

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διπλωματική Εργασία με θέμα:

«Η Συμβολή της Μουσικής στην Επικοινωνία. Ο Αντίκτυπος της Μουσικής της Αρεσκείας στην Επικοινωνία παιδιών, με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)»



Επιμέλεια: Κωνσταντίνος Χρηστιάς (Α.Μ.: 1014082)

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

Ελένη Γκανά, Επίκουρος Καθηγήτρια

Γαλήνη Σαπουντζάκη, Επίκουρος Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ, 2018

UNIVERSITY OF THESSALY



FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

EDUCATIONAL DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

Title of Senior Thesis:

«The Contribution of Music in Communication. The Impact of Preferred Background Music on Communication between children with and without Autism Spectrum Disorders (ASD)»



Author: Konstantinos Christias

Supervisors:

Eleni Gana, professor directing thesis

Galeini Sapountzaki, committee member

VOLOS, 2018

© Χρησιιάς, Κωνσταντίνος, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και έχοντας λάβει υπόψη τις κυρώσεις του Νόμου 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η εν λόγω πτυχιακή εργασία αποτελεί εξ ολοκλήρου απόρροια δικού μου ερευνητικού έργου, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής, ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Τα στοιχεία, που αξιοποιήθηκαν για τη συγγραφή της (πηγές κάθε προέλευσης) περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Επίθετο, Όνομα

Υπογραφή

Χρηστιάς Κωνσταντίνος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αξιοποιεί το μεθοδολογικό πλαίσιο της θεωρίας της πολυτροπικότητας για να διερευνήσει τη συνεισφορά της μουσικής στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα, ημι-πειραματικού σχεδιασμού, η οποία προέβλεπε την εμπλοκή δύο διαδικών ομάδων παιδιών, ηλικίας δώδεκα με δεκαπέντε ετών, με και χωρίς αυτισμό, σε ένα ημι-δομημένο παιχνίδι υπό την ακρόαση μουσικής της αρεσκείας τους. Μέσα από ένα συνεχές οκτώ συνεδριών εξετάστηκε η συχνότητα εμφάνισης των πέντε πτυχών της επικοινωνίας μέσα στο παιχνίδι (προσέγγιση για πάσα, βλεμματική επαφή, λόγος εντός θέματος, πάσα, συγχρονισμένη συμμετοχή στο παιχνίδι) (μονάδες ποσοτικής παρατήρησης), ο βαθμός της μεταξύ τους εγγύτητας και τα επικοινωνιακά -γλωσσικά και εξωγλωσσικά- επεισόδια ανάμεσα στα υποκείμενα (μονάδες ποιοτικής παρατήρησης). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση σχετικά με την επιρροή της προτιμώμενης μουσικής στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), υποδεικνύοντας σημαντικές διαφοροποιήσεις της στις δύο πειραματικές ομάδες. Η παρουσία της μουσικής της αρεσκείας στο παιχνίδι του νευροτυπικού δείγματος επηρέασε σημαντικά στη δυναμική της επικοινωνίας, στην ροή της οποίας αναδύθηκαν συναισθήματα θυμού και ανταγωνιστικές συμπεριφορές εκατέρωθεν. Η εισαγωγή του επιλεγμένου μουσικού ακούσματος στις δραστηριότητες των υποκειμένων με Δ.Α.Φ. συνέβαλε καθοριστικά στην αποκατάσταση της μεταξύ τους σχέσης μετά από κάποιες έντονες συγκρούσεις τους τόσο εντός, όσο και εκτός της πειραματικής διαδικασίας. Η διερεύνηση των πολλαπλών προοπτικών αυτής της παρέμβασης θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη σε μεταγενέστερες μελέτες του δίπολου «μουσική της αρεσκείας και ανθρώπινη επικοινωνία», οι οποίες αναμένεται να επιτρέψουν μια ακριβέστερη κατανόηση της πολυδιάστατης αλληλεπίδρασης της μουσικής με το άτομο.

Λέξεις-κλειδιά: πολυτροπικότητα, μουσική, μουσική της επιλογής, αυτισμός, επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση

ABSTRACT

In an attempt to explore the contribution of music in communication and social interaction between children with and without Autism Spectrum Disorders (ASD) through the theoretical framework of multimodality, this paper entails empirical, semi-experimental research with the involvement of two groups of children (n=2) with and without autism, aged 12 to 15 years old, in a semi-structured game under their preferred background music. Through this eight-session process the frequency of five aspects of the participants' communication within the game; approaching the other for a pass, eye contact, on-topic discourse, pass, synchronized participation in the game; (quantitative observation units), the degree of proximity to each other and both the communicative -lingual and extra-lingual- events between subjects (quality observation units) were examined. The results confirm the research hypothesis about the influence of preferred background music in communication and social interaction between children with and without Autism Spectrum Disorders (ASD), indicating that its impact differentiates from the one experimental group to another. The presence of preferred background music in the play of neurotypical group conduced to mutual feelings of anger and competitive behaviors, while its introduction in the activities of subjects with ASD contributed critically to the rapprochement of their relationship after some intense conflicts through the experimental process. The exploration of the multiple perspectives of this intervention should be taken seriously into later studies of "human communication and music" dipole, which will allow a more accurate analysis of music's multidimensional interaction with the individual.

Keywords: multimodality, music, preferred music, autism, communication, social interaction

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

Ευχαριστίες	26
Εισαγωγή	28
Αποσαφήνιση των όρων.....	33
Ενότητα 1 ^η : Θεωρητικό πλαίσιο.....	35
Κεφάλαιο 1 ^ο : Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	35
1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	35
1.2 Ορισμός.....	38
1.3 Διαγνωστικά Κριτήρια.....	39
1.4 Αιτιολογία.....	43
1.5 Συμπτωματολογία.....	47
Κεφάλαιο 2 ^ο : Επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	50
2.1. Επικοινωνία.....	50
2.2. Κοινωνικοποίηση.....	52
2.3. Η γλωσσική ανάπτυξη των νευροτυπικών παιδιών.....	55
2.4. Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	62
2.5. Η δομή του λόγου των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	64
2.6. Σημασιολογία παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και σημασιολογική ανάπτυξη.....	67
2.7. Γλωσσική γραμματική παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	69
2.8. Πραγματολογία παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	72
2.9. Επικοινωνία των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	77
2.10. Κοινωνικό προφίλ των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	84
Κεφάλαιο 3 ^ο : Πολυτροπικότητα.....	88
3.1. Η έννοια της Πολυτροπικότητας.....	88

3.1.1 Η επικοινωνία ως ένα πολυσημειωτικό σύστημα.....	95
3.2.2 Η προσέγγιση της Κοινωνικής Σημειωτικής στην Πολυτροπική Επικοινωνία.....	100
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μουσική.....	104
4.1. Η έννοια της μουσικής.....	104
4.2. Μουσική και πολυτροπικότητα.....	108
4.3. Μουσική και αυτισμός.....	114
Ενότητα 2 ^η : Εμπειρική έρευνα.....	121
Εισαγωγή.....	121
Κεφάλαιο 1 ^ο : Μεθοδολογία.....	121
1. Μεθοδολογικό υπόβαθρο.....	121
2. Ερευνητική υπόθεση και ερωτήματα.....	124
3. Διαδικασία διεξαγωγής της Έρευνας.....	126
4. Μεθοδολογία Ερευνητικής Συνθήκης.....	126
4.1. Επιλογή μεθοδολογίας συλλογής δεδομένων.....	126
4.1.1. Πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας.....	128
4.1.2. Η ένταξη της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα.....	132
4.2. Εργαλεία συλλογής των δεδομένων της έρευνας.....	132
4.2.1. Ερωτηματολόγια.....	133
4.2.1.1. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire).....	135
4.2.1.2. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire).....	138
4.2.2. Κλίμακα Σύντομης Εξέτασης των Μουσικών Προτιμήσεων (Short Test of Music Preferences).....	145

4.2.3.	Πρωτόκολλο παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης τους.....	147
4.2.4.	Βιντεοσκόπηση των δραστηριοτήτων της πειραματικής διαδικασίας.....	150
5.	Συμμετέχοντες.....	151
6.	Πλαίσιο Εφαρμογής.....	153
Κεφάλαιο 2 ^ο : Πειραματική Διαδικασία και Αποτελέσματα.....		155
1.	Περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας.....	155
1.1.	Διαμόρφωση της βάσης δεδομένων της πειραματικής διαδικασίας.....	155
1.2.	Δομή της παρέμβασης της πειραματικής διαδικασίας.....	156
1.3.	Ποσοτικά αποτελέσματα.....	158
1.4.	Ποιοτικά αποτελέσματα.....	166
1.4.1	Ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....	167
1.4.1.1.	Γλωσσική επικοινωνία.....	167
1.4.1.2.	Εξωγλωσσική επικοινωνία.....	214
1.4.1.3.	Εγγύτητα.....	226
2.	Διαδικασία και τρόποι ανάλυσης δεδομένων.....	228
Ενότητα 3 ^η : Συζήτηση.....		232
1.	Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας.....	232
1.1.	Συζήτηση των ερευνητικών επιδιώξεων.....	232
1.2.	Συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων.....	235
1.3.	Περιορισμοί της έρευνας και ζητήματα εγκυρότητας.....	243
1.3.1.	Εσωτερική εγκυρότητα.....	244

1.3.2. Εξωτερική εγκυρότητα.....	247
1.3.3. Πειραματικός σχεδιασμός.....	249
1.4. Προτάσεις για μελλοντικές επεκτάσεις της έρευνας.....	250
Βιβλιογραφία.....	254
Παράρτημα.....	289

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Πίνακας σοβαρότητας Δ.Α.Φ.	287
Πίνακας 2. Περιγεννητικοί & νεογνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση Δ.Α.Φ.	287
Πίνακας 3. Ελλάδα, συνολικός πληθυσμός & πληθυσμός ατόμων με ελληνική και ξένη υπηκοότητα στις απογραφές 1981,1991, 2001, 2011.....	288
Πίνακας 4. Οι μεταλλειουργίες του λεκτικού και του οπτικού κώδικα.....	289

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα.	Σελίδα
1. Πίνακας Εξαρτημένων Μεταβλητών «Κωνσταντίνος».....	160
2. Πίνακας Εξαρτημένων Μεταβλητών «Δημήτρης».....	162
3. Πίνακας Εξαρτημένων Μεταβλητών «Αλέξανδρος».....	163
4. Πίνακας Εξαρτημένων Μεταβλητών «Γιάννης».....	164
5. Συγχρονισμός στο παιχνίδι (ομάδα νευροτυπικών συμμετεχόντων).....	165
6. Συγχρονισμός στο παιχνίδι (ομάδα συμμετεχόντων με Δ.Α.Φ.).....	166
7. Στιγμιότυπο πιλοτικής διαδικασίας εξέτασης μουσικής επιλογής.....	299
8. Στιγμιότυπο πιλοτικής διαδικασίας εξέτασης μουσικής επιλογής.....	299
9. Στιγμιότυπο πιλοτικής διαδικασίας εξέτασης μουσικής επιλογής.....	300
10. Στιγμιότυπο κανόνα δραστηριότητας παιχνιδιού.....	301
11. Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	302
12. Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	302
13. Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	302
14. Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	303
15. Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	303
16. Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου.....	303
17. Στιγμιότυπο έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	304
18. Στιγμιότυπο όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	304
19. Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου.....	304
20. Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου.....	305
21. Στιγμιότυπο δέκατου πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	305
22. Στιγμιότυπο δέκατου δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	305
23. Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	306
24. Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	306
25. Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	306
26. Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου.....	307
27. Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	307
28. Στιγμιότυπο δέκατου όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	307
29. Στιγμιότυπο δέκατου ένατου αποσπάσματος λόγου.....	308
30. Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου.....	308
31. Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	308
32. Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	309
33. Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	309
34. Στιγμιότυπο εικοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	309
35. Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	310
36. Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	310
37. Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	310
38. Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	311
39. Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	311
40. Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου.....	311

41. Στιγμιότυπο έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	312
42. Στιγμιότυπο όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	312
43. Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου.....	312
44. Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου.....	313
45. Στιγμιότυπο ενδέκατου αποσπάσματος λόγου.....	313
46. Στιγμιότυπο δωδέκατου αποσπάσματος λόγου.....	313
47. Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	314
48. Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	314
49. Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	314
50. Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου.....	315
51. Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	315
52. Στιγμιότυπο δέκατου όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	315
53. Στιγμιότυπο δέκατου ένατου αποσπάσματος λόγου.....	316
54. Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου.....	316
55. Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	316
56. Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	317
57. Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	317
58. Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	317
59. Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	318
60. Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	318
61. Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	318
62. Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	319
63. Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου.....	319
64. Στιγμιότυπο έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	319
65. Στιγμιότυπο όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	320
66. Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου.....	320
67. Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου.....	320
68. Στιγμιότυπο ενδέκατου αποσπάσματος λόγου.....	321
69. Στιγμιότυπο δωδέκατου αποσπάσματος λόγου.....	321
70. Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	321
71. Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	322
72. Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	322
73. Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου.....	322
74. Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	323
75. Στιγμιότυπο δέκατου όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	323
76. Στιγμιότυπο δέκατου ένατου αποσπάσματος λόγου.....	323
77. Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου.....	324
78. Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	324
79. Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	324
80. Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	325
81. Στιγμιότυπο εικοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	325
82. Στιγμιότυπο εικοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	325
83. Στιγμιότυπο εικοστού έκτου αποσπάσματος λόγου.....	326
84. Στιγμιότυπο εικοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	326

85.	Στιγμιότυπο εικοστού όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	326
86.	Στιγμιότυπο εικοστού ένατου αποσπάσματος λόγου.....	327
87.	Στιγμιότυπο τριακοστού αποσπάσματος λόγου.....	327
88.	Στιγμιότυπο τριακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	327
89.	Στιγμιότυπο τριακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	328
90.	Στιγμιότυπο τριακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	328
91.	Στιγμιότυπο τριακοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	328
92.	Στιγμιότυπο τριακοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	329
93.	Στιγμιότυπο τριακοστού έκτου αποσπάσματος λόγου.....	329
94.	Στιγμιότυπο τριακοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	329
95.	Στιγμιότυπο τριακοστού όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	330
96.	Στιγμιότυπο τριακοστού ένατου αποσπάσματος λόγου.....	330
97.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού αποσπάσματος λόγου.....	330
98.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	331
99.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	331
100.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	331
101.	Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	332
102.	Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	332
103.	Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	332
104.	Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	333
105.	Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	333
106.	Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου.....	333
107.	Στιγμιότυπο έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	334
108.	Στιγμιότυπο όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	334
109.	Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου.....	334
110.	Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου.....	335
111.	Στιγμιότυπο ενδέκατου αποσπάσματος λόγου.....	335
112.	Στιγμιότυπο δωδέκατου αποσπάσματος λόγου.....	335
113.	Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	336
114.	Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	336
115.	Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	336
116.	Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου.....	337
117.	Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	337
118.	Στιγμιότυπο δέκατου όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	337
119.	Στιγμιότυπο δέκατου ένατου αποσπάσματος λόγου.....	338
120.	Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου.....	338
121.	Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	338
122.	Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	339
123.	Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	339
124.	Στιγμιότυπο εικοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	339
125.	Στιγμιότυπο εικοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	340
126.	Στιγμιότυπο εικοστού έκτου αποσπάσματος λόγου.....	340
127.	Στιγμιότυπο εικοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	340
128.	Στιγμιότυπο εικοστού όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	341

129.	Στιγμιότυπο εικοστού ένατου αποσπάσματος λόγου.....	341
130.	Στιγμιότυπο τριακοστού αποσπάσματος λόγου.....	341
131.	Στιγμιότυπο τριακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	342
132.	Στιγμιότυπο τριακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	342
133.	Στιγμιότυπο τριακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	342
134.	Στιγμιότυπο τριακοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	343
135.	Στιγμιότυπο τριακοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	343
136.	Στιγμιότυπο τριακοστού έκτου αποσπάσματος λόγου.....	343
137.	Στιγμιότυπο τριακοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου.....	344
138.	Στιγμιότυπο τριακοστού όγδοου αποσπάσματος λόγου.....	344
139.	Στιγμιότυπο τριακοστού ένατου αποσπάσματος λόγου.....	344
140.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού αποσπάσματος λόγου.....	345
141.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου.....	345
142.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου.....	345
143.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου.....	346
144.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου.....	346
145.	Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου.....	346
146.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος).....	347
147.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος).....	347
148.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος).....	347
149.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	348
150.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	348
151.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	348
152.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Χειρονομία).....	349
153.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Σωματική επαφή).....	349
154.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).....	349
155.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).....	350
156.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	350
157.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	350
158.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	351
159.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	351
160.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος).....	351
161.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος).....	352
162.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος).....	352
163.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Χειρονομία).....	352
164.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή).....	353
165.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή).....	353
166.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή).....	353
167.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή).....	354
168.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).....	354
169.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).....	354
170.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).....	355
171.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	355
172.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	355

445.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα).....	447
446.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).	448
447.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).	448
448.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα).	448
449.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα).....	449
450.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα).....	449
451.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	449
452.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	450
453.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	450
454.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	450
455.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	451
456.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	451
457.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	451
458.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	452
459.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	452
460.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	452
461.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	453
462.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	453
463.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	453
464.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	454
465.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	454
466.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	454
467.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	455
468.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	455
469.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	455
470.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	456
471.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος).....	456
472.	(Εγγύτητα) Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας.....	456
473.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας.....	457
474.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	457
475.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	457
476.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας.....	458
477.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας.....	458
478.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	458
479.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	459
480.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας.....	459
481.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας.....	459
482.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας.....	460
483.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας.....	460
484.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας.....	460
485.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	461

486.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	461
487.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	461
488.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	462
489.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	462
490.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	462
491.	Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας.....	463
492.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας.....	463
493.	Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας.....	463
494.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	464
495.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	464
496.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	464
497.	Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας.....	465
498.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	465
499.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	465
500.	Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας.....	466
501.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας.....	466
502.	Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας.....	466

Ευχαριστίες

Μετά την περάτωση των διεργασιών της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να αποδώσω τις ευχαριστίες μου σε ορισμένα πρόσωπα, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστική για την τελική διαμόρφωση της.

Αρχικά, ευχαριστώ τις δύο επιβλέπουσες, την κα. Ελένη Γκανά και την κα. Γαλήνη Σαπουντζάκη, για την ευκαιρία, που μου έδωσαν την ευκαιρία να πειραματιστώ με τις διαδικασίες, που απαιτεί το ερευνητικό έργο και να ανακαλύψω άγνωστες μέχρι πρότινος πτυχές του αυτιστικού φάσματος, αλλά και της μουσικής γλώσσας. Βαθιές ευχαριστίες οφείλω στην κα. Γκανά, για την πίστη της στην επικείμενη εργασία, την άμεση επαγρύπνηση της όποτε χρειαζόμουν την βοήθεια της και τον χρόνο που αφιέρωσε για να με καθοδηγήσει τόσο στο πεδίο της βιβλιογραφικής και ερευνητικής αναζήτησης, όσο και στο σχηματισμό της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας. Παράλληλα, ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω και στην κα. Σαπουντζάκη για τη συνδρομή της στην κατασκευή του επικείμενου επιστημονικού έργου, καθώς και την εμπιστοσύνη της προς το πρόσωπο μου, μέσα από την ανάληψη του ρόλου της επιτηρήτριας των εργασιών μου. Αντίστοιχες ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω και στην κα. Μπαλαμπάνη, χωρίς την οποία δεν θα είχε γίνει δυνατή η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το σύνολο των εκπαιδευτικών, των γονέων και ιδιαίτερα, των παιδιών, που δέχτηκαν να εμπλακούν στις διεργασίες της έρευνας. Χωρίς τη συμβολή τους, η εκπλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας δεν θα γίνονταν ποτέ δυνατή. Στο πλαίσιο αυτό, οφείλω να δηλώσω την ευγνωμοσύνη μου στον κο. Νικόλα Κυπαρισσό, η δράση του οποίου -πέρα από πολύπλευρη- ήταν και καθοριστική για την τελική ολοκλήρωση της εργασίας. Ενδεικτικά, οι διαλέξεις του αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την ενασχόληση μου με το αυτιστικό φάσμα, το ενδιαφέρον του για τα στάδια της επικείμενης μελέτης ξεπέρασε τα βιβλιογραφικά όρια, καθώς, με δική του πρωτοβουλία, οργανώθηκε το πλάνο της διερευνητικής διεργασίας, ενώ οι συμβουλές του, αναφορικά με τον τρόπο επιτέλεσης της έρευνας, αποτέλεσαν πολύτιμο αρωγό στη συνολική απόπειρα.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να σταθώ στους γονείς μου, οι οποίοι, αγνηφώντας τις τοξικές οικονομικές συνθήκες, που επικρατούν, αποτελούν τον λόγο και την αιτία

που κατάφερα να φτάσω στο τέλος ενός μεγάλου κύκλου της ζωής μου, ο οποίος με «προίκισε», με φιλίες ζωής, αξέχαστες εμπειρίες και γνώσεις, που με βοήθησαν να κατανοήσω με μεγαλύτερη διαύγεια την καθημερινότητα μου. Παράλληλα, επιθυμώ να ευχαριστήσω τον αδερφό μου, Στέφανο, ένα πρόσωπο που συνοδεύει τις σκέψεις μου από όταν θυμάμαι τον εαυτό μου, τον κολλητό μου φίλο, Ιωακείμ, που συνοδεύει την καθημερινότητα μου από την πρώτη μου μέρα στο πανεπιστήμιο. Οι άνθρωποι αυτοί με κάνουν να θέλω να γίνω καλύτερος άνθρωπος. Ακόμη, τον παππού και τις γιαγιάδες μου, τον ξάδερφο μου, Γιώργο, καθώς και τους φίλους μου (Ανδρέα, Κωνσταντίνο, Χρήστο, Ελεωνόρα, Βάσω, Αθανασία, Μαριάννα) για το έντονο τους στίγμα στην καθημερινή μου νόηση και δράση, αλλά και την ψυχολογική υποστήριξη, που μου παρείχαν. Τέλος, αφιερώνω την εργασία στον παππού μου, Χρήστο, ο οποίος αποτελεί συνεχώς για μένα ένα σημείο αναφοράς στη ζωή και ελπίζω να αισθάνεται περηφάνια για τα «κατορθώματα» του εγγονού του.

Μάιος 2018

Κωνσταντίνος Χρηστιάς

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Μια λέξη και όλα σώζονται. Μια λέξη και όλα χάνονται.”. Σημειώνοντας αυτές τις γραμμές το 1930 στο «Δεύτερο Μανιφέστο του Σουρεαλισμού», ο «ηγέτης» του κινήματος, Αντρέ Μπρετόν (Μπρετόν, 1972), καθιστούσε σαφή τη σημασία της λέξης και εν γένει, της γλώσσας στην ζωή και στις κοινωνίες των ανθρώπων. Οι μεταβολές που υπεισήλθαν στα πεδία του πολιτισμού, της σημειωτικής και της τεχνολογίας μετατόπισαν την γλώσσα από την κυρίαρχη θέση της και κατασκεύασαν μια νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα, στην οποία η συνδρομή της γλώσσας στην παραγωγή νοήματος κειμένων πραγματοποιείται με τρόπο ισότιμο και όχι συμπληρωματικό σε σχέση με τα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα (Χοντολίδου, 1999: 116-117).

Αποτυπώνοντας το φαινόμενο της πολυτροπικής επικοινωνιακής καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου, ο Νικήτας Παρίσης υπογραμμίζει πως «Όλα στον κόσμο, τα πάντα που μας περιβάλλουν, είναι κείμενα, δηλαδή, ποικίλες μορφές γραφής, που προϋποθέτουν και επιζητούν έναν αναγνώστη. (...) Ένα μουσικό κομμάτι, μια χορευτική σύνθεση, ένα θεατρικό ή κινηματογραφικό έργο, ένα αρχιτεκτονικό σύνολο, μια εικαστική σύνθεση, μια λογοτεχνική γραφή, ακόμα και ένα ηλιοβασίλεμα, (...) όλα είναι κείμενα» (1998: 183). Αντηχώντας την τοποθέτηση του καθηγητή, ο Gunther Kress (2010) σημειώνει πως «όπου και αν στρέψει τα μάτια του (ο σύγχρονος άνθρωπος), συναντά κείμενα, που εμπεριέχουν μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση γραπτού κειμένου, εικόνων και άλλων γραφικών ή ηχητικών στοιχείων». Ο προφορικός και έγγραφος λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες συνυπάρχουν και συλλειτουργούν στα όρια της σύγχρονης πολύμορφης παρουσίας ενός πολιτισμικού προϊόντος. Η μορφή αυτή έχει γίνει γνωστή στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως «Πολυτροπικότητα» (Χατζησαββίδης και Γαζάνη, 2005: 27).

Σε ένα τέτοιο σημειωτικό σύστημα, «βλέπω την επικοινωνία σαν μια τεράστια ομπρέλα, που σκεπάζει και επηρεάζει όλα όσα συμβαίνουν ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα». Με αυτά τα λόγια η Virginia Satir σχολιάζει στο βιβλίο της «Πλάθοντας Ανθρώπους» (1989) τη σημασία της επικοινωνίας για τον άνθρωπο, υποστηρίζοντας ακόμη πως «μόλις ένας άνθρωπος φτάσει σ' αυτή τη γη, η επικοινωνία είναι ο

σημαντικότερος παράγοντας, που καθορίζει τι είδους σχέσεις αυτό το πλάσμα θα δημιουργήσει με τους άλλους και τι θα του συμβεί στην ζωή». Όπως έχει ήδη γίνει αντιληπτό, οι άνθρωποι, δεδομένου του ότι είναι φύσει κοινωνικά όντα, προσπαθούν να έρχονται σε συνεργασία και συνδιαλλαγή μεταξύ των, δηλαδή επικοινωνώντας μεταξύ των, ώστε να επιβιώνουν καλύτερα. Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι δεδομένο πως η επικοινωνία λειτουργεί ως μια ζωτική ανάγκη στην ανθρώπινη ζωή.

Δεδομένο είναι επίσης πως σημαντική μερίδα των ατόμων με αυτισμό (30%) δεν έχουν αναπτύξει λόγο ή το λεξιλόγιο τους δεν ξεπερνάει το όριο των είκοσι με τριάντα λέξεων (Tager-Flusberg et al., 2013; Kasari et al., 2013). Στο σύνολο τους τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) βρίσκονται αντιμέτωπα με ένα ευρύ φάσμα διαταραχών, οι οποίες προσβάλλουν τις ζώνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ανάπτυξης της ομιλίας και άλλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων, όπως και τις διαταραχές της αισθητηριακής αντίληψης (American Psychiatric Association, 2013). Δεδομένων των έντονων δυσκολιών τους, ο σύγχρονος επιστημονικός κόσμος, οι οικογένειες τους, όπως και τα ίδια τα άτομα αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους για να επικοινωνήσουν ακόμη και τις πιο βασικές των αναγκών τους. Κατά αντιστοιχία, έχουν σχεδιασθεί τεχνικές και συστήματα, όπως το Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (PECS), το Γλωσσικό πρόγραμμα MAKATON ή ακόμη και το συμβολικό σύστημα της Νοηματικής Γλώσσας, αλλά και άλλες πρακτικές, όπως η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA) και το TEACCH, με σημαντικά αποτελέσματα τόσο στην εξέλιξη της ομιλίας και της γλώσσας, όσο και της επικοινωνίας εν γένει. Η συνολική εικόνα, που δομούν τα ήδη καταγεγραμμένα στοιχεία, αναφορικά με το επικοινωνιακό προφίλ των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αποτέλεσε τον λόγο, για τον οποίο τα άτομα αυτά βρέθηκαν στο επίκεντρο της εν λόγω μελέτης.

Η βιβλιογραφική εξερεύνηση των πεδίων της πολυτροπικότητας και του αυτιστικού φάσματος συνέβαλλε καταλυτικά στον τελικό σχηματισμό του αντικειμένου της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Έχοντας χαρακτηριστεί ως μια «*άκρως πολυτροπική ιδέα, με διάφορα είδη ετερογενούς πληροφορίας*» (Essid & Richard, 2012), αλλά και έχοντας αναγνωριστεί ως μια σημαντική προοπτική καταπολέμησης των δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό σε τομείς, όπως η κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η φαντασία (Pavlicevic &

Trevarthen 1989; Bhatara et al 2009; Raglio et al 2011), η μουσική αποτέλεσε το σημειωτικό τρόπο (mode), οι δυνατότητες του οποίου εξετάστηκαν σε βάθος μέχρι την εκπλήρωση του ερευνητικού έργου.

Ένας από τους θεμελιωτές του επιστημονικού κλάδου της σημειωτικής, ο Umberto Eco (1976: 10), εντάσσει την μουσική μεταξύ των κλάδων της σημειωτικής, υποστηρίζοντας, συγχρόνως πως η μουσική επικοινωνία, μέσω των «μουσικών κωδικών» της, συνιστά ένα «αυστηρά δομημένο σύστημα». Η ιστορία της αναζήτησης των δυνατοτήτων της μουσικής χάνεται μέσα στους αιώνες. Ενδεχομένως τόσο παλιά, όσο και η πορεία της ίδιας της μουσικής μέσα στον χρόνο. Όπως διαπιστώνεται μέσα από την μελέτη κειμένων και μαρτυριών, σκαλισμένων σε μνημεία ή εγγράφων, η μουσική διέθετε μια ισχυρή θέση στις κοινωνίες αρχαιότερων λαών σε περιοχές της Κίνας, της Αιγύπτου, της Ινδίας, της Βαβυλωνίας, του Ισραήλ, αλλά και της Ελλάδας (Nolte, 1991: 265; Nef, 1985:20-40; McCellan, 1997: 7 στο Φραγκούλη, 2012: 18).

Στον αυτιστικό πληθυσμό έχει αποδειχτεί πως η μουσική κατέχει μια ιδιαίτερη θέση σε θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που στοχεύουν στην βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων (Kaplan & Steele, 2005). Η καινοτόμα χρήση της μουσικής, για την εκπλήρωση στόχων τέτοιας υφής, έγκειται στα επίπεδα της θετικής επίδρασης της στη συμπεριφορά (Thaut, 2005; Kaplan & Steele, 2005; Whipple, 2004), την κοινωνική αλληλεπίδραση (Preis, Amon, Robinette & Rozegar, 2016; Wimpory et al., 1995; Kern et al., 2006) και την επικοινωνία (Βέλκου, 2004; Amon, Preis, Robinette, Rozegar, 2015) παιδιών, με διάγνωση διαταραχών αυτιστικού φάσματος

Κεντρική θέση στο συγκεκριμένο τμήμα της μελέτης κατέχει η μουσική της αρεσκείας των υποκειμένων της έρευνας. Η επιλογή αυτή δεν είναι αναίτια. Σύμφωνα με σειρά μελετών (Lanovaz & Huxley, 2017; Hillier, Kopec, Poto, Tivaus & Beversdorf, 2015; Allen, Davis, et al., 2013; Caria, Venuti, & de Falco, 2011; Salimpoor et al., 2009), τα άτομα, με διάγνωση αυτισμού, ανταποκρίνονται άμεσα και με ευχαρίστηση σε μουσικό άκουσμα της επιλογής τους. Παρά τα δυναμικά τους αποτελέσματα, ο αριθμός των μελετών, που έχουν αξιοποιήσει τις δυνατότητες της μουσικής της αρεσκείας των ατόμων είναι αρκετά μικρός.

Η Nikki Rickard (2004) παρατήρησε πως οι περισσότερες έρευνες, που έχουν εφαρμόσει την μουσική στα πειραματικά τους πλάνα, επικεντρώθηκαν σε θεματικές, που διαφέρουν από το κεντρικό ζήτημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Ειδικότερα, στα χρονικά όρια της τελευταίας πενταετίας γίνεται ολοένα και εντονότερο το ερευνητικό ενδιαφέρον, που έχει εκφραστεί, αναφορικά με τον αντίκτυπο της μουσικής στα επίπεδα εμπλοκής παιδιών και εφήβων, με αυτισμό και άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, η διατήρηση των οποίων εξαρτάται από την εμφάνιση ή μη (αισθητηριακών) μη-κοινωνικών ενισχυτών (Desrochers, Oshlag, & Kennelly, 2014; Lanovaz, Rapp, & Ferguson, 2012; Saylor, Sidener, Reeve, Fetherston, & Progar, 2012).

Δεδομένης, λοιπόν, της δράσης της επιλεγόμενης μουσικής στην επικοινωνία των παιδιών με και χωρίς αυτισμό, αλλά και της απουσίας ενός επαρκή αριθμού ερευνών, αναφορικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο, η εν λόγω εργασία περιγράφει το θεωρητικό υπόστρωμα, καθώς και το σύνολο των πειραματικών διαδικασιών, που αναπτύχθηκαν, με σκοπό την εξέταση των επιπτώσεων της μουσικής της αρεσκείας των παιδιών με αυτισμό στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών.

Αναλυτικότερα, τα κείμενα της παρούσας εργασίας διαμοιράζονται σε τρία επιμέρους κεφάλαια και υποκεφάλαια.

Στην πρώτη ενότητα επιχειρείται μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση των αξόνων της παρούσας εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται την πολυδιάστατη υφή της έννοιας «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος», με εστίαση στον τομέα της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια αναλυτική προσέγγιση του επικοινωνιακού προφίλ και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, με αυτισμό. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παρουσίαση του παρόντος θεωρητικού υποστρώματος ορολογιών, όπως «γραμματισμός», «πολυγραμματισμοί» και «πολυτροπικότητα». Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια διεξοδική διαπραγμάτευση της σημασίας της μουσικής και ειδικότερα, της μουσικής της επιλογής των ατόμων στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Στην δεύτερη ενότητα περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ερευνητικές μέθοδοι, που ακολουθήθηκαν,

ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο εκτίθενται τα αποτελέσματα τους. Στο τελευταίο τμήμα της παρατίθενται τα συμπεράσματα της μελέτης, ενώ επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων της.

