκολεύονται στην κατανόηση των μη εμφανών λεκτικών μηνυμάτων (παρομοιώσεις, μεταφορές, αινίγματα, παροιμίες) για τα οποία η κατανόηση απαιτεί περισσότερο πραγματολογικές παρά συντακτικές ή σημασιολογικές ικανότητες (Bloom & Lahey, 1978)

Ο τρόπος σκέψης τους στηρίζεται στην κυριολεξία, κατάσταση που εξηγείται λόγω της περιορισμένης νοητικής τους ευκαμψίας. Αποδίδουν στις λέξεις μόνο την κυριολεκτική τους σημασία και αδυνατούν να επεξεργαστούν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας (ιδιωματισμοί, χιούμορ, σαρκασμός). Επίσης, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα πολλαπλά νοήματα των εννοιών και των γραπτών κειμένων (Βογινδρούκας, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Ερευνητικό μέρος

4.1 Ερευνητική ανασκόπηση

Τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα ο αριθμός των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις πραγματολογικές δεξιότητες των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι περιορισμένος. Ωστόσο, μπορούμε να αντλήσουμε από τα ευρήματα αυτών των ερευνών (κυρίως του εξωτερικού) πληροφορίες όσον αφορά τα ελλείματα των ατόμων με αυτισμό στον πραγματολογικό τομέα.

Αρχικά, βασιζόμενοι στο άρθρο που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό “Frontiers in Psychology” το 2016, με τίτλο «Novel Metaphors Comprehension in a Child with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: A Study on Assessment and Treatment» μπορέσαμε να αντλήσουμε ορισμένες πληροφορίες σχετικά με το θέμα μας. Το άρθρο παρουσιάζει μία μελέτη περίπτωσης, που βασίζεται σε μια θεραπεία με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης της μεταφοράς σε ένα παιδί 10 χρονών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Το πρόγραμμα θεραπείας εξέτασε την κατανόηση της μεταφοράς από το παιδί με ΥΛΑ σε διαφορετικές φάσεις (πριν και μετά).

Στο χρόνο T0 (πριν την έναρξη του προγράμματος) το ποσοστό των σωστών απαντήσεων του παιδιού με ΥΛΑ ήταν μικρότερο από ότι σε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης 6 χρονών, ενώ οι απαντήσεις του αποτελούνταν κυρίως από αρνήσεις ("Δεν είναι αλήθεια", "Δεν μπορεί να είναι", "Δεν υπάρχει"). Στο χρόνο T1 (στην αρχή του προγράμματος) οι απαντήσεις ήταν όμοιες με αυτές που εμφανίστηκαν και στο χρόνο T0. Στο χρόνο T2 (στη μέση του προγράμματος) οι απαντήσεις του επιπέδου 0 εξαφανίζονται, εμφανίζονται πρώτη φορά απαντήσεις του επιπέδου 2 και υπερσχύουν του επιπέδου 1. Στο χρόνο T3(στο τέλος του προγράμματος) οι απαντήσεις μπορούν πλέον να συγκριθούν και να ξεπεράσουν αυτές ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης 6 χρονών. Παράλληλα, μειώνονται πολύ οι απαντήσεις του επιπέδου 0, ενώ αυξάνονται οι απαντήσεις του επιπέδου 2.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, το παιδί με ΥΛΑ βελτιώθηκε τόσο σε οπτικές όσο και σε λεκτικές μεταφορές. Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν μια εμφανή βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο το παιδί χειρίστηκε τα σημασιολογικά ζητήματα που θέτουν οι μεταφορές, βασιζόμενο στις στρατηγικές που διδάχτηκε κατά τη διάρκεια της θεραπείας. Επομένως, η έρευνα δείχνει ότι ακριβείς διαδικασίες βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στην κατανόηση μεταφορών. Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα εξετάζει

κυρίως τις σωστές, καλά τοποθετημένες εξηγήσεις των μεταφορών και όχι τον αριθμό των σωστών απαντήσεων (Melogno, Pinto & Orsolini, 2016).

Στη συνέχεια, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε σε συστηματική ανασκόπηση 22 ερευνών που σχετίζονται με παρεμβάσεις στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας σε παιδιά με αυτισμό ηλικίας 0-18 ετών. Συγκεκριμένα, διεξήχθη μετα-ανάλυση για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα 15 παρεμβάσεων. Η παρούσα μετα-ανάλυση δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό “PLOS One” και πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία της Σχολής Επαγγελματικής Θεραπείας και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Curtin, του Τμήματος Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου του Σίδνεϊ και του Κολλεγίου Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου James Cook στην Αυστραλία το 2017.

Σαν γενικό συμπέρασμα μπορούμε να αναφέρουμε πως τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης αποκάλυψαν κάποιες ελπιδοφόρες προσεγγίσεις, υποδεικνύοντας ότι η ενεργός ένταξη, συμμετοχή του παιδιού και του γονέα στην παρέμβαση ήταν ένας σημαντικός μεσολαβητής του αποτελέσματος παρέμβασης. Η ηλικία των συμμετεχόντων, το θεραπευτικό περιβάλλον ή η υποκειμενική στάση του ομιλητή δεν ήταν σημαντικοί μεσολαβητές μεταξύ των παρεμβάσεων και του πραγματολογικού τομέα. Οι μακροπρόθεσμες όμως επιπτώσεις αυτών των παρεμβάσεων και η γενίκευση της μάθησης σε νέα πλαίσια είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστες.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της μετα-ανάλυσης, οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προκειμένου να αναπτύξουν πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες είναι πιθανό να επηρεάσουν τη μελλοντική κοινωνική και γλωσσική τους ανάπτυξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι για παιδιά ηλικίας 6-12 ετών, η μετα-ανάλυση έδειξε ότι οι παρεμβάσεις οι οποίες είναι σχεδιασμένες για παιδιά μικρότερης ηλικίας χωρίς νευροαναπτυξιακές ή μεγάλου βαθμού γλωσσικές διαταραχές, θα μπορούσαν να βοηθήσουν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας με αυτισμό και με μεγαλύτερη γλωσσική διαταραχή. Επιπλέον, φάνηκε πως οι ομαδικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικότερες από τις ατομικές. Τέλος, ως παράγοντας βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των ομαδικών παρεμβάσεων αναφέρεται η ύπαρξη συνομήλικου ατόμου τυπικής ανάπτυξης. (Parsons, Cordier, Munro, Joosten & Speyer, 2017).

Μελετήθηκε ένα ακόμη άρθρο με τίτλο “How People With Autism Understand Figures Of Speech” («Πώς οι άνθρωποι με αυτισμό κατανοούν τα σχήματα λόγου»), το οποίο δημοσιεύθηκε από τον James Anderson στο διαδικτυακό τόπο ReliaWare το 2015. Το ReliaWire είναι ένας ιστότοπος ο οποίος καλύπτει θέματα νευροεπιστήμης, ψυχολογίας και υγείας από όλο τον κόσμο. Το συγκεκριμένο άρθρο

παρουσιάζει μία μελέτη που βασίζεται στο Νορβηγικό Πανεπιστήμιο Επιστήμης και Τεχνολογίας και εξετάζει τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και της αντιληπτικής ικανότητας των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Οι ερευνητές της συγκεκριμένης μελέτης είναι συντονισμένοι από το Τμήμα Μελετών Γλωσσολογίας και Λογοτεχνίας του Νορβηγικού Πανεπιστημίου Επιστήμης και Τεχνολογίας (NTNU) και μελετούν τους δεσμούς μεταξύ της γλώσσας και της αντίληψης σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξάγεται από την Sobh Chahboun. Συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 74 παιδιά και νεαρά ενήλικα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και 71 παιδιά και νεαρά ενήλικα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Η μελέτη της ομάδας NTNU εξετάζει πώς τα άτομα με ΥΛΑ κατανοούν και ερμηνεύουν τους ιδιωματισμούς οι οποίοι ανήκουν στα τελευταία κομμάτια της γλώσσας που κατακτούν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, συνήθως γύρω στην ηλικία 10 έως 12.

Τα γενικά συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από τη συγκεκριμένη μελέτη αναφέρονται στη συνέχεια. Αρχικά, διατυπώθηκε η άποψη πως παρά το υψηλό IQ που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά με ΥΛΑ, τείνουν να καταλαβαίνουν τη γλώσσα κυριολεκτικά και δυσκολεύονται στους ιδιωματισμούς. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως στη διεξαγωγή της έρευνας υπήρχε ένα τεστ με εικόνες όπου τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή που αποτυπώνει έναν ιδιωματισμό. Τα παιδιά με ΥΛΑ χρειάζονταν περισσότερο χρόνο από τα παιδιά της τυπικής για να αποφασίσουν ποια εικόνα είναι η σωστή, ενώ έκαναν και λάθη. Εμφάνισαν δυσκολία να αφομοιώσουν επιπλέον οπτικές και ακουστικές πληροφορίες, γεγονός το οποίο με βάση το άρθρο επαληθεύεται και από προηγούμενη έρευνα. Τέλος, συμπεραίνεται πως ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η νέα πληροφορία είτε από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό είτε από το γονέα κάτι το οποίο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν και ερμηνεύουν τη νέα πληροφορία (Anderson, 2015).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε σε ένα ακόμη άρθρο το οποίο δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό “Frontiers in Human Neuroscience” το 2015 με τίτλο “Figurative language processing in atypical populations: the ASD perspective” («Η επεξεργασία του μεταφορικού λόγου σε άτυπους πληθυσμούς : η αντίληψή του στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος»). Στο συγκεκριμένο άρθρο επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση των πειραματικών και κλινικών ερευνών που τεκμηριώνουν τα προβλήματα στην επεξεργασία του μεταφορικού λόγου σε μη τυπικής ανάπτυξης πληθυσμούς, με έμφαση σε όσους ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στο άρθρο, η έρευνα για την κατανόηση και την επεξεργασία του μεταφορικού λόγου στον αυτισμό επιβεβαιώνει πάντα προβλήματα

σε αυτόν τον τομέα. Το μεγαλύτερο παράδοξο είναι ότι ακόμα και στο υψηλότερο άκρο του φάσματος ή στις περιπτώσεις γλωσσολογικά ταλαντούχων ατόμων με σύνδρομο Asperger, όπου η δομική γλωσσική ικανότητα είναι ανέπαφη, εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα σε αυτόν τον τομέα.

Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας διακρίνονται από τη σχετική διατήρηση γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Εμφανίζουν συνήθως ένα επίπεδο νοημοσύνης το οποίο είναι φυσιολογικό ή ακόμα και πάνω από το μέσο όρο και συχνά έχουν συγκεκριμένα ταλέντα σε ορισμένους τομείς. Ωστόσο, έχουν αναφερθεί προβλήματα στις πραγματολογικές τους δεξιότητες, ακόμη και στην περίπτωση που εμφανίζουν σαφή πλεονεκτήματα σε τομείς της γραμματικής.

Στην τυπική γλωσσική ανάπτυξη, η απόκτηση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και η κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας φαίνεται να επιτυγχάνεται στην παιδική ηλικία μέχρι την ηλικία των εννέα ή δέκα ετών, σύμφωνα με αρκετούς συγγραφείς. Ωστόσο, στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος αυτή η διαδικασία συνήθως καθυστερεί και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως ο βαθμός της γλωσσικής δυσλειτουργίας, η χρονολογική ηλικία και το περιβάλλον του ατόμου. Τα ευρήματα στην έρευνα υποδηλώνουν ότι υπάρχει ένας καθυστερημένος ρυθμός ανάπτυξης όσον αφορά την επεξεργασία εννοιών που αποδίδονται με ασάφεια, των ιδιωτισμών, των μεταφορών και άλλων μορφών του μεταφορικού λόγου σε άτομα με αυτισμό, αν και η απόδοση μπορεί να βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου.

Μια από τις πρώτες μελέτες όσον αφορά την κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας σε άτομα με ΔΑΦ ήταν η μελέτη της Harpé (1995). Συνέκρινε τρεις ομάδες παιδιών με αυτισμό με μια ομάδα ελέγχου αντίστοιχης ηλικίας. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι η κατανόηση της μεταφοράς επιδεινώνεται στα παιδιά και τους εφήβους με αυτισμό.