Αποσαφήνιση των όρων

- **Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ):** σοβαρή νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με κεντρικά χαρακτηριστικά τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τα ελλείμματα στην επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), τα επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων (American Psychiatric Association, 2013 στο Powell, Travers, Klinger, Klinger (2016). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η συντομογραφία του όρου («Δ.Α.Φ.») ή ο όρος «αυτισμός».
- **Νευροδιαβιβαστής:** χημική ουσία του νευρικού δικτύου, που απελευθερώνονται από τις απολήξεις ενός νευρικού κυττάρου στην περιοχή της σύναψης. Προκαλούν είτε εκπόλωση (διέγερση) είτε υπερπόλωση (αναστολή) των μετασυναπτικών κυττάρων, τροποποιώντας την ηλεκτρική τους δραστηριότητα και κατά συνέπεια, καθιστώντας περισσότερο ή λιγότερο πιθανή την πυροδότηση στα κύτταρα αυτά.
- **Βιογενείς αμίνες:** αζωτούχες ενώσεις, που προκαλούνται, κυρίως, μετά από αποκαρβοξυλίωση των αμινοξέων ή από αμίνωση και τρανσαμίνωση των αλδευδών και κετονών [Asear] (Ηλιοπούλου, 2011).
- **Φωνήματα:** ελάχιστες μορφές της γλώσσας, με διαφοροποιητική λειτουργία στο επίπεδο φωνητικής παραγωγής, για τη σημασία των γλωσσικών ήχων και λέξεων (Μότσιου, 2014).
- **Θεωρία του Νου (ΘτΝ):** ικανότητα διάκρισης και κατανόησης διαφορετικών καταστάσεων της νόησης, όπως οι προθέσεις, οι επιθυμίες, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα, του εαυτού και των άλλων ανθρώπων (Bjorklund, Cormier & Rosenberg 2004 στο Schneider, Hengsteler & Sodian, 2005; Sodian, 2004; Wellman, 1990).
- **Μόρφημα:** ο γλωσσικός τύπος που έχει σταθερή μορφή και σταθερή έννοια σε όλα τα περιβάλλοντα που εμφανίζεται (Bloomfield, 1933).
- **Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ):** διαταραχή της ανάπτυξης του προφορικού λόγου. Τα παιδιά, με ΕΓΔ, παρουσιάζουν σοβαρή γλωσσική ανεπάρκεια, η οποία δεν οφείλεται σε γνωστικές αδυναμίες, όπως χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, νευρολογικές διαταραχές, ακουστικό έλλειμμα, απουσία γλωσσικά εμπλουτισμένου πλαισίου και γλωσσικών ευκαιριών (Leonard, 2014).

- **Μονοτροπικότητα:** αναφέρεται στη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, το οποίο περιλαμβάνει αποκλειστικά και μόνο ένα τρόπο σημείωσης (mode) (Δήμου, 2012).
- **Κοινωνική απόσταση:** διεθνώς αναγνωρισμένος δείκτης κοινωνικού στιγματισμού. Αποτυπώνει την επιθυμία διατήρησης απόστασης από μία συγκεκριμένη κατηγορία ανθρώπων σε κοινωνικές συναναστροφές ποικίλης εγγύτητας (Jorm & Oh, 2009; Marie & Miles, 2008).

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

«Η αίθουσα με τους καθρέφτες, ένας λαβύρινθος από γυάλινα χωρίσματα, ένας χώρος μαιάνδρων και ονείρου, αναπαριστά εύστοχα τον αυτισμό.»

Francoise Lefevre, “Σε παρακαλώ μην το κάνεις αυτό” (1998)

1.1. Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Eugen Bleuler (1911 στο McGlashan, 2011), έναν Ελβετό ψυχίατρο, ο οποίος προσπάθησε να συμπεριλάβει στη συγκεκριμένη έννοια ένα φάσμα μορφών σχιζοφρένειας. Η ετυμολογική προέλευση αυτής της έννοιας εντοπίζεται στην ελληνική λέξη «εαυτός», υποδηλώνοντας την «απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του» (Frith, 1999). Έτσι, συμπεριφορές, όπως η απώλεια της επικοινωνίας με τον έξω κόσμο, μια γενικευμένη στάση αδιαφορίας, η απουσία λήψης πρωτοβουλιών, διαταραχές της προσοχής, η «μοναχικότητα» και η αποξένωση από το περιβάλλον, εντάχθηκαν στα πλαίσια της οριοθέτησης του «αυτισμού» (Κυπριωτάκης, 1995). Στο πέρας των επόμενων τριάντα χρόνων, αναδύθηκαν από διαφορετικές μεταξύ τους επιστημονικές αφετηρίες (γενετιστές, βιολόγους, ψυχολόγους, ψυχαναλυτές) πολλαπλές θεωρήσεις, αναφορικά με την υφή και το περιεχόμενο του αυτιστικού φάσματος.

Οι βάσεις για το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο του αυτισμού σχηματίστηκαν μέσα από το έργο των Leo Kanner (1943) και Hans Asperger (1944). Ο Leo Kanner (1943) μέσα από την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των συμπεριφορών έντεκα παιδιών, για χρονικό διάστημα πέντε μηνών, ήταν ο πρώτος, που αναγνώρισε και ταξινόμησε τον «αυτισμό». Το εννοιολογικό αυτό σχήμα, το οποίο ήταν γνωστό ως «πρώιμος παιδικός αυτισμός», αποτέλεσε το πεδίο ένταξης συμπεριφορών, που διέφεραν τόσο από τα τυπικά πρότυπα συμπεριφοράς, όσο και από τις τότε εκφράσεις της νοητικής καθυστέρησης και της ψυχοπαθολογίας. *«Περιφερόταν στο χώρο κάνοντας στερεότυπες κινήσεις με τα χέρια του, κουνώντας τα στον αέρα... Κουνούσε δεξιά αριστερά το κεφάλι του σιγοψιθυρίζοντας τον ίδιο μονότονο ρυθμό... Σε δωμάτιο αδιαφορούσε για τους ανθρώπους και πήγαινε απευθείας στα αντικείμενα, κυρίως αυτά που μπορούσε να περιστρέφει».* (Kanner στον Peeters, 1997). Σύμφωνα με τις σημειώσεις του Kanner, η εν γένει αυτιστική απομόνωση αναφέρεται ως το κυριότερο

σύμπτωμα, για τη διάγνωση «πρώιμου παιδικού αυτισμού». Αντίστοιχα, ο Kanner συμπεριέλαβε μεταξύ των πιο χαρακτηριστικών ενδείξεων της ομάδας αυτής την περιορισμένη ικανότητα σχηματισμού και ανάπτυξης σχέσεων με άλλους, την καθυστερημένη ανάπτυξη λόγου και την απουσία της επικοινωνιακής πρόθεσης, κατά τη χρήση του μέσου αυτού. Το ερευνητικό έργο του Kanner συνεχίστηκε για τα επόμενα τριάντα χρόνια, με τον ίδιο να έχει παρακολουθήσει περισσότερες από εκατό περιπτώσεις ανθρώπων, με αυτισμό (Wolff, 2004).

Ένα χρόνο μετά, το 1944, ο Hans Asperger ανέχνευσε και περιέγραψε ένα ορισμένο πρότυπο συμπεριφορών, το οποίο μέσα από το έργο της Lorna Wing έγινε παγκοίμως γνωστό ως «Σύνδρομο Asperger» (Attwood, 1998). Ο αρχικός ορισμός, που απέδωσε ο Asperger, για το ομώνυμο σύνδρομο, σημειώνεται στο σύγγραμμα του, με τίτλο «*Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter*», το 1944. Στις σελίδες του εν λόγω εγχειριδίου παρουσιάζονται και αναλύονται οι ικανότητες και οι συμπεριφορές τεσσάρων αγοριών, οι οποίες παίρνουν την ονομασία «αυτιστική ψυχοπάθεια» (“autistic psychopathy”). Το μοντέλο της «αυτιστικής ψυχοπάθειας» σχηματίζουν συμπεριφορές, όπως η αδυναμία ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, η απουσία ενσυναίσθησης, ένα περιορισμένο μοτίβο ενδιαφερόντων, η αδεξιότητα στην κίνηση και οι μονόπλευρες συνομιλίες (Attwood, 1998). Η πρωτοποριακή μελέτη του Αυστριακού επιστήμονα δεν έτυχε μεγάλης προσοχής μέχρι τη δεκαετία του 1980, όταν η Uta Frith μετέφρασε τα κείμενα του και τα γνωστοποίησε στη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Frith, 1991).

Παρά την ανεξάρτητη πορεία, που διέγραψε ο ένας από τον άλλο, οι ερευνητικές τους ανακαλύψεις έχουν αρκετά κοινά σημεία. Ένα από τα πιο διακριτά αφορά την φύση της διαταραχής. Ειδικότερα, οι δύο μελετητές αναγνώρισαν τον «αυτισμό» ως μια εκ γενετής ανωμαλία-πηγή συγκεκριμένων και ιδιαίτερα σοβαρών ελλειμμάτων, δίνοντας του, μάλιστα, την ίδια ονομασία («αυτισμός»). Η εν λόγω «ανωμαλία», σύμφωνα με τους ίδιους, δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στον τομέα της ανάπτυξης των σχέσεων του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο, αποσύροντας το από το δίκτυο της κοινωνικής ζωής προς τον εαυτό του. Η θέση αυτή φαίνεται να δικαιολογεί και την ετυμολογία του όρου «αυτισμός» (Frith, 1999).

Η αρχικά ευρεία σε χαρακτηριστικά περιγραφή του «αυτισμού» σταδιακά συμπυκνώνεται σε τρεις, κυρίως, συμπεριφορές: τα ιδιόρρυθμα, επαναλαμβανόμενα και καθημερινά μοτίβα, η ακραία αναδίπλωση του ατόμου στον εαυτό του και η

πρώιμη εκκίνηση από τη στιγμή της γέννησης μέχρι τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του. Διάφοροι κλινικοί ακολουθούν μέχρι και σήμερα τη συγκεκριμένη θεωρητική δομή χαρακτηριστικών, στην οποία αναφέρονται με έννοιες, όπως «πυρηνικός αυτισμός» ή αυτισμός «τύπου Kanner». Στις αρχές τις δεκαετίας του 1980, το επιστημονικό έργο των Rutter και Schopler διεύρυνε το φάσμα της οροθέτησης της διαταραχής, ενώ η τελική μορφή της εισήχθηκε μέσα από τα διαγνωστικά κριτήρια, που έθεσε η Lorna Wing, σχετικά με τις δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό σε τομείς της ανάπτυξης και διατήρησης ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων, της επικοινωνίας, αλλά και της φαντασίας.

Στα χρονικά όρια της τελευταίας χιλιετίας, το ερευνητικό σώμα του αυτισμού έχει στραφεί, κυρίως, στην αιτιοπαθογένεια και στην εύρεση θεραπευτικών προσεγγίσεων απέναντι στη διαταραχή μέσα από το έργο των Fred Volkmar και Christopher Gillberg (Wolff, 2004). Παράλληλα, ο Eric Fombonne έχει διαδραματίσει ιδιαίτερο ρόλο για την μελέτη και την ιεράρχηση της επιδημιολογίας του αυτισμού (Fombonne, 1999, 2002, 2003, 2005, 2009).

Η συνεχής μεγέθυνση του πληθυσμού, με διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, τα τελευταία τριάντα χρόνια (Βερβέρη, 2014) καθιστά διακριτή την ολοένα και μεγαλύτερη επιμονή των μελετητών να κατανοήσουν και να οριοθετήσουν, με ευκρίνεια, την κλίμακα της έκφρασης της. Η ραγδαία αύξηση του επιπολασμού της Δ.Α.Φ. (6-15% κάθε έτος) την τελευταία εικοσαπενταετία έχει φέρει τις ΗΠΑ αντιμέτωπες με μία επιδημία αυτισμού (Solomon & Chung, 2012). Βάσει των δεδομένων, που παρέχουν τα Κέντρα Νοσολογικού Ελέγχου και Πρόληψης στις ΗΠΑ από 11 πολιτείες τους, 1,5% των παιδιών ηλικίας 8 ετών, το 2012, διαγνώστηκαν με «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» (Δ.Α.Φ.). Τα δεδομένα γίνονται ακόμη πιο ενδιαφέροντα, αν αναλογισθεί κανείς την αναλογία κοριτσιών και αγοριών, με το 1 στα 42 αγόρια και 1 στα 189 κορίτσια να φέρει τη διάγνωση, αποδεικνύοντας πως η επικείμενη διαταραχή προσβάλλει 4,5 φορές πιο πολύ τα αγόρια (Christensen, Baio & Braun, 2016). Αντίστοιχα, η ίδια αμερικάνικη υπηρεσία δημοσιεύσει κάθε διετία το ποσοστό εκδήλωσης αυτισμού ανά τις ΗΠΑ. Συγκριτικά με το ποσοστό εκδήλωσης αυτισμού το 2002 (1:150 παιδιά), εμφανίζεται αύξηση της κλίμακας του 121% (6-15% κάθε έτος), γεγονός που όπως υποστηρίζουν οι Kulage, Smaldone, & Cohn (2014) έχει σχηματίσει ένα κλίμα ανησυχίας για τη δημόσια υγεία.

Τέλος, οι τελευταίες μεταβολές στο πεδίο των κριτηρίων διάγνωσης, με σκοπό τη συμπερίληψη ανθρώπων υψηλής λειτουργικότητας στο αυτιστικό φάσμα, έχουν επιτρέψει στην επιστημονική, καθώς και στην ευρύτερη κοινότητα μια βαθύτερη κατανόηση του αυτισμού. Αναλυτικότερα, τόσο το συγγραφικό έργο, όσο και οι τοποθετήσεις των Liane Willey (Willey, 1999), Kate Rankin (Rankin, 2000), Temple Grandin (Grandin, 1992) και Luke Jackson (Jackson, 2002), σχετικά με το «πρόσωπο» του αυτισμού, συνέβαλλαν σημαντικά στην «εκ των έσω» περιγραφή της αυτιστικής διαταραχής.

1.2. Ορισμός

Η έννοια «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) αφορά μια δια βίου σοβαρή νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με κεντρικά χαρακτηριστικά τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τα ελλείμματα στην επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), τα επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων (American Psychiatric Association, 2013 στο Powell, Travers, Klinger, Klinger (2016).

Στις σελίδες της σύγχρονης βιβλιογραφίας ο όρος «αυτισμός» περιγράφει ένα ευρύ *Φάσμα Διαταραχών*, οι οποίες, αφενός, διαθέτουν κοινή βάση, αλλά, αφετέρου, παρουσιάζουν χαρακτηριστική ανομοιογένεια στα επίπεδα της κλινικής έκφρασης και της λειτουργικότητας του κάθε ατόμου (Φράνσις, 2007). Η ετερότητα, που επικρατεί στο αυτιστικό φάσμα, αποτέλεσε το έρεισμα, για τη Στεφανία Φούσκα (2017), στο να χαρακτηρίσει «αδύνατο» το εγχείρημα της απόδοσης ενός σαφή ορισμού για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Σύμφωνα με την Francesca Happé (1998), «...διαφορετικές απαντήσεις μπορούν να δοθούν στο ερώτημα τι είναι αυτισμός. Καμιά από αυτές δεν είναι η απάντηση, μιας και κάθε απάντηση είναι κατάλληλη για μια διαφορετική αίσθηση του ερωτήματος.» (Happé, 1998:26). Οι έντονες διαφορές μεταξύ των ατόμων, που έχουν διαγνωστεί με Δ.Α.Φ., σχηματίζουν μια πολύπλοκη κλίμακα συμπτωμάτων, η σύνθεση της οποίας έγινε ευδιάκριτη στην επιστημονική κοινότητα μετά από την εισήγηση του όρου «φάσμα του αυτισμού» από την Lorna Wing (1996). Σκοπός της κατασκευής ενός νέου όρου για την αυτιστική διαταραχή αποτέλεσε, κατά την ψυχίατρο (Wing, 1996), η αναγκαιότητα της κατανόησης της

διαταραχής, με ευκρινέστερη την διακύμανση των εκδηλώσεων του ίδιου συμπτώματος.

Ακόμη και στην πιο «στενή αντίληψή του», ο αυτισμός αναγνωρίζεται ως ένα νευροαναπτυξιακό σύνδρομο και όχι ως μια κατάσταση, η οποία επιτέπει, σε μεγάλο βαθμό, την εμφάνιση σημαντικών μεταβολών (Geschwind, 2008). Με την διάγνωση να αποδίδεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, τα συμπτώματα των διαταραχών αυτιστικού φάσματος επιμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, καθιστώντας απαραίτητη την διαρκή υποστήριξη του ατόμου και της οικογένειάς του (Sussman et al., 2015). Η σταθερότητα, ωστόσο, που εντοπίζεται στη φύση των συμπτωμάτων, δεν εκφράζει την ένταση των χαρακτηριστικών της διαταραχής (Φρανσίς, 2012).

Η περάτωση της ανασκόπησης του βιβλιογραφικού πλαισίου των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος καθιστά εύκολα κατανοητό πως η κατάρτιση ενός ορισμού, ικανού να αποτυπώσει με σαφήνεια και ακρίβεια την αυτιστική διαταραχή, δεν έχει γίνει ακόμη δυνατή.

1.3. Διαγνωστικά κριτήρια

Στα τέλη των δεκαετιών του 1980 και του 1990, οι ερευνητές ξεκινούν μια προσπάθεια κατάρτισης διαγνωστικών εγχειριδίων, ικανών να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα του φάσματος. Οι απόπειρες τους αποφέρουν μια σειρά εγχειριδίων διάγνωσης. Μετά από διαρκείς αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις, σχηματίζονται τα τρέχοντα εγχειρίδια, το ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1992 στο Μπότης, 2014) και το DSM-V (APA, 2013), τα οποία αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ και χρησιμοποιούνται ευρύτατα σε όλο τον κόσμο.

Το διαγνωστικό πλαίσιο του ICD-10 εντάσσει τον αυτισμό στην ομάδα των διαταραχών φυσιολογικής ανάπτυξης, τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Μπότης, 2014), οι κυριότερες των οποίων είναι οι εξής:

- **F84.0 – Αυτισμός της παιδικής ηλικίας:** ο όρος περιγράφει ένα είδος σοβαρής αναπτυξιακής διαταραχής, με κυριότερα συμπτώματα α) την ύπαρξη ελαττωματικής ή παθολογικής εξέλιξης της ανάπτυξης του παιδιού, με την ηλικία έναρξης της να είναι μικρότερη των τριών ετών και β) την ύπαρξη παθολογικής λειτουργικότητας και στους τρεις τομείς της ψυχοπαθολογίας

(αδυναμία ανταποδοτικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δυσκολίες στην επικοινωνία και περιορισμένα, στερεότυπα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς). Υπάρχει ενδεχόμενο συνύπαρξης πλήθους μη ειδικών προβλημάτων, όπως φοβίες, πενήντα εφτά διαταραχές του ύπνου και της διατροφής, ξεσπάσματα οργής και επιθετική συμπεριφορά, με αποδέκτη το ίδιο το άτομο, με αυτά τα εξειδικευμένα διαγνωστικά γνωρίσματα

- **F84.1 – Άτυπος αυτισμός:** η κατηγορία αφορά έναν τύπο σοβαρής αναπτυξιακής διαταραχής, με διαφορές από τον αυτισμό της παιδικής ηλικίας σε σημεία, όπως η ηλικία έναρξης της και η μη εκπλήρωση των τριών διαγνωστικών κριτηρίων. Η διάγνωση του «άτυπου αυτισμού» αποδίδεται σε περιπτώσεις παιδιών, που παρουσιάζουν παθολογική ή ελαττωματική πορεία ανάπτυξης μετά την ηλικία των τριών ετών, ή σε περίπτωση απουσίας των παθολογικών στοιχείων στον ένα ή στους δύο από τους τρεις τομείς της ψυχοπαθολογίας, που αποτελούν προϋπόθεση για την διάγνωση του αυτισμού, αν και ενδέχεται να εντοπίζονται παθολογικά στοιχεία σε άλλα πεδία. Ο «άτυπος αυτισμός» εμφανίζεται, με μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά, με βαριά νοητική καθυστέρηση, όπως και σε άτομα, με συγκεκριμένη σοβαρή διαταραχή αντίληψης της γλώσσας.
- **F84.5 Σύνδρομο Asperger:** πρόκειται για «διαταραχή αβέβαιης νοσολογικής εγκυρότητας», με κυριότερα συμπτώματα α) ποιοτικές διαταραχές της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, β) στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και γ) περιορισμένα ενδιαφέροντα. Παρά τις ομοιότητες, που ανιχνεύονται ανάμεσα στο «σύνδρομο Asperger» και τον «αυτισμό της παιδικής ηλικίας», υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ τους, η απουσία γενικής επιβράδυνσης ή καθυστέρησης στη γλωσσική εξέλιξη ή στην ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Συνήθως η εκδήλωση του συγκεκριμένου πρότυπου διαταραχής συνδυάζεται με υψηλά επίπεδα αδεξιότητας, καθώς και με ανωμαλίες, που επιμένουν στην εφηβική και την ενήλικη ζωή. Σποραδικά στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής το άτομο, με σύνδρομο Asperger, αντιμετωπίζουν επεισόδια ψύχωσης (Μπότης, 2014).

Η 5^η Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5, DSM-5) εκδόθηκε από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric

Association, APA) το 2013 και σύμφωνα με τους Κονταξάκη και Κωνσταντακόπουλο (2015), «φιλοδοξεί να αποτελέσει τομή στην ιστορία της ταξινόμησης των ψυχιατρικών διαταραχών». Η φιλοδοξία αυτή απορρέει από τις διαφορετικές κατευθύνσεις, που ακολουθεί το τρέχον σύστημα ταξινόμησης στους άξονες της διάγνωσης, αλλά και της μεθοδολογίας της κατηγοριοποίησης (Κονταξάκης & Κωνσταντόπουλος, 2015). Η παιδαγωγός Στεφανία Φούσκα (2017) απαριθμεί τις αλλαγές του DSM-V: αρχικά, η διάγνωση αποκτά μεγαλύτερη «ακρίβεια», δεδομένης της αντικατάστασης της πολλαπλής ταξινόμησης του DSM-IV και του DSM-IV-R, τις «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (“Pervasive Developmental Disorders”), με μία αποκλειστική κατηγορία διάγνωσης, την «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (“Autistic Spectrum Disorder”). Η συγκεκριμένη εξέλιξη οδήγησε στην τροποποίηση της διάγνωσης σε άτομα, που είχαν διαγνωσθεί, με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Πλέον, τα άτομα αυτά διαθέτουν διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (Gradzinski, Huerta & Lord, 2013).

Στο πεδίο της οριοθέτησης του Φάσματος του Αυτισμού, η δημοσίευση του νέου διαγνωστικού πλαισίου επέφερε σημαντικές τροποποιήσεις, συγκριτικά με τις προηγούμενες εκδόσεις. Μέχρι το 2013, η διαγνωστική ομάδα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος απαρτιζόταν από τον κλασικό αυτισμό, την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, τα σύνδρομα Rett και Asperger, αλλά και την Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Αλλιώς Καθοριζόμενη (APA, 1994). Σύμφωνα με το σύγχρονο διαγνωστικό καθεστώς, οι διαγνωστικές υποκατηγορίες του συνδρόμου Asperger, της Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής και της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής Μη Αλλιώς Καθοριζόμενης αφαιρέθηκαν από το δυναμικό των Δ.Α.Φ., διότι εισάχθηκαν στη συμπτωματολογία του αυτιστικού φάσματος. Παράλληλα, το σύνδρομο Rett, δεδομένου πως δεν ταυτίζεται πια με τις Δ.Α.Φ., αποτελεί μια διαταραχή δυνητικά συνυπάρχουσα, σε περίπτωση που κάποιο άτομο με το σύνδρομο παρουσιάζει το σύνολο ή μια ομάδα διαγνωστικών κριτηρίων των Δ.Α.Φ. (Hyman, 2013).

Η τρίτη μεταβολή ανιχνεύεται στον αριθμό των απαιτούμενων κριτηρίων για την απόδοση διάγνωσης. Σε αντίθεση με τα προγενέστερα διαγνωστικά εγχειρίδια, το DSM-5 αναγνωρίζει ως βασική προϋπόθεση για την απόδοση της διάγνωσης τη σταθερή εκδήλωση δύο κατηγοριών συμπτωματολογίας από την «τριάδα του αυτισμού» (Wing & Gould, 1979): τα **(I) «Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική**

επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων» και οι (II) «Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες». Στην δεύτερη ομάδα εισήχθηκαν, ακόμη, οι διαταραχές αισθητηριακής αντίληψης, ανεξάρτητα με το αισθητηριακό προφίλ του παιδιού (Hyman, 2013). Πέραν αυτής, στο ίδιο πλαίσιο ορίζονται, με σαφήνεια, και οι υπόλοιπες προϋποθέσεις για την απόδοση της διάγνωσης (το άτομο πρέπει να εκδηλώσει τα συμπτώματα του αυτισμού σε πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, τα προαναφερόμενα συμπτώματα πρέπει να προκαλούν κλινικά ελλείμματα στη λειτουργικότητα του παιδιού και να μην επεξηγούνται πιστότερα από νοητική δυσλειτουργία, όπως η Αναπτυξιακή Διαταραχή της Νόησης ή από γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση) (APA, 2013).

Η τελευταία μετατροπή στα διαγνωστικά κριτήρια εισάγεται, με την εμπλοκή της αξιολόγησης της σοβαρότητας των συμπτωμάτων για το εκάστοτε από τις δύο κατηγορίες διαταραχών στα πλαίσια της διαγνωστικής διαδικασίας. Διευρύνοντας τα όρια της διάγνωσης, το DSM-V ορίζει την βαρύτητα, με βάση τα επίπεδα της αρωγής, που χρειάζεται το άτομο, στα πεδία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των επαναλαμβανόμενων μοντέλων συμπεριφοράς (Hyman, 2013).

Ιδιαίτερα διακριτό στα κείμενα των διαγνωστικών εγχειριδίων είναι το ανομοιογενές, ως προς τον αριθμό και τη σοβαρότητα (όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 1, βλ. Παράρτημα, σελ. 287), σώμα των συμπτωμάτων του αυτιστικού φάσματος. Επιδρώντας καταλυτικά στο επίπεδο του νοητικού δυναμικού καθώς και του προφορικού λόγου, η ετερογενής συμπτωματολογία της Δ.Α.Φ. διαμορφώνει το φάσμα, που επικρατεί στην κλινική εκδήλωση του αυτισμού. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ορισμένες πτυχές της συμπτωματολογίας, οι οποίες –με διαφοροποιήσεις, βέβαια, στην ένταση και την μορφολογία- αποτελούν ορόσημα του φάσματος. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2009), τα κυριότερα χαρακτηριστικά της Δ.Α.Φ. εντοπίζονται σε περιοχές, όπως ο *προφορικός λόγος, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αναγνώριση και έκφραση συναισθήματος, τα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων, οι γνωστικές λειτουργίες*, ενώ ιδιαίτερο υψηλό σε παιδιά με Δ.Α.Φ. είναι και το ποσοστό συνοσηρότητας (83%), το οποίο εκφράζεται μέσα από την ταυτόχρονη εκδήλωση της αυτιστικής διαταραχής με άλλες διαταραχές, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η Νοητική Καθυστέρηση (Ν.Κ.), Εγκεφαλική Παράλυση κ.α. (Levy et al., 2010).

1.4. Αιτιολογία

Η αιτιολογία του αυτισμού αποτελεί μια πτυχή της βιβλιογραφίας του φάσματος, με πολλές ανεξιχνίαστες υποθέσεις. Πλήθος μελετητών και ποικιλίας επιστημονικών κλάδων προσπαθούν να την προσεγγίσουν από την πρώτη εμφάνιση του όρου «αυτισμός» στα κείμενα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Παρά το επίμονο και μακροσκελές ερευνητικό έργο, που έχει διεκπεραιωθεί για την ανακάλυψη του υποστρώματος της διαταραχής, το ερώτημα «τι προκαλεί τον αυτισμό;» παραμένει ακόμη αναπάντητο.

Παρόλα αυτά, η πολυετής επιμονή των ερευνητών να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα, που χαρακτηρίζει την αιτιοπαθογένεια της αυτιστικής διαταραχής, απέφερε την κατασκευή ενός ανομοιογενούς σχήματος θεωριών. Το «μωσαϊκό» αυτό συγκροτείται από θεωρήματα, που εστιάζουν στην βιολογική βάση του «αυτιστικού μυαλού» και στις πρώιμες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του.

Η εκκίνηση, βέβαια, των ερευνών, σχετικά με την αιτιοπαθογένεια, δεν ακολούθησε τις θεωρητικές βάσεις, που αναγνωρίζουν την οργανικότητα της αυτιστικής διαταραχής. Στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα (1956) ο τότε επιστημονικός κόσμος κατανοούσε τον αυτισμό ως μια διαταραχή, με ψυχογενείς παράγοντες (Bettelheim, 1967). Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεώρηση της εποχής, η «μητέρα-ψυγείο» αποτελούσε την κρισιμότερη μεταβλητή του αυτισμού, διότι η απόμακρη υπόσταση και ψυχρή αντιμετώπιση της μητέρας προκαλεί την αμυντική συμπεριφορά του παιδιού, έχοντας ως αποτέλεσμα τη σταδιακή συγκρότηση του αυτιστικού προφίλ του ατόμου (Happe, 1998; Feinstein, 2010). Κύριος εκφραστής της ψυχαναλυτικής σκέψης, ο Bruno Bettelheim. Έχοντας αποκτήσει σημαντική επιρροή στους επιστημονικούς κύκλους, με σημείο αναφοράς τους το αυτιστικό φάσμα, ο Bettelheim προέβη σε θέσεις και προτάσεις, οι οποίες, με το πέρασμα των ετών, αποδείχθηκαν, όπως τονίζει και η Uta Frith (1994), «εσφαλμένες». Ειδικότερα, ο Bettelheim στο σύγγραμμά του, με τίτλο «Το άδειο κάστρο» (1967) προσπαθούσε να εξηγήσει τα επεισόδια εμμονής ενός αυτιστικού κοριτσιού, διασπώντας την λέξη weather σε "we/eat/her", πράγμα που –κατά τον ίδιο- αποτυπώνει την πεποίθηση του παιδιού πως η μητέρα του, και άλλοι ενδεχόμενα, θα το «καταβρόχθιζαν». Έχοντας

σχηματίζει ένα τέτοιο μοντέλο αντίληψης του φάσματος, ο Bettelheim έθεσε έντονους προβληματισμούς στην ερευνητική κοινότητα, συνιστώντας, παράλληλα, στους γονείς μια πολιτική «γονεκτομής», τον χωρισμό, δηλαδή, των παιδιών από τους ίδιους για εκτεταμένο χρονικό διάστημα (Gardener, Spiegelman & Buka, 2009, 2011). Την θεώρηση του Bettelheim αναπαρήγαγαν και μεταγενέστεροι από εκείνον ψυχαναλυτές, όπως η Maler (1968 στο Gergely, 2000) και η Tustin (1981), οι οποίες εντόπιζαν την αιτιοπαθογένεια του αυτισμού σε προβληματικές σχέσεις μεταξύ του παιδιού και της μητέρας (βλ. Roser, 1996, για μια ανασκόπηση των ψυχαναλυτικών θεωριών για τον αυτισμό).

Έχοντας ξεφύγει από τις υποδείξεις του Bruno Bettelheim, ο διεθνής επιστημονικός κόσμος στράφηκε στην οργανικότητα της αυτιστικής διαταραχής. Κατά τους Hallmayer, et al. (2002), η εμφάνιση της διαταραχής οφείλεται στην ύπαρξη ψυχολογικών, κοινωνιολογικών και βιολογικών παραγόντων. Ο Γαλάνης (2009) υπογραμμίζει πως η οργανική υφή του αυτισμού υποδεικνύει την κατεύθυνση, που οφείλει να ακολουθήσει κανείς, ώστε να ανιχνεύσει τα αίτια του. Ξεκινώντας, κατά αυτό τον τρόπο, από το βιολογικό υπόβαθρο της διαταραχής, η επικρατέστερη ερμηνεία, αναφορικά με τη Δ.Α.Φ., δεν εντοπίζει αποκλειστικά ένα, αλλά πλήθος βιολογικών μεταβλητών πίσω από την εκδήλωση της διαταραχής. Για τους σκοπούς της κατανόησης του οργανικού φάσματος, που χαρακτηρίζει τον αυτισμό, αναπτύχθηκε θεωρητικό έργο, με εστίαση στον αντίκτυπο νευροανατομικών, νευροχημικών, ανοσολογικών, περιγεννητικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών εμφανίζονται στην εκδήλωση και την εξέλιξη της Δ.Α.Φ. (Βερβέρη, 2014).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ξεκινά από το πεδίο μελέτης της νευροανατομικής υφής του αυτισμού. Πλήθος απεικονιστικού και παθολογοανατομικού έργου μελέτης έχει επικεντρωθεί στη σύνδεση των μορφολογικών εγκεφαλικών αλλοιώσεων με την αιτιολογία, καθώς και στην κλινική έκφραση της διαταραχής. Η εισαγωγή στο σώμα μελετών των νευροανατομικών μεταβλητών πίσω από την εκδήλωση του φάσματος καθιστά σαφή την κατεύθυνση του κλάδου, αναδεικνύοντας την μείωση των κυττάρων Purkinje της παρεγκεφαλίδας και τη σμίκρυνση των δενδριτικών προεξοχών του κυτταρικού πληθυσμού Purkinje και των νευρικών συνάψεων, που εκτείνονται στη μοριακή στιβάδα της παρεγκεφαλίδας. Η ελάττωση του πληθυσμού των κυττάρων Purkinje, των μεγαλύτερων νευρώνων του νευρικού συστήματος, εμφανίζεται ως το πλέον σύνηθες

εύρημα των απεικονιστικών ερευνών (Kern, 2003; Bauman & Kemper, 2005), ενώ οι ανωμαλίες, που δυσχεραίνουν το σχηματισμό των κροταφικών κέντρων του Wernicke και του Broca, συσχετίζονται με τις οξείες δυσκολίες στα πεδία της ανάπτυξης της γλώσσας και της επικοινωνίας (Abell et al., 2002; De Fosse et al., 2004).