Μια πιο πρόσφατη μελέτη των MacKay και Shaw (2004), εξετάζει τις επιδόσεις παιδιών με ΥΛΑ αλλά και παιδιών χωρίς επικοινωνιακές δυσκολίες και σε άλλες κατηγορίες εκφράσεων, συμπεριλαμβανομένων των υπερβολών, της ειρωνείας, της μετωνυμίας και των ρητορικών ερωτήσεων. Σε αυτή τη μελέτη τα γλωσσικά ερεθίσματα συνοδεύονταν από την υποστήριξη οπτικού υλικού. Αυτή η μελέτη τεκμηριώνει, επίσης, τη δυσκολία στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου και κυρίως της ειρωνείας που διακρίνεται ως (το πιο) δύσκολο έργο, ακόμη και για τα τυπικά παιδιά, όπου πρέπει να επεξεργαστούν την πρόθεση του ομιλητή. Μικρότερη δυσκολία παρατηρήθηκε στις ρητορικές ερωτήσεις, ακόμη και για τα παιδιά με ΔΑΦ. Σημαντική διαφορά μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων

παιδιών και της ομάδας των παιδιών με ΔΑΦ, παρατηρήθηκε στην περίπτωση της μετωνυμίας, ακόμη και όταν υπήρχε υποστηρικτικό οπτικό υλικό. Και αυτή η έρευνα καθιερώνει μια κλίμακα δυσκολίας στην επεξεργασία του μεταφορικού λόγου στα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Μια ακόμα μελέτη, δείχνει μια συγκεκριμένη διάσταση μεταξύ της επεξεργασίας των μεταφορών που παρουσιάζονται οπτικά και αυτών που αναφέρονται προφορικά σε άτομα με ΔΑΦ. Συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη ήταν παιδιά με ΔΑΦ, παιδιά με γνωστικό έλλειμμα και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η μελέτη αυτή υποδηλώνει την ενσωμάτωση της επεξεργασίας των μεταφορών σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από τη μορφή τους (οπτική ή λεκτική), πιθανότατα μέσω ενός κοινού υποβόσκοντα γνωστικού μηχανισμού, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να συμβαίνει στην ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ και στην ομάδα των παιδιών με μαθησιακά ελλείμματα.

Γενικότερα, όλες οι κλινικές μελέτες που εμπεριέχονται στην ανασκόπηση του συγκεκριμένου άρθρου τεκμηριώνουν μια διάσταση μεταξύ της κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής γλώσσας στα άτομα με ΔΑΦ. Γίνεται επίσης λόγος για τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την επεξεργασία της μεταφορικής γλώσσας. Κάποιες από αυτές είναι η επαρκής δομική γλωσσική ικανότητα, οι επαρκείς σημασιολογικές ικανότητες, το μέγεθος λεξιλογίου, ένα εξελιγμένο εννοιολογικό σύστημα και μια βάση γνώσεων (Vulchanova, Saldana, Chahboun & Vulchanov, 2015).

4.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και συγκεκριμένα η κατανόηση των παρομοιώσεων -δομικό στοιχείο της μη κυριολεκτικής γλώσσας- μέσω της χρήσης ειδικά διαμορφωμένου οπτικού υλικού. Το οπτικό υλικό, προσαρμόστηκε σε δεδομένα ηλεκτρονικού υπολογιστή και δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και χρησιμοποιήθηκε σε μικρό δείγμα παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το σκοπό της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Είναι δυνατή η κατανόηση των παρομοιώσεων σε παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας;
- Η οπτικοποίηση της δομής της παρομοίωσης και η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, βοηθούν στην κατανόηση των παρομοιώσεων;

- Η χρήση απλών και οικείων παρομοιώσεων, με οικείες έννοιες στους μαθητές, βοηθάει στη διδασχή και κατανόηση τους;
- Η χρήση συγκεκριμένων επιθέτων που προσδίδουν χαρακτηριστικά στον άνθρωπο μέσα στην παρομοίωση (όπως χοντρός σαν, δυνατός σαν, ψηλός σαν, άσπρος σαν, κίτρινος σαν, βρόμικος σαν, λαμπερός σαν, ελαφρύς σαν, λεπτός σαν, γρήγορος σαν) και οπτικοποιούνται εύκολα σαν έννοιες, διευκολύνει την κατανόηση των παρομοιώσεων;

4.4 Συμμετέχοντες-δείγμα

Πριν χορηγηθεί το οπτικό υλικό, στην έναρξη του σχολικού έτους, χορηγήθηκε μέρος κατ' επιλογή του Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2) για την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών ως προς την ουσιαστική χρήση της κοινωνικής γλώσσας –πραγματολογικές δεξιότητες-. Στη συνέχεια, ακολούθησε η χρήση του οπτικού υλικού. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν 10 παιδιά ηλικίας 7-9 ετών, αγόρια, με διαγνωσμένη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) υψηλής λειτουργικότητας, τα οποία φοιτούν σε σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής ΠΕ. Η ερευνητική διαδικασία, μαζί με την εφαρμογή του Test TOPL-2 στα πλαίσια εκπόνησης των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (ΕΠΕ), και τη χρήση οπτικού υλικού, ολοκληρώθηκε σε χρονικό διάστημα 3 μηνών. Πριν την έναρξη του προγράμματος, ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι με τη σειρά τους δώσανε την συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό.

Βάσει του ιστορικού των παιδιών (ιατρικό, κοινωνικό, αξιολόγηση των τομέων ανάπτυξης), υπό τον έλεγχο-καθοδήγηση επόπτη του πλαισίου και σεβόμενη την τήρηση του απορρήτου του ατομικού φακέλου των μαθητών, συλλέχθηκαν τα παρακάτω στοιχεία:

(Οι συντομογραφίες των ονομάτων δεν αντιστοιχούν στην πραγματική ταυτότητα των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν λόγω απορρήτου της έρευνας).

1. Ο μαθητής Β., ετών 9, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Παρακολούθησε κανονικά την προσχολική εκπαίδευση και εντάχθηκε σε σχολείο Γενικής Αγωγής με παράλληλη στήριξη μέχρι τη Δευτέρα δημοτικού. Σε ηλικία 8 ετών εντάχθηκε σε σχολείο Ειδικής Αγωγής στο οποίο φοιτά μέχρι σήμερα. Πρόκειται για έναν υγιή μαθητή με φυσιολογική σωματική ανάπτυξη, με κοινωνικές δυσκολίες που επιβαρύνονται από πολλαπλούς εξωτερικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες (παιδί χωρισμένων γονέων) οι οποίοι γενικότερα επιδρούν

ανασταλτικά στην ανάδειξη των ικανοτήτων του τόσο στον τομέα της κοινωνικοποίησής του- αλληλεπίδρασης όσο και στον τομέα της σχολικής του επίδοσης. Διαθέτει καλό λεξιλόγιο, κατανοεί και εκτελεί σύνθετες εντολές, και γενικότερα δεν παρουσιάζει δυσκολίες ως προς την ακρόαση, τη δομή του λόγου του, τη συμμετοχή του σε διάλογο και τον τομέα της ψυχοκινητικότητάς του. Οι μαθησιακές του ικανότητες είναι σχετικά επαρκείς, γεγονός που οφείλεται στην υψηλή του αντίληψη. Δυσκολεύεται στη μετατροπή των διαδικασιών ζωής σε εμπειρία. Διατηρεί τη βλεμματική του επαφή σε ό,τι τον ενδιαφέρει. Βασικός παράγοντας για όλα αυτά αποτελεί η διασφάλιση σχέσης εμπιστοσύνης καθώς και η συνεχής παρότρυνση για απόκτηση κινήτρων συμμετοχής. Παρουσιάζει δυσκολίες στον τομέα της άρθρωσης, στην προφορά μεμονωμένων ήχων-γραμμάτων που απαιτούν καθημερινή εφαρμογή ασκήσεων και άμεση συμμετοχικότητα καθώς και συνεργασία του μαθητή.

2. Ο μαθητής Γ., ετών 9, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διαφοροδιάγνωση ΔΑΦ- Ψύχωσης στο συγκεκριμένο μαθητή δεν έχει πλήρως προσδιοριστεί. Φοίτησε σε γενικό νηπιαγωγείο και δημοτικό με παράλληλη στήριξη και εντάχθηκε σε σχολείο Ειδικής Αγωγής σε ηλικία 8 ετών στο οποίο φοιτά μέχρι σήμερα. Ο Γ. είναι ένας μαθητής με καλή αντίληψη, καλό λεξιλόγιο, σωστή χρήση των γλωσσικών κανόνων επικοινωνίας, ευρηματικό πνεύμα με ικανότητα στην αφήγηση και διήγηση ιστορίας. Οι δυσκολίες του εντοπίζονται κυρίως στη διαχείριση των συναισθημάτων του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με συνέπεια την συνεχή εναλλαγή της διάθεσης του για να συμμετέχει, να ολοκληρώνει ζητούμενα και δραστηριότητες, να παρατηρεί και να ακολουθεί τους κανόνες σε μια ομάδα. Πρόκειται για ένα μαθητή με δυνατότητες εξέλιξης σε όλους τους τομείς αν οργανωθεί συναισθηματικά. Ο λόγος του χαρακτηρίζεται αρκετά δομημένος αν και πολλές φορές λόγω της εναλλαγής των συναισθημάτων του επηρεάζεται και εκδηλώνει ασάφειες ως προς την αναγνώριση του πραγματικού με το φανταστικό. Η δυσκολία του εντοπίζεται στη λήψη ανεξάρτητων πρωτοβουλιών, στην ενίσχυση του ενεργητικού του ρόλου στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην ανάπτυξη κινήτρων για συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό πλαίσιο και στην υιοθέτηση κανόνων για τροποποίηση της συμπεριφοράς του.

3. Ο μαθητής Α., ετών 9, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Φοιτά σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής από την προσχολική του ηλικία μέχρι σήμερα. Παιδί χωρισμένων γονιών με συναισθηματική ανωριμότητα και περιορισμένη εκφραστική και επικοινωνιακή ικανότητα λόγω της ψυχοσυναισθηματικής του κατάστασης. Εμφανίζει στερεοτυπίες και απόσυρση

αλλά σε βαθμό και κατάσταση άγχους για την επιτυχία του σε μια διαδικασία ή όταν δεν ικανοποιούνται οι επιθυμίες του. Συνεργάσιμος και πρόθυμος να ανακαλύψει το άγνωστο, πολύ θετικός και λειτουργικά ουσιαστικός στην κοινωνική αλληλεπίδραση του με άλλα παιδιά (επιζητά το παιχνίδι μαζί τους, τα βοηθάει, γνωρίζει κανόνες συμπεριφοράς).

4. Ο μαθητής Γ., ετών 8, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Φοιτά σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής μέχρι σήμερα. Παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών- κοινωνικών δεξιοτήτων και στη χρήση της κοινωνικής γλώσσας με λειτουργική αξία βάσει του γνωστικού του επιπέδου και της αντιληπτικής του ικανότητας. Ηχολαλεί σε μεγάλο βαθμό, επιδιώκοντας να τραβήξει την προσοχή και να στρέψει το ενδιαφέρον του ενήλικα, εκπαιδευτή, συμμαθητών του στα δικά του ενδιαφέροντα. Δυσκολεύεται σημαντικά στη δόμηση της συμπεριφοράς του.

5. Ο μαθητής Ν., ετών 8, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Φοίτησε σε νηπιαγωγείο και δημοτικό Γενικής Αγωγής και εντάχθηκε σε σχολείο Ειδικής Αγωγής σε ηλικία 8 ετών. Παιδί υιοθετημένο με έντονα γεγονότα ζωής (τριετή διαμονή του σε ίδρυμα και απώλεια προσώπου -πατέρας- στη θετή οικογένεια). Μαθητής ανεπτυγμένης αντίληψης και καλής σχολικής επίδοσης στα απλά ζητούμενα. Δυσκολεύεται στην επαφή του με τους ανθρώπους τόσο σε δυαδικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης και της ανησυχίας για αποδοχή που εκφράζει με άρνηση συμμετοχής του στις διαδικασίες.

6. Ο μαθητής Κ., ετών 8, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Φοιτά σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής από την προσχολική του ηλικία μέχρι σήμερα. Τον χαρακτηρίζουν δυσκολίες στη διαπροσωπική του επαφή και την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Ο λόγος του παρότι είναι ανεπτυγμένος δε διαθέτει λειτουργικό χαρακτήρα. Οι ψυχικές του λειτουργίες είναι αποδιοργανωμένες με αποτέλεσμα να μην αποδίδει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Αποσύρεται συχνά και απαιτείται παρακίνηση και κινητική καθοδήγηση για την εστίαση και ολοκλήρωση διαδικασιών σε επίπεδο διαλόγου. Εμφανίζει επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς (ηχολαλία-στερεοτυπίες).

7. Ο μαθητής Δ., ετών 8, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Φοίτησε στην προσχολική εκπαίδευση με παράλληλη στήριξη, επανέλαβε το νηπιαγωγείο και

εντάχθηκε σε δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής σε ηλικία 7 ετών στο οποίο φοιτά μέχρι σήμερα. Δυσκολεύεται σημαντικά να εκφραστεί αυθόρμητα και να λειτουργήσει ουσιαστικά τις γνώσεις του και τις ικανότητές του στις απαιτήσεις τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της καθημερινής ζωής. Παρακολούθησε αποκαταστασιακά προγράμματα από την πρώιμη παιδική του ηλικία αυστηρώς δομημένα. Ο μαθητής βάσει του γνωστικού του επιπέδου δείχνει ότι απλά εκτελεί εντολές υπό καθοδήγηση με μεγάλη εξάρτηση σε αυτήν, χωρίς να λειτουργεί το συναίσθημα του ή να γίνεται λειτουργικός βάσει των γνώσεων του χωρίς να εγείρεται το ενδιαφέρον του για πρωτοβουλίες. Πρόκειται για μαθητή που ενώ γράφει, διαβάζει και γνωρίζει αυτά που αφορούν την μέχρι σήμερα εκπαιδευτική του γνώση δεν αυτενεργεί ούτε κινείται ακόμα και στο χώρο που βρίσκεται αν δεν λάβει εντολή.

8. Ο μαθητής Γ., ετών 7, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Φοίτησε σε νηπιαγωγείο Γενικής Αγωγής και φοιτά σε δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής. Πρόκειται για ένα μαθητή που εκτός της ΔΑΦ, πάσχει από σοβαρό μεταβολικό νόσημα και έχει βιώσει γεγονότα ζωής που καθόρισαν και επιβάρυναν σημαντικά τη δυνατότητα της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης που έρχεται σε αντίθεση με το γνωστικό και αντιληπτικό του επίπεδο. Ο Γ. είναι ένας μαθητής με δυνατότητες εξέλιξης σε όλους τους τομείς. Ο λόγος του είναι καταληπτός, έχει αναπτύξει ικανότητα αυτοδιόρθωσης και προσπαθεί να βελτιώσει και από μόνος την εικόνα του. Παρουσιάζει στοιχεία συναισθηματικής και κοινωνικής ανωριμότητας, με δυσκολίες στον αποχωρισμό του από τη μητέρα του και με ανησυχία για τη λειτουργικότητά του στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Μαθητής ανεπτυγμένης γλωσσικής έκφρασης και κατανόησης.

9. Ο μαθητής Π., ετών 7, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Φοίτησε στο νηπιαγωγείο Γενικής Αγωγής και εντάχθηκε σε δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής σε ηλικία 6 ετών στο οποίο φοιτά μέχρι σήμερα. Παρουσιάζει στοιχεία συναισθηματικής και κοινωνικής ανωριμότητας, με δυσκολίες στην σταθεροποίηση των ψυχικών του λειτουργιών βάσει των δυνατοτήτων του και έχει καλή βλεμματική επαφή. Εκφράζει έντονα ανησυχία για την αποδοχή του και για τη λειτουργικότητά του στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Μαθητής ανεπτυγμένης αντίληψης.

10. Ο μαθητής Β., ετών 7, διεγνώσθη με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Παιδί καλής λειτουργικότητας στις απαιτήσεις της σχολικής διαδικασίας με ανεπτυγμένη λεκτική έκφραση και ικανότητα στη διαχείριση του απλού διαλόγου. Αποτελεί το μοναδικό παιδί μονογονεϊκής

οικογένειας. Αντιδρά στις αλλαγές του περιβάλλοντος με υπερκινητικότητα καθώς και δυσθυμίες. Παρουσιάζει δυσκολίες στην ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση λόγω γεγονότων ζωής που επιδρούν σημαντικά στον τομέα της κοινωνικοποίησής του. Συγκεκριμένα, δυσκολεύεται στην κοινωνική του αλληλεπίδραση ειδικά σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του στην τάξη. Καλή βλεμματική επαφή.

4.5 Αναφορά στο Test TOPL-2 για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών, πριν τη χρήση οπτικού υλικού για την κατανόηση των παρομοιώσεων

Το **TOPL-2** (Test of Pragmatic Language-2nd Edition) [Phelps-Terasaki & Phelps Gunn, 2007] αποτελεί την πιο βελτιωμένη έκδοση του TOPL, η οποία είχε εκδοθεί το 1992. Εφαρμόζεται πολλά χρόνια και είναι εργαλείο αξιολόγησης, (μη σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα). Σχεδιάστηκε για τον εντοπισμό πραγματολογικών ελλειμμάτων σε παιδιά ηλικίας 6 έως 18 ετών.

Η κλίμακα βαθμολόγησης σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών είναι 0 ή 1 και δηλώνει την εγκυρότητα της απάντησης ανάλογα το ζητούμενο (οδηγίες βάσει εγχειριδίου, κριτήρια για την ορθή βαθμολόγηση). Το TOPL-2 αποδίδει τον «Δείκτη Χρήση της Πραγματολογικής Γλώσσας (Pragmatic Language Usage Index- PLUI)» μέσα από μία περιγραφική βαθμολογία, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Pragmatic Language Usage Index	Descriptive Rating
>130	Very Superior
121-130	Superior
111-120	Above Average
90-110	Average
80-89	Below Average
70-79	Poor
<70	Very Poor

Ο δείκτης PLUI προκύπτει από ανεπεξέργαστη βαθμολογία (raw score), το άθροισμα δηλαδή των βαθμολογιών του εξεταζόμενου σε κάθε εικόνα ανάλογα με την ηλικία του. Το εγχειρίδιο του εξεταστή

αναφέρει ότι οι βαθμολογίες (scores) μεταξύ 90-110 (Average), θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν κατά μέσο όρο σχεδόν το 50% του πληθυσμού. Οι βαθμολογίες κάτω από αυτόν τον δείκτη μπορεί να δηλώνουν σοβαρά ελλείμματα στον πραγματολογικό τομέα, γεγονός που χρήζει διαγνωστικής προσοχής.

Αποτελείται από 43 έγχρωμες εικόνες κοινωνικού περιεχομένου, οι οποίες περιγράφονται σύντομα στους συμμετέχοντες που με τη σειρά τους καλούνται να δώσουν μια λογική απάντηση για έναν από τους χαρακτήρες της εκάστοτε εικόνας και κάποιες φορές να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Στα παιδιά ηλικίας 6 έως 7 ετών χρησιμοποιούνται οι εικόνες 1-17, ενώ στα παιδιά ηλικίας 8-18 ετών χρησιμοποιούνται και οι 43 εικόνες. Περικλείει επιπρόσθετα 19 στοιχεία ερωτήσεων για επιλεγμένες εικόνες, με σκοπό τη συλλογή στοιχείων για την ορθότερη αξιολόγηση πραγματολογικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων (Pragmatic Evaluation-PE). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο PE δεν βαθμολογούνται.

Απευθύνεται σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με σύνδρομο ΔΕΠ-Υ, με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας, σε παιδιά με κατάθλιψη-διαταραχές άγχους, με γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες, με συναισθηματικές διαταραχές και με προβλήματα συμπεριφοράς.

Το Test TOPL-2 παρέχει αξιόπιστη κλινική εικόνα για τον εξεταζόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τις υποκατηγορίες πραγματολογίας: το κοινωνικό/φυσικό πλαίσιο (physical context), την ακρόαση (audience), το θέμα συζήτησης (topic), τον σκοπό της συζήτησης (purpose), τα οπτικο-κινητικά σήματα (visual-gestural cues), τις αφηρημένες έννοιες-αφαιρετική ικανότητα (abstractions) και την εκτίμηση των πραγματολογικών καταστάσεων (pragmatic evaluation).

4.5.1 Διαδικασία χορήγησης του test TOPL-2

Ερευνήθηκαν οι πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών (N=10) με διάγνωση ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε στο σχολείο, στα πλαίσια του λογοθεραπευτικού προγράμματος, τηρώντας όλες τις απαιτούμενες οδηγίες του εγχειριδίου.

Ολοκληρώθηκε σε δύο εβδομάδες βάσει του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου (συμπλήρωση χρόνου χορήγησης test, minimum 1 ώρα).

4.5.2 Πραγματολογικές δεξιότητες του δείγματος μέσω TOPL-2 πριν τη χρήση οπτικού υλικού για την κατανόηση των παρομοιώσεων

Μετά την εφαρμογή του TOPL-2 παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

Οι 6 μαθητές παρουσιάζουν βασικά ελλείμματα στον τομέα της πραγματολογίας σημειώνοντας χαμηλή βαθμολογία βάσει του δείκτη PLUI. Οι 4 μαθητές απάντησαν αντίστοιχα με την ηλικία τους (ανάλογες εικόνες) στο σύνολο των εικόνων, αλλά όχι με τις ακριβείς έννοιες που αντιπροσωπεύουν τις ορθές απαντήσεις (χρήση περιφραστικού λόγου, αδυναμία συγκεκριμενοποίησης της σκέψης τους).

Συνοπτικά:

- 6 στους 10 μαθητές εντάσσονται στην κατηγορία Φτωχή Πραγματολογική Ανάλυση (Poor) και
- 4 στους 10 μαθητές εντάσσονται στην κατηγορία Μέση Πραγματολογική Ανάλυση (Average).

4.6 Σχεδιασμός οπτικού υλικού για την κατανόηση των παρομοιώσεων

Λόγω της ελλειμματικής κατανόησης των πληροφοριών που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, με τη χρήση όλων των εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας (λεκτική- μη λεκτική) και βάσει θεωριών και ερευνητικών εργασιών, διαπιστώνεται η αδυναμία κατανόησης των παρομοιώσεων.

Στηριζόμενοι σε αυτό και για την περαιτέρω συμβολή στον τομέα της έρευνας σχετικά με την κοινωνική χρήση της γλώσσας, δημιουργήθηκε άτυπα το οπτικό υλικό της παρούσας εργασίας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Σχεδιάστηκε στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης θεώρησης του κοινωνικού κόσμου και της «πραγματικότητας» (οντολογία) και του τρόπου παραγωγής γνώσης των πραγμάτων (επιστημολογία). Απαιτήθηκε να σκεφτούμε και να προσδιορίσουμε τις οντολογικές παραδοχές (συγκεκριμένη θεώρηση για τη φύση και την ουσία των πραγμάτων στον κοινωνικό κόσμο) και τις επιστημολογικές θεωρήσεις (συγκεκριμένη θεώρηση για το τι μπορεί να αποτελεί γνώση των πραγμάτων) (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2015, σ. 17), οι αλληλεπιδράσεις μαθητή-δασκάλου περιλαμβάνουν ένα πλήθος συναισθημάτων, των οποίων την ένταση και έκφραση επηρεάζουν. Οι δάσκαλοι βοηθούν τα παιδιά να διατηρούν την ένταση των συναισθημάτων τους μέσα σε αποδεκτά όρια, με το να παρέχουν παρηγοριά, υποστήριξη και βοήθεια. Το να είναι ο δάσκαλος διαθέσιμος να βοηθήσει τα παιδιά όσον αφορά τα συναισθήματά τους είναι ένα κρίσιμο στοιχείο της σχέσης μαθητή-δασκάλου, με συνέπειες στην προσαρμογή του μαθητή. Για παράδειγμα, μια πολύ σχετική με το δεσμό συμπεριφορά (βλέπε θεωρία του Bowlby) είναι η αναζήτηση παρηγοριάς όταν υπάρχει μια απειλή. Αν το παιδί νιώθει άνετα να αναζητήσει αυτή την παρηγοριά στο δάσκαλο, διαθέτει ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο για να ρυθμίσει την ένταση του άγχους που νιώθει.

Τηρώντας όλα τα παραπάνω, το περιβάλλον ήταν νατουραλιστικό (μελέτη σκοπού στο φυσικό πλαίσιο των παιδιών -σχολείο-, με οικείες δραστηριότητες). Ερευνήθηκε ο σκοπός με διασφαλισμένη την άρτια παρατήρηση και συμμετοχή μου (διαφύλαξη σκοπού, αποφυγή ερεθισμού και παρεμβολών) και με δεδομένη, μετά από διασφάλιση όλων των παραγόντων, την ανταπόκριση, την άμεση δημιουργική συμμετοχή και τον αναστοχασμό των παιδιών. Δημιουργήθηκε διαπροσωπική και ενσυναισθηματική σχέση, ώστε να παρατηρηθεί σκόπιμα και ουσιαστικά η κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας από την πλευρά τους.

Το οπτικό υλικό περιλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε, γνωστές έννοιες στα παιδιά και οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν, επιλέχθηκαν μετά από συνεχή χρήση τους στα προγράμματα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και με κριτήριο τη θετική συναισθηματική ανταπόκρισή τους.