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες της μαγνητικής τομογραφίας (Magnetic Resonance Imaging, MRI), το ογκομετρικό τμήμα των μελετητών σύλλεξε πληθώρα δεδομένων από σωρεία παιδιών, με Δ.Α.Φ.. Πέραν της ποικιλίας των αποτελεσμάτων, οι έρευνες ακολούθησαν μια κοινή γραμμή, σχετικά με ένα στοιχείο, την παρουσία αυξημένης ποσότητας φαιής ουσίας, η οποία είναι ανεξάρτητη του όγκου του εγκεφάλου (Herbert et al., 2003; Bigler et al., 2010). Ως απόρροια της ακραίας μεγέθυνσης της επιφάνειας του φλοιού, το μέγεθος του όγκου της φαιής ουσίας εμφανίζεται αυξημένο, φαινόμενο που έχει συνδεθεί με υπέρμετρη ανάπτυξη μέχρι την ηλικία των δύο ετών (Βερβέρη, 2014). Η υπερανάπτυξη αυτή προκύπτει από την αυξητική τάση της ποσότητας και του μεγέθους των νευρικών κυττάρων (Courchesne et al., 2011), ενώ ένα σώμα μελετητών ανίχνευσε πρόσφατα (Hutsler & Zhang, 2010) ένα σημαντικό όγκο δενδριτών σε περιοχές της επιφάνειας του εγκεφαλικού φλοιού, καθώς και σε τμήματα του κροτάφου, στα οποία υπήρξε αυξημένη δενδριτική συσσώρευση.

Η κλίμακα του πλήθους των νευρώνων και η έκταση της πυκνότητας των δενδριτών συγκροτούν το υπόστρωμα ενός εξέχοντος *«επεξηγηματικού μοντέλου των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος»* (Kana, Libero & Moore, 2011). Η *«θεωρία της τοπικής υπερ-συνδεσιμότητας με υπο-συνδεσιμότητα ευρύτερων εγκεφαλικών περιοχών»*: τα αυξημένα μεγέθη της συσσώρευσης των νευρώνων προκαλούν υπερδιέγερση των φλοιικών συνάψεων μικρής εμβέλειας (μεταξύ γειτονικών περιοχών του εγκεφάλου), αναστέλλοντας το σχηματισμό ευρύτερων συνάψεων μεγάλης εμβέλειας (μεταξύ απομακρυσμένων περιοχών του εγκεφάλου) (Watts, 2008). Η επαλήθευση της συγκεκριμένης θεωρίας στηρίχθηκε σε ευρήματα της Francesca Harpe (1999), αναφορικά με τις επιπτώσεις της υποσυνδεσιμότητας και της υπερσυνδεσιμότητας στη συμπεριφορά του ατόμου, με Δ.Α.Φ. (έντονες δυσκολίες σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν δεξιότητες οπτικο-χωρικής αντίληψης, υπερ-ευαισθησία σε ερεθίσματα).

Πολυάριθμες μελέτες του χώρου των νευροεπιστημών ανιχνεύουν την «ρίζα» του αυτισμού στο σύνολο των νευροορμονικών διαταραχών και ειδικότερα, στον κλονισμό του σεροτονεργικού δικτύου. Η αρωματική οργανική ένωση 5-υδροξυτρυπαμίνη, γνωστή στην παγκόσμια βιβλιογραφία ως «σεροτονίνη» ή «τρυπτοφάνη», συνιστά έναν νευροδιαβιβαστή του εγκεφάλου, με πολύπλευρο και καίριο ρόλο τόσο σε περιοχές του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ), όσο και σε ζώνες του Περιφερικού Νευρικού Συστήματος (ΠΝΣ). Έχοντας αναγνωριστεί ως ένα ισχυρό αγγειοδιασταλτικό στον ορό του αίματος (Σακελλαρόπουλος & Στάση, 1998), η βιογενής αυτή αμίνη «ηρεμεί» το ανθρώπινο σώμα, επιτρέποντας και ελέγχοντας την εύρυθμη λειτουργία των συστημάτων της ρύθμισης της θερμοκρασίας, της όρεξης, της μυϊκής σύσπασης, της διάθεσης, καθώς και της καρδιαγγειακής και ενδοκρινούς δραστηριότητας (Jacobs et al., 2002). Ο αυτιστικός εγκέφαλος παρουσιάζει μειωμένα ποσοστά σεροτονίνης (D'Eufemia et al., 1995), περιορισμένη παραγωγή τρυπτοφάνης μέχρι την πρώτη σχολική ηλικία (Chuggani et al., 1999; Chuggani, 2004), ενώ δεν είναι μικρός ο αριθμός των ατόμων, με Δ.Α.Φ., στα οποία εντοπίζονται παραμορφώσεις στο γονίδιο του μεταφορέα της σεροτονίνης (SERT), όπως και στην γονιδιακή ομάδα, που έχει αναλάβει την μετατροπή, την παραγωγή και την αποθήκευση της χημικής ουσίας (Veenstra-Vander Weele et al., 2000).

Ιδιαίτερη θέση στην κατανόηση της αυτιστικής διαταραχής κατέχουν οι ανοσολογικές θεωρήσεις, στην βάση των οποίων αναδεικνύεται το υψηλό ποσοστό ατόμων με Δ.Α.Φ. (46%), που βρίσκονται αντιμέτωπα με κάποια αυτοάνοση πάθηση. Τα θεωρήματα (*θεωρία της νευροανοσιακής διαταραχής, θεωρία της αλλεργικής αντίδρασης του εγκεφάλου*), αναπτύχθηκαν κάτω από το πρίσμα της σύνδεσης της πρόκλησης μιας αυτοάνοσης διαταραχής, με την εμφάνιση του αυτιστικού φάσματος, χωρίς, ωστόσο, να έχει εξακριβωθεί ο τρόπος συσχέτισης τους (Βερβέρη, 2014).

Όσον αφορά το τμήμα της ερευνητικής δραστηριότητας, που παρουσιάζει τον αυτισμό ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης προγεννητικών, περιγεννητικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών, με άλλους παράγοντες, η αύξηση του επιπολασμού της Δ.Α.Φ. καθιστά ολοένα και πιο σαφή τη προαναφερόμενη σύνδεση. Ολοκληρώνοντας τα έργα της ανασκόπησης και της ανάλυσης σωρείας μελετών, σχετικά με τα αίτια της εκδήλωσης του φάσματος, η Hannah Gardener και οι συνεργάτες της παρουσίασαν εκτενώς μέσα από δύο στατιστικές τους αναλύσεις

(2009, 2011) το πλήθος των προγεννητικών, περιγεννητικών και νεογνικών παραγόντων, ο συνδυασμός των οποίων μεγεθύνει το ενδεχόμενο εκδήλωσης της αυτιστικής διαταραχής. Οι κυριότεροι των περιγεννητικών και περιβαλλοντικών παραγόντων συνοψίζονται στον πίνακα 2 (βλ. παράρτημα, σελ. 287). Συγχρόνως, περιγεννητικές και περιβαλλοντικές μεταβλητές, στις οποίες εντάσσονται η πρόωρη γέννηση, η παράταση της κύησης ή η επέμβαση της καισαρική τομής, φαίνεται να διεγείρουν στατιστικά περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης της αυτιστικής συμπτωματολογίας (Gardener et al., 2011). Σχετικά με την περίοδο της κύησης, οι μελετητές στρέφονται στην εγκυμονούσα, επισημαίνοντας πως παράγοντες, όπως η ηλικία της ίδιας ή του πατέρα (άνω των σαράντα χρόνων), τα επεισόδια αιμορραγίας, η πρόκληση σακχαρώδους διαβήτη κύησης ή η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής (ιδίως ψυχιατρικών φαρμάκων) στην μητέρα, εκθέτουν σοβαρά το έμβρυο σε κίνδυνο και ενδεχόμενα οδηγούν σε αυτισμό (Gardener et al., 2009)

Γίνεται έκδηλη, πλέον, η παρουσία ενός υποβάθρου σημαντικών γενετικών μεταβολών στα πλαίσια της αιτιολογίας του φάσματος του αυτισμού. Παρόλα αυτά, η εγκαθίδρυση ενός σταθερού πλαισίου στο επίπεδο της αιτιοπαθογένειας της διαταραχής συνεχίζει να αποτελεί ένα αρκετά δύσκολο έργο για την επιστημονική κοινότητα (Raznahan et al, 2013), με τον ερευνητικό κλάδο να ανακαλύπτει ακόμη και σήμερα νέα δεδομένα για τον «μυστήριο» κόσμο του αυτιστικού φάσματος.

1.5. Συμπτωματολογία

Η αποτελεσματική ενασχόληση του ειδικού με την αιτιοπαθογένεση της διαταραχής του αυτισμού, που προσβάλλει την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, τόσο στο επίπεδο της διαγνωστικής διεργασίας, όσο και κατά την εξεύρεση προοπτικών αντιμετώπισης, απαιτεί πλήρη γνώση των θεωρήσεων της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τους Μανιαδάκη και Κακούρο (2016), η ικανότητα του ειδικού να ανιχνεύει τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία αποκλίνουν του προσδοκώμενου σταδίου, που -βάσει ηλικίας- αναμένονταν να παρουσιάζουν, εξαρτάται από το επίπεδο των γνώσεων του, σχετικά με την εξελικτικά προσδοκώμενη πορεία των σταδίων, αλλά και των μορφών συμπεριφοράς.

Κατά αντιστοιχία, είναι απαραίτητη η γνώση των μεταβολών, που επιφέρει το φύλο στη συμπεριφορά του ατόμου. Αρκετά χρόνια πριν η αυτιστική διαταραχή ήταν αρκετά σπάνια, γεγονός που περιόριζε τη συχνότητα εκδήλωσης της στο ένα ή δύο

παιδιά στα δέκα χιλιάδες. Η συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων αυτών ήταν αγόρια (Μπεζεβέγκης, 1985). Ενδεικτικά, η υπεροχή του ανδρικού φύλου, συγκριτικά με το γυναικείο (τέσσερα αγόρια προς ένα κορίτσι) στο επίπεδο της εκδήλωσης των συμπτωμάτων της διαταραχής υποδεικνύει τη δυσκολία του ερευνητικού σώματος να ανιχνεύσει τη συμπτωματολογία στο θηλυκό πληθυσμό, ο οποίος υποεκπροσωπείται (Halladay et al., 2015). Για τους σκοπούς της ακριβέστερης αξιολόγησης, η Alycia Halladay και οι συνεργάτες της (2015) συνιστούν στους κλινικούς να εξετάζουν τα χαρακτηριστικά του προφίλ των κοριτσιών ως όλον, με μεγαλύτερη προσοχή σε φαινομενικά τυπικές συμπεριφορές τους.

Η διάγνωση των διαταραχών του αυτισμού αφορά ένα ανομοιογενές κράμα συμπτωμάτων, με έντονες αποκλίσεις μεταξύ τους ως προς την βαρύτητα και τους ποικίλους συνδυασμούς τους. Μεταξύ των κυριότερων διακρίνονται οι επιπτώσεις της διαταραχής στην εξέλιξη της λεκτικής επικοινωνίας και στο νοητικό δυναμικό των παιδιών, που διαθέτουν την επικείμενη διάγνωση. Δεδομένης της ετερότητας και της εξέλιξης των αυτιστικών χαρακτηριστικών στη ζωή του ατόμου, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται σε μια ευρεία σε ένταση και μορφή κλίμακα συμπτωμάτων, κάτι που δικαιολογεί –κατά τον Γαλάνη (2009)- την χρήση του όρου «Φάσμα» για τη συμπερίληψη του συνόλου των εκφράσεων της διαταραχής. Κατά την Lorna Wing (1996), η ποικιλομορφία, που επικρατεί στον τομέα της συμπτωματολογίας από άτομο σε άτομο, αποτελεί απόρροια της αλληλεπίδρασης τόσο ενδογενών, όσο και εξωγενών μεταβλητών μεταξύ τους. Παράγοντες, όπως η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, η ύπαρξη συνοσηρότητας, το ιδιοσυγκρασιακό προφίλ, το επίπεδο σοβαρότητας της διαταραχής, η εμπλοκή αισθητηριακών διαταραχών στην αντίληψη, το ετερογενές δυναμικό ικανοτήτων του, καθώς και διάφορες ακόμη περιβαλλοντικές μεταβολές, συναρτούν μια δυσκολία στον ακριβή καθορισμό της συμπτωματολογίας του αυτιστικού φάσματος.

Μετά από τη συστηματική προσπάθεια δεκατριών ομάδων εργασίας, μία εκ το οποίων είχε ως αντικείμενο μελέτης το αυτιστικό φάσμα, η τρέχουσα έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5) (APA, 2013) περιορίζει το πλήθος των χαρακτηριστικών της Δ.Α.Φ., σχηματίζοντας τους εξής άξονες συμπτωμάτων:

A. Εκδήλωση ελλειμμάτων στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά περιβάλλοντα: 1. Ελλείμματα στην κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα (reciprocity), 2. Ελλείμματα στην μη λεκτική συμπεριφορά, η οποία χρησιμοποιείται για κοινωνική αλληλεπίδραση, 3. Ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων

B. Επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες: 1. Στερεότυπες ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή λόγος, 2. Αντίσταση στις αλλαγές, άκαμπτη προσκόλληση σε ρουτίνες, τελετουργικές δραστηριότητες ή λεκτικές και μη συμπεριφορές, 3. Εξαιρετικά περιορισμένα ενδιαφέροντα, μη φυσιολογικής έντασης και συγκέντρωσης, 4. Υπερευαίσθησία και υποευαίσθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Προϋπόθεση για την διάγνωση ενός παιδιού, με Δ.Α.Φ., δεν είναι μόνο η παρουσία των ανωτέρω συμπτωμάτων, καθώς το DSM-5 συμπεριλαμβάνει και άλλες παραμέτρους στην αξιολόγηση της κλινικής εικόνας του. Η ηλικία εκδήλωσης των συμπτωμάτων, η βαρύτητα της επίδρασης της διαταραχής στην κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική λειτουργικότητα του ατόμου, καθώς και η ύπαρξη σαφών ενδείξεων για το ότι η συγκεκριμένη διαταραχή αποτελεί την αποκλειστική προέλευση της συμπτωματολογίας ολοκληρώνουν τη λίστα των απαραίτητων κριτηρίων για την αναγνώριση του φάσματος.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. Επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων, με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

«Τον κόσμο του φεγγαριού δεν τον γνωρίζουμε καλά, έχουμε ανέβει εκεί πάνω αλλά ξεχάσαμε να τον εξερευνήσουμε. Πόση απόσταση πρέπει να "περπατήσει" ένα παιδί με αυτισμό για να έρθει στον κόσμο μας; Πόσα βήματα πρέπει να κάνουμε εμείς για να το συναντήσουμε;»

Από την μικρού μήκους ταινία κινουμένων σχεδίων του **Frédéric Philibert**, με τίτλο *“My little brother from the moon”*

2.1. Επικοινωνία

Παρά τις δυσκολίες, που χαρακτηρίζουν το έργο της σύνοψης της επικοινωνιακής διαδικασίας σε έναν και μόνο ορισμό, η σύγχρονη παγκόσμια βιβλιογραφία αναγνωρίζει την επικοινωνία, αφενός, ως «η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και μεταβίβασης μηνυμάτων από ένα άτομο σε άλλο (πομπός και δέκτης), μέσω συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων και χειρονομιών» (Dance, 2001), αφετέρου, ως «η εκπομπή εκ μέρους του πομπού και η λήψη από τον αποδέκτη μηνυμάτων, με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ μελών της γλωσσικής κοινότητας» (Μπαμπινιώτης, 1993:32).

Η έννοια «επικοινωνία» περιγράφει τη διαδικασία μεταβίβασης ενός συνόλου πληροφοριών από έναν αποστολέα προς έναν παραλήπτη, μέσω ενός μηνύματος, με την αξιοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων. Η οροθέτηση της επικοινωνίας δεν την καθιστά ένα ουδέτερο όργανο μεταφοράς «ανεξάρτητων» μηνυμάτων, δεδομένης της κοινωνικής υφής της συνολικής διαδικασίας και της σημασίας της για την δόμηση και την λειτουργία των ανθρώπινων κοινωνιών. Η μη ταύτιση των όρων «επικοινωνία» και «πληροφόρηση» δεν υποδηλώνει κάποια συγκρουσιακή σχέση μεταξύ των δύο, διότι, κατά τους Ψύλλα (1991) και Craig (1999), αλληλοσυμπληρώνονται.

Διαχρονικά το αντικείμενο της επικοινωνίας έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον κοινωνικών μελετητών, γλωσσολόγων, ψυχολόγων ακόμη και φιλοσόφων, όπως ο

Πλάτωνας ή ο Αριστοτέλης, οι οποίοι εξέτασαν την φύση και τις δυνατότητες της επικοινωνιακής συνθήκης κάτω από το πρίσμα της ρητορικής. Η πάροδος αιώνων εξερεύνησης του φάσματος της επικοινωνίας οδήγησε στην ανάδυση δύο βασικών σχολών προσέγγισης της: η Διαδικαστική-Γραμμική (the process school) και η Σημειωτική (semiotics school). Πρώτη, η Διαδικαστική-Γραμμική κατανοεί την ανθρώπινη επικοινωνία ως μια διεργασία μεταφοράς γνώσεων και πληροφοριών, εξετάζοντας τους τρόπους κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, όπως και τα μέσα, που αξιοποιούν οι πομποί της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τις θεωρητικές γραμμές του “process school”, η επικοινωνιακή συνθήκη συνιστά την άσκηση επιρροής ενός ατόμου στη συμπεριφορά ή στη σκέψη ενός άλλου, ένας δείκτης που συγκαταλέγεται μεταξύ άλλων στην αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας (Fiske, 1992). Η δεύτερη σχολή αντιμετωπίζει την επικοινωνία ως μια διττή διαδικασία, εστιάζοντας όχι μόνο στο επίπεδο της μεταφοράς των σημάτων, αλλά και σε εκείνο του σχηματισμού τους. Το πεδίο ενδιαφέροντος της περιλαμβάνει τους τρόπους διάδρασης των μηνυμάτων με τα άτομα, με σκοπό την παραγωγή νοήματος ή κάτω από το καθεστώς μιας ορισμένης κοινωνικής και πολιτισμικής συνθήκης, αλλά και έννοιες της σημειωτικής, της επιστήμης που εξετάζει τη δόμηση και το ρόλο του συνόλου των συμβολικών συστημάτων στα πλαίσια της κοινωνικής λειτουργίας (De Saussure, 1916).

Η επίμονη ενασχόληση, με το σύνθετο σύστημα της επικοινωνίας, καθιστά σαφή τον θεμελιώδη ρόλο της στα όρια της ανθρώπινης κοινωνίας. Όπως ομολογούν οι Hogg και Vaughan (2008), *«είναι αδύνατο να συλλάβει κανείς μια κοινωνική αλληλεπίδραση, που δεν περιλαμβάνει επικοινωνία»*. Οι άνθρωποι, συνειδητά ή ασυνειδητά, εκπέμπουν και προσλαμβάνουν συνεχώς πληροφορίες, με καταλυτικό αντίκτυπο στην κατασκευή της συνολικής τους ταυτότητας. Πέραν, όμως, από κοινωνική, η επικοινωνιακή διαδικασία αποτελεί μια έμφυτη αναγκαιότητα για τον άνθρωπο. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, το άτομο δηλώνει την επιθυμία του για επικοινωνία, με το περιβάλλον του. Κατά την Ελένη Μότσιου (2014), το βρέφος, προσπαθώντας, αρχικά, να γνωστοποιήσει τις βασικές του ανάγκες, κυρίως, μέσα από μη λεκτικές μορφές γλώσσας (κλάμα, κίνηση κ.α.), αναπτύσσει ένα ολοένα και συνθετότερο σύστημα επικοινωνίας, ικανό να δημιουργήσει ευχάριστες συνθήκες για το άτομο (παιχνίδι), αλλά και να μεταδώσει το φάσμα της νόησης και της έκφρασης του (λεκτικής και μη λεκτικής). Σύμφωνα με τους Hogg και Vaughan (2008), βασικοί

τομείς της σκέψης, της δράσης και του ψυχισμού του ανθρώπου εκτίθενται στη δυναμική της επικοινωνίας και των μηνυμάτων της.

Η συγκρότηση της επικοινωνιακής συνθήκης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα μέσα, που αξιοποιούνται για αυτή τη *«συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα»* (Κατή, 2000). Η Κατή (2000) επισημαίνει ότι η υλοποίηση της επικοινωνίας γίνεται δυνατή μέσω *«κινήσεων, ήχων, οσμών, οπτικών σημάτων όλων των ειδών κλπ.»*. Σύμφωνα με την Ελένη Γκονέλα (2006), η κλίμακα της επικοινωνιακής επαφής δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις δυνατότητες του λόγου, καθώς *«επικοινωνία δεν είναι μόνο η ομιλία, ο λόγος. Δεν είναι απλά η ικανότητα του ατόμου να αρθρώνει κάτι»*, αλλά, όπως υπογραμμίζει και η Sarah Lennard-Brown (2004) *«η επικοινωνία, (ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων) επιτυγχάνεται αφενός μέσω των λέξεων (λεκτική επικοινωνία) και αφετέρου μέσω μη λεκτικών πραγμάτων όπως ο τόνος της φωνής (μη λεκτική επικοινωνία)»*.

Ο ήχος, η κίνηση, οι οσμές, οι λέξεις, τα οπτικά σήματα συναρτούν το κυριότερο συστατικό της κωδικοποίησης του μηνύματος στην επικοινωνία, την γλώσσα (Βογινδρούκας, 2002). Η γλώσσα ορίζεται ως ένα κοινά αποδεκτό σύστημα σηματοδότησης ή έναν κώδικα επικοινωνίας, ικανό να αναπαραστήσει ιδέες μέσω της αξιοποίησης *«αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων, που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων και είναι αποδεκτοί και συμφωνημένοι από την κοινωνία όπου χρησιμοποιούνται»* (Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου, 1984 στο Βογινδρούκας, 2002). Η γλώσσα, έχοντας χαρακτηριστεί από τον Πωλ Βατζλάβικ (1988) ως μια *«αρχέγονη δύναμη»* του ανθρώπου, αναγνωρίζεται στο σύνολο των επιστημονικών κλάδων ως ένα από τα ισχυρότερα μέσα επικοινωνίας, δεδομένης της απεριόριστης κλίμακας παραγωγής και κατανόησης νοημάτων (Hogg & Vaughan, 2008), του επικοινωνιακού της δυναμικού (Μότσιου, 2014), όπως και της θέσης της στη ζωή του ανθρώπου, με τον Λούτβιχ Βιτγκενστάιν να υπογραμμίζει πως *«Τα όρια ενός ανθρώπου καθορίζονται από τα όρια της γλώσσας του»* (Auerbach, 2015).

2.2. Κοινωνικοποίηση

Η *«πλατιά»*, όπως τη χαρακτηρίζει ο Ραμπίδης (2007) στο άρθρο του «Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: γενική θεώρηση, με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση», έννοια της κοινωνικοποίησης εμφανίζεται για πρώτη φορά τον εικοστό αιώνα από τον Emile Durkheim. Ως όρος, η «κοινωνικοποίηση» περιγράφει την

διαδικασία ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, κατά την οποία, σύμφωνα με τον Imogen Seger (1977), *“το άτομο αφομοιώνει τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες (κανόνες) και αξίες έτσι, που αργότερα να τις αισθάνεται ως δικές του”*.

Η πάροδος των τελευταίων δεκαετιών έφερε το αντικείμενο της κοινωνικής ένταξης στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πληθώρας επιστημονικών κλάδων, αλλά και ερευνητών, όπως ο Sigmund Freud, ο Charles Cooley, ο George Herbert Mead και ο Emile Durkheim, οι οποίοι συνέδραμαν καθοριστικά στην δόμηση του σύγχρονου τρόπου κατανόησης της ανθρώπινης κοινωνικής διάστασης (Ραμπίδης, 2007). Η διαδικασία συγκρότησης του σημερινού μοντέλου δόμησης του *κοινωνικού ατόμου* (Binh, 2012) δεν αποτελεί αποκλειστική απόρροια της επίδρασης των ερευνητικών ευρημάτων στην παγκόσμια κοινωνική νόηση, καθώς το σύνολο των οικονομικών μεταβολών σε κράτη του δυτικού κόσμου κατά τον εικοστό πρώτο αιώνα επέφερε την πρωτοκαθεδρία του καταναλωτικού προτύπου κοινωνίας (Μαράτου-Αλιπράντη, 2010). Στα όρια ενός καθεστώτος καταναλωτισμού, όπως υπογραμμίζει ένας από τους πιο αξιόλογους ερευνητές του, ο κοινωνιολόγος Ζίγκμουντ Μπάουμαν, *«η κατανάλωση αναλαμβάνει τον κομβικό ρόλο που διαδραμάτιζε η εργασία στην κοινωνία των παραγωγών»* (Z. Bauman, *Ζωή για κατανάλωση*, Πολύτροπον, 2008). Οι έντονες τροποποιήσεις, που σημειώθηκαν μετά τη δεκαετία του 1950 στο κοινωνικό σκηνικό, σχετικά με τα σημεία εστίασης (όπως επισημαίνει ο Βασίλης Βάμβακας (2014) σε άρθρο του στην εφημερίδα «Η Καθημερινή», τα καταναλωτικά πρότυπα ζωής συνιστούν τη συχνή εξερεύνηση ικανοποίησης ασταθών και ολοένα και πιο διευρυμένων επιδιώξεων) αλλά και την αγορά εργασίας των σημερινών δυτικών χωρών, προκάλεσαν την προσχώρηση νέων δεδομένων σε βασικούς άξονες της κοινωνικής δομής και λειτουργίας. Οι κυριότερες αναδιατάξεις στο εσωτερικό της κοινωνίας αφορούν τις μεταβλητές της οικογένειας, την θέση και δράση του ατόμου ως πολίτης, αλλά και τον χαρακτήρα των διεργασιών, που καθοδηγούν τους νέους στην ενήλικη ζωή τους (Μαράτου- Αλιπράντη, 2010).

Η τάση του ατόμου για κοινωνική ένταξη εκφράζεται ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Δελή, 2012). Την αντίθεση τους με την έμφυτη ροπή του ατόμου για κοινωνικοποίηση εκφράζουν ερευνητές, με δράση στα πεδία της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας και της γλωσσολογίας. Αναγνωρίζοντας την αδιάλλακτη βιολογική φύση του ατόμου, οι ανθρωπολογικοί, κοινωνιολογικοί και γλωσσολογικοί κύκλοι προβάλλουν ένα δυνητικό κοινωνικό πρόσωπο του ατόμου,

μια θέση την οποία και στηρίζουν στα αποτελέσματα της απόσχισης ενός βρέφους από το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Στεφανίδου, 2017). Κατά την Maria Zubareva (2016), η συμπεριφορά των παιδιών που ταυτίζονται με το πρότυπο του ήρωα του κλασικού μυθιστορήματος του Rudyard Kipling («Το Βιβλίο της Ζούγκλας», ΜακΜίλαν, 1894) «Μόγλη», χαρακτηρίζεται από διαταραχές του λόγου και της ομιλίας, αδυναμία βάδισης σε όρθια θέση στα δύο πόδια, δυσκολία χρήσης μαχαιροπίρουνων και κυριότερα, φόβο και αποστροφή από τους άλλους ανθρώπους. Η διαδικασία συγκρότησης του κοινωνικού εαυτού του παιδιού, κατά τον Nguyen Thanh Binh (2012), γίνεται δυνατή μόνο μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας του και ειδικότερα, στους χώρους της εκπαίδευσης, της οικογένειας και εν γένει, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του.

Ένα από τα πιο σύνθετα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης διαφορετικών μεταξύ τους πλαισίων της ανθρώπινης καθημερινότητας, η κοινωνικοποίηση, αποτελεί μια δια βίου διαδικασία με σημαντικές αλλαγές, ανάλογα με την ηλικία του ατόμου (Ραμπίδης, 2007). Οι μεταβολές, που διέπουν το κοινωνικό προφίλ του ανθρώπου, οφείλονται στις διαρκείς πιέσεις για κοινωνικοποίηση (Schaffer, 1996), ενώ οι πιο ευδιάκριτες διαφοροποιήσεις συντελούνται σε περιοχές της εξωτερικής εμφάνισης (ενδυμασία, κόμμωση) και στο παιχνίδι του παιδιού. Τροποποιήσεις τέτοιας υφής αποκαλύπτουν την εμπλοκή γονικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των βρεφών τους (Στεφανίδου, 2017). Η οικογενειακή δομή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εντάσσεται ανάμεσα στα κρισιμότερα περιβάλλοντα εξέλιξης της προσωπικότητας του παιδιού. Όπως υποδεικνύει η Κοντοπούλου (2007), η ολοκλήρωση της προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού του προσδίδει μια έντονη ανάγκη κοινωνικής αποδοχής τόσο στο επίπεδο των ομηλικών του, όσο και διάφορα συστήματα του στενού αλλά και ευρύτερου κοινωνικού του πλαισίου.

Ένα από τα βασικά κριτήρια καθορισμού των επιλογών του παιδιού στο κοινωνικοποιητικό επίπεδο δράσης του συνιστά η σκέψη και εμπειρία του φύλου. Η έννοια του φύλου περιγράφει ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, βάσει του οποίου το άτομο, κατά την διάρκεια μιας διεργασίας εκπαίδευσης κοινωνικών πρότυπων, σχηματίζει «γυναικεία» ή «ανδρικά» χαρακτηριστικά (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015). Η δραστηριότητα του φύλου είναι καταλυτική σε όλες της πτυχές της καθημερινής διαβίωσης του ανθρώπου, οριοθετώντας «διαδρομές ζωής, σχέσεις και πρακτικές, οργανώνει τη σεξουαλικότητα των υποκειμένων, αποτελώντας έτσι ένα από τα

σταθερότητα σημεία αναφοράς στη λογική της νεωτερικότητας σε σχέση με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων» (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015). Η εκκίνηση της έμφυλης εκμάθησης ξεκινάει μόλις από την βρεφική ηλικία και σύμφωνα με τους Sheila Cole και Michael Cole (2001), αποτελούν κατασκευή των βλέψεων των γονέων απέναντι στο παιδί. Από τη στιγμή της ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, με την έναρξη της κοινωνικοποίησης του, η ιδιότητα του φύλου ανάγεται σε δομικό στοιχείο του πλήθους των συνειδητών και ασυνείδητων συμπεριφορών του, κάνοντας το «άνδρα» ή «γυναίκα» (Στεφανίδου, 2017).

Το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης δεν αποτελεί μια στατική ή προσωρινή συνθήκη. Οι συνεχείς πιέσεις (τόσο από την οικογένεια, όσο και από άλλους φορείς της κοινωνίας γενικότερα), που ασκούνται στο άτομο για ένταξη του σε νέα κοινωνικά σύνολα, νέους κοινωνικούς ρόλους, νέα συστήματα σκέψης και ηθικής (Πυργιωτάκης, 1989), αλλά και η σχέση αλληλεπίδρασης, που ενυπάρχει ανάμεσα στην κοινωνία και τα μέλη της, διατηρούν τον δυναμικό χαρακτήρα της κοινωνικοποίησης και κινητοποιούν τον άνθρωπο να εξελίσσεται συνεχώς (Νόβα – Καλτσούνη, 2002).

2.3. Η γλωσσική ανάπτυξη των νευροτυπικών παιδιών

Η περιγραφή και η μελέτη των πτυχών της γλώσσας και της επικοινωνίας αποτελεί ένα ερευνητικό τμήμα τόσο παλιό όσο και νέο: το πέρασμα των παιδιών από το προγλωσσικό στο γλωσσικό επίπεδο επικοινωνίας έχει απασχολήσει από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα πλήθος μελετητών από διαφορετικές μεταξύ τους επιστημονικές αφετηρίες (Μότσιου, 2014), ενώ ο σχηματισμός του περιβλήματος των επικοινωνιακών συμπεριφορών και οι μεταβολές τους συγκεντρώνουν διαχρονικά την προσοχή του ερευνητικού κόσμου.

Κατά την Κατή (2000), η νοηματοδότηση της γλωσσικής ανάπτυξης είναι διττή, με τον όρο να είναι άλλοτε «*αυστηρά περιορισμένος για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας*» και άλλοτε να γίνει πιο ευρύς, περιλαμβάνοντας την «*κατάκτηση των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας*». Η διδάσκουσα δεν παραλείπει ακόμη να υπογραμμίσει πως δεδομένης της απουσίας μιας καθολικής απόφασης της επιστημονικής κοινότητας της γλωσσολογίας, αναφορικά με την διάκριση της έννοιας της γλώσσας από την αντίστοιχη της επικοινωνίας, η «γλωσσική ανάπτυξη» εκφράζει τα στάδια εξέλιξης

της γλώσσας και της επικοινωνίας. Το σύγχρονο βιβλιογραφικό πλαίσιο διασπά την γλωσσική ανάπτυξη σε τρία πεδία εξέλιξης, το φωνολογικό, το σημασιολογικό/λεξιλογικό και το συντακτικό/μορφολογικό αναπτυξιακό πεδίο (Πήτα, 1998; Γκίτσα, 2002; Μότσιου, 2014).

A) Φωνολογικό πεδίο ανάπτυξης

Κατά την περάτωση του πρώτου έτους της ηλικίας, το βρέφος πληροί ήδη τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του φωνολογικού του συστήματος. Σύμφωνα με την Μότσιου (2014), η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί μια σταδιακή διαδικασία, η επίτευξη της οποίας απαιτεί την ωρίμανση του ακουστικού μηχανισμού, ένα ανεπτυγμένο φωνητικό μυϊκό σύστημα, την ομαλή εξέλιξη των εγκεφαλικών περιοχών, με κύριο ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη, την επάρκεια σε δεξιότητες κατανόησης και επεξεργασίας των φωνολογικών/φωνητικών διαφορών (αντιλαμβάνεται ποια είναι τα φωνήματα της γλώσσας του), επιτυχημένες μιμητικές δεξιότητες (Piaget, 1951), υψηλές μνημονικές ικανότητες (αναγνωρίζει και ανακαλεί βασικά στοιχεία του φωνητικού αλφαβήτου, όπως σύμβολα και φθόγγους) (Mandler, 1998; Schneider & Bjorklund, 1998; Meltzoff & Gopnik, 1998 κ.α.), πλήρη γνώση, αντίληψη και ταξινόμηση των οντοτήτων και συμβάντων (το παιδί έχει κατανοήσει πως το κάθε γεγονός ή αντικείμενο χαρακτηρίζεται, με κάποια ονομασία) (Mareschal & French, 2000), όπως και τις πρώιμες κοινωνικές δεξιότητες (σχέση μητέρας-παιδιού) (Αμπατζόγλου, 2001). Ένα σημείο-σταθμός για την φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού εντοπίζεται στο χρονικό διάστημα των πρώτων πέντε με έξι μηνών, οπότε το βρέφος παράγει βαβίσματα (Μότσιου, 2014). Κύριο χαρακτηριστικό του σταδίου του βαβίσματος είναι η εμφάνιση ήχων συνήθως αναδιπλασιαζόμενων συλλαβών. Για το λόγο αυτό, η σημερινή βιβλιογραφία έχει χαρακτηρίσει το συγκεκριμένο γλωσσικό επίπεδο ως «στάδιο λαρυγγο-φαρυγγικής άσκησης των οργάνων ομιλίας» (Δελή, 2012). Ο ρυθμός και ο επιτονισμός των φθόγγων αποτελούν στοιχεία, τα οποία εισάγονται στον παιδικό λόγο κατά τον όγδοο μήνα. Στα χρονικά όρια του ογδού μήνα το παιδί προβαίνει σε συστηματική φωνολογική παραγωγή, η οποία πέραν των υπόλοιπων στοιχείων της, χαρακτηρίζεται από έντονη ηχολαλία, ως απόρροια της μίμησης του γλωσσικού κώδικα των ενηλίκων (Δελή, 2012).