Οι εικόνες προσαρμόστηκαν κατάλληλα σε δεδομένα ηλεκτρονικού υπολογιστή (Power Point). Αρχικά, αποδόθηκαν από τον ερευνητή μεμονωμένα σαν έννοιες με καρτέλες. Διαδοχικά τα επίθετα (σε συσχετισμό με το «μοντέλο άνθρωπο»), παρεμβάλλοντας όπου απαιτείται τα δομικά στοιχεία απόδοσης της έννοιας και τα ουσιαστικά μέσα από την κυριολεκτική τους μορφή (καρτέλες). Στη συνέχεια, επαναλαμβάνεται η διαδοχή των εικόνων με μαγνητοφωνημένη την ονομασία τους σε ηλεκτρονική μορφή. Στο δεύτερο στάδιο, οι εικόνες εναλλάσσονται και υπό την εντολή (προφορική) «Τί είναι ο άνθρωπος» ή «Τί είναι το εκάστοτε ουσιαστικό» ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά-επίθετα που σχετίζεται αργότερα στην παρομοίωση, καλείται το παιδί να αποδώσει τα αντίστοιχα επίθετα (Παράρτημα, πίνακας 1). Στο τρίτο στάδιο της παρουσίασης, οι εικόνες συνδυάζουν το μοντέλο άνθρωπο με ήδη ενσωματωμένα ή εμφατικά αποδιδόμενα (λόγω πολλαπλών οπτικών ερεθισμάτων), τα επίθετα που το προσδιορίζουν, καθώς επίσης και τα ουσιαστικά με την προσθήκη του «σαν» ολογράφως

και με φωτεινή κινούμενη ως προς το μέγεθος του σηματοδότηση. Η εντολή (μαγνητοφωνημένη) είναι η εξής: «Δες τις εικόνες και φτιάξε πρόταση με το «είναι» ». Αναλυτικότερα, η κάθε εικόνα προβάλλει τα επιμέρους στοιχεία (επίθετα, ουσιαστικά) σαν πρόταση -με τη μορφή παρομοίωσης- και τη βοηθητική χρήση του ρήματος «είναι» (Παράρτημα, πίνακας 2). Στο τέταρτο στάδιο, έχοντας στην εικόνα το «μοντέλο άνθρωπο» με τη μορφή του αντίστοιχου επιθέτου, το παιδί καλείται να επιλέξει τη σωστή εικόνα ουσιαστικού που βρίσκεται σε κολώνα δεξιά στην άκρη της διαφάνειας. Η εντολή είναι μαγνητοφωνημένη και είναι η εξής: «Άκου προσεκτικά την πρόταση και βάλε τη σωστή εικόνα που είναι σαν τον άνθρωπό μας μέσα στο άδειο σχήμα» (Παράρτημα, πίνακας 3). Στο πέμπτο στάδιο, καλείται να τοποθετήσει το «σαν», που ήδη έχει διδαχθεί πριν την παρουσίαση, στην κάθε διαφάνεια, όπου απεικονίζεται ο άνθρωπος με τον επιθετικό προσδιορισμό και το αντίστοιχο ουσιαστικό. Η εντολή είναι μαγνητοφωνημένη και είναι η εξής: «Βάλε το «σαν» στη θέση του και πες την πρόταση με το ρήμα είναι», δίνοντάς του ένα παράδειγμα (Παράρτημα, πίνακας 4). Στο τελευταίο στάδιο, το παιδί καλείται, αρχικά, να διακρίνει το σωστό ή λάθος μετά από προφορική απόδοση της κάθε παρομοίωσης από τον ερευνητή, και να αποδώσει όπου είναι λάθος, το σωστό ουσιαστικό, με επανάληψη της πρότασης (Παράρτημα, πίνακας 5). Η διαδικασία ολοκληρώνεται διαλέγοντας ανάμεσα σε δύο εικόνες τη φορά (κυριολεξία- μεταφορά) ποια απεικονίζει την παρομοίωση, με την εντολή «σε ποια από τις δυο εικόνες φαίνεται η παρομοίωση; δείξε τη σωστή εικόνα» (Παράρτημα, πίνακας 6).

Όλες οι εικόνες ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένες σε μέγεθος και ο άνθρωπος μοντέλο σχεδιαστικά απλός, ώστε να μην επηρεάζεται το παιδί ως προς την απόδοσή του. Στην ολοκλήρωση κάθε σταδίου το παιδί ενισχυόταν για την προσπάθειά του. Η επιλογή των ήχων ή των εικόνων ενίσχυσης έγινε μετά από επεξεργασία τους σε επαφή με τα παιδιά και με κριτήριο τη συναισθηματική τους έκφραση. Η συλλογή αυτών ανταποκρινόταν στη θετική αντίδραση των παιδιών κατά 80%. Στο τέλος της παρουσίασης για την επιβράβευση της συνεργασίας, ανεξάρτητα το αποτέλεσμα, δόθηκε ισχυρός ενισχυτής για τη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής τους γενικότερα στον τομέα της μάθησης και τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων ανάλογα την επίδοσή τους.

4.7 Διαδικασία χορήγησης του οπτικού υλικού

Το οπτικό υλικό δημιουργήθηκε σε power point με χρήση σταθερού ηλεκτρονικού υπολογιστή οικείου στους μαθητές μέσα από τα προγράμματα που παρακολουθούν κατά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Χρησιμοποιήθηκε σε περιβάλλον κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να περιορίζονται τα οπτικά

ερεθίσματα και να ενισχύεται η προσοχή και συγκέντρωση του μαθητή για την πιο ουσιαστική και άρτια απόδοσή του σε σχέση με το ζητούμενο.

Ερωτήθηκαν τα παιδιά πώς αισθάνονται την ώρα εφαρμογής του προγράμματος και αν κάτι τα ενοχλεί ή τους δημιουργεί άγχος. Το ενδιαφέρον για τη δέσμευση της θετικής τους συναισθηματικής κατάστασης αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για το σκοπό της έρευνας. Η διαδικασία χορήγησης του οπτικού υλικού πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε σε 8 ατομικές συνεδρίες 45 λεπτών (ανά μαθητή). Αξίζει να σημειωθεί πως στη διαδικασία πριν τη χορήγηση του οπτικού υλικού, κατά την οποία στόχος ήταν ο έλεγχος των εννοιών ως προς την κατανόηση τους και τη χρήση της κυριολεκτικής τους σημασίας, πραγματοποιήθηκαν 4 ομαδικές συνεδρίες (45 λεπτών) κατά τις οποίες υπήρχε αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και ανάπτυξη ικανότητας αυτοδιόρθωσης στα δεδομένα.

Πριν τη χρήση του οπτικού υλικού κρίθηκε αναγκαίο να δοθούν οι παρομοιώσεις ανεπεξέργαστες τόσο σε επίπεδο εννοιών όσο και υπό μορφή οπτικής εικόνας, με σκοπό να διαπιστωθεί η αδυναμία κατανόησής τους και να ακολουθήσει η εκπαιδευτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, δόθηκαν οι 10 εικόνες με τον άνθρωπο και οι 10 εικόνες με τα αντικείμενα (ζώα, φρούτα, προϊόντα, στοιχεία) σε σειρά διαφοροποιημένη της ορθής αντιστοιχίας, καθώς και η εικόνα «σαν». Το ζητούμενο για το κάθε παιδί ήταν αφού ακούσει τη φράση-παρομοίωση, να βρει και να αντιστοιχήσει τις κατάλληλες εικόνες (άνθρωπος-στοιχεία) με την προσθήκη του μορίου «σαν».

Έλεγχος κατανόησης των παρομοιώσεων πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε σχέση με τις έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν και πριν την εφαρμογή του οπτικού υλικού της έρευνας που διεξήχθη. Οι παρομοιώσεις που δόθηκαν στα παιδιά σαν έννοιες υπό μορφή εικόνας όπως χρησιμοποιήθηκαν και αργότερα είναι οι εξής:

1. Χοντρός σαν ελέφαντας 2.Δυνατός σαν λιοντάρι 3.Ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη 4.Άσπρος σαν γάλα 5.Κίτρινος σαν λεμόνι 6.Βρόμικος σαν γουρούνι 7.Λαμπερός σαν ήλιος 8.Ελαφρύς σαν πούπουλο 9.Λεπτός σαν καλάμι 10.Γρήγορος σαν λαγός

Το ζητούμενο:ποιος είναι χοντρόςσαν ελέφαντας....;

	B.,ετών 9	Γ., ετών 9	A., ετών 9	Γ., ετών 8	N., ετών 8	K.,ετών 8	Δ.,ετών 8	Γ., ετών 7	Π., ετών 7	B.,ετών 7
παρ.	✓/X	✓/X	✓/X	✓/X	✓/X	✓/X	✓/X	✓/X	✓/X	✓/X
1	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	✓	✓	X	✓	✓	X	X	X	X
3	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X
4	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X
5	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X
6	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓

Όπως αναφέρει η Μαγουλά (2015, σ. 50), τα αντικείμενα που θα επιλέξουμε να εντάξουμε στη σχολική διδασκαλία θα πρέπει να πληρούν ορισμένα κριτήρια και να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών. Κριτήριο, για παράδειγμα, είναι η καταλληλότητα του διδακτικού αντικειμένου (έννοιας ή διαδικασίας) για το επίπεδο σκέψης των μαθητών καθώς και το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν τις διδασκόμενες επιστημονικές έννοιες· για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να επιλέγουμε την κατάλληλη σειρά με την οποία θα διδάξουμε τις έννοιες. Το τι θα διδάξουμε περιορίζεται σημαντικά και από το υλικό που έχουμε στη διάθεσή μας, το οποίο θα στηρίζει τη διδασκαλία μας. Προϋπόθεση είναι η εκφραστικά κατάλληλη εξήγηση των εννοιών, τα πολλά και ορθά επιλεγμένα παραδείγματα, οι βιωματικές δραστηριότητες, το εποπτικό υλικό κ.ά. Σημαντική παράμετρος είναι, επίσης, η αξία της γνώσης που θα αποκτηθεί και η δυνατότητα αξιοποίησής της σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Στηριζόμενοι σε αυτό, και αφού διαπιστώθηκε το έλλειμμα ως προς την κατανόηση του λόγου, δόθηκαν όλες οι απαιτούμενες οδηγίες και διευκρινίσεις για τη χρησιμοποίηση του οπτικού υλικού και ερμηνεύτηκαν μέσα από παραδείγματα οικείου περιεχομένου τυχόν άγνωστες έννοιες. Πριν τη χρήση του οπτικού υλικού ελέγχθηκαν όλες οι έννοιες ως προς την κατανόηση τους και τη χρήση της κυριολεκτικής τους σημασίας (άνθρωπος, αλλαγές ως προς τα χαρακτηριστικά του μοντέλου -βάρος, δύναμη, ύψος, κατάσταση-) και οι αντίθετες έννοιες που αφορούν το οπτικό υλικό-επίθετα (χοντρός-λεπτός, δυνατός-αδύναμος, ψηλός-κοντός, άσπρος-μαύρος, καθαρός-βρόμικος, λαμπερός-σκοτεινός, βαρύς-ελαφρύς). Σε ομάδα των 10 μαθητών, με σκοπό τη γενίκευση των επιθέτων-χαρακτηριστικών, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε εντολές σχετικές με αυτά. Παραδείγματος χάρη, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: «Ποιος από την ομάδα μας είναι ψηλός;» με χρήση όχι μόνο της οπτικής, ακουστικής διάκρισης αλλά και κινητικής τους συμμετοχής όπου κρίθηκε αναγκαία. Επιπλέον, μαζί με τα παιδιά μεταβάλαμε τα χαρακτηριστικά μας καθώς και τα χαρακτηριστικά των πραγμάτων (βάρος-ύψος αντικειμένων), όπου ήταν εφικτό, με σκοπό τη δραματοποίηση και χρήση υλικών (μεταμφίηση, βάψιμο, κατασκευές, ψυχοκινητικές δράσεις).

Οι αντίθετες έννοιες διδάχθηκαν όχι μόνο σε πρόσωπο αλλά και σε ζώα, πράγματα, για την άρτια αφομοίωση της σημασίας τους. Κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν ουσιαστικά που τα παιδιά προσαρμόζουν, συσχετίζουν, ταξινομούν και αναφέρονται στις δυνατότητες έκφρασης του λόγου τους και συγκεκριμένα ζώα, λαχανικά, προϊόντα και πράγματα που στην καθημερινότητά τους αναφέρονται συχνότερα ως προς την κυριολεκτική τους σημασία. Επιπροσθέτως, θεωρήθηκε χρήσιμο να ασχοληθούν τα παιδιά πριν την παρουσίαση με την έννοια του «σαν» (όπως, μοιάζει με) μέσα από εικόνες προσώπων, ζώων, πραγμάτων που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά αλλά και σε επίπεδο ομάδας για εύρεση κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ τους. Χρησιμοποιήθηκαν δράσεις με λάθος τοποθετήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά, με ζητούμενο το παιδί να εντοπίσει τη λανθασμένη εκδοχή, να αναφέρει τη σωστή καθώς επίσης σε περίπτωση μη ανταπόκρισης στο ζητούμενο, να συμμετάσχει στη συζήτηση, να ζητήσει διευκρινήσεις και να τοποθετηθεί πιο συγκεκριμένα συναναστρεφόμενος τόσο με τον ενήλικα όσο και με τους συνομήλικούς του. Παρουσιάστηκε η έννοια της παρομοίωσης με τις παραπάνω ασκήσεις και από φυλλάδια αντιστοίχισης ουσιαστικών ίδιας ομάδας-ζώα, φρούτα, λαχανικά- με κοινά χαρακτηριστικά και με την εντολή «Είναι σαν...». Παραδείγματος χάρη, το λεμόνι είναι κίτρινο σαν τη μπανάνα. Τα παιδιά για την πλήρη αφομοίωση των εννοιών ζωγράρισαν επιλέγοντας τη σωστή εικόνα, παραδείγματος χάρη, ζωγράφησε το χοντρό άνθρωπο (επιλέγει ποιος είναι από τα φύλλα σκίτσων). Σε

όλη την παραπάνω διαδικασία ο κάθε μαθητής υποστηρίχθηκε επεξηγηματικά από την πλευρά του ερευνητή.

Τα μηνύματα ηχογραφήθηκαν με σταθερότητα στην ένταση και στον τόνο της φωνής του ερευνητή, χωρίς διακυμάνσεις στο συναίσθημα, ώστε να διασφαλιστεί ότι η απάντηση του παιδιού δεν θα επηρεαστεί, όπως έχει διαπιστωθεί από την εμπειρία μας ότι μπορεί να συμβεί, από τον εκφραστικό λόγο που εκφέρεται μέσω της φωνής. Κύρια εντολή της διαδικασίας, πέρα από τις εντολές που δόθηκαν προφορικά ή μαγνητοφωνημένα για τη διευκόλυνση των παιδιών σε όλα τα στάδια, αποτέλεσε η: «Άκου προσεκτικά την πρόταση και αντιστοιχίσε ποια εικόνα μοιάζει με τον άνθρωπό μας». Με αυτόν τον τρόπο ζητήθηκε από τα παιδιά να ακούσουν τις παρομοιώσεις και με τη χρήση ποντικιού, κατάλληλα σχεδιασμένου για παιδιά, να αντιστοιχίσουν την ανάλογη εικόνα με το μοντέλο άνθρωπο. Οι παρομοιώσεις που χρησιμοποιήθηκαν με την προσθήκη του ρήματος «Είναι» ήταν οι παρακάτω:

- 1. Χοντρός σαν ελέφαντας**
- 2. Δυνατός σαν λιοντάρι**
- 3. Ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη**
- 4. Ασπρος σαν γάλα**
- 5. Κίτρινος σαν λεμόνι**
- 6. Βρόμικος σαν γουρούνι**
- 7. Λαμπερός σαν ήλιος**
- 8. Ελαφρύς σαν πούπουλο**
- 9. Λεπτός σαν καλάμι**
- 10. Γρήγορος σαν λαγός**

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης με σκοπό τη γλωσσική τους ανάπτυξη και έκφραση όσο και σε προηγούμενους χρόνους στα πλαίσια διεπιστημονικότητας και δεοντολογίας στην εφαρμογή των ρόλων, υπήρχε συνεργασία-συμβουλευτική και υποστήριξη γονέων για τη μείωση και βελτίωση παραγόντων που θεωρούνται σημαντικοί για τη συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού αλλά και τη διευκόλυνσή του να χρησιμοποιήσει τη γνώση του πιο ουσιαστικά με βάση τους κανόνες της κοινωνικής ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Αποτελέσματα

Αποτελέσματα του ελέγχου κατανόησης των παρομοιώσεων πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση-έρευνα.

Οι παρομοιώσεις που χρησιμοποιήθηκαν πριν σαν έννοιες υπό μορφή εικόνας και μετά σαν οπτικό υλικό υπό μορφή power point στα πλαίσια της έρευνας, είναι οι εξής:

1.Χοντρός σαν ελέφαντας 2.Δυνατός σαν λιοντάρι 3.Ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη 4.Άσπρος σαν γάλα 5.Κίτρινος σαν λεμόνι 6.Βρόμικος σαν γουρούνι 7.Λαμπερός σαν ήλιος 8.Ελαφρύς σαν πούπουλο 9.Λεπτός σαν καλάμι 10.Γρήγορος σαν λαγός

Στοιχεία πίνακα

Π: Παρομοιώσεις

Μαθητές με τη σειρά αξιολόγησης, βάσει πινάκων

Έλεγχος κατανόησης εννοιών <i>πριν</i> την εκπαιδευτική παρέμβαση											Έλεγχος κατανόησης εννοιών <i>μετά</i> την εκπαιδευτική παρέμβαση και έρευνα (<i>6^{ος} πίνακας</i>)										
Π	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}	6 ^{ος}	7 ^{ος}	8 ^{ος}	9 ^{ος}	10 ^{ος}	Π	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}	6 ^{ος}	7 ^{ος}	8 ^{ος}	9 ^{ος}	10 ^{ος}
1	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	1	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓
2	X	✓	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	2	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	X	X
3	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X	3	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	X
4	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	4	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	✓
5	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X	5	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	X
6	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	6	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	7	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X
8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	10	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	X

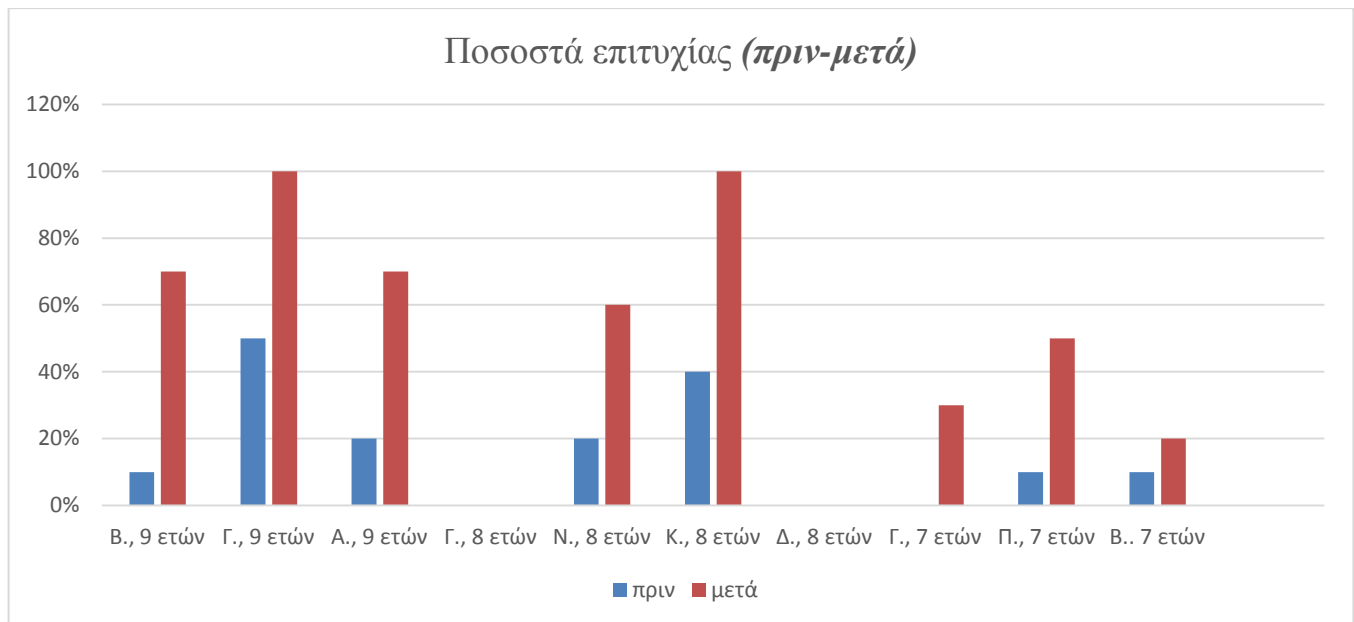
Ανάλυση αποτελεσμάτων

<i>Πριν</i>	Ποσοστό Επιτυχίας									
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}	6 ^{ος}	7 ^{ος}	8 ^{ος}	9 ^{ος}	10 ^{ος}
Παρομοιώσεις	10%	50%	20%	0%	20%	40%	0%	0%	10%	10%
<i>Μετά</i>	Ποσοστό Επιτυχίας (6 ^{ος} πίνακας)									
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}	6 ^{ος}	7 ^{ος}	8 ^{ος}	9 ^{ος}	10 ^{ος}
Παρομοιώσεις	70%	100%	70%	0%	60%	100%	0%	30%	50%	20%

Ανάλυση αποτελεσμάτων ως προς την κατανόηση της κάθε παρομοίωσης

Παρομοιώσεις	Ποσοστό επιτυχίας
1. Χοντρός σαν ελέφαντας	80%
2. Δυνατός σαν λιοντάρι	60%
3. Ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	60%
4. Άσπρος σαν γάλα	70%
5. Κίτρινος σαν λεμόνι	60%
6. Βρόμικος σαν γουρούνι	50%
7. Λαμπερός σαν ήλιος	20%
8. Ελαφρύς σαν πούπουλο	20%
9. Λεπτός σαν καλάμι	20%
10. Γρήγορος σαν λαγός	60%

Ποσοστά επιτυχίας



- **Ανάλυση 1^{ου} παιδιού: Β., 9 ετών**

Κατά τη διάρκεια κατανόησης των παρομοιώσεων σαν έννοιες υπό τη μορφή εικόνας, ο Β. δεν ανταποκρίθηκε αναμενόμενα βάσει των γνωστικών του ικανοτήτων. Η προσοχή του εμφάνισε διάσπαση λόγω των πολλαπλών επιλογών και το ποσοστό επιτυχίας ήταν **10%**. Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την εφαρμογή του οπτικού υλικού, ο Β. κατανόησε σε ποσοστό **70%** τις παρομοιώσεις που χρησιμοποιήθηκαν. Η αποτυχία του, μετρήσιμη σε ποσοστό 30%, οφείλεται στην εμφάνιση κόπωσης που παρουσίασε λόγω της αυξημένης προσοχής που τον χαρακτήρισε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το υλικό και ανταποκρίθηκε λόγω της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των δεδομένων της έρευνας (ηχητικά, οπτικά, κινούμενα). Χειρίστηκε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με μεγάλη ευχέρεια και ακολούθησε τους κανόνες με συνέπεια.

- **Ανάλυση 2^{ου} παιδιού: Γ., 9 ετών**

Ο Γ. στη διαδικασία του πριν, απάντησε στο ζητούμενο με ποσοστό επιτυχίας **50%**. Στην εφαρμογή του οπτικού υλικού ανταποκρίθηκε στο ζητούμενο **100%**, γεγονός που αποδεικνύει την αντίληψή του και το ανεπτυγμένο γνωστικό του επίπεδο. Στην πρώτη διαδικασία, δεν ανταποκρίθηκε με συνέπεια λόγω των συνεχών ερωτήσεων και των ακολούθων κριτικών σκέψεων που εξέφραζε, τόσο σε σχέση με τις εικόνες όσο και σε σχέση με το ζητούμενο. Η τακτική επαναφορά του στο ζητούμενο, του δημιούργησε άγχος και εκνευρισμό, γεγονός που οφείλεται στις βασικές του δυσκολίες που είναι η διαχείριση των συναισθημάτων του και ο σεβασμός στους κανόνες. Στη δεύτερη διαδικασία, με μεγάλη υπευθυνότητα εφάρμοσε τους κανόνες με ακρίβεια και ολοκλήρωσε τη διαδικασία με την αναμενόμενη επιτυχία, βάσει των αντιληπτικών και γνωστικών του ικανοτήτων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής χρήζει ουσιαστικής διαφοροδιάγνωσης σε σχέση με την αρχική του διάγνωση. Η χρήση του

ηλεκτρονικού υπολογιστή καθώς και το υλικό της έρευνας με τα δεδομένα της, αποτέλεσε ουσιαστικό παράγοντα της επιτυχίας του.

- **Ανάλυση 3^{ου} παιδιού: Α., 9 ετών**

Το ποσοστό επιτυχίας του, αρχικά, αντιστοιχούσε σε 20% το οποίο μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και την εφαρμογή του οπτικού υλικού της έρευνας αντιστοίχισε σε 70%. Στη διαδικασία του πριν, ο Α. εμφάνισε έντονη διάθεση παρατήρησης των εικόνων χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ανταποκριθεί στο ζητούμενο. Η επαναφορά του σε αυτό, του προκαλούσε αναστάτωση γιατί δεν ανταποκρινόταν στην επιθυμία του να ασχοληθεί με τις εικόνες όπως ο ίδιος απαιτούσε. Ονομάτιζε με ακρίβεια μόνος του κάθε εικόνα, αλλά δεν εκδήλωνε ενδιαφέρον να ανταποκριθεί στο ζητούμενο με αποτέλεσμα να αντιστοιχίσει εικόνες μόνο 2 παρομοιώσεων («Δυνατός σαν λιοντάρι», «Άσπρος σαν γάλα»). Αρνήθηκε να συνεχίσει τη διαδικασία. Στην εφαρμογή του οπτικού υλικού, παρουσίασε σημαντικό ποσοστό επιτυχίας ελέγχοντας ικανοποιητικά τα συναισθήματά του και επικαλούμενος όλα όσα είχε μάθει και κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση που προηγήθηκε. Αξιοσημείωτη είναι η δυσκολία του να κατανοήσει τις έννοιες του λαμπερού, ελαφρύ και λεπτού, επειδή τις ταυτίζει σε όλες τις διαδικασίες με τις έννοιες της λάμπας, του ελαφιού και του χοντρού σαν ελέφαντας αντίστοιχα. Η διαφοροποίησή τους ώστε να κατανοηθούν τόσο οπτικά αλλά και μέσω επαφής με τα αντικείμενα, ενώ αποτέλεσε μέρος της διαδικασίας, δεν βοήθησε ουσιαστικά, λόγω της εμμονικής του προσκόλλησης στις παραπάνω έννοιες. Σημαντικό επίσης είναι να αναφερθεί ότι οι έννοιες-χαρακτηριστικά ξεχωριστά, σαν ουσιαστικά και σαν επίθετα, σε σχέση με τον άνθρωπο και με τα αντικείμενα ανήκουν και στο παθητικό του αλλά και στο ενεργητικό του λεξιλόγιο.