Η εκφώνηση των πρώτων «λέξεων» πραγματοποιείται γύρω στο πρώτο έτος της ηλικίας. Σύμφωνα με την Μότσιου (2014), το παιδί καταλήγει να εκφωνεί τις

πρώτες του λέξεις, οι οποίες «είτε μοιάζουν, είτε δεν μοιάζουν και πολύ με τις αντίστοιχες ενήλικες, ακούγονται, όμως, σαν να ανήκουν πια στη γλώσσα, που μιλάει ο περίγυρος». Κατά την αρχική φωνολογική παραγωγή, τα φωνήματα ομοιάζουν με τους γλωσσικούς ήχους, που παρήγαγε το παιδί στο στάδιο του βαβίσματος. Το συγκεκριμένο φαινόμενο ενδέχεται και να παρουσιάζεται λόγω κυριαρχίας ορισμένων φωνημάτων και στα δύο γλωσσικά επίπεδα (McCune & Vihman, 2001). Στο πεδίο της παραγωγής φωνημάτων μια σημαντική μερίδα του ερευνητικού σώματος προτείνει πως η προτίμηση για συνδυασμούς ήχων, που είναι πολύ διαφορετικοί (π.χ. τα σύμφωνα και τα φωνήεντα), όπως ακόμη και η προτίμηση σε φωνήματα, με λιγότερο σύνθετα διακριτικά χαρακτηριστικά (π.χ. η Μότσιου (2014) χαρακτηρίζει πιο «εύκολη» την εκφώνηση του στιγμικού /p/ από το τριβόμενο /f/, δεδομένων των δυσκολιών άρθρωσης του δευτέρου) δρουν καταλυτικά στον καθορισμό της ταυτότητας των πιο πρώιμα εμφανιζόμενων φωνημάτων (Μότσιου, 2014). Με βάση τα δεδομένα αυτά, η κατάκτηση των φωνηέντων συντελείται μέχρι τον τρίτο χρόνο και λόγω αυτού, προηγείται της αντίστοιχης των συμφώνων, ενώ τα συμφωνικά συμπλέγματα παρουσιάζονται στο γλωσσικό δυναμικό του παιδιού για πρώτη φορά στα τρία με τέσσερα έτη της ζωής του, με την συνολική κατάκτηση τους να ανιχνεύεται κατά την έναρξη της σχολικής πορείας του παιδιού (Μότσιου, 2014). Η αφετηρία της σχολικής φοίτησης του ατόμου αναγνωρίζεται ως το σημείο επαρκούς ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος (Πήτα 1998; Γκίτζα 2002).

B) Σημασιολογικό/λεξιλογικό πεδίο ανάπτυξης

Η δράση του παιδιού στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό κεφάλαιο της γλώσσας συνδέεται με την ικανότητα του να κατανοήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του γλωσσικού κώδικα του περιβάλλοντος του και συνδέεται άρρηκτα με το επίπεδο εξέλιξης των αντιληπτικών του δεξιοτήτων (Πήτα 1998; Γκίτζα 2002). Στα όρια του σημασιολογικού πεδίου αποτυπώνεται η πορεία του «παθητικού» και «ενεργητικού λεξιλογίου» του παιδιού (Βογινδρούκας, 2002). Ακριβέστερα, το άτομο ήδη από την ηλικία των οχτώ με δέκα μηνών, κατά την καταγραφή της πρώτης επιτυχούς απόπειρας κατανόησης μονάδων του λεξιλογίου (Μότσιου, 2014), ξεκινάει να δομεί ένα γλωσσικό σχήμα των γνώσεων -που διαθέτει για τις οντότητες, τα αντικείμενα, τα συμβάντα, τα φυσικά φαινόμενα, αλλά και τις μεταξύ τους συνδέσεις. Όπως υποστηρίζει ο Ιωάννης Βογινδρούκας (2002), οι αναπαραστάσεις αυτές του ατόμου συνιστούν το «νόημα του λόγου».

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ηλικία των οχτώ με δέκα μηνών αποτελεί το σημείο εκκίνησης της σημασιολογικής ανάπτυξης, με το βρέφος να δείχνει να κατανοεί εντολές (ανταποκρίνεται, με δράση, στην εκφώνηση του «μη», κάνει χειρονομία μετά από λεκτική προτροπή για χαιρετισμό) και να αντιδρά στον ήχο του ονόματος κάποιου αντικείμενου ή προσώπου (Μότσιου, 2014). Λίγους μήνες αργότερα (δέκατο με δωδέκατο μήνα), τα βρέφη έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν ποιες είναι οι ηχητικές ακολουθίες, που προκαλούν την προσοχή των ενηλίκων και εξασφαλίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη βοήθεια τους. Κατά αυτό τον τρόπο, μια διαδικασία, η οποία ξεκίνησε μέσω της παραγωγής άναρθρων ήχων, εξελίσσεται σε μια επικοινωνιακό μέσο, το οποίο επιτρέπει στο άτομο την πρόβλεψη, την καθοδήγηση και την ενεργοποίηση του περιβάλλοντος του (Cole & Cole, 2001 στο Αναστασίου, 2006). Μια σύντομη ανάγνωση των κειμένων της βιβλιογραφίας (Piaget, 1962; Vygotsky, 1988; Gopnik & Meltzoff, 1987 στο Ευθυμίου, 1996) καθιστά ευδιάκριτη τη πολύπλοκη σύνθεση της ικανότητας ορισμού της σημασίας των λέξεων. Μεταξύ των κυριότερων επιχειρημάτων, που προβάλλουν διάφοροι ερευνητές, για την ενίσχυση αυτής της θέσης, ξεχωρίζει η σχέση εξάρτησης, που υποστηρίζουν διάφοροι επιστημονικοί κύκλοι -ότι υπάρχει ανάμεσα στην απόκτηση του νοήματος των ήχων και την κατηγοριοποίηση (Ευθυμίου, 1996). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μερίδα των ερευνητών, η νοητική διαδικασία του σχηματισμού της σημασίας μιας ηχητικής ακολουθίας ξεκινά από την εκμάθηση, αρχικά, των συνδέσεων μεταξύ των λέξεων και των οντοτήτων ή φαινομένων αναφοράς τους, αλλά και των συνδέσεων του νοήματος, που σχηματίζει ένα λεκτικό σύνολο σε μια φράση. Κατά την Αναστασίου (2006), η συγκρότηση των γνωστικών σχημάτων των λεξιλογικών σχέσεων αποτελεί το σημείο εκκίνησης της σωστής χρήσης των λέξεων από το άτομο. Σημαντικές πληροφορίες αντλούνται και από το ερευνητικό έργο του Θανάση Νάκα (2002) στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, για τους σκοπούς του άρθρου «*Πώς ορίζουν τα παιδιά της λέξεις*», το οποίο αποκαλύπτει πως τα παιδιά ορίζουν τις λέξεις, με αμιγώς εμπειρικό και βιωματικό τρόπο, παρότι απαντούσαν σωστά σε ερωτήματα κατηγοριοποίησης, όπως «*Η γάτα είναι ζώο;*», εντούτοις δεν ενσωμάτωναν τα ταξινομικά αυτά δεδομένα στους ορισμούς.

Η απόκτηση του νοήματος των λέξεων εκ μέρους του ατόμου δεν είναι η μοναδική αιτία, που καθιστά το πρώτο ηλικιακό έτος μια περίοδο-ορόσημο για την ανθρώπινη γλωσσική ανάπτυξη. Δέκα με δώδεκα μήνες μετά την γέννηση τους τα

βρέφη εκφωνούν λέξεις για πρώτη φορά. Το λεξιλόγιο αυτής της περιόδου δεν ταυτίζεται με το αντίστοιχο των ενηλίκων, καθώς τα παιδιά μιμούνται ήχους του περιβάλλοντος τους για να εκφράσουν ορισμένα πρόσωπα ή αντικείμενα [π.χ. σε έρευνα της η Μότσιου (2014) ανίχνευσε στο λεκτικό δυναμικό ενός βρέφους έντεκα μηνών δύο φωνήματα, τα οποία χρησιμοποιούσε για να ονοματίσει, αφενός, την αγαπημένη του κούκλα («κο»), αφετέρου, το κατοικίδιο του («γκα»)], αλλά και εύκολες στην άρθρωση λεκτικές μονάδες, τις οποίες χρησιμοποιεί και το στενό τους περιβάλλον (π.χ. νάνι, κακά, πουφ κ.α.). Το γλωσσικό αυτό σύνολο αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως *παιδικό ιδίωμα* (Μότσιου, 2014).

Στην ηλικία των δώδεκα με δεκαοχτώ μηνών το λεξιλόγιο του παιδιού προσεγγίζει ολοένα και περισσότερο το αντίστοιχο των ενηλίκων, δεδομένης της μετάβασης του από το *παιδικό ιδίωμα* στο *μονόλεξο στάδιο* (Μότσιου, 2014). Κύρια χαρακτηριστικά του μονόλεξου σταδίου είναι το περιορισμένο εύρος της λεκτικής παραγωγής (δεν υπερβαίνει το όριο των πενήντα λέξεων), η χρήση των λεξημάτων είτε ως «*διαμεσολαβητών*» ανάμεσα στο άτομο και τον περίγυρο του («γεια», «κοίτα!»), είτε ως «*ετικετών*» για αντικείμενα ή πρόσωπα της καθημερινότητας του (GorNIK & Meltzoff, 1986 στο Cole & Cole, 2001), καθώς και η *ολοφραστική λειτουργία της λέξης* (Μότσιου, 2014). Όπως σημειώνει η Ελένη Μότσιου στο σύγγραμμά της «*Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*» (2014), το πρώτο λεξιλόγιο του παιδιού απαρτίζεται, κυρίως, από λέξεις, που εκφράζουν το περιεχόμενο μιας φράσης ή πρότασης (π.χ. η λέξη «μπάλα» ενδέχεται και να χρησιμοποιείται για να κινητοποιήσει μια δράση, σχετική με τη μπάλα). Τέλος, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εν λόγω χρονικής περιόδου είναι η προτίμηση των ουσιαστικών παρά των ρημάτων από τα βρέφη, φαινόμενο που ενδέχεται να οφείλεται στο συχνό ενδιαφέρον τους για πρόσωπα ή πράγματα (Μότσιου, 2014).

Η ταχύτατη και έντονη δραστηριότητα του παιδιού στα πεδία της ανάπτυξης του λεξιλογίου και του νοήματος επιφέρει την ανάδυση νέων λεκτικών μορφών, η αυξητική τάση του πληθυσμού των οποίων οδηγεί σε μια «*λεξιλογική έκρηξη*» στην ηλικία των δεκαοχτώ με είκοσι τεσσάρων μηνών (Μότσιου, 2014). Η ολοκλήρωση της σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης συντελείται, σύμφωνα με τις Πήτα (1998) και Γκίτζα (2002), με την διεύρυνση του πληθυσμού της λεκτικής έκφρασης, την κατανόηση της σημασίας και των σχέσεων μεταξύ εννοιών των λέξεων και

αντικειμένων ή συμβάντων της καθημερινότητας, αλλά και την απόκτηση συνείδησης, σχετικά με τη σημασιολογική δομή των φράσεων.

Γ) Μορφολογικό και συντακτικό πεδίο ανάπτυξης

Η δράση του παιδιού στο μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης ξεκινά από το πρώτο του έτος, οπότε η γλώσσα αποτελεί ένα μέσο αναπαράστασης συμβάντων ή αναφορά σε ανθρώπους του περιγύρου του. Η περίοδος αυτή είναι γνωστή στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως το *ολοφραστικό στάδιο*, κατά το οποίο το άτομο δεν χρησιμοποιεί τις λέξεις, με την μία και αποκλειστική τους σημασία. Απεναντίας, μια λέξη ενδέχεται να ενέχει πλήθος εννοιών, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να την χρησιμοποιεί σε διάφορες και διαφορετικές μεταξύ τους περιστάσεις (Δελή, 2012; Μότσιου, 2014). Παράλληλα, το λεξιλόγιο αυτής της περιόδου αντιστοιχεί ηχητικά σε εκείνο των ενηλίκων, γεγονός που, σύμφωνα με μια σημαντική μερίδα ερευνών, οδηγεί, με τη συμβολή των *ολοφράσεων*, στην έναρξη της συγκρότησης του συστήματος των γραμματικών κανόνων (Μότσιου, 2014).

Η συντακτική δομή της γλώσσας γίνεται πιο σύνθετη, κατά την περίοδο ανάμεσα στο δεύτερο και το τρίτο έτος. Κύριο στοιχείο της περιόδου, η παραγωγή προτάσεων των δύο και ακολούθως, περισσότερων λέξεων. Έχοντας απασχολήσει την πλειονότητα των μελετητών, που ασχολούνται με τις διεργασίες σχηματισμού της γραμματικής, το *δίλεξο στάδιο* [*τρίλεξο* κατά τη διάρκεια της κυριαρχίας του τηλεγραφικού λόγου (ενάμιση με τρία έτη)] χαρακτηρίζεται από την απουσία συνδετικών λέξεων στα πλαίσια της παράταξης λέξεων σημασιολογικού περιεχομένου (τηλεγραφικός λόγος), η σύνταξη των οποίων γίνεται, βάσει της τοποθεσίας των λέξεων μέσα στη φράση, τις κλιτικές καταλήξεις και το νόημα, που το άτομο επιθυμεί να αποδώσει στο συγκεκριμένο λεκτικό σύνολο (Δελή, 2012; Μότσιου, 2014). Μια ακόμη ιδιαιτερότητα του σταδίου ανιχνεύεται κατά το πέρασμα του ατόμου από την ηλικία των δύο χρόνων και αφορά την ασυνέπεια της χρήσης των γραμματικών μορφημάτων, των ελάχιστων, δηλαδή, μονάδων διαφοροποίησης χρόνου, αριθμού, γένους κτλ. (Μότσιου, 2014). Για την πληρέστερη κατανόηση της παραπάνω συνθήκης, η Μότσιου (2014) παραθέτει ένα παράδειγμα αγοριού δύο ετών και έντεκα μηνών:

«Και το πω από σο θείο: κοίτα, από βιβλίο σέλω. Σέλω μου το πάρει σο μαγαζί. Που είν' σείο;» (Και θα το πω αυτό στο θείο: κοίτα, αυτό το βιβλίο θέλω. Θέλω να μου το πάρει στο μαγαζί. Που είν' ο θείος;)

Μέχρι την ηλικία των πέντε με έξι χρόνων η συντακτική οργάνωση των λέξεων διαφοροποιείται αρκετά. Δεδομένης της κατάκτησης των θεμελιωδών γραμματικών κατηγοριών (π.χ. *ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα*) και συντακτικών διαδοχών (π.χ. *υποκείμενο + ρήμα*), όπως και της ολοκληρωμένης κατάρτισης των σημασιολογικών σχημάτων, αναφορικά με τις συνδέσεις μεταξύ των λέξεων (π.χ. *δράστης + δράση*), η μορφολογική και συντακτική πτυχή της γλώσσας αναπτύσσεται ραγδαία, με την ηλικία των τριών με πέντε χρόνων να σημειώνεται στις σελίδες της γλωσσολογικής βιβλιογραφίας ως το στάδιο με την *«μεγαλύτερη μορφολογική ανάπτυξη»* (Μότσιου, 2014). Τα κυριότερα αποτελέσματα της ταχύτερης ανάπτυξης του συντακτικού τμήματος ανάπτυξης αποτυπώνονται στα επίπεδα της απόκτησης νοήματος και της δόμησης του λεξιλογίου (Δελή, 2012). Οι αλλαγές στα πεδία της συντακτικής ανάπτυξης γίνονται ακόμη πιο ευδιάκριτες, αν λάβει κανείς υπόψη τις επιπτώσεις, που επιφέρει η επίτευξη της κατανόησης και εφαρμογής των κανόνων μετατροπής στη συντακτική δομή του παιδικού λόγου. Όπως αναφέρουν οι Πήτα (1998) και Γκίτσα (2002), οι τροποποιήσεις, που παρουσιάζονται στη συντακτική δόμηση των προτάσεων, αφορούν το σχηματισμό των ερωτηματικών και αρνητικών προτάσεων. Οι ερωτηματικές προτάσεις αποκτούν μια πληρότητα, αναφορικά με τη συντακτική τους συγκρότηση, ενώ η άρνηση εκφράζεται σε πρώτο επίπεδο, με το *«όχι»* και στη συνέχεια, με τα *«δεν»* και *«μη»*.

Η έναρξη της σχολικής πορείας του παιδιού αποτελεί το τελευταίο στάδιο για τη συντακτική ανάπτυξη, η εξέλιξη της οποίας περατώνεται μεταγενέστερα, με την προσχώρηση στο γλωσσικό δυναμικό του ατόμου ενός συστήματος κανόνων, σχετικά με τη συντακτική συγκρότηση των προτάσεων (Δελή, 2012). Από την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τους διαφορετικούς -ανάλογα με το είδος της γλώσσας (Bates & McWhinney, 1987)- ρυθμούς ανάπτυξης της μορφολογίας, όσο και την εμπλοκή του φαινομένου της *υπεργενίκευσης/ομαλοποίησης* (Μότσιου, 2014) στην έκφραση του παιδιού, είναι δύσκολο να αποφευχθούν οι μορφολογικές διαφοροποιήσεις από άτομο σε άτομο.

2.4. Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Η περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη και το ελλειμματικό επικοινωνιακό προφίλ αποτελούσαν, σύμφωνα με το DSM-IV (APA, 1994), ένα από τα βασικά γνωρίσματα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Η κατάρτιση ενός νέου διαγνωστικού εγχειριδίου, του DSM-V (APA, 2013) επέφερε ένα καινούργιο καθεστώς στην διάγνωση του αυτιστικού φάσματος. Στα πλαίσια των τρεχόντων διαγνωστικών συνθηκών, η καθυστερημένη ή/και αποσπασματική ανάπτυξη του γλωσσικού δυναμικού συνεχίζει να αποτελεί ένα από τα κυριότερα δείγματα της αυτιστικής διαταραχής, με μόνη διαφορά ότι πλέον κάθε διάγνωση συμπεριλαμβάνει τον προσδιορισμό των επιμέρους χαρακτηριστικών και της βαρύτητας των γλωσσικών δυσκολιών (APA, 2013).

Οι γλωσσικές διαταραχές ήδη από τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης συνιστούν για τους γονείς μια από τις πιο προφανείς ενδείξεις εμπλοκής του φάσματος του αυτισμού στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, ενώ οι τρόποι, που χρησιμοποιεί το άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του, για να αναπτύξει το γλωσσικό του εύρος φαίνεται να συνδέεται στενά, με μεταγενέστερα προβλήματα στην ομιλία και την επικοινωνία (Tek, Mesite, Fein, & Naigles, 2014). Η ανάπτυξη της γλώσσας προηγείται της παραγωγής και της χρήσης της. Πραγματευόμενη τα γλωσσικά γνωρίσματα του αυτιστικού φάσματος, η Ελένη Γκονέλα (2006) επισημαίνει πως *«η ικανότητα του λόγου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δομή και ωρίμανση του εγκεφάλου»*, μια θέση που απηχεί των συμπερασμάτων της έρευνας της Patricia Kuhl (2000) στη σχέση εξάρτησης ανάμεσα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και τη γλωσσική ανάπτυξη στον αυτισμό. Σε αντίθεση με τα νευροτυπικά παιδιά, η Kuhl (2000) κατέληξε πως ο εγκεφάλος τα άτομα, με Δ.Α.Φ., αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανίχνευση των ομοιοτήτων μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη του λόγου.

Αποκλίσεις στην ωρίμανση του εγκεφάλου αναδύονται και μέσα από τα ευρήματα του απεικονιστικού σώματος των μελετών, οι οποίες εστίασαν στις δομές της εγκεφαλικής συγκρότησης και στη συμπεριφορά του κεντρικού νευρικού συστήματος των δύο πληθυσμών, βάσει της θεωρίας του Nou (Walenski et al., 2007). Η νευροαπεικόνιση στα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα κατέδειξε την ενεργοποίηση

της Θεωρίας του Νου σε συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές, δηλαδή, στο μέσο μετωπιαίο αλλά και κατώτερο μετωπιαίο λοβό (με κυριότερη δράση στην περιοχή Broca) και στον οπίσθιο άνω κροταφικό και κροταφοβρεγματικό λοβό. Στην ομάδα των αυτιστικών ατόμων οι ερευνητές διαπίστωσαν τα χαμηλά ποσοστά δραστηριοποίησης της Θεωρίας του Νου σε τμήματα του μετωπιαίου λοβού, στις μετωπικές, δηλαδή, ζώνες της έκτασης του εγκεφάλου, ενώ η δραστηριότητα φτάνει σε υψηλά επίπεδα σε περιοχές του κροταφικού λοβού. Η εκτίμηση της θεωρίας του Νου επιτρέπει την πρόβλεψη της δυνατότητας του παιδιού να διαχειρίζεται την προσοχή του ήδη από τα πρώτα έτη της ζωής του, μοιράζοντας ταυτοχρόνως το ενδιαφέρον του σε κάποιο πρόσωπο και ένα συμβάν ή αντικείμενο του περιβάλλοντος του (Walenski et al., 2007). Στο φάσμα του αυτισμού η ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας αποτελεί ένα προβληματικό πεδίο εξέλιξης, με κυριότερες εκφράσεις του να σημειώνονται στον τομέα των κοινωνικών συναλλαγών, οι οποίες προϋποθέτουν την εφαρμογή τέτοιων δεξιοτήτων. Η Γκονελά (2006) επισημαίνει ότι *«στα παιδιά με αυτισμό δεν υπάρχει συντονισμός αισθητηριακός και λόγου. Ακούν κάποιον αμυδρό θόρυβο, αντιληπτικά, αν και γύρω τους υπάρχει δυνατός θόρυβος, τον οποίο δεν ακούν.»* Όπως υπογραμμίζουν οι μελετητές Walenski, Mostofsky, Gidley-Larson και Ullman (2007), οι επίμονες δυσκολίες στην διατήρηση της προσοχής σχετίζονται στενά με την καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη, που –όπως αναφέρθηκε ήδη– αναγνωρίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως ένα από τα βασικά γνωρίσματα του αυτιστικού φάσματος, δεδομένου πως το επίπεδο των πρώτων καθορίζει τον ρυθμό εξέλιξης της γλωσσικής ικανότητας.

Σε κάθε περίπτωση, η ανομοιογένεια της γλωσσικής ανάπτυξης μεταξύ των παιδιών με Δ.Α.Φ. αποτελεί μια κοινή ανακάλυψη πολυάριθμων ερευνών (Eigsti, Bennetto, & Dadlani, 2007; Lewis, Woodyatt, & Murdoch, 2008; Perovic, Modyanova, & Wexler, 2013, φαινόμενο που δικαιολογεί τις διακυμάνσεις του γλωσσικού δυναμικού του αυτιστικού πληθυσμού από την γλωσσική πληρότητα, με ελάχιστες επικοινωνιακές δυσκολίες, μέχρι την παντελή αφασία. Κατά τις Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), οι ιδιομορφίες του αυτιστικού λόγου διέπουν τόσο το πραγματολογικό, όσο και το μη λεκτικό πεδίο της γλώσσας (προσωδικά γλωσσικά στοιχεία).

2.5. Η δομή του λόγου των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Σε πρώτο πλάνο η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας αποτελεί μια πολύπτυχη διεργασία, η οποία διαιρείται σε τρεις άξονες ανάπτυξης, τον φωνολογικό, το σημασιολογικό/λεξιλογικό και το συντακτικό/μορφολογικό (Πήτα, 1998; Γκίζα, 2002; Μότσιου, 2014). Κατά την Δέλη (2012), η πλήρης ανάπτυξη αυτών των περιοχών παρουσιάζεται ως αδύνατο εγχείρημα για τους ανθρώπους, με αυτισμό. Οι Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003) κατέληξαν μέσα από το ερευνητικό τους έργο σε λιγότερο αυστηρά συμπεράσματα, προβάλλοντας την γλωσσική παραγωγή ως μια ελλειμματική ζώνη του αυτισμού. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονιστεί πως η συγκεκριμένη πτυχή της γλώσσας έχει συγκεντρώσει λιγότερο ερευνητικό ενδιαφέρον συγκριτικά με τα πεδία της γλωσσικής επεξεργασίας και της αξιοποίησης των μερών του λόγου.

Οι γλωσσικές ιδιομορφίες των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, φαίνεται πως αποτελούν το τμήμα της γλωσσικής έκφρασης, που έχει απασχολήσει περισσότερο τους μελετητές. Οι πιο χαρακτηριστικές ιδιορρυθμίες του λόγου των παιδιών, με Δ.Α.Φ., σύμφωνα με τους Frith (1989) και Βογινδρούκα (2002) είναι οι εξής:

1. **Ηχολαλία:** η εκδήλωση *«αυτούσια επαναλαμβανόμενων φράσεων, που ακούστηκαν από κάποιον άλλον την ίδια στιγμή ή παλιότερα»* (Βογινδρούκας, 2002). Αποτελώντας ένα διαχρονικά αναγνωρισμένο επικοινωνιακό γνώρισμα της αυτιστικής διαταραχής (Rydell & Mirenda, 1991; Kanner, 1943), η ηχολαλία διακρίνεται σε δύο τύπους (Rydell & Prizant, 1995), την *άμεση ηχολαλία* (ακέραιη επανάληψη ενός λεξιήματος ή μιας πρότασης τη στιγμή, που ακούγεται) και την *έμμεση ή καθυστερημένη ηχολαλία* (ακέραιη επανάληψη ενός λεξιήματος ή μιας πρότασης, που ήχησε κάποτε στο παρελθόν). Οι τελευταίες δεκαετίες αποτέλεσαν πεδίο αλλαγών στην κατανόηση της σύνθεσης της ηχολαλικής ομιλίας. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται, αφενός, στην κατάρριψη της λογικής, που καθιστούσε την ηχολαλία μια διαδικασία αυτούσιας επανάληψης λέξεων και προτάσεων, χωρίς την απόδοση κάποιας σημασίας. Αφετέρου, η ανάδυση ενός ολοένα και

αυξανόμενου όγκου ερευνητικού έργου, το οποίο αντιμετωπίζει τον ηχολαλικό λόγο ως μια απόπειρα των παιδιών με αυτισμό για αλληλεπίδραση, οδήγησε στην αναγνώριση της ηχολαλίας ως ένα από τα επίπεδα της επικοινωνιακής ανάπτυξης των αυτιστικών ατόμων (Βογινδρούκας, 2002). Η ηχολαλική συμπεριφορά, κατά τον Βογινδρούκα (2003), θα μπορούσε να μεταφραστεί ως το εγχείρημα του ατόμου να ανταποκριθεί σε ένα ερέθισμα ή να προβάλλει ένα αίτημα, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα λεκτικά σύνολα, τα οποία άκουσαν από άτομα του περίγυρου τους σε παρόμοιες συνθήκες και τα έχουν αποστηθίσει αυτούσια. Για να γίνει κατανοητή η θέση, τόσο ο Βογινδρούκας (2003), όσο και οι Minshew και Williams (2010) παραθέτουν ένα παράδειγμα: *«όταν ένα αυτιστικό παιδί ήθελε να παρακολουθήσει τηλεόραση έλεγε «Άφησε το τηλεκοντρόλ κάτω!». Έτσι, το παιδί τη συνέδεσε στο μυαλό του με την επιθυμία του να δει τηλεόραση, συνεπώς επαναλάμβανε τη φράση κάθε φορά που ήθελα να παρακολουθήσει τηλεόραση.»*. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά και στην μη επικοινωνιακή ηχολαλία, η οποία, σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2002) δεν μεταδίδει κάποιο μήνυμα. Τέλος, η ηχολαλική ομιλία ανιχνεύεται και στα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά η διάρκεια της δεν υπερβαίνει τα δύο έτη.

- 2. Αντιμετάθεση των αντωνυμιών «εγώ» και «εσύ»:** το κλίμα σύγχυσης, που καταβάλλει τα αυτιστικά παιδιά κατά την επιλογή του πρώτου ή του δευτέρου προσώπου των δυνατών τύπων των προσωπικών αντωνυμιών για αναφορές στον εαυτό ή σε άλλο άτομο, αποτελεί ένα πρόβλημα-ορόσημο του αυτιστικού φάσματος, ιδίως σε περιπτώσεις παιδιών, με προφορικό λόγο (Βογινδρούκας, 2002). Ξεκινώντας από τις πρώτες περιγραφές των αυτιστικών συμπτωμάτων (Kanner, 1943), το γλωσσικό φαινόμενο της αντιστροφής αποτέλεσε κατά τον ίδιο ένα από τα πιο έντονα χαρακτηριστικά στην έκφραση του συνόλου των υπό μελέτη παιδιών. Η πρώτη αυτή προσέγγιση του συμπτώματος της αντωνυμικής αντιμετάθεσης από τον Kanner (1943) αποτέλεσε το έναυσμα της ενασχόλησης πλειάδας μελετητών από διαφορετικούς μεταξύ τους επιστημονικούς κλάδους. Ο επιστημονικός κόσμος της ψυχοπαθολογίας, μετά τις προσπάθειες πλήθους ψυχολόγων και ψυχαναλυτών να ορίσουν την επικείμενη δυσκολία, εντάσσει το χαρακτηριστικό της αντιστροφής μεταξύ των συμπτωμάτων της διασχιστικής

διαταραχής της ταυτότητας, λαμβάνοντας υπόψη την αναστάτωση, που επικρατεί στην επιλογή του κατάλληλου προσώπου (Bettelheim, 1967; Bosch, 1970). Μεταγενέστερες έρευνες, προερχόμενες από τα γλωσσολογικά επιστημονικά πεδία, κατέρριψαν την ψυχοπαθολογική διάσταση της αντωνυμικής αντιστροφής, σχηματίζοντας το σύγχρονο μοντέλο κατανόησης του φαινομένου. Σύμφωνα με τους Jordan και Powell (1995), η σύγχυση, που προκαλείται στο παιδί, κατά τη χρήση ενός από τα δύο πρόσωπα, δεν οφείλεται σε κάποια δυσκολία αναγνώρισης προσώπων του περιγύρου του ή αναφοράς των ονομάτων τους. Απεναντίας, τα παιδιά, με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, διαθέτουν, κατά την παγκόσμια βιβλιογραφία (Jordan, 1989 στο Βογινδρούκας, 2003), την ικανότητα να διακρίνουν τον εαυτό τους από τους άλλους ανθρώπους. Η αντιμετάθεση των αντωνυμιών καταγράφεται ως απόρροια της γενικευμένης αδυναμίας των παιδιών, με τη συγκεκριμένη διαταραχή, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα τις δεικτικές λέξεις στο σύνολο τους (Jordan & Powell, 1995). Η εμφάνιση της δυσκολίας στα πλαίσια μιας ιδιαίτερα πολύπλοκης γλώσσας, της ελληνικής, δεν περιορίζεται μόνο στα πρόσωπα της προσωπικής αντωνυμίας, αλλά και στα υποκείμενα των ρημάτων, γεγονός που αποτυπώνεται στην επιλογή των ρηματικών καταλήξεων (Βογινδρούκας, 1997 στο Βογινδρούκας, 2003). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ιωάννης Βογινδρούκας (2002), η θέση πως η λανθασμένη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών προκαλείται από ανεπαρκές κοινωνικό δυναμικό του ατόμου (Charney, 1980) φαίνεται να ανταποκρίνεται στην παραπάνω συμπτωματολογία. Με την οπτική αυτή συντάσσεται και η Jordan (1989), υποστηρίζοντας πως οι ελλειμματικές μορφές του γνωστικού σχήματος, σχετικά με το «αξίωμα του ομιλητή», μια ιδιότητα που –όπως σημειώνει ο Βογινδρούκας (2002)- αφορά το ότι «ως ακροατές τα παιδιά, με αυτισμό κατανοούν ότι η αντωνυμία «εσύ» αναφέρεται πάντα στους εαυτούς τους, ενώ το «εγώ» πάντα στον ενήλικα». Κατά αυτόν τον τρόπο, όταν παίρνουν το «αξίωμα του ομιλητή», εμμένουν στην χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «εσύ».

- 3. Ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας:** το τελευταίο της τριάδας της κεντρικής συμπτωματολογίας στο σύστημα της γλωσσικής παραγωγής στον αυτισμό, η χρήση νεολογισμών αποτέλεσε ένα ακόμη χαρακτηριστικό, που απασχόλησε τους ερευνητές από την πρώτη εμφάνιση του όρου της

διαταραχής στα κείμενα της βιβλιογραφίας. Με σημείο αναφοράς τις σημειώσεις του Λέο Κάνερ (1943), η Uta Frith (1989) ανίχνευσε μια σειρά παράξενων φράσεων, οι οποίες *«βασίζονται σε μοναδικές συσχετίσεις και δεν αναφέρονται σε ευρύτερες εμπειρίες που είναι προσιτές και στον ομιλητή και στον ακροατή»*. Η ιδιοσυγκρασιακή ομιλία απεικονίζεται τόσο στο έργο της Frith (1989), όσο και στην μελέτη του Βογινδρούκα (2002), ως ένα είδος λόγου, χωρίς κάποιο περιεχόμενο και εκ τούτου, χωρίς κάποιον επικοινωνιακό σκοπό, το οποίο, αντίθετα, υποδηλώνει την έλλειψη των δεξιοτήτων χειρισμού της προφορικής έκφρασης και εκτίμησης της κατανόησης του ακροατή.