- **Ανάλυση 4^{ου} παιδιού: Γ., 8 ετών**

Ο μαθητής σε όλες τις διαδικασίες δεν ανταποκρίθηκε (ποσοστό επιτυχίας πριν και μετά **0%**) λόγω των σημαντικών δυσκολιών που έχει τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε επίπεδο επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σημαντικός παράγοντας για τη γενικευμένη αποτυχία του σε όλες τις διαδικασίες, αποτέλεσε η συνεχής επιδίωξή του για αγκαλιά και επανάληψη αγαπημένης του μελωδίας. Παρότι χρησιμοποιήθηκε ως ενισχυτής η αγαπημένη του μελωδία, ανά τακτά χρονικά διαστήματα σημαντικής συμμετοχής του, δεν κάλυψε τη συναισθηματική του ανασφάλεια σε σχέση με την προσοχή στο άτομό του, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ακόμα και της πιο απλής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ωστόσο ότι το γνωστικό του επίπεδο είναι ικανοποιητικό.

- **Ανάλυση 5^{ου} παιδιού: Ν., 8 ετών**

Ο μαθητής έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και προσοχή για όλες τις διαδικασίες που ολοκληρώθηκαν. Η συναισθηματική του κατάσταση αποτελεί ίσως τον κύριο παράγοντα επίδοσής του στα ζητούμενα. Η έλλειψη παροχής ευκαιριών εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική του ηλικία καθώς και τα γεγονότα ζωής, επηρέασαν σημαντικά την εξέλιξή του σε όλους τους τομείς. Στη διάρκεια της πρώτης διαδικασίας ο Ν., ενώ διακρίνουμε ότι οι περισσότερες έννοιες του είναι οικείες, δεν κατάφερε να επιλέξει τις σωστές εικόνες και να τις αντιστοιχίσει. Το ποσοστό επιτυχίας του ήταν **20%** με έντονα διακριτό το δισταγμό του και την ανησυχία του για τυχόν αποτυχία του. Στην εφαρμογή του οπτικού υλικού, λόγω της εκπαιδευτικής παρέμβασης που ακολούθησε μετά την πρώτη διαδικασία, η οποία τον βοήθησε να γενικεύσει αποτελεσματικά μέσα από τη βιωματική του δράση, απελευθερώνοντας τα συναισθήματά του, το ποσοστό επιτυχίας του ήταν **60%**. Κύριος παράγοντας του ποσοστού επιτυχίας, είναι η προσέγγισή του τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο που συνέβαλε στο να νιώσει αποδοχή καθώς και στη μείωση των αρνητικών του συναισθημάτων. Στη δεύτερη διαδικασία (6^{ος} πίνακας), ο Ν.

ανταποκρίθηκε με μεγάλη ευκολία στην 1^η, 2^η, 4^η, 5^η,6^η και 10^η παρομοίωση ενώ στις υπόλοιπες εκδήλωσε άρνηση συμμετοχής (απουσία απάντησης).

- **Ανάλυση 6^{ου} παιδιού: Κ., 8 ετών**

Το ποσοστό επιτυχίας στο πριν ήταν **40%** και στο μετά **100%**. Η διάσπαση προσοχής του, η απόσυρσή του και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, τον χαρακτήριζαν σε όλη την πρώτη διαδικασία, κατά την οποία ενώ κατανόησε το ζητούμενο λειτούργησε περιστασιακά και όχι προσηλωμένος στην απαίτησή της ολοκληρωτικά. Στην εφαρμογή του οπτικού υλικού, λόγω της χρήσης του τεχνολογικού μέσου που αποτελεί ένα από τα κύρια ενδιαφέροντά του ανταποκρίθηκε άμεσα και με ακρίβεια σε όλη τη διαδικασία.

- **Ανάλυση 7^{ου} παιδιού: Δ., 8 ετών**

Ο μαθητής εμφάνισε και στην πρώτη και στη δεύτερη διαδικασία έντονα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα την άρνησή του για συμμετοχή (ποσοστά επιτυχίας πριν και μετά **0%**). Στη διάρκεια της πρώτης διαδικασίας χρησιμοποιούσε μόνο την επανάληψη της εντολής, χωρίς ενδιαφέρον στην κατανόηση του ζητούμενου. Στη δεύτερη διαδικασία, με συνεχή καθοδήγηση, ενώ στα περισσότερα στάδια εκδήλωσε ενδιαφέρον συμμετοχής και απέδωσε το ζητούμενο βάσει των δυνατοτήτων του, στο τελικό στάδιο όπου ουσιαστικά συμμετέχουν και η κυριολεξία και η μεταφορά (παρομοίωση) δεν ανταποκρίθηκε καθόλου (απουσία απαντήσεων). Κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση μεταξύ των δύο διαδικασιών, ο Δ. συμμετείχε επιπλέον σε δραστηριότητες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και αυθόρμητη διαχείριση του εαυτού του στο χώρο ατομικά και ομαδικά. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητές του αλλά και τις δυσκολίες που πιθανολογείται ότι έχει λόγω των αυστηρώς δομημένων προγραμμάτων που παρακολουθεί, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσής του περιελάμβανε όλες

τις απαιτούμενες παρεμβάσεις ώστε ο μαθητής να αυτενεργήσει και να αναδείξει ικανότητες (σχολείο, οικογένεια, περιβάλλον).

- **Ανάλυση 8^{ου} παιδιού: Γ., 7 ετών**

Ο μαθητής Γ. δε συμμετείχε καθόλου στην πρώτη διαδικασία (απουσία απάντησης και ενέργειας) παρότι επεξεργαζόταν τις εικόνες και με βλεμματική επαφή ανταποκρινόταν στο ζητούμενο. Το ποσοστό επιτυχίας του ήταν **0%**. Στην εφαρμογή του οπτικού υλικού, το ποσοστό επιτυχίας ανήλθε στο **30%**, το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του μαθητή. Καθ' όλη την εκπαιδευτική παρέμβαση μεταξύ των δύο διαδικασιών και σε όλα τα στάδια του οπτικού υλικού, εκτός του τελευταίου, που ουσιαστικά συμμετέχουν και η κυριολεξία και η μεταφορά (παρομοίωση), ο μαθητής απαντούσε στο ζητούμενο με ακρίβεια. Η συναισθηματική και κοινωνική ανωριμότητά του αποτελούν όπως πιθανολογείται το βασικό παράγοντα για το ποσοστό επιτυχίας του.

- **Ανάλυση 9^{ου} παιδιού: Π., 7 ετών**

Ο Π. είναι ένα παιδί ανεπτυγμένης αντίληψης ο οποίος συνεργάστηκε με μεγάλη προθυμία και στις δύο διαδικασίες. Το ποσοστό επιτυχίας του στην πρώτη διαδικασία ήταν **10%** ενώ στη δεύτερη **50%**. Τον δυσκόλευε η προσθήκη του μορίου «σαν», με αποτέλεσμα ενώ επέλεγε τις σωστές εικόνες να μην μπορεί να τις ενώσει. Κατά τη διάρκεια της κουράστηκε αρκετά και δεν ολοκλήρωσε τη διαδικασία. Στην έρευνα ο μαθητής ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στο διάστημα που οι ψυχικές του λειτουργίες ήταν σε καλό επίπεδο. Όταν αποδιοργανώθηκαν και επήλθε κούραση, η ανταπόκρισή του μειώθηκε σημαντικά.

- **Ανάλυση 10^{ου} παιδιού: Β., 7 ετών**

Τα ποσοστά επιτυχίας του είναι **10%** και **20%** αντίστοιχα. Οι δυσθυμίες του και η υπερκινητικότητά του παρεμπόδισαν ουσιαστικά την εφαρμογή και των δύο διαδικασιών καθώς δεν του επέτρεπαν να προσέξει

το ζητούμενο. Ο τομέας της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης χαρακτηρίζεται αδύναμος τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Ενώ έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί μεμονωμένα ακόμα και αυθόρμητα πολλές από τις έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν, η αποσταθεροποίηση των ψυχικών του λειτουργιών δεν τον βοηθάει στο να είναι λειτουργικός και αποδοτικός στις απαιτήσεις τόσο της σχολικής και κατ' επέκταση καθημερινής του ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (10 μαθητές ηλικίας 7-9 ετών). Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στη χρήση της γλώσσας και στην κοινωνική της διάσταση (επικοινωνία, αλληλεπίδραση).

Στην κατανόηση των παρομοιώσεων δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο, λόγω του ότι τα μηνύματα δεν είναι εμφανή (χρήση μεταφορικής γλώσσας). Μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή ενισχυμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με στόχο την ανάπτυξη της οπτικής και ακουστικής τους αντίληψης, την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, τη χρήση των γνωστικών τους λειτουργιών και τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους, συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόηση των παρομοιώσεων. Η χρήση οπτικού υλικού, τόσο με τη μορφή εικόνας καθώς και αντικειμένων περιβάλλοντος όσο και με τη μορφή παρουσίασης στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, βοήθησε στην επίτευξη των παραπάνω εκπαιδευτικών στόχων πιο άμεσα, καθώς και στην ουσιαστική ενεργό συμμετοχή των μαθητών μας.

Υποθέσαμε ότι, κάποια στοιχεία που προκύπτουν από το ιστορικό τους και αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στη γλωσσική ανάπτυξη και στην συναισθηματική κατάσταση όλων των παιδιών γενικότερα, μπορεί να επηρεάσουν και την κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας στα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των παιδιών με αυστηρά δομημένα προγράμματα, οι συνοδές ασθένειες που περιορίζουν εξ ορισμού το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τους, τα σημαντικά γεγονότα ζωής τους (όπως η απώλεια γονέων) και οι σχέσεις στο σύστημα της οικογένειάς τους που διαμορφώνουν συναισθήματα, μπορούν να επιδράσουν ανασταλτικά.

Για αυτό το λόγο εφαρμόστηκε ενισχυμένο πρόγραμμα για τη συναισθηματική οργάνωση των παιδιών σε συνεργασία με τον αρμόδιο εκπαιδευτικό και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό βάσει διεπιστημονικότητας, καθώς και τακτική συνεργασία-υποστήριξη γονέων. Με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, θεωρούμε ότι περιορίστηκε η αρνητική επίδραση αυτών των παραγόντων και πιθανώς βελτιώθηκαν οι συναισθηματικές διαστάσεις των παιδιών.

6.1 Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της έρευνας διαπιστώθηκε ότι:

1. Η κατανόηση των παρομοιώσεων σε παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας είναι δυνατή, μέσα από την προγενέστερη γνώση τους για το θέμα.
2. Η οπτικοποίηση της δομής της παρομοίωσης και η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, βοηθούν σημαντικά στην κατανόηση των παρομοιώσεων. Αναλυτικότερα, το οπτικό υλικό και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής φάνηκε να αποτελούν εργαλεία που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στο σχεδιασμό και τη δημιουργία αναπαράστασης της γνώσης. Η οπτικοποίηση και η τεχνολογία δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να συνδυάζει πιο ελεύθερα και να ενεργεί μόνο του.
3. Η χρήση παρομοιώσεων που η δομή τους αποτελείται από οικείες έννοιες και γνωστά επίθετα βοηθάει στη διδασκαλία και κατανόησή τους. Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας ως προς την κατανόησή τους συγκέντρωσαν οι παρομοιώσεις *χοντρός σαν ελέφαντας (80%), άσπρος σαν γάλα (70%), δυνατός σαν λιοντάρι, ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη, κίτρινος σαν λεμόνι και γρήγορος σαν λαγός (60%), βρόμικος σαν γουρούνι (50%)*. Οι παρομοιώσεις που οι έννοιες και τα επίθετα δεν χρησιμοποιούνται με ευκολία από τα παιδιά

στην καθημερινή τους ζωή, συγκέντρωσαν ποσοστό επιτυχίας αρκετά μικρότερο. Οι παρομοιώσεις αυτές είναι: *λαμπερός σαν ήλιος, ελαφρύς σαν πούπουλο, λεπτός σαν καλάμι (20%)*.