2.6. Σημασιολογία παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και σημασιολογική ανάπτυξη

Προτού αναλυθεί το ζήτημα της σημασιολογικής ανάπτυξης και κατάκτησης του λεξιλογίου, είναι απαραίτητη μια διασαφήνιση του περιεχομένου του σημασιολογικού μηχανισμού. Σύμφωνα με την Ανδρέου (2012), *«ο σημασιολογικός μηχανισμός περιλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων»*. Όπως τονίζει η ίδια, οι γνώσεις του κάθε ατόμου δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε *«έναν μεγάλο αριθμό από τις υπάρχουσες λεξικές μονάδες της γλώσσας του»*, καθώς συμπεριλαμβάνουν και *«τις αρχές, με βάση τις οποίες οι εν λόγω μονάδες έχουν δημιουργηθεί, έτσι ώστε να μπορεί να παράγει και να κατανοεί καινούργιες λέξεις»*. Ως δομικά στοιχεία της σημασιολογίας κάθε γλωσσικού κώδικα, χαρακτηρίζονται γλωσσικά στοιχεία, όπως τα γραμματικά μορφήματα (δηλώνουν γραμματικές σχέσεις, όπως οι καταλήξεις -ός, -ω, -ουμε, -οσύν-η), τα λεξικά μορφήματα (δηλώνουν τη βασική λεξική σημασία, όπως γραφ-, καλ-, παιζ-), οι λέξεις και οι ιδιωτισμοί [*«έκφραση της οποίας η σημασία δεν προκύπτει από τον συνδυασμό των σημασιών των λέξεων που την αποτελούν, π.χ. “σιγά τα λάχανα!, μου πήρες τ’ αφτιά!, μου έκανες την καρδιά περιβόλι!”*» (Μπαμπινιώτης, 2002)] (Ανδρέου, 2012).

Στο αυτιστικό φάσμα ο τομέας της σημασιολογίας αποτελεί μια πτυχή, η οποία διαφοροποιεί το προφίλ των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων από τα άτομα, με τη συγκεκριμένη διάγνωση. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών αφορά το πεδίο της κατανόησης του προφορικού λόγου. Κατά τους Wilkinson & Murphy (2016), τα αυτιστικά άτομα ερμηνεύουν ο περιεχόμενο μιας φράσης, ενσωματώνοντας διαφορετικά σημασιολογικά δεδομένα από τα άτομα τυπικής

ανάπτυξης, τα οποία σχηματίζουν, κατά αντιστοιχία, με διαφορετικές μεθόδους, τις σημασιολογικές τους γνώσεις. Οι σημασιολογικές αποκλίσεις, βέβαια, αφορούν και τα πεδία της μετάφρασης ή μετατροπής των σκέψεων ή των εμπειριών του ανθρώπου σε λόγο, όπως και της διάκρισης της λειτουργικής αντιστοίχισης μεταξύ αντικειμένων και λέξεων. Οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, σε πολλαπλές πτυχές της σημασιολογικής ανάπτυξης καθιστά περιορισμένη τη χρήση του σημασιολογικού μηχανισμού και οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο σχήμα σημασιολογικών ειδών (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2003).

Δεδομένης της κορύφωσης, στην οποία φτάνει η εξέλιξη του λεξιλογικό δυναμικό του ατόμου, κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας του (Βογινδρούκας, 2002), η σημασιολογική ανάπτυξη ξεκινά από αυτή την περίοδο και συνεχίζεται τόσο στην εφηβική, όσο και στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Στα άτομα, με αυτισμό, οι δυσκολίες του σημασιολογικού τομέα εμφανίζονται σε όλη την πορεία της εξέλιξης του (Πετροπούλου, 2017). Το φαινόμενο αυτό φαίνεται πως προβληματίσε τους Dunn και Bates (2005), οι οποίοι διενέργησαν μια έρευνα, με κύριο αντικείμενο την ελλειμματική περιοχή της σημασιολογικής κατανόησης του λεκτικού περιεχομένου. Με τη συμμετοχή είκοσι δύο παιδιών στα πλαίσια της πειραματικής διαδικασίας, οι Dunn και Bates (2005) διαπίστωσαν πως οι επίμονες ανεπάρκειες των παιδιών, με διάγνωση αυτισμού, στον τομέα της σημασιολογικής επεξεργασίας του έγγραφου λόγου, διότι συντελείται η εισαγωγή τους στην προ-εφηβική περίοδο, οφείλονται σε βλάβες στον πρωτοταγή ακουστικό φλοιό.

Η επισκόπηση διεθνών μελετών (Williams & Minshew, 2010; Kuhl, 2000), αναφορικά με την εξέλιξη του σημασιολογικού μηχανισμού στο αυτιστικό φάσμα, καθιστά αντιληπτό πως οι πρακτικές, που ακολουθούν τα άτομα, με αυτιστική διαταραχή, προκειμένου να επεξεργαστούν γλωσσικά δεδομένα, αλλά και στοιχεία της καθημερινότητας τους, σχηματίζονται μέσα από την αποκλίνουσα λειτουργία του εγκεφάλου τους. Η ασάφεια, ωστόσο, που επικρατεί στο επίπεδο της σημασιολογικής ανάπτυξης της γλώσσας, καθιστά απαραίτητη την διεξαγωγή περισσότερων ερευνών (Kamio κ.ά., 2007).

2.7. Γλωσσική γραμματική παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Μια πτυχή της γλωσσικής εξέλιξης, η οποία δεν έχει προσεγγίσει σημαντικά το ενδιαφέρον των μελετητών, που ασχολούνται με την γλωσσική υφή του αυτιστικού φάσματος, αφορά την πορεία της γραμματικής της γλώσσας. Την ένδεια ερευνών, με κεντρικό αντικείμενο τις γραμματικές ανεπάρκειες των παιδιών, με Δ.Α.Φ., υπογραμμίζει και η Τερζή (2013), φαινόμενο το οποίο οφείλεται, κατά την ίδια, στην έντονα προβληματική πραγματολογική ζώνη της ανάπτυξης της γλώσσας.

Το σημασιολογικό εύρος της έννοιας «γραμματική» διαφοροποιείται, ανάλογα με την προοπτική, κάτω από την οποία εξετάζεται. Κάτω από το πρίσμα της γλωσσικής ανάπτυξης, ο όρος «γραμματική» περιγράφει τις διαδικασίες εκμάθησης της μετατροπής επιμέρους λεξημάτων σε φράσεις, των μερών του λόγου (π.χ. ουσιαστικό, ρήμα, αντικείμενο κλπ), τη συντακτική δομή μιας πρότασης και τη δημιουργία λέξεων, με την χρήση των κατάλληλων μορφημάτων (μορφολογία) (Eigsti et al., 2007; Eigsti et al., 2011). Στα πεδία των διαταραχών αυτιστικού φάσματος η γραμματική εξέλιξη αποτελεί έναν τομέα, με χαρακτηριστική ανομοιογένεια κλινικής έκφρασης (Eigsti & Bennetto, 2009). Οι γραμματικές διαφορές, που αποτυπώνονται μέσα από διάφορες έρευνες, μεταξύ παιδιών του αυτιστικού πληθυσμού ενδεχόμενα απορρέουν από το ηλικιακό επίπεδο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των γλωσσικών δυνατοτήτων των παιδιών, αλλά και στα εργαλεία, που αξιοποιήθηκαν, για τους σκοπούς της αξιολόγησης (Eigsti et al., 2007; Tovar, Fein & Naigles, 2015).

Η επισκόπηση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού έργου, που έχει διενεργηθεί στην εν λόγω πτυχή της ανάπτυξης της γλώσσας, καταδεικνύει δύο θεωρήσεις, όσον αφορά το δυναμικό των παιδιών με διάγνωση αυτισμού στο επίπεδο της γραμματικής. Η πρώτη θεωρητική γραμμή αποτυπώνει την απουσία ελλειμμάτων στα αναπτυξιακά πεδία της γραμματικής (Tager-Flusberg, 1985 στο Eigsti & Bennetto, 2009) ενώ υπογραμμίζει ότι οι οποιεσδήποτε γραμματικές ανεπάρκειες συνιστούν αποκλειστικά εκδήλωση της συνολικής καθυστέρησης της γνωστικής πορείας του ατόμου (Tovar κ.ά., 2015). Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο σχηματίστηκε από παλιές μελέτες, εύρημα των οποίων υπήρξε η ομοιότητα ανάμεσα στις γραμματικές δυσκολίες των παιδιών, με ειδική γλωσσική διαταραχή και των παιδιών,

με Δ.Α.Φ. (Tager-Flusberg, 2006). Κατά αυτό τον τρόπο, δημιουργήθηκε η υποψία σε αρκετούς ερευνητές της συσχέτισης του αυτισμού με την ειδική γλωσσική διαταραχή (Tager-Flusberg, 2006; Williams et al., 2008, στο Tek et al., 2014). Η δεύτερη θεώρηση διέκριναν σημαντικές αποκλίσεις στο επίπεδο της γραμματικής μεταξύ των παιδιών αυτιστικού και του νευροτυπικού πληθυσμού. Η Eigsti και οι συνεργάτες της (2007), αφού παρατήρησαν δείγματα αυθόρμητου λόγου παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, εξέτασαν την πολύπλοκη σύνθεση της γραμματικής της ονοματικής και ρηματικής φράσης των ονοματικών προτάσεων, των ερωτημάτων και των αρνήσεων, που χρησιμοποιούσαν. Η έρευνα κατέδειξε πως το λεξιλόγιο των παιδιών, με την διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής, περιελάμβανε ένα περιορισμένο αριθμό λέξεων, φράσεων και προτασιακών ειδών, τα οποία εκφράζονταν αποκλειστικά κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Τα ευρήματα αυτά αποτέλεσαν το έναυσμα εμπλοκής όλο και περισσότερων ερευνητών, με τον τομέα των συντακτικών δεξιοτήτων των παιδιών, με αυτισμό. Έχοντας υπόψη τους, λοιπόν, τα στενά όρια της παραγωγής συντακτικά σύνθετων φράσεων συγκριτικά με το αναπτυξιακά αναμενόμενο στάδιο, κατέληξαν στο ότι τα παιδιά, που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, παρουσιάζουν ένα μη τυπικό προφίλ συντακτικών δεξιοτήτων. Η απόκλιση στη συντακτική πορεία του αυτιστικού ατόμου από τα τυπικά πρότυπα αντικατοπτρίζει τη συνολική απόκλιση της γλωσσικής πορείας του.

Οι έρευνες, που αναδύθηκαν στο πεδίο της γραμματικής ανάλυσης του αυτιστικού λόγου, εξέτασαν την ομιλία των παιδιών, με διάγνωση αυτισμού. Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρέθηκαν τα μορφολογικά και συντακτικά γλωσσικά στοιχεία τους, τα χαρακτηριστικά του λεξιλογίου τους, όπως και η προτασιακή σύνθεση των φράσεων τους. Μεταξύ αυτών τοποθετείται και το ερευνητικό έργο των Inge-Marie Eigsti και Loisa Bennetto (2009), οι οποίες, αρχικά, ανέθεσαν σε παιδιά των ανώτερων τάξεων του δημοτικού και εφήβους τη συμπλήρωση ενός διαγωνίσματος «*γραμματολογικής κρίσης*». Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, τα άτομα αξιολογούνταν στις δεξιότητες αναγνώρισης της παρουσίας γραμματικών λαθών, όπως αντικαταστάσεις, λάθη συντακτικής υφής (λάθος τοποθέτηση των στοιχείων της πρότασης), αφαιρέσεις και περιττές προσθήκες μορφημάτων. Όπως σημειώνουν οι δύο ερευνήτριες, τα γραμματικά στοιχεία, που κατέστησαν δυσκολότερη την ανιχνευτική διαδικασία, συνδέονται, κατά κύριο λόγο, με την μορφολογική πτυχή των ρημάτων, με τις καταληκτικές παραλείψεις του

ενεστώτα διαρκείας (present continuous) και του τρίτου προσώπου ενικού αριθμού να συνιστούν την εντονότερη δυσκολία, ενώ ένας ακόμη παράγοντας δυσκολίας ήταν το μέγεθος των προτάσεων (Tager-Flusberg, 2006). Την περάτωση των πειραματικών διαδικασιών διαδέχτηκε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, στα πλαίσια της οποίας οι ερευνήτριες διαπίστωσαν την αναντιστοιχία μεταξύ των γλωσσικών δυσκολιών των υποκειμένων της έρευνας και εκείνων των παιδιών, με ειδική γλωσσική διαταραχή. Σύμφωνα με μια σημαντική μερίδα μελετητών (Bartolucci, Pierce, & Streiner, 1980; Scarborough, Rescorla, Tager-Flusberg, Fowler, & Sudhalter, 1991, στο Kelley, Paul, Fein, & Naigles, 2006) ο αυθόρμητος λόγος των παιδιών, με διάγνωση Δ.Α.Φ., περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη κλίμακα μορφοσυντακτικών δομών, όπως άρθρα, προθέματα, διαρθρωτικές λέξεις, ρηματικούς χρόνους και δευτερευουσών προτάσεων, συγκριτικά με τους νευροτυπικούς ομηλικούς τους. Τέλος, ένα σώμα ερευνητών (Perovic, Modyanova, Hanson, Nelson, & Wexler, 2007; Riches, Loucas, Charman, Simonoff, & Baird, 2009) υποστηρίζουν πως το λεκτικό επίπεδο των αυτιστικών παιδιών καθορίζει την βαρύτητα των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν, κατά την χρήση της παθητικής φωνής και των αναφορικών φράσεων.

Όσον αφορά την κατανόηση των συντακτικών στοιχείων, η γενίκευση των οποίων γίνεται δυνατή και εκτός του πλαισίου εκμάθησής τους (Naigles, Kelty, Jaffery, & Fein, 2011). Η αντίληψη των αφηρημένων συντακτικών δομών της γλώσσας αποτελεί μια δεξιότητα, που καθιστά τα παιδιά ικανά να μάθουν μέσω του συνόλου μιας πρότασης καινούργιες λέξεις και έννοιες. Η ικανότητα αυτή σημειώνεται στην διεθνή βιβλιογραφία ως *syntactic bootstrapping*, η δεξιότητα, δηλαδή, συσχέτισης συντακτικών και οπτικοχωρικών δεδομένων, με σκοπό την εκμάθηση μιας καινούργιας έννοιας ή λέξης. Η Naigles και οι συνεργάτες της σε έρευνα, που διεξήγαγαν το 2011 στο Πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ, μελέτησαν τον βαθμό, στον οποίο τα παιδιά, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, χρησιμοποιούσαν τις τακτικές του *syntactic bootstrapping*, για τους σκοπούς της εκμάθησης νέων ρηματικών τύπων. Συνδυάζοντας μεταβατικές ρηματικές μονάδες, με αιτιολογικές ενέργειες, τα παιδιά, με αυτισμό, προέβηκαν επιτυχημένα στη συγκεκριμένη συσχέτιση. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν, ακόμη, πως, κατά το σχηματισμό γνωστικών σχημάτων για τις νέες λέξεις, τα παιδιά ακολούθησαν σχεδόν την ίδια τακτική, με την ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα, η εκμάθηση του περιεχομένου

της νέας λέξης ξεκινούσε από την γενίκευση των γραμματικών κανονισμών, που ήδη γνώριζαν και ολοκληρώνονταν, με την κατάκτηση των αφηρημένων γραμματικών δομών. Το έργο των Naigles et al. (2011) αναδεικνύει, λοιπόν, το πεδίο των γραμματικών δεξιοτήτων, που συνδέονται με την αφηρημένη φύση της γραμματικής, ως μια δυναμική πτυχή της γλωσσικής ανάπτυξης, η οποία συμβάλει στην κατάρτιση νέων γνωστικών σχημάτων. Ωστόσο, η παρουσία αντιφατικών ευρημάτων στα επίπεδα της απόκτησης και ανάπτυξης του γραμματικού συστήματος της γλώσσας δεν καθιστά δυνατή τη διεξαγωγή σαφών συμπερασμάτων (Αντωνίου, 2015).

2.8. Πραγματολογία παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Η πραγματολογία αφορά *«το υποσύστημα της γλώσσας που σχετίζεται με την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία»*. (Βογινδρούκας, 2007). Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναγνωρίζει την πραγματολογία ως μια από τις πιο προβληματικές περιοχές σε κάθε επίπεδο λειτουργικότητας της αυτιστικής διαταραχής, ακόμη και σε περιπτώσεις που οι συντακτικές και σημασιολογικές δεξιότητες των ατόμων βρίσκονται σε αρκετά υψηλό επίπεδο (Walenski et al., 2006; Γενά, 2002). Η πραγματολογική ανεπάρκεια δραστηριοποιείται σε περιοχές της επικοινωνίας και ακριβέστερα, ζώνες της κοινωνικής συναλλαγής. Η βαρύτητα, βέβαια, της ανεπάρκειας καθορίζεται σε ένα σημαντικό βαθμό από το επίπεδο σοβαρότητας και λειτουργικότητας του αυτισμού, μια συνιστώσα ικανή να επιφέρει μια έντονη ανομοιογένεια στο πραγματολογικό προφίλ του αυτιστικού πληθυσμού (Κούτρα, 2015).

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2005^α), η επίτευξη των σκοπών της συνομιλίας εξαρτάται από την ανάγκη του ατόμου να μεταφέρει ένα μήνυμα, την επιδεξιότητα του στην λεκτική απόδοση του μηνύματος και την ικανότητα διάκρισης των προθέσεων και των συναισθημάτων του άλλου, τηρώντας συγχρόνως τις κοινωνικές αρχές. Αυτό είναι το πεδίο δράσης της πραγματολογικής διαταραχής, η οποία καθιστά το άτομο ανίκανο στο να μεταδώσει προφορικά σε κάποιον άλλο και να αντιληφθεί τα επικοινωνιακά κίνητρα του συνομιλητή του (Βογινδρούκας, 2005α & Τερζή, 2013). Ενδεικτικά η Δροσίνου-Κορέα, σημειώνει σε έρευνα της το 2000 πως τα παιδιά, με διάγνωση βαριάς μορφής αυτισμού, δεν μπορούν να εξωτερικεύσουν προφορικά ακόμη και τις βασικότερες των αναγκών τους (π.χ.

ανάγκη για τουαλέτα), πράγμα που δεν επιφέρει μόνο τον κοινωνικό τους αποκλεισμό, αλλά ενδέχεται και να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα υγείας.

Σημαντικά συμπεράσματα, σχετικά με τη δραστηριότητα της πραγματολογικής ανεπάρκειας στο φάσμα του αυτισμού, εξάγονται ακόμη μέσα από το ερευνητικό έργο των Amy Wetherby και Carol Prutting (1984). Κεντρικό αντικείμενο της έρευνας των δύο ακαδημαϊκών, οι γλωσσικές πράξεις (αιτήματα, σχόλια κ.α.) των παιδιών, με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, στο επίπεδο των κοινωνικών συναλλαγών τους σε σύγκριση με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Walenski et al., 2006). Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας κατέδειξαν τόσο διαφορές, όσο και ομοιότητες μεταξύ της ομάδας ελέγχου και των παιδιών, με αυτισμό. Από την μία πλευρά, η εκφώνηση κάποιου αιτήματος ή παραπόνου αναφέρεται ως μια διαδικασία, χωρίς σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς. Από την άλλη, η διαλογική συνθήκη δεν αντιμετωπίστηκε, με τον ίδιο τρόπο από τις δύο ομάδες. Η αδυναμία των παιδιών, με διάγνωση Δ.Α.Φ., να επικοινωνήσουν, σύμφωνα με τους κανόνες της συζήτησης, διαφοροποίησε αρκετά τη συμπεριφορά τους από την αντίστοιχη των νευροτυπικών υποκειμένων. Ειδικότερα, το επικοινωνιακό τους προφίλ συναπαρτιζόταν από συμπεριφορές, όπως ανικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του ομιλητή και απουσία σχολίων ή πρόθεσης για περαιτέρω εξηγήσεις ή πληροφορίες. Όπως επισημαίνει και ο Walenski (2006), αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζουν και άλλες μελέτες, οι οποίες πέρα από τα «ευάλωτα» αυτά σημεία του αυτισμού, επικεντρώνονται και σε μια χαρακτηριστική δυσκολία των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, την αποφυγή εκφράσεων (λεκτικών και μη), που υποδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για το συνομιλητή.

Η πορεία ανάπτυξης της πραγματολογίας διακρίνεται σε δύο επίπεδα: α) η «προλεκτική» πραγματολογία, στα χρονικά όρια της οποίας η επικοινωνία του ατόμου επιτυγχάνεται με μη λεκτικά μέσα (βλέμμα, κίνηση, γκριμάτσες, προσωδία της φωνής), δεδομένης της ταυτόχρονης εκκίνησης της ανάπτυξης των δομών του προφορικού λόγου και β) η «λεκτική» πραγματολογία, στα πλαίσια της οποίας η γλωσσική έκφραση του ατόμου αποτελεί το κύριο επικοινωνιακό του μέσο (Χαλκιοπούλου, 2014).

Η σύγκριση ανάμεσα στις συνθήκες, που επικρατούν σε καθένα από τα στάδια εξέλιξης της πραγματολογίας στον αυτιστικό και το νευροτυπικό πληθυσμό, έχει

απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Στο επίπεδο της «προλεκτικής» πραγματολογίας, ο Βογινδρούκας (2003) παρατήρησε πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης καταβάλουν τις πρώτες τους προσπάθειες για επικοινωνία, με το περιβάλλον. Η εκκίνηση των αποπειρών αυτών συντελείται, κατά την εμφάνιση των αντανακλαστικών αντιδράσεων του κλάματος, του βλέμματος ή διάφορων κινήσεων των χεριών ή των ποδιών του παιδιού σε κάποιο περιβαλλοντικό ερέθισμα. Λίγο αργότερα, η κλίμακα των αντιδράσεων του βρέφους διευρύνεται, με το ίδιο να ψελλίζει, προσπαθώντας να μιμηθεί των υπόλοιπων, ενώ ήδη πριν τις πρώτες φωνές, παρατηρείται η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μητέρα και βρέφος διαμέσου της οπτικής επαφής, η οποία γίνεται συγχρονισμένα στον πληθυσμό των αναπτυσσόμενων παιδιών. Στο σημείο αυτό το βρέφος ξεκινά, ανάλογα με τις αντιδράσεις του περίγυρου του, να αποδίδει σημασία και σκοπό στις αντιδράσεις του, συγκροτώντας σταδιακά το προφίλ των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Χαλκιοπούλου, 2014).

Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην δόμηση του επικοινωνιακού δυναμικού. Εξερευνώντας τις πτυχές των γλωσσικών ανεπαρκειών, που διαπερνούν το αυτιστικό φάσμα, οι Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), εξέτασαν τριάντα πέντε παιδιά, τα οποία σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους έλαβαν διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος, κατά την περίοδο της «προλεκτικής» πραγματολογίας. Η ολοκλήρωση των ερευνητικών διαδικασιών οδήγησε στην διαπίστωση ότι η επικοινωνιακή διάθεση απουσίαζε από το σύνολο των βρεφών, ενώ οι ερευνήτριες συνειδητοποίησαν πως κανένα βρέφος δεν μπορούσε να συγχρονίσει το βλέμμα του, με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Ακόμη, η ίδια έρευνα κατέδειξε πως, σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη, τα αυτιστικά παιδιά αυτής της ηλικίας αδυνατούν να μοιράσουν ταυτόχρονα την προσοχή τους, ενώ δεν προέβηκαν έστω και σε μια χειρονομία, με το σώμα τους να μένει σε παντελή ακινησία. Επιπρόσθετες πληροφορίες αντλούνται από το έργο του Βογινδρούκα (2005β), ο οποίος δεν επαλήθευσε απλά τα παραπάνω στοιχεία, εντοπίζοντας τις εξής συμπεριφορές: έλλειψη ενδιαφέροντος για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, δυσκολία αντίληψης και διάκρισης των εκφράσεων των προσώπων, αλλά και των προσωδιακών στοιχείων της ομιλίας των άλλων και ασυνεπής ή μη ανταπόκριση στο πλήθος των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων.

Το επίπεδο της «λεκτικής» πραγματολογίας αποτελεί πεδίο πολυάριθμων και εντονότερων διαφορών μεταξύ των δύο πληθυσμών, δεδομένου ότι το σημείο αναφοράς του επικείμενου σταδίου είναι η χρήση της γλωσσικής έκφρασης (Κούτρα, 2015). Όσον αφορά τη χρήση του προφορικού λόγου, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αξιοποιούν την ομιλία ως το κυριότερο μέσο επικοινωνίας σε διάφορες συνθήκες της καθημερινότητας τους, πράγμα που, κατά την Καμπούρογλου (2003), συμβάλλει θετικά στην πρόοδο των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών τους. Η χρησιμότητα του παιδικού λόγου των πρώτων ετών περιορίζεται αποκλειστικά στην εξωτερίκευση αναγκών και συναισθημάτων του παιδιού, ενώ μεγαλώνοντας, το άτομο καταλήγει, μέσω του λόγου του, να μεταδίδει δικές του ιδέες και πιο σύνθετες ανησυχίες. Η κατακόρυφη αύξηση του πληθυσμού των λέξεων και η διαρκής ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού το καθιστούν ικανό να εμπλακεί σε συζητήσεις, οι οποίες σε πρώτο επίπεδο έχουν μια πιο συγκεκριμένη δομή και είναι μικρής διάρκειας. Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2003 & 2005β), το παιδί γίνεται συνομιλητής γύρω στην ηλικία των τριών ετών, ενώ από τα πέντε του χρόνια οι κυριότερες δεξιότητες της λεκτικής του έκφρασης έχουν αναπτυχθεί πλήρως, καθιστώντας τη συζήτηση μια ολοένα και πιο ευχάριστη συνθήκη. Πιο σύνθετα μέρη του λόγου, όπως το «*συνομιλιακό υπονόημα*» (Grice, 1975), ο μεταφορικός λόγος, η διαπραγμάτευση και το σύνολο των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων κατακτώνται από τα παιδιά μετά την έναρξη της σχολικής του πορείας, στα πλαίσια της οποίας συμπεριλαμβάνεται η εκμάθηση και η εφαρμογή των δομών της γλωσσικής έκφρασης (Χαλκιοπούλου, 2014).

Στο άλλο άκρο η ανάπτυξη του λόγου των παιδιών, με διάγνωση Δ.Α.Φ., αντιμετωπίζει εμπόδια, με καταλυτική δράση σε κάθε περιοχή από τις παραπάνω. Όπως τονίζει η Χαλκιοπούλου (2014), η γλωσσική ζώνη της «*λεκτικής*» πραγματολογίας αποτελεί την «*πιο προβληματική για όλες τις γλωσσικές διαταραχές*», καθώς παρεμποδίζει την εκπλήρωση αρμονικών κοινωνικών συναλλαγών του ατόμου με τον περίγυρο του. Ειδικότερα, οι πραγματολογικές ανεπάρκειες αυτού του σταδίου εμφανίζονται όταν το άτομο οφείλει να αιτιολογήσει διάφορα συμβάντα, να διηγηθεί μια ιστορία, να σχολιάσει ή να καταλήξει σε συμπεράσματα (Βογινδρούκας, 2003). Μια από τις πιο αισθητές διαφορές μεταξύ των ατόμων, με και χωρίς αυτισμό, αφορά την ικανότητα εκκίνησης και συνέχισης του διαλόγου. Αναζητώντας τα αίτια πίσω από τη δυσκολία των ανθρώπων, με αυτιστική διαταραχή, να αρχίσουν μια συζήτηση,

ο Βογινδρούκας (2003) υποστηρίζει ότι η τάση των ατόμων αυτών να ασχολούνται με ένα περιορισμένο μοτίβο ενδιαφερόντων δυσχεραίνει την επιλογή ενός θέματος, ικανού να υποστηρίξει έναν διάλογο. Από εκεί και πέρα, ερευνητές, όπως οι Harpé (1991) και Tager-Flusberg (2013), συσχέτισαν τις δυσκολίες των ατόμων, που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, στην Θεωρία του Νου με την ελλειμματική μορφή των δεξιοτήτων διατήρησης της θεματικής, κατά την εμπλοκή τους σε έναν διάλογο (Walenski et al., 2006).

Αποτελώντας ένα από τα κεντρικά συμπτώματα της πραγματολογικής διαταραχής στον αυτιστικό πληθυσμό, η αδυναμία αναγνώρισης των συναισθημάτων και των επικοινωνιακών σκοπών του συνομιλητή εμφανίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως απόρροια της ελλειμματικής Θεωρίας του Νου (Walenski et al., 2006). Η συγκεκριμένη μερίδα των ερευνητών υποστηρίζει πως το έργο της συσχέτισης των προθέσεων με τη συμπεριφορά ενός ατόμου (ακόμη και των ίδιων) αποτελεί ένα αδύνατο εγχείρημα. Σύμφωνα με τους Walenski et al. (2006), η ανικανότητα αυτή του ατόμου προκαλεί τις αποκλίσεις μεταξύ των αυτιστικών και μη πληθυσμών στην πραγματολογική ανάπτυξη και στο σύνολο των λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων. Μία ακόμη χαρακτηριστική ανεπάρκεια των παιδιών, με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, συνιστά η δυσκολία τους να αξιοποιήσουν τον προφορικό λόγο για να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανάγκες τους, συνθήκη που δημιουργεί το υπόστρωμα πολλαπλών ξεσπασμάτων θυμού και οργής (Βογινδρούκας, 2003). Κατά τον Βογινδρούκα (2003), τα αυτιστικά άτομα θεωρούν πως το σώμα τους αποτελεί το κυριότερο μέσο έκφρασης τους, επιχειρώντας με κινήσεις του μυοσκελετικού συστήματος τους να επικοινωνήσουν το μήνυμά τους.

Μια από τις πολύ ιδιαίτερες ανωμαλίες της πραγματολογικής περιοχής, που αποτελεί ταυτόχρονα και την πρώτη στην κατηγορία των γλωσσικών διαταραχών του συνδρόμου Άσπεργκερ (Χαλκιοπούλου, 2014), κατά την παιδική ηλικία, εντοπίζεται στις ικανότητες κατανόησης της μεταφορικής λειτουργίας του λόγου. Μετά από έρευνα τους, σχετικά με το φάσμα των διαταραχών επικοινωνίας και λόγου των παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, οι Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003) διαπίστωσαν πως όσα παιδιά συμμετείχαν στην πειραματική φάση της μελέτης δεν μπορούσαν να περιεργαστούν πλάγιες γλωσσικές πράξεις, που περιελάμβαναν γρίφους ή αμφίσημες έννοιες, ενώ φάνηκε πως αδυνατούσαν να κατανοήσουν κάθε μορφή μη κυριολεκτικού λόγου (παρομοιώσεις, σχήματα μεταφοράς, λογοπαίγνια).

Ενδεικτικό της κυριολεκτικής σκέψης του αυτισμού είναι το παράδειγμα ενός αυτιστικού παιδιού, το οποίο στα πλαίσια μιας συζήτησης με τις δύο παραπάνω λογοπεδικούς, απάντησε «Ναι» στο ερώτημα «Μπορείς να μου δώσεις το αλάτι;». Η απάντηση του καταδεικνύει, αφενός, την αδυναμία του να διακρίνει το πρωτεύον επίπεδο της ερώτησης, δηλαδή, το πλάγιο αίτημα, και να ανταποκριθεί (να δώσει το αλάτι), αφετέρου, κατανόησε μόνο κυριολεκτικά το περιεχόμενο του αιτήματος και βάσει αυτής της διεργασίας, απάντησε μόνο στο δευτερεύον επίπεδο του κυριολεκτικού ερωτήματος (δηλαδή, πίστεψε ότι η ερώτηση αφορούσε την ικανότητα του στο να δώσει το αλάτι). Όπως είναι φυσικό, η κυριολεκτική αυτή κατανόηση του λόγου καθιστά δύσκολη την ανάλυση των επιπέδων του πλάγιου λόγου, παρεμποδίζοντας έτσι την αποτελεσματική επικοινωνία και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προφορικού λόγου.

2.9. Επικοινωνία των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Ως «*το πρωταρχικό διαγνωστικό κριτήριο του αυτισμού*» (Γκονέλα, 2006), οι διαταραχές της επικοινωνίας αποτελούν ένα από τα κεντρικά χαρακτηριστικά της διάγνωσης (American Psychiatric Association, 2013; Eigsti, Bennetto, & Dadlani, 2007), καθώς και ένα «*ορόσημο*» του αυτιστικού φάσματος (Brown & Elder, 2016). Όπως επισημαίνουν οι Παπαγεωργίου και Βογινδρούκας (1999), η προβληματική φύση του επικοινωνιακού δυναμικού των παιδιών αποτελεί διαχρονικά το χαρακτηριστικό, που διεγείρει έντονα τις ανησυχίες των γονέων, οι οποίοι μόλις ανιχνεύσουν σημάδια διαταραχής, απευθύνονται σε κάποιον ειδικό. Οι επικοινωνιακές δυσκολίες του παιδιού ενδέχεται να μην αποτελούν μόνο ένα από τα πρώιμα συμπτώματα της αυτιστικής διαταραχής, καθώς, σύμφωνα με μια σημαντική μερίδα των μελετητών (Charman & Baron-Cohen, 2006), αποτελεί το χαρακτηριστικό, που καθορίζει την διαφοροδιάγνωση του αυτισμού από άλλες διαταραχές της παιδικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2005), «*Η έννοια των διαταραχών της επικοινωνίας αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης πριν από την εμφάνιση του λόγου*». Εξετάζοντας αναδρομικά ένα ευρύ σώμα μελετών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του προ-λεκτικού σταδίου ανάπτυξης της επικοινωνίας παιδιών, με αυτισμό, οι Chawarska, Volkmar και Klin (2005, 2008) κατέληξαν πως η

συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει ένα επικοινωνιακό προφίλ, με πολλαπλά ελλείμματα. Αυτά είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διατήρηση της προσοχής στον λόγο κάποιου, συμπεριλαμβανομένης της μη ανταπόκρισης, στο άκουσμα του ονόματος (Dawson & Osterling, 1994; Paul et al., 2007).
2. Ελλειμματική χρήση του βλέμματος, ως μέσου εστίασης σε αντικείμενα ή πρόσωπα, που υποδεικνύει κάποιος με κίνηση, βλέμμα ή λεκτική καθοδήγηση (Dawson et al., 1990; Kasari et al., 1990; Lord & McGee, 2001; Norman & Sigman, 1999; Hutchinson, Prizant & Wetherby, 1998).
3. Οι επικοινωνιακές προθέσεις των παιδιών περιορίζονται αποκλειστικά στην εξωτερίκευση ενός αιτήματος ή μιας ενόχλησης (Mundy & Stella, 2000; Hutchinson, Prizant & Wetherby, 1998).
4. Αποτυχία αντιστάθμισης της γλώσσας με άλλα είδη επικοινωνίας, ακόμη και στην πιο συμβατική τους μορφή (π.χ. η δακτυλική υπόδειξη κ.α.) (Lord & McGee, 2002; Hutchinson, Prizant & Wetherby, 1998; Sheinkopf et al., 2000; Schoen et al., 2007).
5. Αδυναμία χρήσης συμβόλων για τους σκοπούς της μετάδοσης ενός μηνύματος (Stone et al., 1997; Cook, Meryl & Rogers, 2005; Prutting & Wetherby, 1984).
6. Έλλειψη δεξιοτήτων μίμησης του λόγου (Charman et al., 2003), η ανάπτυξη των οποίων σηματοδοτεί ένα από τα επίπεδα της γλωσσικής εξέλιξης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Paul, 2008).