4. Η χρήση συγκεκριμένων επιθέτων που προσδίδουν ιδιότητες στον άνθρωπο μέσω της παρομοίωσης, και που οπτικοποιούνται εύκολα σε σχέση με το ουσιαστικό, διευκολύνει την κατανόησή της. Τα επίθετα: *χοντρός, δυνατός, ψηλός, άσπρος, κίτρινος, βρόμικος και γρήγορος*, απέδωσαν την παρομοίωση με ευκολία, λόγω της λεξικολογικής και σημασιολογικής ανάπτυξης των μαθητών (συγκεκριμένη σκέψη). Τα επίθετα *λαμπερός, ελαφρύς και λεπτός* που έχουν πιο αφηρημένη έννοια και απαιτούν αφαιρετικό τρόπο σκέψης, αποτελούν δύσκολες έννοιες για την κατανόηση της παρομοίωσης.

Συμπεραίνουμε, ότι για την κατανόηση της παρομοίωσης από τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, απαιτείται εκπαίδευση στα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί η παρομοίωση καθώς και διασφάλιση παραγόντων, όπως η συναισθηματική ωριμότητα για την κοινωνική χρήση της γλώσσας. Αναλυτικότερα, κρίνεται αναγκαία η χρήση απλών και οικείων οπτικών βοηθημάτων, η επεξεργασία τους και η διάστασή τους μέσα από βιωματικές δράσεις του παιδιού που βοηθούν στην εξάλειψη των άγνωστων εννοιών και στην ουσιαστική τους χρήση με λειτουργική αξία στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητη η συνεργασία και υποστήριξη γονέων για την εξάλειψη ή βελτίωση παραγόντων που πιθανολογείται ότι επιδρούν στην ανάπτυξη του κοινωνικού Λόγου του παιδιού με ΑΥΛ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν καινοτόμες προτάσεις, αλλά τους βασικούς κανόνες εφαρμογής του ρόλου μας ως θεραπευτές Λόγου.

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί, ότι τα παιδιά με ΑΥΛ ακόμη και αν κατανοήσουν την παρομοίωση, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα την γενικεύσουν, δηλαδή θα την χρησιμοποιήσουν.

6.2 Περιορισμοί και προτάσεις

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν το μικρό σε αριθμό δείγμα παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και την κατασκευή του υλικού που ήταν εμπειρική. Βάσει αυτών των περιορισμών, τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευθούν. Επιβεβαιώνουν απλά τη δυσκολία κατανόησης της παρομοίωσης.

Η έρευνα έρχεται να προσθέσει νέα στοιχεία στη διεθνή έρευνα σαν μία προσπάθεια που έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια. Μελλοντικά, παρόμοιο οπτικό υλικό ή πιο διευρυμένο με μορφή σταθμισμένου τεστ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μεγαλύτερο πληθυσμό-στόχο, έχοντας διασφαλίσει όλες τις απαιτούμενες προϋποθέσεις οι οποίες αναφέρθηκαν (εφαρμογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμβουλευτική-στήριξη γονέων). Με τη χρήση ανάλογων υλικών και την εφαρμογή αντίστοιχων διαδικασιών τα παιδιά εξελίσσονται ουσιαστικά, όχι μόνο στο γνωστικό τους τομέα αλλά και στο κοινωνικό τους προφίλ. Σαν μέσο, κατάλληλα προσαρμοσμένο, με σκοπό την αξιολόγηση της μεταφορικής γλώσσας και συγκεκριμένα της παρομοίωσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με άλλες διαταραχές τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του Λόγου. Θα ήταν σκόπιμο, επίσης, να γίνουν συστηματικές μελέτες και έρευνες για τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ στη χώρα μας, τόσο για τη δημιουργία ενός σύγχρονου και αξιόπιστου εργαλείου αξιολόγησης όσο και για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που θα καλλιεργεί στους μαθητές μεταφορικές έννοιες και θα τους διευκολύνει στη χρήση της μεταφορικής γλώσσας. Γενικότερα τα στοιχεία σε αυτόν τον τομέα είναι ανεπαρκή και δεν μας δίνουν ολοκληρωμένες προτάσεις.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Η.Π.Α.
- American Psychiatric Association, (2018). *What Is Autism Spectrum Disorder*. Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου 2018, από <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>
- Anderson, J. (2018). *How People With Autism Understand Figures Of Speech*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2018, από <https://reliawire.com/autism-spectrum-disorders-figures-of-speech/>
- Attwood, T. (2010). *Σύνδρομο Asperger, ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Attwood, T. (2003). *Is there a Difference Between Asperger's Syndrome and High Functional Autism?* Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2018, από <https://pdfs.semanticscholar.org/6658/fe357e9887132d58ee586bd2432565b4bec2.pdf>
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Great Britain: Oxford University Press.
- Αυτισμός – Σύνδρομο Άσπεργκερ [χ. χ.]. Τι είναι Αυτισμός. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2018 από <https://autismhellas.gr/autism-aspergers/>
- Baron-Cohen, S. & Swettenham, J. (1997). *Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence*. Cambridge: University of Cambridge.
- Baskin, JH., Sperber, M. & Price, BH. (2006). *Asperger syndrome revisited. Reviews in Neurological Diseases*. Winter, 3 (1), 1-7.
- Bernstein, D. K. (2009). *Language and communication disorders in children (6th ed)*. Boston, MA: Pearson.
- Bishop, D. V. M. (2000). *Pragmatic language impairments. A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?* Στο D. Bishop & L. Leonard (Επιμ.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (99-112). Hove: Psychology Press.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Βογινδρούκας, Ι. (1999). *Αυτισμός- Διαταραχή επικοινωνίας. Επικοινωνία- λόγος, φωνή, ομιλία, 10*. Ανακτήθηκε από <http://ieel.gr/wordpress/wp-content/uploads/2017/09/003-%CE%91%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A7%CE%97-%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%91%CE%A3.pdf>

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

Βογινδρούκας, Ι. (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 317-325). Αθήνα: Τόπος.

Γαλανάκη, Ε. (2015). Προαγωγή της σχέσης μαθητή – δασκάλου Πρόληψη – Παρέμβαση: Πρόγραμμα: ο χρόνος της αποταμίευσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από http://psychlab.primedu.uoa.gr/fileadmin/psychlab.primedu.uoa.gr/uploads/Pdf/Drastiriotites/Kata_skeui_Ylikou/Proagwgi_tis_Sxesis_Mathiti_Xronos_Apotamieusis.pdf

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές : Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενά Αγγελική.

Γεωργίου, Μ. (2015). *Δημιουργία τεστ αξιολόγησης πραγματολογικών ικανοτήτων της μη κυριολεκτικής γλώσσας – παρομοίωσης και εφαρμογής σε παιδιά με αυτισμό, ειδικής γλωσσικής διαταραχής και τυπικής ανάπτυξης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Λογοθεραπείας, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/4307>

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, τόμος Α-Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Fodor, J. (1983). *Modularity of mind: an essay or faculty psychology*. Cambridge, MA : The MIT press.

Fombonne, E. (1999). *The epidemiology of autism: a review*. *Psychol Med, 29* (4), 769-786.

- Frith, U. (1989). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα* (Γ. Καλομοίρης, μετ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Δεξιότητες διδασκαλίας 2: επικοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Καραντανά, Ε., Παπαδοπούλου, Ν., Νικολάου, Α. & Τσαρμακλής, Γ. (2009). Σύνδρομο Asperger, Περιγραφή περίπτωσης. *Δελτίο Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 56 (4), 596-600.
- Κατσίρας, Λ., Β. (2015). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Αξιολόγηση, Παιδαγωγική και Συμβουλευτική παρέμβαση. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, Τόμος 8 (6), 2. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2018, από <http://www.elliepek.gr/documents/periodiko/sixthissue/leonidas-katsiras-5.pdf>
- Kierman, C., Reid, B. & Goldbart, J. (1987). *Foundations of Communication and Language*. Manchester: Manchester University Press.
- Klin, A. (2006). *Autism and Asperger syndrome: an overview*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1).
- Κόνδης, Θ. (1994). *Διοικητική Ψυχολογία. Η ψυχολογία τω ανθρωπίνων και εργασιακών σχέσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη εκδοτική.
- Κοτσαγιαννίδου, Α. (2009). *Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και η ψυχοκοινωνική επανένταξη των ατόμων με σύνδρομο Asperger* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Λογοθεραπείας Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/388/lgt_2009012.pdf?sequence=1
- Lai, MC., Lombardo, MV. & Baron-Cohen S. (2014). *Autism*. *Lancet*, 383, 896-910.
- Laswell, H. D. (1948). *The structure and function of communication in society* in Bryson L. (ed.), *The communication of ideas*. New York: Harper and Bros.

- Leslie, A. M. (1987). *Pretense, Autism, and the Theory-of-Mind Module*. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από <http://rucss.rutgers.edu/images/personal-alan-leslie/publications/Leslie%201992.pdf>
- Μαγνήσαλης, Σ., Σαγιά, Σ. & Νότας, Σ. [χ. χ.]. Διαγνωστικά κριτήρια για τις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2018 από http://oxcart.gr/autismhellas/wp-content/uploads/2018/03/DSM-V_%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%95%CE%A3.pdf
- Μαγουλά, Ε. (2015). Φωνητική-Φωνολογία στη γλωσσική διδασκαλία: τι έγινε, τι δεν έγινε και τι θα πρέπει να γίνει. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 41-56.
- Μαγουλάς, Γ. & Μαγουλά, Ε. (2015). *Θέματα Συγχρονικής και Διαχρονικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 7 Οκτωβρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6509/2/00_master_document.pdf
- Melogno, S., Pinto, M. & Orsolini, M. (2016). Novel Metaphors Comprehension in a Child with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: A Study on Assessment and Treatment. *Frontiers in Psychology*, 7. Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου, 2018, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5209697/>
- Mc Tear, M. F. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers.
- Moore M. & Calvert S. (2000). Brief Report: vocabulary acquisition for children with autism: teacher or computer instruction. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 30 (4), 359-362.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία: Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mulholland, J. (1991). *The language of Negotiation. A Handbook of practical language in the classroom*. London: Routledge.

- Ozonoff, S., Strayer, D., L., McMahon, W. & Filloux, F. (1994). *Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: An information processing approach*. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35 (6), 1015-1032.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Αθηνά.
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A. & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS One*, 12 (4). Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου, 2018, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5398499/#sec011title>
- Παυλίδου, Θ.- Σ. (2008). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Pease, A. (1994). *Η γλώσσα του σώματος* (Δ. Ευαγγελόπουλος, μεταφρ.). Αθήνα: Έσοπτρον.
- Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία: σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πρασσάς, Β. (2007). *Θεωρία και Πράξη: Έκφραση- Έκθεση*. Αθήνα: Κοκοτσάκη.
- Σακελλαρίου, Δ. (2013). *Ηλεκτρονικές ασκήσεις στις διαταραχές πραγματολογίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Λογοθεραπείας Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/666/lgt_2013039.pdf?sequence=1
- Satir, V. (1989). *Ανθρώπινη Επικοινωνία*. Αθήνα: Δίοδος.
- Scott Benson, M. D. (2016). What Is Autism Spectrum Disorder? Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shames, G. & Anderson, N. (2002). *Human communication disorders*. Boston: Allyn and Bacon.

- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance Theory*. Ανακτήθηκε 15/1/2018, από https://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/02papers/wilson_sperber.pdf
- Τσαλαμάνιος, Μ., Λαζαράτου, Ε. & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Η διάσταση της ηθικής κρίσης στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και στο σύνδρομο Asperger. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (1), 135-152.
- Verderber, R. (1996). *Η Τέχνη της επικοινωνίας*. (Ν. Σαρρής, μεταφρ.). Αθήνα: Έλλην.
- Vulchanova, M., Saldana, D., Chahboun, S. & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the ASD perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2018, από <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2015.00024/full>
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals* London: Constable.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στους πίνακες καταγραφής των απαντήσεων, η κόκκινη γραμματοσειρά αντιστοιχεί στο ζητούμενο.

Ανάλυση του οπτικού υλικού

Η ανταπόκριση του κάθε μαθητή ανά στάδιο καταγραφόταν στους παρακάτω πίνακες, με διαδοχική σειρά:

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Όνομα/Ηλικία			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός		Χοντρός	
Δυνατός		Δυνατό	
Ψηλός		Ψηλή	
Άσπρος		Άσπρο	
Κίτρινος		Κίτρινο	
Βρόμικος		Βρόμικο	
Λαμπερός		Λαμπερός	
Ελαφρύς		Ελαφρύ	
Λεπτός		Λεπτό	
Γρήγορος		Γρήγορος	

2 ^{ος} Πίνακας			
Όνομα/Ηλικία			
Επίθετα	<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>		
		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
B., 9 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	
Δυνατό Λιοντάρι	
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	
Άσπρο Γάλα	
Κίτρινο Λεμόνι	
Βρόμικο Γουρούνι	
Λαμπερός Ήλιος	
Ελαφρύ Πούπουλο	
Λεπτό Καλάμι	
Γρήγορος Λαγός	

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
Όνομα/Ηλικία		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας		
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι		
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		
Είναι άσπρος σαν γάλα		
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι		
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		
Είναι λεπτός σαν καλάμι		
Είναι γρήγορος σαν λαγός		

5 ^{ος} Πίνακας	
Όνομα/Ηλικία	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)	
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	
Είναι άσπρος σαν γάλα	
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)	
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)	

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>	
Όνομα/Ηλικία		
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)		
1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	
Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	
Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	
Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	
Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
B., 9 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	√	Λαμπερός	√
Ελαφρύς	√	Ελαφρύ	√
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
B., 9 ετών			
Επίθετα	<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>		
		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	√
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	√
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	√
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	√
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	X
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	X
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
B., 9 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	√
Ελαφρύ Πούπουλο	√
Λεπτό Καλάμι	√
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
B., 9 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	X	
Είναι άσπρος σαν γάλα	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	X	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	X	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	√	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
B., 9 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		√
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		√
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>		
B., 9 ετών			
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)			
1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√	
Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	√	
Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	√	
Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√	
Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	X	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	√	

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Γ., 9 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	√	Λαμπερός	√
Ελαφρύς	√	Ελαφρύ	√
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Γ., 9 ετών			
<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>			
Επίθετα		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	√
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	√
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	√
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	√
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	√
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	√
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
Γ., 9 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	√
Ελαφρύ Πούπουλο	√
Λεπτό Καλάμι	√
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
Γ., 9 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	√	
Είναι άσπρος σαν γάλα	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	√	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	√	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	√	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	√	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
Γ., 9 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		√
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		√
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		√
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>		
Γ., 9 ετών			
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)			
	1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
	Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√
	Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√
	Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	√
	Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	√
	Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	√
	Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√
	Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	√
	Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	√
	Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	√
	Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	√

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Α., 9 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	√	Λαμπερός	√
Ελαφρύς	√	Ελαφρύ	√
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Α., 9 ετών			
<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>			
Επίθετα		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	X
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	X
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	X
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	X
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	X
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	X
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
A., 9 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	√
Ελαφρύ Πούπουλο	√
Λεπτό Καλάμι	√
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
A., 9 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	X	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	X	
Είναι άσπρος σαν γάλα	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	X	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	X	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	√	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
A., 9 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		√
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		X
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		X
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>	
A., 9 ετών		
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)		
1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√
Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	√
Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	√
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	√
Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√
Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X
Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	X
Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	√

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ:



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ:



1 ^{ος} Πίνακας			
Γ., 8 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	X	Ψηλή	X
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	X	Βρόμικο	X
Λαμπερός	X	Λαμπερός	X
Ελαφρύς	X	Ελαφρύ	X
Λεπτός	√	Λεπτό	X
Γρήγορος	X	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Γ., 8 ετών			
Επίθετα	<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>		
		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	X
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	X
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	X
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	X
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	X
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	X
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	X
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	X
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	X
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	X

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
Γ., 8 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	X
Ελαφρύ Πούπουλο	X
Λεπτό Καλάμι	X
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
Γ., 8 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	X	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	X	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	X	
Είναι άσπρος σαν γάλα	X	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	X	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	X	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	X	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	X	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
Γ., 8 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		X
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		X
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		X
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		√
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		X

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>	
Γ., 8 ετών		
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)		
1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	X
Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	X
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	X
Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	X
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	X
Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X
Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X
Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	X
Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	X

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Ν., 8 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	√	Λαμπερός	√
Ελαφρύς	√	Ελαφρύ	√
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Ν., 8 ετών			
<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>			
Επίθετα		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	√
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	√
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	X
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	X
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	X
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	X
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
N., 8 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	X
Ελαφρύ Πούπουλο	√
Λεπτό Καλάμι	√
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
N., 8 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	√	
Είναι άσπρος σαν γάλα	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	√	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	√	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	√	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	√	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
N., 8 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		√
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		√
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		√
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>		
N., 8 ετών	Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)		
	1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
	Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√
	Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√
	Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	X
	Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	√
	Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	√
	Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√
	Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
	Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X
	Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	X
	Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	√

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Κ., 8 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	√	Λαμπερός	√
Ελαφρύς	√	Ελαφρύ	√
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Κ., 8 ετών			
Επίθετα	<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>		
		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	√
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	√
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	√
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	√
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	√
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	√
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
Κ., 8 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	√
Ελαφρύ Πούπουλο	√
Λεπτό Καλάμι	√
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>
Κ., 8 ετών	
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	√
Είναι άσπρος σαν γάλα	√
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	√
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	√
Είναι λεπτός σαν καλάμι	√
Είναι γρήγορος σαν λαγός	√

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ:</u>	
Κ., 8 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ:</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		X
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		√
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		√
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>		
Κ., 8 ετών			
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)			
	1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
	Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√
	Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√
	Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	√
	Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	√
	Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	√
	Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√
	Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	√
	Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	√
	Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	√
	Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	√

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Δ., 8 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	X	Δυνατό	√
Ψηλός	X	Ψηλή	X
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	X	Λαμπερός	X
Ελαφρύς	X	Ελαφρύ	X
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	X	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Δ., 8 ετών			
<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>			
Επίθετα		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	X
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	X
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	X
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	X
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	X
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	X
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	X

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
Δ., 8 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	√
Ελαφρύ Πούπουλο	X
Λεπτό Καλάμι	X
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>
Δ., 8 ετών	
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	X
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	X
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	X
Είναι άσπρος σαν γάλα	X
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	X
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	X
Είναι λεπτός σαν καλάμι	X
Είναι γρήγορος σαν λαγός	X

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
Δ., 8 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		X
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		X
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>		
Δ., 8 ετών			
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)			
	1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας		Ο ελέφαντας είναι χοντρός	X
Το λιοντάρι είναι δυνατό		Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	X
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	X
Είναι άσπρος σαν γάλα		Το γάλα είναι άσπρο	X
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι		Το λεμόνι είναι κίτρινο	X
Το γουρούνι είναι βρόμικο		Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X
Ο ήλιος είναι λαμπερός		Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X
Είναι λεπτός σαν καλάμι		Το καλάμι είναι λεπτό	X
Είναι γρήγορος σαν λαγός		Ο λαγός είναι γρήγορος	X

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Γ., 7 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	√	Λαμπερός	√
Ελαφρύς	√	Ελαφρύ	√
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Γ., 7 ετών			
<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>			
Επίθετα		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	√
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	√
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	√
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	√
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	√
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	√
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
Γ., 7 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	√
Ελαφρύ Πούπουλο	√
Λεπτό Καλάμι	√
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
Γ., 7 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	√	
Είναι άσπρος σαν γάλα	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	√	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	√	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	√	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	√	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
Γ., 7 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		√
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		√
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>		
Γ., 7 ετών			
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)			
	1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας		Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√
Το λιοντάρι είναι δυνατό		Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	√
Είναι άσπρος σαν γάλα		Το γάλα είναι άσπρο	X
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι		Το λεμόνι είναι κίτρινο	X
Το γουρούνι είναι βρόμικο		Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X
Ο ήλιος είναι λαμπερός		Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X
Είναι λεπτός σαν καλάμι		Το καλάμι είναι λεπτό	X
Είναι γρήγορος σαν λαγός		Ο λαγός είναι γρήγορος	X

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
Π., 7 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	√	Βρόμικο	√
Λαμπερός	X	Λαμπερός	X
Ελαφρύς	X	Ελαφρύ	X
Λεπτός	√	Λεπτό	√
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
Π., 7 ετών			
<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>			
Επίθετα		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	√
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	√
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	√
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	X
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	X
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	X
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
Π., 7 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	X
Ελαφρύ Πούπουλο	X
Λεπτό Καλάμι	X
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
Π., 7 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	√	
Είναι άσπρος σαν γάλα	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	√	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	X	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	X	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	√	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
Π., 7 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		√
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		X
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		X
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		√

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>	
Π., 7 ετών		
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)		
1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√
Το λιοντάρι είναι δυνατό	Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	X
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	√
Είναι άσπρος σαν γάλα	Το γάλα είναι άσπρο	√
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	Το λεμόνι είναι κίτρινο	√
Το γουρούνι είναι βρόμικο	Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X
Ο ήλιος είναι λαμπερός	Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X
Είναι λεπτός σαν καλάμι	Το καλάμι είναι λεπτό	X
Είναι γρήγορος σαν λαγός	Ο λαγός είναι γρήγορος	√

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ;



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ;



1 ^{ος} Πίνακας			
B., 7 ετών			
Επίθετα σχετικά με το μοντέλο άνθρωπο	Απαντήσεις √/X	Επίθετα σχετικά με τα ουσιαστικά	Απαντήσεις √/X
Χοντρός	√	Χοντρός	√
Δυνατός	√	Δυνατό	√
Ψηλός	√	Ψηλή	√
Άσπρος	√	Άσπρο	√
Κίτρινος	√	Κίτρινο	√
Βρόμικος	X	Βρόμικο	√
Λαμπερός	√	Λαμπερός	√
Ελαφρύς	X	Ελαφρύ	X
Λεπτός	X	Λεπτό	X
Γρήγορος	√	Γρήγορος	√

2 ^{ος} Πίνακας			
B., 7 ετών			
<u>ΔΕΣ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΦΤΙΑΞΕ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ «ΕΙΝΑΙ»</u>			
Επίθετα		Ουσιαστικά	
ΕΙΝΑΙ Χοντρός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ελέφαντας	√
ΕΙΝΑΙ Δυνατός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λιοντάρι	√
ΕΙΝΑΙ Ψηλός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καμηλοπάρδαλη	√
ΕΙΝΑΙ Άσπρος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γάλα	√
ΕΙΝΑΙ Κίτρινος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λεμόνι	√
ΕΙΝΑΙ Βρόμικος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Γουρούνι	√
ΕΙΝΑΙ Λαμπερός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Ήλιος	X
ΕΙΝΑΙ Ελαφρύς Άνθρωπος	ΣΑΝ	Πούπουλο	X
ΕΙΝΑΙ Λεπτός Άνθρωπος	ΣΑΝ	Καλάμι	√
ΕΙΝΑΙ Γρήγορος Άνθρωπος	ΣΑΝ	Λαγός	√

3ος Πίνακας	<u>ΑΚΟΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΑΣ ΣΤΟ ΑΔΕΙΟ ΣΧΗΜΑ</u>
B., 7 ετών	
Εικόνες Αντιστοίχισης	Απαντήσεις √/X
Χοντρός Ελέφαντας	√
Δυνατό Λιοντάρι	√
Ψηλή Καμηλοπάρδαλη	√
Άσπρο Γάλα	√
Κίτρινο Λεμόνι	√
Βρόμικο Γουρούνι	√
Λαμπερός Ήλιος	X
Ελαφρύ Πούπουλο	X
Λεπτό Καλάμι	X
Γρήγορος Λαγός	√

4 ^{ος} Πίνακας	<u>ΒΑΛΕ ΤΟ «ΣΑΝ» ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΕΣ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΙΝΑΙ</u>	
B., 7 ετών		
Τοποθέτηση «σαν» και δημιουργία πρότασης	Απαντήσεις √/X	
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας	√	
Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	√	
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη	√	
Είναι άσπρος σαν γάλα	√	
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι	√	
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X	
Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X	
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο	X	
Είναι λεπτός σαν καλάμι	X	
Είναι γρήγορος σαν λαγός	X	

5 ^{ος} Πίνακας	<u>ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ Ή ΛΑΘΟΣ Η ΠΡΟΤΑΣΗ;</u>	
B., 7 ετών	<u>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ;</u>	
Διάκριση Σωστού/Λάθους, Διόρθωση-Απόδοση		Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν καμηλοπάρδαλη(ελέφαντας)		√
Είναι δυνατός σαν λαγός(λιοντάρι)		√
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		√
Είναι άσπρος σαν γάλα		√
Είναι κίτρινος σαν ντομάτα(λεμόνι)		√
Είναι βρόμικος σαν γουρούνι		X
Είναι λαμπερός σαν ήλιος		X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		X
Είναι λεπτός σαν ελέφαντας(καλάμι)		X
Είναι γρήγορος σαν χελώνα(λαγός)		X

6 ^{ος} Πίνακας	<u>ΣΕ ΠΟΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ ;</u>		
B., 7 ετών			
Επιλογή εικόνας παρομοίωσης σε αλλαγή θέσης (προς αντικειμενική διάκριση)			
	1 ^η	2 ^η	Απαντήσεις √/X
Είναι χοντρός σαν ελέφαντας		Ο ελέφαντας είναι χοντρός	√
Το λιοντάρι είναι δυνατό		Είναι δυνατός σαν λιοντάρι	X
Είναι ψηλός σαν καμηλοπάρδαλη		Η καμηλοπάρδαλη είναι ψηλή	√
Είναι άσπρος σαν γάλα		Το γάλα είναι άσπρο	√
Είναι κίτρινος σαν λεμόνι		Το λεμόνι είναι κίτρινο	√
Το γουρούνι είναι βρόμικο		Είναι βρόμικος σαν γουρούνι	X
Ο ήλιος είναι λαμπερός		Είναι λαμπερός σαν ήλιος	X
Είναι ελαφρύς σαν πούπουλο		Το πούπουλο είναι ελαφρύ	X
Είναι λεπτός σαν καλάμι		Το καλάμι είναι λεπτό	X
Είναι γρήγορος σαν λαγός		Ο λαγός είναι γρήγορος	√