Ο αντίκτυπος των συγκεκριμένων δυσκολιών γίνεται ευδιάκριτος στην καθημερινότητα των παιδιών, με διάγνωση αυτισμού, με τις κυριότερες προεκτάσεις τους να εντοπίζονται στους τομείς της δημιουργίας και της διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων (Κυπριωτάκης, 1997), αλλά και στις ικανότητες της ενσυναίσθησης (Frith, 1999). Κατά την Lorna Wing (2000), η απόσυρση των παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, από τον περίγυρο τους αποτελεί ένα ασαφές ζήτημα, η εξήγηση του οποίου ενδέχεται να εξάγεται μέσα από την εξέταση της επίδρασης των στερεοτυπιών στη συνολική σκέψη και δράση του ατόμου. Ειδικότερα, η ενασχόληση τους, με τα επαναληπτικά μοτίβα συμπεριφοράς τους, φαίνεται να απορροφά την προσοχή τους στα πλαίσια μιας γνωριμίας, στοιχείο που τους εμποδίζει να προβούν σε ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους. Η ανασταλτική λειτουργία των στερεοτυπικών συμπεριφορών, σχετικά με την ανταπόκριση των

παιδιών προς το περιβάλλον τους, υποστηρίζεται και από την Jordan (2000), η οποία παρατήρησε πως η ελάττωση των επαναλαμβανόμενων τελετουργιών των παιδιών, με αυτισμό, επέφερε την αύξηση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης. Βέβαια, η Wing (2000) υποστηρίζει πως τα τελετουργικά πρότυπα συμπεριφοράς μπορεί να ωφελούν παρά να βλάπτουν το άτομο, δεδομένου πως σχηματίζουν ένα προβλέψιμο πλαίσιο, χωρίς έντονες τροποποιήσεις. Η ασάφεια, που επικρατεί στο επίπεδο της κατανόησης της υφής των δυσκολιών των παιδιών, με Δ.Α.Φ., στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, οδήγησε την Frith (1999) σε μια εκτενή ανάλυση της φύσης των επικοινωνιακών διαταραχών του αυτιστικού φάσματος. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού της έργου κατέδειξαν τη σύνδεση μεταξύ των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των αυτιστικών παιδιών και του «μύθου της βλεμματικής αποφυγής» (Frith, 1999). Οι Jordan και Powell (2000) συνιστούν σε γονείς και εκπαιδευτικούς να εξετάζουν τον χρόνο και λόγο της βλεμματικής αποστροφής του παιδιού, καθώς η προσπάθεια επεξεργασίας του τρόπου, με τον οποίο τα άτομα αποφεύγουν την βλεμματική επαφή, δεν πρόκειται να αποφέρει μια καλύτερη κατανόηση του υποβάθρου της επικείμενης συμπεριφοράς.

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ακολουθεί ορισμένα στάδια, η διάρκεια και η διαδοχή των οποίων είναι κοινά στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Βογινδρούκας, 2002). Το διαφοροποιητικό σημείο μεταξύ των δύο πληθυσμών αφορά το περιεχόμενο των αναπτυξιακών σταδίων, πράγμα που, σύμφωνα με τις Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), εξαρτάται από το επίπεδο λειτουργικότητας του αυτισμού και τον βαθμό των νοητικών δυνατοτήτων του παιδιού. Η εκκίνηση της επικοινωνιακής ανάπτυξης συντελείται ήδη από τους πρώτους μήνες μετά την γέννηση του ατόμου, με την προσπάθεια των βρεφών να επικοινωνήσουν, με τον περίγυρο τους (Ανδρέου, 2012; Μότσιου, 2014). Αξιοποιώντας διάφορα κανάλια της έκφρασης τους, όπως το βλέμμα, οι κινήσεις και οι άναρθρες κραυγές κάθε είδους, το παιδί ξεκινά να αναπτύσσει ένα σύστημα επικοινωνίας με το περιβάλλον του. Στην ηλικία των δέκα με δώδεκα έως δεκαοχτώ με είκοσι μηνών περίπου (*ολοφραστικό στάδιο ή στάδιο της μίας λέξης*) το άτομο εκφωνεί την πρώτη του λέξη, ενώ -δεδομένου του περιορισμένου τους εύρους- οι λέξεις αυτής της περιόδου περιγράφουν περισσότερες από μία έννοιες και χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές μεταξύ τους συνθήκες (Ανδρέου, 2012). Η ωρίμανση του λεξιλογίου αποτυπώνεται, κατά την περίοδο των

δεκαοχτώ με είκοσι τεσσάρων μηνών, όταν το άτομο καταλήγει, σύμφωνα με τον Piaget (1969), να έχει αναπτύξει πλήρως τις αισθητηριοκινητικές του δεξιότητες. Στο εν λόγω στάδιο το παιδί ξεκινά να παράγει προτάσεις δύο λέξεων (*τηλεγραφικός λόγος*), καθιστώντας ένα από τα λεξιήματα ως τον «*άξονα της πρότασης*» (*αξονικό μοντέλο*) (Ανδρέου, 2012). Η επικοινωνιακή πρόθεση αποτελεί το έναυσμα της ανάπτυξης των δομών της γλώσσας, η διάρκεια της οποίας δεν ξεπερνά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Μότσιου, 2014).

Η ιδιαιτερότητα του αυτιστικού πληθυσμού στην ανάπτυξη της επικοινωνίας απορρέει, σύμφωνα με τις Diane Williams και Nancy Minshew (2010), από τη διαφορετική λειτουργία του εγκεφάλου των παιδιών, με αυτισμό. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η πορεία της κατάκτησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ξεκινά, εφόσον το βρέφος εκφράσει την διάθεση του να επικοινωνήσει τις ανάγκες του, μέσω της οπτικής επαφής, των κινήσεων και της εκφοράς των πρώτων φωνών. Για τους σκοπούς της οριοθέτησης της εξέλιξης της επικοινωνιακής ικανότητας, οι Bates, Camaoni & Voltera (1975) διαχώρισαν την αναπτυξιακή πορεία της επικοινωνίας σε τρία επιμέρους επίπεδα: το *διαλεκτικό στάδιο* (*perlocutionary stage*), το *προσλεκτικό ή επικοινωνιακό στάδιο* (*illocutionary stage*) και το *εκφωνητικό ή λεκτικό στάδιο* (*locutionary stage*). Σύμφωνα με τις λογοπεδικούς Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), το κοινό στοιχείο ανάμεσα στην ανάπτυξη του επικοινωνιακού και του γλωσσικού δυναμικού των αυτιστικών παιδιών αποτελεί η ποικιλία των αποκλίσεων, που παρουσιάζονται σε καθεμία από τις δύο, μεταξύ αυτών και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Για την πλήρη σύλληψη των έντονων διαφορών, που επικρατούν ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς, είναι απαραίτητη, αφενός, η εξέταση και αφετέρου, η σύγκριση των χαρακτηριστικών των σταδίων επιμέρους (Βογινοδρούκας, 2003; Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Ξεκινώντας από το *διαλεκτικό στάδιο* (από την γέννηση μέχρι την ηλικία των εννέα μηνών), το παιδί δεν επιχειρεί να αλληλεπιδράσει με τα άτομα του περίγυρου του, αλλά μέσω των αντανακλαστικών του αντιδράσεων, όπως το κλάμα, το βρέφος προσπαθεί να εξωτερικεύσει τις βασικές του ανάγκες. Η απουσία της προσπάθειας αλληλεπίδρασης με τους άλλους αποτελεί, κατά τους Bates et al. (1975), το χαρακτηριστικό, που καθιστά αυτή την περίοδο του *διαλεκτικού σταδίου* ως μια περίοδο «*μονομερούς επικοινωνίας*» (*perlocutionary stage*) (Bates et al., 1975 στο Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Πέρα από την

«μονομέρεια» της επικοινωνίας, υπάρχει και ένα ακόμη χαρακτηριστικό του επιπέδου αυτού, η ανάπτυξη των μη λεκτικές δεξιοτήτων. Σύμφωνα με του Bates et al. (1975), κατά το χρονικό διάστημα των πρώτων έξι με οκτώ εβδομάδων ζωής του, το βρέφος αναπτύσσει την ικανότητα σχηματισμού του χαμόγελου, ενώ με το πέρας δύο μηνών, ξεκινά, από την μία, η εκφορά των πρώτων φωνημάτων -που είναι κατεξοχήν φωνήεντα- και από την άλλη, οι μιμητικές ικανότητες του ατόμου, με την μίμηση του ύφους του προσώπου. Μέχρι την ηλικία των έξι μηνών τα φωνήεντα κυριαρχούν στο λόγο του βρέφους, ενώ κατά τη διάρκεια της, το παιδί είναι ικανό να τηρεί την εναλλαγή σειράς στις συζητήσεις. Στη φάση αυτή θεωρείται αναμενόμενη η μετάβαση του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού από τους αντανεκλαστικούς μηχανισμούς του κλάματος στο παιδικό βάβισμα σε ηλικία οκτώ μηνών. Όσον αφορά τα παιδιά, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, οι πρώτες ενδείξεις της αυτιστικής διαταραχής εμφανίζονται από τα πρώιμα επίπεδα του διαλεκτικού σταδίου. Όπως σημειώνουν οι Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), ένα από τα πρώιμα συμπτώματα του αυτισμού στην επικοινωνία του παιδιού ανιχνεύεται στο κλάμα του, το οποίο οι ίδιες χαρακτηρίζουν «μονότονο» και «δυσερμηνευτο». Εντούτοις, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν πως ο τρόπος, που χρησιμοποιούν αυτιστικά και μη βρέφη το κλάμα είναι κοινός, καθώς μέσω αυτού εξωτερικεύουν συναισθήματα έκπληξης και έλλειψης, εκφράζουν τις βασικές τους ανάγκες ή χαιρετούν πρόσωπα του περιβάλλοντος τους (Ricks, 1975 στο Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2003).

Παράλληλα, αποκλίσεις εμφανίζονται και στο φωνολογικό τμήμα της επικοινωνιακής ανάπτυξης, με το βρέφος στην ηλικία των έξι μηνών να παράγει παράξενα τραυλίσματα, τα οποία ομοιάζουν με κραυγές. Κατά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου, σε ηλικία οκτώ μηνών, ο προφορικός λόγος των παιδιών, με αυτισμό, περιορίζεται σε ορισμένα φωνήματα, ενώ το δυναμικό της έκφρασης τους διακρίνεται ακόμη από την ύπαρξη περιέργων ψελλισμάτων (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Το δεύτερο σκέλος της εξέλιξης της επικοινωνίας, το *προσλεκτικό στάδιο* (illocutionary stage) (από τους εννέα μέχρι τους δεκαπέντε μήνες), συνιστά την περίοδο της εμφάνισης των πρώτων έντονων εκτροπών της επικοινωνιακής ανάπτυξης του αυτιστικού παιδιού από το παιδί τυπικής ανάπτυξης. Στο ηλικιακό αυτό επίπεδο τα τυπικώς αναπτυσσόμενα βρέφη εκδηλώνουν την διάθεση τους για επικοινωνία. Προκειμένου να ικανοποιήσουν την επικοινωνιακή τους ανάγκη, τα

βρέφη αναπτύσσουν μια σειρά επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες τα καθιστούν ικανά τόσο στο να εκφράσουν το αίτημα τους σε έναν ενήλικα (δράσεις *πρωτοστακτικού τύπου*), όσο στο να αξιοποιήσουν ένα αντικείμενο του περιβάλλοντος τους, για να τραβήξουν το ενδιαφέρον του περίγυρου (δράσεις *πρωτοδηλωτικού τύπου*) (Bates et al., 1975). Όσον αφορά τους τρόπους επικοινωνίας, το νευροτυπικό παιδί ξεκινά να αποδίδει στον λόγο του προσωδιακά στοιχεία προτασιακής υφής (*ιδιόγλωσσα*), με σκοπό είτε να σχολιάσει στοιχεία ή συμβάντα του περιβάλλοντος του, είτε να παίξει, με την φωνή του. Οι χειρονομίες αποτελούν ένα -παράλληλο με την *ιδιόγλωσσα (jargon)*- σύστημα επικοινωνίας, με τα βρέφη να δείχνουν με το δάχτυλο (Bates et al., 1975). Στην περίπτωση των παιδιών, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, το δεύτερο αυτό στάδιο της επικοινωνιακής προόδου χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα ευδιάκριτων και σημαντικών διαταραχών. Καταρχήν, τα αυτιστικά βρέφη δεν αξιοποιούν τις επικοινωνιακές δυνατότητες των χειρονομιών. Σε έρευνα της σε παιδιά, με αυτιστική διαταραχή, η Walenski και οι συνεργάτες της (2006) παρατήρησαν πλήρη ανομοιογένεια στις χειρονομίες, που χρησιμοποιούσαν τα υποκείμενα της μελέτης, για την υπόδειξη ενός αντικειμένου σε κάποιο πρόσωπο (δράση *πρωτοστακτικού τύπου*) ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικου σε ένα αντικείμενο (δράση *πρωτοδηλωτικού τύπου*). Παρόλα αυτά, η ερευνητική ομάδα της Walenski (2006) εντόπισε μια έντονη ετερότητα μεταξύ των χειρονομιών, που χρησιμοποιούσαν τα άτομα, με σκοπό την προβολή ενός αιτήματος. Από εκεί και πέρα, τα επίπεδα της βλεμματικής επαφής παραμένουν χαμηλά, ενώ το νοηματικό περιεχόμενο του κλάματος των αυτιστικών βρεφών εξακολουθεί να είναι «*δυσερμίνευτο*» (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Αναφορικά με την γλωσσική ανάπτυξη, παρουσιάζεται καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, το οποίο απαρτίζεται από ελάχιστες μέχρι καθόλου λέξεις και όσες από αυτές εμφανίσουν, κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής τους, τις εκφέρουν ιδιοσυγκρασιακά, χωρίς να τις αποδίδουν κάποιο περιεχόμενο και χωρίς να τις συνδυάζουν, με κάποια κίνηση των χεριών ή κάποια έκφραση του προσώπου (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Οι παρεκκλίσεις μεταξύ των δύο πληθυσμών εκτείνονται και στα χρονικά όρια του τρίτου και τελευταίου σταδίου της επικοινωνιακής εξέλιξης, το *εκφωνητικό στάδιο* (locutionary stage). Ξεκινώντας από την τον δέκατο πέμπτο μήνα της ζωής του παιδιού, το *εκφωνητικό στάδιο* αποτελεί το επίπεδο κατάκτησης των δομών της

γλώσσας στον προφορικό λόγο, ενώ η ανάπτυξη του εύρους του λεξιλογίου (σε ηλικία δεκαοκτώ μηνών αποτελείται από τρεις έως πενήντα λέξεις) διευκολύνει την επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τις Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), το στάδιο αυτό διαθέτει ένα περισσότερο «λεκτικό» περιεχόμενο, δεδομένης της παράλληλης κορύφωσης της γλωσσικής ανάπτυξης. Στην ηλικία των δύο χρόνων, ο λόγος του παιδιού διέπεται από φαινόμενα, όπως η αυθόρμητη επανάληψη της ομιλίας των άλλων (ηχολαλία) και η χρήση λεξημάτων γενικευμένου περιεχομένου για την περιγραφή εννοιών, με κοινά χαρακτηριστικά με την αρχική σημασία (για παράδειγμα, η λέξη «σκύλος» χρησιμοποιείται για την περιγραφή διάφορων ζώων). Στα χαρακτηριστικά του λόγου αυτής της περιόδου συγκαταλέγεται η ωρίμανση του μεγέθους των προτάσεων από την ηλικία των δύο ετών, με τον λόγο του περιλαμβάνει, αρχικά, προτάσεις δύο λέξεων και στη συνέχεια, εκφράσεις τριών μέχρι πέντε λεξημάτων (*τηλεγραφικός λόγος*) (Ανδρέου, 2012; Bates et al., 1975). Η εδραίωση των συγκεκριμένων συνθηκών στον λόγο συνδυάζεται με την διεύρυνση του λεξιλογίου στις χίλιες λέξεις, η οποία ολοκληρώνεται στην ηλικία των τριών ετών. Μια ακόμη κατάκτηση του παιδιού στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης αφορά την κοινωνική λειτουργία του λόγου και ειδικότερα, την απόκτηση πραγματολογικών δεξιοτήτων, κάτι που –όπως έχει ήδη αναφερθεί– αποτελεί ένα πεδίο προκλήσεων για το αυτιστικό παιδί (Walenski et al., 2006; Γενά, 2002). Η πλήρης ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων του παιδιού τυπικής ανάπτυξης συντελείται στην ηλικία των πέντε με επτά χρόνων, η οποία αποτελεί την τελική φάση του *εκφωνητικού σταδίου*. Όσον αφορά τον πληθυσμό των αυτιστικών παιδιών, ένα σημαντικό τμήμα του δεν αναπτύσσει έναρθρο λόγο (οι Κακούρος και Μανιαδάκη (2013) υποστηρίζουν πως το 50% των αυτιστικών ατόμων, ενώ για την Walenski και τους συνεργάτες της (2006), το ποσοστό αυτό περιορίζεται στο 20%), διαθέτοντας, αντίθετα, ιδιοσυγκρασιακή ομιλία. Παράλληλα, τα άτομα, με αυτισμό, που έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες της εκφοράς λόγου, χρησιμοποιούν το φωνητικό τους σύστημα αρκετά περιορισμένα, κυρίως, σε θέματα που προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Στο επίπεδο του λεξιλογίου, κατά τον πρώτο χρόνο, αποτελείται από λιγότερες των δεκαπέντε λέξεων, ενώ το άτομο συνεχίζει και στο τρίτο στάδιο της επικοινωνιακής εξέλιξης να μη χρησιμοποιεί χειρονομίες στον λόγο του (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2003). Στην ηλικία των τριών ετών, κατά την οποία η ανάπτυξη του γλωσσικού δυναμικού του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού φτάνει στο σημείο εκφώνησης ολοκληρωμένων προτάσεων (Μότσιου, 2014), τα παιδιά, με

διαταραχές αυτιστικού φάσματος δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις δημιουργικές δυνατότητες της γλώσσας, επιμένοντας σε φαινόμενα, όπως αυτό της ηχολαλίας, ακόμη και σε μεγαλύτερη των παιδικών χρόνων ηλικία. (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2003). Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2002), η ηχολαλία των ατόμων, με αυτισμό, παρουσιάζει μια διττή φύση. Ειδικότερα, ο καθηγητής διασπά την ηχολαλία σε δύο βασικές κατηγορίες, με βασικό κριτήριο την ύπαρξη ή όχι επικοινωνιακού σκοπού. Βάσει αυτής, λοιπόν, διακρίνει την ηχολαλική ομιλία σε εκείνη, που χρησιμοποιείται από το άτομο ως μέσο αλληλεπίδρασης του με τους άλλους και σε εκείνη, που δεν εκφράζει τη διάθεση για επικοινωνία. Όσον αφορά την πρώτη, ο Βογινδρούκας (2002) τονίζει πως δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται αρνητικά, καθώς «συνιστά ένα στάδιο εξέλιξης του λόγου και της επικοινωνίας».

2.10. Κοινωνικό προφίλ των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Η συμπτωματολογία του αυτισμού στο πεδίο της κοινωνικότητας των ατόμων αποτελεί μια ζώνη, η οποία πιστεύεται πως καθιστά τα αυτιστικά άτομα ως την εξαίρεση στον κανόνα της εγγενούς κοινωνικής φύσης του ανθρώπου (Hollin, 2014). Από τα κριτήρια διάγνωσης της διαταραχής μέχρι και τις σύγχρονες περιγραφές των μελετητών, οι παρεκκλίσεις στον τομέα της κοινωνικής συναλλαγής συνιστά ένα από τα βασικά γνωρίσματα του αυτιστικού φάσματος (Romanczyk, White, & Gillis, 2005; Weiss, 2001; Weiss & Harris, 2001a).

Με την ολοκλήρωση του επιδημιολογικού ερευνητικού της έργου σε περιπτώσεις ατόμων, με αυτισμό, στα ιδρύματα μιας περιοχής του Λονδίνου, η Lorna Wing (1988, 1996) εισήγαγε στην βιβλιογραφία της διαταραχής την έννοια «φάσμα του αυτισμού» (autistic continuum) (Wing & Gould, 1979, 1996). Η εισαγωγή του αυτισμού σε νέα εννοιολογικά πλαίσια συνοδεύτηκε με την κατάρτιση της «*τριάδας των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης*» (The triad of impairments of social interaction) από την Wing το 1979. Στα πεδία της συμπεριλαμβάνονται οι διαταραχές των *κοινωνικών σχέσεων*, της *κοινωνικής συμπεριφοράς* και της *κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας* (Wing, 1979 στο Βογινδρούκας, 1999).

Η *διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων* αποτελεί, κατά την Wing (Frith 1994), μια έντονα προβληματική διάσταση του αυτιστικού φάσματος, στην οποία εντοπίζονται τρία πρότυπα παιδιών. Το πρώτο πρότυπο χαρακτηρίζεται ως «*το*

αποτραβηγμένο», καθώς αδιαφορεί για τον περίγυρο του και γενικότερα, για την κοινωνική επαφή. Το δεύτερο αφορά «το παθητικό» πρότυπο παιδιού, το οποίο παρότι δέχεται την κοινωνική προσέγγιση από άλλους, δεν αντιδρά στο ερέθισμα. Το τρίτο αναφέρεται ως «το ιδιόρρυθμο» πρότυπο. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας προσεγγίζουν τους άλλους, χωρίς, όμως, να επιθυμούν κάποια κοινωνική συναλλαγή. Απεναντίας, χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη τακτική ως μέσο εξυπηρέτησης δικών τους στερεότυπων ενδιαφερόντων. Ορισμένες εμπειρικές μελέτες των τελευταίων χρόνων (Ghazuiddin, 2008; Scheeren, Koot & Beeger, 2012) έχουν αποδείξει την κλινική σημασία των τριών κοινωνικών προφίλ των ατόμων, με αυτισμό και της ποικιλομορφίας των τύπων αυτών εντός της υποομάδας ατόμων, με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, στο πέρας του συνόλου της ζωής τους. Όσον αφορά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, τα παιδιά, με αυτισμό, φαίνεται πως απολαμβάνουν την μοναχικότητα, χωρίς να εκφράζουν την ανάγκη τους για επικοινωνία (Κυπριωτάκης, 1997 στο Απτεσλής, 2013). Όπως υποστηρίζουν οι Powell και Jordan (2001) τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά δε σχηματίζουν προσωπικές ή/και φιλικές σχέσεις, με άτομα του περίγυρο τους, καθώς κατανοούν την επικοινωνιακή δράση ως ένα μέσο ικανοποίησης των αναγκών τους ή απόκτησης πληροφοριών.

Το κοινό στοιχείο μεταξύ των τύπων αλληλεπίδρασης των Wing και Gould (1979) είναι η αδυναμία κατανόησης των κανόνων, που οριοθετούν την κοινωνικότητα του ατόμου. «*Τα φυσιολογικά νήπια σχεδόν αμέσως μετά τη γέννησή τους παρουσιάζουν ένα πολύ ενεργητικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους*» (Frith, 1999). Αντίθετα, η Uta Frith (1994) εξετάζοντας την «κοινωνική ενσυναίσθηση» των αυτιστικών ατόμων, επισημαίνει πως «*Τα άτομα, με αυτισμό, αδιαφορούν για τις συμφορές των άλλων και είναι ανίκανα να προσφέρουν παρηγοριά και ανακούφιση, όπως επίσης και να αποδεχτούν παρόμοιες συμπεριφορές*». Κατά τον κοινωνιολόγο Gregory Hollin (2014), τα άτομα, με αυτισμό, διαθέτουν ικανότητες, που κάνουν δυνατή την ένταξη τους σε κοινωνικές ομάδες και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους, βάσει της ταυτότητας αυτών των ομάδων. Ωστόσο, η παρέκκλιση, που κάνει τον αυτισμό αντιληπτό ως μια διαταραχή κοινωνικής υφής, αφορά τις δεξιότητες ενσυναίσθησης των ατόμων. Ο Βογινδρούκας (2002), αναλύοντας την έννοια της «κοινωνικής ενσυναίσθησης», σημειώνει πως «*η συναισθηματική συμμετοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τι σκέφτεται ή τι αισθάνεται ο άλλος, παρά το γεγονός ότι αυτό που σκέφτεται ή αισθάνεται, μπορεί να είναι διαφορετικό από τη δική*

του νοητική κατάσταση και ψυχική διάθεση τη δεδομένη εκείνη στιγμή της κοινωνικής συναλλαγής». Οι διαταραχές στο επίπεδο της ενσυναίσθησης εμφανίστηκαν ήδη από την πρώτη καταγραφή των χαρακτηριστικών των αυτιστικών παιδιών από τον Leo Kanner το 1943 (Nguyen, 2012). Παρατηρώντας και αξιολογώντας τις συμπεριφορές έντεκα παιδιών, ο Kanner εντόπισε πως στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν μια πρωτοφανή «ψυχρότητα» και «αδιαφορία» προς τους άλλους. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πήραν την ονομασία «*Ενδογενείς αυτιστικές διαταραχές συναισθηματικής επαφής*» (“*inborn autistic disturbances of affective contact*”) (Kanner, 1943: 250). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά, με διάγνωση Δ.Α.Φ., αντιμετωπίζουν με αδιαφορία τα προβλήματα των υπόλοιπων, όντας, κατά την Frith (1999), «ανίκανα» την ανικανότητά τους να καταπραΰνουν τις ανησυχίες των γύρω τους ή να δεχτούν την παρηγοριά από κάποιον άλλο. Κατά γενική ομολογία, τα άτομα, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αδυνατούν, σε πολλές των περιπτώσεων, να «*μπουν στη θέση του άλλου*» (Frith, 1999).

Μια ακόμη προβληματική πτυχή της κοινωνικότητας των παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, αφορά την μιμητική ικανότητα ανταπόκρισης τους. Η σπουδαιότητα της μιμητικής ικανότητας ανταπόκρισης του παιδιού στην ζωή του προκύπτει από την θέση της στα πλαίσια της ανάπτυξης σχέσεων οποιουδήποτε βάρους και του επικοινωνιακού του δυναμικού (Hobson, 2006; Meltzoff & Gopnik, 1993), δεδομένου πως αποτελεί την βάση δημιουργίας των πρώιμων διαπροσωπικών σχέσεων του (Hobson & Lee, 1999; Kugiumutzakis, Kokkinaki, Markodimitraki & Vitalaki, 2005). Ξεκινώντας από τα ερευνητικά ευρήματα του Kanner (1943), γίνεται διακριτή η δυσκολία των αυτιστικών παιδιών να αναπτύξουν επαρκώς τις μιμητικές τους δεξιότητες, η οποία φαίνεται να δικαιολογεί την προβολή ενός ελλειμματικού προτύπου μίμησης στον αυτισμό από πιο σύγχρονους μελετητές του (Frith, 1996; Harpe, 1998; Grandin & Scariano, 1995; Γενά, 2002; Συνοδινού, 2001; Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 2001).

Οι αποκλίσεις του αυτιστικού από τον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων εκτείνονται και σε άλλα επίπεδα της καθημερινής συναλλαγής, όπως η βλεμματική επαφή, με τον «*μύθο της βλεμματικής αποφυγής*» (Frith, 1999), ο τρόπος έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων (Wing, 2000), η λειτουργία κάτω από ένα σύστημα κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς (Πλησή & Λούβρου, 2017; Gillberg & Gillberg, 1989 στο Attwood, 1998) και η εμπλοκή του

παιδιού σε κοινωνικά πλαίσια της καθημερινότητας του, όπως η «δυναδική» σχέση με την μητέρα του (Jordan και Powell, 2000).

Οι ανεπάρκειες στο κοινωνικό επίπεδο της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, με αυτισμό, εμφανίζονται από τις πρώτες στιγμές της ζωής του (Jordan και Powell, 2000). Κατά τον Νικόλα Απτεσλή και τους συνεργάτες του (2013), οι γονείς προβληματίζονται έντονα, όταν το κοινωνικό δυναμικό των παιδιών τους απαρτίζεται από συμπεριφορές, που υποδηλώνουν την ύπαρξη κοινωνικών διαταραχών (έλλειψη προσαρμογής του παιδιού στις εκάστοτε συνθήκες, απουσία της ανάγκης του για γονική θαλπωρή, παθητική και νωθρή αντίδραση του στα περιβαλλοντικά συμβάντα, απουσία ανταπόκρισης σε κοινωνικά ερεθίσματα). Οι συμπεριφορές αυτές δυσχεραίνουν, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, τόσο τις ικανότητες αντίληψης των εκφράσεων του προσώπου του άλλου, όσο και τις δεξιότητες ενσυναίσθησης (Dyck et al., 2001, Hauck et al., 1995, Lelati, et al., 1999, στο Ozdemir, 2010). Καθώς μεγαλώνουν, πολλά παιδιά, με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής, ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο για την κοινωνική πτυχή της καθημερινότητας τους (Attwood, 2007). Παρ' όλα αυτά, οι κοινωνικές δυσκολίες εξακολουθούν να επηρεάζουν τις συναλλαγές του ατόμου και στην εφηβεία (Seltzer, Shattuck, Abeduto & Greenberg, 2004). Εν συντομία, το έλλειμμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι βαθύ και επίμονο, ανεξάρτητα από την ηλικία και το επίπεδο λειτουργικότητας του αυτιστικού φάσματος.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

3. Πολυτροπικότητα

«Όλα στον κόσμο, τα πάντα που μας περιβάλλουν, είναι κείμενα, δηλαδή ποικίλες μορφές γραφής, που προϋποθέτουν και επιζητούν έναν αναγνώστη. (...) Ένα μουσικό κομμάτι, μια χορευτική σύνθεση, ένα θεατρικό ή κινηματογραφικό έργο, ένα αρχιτεκτονικό σύνολο, μια εικαστική σύνθεση, μια λογοτεχνική γραφή, ακόμα και ένα ηλιοβασίλεμα, (...) όλα είναι κείμενα» (Παρίσης, 1998: 183).

3.1. Η έννοια της Πολυτροπικότητας

Ο πολλαπλασιασμός των μέσων επικοινωνίας και η ποικιλία των τροπικοτήτων, που ενσωματώθηκαν στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο, επέφεραν την επανεξέταση των δυνατοτήτων της μονοτροπικής φιλοσοφίας από την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα και την αμφισβήτηση της δυναμικής της (Κυπριώτης, 2006). Όπως τονίζουν οι Cope & Kalantzis (2000: 5-7), η αναντιστοιχία ανάμεσα στις δυνατότητες του μονοτροπικού επικοινωνιακού κώδικα και της σύγχρονης επικοινωνιακής καθημερινότητας αποτυπώνεται σε δύο σημαντικές συνθήκες ή δύο - όπως οι ίδιοι τα ονομάζουν- *επιχειρήματα*, που απορρέουν από τις πολιτισμικές και κοινωνικές μεταβολές του επικοινωνιακού σκηνικού.

Από την μία, το πρώτο *επιχείρημα* αφορά την εφαρμογή του γραμματισμού σε ένα πεδίο πολλαπλής επικοινωνίας. Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, η επίδραση των κλάδων της Τεχνολογίας, Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην δημιουργία του νοήματος κατέστησε απαραίτητο το μετασχηματισμό του περιοριστικού προφίλ της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Απεναντίας, η ευρεία κλίμακα των «πολυγραμματισμών» μπορούσε να ανταποκριθεί τόσο στο πλήθος των πολλαπλών τεχνολογικά ανεπτυγμένων μορφών επικοινωνίας, όσο και στα ποικίλα κειμενικά είδη, τα οποία αποτελούν προϊόντα του σύγχρονου πολυπολιτισμικού και πολύγλωσσου κοινωνικού περιβάλλοντος (Χατζησαββίδης, 2003:190). Σύμφωνα με τον Len Unsworth (2008), η δράση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στα πεδία της κοινωνικής καθημερινότητας έχει σχηματίσει ένα «φαινόμενο του θερμοκηπίου» στα επίπεδα της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων και της πληθώρας των περιβαλλόντων, στα πλαίσια των οποίων οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή, με κείμενα τέτοιας υφής.

Από την άλλη, το δεύτερο *επιχείρημα* αναφέρεται στο σύγχρονο καθεστώς της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας, η κατασκευή του οποίου προέκυψε μετά από σημαντικές αλλαγές στο οικονομικό, εργασιακό, γεωγραφικό και εν γένει, κοινωνικό επίπεδο της σύγχρονης πραγματικότητας. Ο ερευνητής Άγγελος Σανδραβέλης (2015) σε διδακτορική του διατριβή, αναφορικά με τη σύνδεση ανάμεσα σε δυσλεξία και διγλωσσία, παραθέτει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική εικόνα της ελληνικής πραγματικότητας. Στον ελλαδικό χώρο, όπως έχει γίνει γνωστό μέσα από έρευνες της τελευταίας δεκαετίας, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών παραμένει αμείωτο, καθιστώντας την πολυπολιτισμικότητα, ως μια νέα πραγματικότητα για τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στους πίνακες της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ.), κατά το σχολικό έτος 2008-2009, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητευόμενων ανέρχονταν σε 68.718 σε σύνολο 635.804 μαθητών στην πρωτοβάθμια και 51.793 σε σύνολο 687.484 μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με την χώρα προέλευσης, όπως σημειώνουν στην έρευνα τους οι Ιωάννης Μάνος, Δώρα Παπαδοπούλου και Βασιλική Μακρυγιάννη (2017), το ποσοστό των μαθητών με αλβανική καταγωγή/υπηκοότητα, που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, ξεπερνά τα αντίστοιχα των υπόλοιπων εθνικών μειονοτήτων, φτάνοντας στο 71,5% του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών. Ο πίνακας 3 (βλ. Παράρτημα, σελ. 288) συνοψίζει το συνολικό πληθυσμό της ελληνικής επικράτειας τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες (1981, 1991, 2001, 2011), αποδίδοντας σε ποσοστά τους πληθυσμούς ατόμων με ελληνική και ξένη υπηκοότητα (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016 στο Μάνος, Παπαδοπούλου & Μακρυγιάννη, 2017).

Η κατανόηση της πολύπτυχης και πολύπλοκης υφής του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου επέφερε την εισαγωγή μιας διαφορετικής επικοινωνιακής φιλοσοφίας. Σημείο εκκίνησης της, η πόλη New London του New Hampshire της Αυστραλίας, όπου το Σεπτέμβριο του 1994 μια διεθνής και διακλαδική ομάδα δέκα επιστημόνων («Ομάδα του Νέου Λονδίνου»), με ερευνητικό έργο στο αντικείμενο του γραμματισμού, κατανοώντας τις αδυναμίες του σχήματος του «γραμματισμού» (literacy), σε συνάρτηση με το πλαίσιο επικοινωνίας του, δημοσίευσαν ένα σύγγραμμα, με τίτλο «Pedagogy of Multiliteracies» («Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών») (The New London Group, 1996:64). Τα αποτελέσματα των νέων τάσεων, που αναδείχθηκαν μέσα από το έργο του New London Group (1996),

κατέρριψαν το παραδοσιακό πρότυπο επικοινωνίας. Αποσύροντας από το δυναμικό της τους κεντρικούς άξονες της, όπως ο «πομπός», ο «δέκτης», ο «κώδικας», το «αντικείμενο αναφοράς», το «μήνυμα» και ο «αγωγός» (Θεολόγου, 2017), το ρεύμα του New London Group εισήγαγε την επικοινωνιακή διαδικασία στην τρέχουσα πολύπλοκη και πολυτροπική μορφή της.

Όπως ήταν φυσικό, οι αλλαγές, που υπεισήλθαν στην διάρθρωση της επικοινωνίας, επηρέασαν και την λειτουργία του βασικού μέσου διεκπεραίωσης της, της γλώσσας. Οι νέες κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες έκαναν αισθητή την ανεπάρκεια της μονομερούς αξιοποίησης του γλωσσικού εργαλείου, επιφέροντας την αμφισβήτηση την φιλοσοφία μιας ρυθμιστικής και μονοπολιτισμικής διδασκαλίας της γλώσσας στις τάξεις των γλωσσολόγων (Gee, 1996; Pahl & Rowsell, 2005; Stein, 2000; Street, 1995 στο Θεολόγου, 2017). Πλέον η γλώσσα συνιστά έναν ζωντανό οργανισμό, ο οποίος ακολουθεί τις κατευθύνσεις τις εξελίξεις της κοινωνίας των ανθρώπων (Linell, 2009: 35 στο Θεολόγου, 2017), ένα ευέλικτο ως προς τη δομή και τη χρήση του επικοινωνιακό όργανο (Linell, 1998: 4), ικανό να εναρμονιστεί με τις επιδιωκόμενες κοινωνικές βλέψεις του ατόμου (Hasan, 1996: 417).

Η διεύρυνση του κύκλου του New London Group στα χρόνια, που ακολούθησαν την εισαγωγή του όρου των «πολυγραμματισμών» στην παγκόσμια βιβλιογραφία, συνδυάστηκε με την εκτενέστερη εξέταση ζητημάτων, όπως η δυναμική της παιδαγωγικής του γραμματισμού, οι προοπτικές της ραγδαίας εξέλιξης των κλάδων της τεχνολογίας, καθώς και οι επιπτώσεις της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στην κοινωνική διάρθρωση και λειτουργία. Απόρροια της, η έκδοση της ολοκληρωμένης θεωρητικής ανάλυσης του περιεχομένου των πολυγραμματισμών και των εκπαιδευτικών της πρακτικών τον Οκτώβριο του 1997 (Δεγερμεντζίδης, 2011).

Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000), εξέχουσα θέση στις σελίδες του συγκεκριμένου συγγράμματος κατέχει το κεφάλαιο του Gunther Kress, ενός από τους εισηγητές του όρου της «πολυτροπικότητας». Στο κεφάλαιο αυτό ο Kress, αφενός, αποτυπώνει την αδυναμία του παραδοσιακού προτύπου του γραμματισμού να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις μιας επικοινωνιακής πραγματικότητας, που κατακλύζεται από «*συνεχείς τροποποιήσεις στα νοήματα*», καθώς και «*τις δυνατότητες των σημειωτικών διεργασιών που διαθέτουν οι άνθρωποι*» (Kress, 2004). Από την

άλλη, στην προσπάθεια του να ερμηνεύσει την ταυτόχρονη χρήση ποικίλων και διαφορετικών μεταξύ τους σημειωτικών μέσων (modes) στην παραγωγή ενός μηνύματος σε επικοινωνιακές συνθήκες, ο Kress έθεσε τις βάσεις για τη συγκρότηση του θεωρητικού πλαισίου της «πολυτροπικότητας».

Η «πολυτροπικότητα» (multimodality) συνιστά τη σύγχρονη μορφή προβολής και κατανόησης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο συνδυάζονται περισσότερες από μία σημειωτικές τροπικότητες (modes). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πρώτη προσπάθεια κατανόησης του παραγώγου της ανθρώπινης έκφρασης ως ένα «κράμα» πολλαπλών σημειωτικών μέσων και πόρων, οι οποίοι συλλειτουργούν και αλληλεπιδρούν, με απώτερο σκοπό την μετάδοση νοήματος (Kress, 2010). Αυτό σημαίνει ότι *«οι πληροφορίες που μεταδίδει κάθε κείμενο δεν ανάγονται αποκλειστικά στο γλωσσικό περιεχόμενό του, αλλά προκύπτουν από τη συμβολή και άλλων σημειωτικών πόρων: εικονικών, τυπογραφικών ή χρωματικών κ.ά. Με αυτήν την έννοια το γραπτό μήνυμα είναι πολυτροπικό και άρα για την κατανόηση και παραγωγή γραπτών μηνυμάτων δεν επαρκεί η κατοχή της ανάγνωσης και της γραφής όπως αυτή νοείται στο πλαίσιο του κλασικού γραμματισμού»* (Παπαδοπούλου, 2005). Κατά αυτόν τον τρόπο, η πολυτροπικότητα *«παρέχει τα εργαλεία για την αναγνώριση όλων των τρόπων μέσω των οποίων παράγεται το νόημα και η μάθηση λαμβάνει χώρα»* (Kress, 2011).

Σύμφωνα με τους Kress (2010) και Jewitt (2009), η πολύμεση κωδικοποίηση και ερμηνεία της σύγχρονης επικοινωνιακής και αναπαραστατικής πραγματικότητας αποτελεί την πιο χαρακτηριστική αφετηρία του θεωρητικού πλαισίου της πολυτροπικότητας για την προσέγγιση και την αναγνώριση των πτυχών του φαινομένου της επικοινωνίας, χωρίς, όμως, να περιορίζεται σε αυτή. Μια ακόμη καινοτομία της πολυτροπικότητας αφορά την προώθηση μιας εξειδικευμένης μεταγλώσσας, στα κειμενικά όρια της οποίας αποτυπώνεται το σώμα των μεθόδων, που αξιοποιούνται για την περιγραφή και την ανάλυση των πολλαπλών και περίπλοκων σημειωτικών τρόπων (οπτικός, ακουστικός, λεκτικός κ.ά.) (Kress, 2010; Jewitt, 2009). Στο σύνολο τους οι απόπειρες των Kress και van Leeuwen να επεξεργαστούν το θεωρητικό υπόβαθρο, που διέπει τις επικοινωνιακές τακτικές της πολυτροπικότητας, έθεσαν σταδιακά τις βάσεις για τη τελική διαμόρφωση των τεσσάρων κεντρικών αξόνων του φαινομένου της πολυτροπικής αναπαράστασης και επικοινωνίας (Jewitt, 2014a). Αυτοί είναι οι εξής: (α) κάθε επικοινωνιακή συνθήκη

είναι πολυτροπική, (β) η εφαρμογή μιας μονοτροπικής ανάλυσης, δηλαδή, εξέτασης αποκλειστικά ή κυρίως των αυστηρά γλωσσικών στοιχείων ενός κειμένου, δεν επαρκεί για την πλήρη σύλληψη του νοήματος, (γ) κάθε σημειωτικό μέσο παρουσιάζει ένα ορισμένο εύρος δυνατοτήτων, οι οποίες αναδύονται από την διάρθρωση, την υφή και την λειτουργία του εκάστοτε μέσου στις διάφορες κοινωνίες, οι οποίες καθορίζουν την ταυτότητα και την χρήση των σημειωτικών πόρων, ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνίας και (δ) τα σημειωτικά μέσα διαπλέκονται στην παραγωγή νοήματος, το καθένα με το δικό του εξειδικευμένο ρόλο. Συνεπώς, η κατανόηση κάθε στιγμιότυπου της ανθρώπινης επικοινωνίας συνίσταται στην αλληλουχία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των τρόπων νοηματοδότησης του χρήστη (Adami, 2016).

Ως «μέσο» ή «τρόπος» (mode) νοηματοδότησης ορίζεται μια κλίμακα από κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένους πόρους, η εφαρμογή των οποίων επιτρέπει την αναπαράσταση του νοήματος και την *«ταυτόχρονη πραγμάτωση της ομιλίας, καθώς και ειδών (διά)δρασης»*. Ο «τρόπος» συμπεριλαμβάνει ταυτόχρονα και το *«κανάλι»* της αναπαράστασης ή της επικοινωνίας, για το οποίο δεν είχε προταθεί προηγουμένως κανένα γενικό όνομα (Kress & van Leeuwen, 2001: 21-22). Στα όρια ενός κειμένου είναι δυνατή η συνύπαρξη και συλλειτουργία πολλαπλών σημειωτικών τρόπων, όπως ο έγγραφος λόγος, η ομιλία, η εικόνα, η κινούμενη εικόνα, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, η φωτογραφία, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες, αλλά και μη λεκτικά στοιχεία του γραπτού λόγου (χρώμα γραμμμάτων, γραμματοσειρά) (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005). Σε συνάρτηση με το δυναμικό των μέσων (mediums) υλοποίησης τους, η εμπλοκή ποικίλων σημειωτικών μέσων στην παραγωγή νοήματος δεν περιορίζει το άτομο σε εκφραστικά μοτίβα, δίνοντας του τη δυνατότητα να νοηματοδοτήσει την κάθε συνθήκη (Bezemer & Kress, 2008: 171-172). Όμως, οι επιμέρους δυνατότητες και γραμματικές κάθε σημειωτικού μέσου, όπως του λόγου, της μουσικής ή της εικόνας, δεν έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στη διαδικασία της προσέγγισης των πολυτροπικών μηνυμάτων (Χοντολίδου, 1999).

Σε πρακτικό επίπεδο, η επικοινωνιακή διαδικασία κατακλύζεται από πολλαπλά μέσα σημείωσης, η σύνθεση των οποίων αναφέρεται ως μια διεργασία, χωρίς να εξαρτάται ένα ορισμένο σύνολο κανόνων και δομών, αλλά λειτουργώντας, σύμφωνα με την επικοινωνιακή πρόθεση του κάθε χρήστη (Jewitt, 2013). Η θέαση

των διάφορων σημειωτικών τρόπων ως νοηματικών πόρων, μη γραμματικά ή συντακτικά καθορισμένων από ένα συγκεκριμένο σύστημα κανονισμών, αλλά προσαρμοσμένων στους επικοινωνιακούς σκοπούς του χρήστη, αντανακλά μια από τις βασικές αρχές της πολυτροπικής προσέγγισης. Κατά την Carey Jewitt (2013), η εισαγωγή μέσω σημείωσης, με *«ιστορικά συγκεκριμένες και κοινωνικά/πολιτισμικά κοινές επιλογές (ή “σημειωτικούς πόρους”)*» στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος καθιστά δυνατό το εγχείρημα της επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Η Elisabetta Adami (2016) ανιχνεύει ένα ακόμη έντονο χαρακτηριστικό της συλλογικής δράσης των διάφορων τρόπων σημείωσης στην εξέταση του φαινομένου της πολυτροπικότητας. Όπως επισημαίνει η ίδια, η δραστηριότητα των αναπαραστατικών μέσων δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή νοήματος, καθώς επεκτείνεται στην οργάνωση των διαδικασιών της επικοινωνιακής επαφής. Το μέγεθος της δυναμικής του κάθε σημειωτικού μέσου στα πεδία της επικοινωνίας είναι ανάλογο του βαθμού εμπλοκής του στην επικοινωνιακή πράξη (Adami, 2016).

Η πολυεπίπεδη διάρθρωση της έννοιας της πολυτροπικότητας διέπεται από τρεις αλληλένδετες θεωρητικές υποθέσεις, οι οποίες, σύμφωνα με την Jewitt (2013), αποτελούν τα δομικά στοιχεία της πολυτροπικής προσέγγισης. Η εκκίνηση της επισκόπησης τους παραπέμπει τον αναγνώστη στην θέση της Norris (2004: 3), κατά την οποία η πολυτροπικότητα *«ξεφεύγει από την αντίληψη ότι η γλώσσα κατέχει πάντοτε τον κεντρικό ρόλο στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, χωρίς να αρνείται πως αυτό συμβαίνει συνήθως»*. Όπως επισημαίνει η Jewitt (2013), μια κεντρική έκφραση του κλάδου των *«πολυτροπικών ερευνών»* (O’Halloran & Smith, 2011) είναι η κατανόηση όλων των τρόπων σημείωσης ως ισοδύναμα εργαλεία στην κωδικοποίηση του κάθε μηνύματος. Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως ενός ακόμη κοινωνικά κατασκευασμένου φορέα νοήματος συνιστά μια από τις πρωτοπορίες της πολυτροπικής προσέγγισης, στους πόλους της οποίας η γλωσσική τροπικότητα δεν γίνεται κατανοητή ως το σημείο έναρξης της ανάλυσης κειμένου ή αντίστοιχα, ως το πρώτο κομμάτι του μωσαϊκού των πολυάριθμων μορφών επικοινωνίας. Αντίθετα, η αφετηρία της πολυτροπικής ανάλυσης συμπεριλαμβάνει όλα τα μέσα σημείωσης, τα οποία συνιστούν κομμάτι ενός ενιαίου πολυτροπικού συνόλου (Jewitt, 2013), καθιστώντας τη σύγχρονη επικοινωνιακή πραγματικότητα πολυσημική και πολυμεσική (Ventola et al., 2004).

Ακολουθώντας τον διαχωρισμό της Jewitt (2013), η δεύτερη υπόθεση της πολυτροπικής έρευνας αφορά στην ιστορική πορεία των επιμέρους τρόπων σημείωσης στις κοινωνίες, όπως και στη διαμόρφωση τους για τους σκοπούς της ανταπόκρισης του χρήστη σε ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Απηχώντας το επιστημονικό έργο των Halliday (1978), Kress (1979, 1996), van Leeuwen (1996) και Hodge (1979), η Jewitt (2013) τονίζει την ευέλικτη υπόσταση του κάθε αναπαραστατικού μέσου, η οποία ενσωματώνεται στην εκπλήρωση της εκάστοτε επικοινωνιακής δράσης και απορρέει από την κοινωνική λειτουργικότητα και υφή του. Συσχετίζοντας, λοιπόν, την κοινωνική σημειωτική (social semiotics), με την πολυτροπικότητα, η δεύτερη αυτή θεωρητική διατύπωση εγείρει ερωτήματα, σχετικά με τους τρόπους οριοθέτησης και παραγωγής μηνυμάτων, σε συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο αυτοί εφαρμόζονται (Jewitt, 2013).

Η τελευταία διαπίστωση της Jewitt (2013) αποτελεί την κοινή τομή της δεύτερης και της τρίτης υπόθεσης της πολυτροπικής έρευνας, σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία παρουσίαζε ανέκαθεν ένα πολυτροπικό προφίλ. Όπως υπογραμμίζει ο Χαραλαμπίδης (2003: 392), «*Η πολυτροπικότητα ήταν πάντοτε χαρακτηριστικό της επικοινωνίας*», καθώς σύμφωνα με τον Kress (1998: 166) «*καμιά από τις ανθρώπινες αισθήσεις δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες*» και ως εκ τούτου, τα άτομα, με ανεπιτήδευτο τρόπο, αναλύουν τα ποικίλα ερεθίσματα του περιβάλλοντος τους πολυτροπικά. Παρόλα αυτά, η αναγνώριση του πολυμεσικού χαρακτήρα της επικοινωνίας αποτέλεσε μια εξέλιξη των τελευταίων χρόνων, με τα κείμενα να αναγνωρίζονται μέχρι πρότινος ως «μονοτροπικά» (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004). Κατά τον Κυπριώτη (2006), η πορεία της πολυτροπικότητας στη σύγχρονη κατανόηση της επικοινωνίας εμφανίζεται παράλληλα, με την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των Σπουδών Πολιτισμού γύρω από την φύση, αλλά και την λειτουργία των σύγχρονων πολιτισμικών προϊόντων. Η συμβολή των πολιτισμικών σπουδών αντανακλάται στην ανάδειξη της πολυτροπικότητας ως μιας βασικής συνιστώσας της ανάλυσης κειμένων κάθε είδους και στη διαπίστωση της αναντιστοιχίας μεταξύ των δυνατοτήτων των παραδοσιακών θεωρητικών εργαλείων και της μορφής των σύγχρονων μηνυμάτων. Η ειδοποιός διαφορά, που εντοπίζει ο Κυπριώτης (2006) ανάμεσα στη συγκρότηση σημερινών και παλαιότερων κειμένων, αφορά τη σημασία, που αποδίδεται στις μη λεκτικές σημειωτικές παραμέτρους. Όπως

τονίζει, η συνθήκη αυτή προέρχεται από την αντιμετώπιση της επικοινωνίας ως ένα δείγμα «προπαγανδιστικού λόγου», ο οποίος, σύμφωνα με τον ίδιο, κυριαρχεί σε διάφορα επίπεδα της καθημερινότητας των ανθρώπων και συγκροτεί βαθμιαία το πλέον επικρατέστερο κειμενικό μοντέλο (Κυπριώτης, 2006).

Από την άλλη, ένα ευρύ σώμα ερευνητών (Jewitt, 2013; Ventola et al., 2004; Χατζησαββίδης, 2003: 190; Unsworth, 2008) θεωρούν πως η επίδραση των κλάδων της Τεχνολογίας, Πληροφορικής και Επικοινωνιών συνέβαλαν καταλυτικά στην μετατόπιση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας από την, κατά τους Χατζησαββίδης και Γαζάνη (2005), «αυστηρή» μονοτροπικότητα στην πολυτροπικότητα. Επομένως, η ανάδυση της πολυτροπικότητας στα πλαίσια της επικοινωνίας ακολούθησε την κατακόρυφη τεχνολογική εξέλιξη των τελευταίων χρόνων και κατά συνέπεια, την εισαγωγή της ανθρώπινης έκφρασης και αλληλεπίδρασης σε μια πλουραριστική, χωρίς βεβαιότητες και στιγματισμένη από τις πολλαπλές υποκειμενικότητες επικοινωνιακή πραγματικότητα.

3.1.1. Η επικοινωνία ως ένα πολυσημειωτικό σύστημα

«Η επικοινωνία είναι πολύ πιο παλιά από την αισθητική. Χρονολογείται από την εποχή του πρωτόγονου ανθρώπου, που πάνω στους βράχους των σπηλαίων χάραζε σχήματα, σύμβολα-κώδικες, είτε για να επικοινωνήσει, μέσω αυτών, με τους θεούς του, είτε για να ενημερώσει τους συντρόφους του για κάποιο γεγονός». Αυτές είναι οι πρώτες φράσεις, τις οποίες σημειώνει ο Γιώργος Κάρτερ (2010) στο δοκίμιο του «Τέχνη και Επικοινωνία», σχετικά με την πορεία της επικοινωνίας στις ανθρώπινες κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Tomasello (2008), η εκκίνηση της εξέλιξης της επικοινωνίας βρίσκει τον άνθρωπο ικανό να χρησιμοποιήσει μόλις δύο τρόπους σημείωσης, τις χειρονομίες και τον προφορικό λόγο. Ξεκινώντας από τις έντονες κινήσεις των χεριών του και τις περιορισμένες άναρθρες κραυγές του (Tomasello, 2008), ο άνθρωπος κατόρθωσε μέσα από μια διαδικασία πολλών εκατομμυρίων ετών να υπερβεί κατά πολύ τους προγόνους του, έχοντας πλέον τη δυνατότητα της διαχείρισης πολλαπλών μορφών επικοινωνίας ταυτόχρονα (Kress, 2000).

Πλήθος ερευνητών, προερχόμενων από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν τις συνθήκες εφαρμογής των θεωρητικών αρχών της πολυτροπικότητας στα πεδία της καθημερινής ανθρώπινης επικοινωνίας. Έναυσμα των οργανωμένων αυτών διερευνήσεων, οι παρατηρήσεις των Kress και

van Leeuwen (2001), αναφορικά με τη σύλληψη της κάθε επικοινωνιακής πράξης. Όπως υπογραμμίζουν στο ερμηνευτικό τους έργο, με τίτλο «Πολυτροπικός Λόγος» (Multimodal Discourse) (2001), το εκάστοτε επικοινωνιακό δρώμενο διέπεται από γενικούς ρυθμιστικούς κανονισμών (*πολυτροπικές συλλήψεις*), οι οποίοι καθορίζουν στο σύνολο τους τα συστήματα σημείωσης. Η κοινωνική υφή των ποικίλων επικοινωνιακών στρατηγικών, που αξιοποιεί το άτομο για την επένδυση των σημασιολογικών πρώτων υλών, του δίνει τη δυνατότητα της επιλογής ενός αναπαραστατικού συστήματος, κατάλληλου να εξυπηρετήσει τους επικοινωνιακούς του σκοπούς (Δεγερμετζίδης, 2011). Όπως επισημαίνουν οι δύο ερευνητές, τα άτομα, κατά την επαφή τους με άλλους, για τους σκοπούς της κατάρτισης του επικοινωνιακού περιεχομένου (content), όπως και της παρουσίασης του (expression) αξιοποιούν πλήθος σημειωτικών μέσων, τα οποία προέρχονται από ποικίλους πόρους (κινήσεις σώματος, χωροταξικό πλαίσιο, συσκευές κάθε είδους). Σχετικά με την ανάλυση του περιεχομένου, αξιολογούνται δύο διακριτές περιοχές-στρώματα (strata): αφενός, ο λόγος (discourse) και αφετέρου, το σχέδιο (design). Αντίστοιχα, στην περίπτωση της παρουσίασης, λαμβάνονται υπόψη οι πτυχές της παραγωγής (production) και της διανομής (distribution) (Kress & van Leeuwen, 2001).

Η διερεύνηση του υπόβαθρου της θέσης των Kress και van Leeuwen (1996) ξεκινά από το πρώτο στρώμα της δόμησης του περιεχομένου (content), το λόγο. Η έννοια του λόγου περιγράφει την γνώση του ατόμου, αναφορικά με την κοινωνική του πραγματικότητα, η συγκρότηση της οποίας πραγματώνεται εντός συγκεκριμένων κοινωνικών περιεχομένων. Όπως υπογραμμίζουν οι Kress και van Leeuwen (1996) στο βιβλίο τους, με τίτλο «Reading Images. The grammar of visual design», τα γνωστικά σχήματα, που δομούνται εντός των κοινωνικών συμφραζόμενων του υποκειμένου, έχουν αναπτυχθεί έτσι ώστε να διευκολύνουν την προώθηση των προσωπικών του ενδιαφερόντων και αναγκών. Κατά αναλογία, τα άτομα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα περιβαλλοντικά τους ερεθίσματα, επιλέγουν τους τρόπους σημείωσης, που θεωρούν ως τους καταλληλότερους για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Σύμφωνα με την Τροκάλλη (2014), η θεωρητική αυτή γραμμή αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις κατευθύνσεις της πολυτροπικότητας και σε εκείνες των γλωσσολογικών θεωριών, οι οποίες επιμένουν στο διαχωρισμό της γλώσσας από τις υπόλοιπες τροπικότητες και στην αναγωγή της σε κεντρικό μέσο σύστασης του συγκεκριμένου στρώματος.

Η εξέταση των στρωμάτων του περιεχομένου επεκτείνεται στο σχέδιο. Όπως σημειώνουν οι Kress και van Leeuwen (1996), ο ρόλος του σχεδίου διασπάται σε δύο δράσεις: αφενός, η ενσωμάτωση του λόγου σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο διέπεται από μια συγκεκριμένη κλίμακα σημειωτικών πόρων και αφετέρου, η επιλογή των αναπαραστατικών μέσων, που πρόκειται να αξιοποιηθούν, για τους σκοπούς της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Δεδομένης της σχέσης του με τους σημειωτικούς τρόπους, το σχέδιο συνδέει τις ζώνες του περιεχομένου και της έκφρασης (Kress & van Leeuwen, 1996).

Την περάτωση της ανάλυσης των δεδομένων του περιεχομένου διαδέχεται η καταγραφή των αξόνων της έκφρασης/παρουσίασης του περιεχομένου (expression). Τρίτο στρώμα των συγκεκριμένων ζωνών, η παραγωγή. Διαμέσου της παραγωγής το σχέδιο γίνεται αντιληπτό, ενώ του προστίθεται, παράλληλα, νόημα. Τέλος, στο τέταρτο στρώμα ανιχνεύεται η διανομή. Εστιάζοντας στα τεχνικά στοιχεία των σημειωτικών προϊόντων ή συμβάντων, το στρώμα της διανομής προωθεί τον καταμερισμό τους, με οποιοδήποτε τρόπο (Kress & van Leeuwen, 1996).

Μεταγενέστερες έρευνες διέκριναν πως οι άνθρωποι αξιοποιούν τις σημειωτικές πηγές είτε για να συμπληρώσουν, είτε για να αντικαταστήσουν τον έγγραφο λόγο ή την ομιλία με κάποια άλλη πηγή νοήματος (Baldry & Thibault, 2006a, 2006b; Bateman, 2008; Bednarek & Martin, 2010; Dreyfus, Hood, & Stenglin, 2011; Kress & van Leeuwen, 2001; O'Halloran & Smith, 2011; Royce & Bowcher, 2006; Unsworth, 2008; Ventola et al., 2004; Van Leeuwen, 2005; Ventola & Moya, 2009 στο Theologou, 2017). Τα ευρήματα των παραπάνω μελετών απηχεί και η θέση των Cope & Kalantzis (1999), σύμφωνα με τους οποίους η δημιουργία νοήματος γίνεται κατανοητή ως μια ολοένα και περισσότερο πολυτροπική διαδικασία, καθώς «οι γραπτοί-γλωσσικοί τρόποι νοήματος είναι αναπόσπαστο μέρος των οπτικών, ακουστικών και χωρικών τύπων» (Kalantzis & Cope, 1999: 681-682).

Πέραν, όμως, της έκφρασης, ο άνθρωπος κατανοεί τα περιβαλλοντικά του ερεθίσματα πολυτροπικά. Σύμφωνα με τον Gunther Kress (1998), «*καμιά από τις ανθρώπινες αισθήσεις δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες*». Προς επίρρωση της θέσης του Kress, πρόσφατες μελέτες του ανθρώπινου εγκεφάλου, που κυμαίνονται από την εξέταση των δυνατοτήτων υγιών εγκεφάλων μέχρι την ανάλυση της νευρωνικής ανάπτυξης και της φύσης των νευρολογικών διαταραχών, έχουν διακρίνει

την άμεση επικοινωνία μεταξύ των δομικών και των λειτουργικών εγκεφαλικών συνάψεων (Sui, Huster, Yu, Segall & Calhoun, 2014; Hagmann, Cammoun, Gigandet, Meuli, Honey, Wedeen & Sporns, 2008). Οι συγκεκριμένες έρευνες υπονοούν, δηλαδή, την ύπαρξη μιας καθολικής σύνδεσης μεταξύ ανατομικής και λειτουργικής συνδεσιμότητας στο σύνολο του εγκεφάλου, η οποία γίνεται δυνατή μέσω της λειτουργίας ενός γενικού δομικού πυρήνα στις περιοχές των λειτουργικών δικτύων. Κατά την Chendi Wang (2018), ο εγκέφαλος, δεδομένης της αλληλεπίδρασης των νευροδιαβιβαστικών του συστημάτων, θα πρέπει να θεωρείται ένα δίκτυο, οι μονάδες ή οι κόμβοι του οποίου αντιπροσωπεύουν διαφορετικές εξειδικευμένες περιοχές, κάθε εκ των οποίων επικοινωνεί μέσω των άκρων της, με τις υπόλοιπες. Την άποψη της Wang απηχεί το έργο του Marcel Kinsbourne (2004), ο οποίος επισημαίνει πως *«σε ένα πολύ απλό νευρικό σύστημα αυτό που βλέπετε δεν είναι ελεύθερες επιπλέουσες τροπικότητες, οι οποίες δεν είναι αλληλεπικαλυπτόμενες, αλλά αντίθετα, εξειδικευμένα συστήματα πολυτροπικότητας»*. Στο επίπεδο, μάλιστα, της πολυτροπικής αντίληψης της γλώσσας, τόσο ο Kinsbourne (2004), όσο και ο Attwood (1998, 2007) προβάλλουν την ικανότητα του ανθρώπου να επεξεργάζεται ένα πολυτροπικό γλωσσικό παράδειγμα, εξετάζοντας, συγχρόνως, το περιεχόμενο και τα προσωδιακά στοιχεία του λόγου, την γλώσσα του σώματος, καθώς και τις εκφράσεις του προσώπου για να κατανοήσει το μήνυμα του συνομιλητή του.

Ως θεωρητική σύλληψη, αλλά και ως εφαρμογή, η πολυτροπική λογική εξισορροπεί τις δυνατότητες του λόγου, είτε προφορικού, είτε γραπτού, με τις αντίστοιχες των υπόλοιπων σημειωτικών μέσων στην ανθρώπινη έκφραση και επικοινωνία (Kress, 2010). Όπως τονίζουν οι Ventola et al. (2004), σε ένα επικοινωνιακό σύμπαν, κατακλυσμένο από πολλαπλά, συλλειτουργούντα, σημειωτικά συστήματα, τα οποία συμβάλλουν ισότιμα και όχι αθροιστικά στην παραγωγή του νοήματος (Ventola et al., 2004), η γλώσσα δεν θα μπορούσε να κατέχει την πρωτοκαθεδρία. Απεναντίας, η συνεργασία της, με την εικόνα, τις χειρονομίες, το βλέμμα, τη στάση του σώματος, την κινούμενη εικόνα, τον ήχο, τον ρυθμό και διάφορα άλλα σημειωτικά μέσα (Jewitt, 2009) καθιστά δυνατό το εγχείρημα της κατανόησης της επικοινωνίας και της αναπαράστασης του περιεχομένου της.

Κατά την Χοντολίδου (1999), η εξίσωση της βαρύτητας της γλώσσας, με τις υπόλοιπες τροπικότητες στη νοηματοδότηση εμφανίζεται ως μια καθολική συνθήκη στο φάσμα της επικοινωνίας, καθώς *«ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο*

λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, όπως λ.χ. τις κινήσεις, και, κατά τον ίδιο τρόπο, το γράψιμο πάντοτε παρατάσσει οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα» (Χοντολίδου, 1999). Η προσπάθεια αντιστάθμισης, βέβαια, της σημασίας της γλώσσας, με τους υπόλοιπους τρόπους διαμόρφωσης νοήματος των Kress και van Leeuwen διέγειρε τις ενστάσεις ενός σημαντικού σώματος ερευνητών. Ανάμεσα σε αυτούς, ο Χαραλαμπίδης (2003) τονίζει πως η σημασία της γλώσσας στην ανθρώπινη έκφραση δεν μπορεί να ισοζυγιαστεί με τις υπόλοιπες, οι οποίες αποτελούν «συμπληρωματικά στοιχεία» της γλωσσικής επικοινωνίας, με τη διαμόρφωση τους να εξυπηρετεί ορισμένους σκοπούς. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εμπλοκή της γλωσσικής τροπικότητας στα πολυτροπικά κείμενα αποτελεί την βασική προϋπόθεση για την πλήρη κατανόηση τους, καθώς αναγνωρίζεται καθολικά ως το κυρίαρχο επικοινωνιακό μέσο, σε αντιδιαστολή με τους υπόλοιπα σημειωτικά μέσα, τα οποία, σε σημαντικό βαθμό, εξαρτώνται από την παρουσία της (Χαραμπίδης, 2003: 392).

Σε κάθε περίπτωση οι σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές αναπαριστούν την γλώσσα ως μια ακόμη διαθέσιμη προοπτική δημιουργίας νοήματος στην ανθρώπινη έκφραση (Kress & Leeuwen, 1996), ένα συνθετικό στοιχείο της «πραγματικότητας της κουλτούρας» (Halliday, 1978: 123), «μια κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένη πηγή κατασκευής του νοήματος» (Bezemer & Kress, 2008: 171), η οποία όχι μόνο αναπαράγει και μεταφέρει ένα μήνυμα (Kress, 2000: 185), αλλά γίνεται κατανοητή ως ένα νέο σημασιολογικό δρώμενο (Θεολόγου, 2017).

Η πολυτροπική προσέγγιση της ανθρώπινης επικοινωνίας, πέρα από τις δυνατότητες των πολυάριθμων σημειωτικών μέσων στη σύνθεση επιμέρους σημειωτικών προϊόντων, εξετάζει και το ρόλο των χρηστών τους στη δημιουργία σημείων, κατά το μετασχηματισμό των διαθέσιμων πόρων αναπαράστασης (Kress, 2000b, 2000c). Στο σύγγραμμά του, με τίτλο «In Before Writing», ο Kress (1997: 94) προβάλλει τα άτομα ως κατασκευαστές νοήματος (meaning-makers), οι οποίοι «καινοτομούν, αυτοσχεδιάζουν, χρησιμοποιώντας όσα υλικά και πηγές σημείωσης διατίθενται στο περιβάλλον». Κατά αυτόν τον τρόπο, ο Kress (1997: 94) προτείνει τη σύλληψη της αντιγραφής ως μια ενέργεια μίξης των διάφορων περιβαλλοντικών πόρων, η εμφάνιση των οποίων γίνεται «συνήθως με δυσδιάκριτους τρόπους».

3.1.2. Η προσέγγιση της Κοινωνικής Σημειωτικής στην Πολυτροπική Επικοινωνία

Δεχόμενο πλήθος αλλαγών, το σύγχρονο σημειωτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται πλέον από αμφίσημα και εύκαμπτα μέσα, καθώς και από πολλαπλές εναλλακτικές πηγές σημείωσης (Kress & Leeuwen, 1996; Kress, 1997). Οι απόπειρες των γλωσσολογικών θεωρήσεων να περιγράψουν και να κατανοήσουν μια επικοινωνιακή πραγματικότητα τέτοιας υφής καταλήγουν μάταιες, καθώς –όπως επισημαίνει η Μακρή (2013: 61)- πέραν της γλώσσας, *«δεν είναι σε θέση να προσφέρουν ένα πλαίσιο ερμηνείας για άλλους σημειωτικούς τρόπους και επιπροσθέτως να περιγράψουν τις εσωτερικές σχέσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους»*. Η αναντιστοιχία μεταξύ της μονομερούς προοπτικής των θεωριών της γλώσσας και της πολύπτυχης και πολύπλοκης υφής ενός επικοινωνιακού τοπίου, κατακλυσμένου από σημειωτικές δυνατότητες, κατέστησε σαφή την αναγκαιότητα της συγκρότησης ενός θεωρητικού πλαισίου ικανού να ανταποκριθεί στις διαδικασίες ένταξης των ποικίλων τροπικοτήτων σε χωρικού τύπου συνθέσεις: τόσο στην παραγωγή, όσο και στην επεξεργασία.

Φυσικά, η εμφάνιση μιας μεταγλώσσας, που συμπεριλαμβάνει τις διαφορετικές γραμματικές και δομές των πολυτροπικών κειμένων, δε συνιστά μια καινούρια εξέλιξη. Όπως υπογραμμίζουν οι Kress και van Leeuwen (2010) στο εισαγωγικό τμήμα του «Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication», για τους σκοπούς της παραγωγής και της επεξεργασίας είναι απαραίτητο να έχουν αποσαφηνιστεί τα σημεία των διάφορων αναπαραστατικών μέσων, που συναπαρτίζουν τα πολυτροπικά μηνύματα. Η αναγκαιότητα αυτή απαντάται, κατά τους Cope και Kalantzis (2000), με τη συγκρότηση μιας μεταγλώσσας, που λαμβάνει υπόψη της την ευρεία κλίμακα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δομικών στοιχείων και των προοπτικών του κάθε εμπλεκόμενου στην διεκπεραίωση των παραπάνω διαδικασιών, έτσι όπως αυτές εμφανίζονται στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα.

Στο βιβλίο του «Language as Social Semiotic», ο Michael Halliday (1978), στηριζόμενος στις θεωρητικές κατευθύνσεις των Saussure (1966), Pierce (1940) και Firth (1968), προκάλεσε βαθιά τομή στο χώρο των κοινωνικών και γλωσσολογικών επιστημών. Προωθώντας την αναίρεση της πρωτοκαθεδρίας της γλώσσας (Saussure,

1966) και το μέγεθος της σημασίας (Firth, 1968) στην επικοινωνία, η θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (Systemic Functional Grammar) του Halliday (1978) υπέδειξε ότι η διεργασία της παραγωγής νοήματος έχει κοινωνικό και δυναμικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, ο Halliday (1978) υποστήριξε πως, δεδομένης της επικοινωνιακής ευελιξίας της γλώσσας, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να δομήσουν, αλλά και να επικοινωνήσουν τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τη γνώση και τις ιδέες τους, σε συνάρτηση με τις κοινωνικές δομές στις οποίες ζουν (Halliday, 1978). Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο Halliday (1978) συνέδεσε την κοινωνική σημειωτική (social semiotics), με την πολυτροπικότητα, διακρίνοντας, παράλληλα, πως η ανθρώπινη έκφραση εξυπηρετεί ταυτόχρονα τρεις βασικές μεταλλειτουργίες:

α) την *αναπαραστατική* (“ideational metafunction”), που αφορά την παρουσίαση της αντίληψης, που έχει σχηματίσει ο ομιλητής, για την πραγματικότητα,

β) την *διαπροσωπική* (“interpersonal metafunction”), η οποία αναφέρεται στο πεδίο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ομιλητή/συγγραφέα και το συνομιλητή/αναγνώστη, συνιστά την επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας,

γ) την *κειμενική* (“textual metafunction”), περιλαμβάνοντας τις έννοιες της συνέχειας και της συνέπειας ενός κειμένου, η συγκεκριμένη μεταλλειτουργία συνδέεται με τον τρόπο σύνδεσης των διάφορων γλωσσικών στοιχείων, με σκοπό τη διαμόρφωση του γλωσσικού νοήματος.

Στο επίπεδο της γλωσσικής τροπικότητας, η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (SFG) αναγνωρίζει τρία επιμέρους συστήματα γραμματικής: το σημασιολογικό, το λεξικο-γραμματικό και το φωνολογικό σύστημα. Ο Halliday (1978) ιεράρχησε τη δομή των τριών συστημάτων, θέτοντας το σημασιολογικό σε μια πλεονεκτική θέση συγκριτικά με τα υπόλοιπα δύο. Παράλληλα, διέκρινε στα πλαίσια του τρεις μεταλλειτουργίες (*αναπαραστατική*, *διαπροσωπική* και *κειμενική μεταλλειτουργία*), υποδεικνύοντας ότι κάθε σημείο στην επικοινωνία αποτελεί ένα στοιχείο της γνώσης των ανθρώπων για τον "κόσμο" (*αναπαραστατική μεταλλειτουργία*), τη σχέση του ομιλητή με το συνομιλητή του (*διαπροσωπική μεταλλειτουργία*) και την αναγκαιότητα της παραγωγής ενός δομημένου κειμένου, για τη συγκρότηση του επικοινωνιακού περιεχομένου (*κειμενική μεταλλειτουργία*) (Halliday, 1978 στο Bezemer & 2011).

Η σύλληψη της γραμματικής της γλώσσας, «όχι ως έναν κώδικα ή ένα σύστημα κανόνων παραγωγής γραμματικώς σωστών φράσεων, αλλά ως έναν πόρο δημιουργίας νοημάτων» (Halliday, 1978) προκάλεσε τους προβληματισμούς πλήθους ερευνητών, με τα επιστημονικά έργα των O' Toole, Hodge, Kress και van Leeuwen να επεκτείνουν το θεώρημα του Halliday (Yang, 2016; Kress & van Leeuwen, 1996).

Πρώτοι οι Robert Hodge και Gunther Kress (1979), στηριζόμενοι στις θεωρητικές κατευθύνσεις της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Systemic Functional Linguistics) του Michael Halliday (1978) και τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις του Karl Marx (1904), ανέπτυξαν μια καινοτόμα συλλογιστική της γλώσσας, η οποία μετουσιώθηκε σε ένα πλήρες θεωρητικό πλαίσιο στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Αρχικά, το 1988 οι Gunther Kress και Theo van Leeuwen στο επιστημονικό τους έργο «Social Semiotics» παρατήρησαν τους τρόπους, με τους οποίους οι άνθρωποι ενσωματώνουν τα διάφορα σημειωτικά μέσα στην καθημερινή τους επικοινωνία, ενώ εξερεύνησαν την ευρεία κλίμακα των πόρων σημείωσης. Αποδίδοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εικόνα και την κοινωνική σημειωτική της διαμόρφωση, οι δύο μελετητές σχημάτισαν στο σύγγραμμά τους, με τίτλο «Reading Images» μια μεταγλώσσα, η οποία αναγνώρισε πως όλα τα μέσα αναπαράστασης έχουν τη δυνατότητα της εκπλήρωσης των τριών βασικών μεταλλειτουργιών, οι οποίες στην κοινωνική σημειωτική θεώρηση του Halliday (1978) αφορούσαν αποκλειστικά την γλώσσα. Ταυτόχρονα, ο Michael O'Toole (1994), αξιοποιώντας τις υποδείξεις του Halliday (1978), δημιούργησε τα απαραίτητα εργαλεία για την επεξεργασία και την κατανόηση των μηνυμάτων του οπτικού κειμένου στο βιβλίο του «The Language of Display Art». Οι μεταλλειτουργίες του οπτικού και λεκτικού κώδικα (Martin, 2002), όπως σχηματίστηκαν μέσα από τα έργα των Halliday (1978), Kress & van Leeuwen (1996) και O'Toole (1994), αναπαριστούνται στον πίνακα 4 (βλ. Παράρτημα, σελ. 289).

Η συγκέντρωση ενός σημαντικού σώματος ερευνητών γύρω από τη δομή και τη λειτουργία των σημειωτικών μέσων την δεκαετία του 1990 επέφερε την ανάδυση νέων δεδομένων στα πεδία της παραγωγής νοήματος, καθώς και την εισαγωγή νέων κατευθύνσεων στην έρευνα της πολυτροπικότητας και της επικοινωνίας (Bezemer & Jewitt, 2009). Η κατανόηση των προϊόντων της επικοινωνίας, ως απόρροια της συλλειτουργίας των διαφορετικών τρόπων που συμβάλλουν στην επικοινωνιακή διαδικασία αποτέλεσε την βάση για τη διαμόρφωση του θεωρητικού υπόβαθρου της

«πολυτροπικότητας». Η έννοια της «πολυτροπικότητας» αναγνωρίστηκε ως η καταλληλότερη για να περιγράψει τη σύνθετη και πολύπλοκη φύση του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου (Κυπριώτης, 2006), σε αντίθεση με όρους όπως «λεκτικές» και «μη λεκτικές» τροπικότητες, οι οποίες προβάλλουν την πρωτοκαθεδρία του λεκτικού τρόπου σημείωσης στην παραγωγή νοήματος, καθιστώντας τους υπόλοιπους συμπληρωματικούς της (Bezemer & Jewitt, 2009). Στο βιβλίο τους, με τίτλο «Multimodal Discourse. The Modes and Media of Communication» (2001), οι Kress & van Leeuwen αποτυπώνουν την τρέχουσα δομή της πολυτροπικής λογικής: *«Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις κοινές αρχές της πολυτροπικής επικοινωνίας. Απομακρυνόμαστε από την ιδέα ότι οι διαφορετικοί τρόποι στα πολυτροπικά κείμενα έχουν οριοθετήσει και πλαισιώσει, με αυστηρότητα, εξειδικευμένες εργασίες [...]. Αντίθετα, προχωρούμε προς μια νέα προοπτική της πολυτροπικότητας, σύμφωνα με την οποία οι κοινές σημειωτικές αρχές λειτουργούν τόσο μέσα, όσο και κατά μήκος των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων»* (Kress & van Leeuwen 2001: 2).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4. Μουσική

«Η μουσική είναι η κοινωνική πράξη επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, μια χειρονομία φιλίας, η ισχυρότερη που υπάρχει», **Malcolm Arnold, 1921-2006**.

4.1. Η έννοια της μουσικής

Κατά την αρχαιότητα, η έννοια της «μουσικής», με τη σημερινή της σημασία, δεν ήταν ακόμη γνωστή. Αντίθετα, άλλοι όροι, όπως το *αείδειν* και το *κιθαρίζειν* σχετίζονταν άμεσα με την μουσική έκφραση των ανθρώπων, είτε μέσω της χρήσης μουσικών οργάνων (κιθαρίζειν), είτε μέσω της ίδιας τους της φωνής (*αείδειν*). Η πρώτη εμφάνιση της «μουσικής» ανιχνεύεται στον πρώτο Ολυμπιονικό του Πίνδαρου το 476 π.Χ. (Καρτασίδου, 2004; Βακάλη, 2000).

Ως μια ελληνική έννοια, η «μουσική» συνδέεται με την Τέχνη των Μουσών, κάτι που αποκαλύπτει η ετυμολογική προέλευση της. Κατά τον Μπαμπινιώτη (2004: 645), η αρχαία φράση «*μουσική τέχνη*», περιέγραφε, αρχικά, την κάθε τέχνη που είχαν υπό την προστασία τους οι Μούσες, ενώ, σύμφωνα με τον Haerter (1992a), η μουσική, αποτελώντας το δώρο των εννέα Μουσών, συνενώνει όλες τις πτυχές της καλλιτεχνικής έκφρασης. Παράλληλα, η σπουδαιότητα της μουσικής στις αρχαίες ελληνικές κοινωνίες αντανακλάται και στη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πράξης. Όπως σημειώνει ο Otto Kleibl (1976), η μουσική, συμπεριλαμβάνοντας τον λόγο, την κίνηση και τον ήχο, αποτελούσε μια ακόμη μαθησιακή περιοχή της παιδείας των αρχαίων ελλήνων, η «*διδασκαλία*» της οποίας πραγματώνονταν μέσα από πλήθος ασκήσεων τραγουδιού και χορού, ενώ στα πλαίσια της ήταν απαραίτητη η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, όπως και η συμμετοχή σε θεατρικές δράσεις.

Στο επίπεδο της αρχαιοελληνικής φιλοσοφίας η μουσική απασχόλησε τόσο τον Πλάτωνα, όσο και τον μαθητή του, Αριστοτέλη (Καρτασίδου, 2004). Επηρεασμένος από τις διδαχές των Πυθαγόρειων, ο Πλάτωνας εστίασε στην εκπαιδευτική και ηθοπλαστική υφή της μουσικής, διακρίνοντας την επίδραση της στα συναισθήματα και στον ανθρώπινο ψυχισμό. Διευρύνοντας τα όρια της έννοιας, η αριστοτελική λογική αντιμετώπισε την μουσική ως ένα πολυδιάστατο στοιχείο. Ειδικότερα, ο Αριστοτέλης συνέδεε τη μουσική με: (α) ένα *παιχνίδι*, καθώς προκαλεί συναισθήματα χαράς, ψυχαγωγίας και ανακούφισης ή -όπως το θέτει η Καρτασίδου

(2004)- «Είναι για την ψυχή ό,τι η γυμναστική για το σώμα», (β) μια πτυχή του ωραίου και της απόλαυσης, (γ) έναν φορέα διαμόρφωσης τη προσωπικότητας του κάθε ατόμου και (δ) η κάθαρση της ψυχής από αφόρητα συναισθήματα, επιφέροντας την ολοκλήρωση του ανθρώπου (Probst, 1972).

Η οριοθέτηση του εννοιολογικού εύρους της μουσικής συνιστά, λοιπόν, μια αρκετά σύνθετη διαδικασία, συγκεντρώνοντας διαχρονικά το ενδιαφέρον και την προσοχή πλήθους ερευνητών. Ενδεικτικό παράδειγμα της αδυναμίας απόδοσης σαφών απαντήσεων, αναφορικά με το περιεχόμενο της έννοιας της μουσικής, είναι η πιλοτική έρευνα της Λευκοθέας Καρταλίδου (2000β στο Καρτασίδου, 2004), η ολοκλήρωση της οποίας επέφερε τα ακόλουθα δεδομένα: από τους ερωτηθέντες, το 42% κατανόησε τη μουσική ως καλλιτεχνική έκφραση, το 14% ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ήχου, κίνησης και λόγου, το 6% ως μια ηχητική τέχνη, ενώ το 38% απάντησε πως ο όρος «μουσική» συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω.

Κατά περιόδους, η μουσική έχει αποτελέσει την αθέατη τέχνη των αριθμών (Leibnitz), το κύριο μέσο της ελεύθερης έκφρασης της ανθρώπινης ψυχής (Debussy), την μετουσίωση της ηχητικής μορφής σε κίνηση (Hanslick), ένα ειδικό είδος ήχου (Frisius), ένα παροδικό ερέθισμα (Kant), την αγάπη (McClellan), ακόμη και το μυστήριο της Πίστεως (Tieck) (Schatt, 2007: 32). Στην Ινδία, η λέξη «μουσική» γίνεται αντιληπτή ως η ενιαία μορφή του χορού και της μουσικής, ενώ κάτοικοι άλλων περιοχών αναγνωρίζουν μόνο την οργανική υφή της μουσικής (Δογάνη, 2012). Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει συντελεστεί η διεύρυνση των εννοιολογικών ορίων και ο σχηματισμός ενός ηχητικού περιβάλλοντος ή «ηχοτοπίου», όπως το σημειώνει ο Schafer (1993), στο οποίο συνυπάρχουν ρυθμός και μελωδία (Wade, 2004). Παρότι η τελευταία αυτή θέση έχει προκαλέσει προβληματισμούς, σχετικά με το ενδεχόμενο τα ηχητικά σήματα του περιβάλλοντος να συνιστούν μουσική, τονίζεται για μια ακόμη φορά το ευρύ φάσμα των διαφορετικών προοπτικών, που ορίζουν τη μουσική (Δογάνη, 2012).

Ανεξάρτητα, όμως, από την ετερογένεια, που επικρατεί, σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο της, η μουσική αναγνωρίζεται ως ένα σύνολο ήχων, οι οποίοι «ακούγονται γύρω μας είτε είμαστε μέσα, είτε είμαστε έξω από τις αίθουσες των συναυλιών» (Cage, 1957: 10-11). Μέσα στις διάφορες εκφάνσεις της μουσικής εμπειρίας ο ήχος ξεχωρίζει ως το κύριο μέσο διοχέτευσης της έκφρασης του

ανθρώπου σε μουσικές συνθέσεις (Σέργη, 1993). Συνιστώντας ένα πολυμεσικό στοιχείο της καθημερινότητας των ανθρώπων, οι μουσικοί ήχοι παράγονται μέσα από πλειάδα φυσικών και τεχνητών πόρων (φωνή, ηχηρές κινήσεις σώματος, μουσικά όργανα ή συσκευές αναπαραγωγής ήχου κάθε μορφής) (Σέργη, 1993; Orff, 1985). Η πρώτη επαφή του ατόμου με ένα μουσικό ηχητικό απόσπασμα χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση των επιμέρους ιδιοτήτων του, όπως: ο ρυθμός (rhythm), η χροιά (timbre), ο τόνος (pitch), η ένταση (volume) και η διάρκεια (duration) (Δογάνη, 2012). Οι ιδιότητες του ήχου είναι γνωστές στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως τα «*Στοιχεία της Μουσικής*» (Elements of Music) (Burton, 2015; Martineau, 2008; Katagiri, 2007; White, 1976; Thompson, 1957).

Το εγχείρημα της ανάλυσης των διακριτών χαρακτηριστικών του μουσικού ήχου ξεκινά από τον καθορισμό της έννοιας του ηχοχρώματος ή χροιάς του ήχου. Σύμφωνα με την Δογάνη (2012), ο όρος της χροιάς συνδέεται με την διαδικασία διαφοροποίησης των «*ποιότητων ή “αποχρώσεων”*» ενός ηχητικού σήματος, ανάλογα με το πλαίσιο και τον τρόπο παραγωγής του (Σέργη, 1993). Συνεπώς, προκύπτει η διάκριση του ήχου σε «τραχύ», «σκληρό», «απαλό», «διαυγή», «κενό», «κούφιο» και ούτω καθεξής, με τον ακροατή να είναι ικανός να αναγνωρίσει την ταυτότητα της ηχητικής πηγής (Δογάνη, 2012).

Μια ακόμη πτυχή του ήχου, η οποία γίνεται αντιληπτή από το πρώτο άκουσμα του, δεν είναι άλλη από αυτή της έντασης. Κατά τους Sullivan και Lewis (2003), η ένταση αναφέρεται στο πόσο δυνατά ή πόσο σιγά παράγεται το ηχητικό μήνυμα. Έχοντας άμεση σχέση με την δύναμη, την οποία προβάλλει ο ήχος στο ανθρώπινο αυτί. Όπως υπογραμμίζει η Δογάνη (2012), η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τα επίπεδα έντασης ενός μουσικού ήχου συνίσταται στην ορμή, με την οποία προσκρούουν τα ηχητικά κύματα στο τύμπανο του αυτιού. Μέσα από τα στοιχεία, που λαμβάνει το άτομο, αναφορικά με την ισχύ ενός ηχητικού ερεθίσματος, μπορεί να αντιληφθεί τους ήχους, οι οποίοι του προκαλούν αισθητηριακή ευαισθησία, αλλά και την απόσταση, που υπάρχει ανάμεσα στο ίδιο και την ηχητική πηγή (Δογάνη, 2012).

Από εκεί και πέρα, ο ρυθμός, συντονίζοντας τη χρονική διάρκεια της ενσωμάτωσης ήχων και μη ήχων, δηλαδή, της σιωπής (Σέργη, 1993), αναγνωρίζεται ως η βασική προϋπόθεση για την δημιουργία και την οργάνωση της μουσικής

(Catherine Schmidt-Jones, 2009). Η δράση του ρυθμού στην μουσική διέπεται από τρία βασικά συστατικά, τον *παλμό*, το *τέμπο* και το *μέτρο* (Δογάνη, 2012), καθένα από τα οποία το καθιστούν «το πιο βασικό συστατικό της μουσικής» (Catherine Schmidt-Jones, 2009).

Τέλος, η συχνότητα, που αντιστοιχεί σε κάθε νότα ενός μουσικού αποσπάσματος, καθορίζει την τελευταία διάσταση του ήχου, τον τόνο ή –όπως το προτιμά η Δογάνη (2012)- το *τονικό ύψος* του. Ως έννοια, ο τόνος ενός ηχητικού κύματος αναφέρεται στη διακύμανση του ύψους μιας μελωδίας, η οποία εκπέμπει σε χαμηλό, μεσαίο ή υψηλό τόνο. Κατά συνέπεια, μια νότα, με ψηλό τόνο, συνοδεύεται από μεγάλη συχνότητα (π.χ. 600 Hz), ενώ στην περίπτωση μιας χαμηλότερης τονικά νότας, η συχνότητα θα παρουσιάσει ένα ανάλογο μέγεθος (π.χ. 200 Hz).

Πέραν, όμως, της διάρθρωσης της, η μουσική ξεχωρίζει στις σελίδες της σύγχρονης βιβλιογραφίας για τη σημασία της στην ανθρώπινη σκέψη και λειτουργία. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, αναφορικά με τη διδασκαλία της μουσικής στις δομές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2003: 304), «*Η μουσική είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας, αποτελεί σημαντικό στοιχείο κάθε κουλτούρας και εξυπηρετεί διαφορετικές λειτουργίες της καθημερινότητας. Ως μια μοναδική μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, η μουσική έχει τη δύναμη να επιδρά στον τρόπο με το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται, σκέφτονται και δρουν και μπορεί να μεταδώσει ιδέες και συναισθήματα μέσα από επιλεγμένους ήχους και σύμβολα*». Συμπληρωματικά, η Καρτασίδου (2002) τονίζει πως η μουσική κατέχει μια ιδιαίτερα σημαντική θέση στη ζωή των ανθρώπων, φαινόμενο που αποτυπώνεται στις εξής πέντε διαπιστώσεις της:

1. Η μουσική έχει ενσωματωθεί στον πολιτισμό κάθε λαού.
2. Η μουσική καταλαμβάνει σημαντικό μερίδιο της καθημερινότητας των ανθρώπων.
3. Άτομα, με προβλήματα ακοής, καταβάλουν επίμονες προσπάθειες για μια ολοένα και πιο ενεργή εμπλοκή στη μουσική.
4. Πλήθος ανθρώπων περιγράφουν την μουσική ως «απολαυστική» και «ευχάριστη».

5. Η μουσική συνοδεύει στο σύνολο τους τα ουσιαστικά και χαρούμενα βιώματα του ατόμου.

Όσον αφορά το μέγεθος της παρουσίας της μουσικής στην καθημερινή ζωή, στην Δανία διενεργήθηκε πρόσφατα μια ποσοτική έρευνα (Moesgaard, 2010), η οποία, προερχόμενη από τα επιστημονικά πεδία της διαφήμισης, εστίασε στον αριθμό των ωρών, που καταναλώνουν καθημερινά οι άνθρωποι, ακούγοντας μουσική. Όπως αποδείχθηκε, η ολοκλήρωση της διαδικασίας της συλλογής δεδομένων οδήγησε σε ορισμένα εντυπωσιακά αποτελέσματα, υποδεικνύοντας πως στη συντριπτική τους πλειονότητα (79%) οι Δανοί από την ηλικία των δώδεκα χρόνων αφιερώνουν περισσότερο από μία ώρα την ημέρα, προκειμένου να ακούσουν τα αγαπημένα τους μουσικά αποσπάσματα (Moesgaard, 2010). Κατά τον Small (1998), η μουσική ως έννοια δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην περιγραφή απλά ενός ηχητικού στοιχείου. Αντίθετα, η μουσική συνιστά την «παγκόσμια γλώσσα της ανθρωπότητας» (Savage, Brown, Sakai & Currie, 2015), με τους ανθρώπους να αναζητούν το άκουσμα της, καθώς –όπως υποστηρίζουν- διεγείρει και ρυθμίζει τα συναισθήματα τους, με ξεχωριστό τρόπο (Rentfrow & Gosling, 2003).

Συνεπώς, η μουσική δε συνιστά απλά για ένα «αξιόλογο πολιτιστικό αγαθό», αλλά για ένα μέσο, που επιδρά καταλυτικά στη συναισθηματική και κοινωνική ζωή του ατόμου, εξαγνίζει τη φαντασία, προκαλεί συναισθήματα ζωτικής σημασίας και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των ανθρώπων και λειτουργεί ως τον διαμεσολαβητή στη σχέση τους με το ευρύτερο περιβάλλον (Small, 1998).

4.2. Μουσική και πολυτροπικότητα

«Ο ποιητής είναι κατώτερος από τον ζωγράφο στην απεικόνιση ορατών πραγμάτων και πολύ κατώτερος από τον μουσικό στην έκφραση αοράτων πραγμάτων.», **Λεονάρντο Ντα Βίντσι, 1452-1519.**

Σύμφωνα με τον Debussy, η μουσική ξεχωρίζει στο ανομοιογενές φάσμα της καλλιτεχνικής παραγωγής. Συνιστώντας την «*πιο ευγενική των τεχνών*» και χάρη στην μεταβλητή της υφή, η μουσική καθιστά δυνατή την ελεύθερη έκφραση της ανθρώπινης ψυχής, ξεφεύγοντας από τους περιορισμούς των συμβόλων και των χρωμάτων (Πρίνου-Πολυχρονιάδου, 2003). Κατά περιόδους, πλήθος ιστορικών και ερευνητών ασχολήθηκαν με την επικοινωνιακή υπόσταση της μουσικής, με την ιδέα

της μουσικής ως μιας ενιαίας γλώσσας να χαρακτηρίζεται από ένα πλατύ και βαθύ γεωπολιτισμικό φόντο (Αναγνωστοπούλου, 2013).

Ήδη από την ελληνική αρχαιότητα ο όρος «Μουσική» δεν παρέπεμπε μόνο στην *«μουσική τέχνη»* (Μπαμπινιώτης, 2004: 645). Κατά την Αναγνωστοπούλου (2013), η αρχαία έννοια της μουσικής συνδέονταν τόσο με το μουσικό, όσο και με το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας. Με έναυσμα την αρχαιοελληνική σκέψη, ο Neubauer (1986) ξεκινά να διερευνά οργανωμένα τη σχέση ανάμεσα σε μουσική και ρητορική. Με την ολοκλήρωση του ερευνητικού του έργου, ο Neubauer (1986) διαπίστωσε πως η μουσική ρητορική αποτελεί τη σημαντικότερη ιστορική απόπειρα της εφαρμογής αρχών του προφορικού λόγου στο πεδίο της μουσικής. Η ανάδυση νέων μουσικών ειδών, κατά τη διάρκεια του δέκατου όγδοου (18^{ου}) και δέκατου ένατου (19^{ου}) αιώνα, επέφεραν τη διαμόρφωση της –όπως τη χαρακτηρίζει η Αναγνωστοπούλου (2013)- *«απόλυτης»* μουσικής. Συνδυάζοντας τα μουσικά είδη της εποχής, η *«απόλυτη»* μουσική αξιοποιούσε τις δυνατότητες της γλώσσας σε διάφορες εκφράσεις της (όπως η όπερα, το λίντ κ.α.), καθιστώντας ακόμη πιο σαφή τη σύνδεση μεταξύ μουσικής και γλώσσας (Αγκάγου, 2009).

Κατά τον εικοστό (20^ο) αιώνα, η μουσική δε συνιστά αποκλειστικά τομέα της καλλιτεχνικής έκφρασης. Όπως σημειώνει ο David Lidon (2005), η ένταξη των γλωσσολογικών μοντέλων στην ανάλυση και την ερμηνεία των μουσικών συνθέσεων επέφερε σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο της μουσικής παραγωγής και εν γένει, στον τρόπο σκέψης γύρω από τη μουσική έκφραση. Η μουσική πλέον θεωρείται ως ένας κώδικας, με τη δική του *«γραμματική, λογική σύνταξη και ρητορική καθώς και ένα λεξιλόγιο, το οποίο υπόκειται σε συνεχεία διαφοροποιήσεις»* (Φλώρος, 2006: 36). Η εμφάνιση της νέας αυτής τάσης των γλωσσολόγων θα μπορούσε, κατά την Αναγνωστοπούλου (2013), να οφείλεται στις εξελίξεις επιστημονικών κλάδων, όπως η Ψυχολογία, η Νευροφυσιολογία και η Πληροφορική. Ενδεικτικά παραδείγματα της ενσωμάτωσης του γλωσσολογικού στοιχείου στη μουσική ανάλυση είναι τα άρθρα των Lerdahl και Jackendoff (1983), Lidon (2005), Cooke (1959) και Nattiez (1975). Στο βιβλίο του, με τίτλο *«Γλωσσολογία και Σημειολογία στη Μουσική»* (1992), ο Reimond Monelle παρατηρεί μια ευδιάκριτη ομοιότητα ανάμεσα στη γλώσσα και τη μουσική, η οποία αποτυπώνεται στο σύνολο των επιπέδων περιγραφής τους. Από την φωνολογική, μορφολογική και σημασιολογική πτυχή της μέχρι τα κειμενικά της είδη

(text), η μουσική συγκλίνει με τη γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, που καθιστά ολοένα και πιο πιθανή τη συσχέτιση μεταξύ των δύο (Αναγνωστοπούλου, 2013).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, τόσο οι γλωσσολόγοι, όσο και οι μουσικοί έχουν επικεντρωθεί σε ζητήματα συνεκτικότητας, εξετάζοντας το «*πώς αυτή παρουσιάζεται στο μουσικό ή το γλωσσικό κείμενο*» (Αναγνωστοπούλου, 2013). Μολαταύτα, η αντιπαραβολή των μηχανισμών διάρθρωσης στη σύνθεση των μουσικών και των γλωσσικών κειμένων φαίνεται πως δεν εξακολουθεί να προσελκύει την προσοχή πλήθους μελετητών, με την Αναγνωστοπούλου (2013) να υπογραμμίζει το περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το συγκεκριμένο πεδίο.

Ανάλογα επίπεδα ενδιαφέροντος έχουν εκφραστεί και στο ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής σημειωτικής του ήχου. Μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας καθιστά εύκολα κατανοητό στον κάθε αναγνώστη το υπόβαθρο της συγκεκριμένης εξέλιξης. Όπως επισημαίνουν οι Way και McKerrell (2017), μια σημαντική μερίδα σημειολόγων, που έχουν ασχοληθεί με την πολυτροπική ανάλυση των κειμένων, εξετάζουν συνήθως τη μουσική, ως ένα συμπληρωματικό μέσο στο δυαδικό σύστημα της εικόνας και του έγγραφου λόγου. Ενδεικτικά της συγκεκριμένης τάσης είναι τα κείμενα των δύο εκ των θεμελιωτών της πολυτροπικότητας, Kress και van Leeuwen (1996), οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη μουσική ως ένα συνοδευτικό στοιχείο των οπτικών μέσων σημείωσης, παρά ως μια ακόμη προοπτική πολυτροπικού λόγου. Στο σημείο αυτό οι Way και McKerrell (2017) υπογραμμίζουν πως αυτό ενδεχόμενα οφείλεται στην επιμονή των πολυτροπικών ερευνών στην διερεύνηση των δυνατοτήτων των «παγωμένων» μέσων σημείωσης. Ειδικότερα, στο σύνολο του το έργο της πολυτροπικότητας έχει βασιστεί, σε στατικά συστήματα παραγωγής νοήματος, τα οποία συναντώνται, κυρίως, στο πεδίο της οπτικής αναπαράστασης περιεχομένου, αλλά σε κάθε περίπτωση εμπλέκονται καθοριστικά στις σύνθετες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Παρόλα αυτά, η μουσική εμπειρία συνιστά αρκετά συχνά ένα πολυτροπικό φαινόμενο, με το βάθος του αντίκτυπου της στις κοινωνίες, αλλά και στους ανθρώπους, εν γένει, να παραμένει ανυπολόγιστο (Way & McKerrell, 2017).

Μεταβαίνοντας από το όλον στο μέρος, ένα ευρύ φάσμα θεωριών, προερχόμενων από τους επιστημονικούς χώρους της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Σημειωτικής, αλλά και των Τεχνών έχουν διακρίνει μια

ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στον ανθρώπινο ψυχισμό και την μουσική. Κατά την Πρίνου-Πολυχρονιάδου (2003), η δυνατότητα της μουσικής να επιδρά στην ανθρώπινη ψυχή, κατά τέτοιο τρόπο, απορρέει από το φαινόμενο της *συνήχησης*, της συνύπαρξης, δηλαδή, πλήθους ήχων σε μια μουσική σύνθεση. Η ετερότητα των ήχων, που συνθέτουν μια μελωδία, αντιστοιχούν με την πλειάδα του –κατακλυσμένου από αντιφάσεις- συναισθηματικού προφίλ των ανθρώπων, γεγονός που καθιστά αντιληπτή την έκβαση της συνολικής επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών (Πρίνου-Πολυχρονιάδου, 2003). Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο Friedrich Wilhelm Nietzsche (1872) υπογραμμίζει στο βιβλίο του, «Η γέννηση της τραγωδίας» πως η μουσική συμβάλλει καθοριστικά και πολυδιάστατα στην έκφραση του ανθρώπου. Έχοντας τη δυνατότητα να «μιλά για την ουσία των πραγμάτων, όχι μονάχα απεριόριστα πιο πλατιά μα και εσωτερικά φωτισμένα», η τέχνη της μουσικής επιτρέπει στον άνθρωπο να αντιληφτεί, με μεγαλύτερη διαύγεια, τη ζωή του, ενώ ο αφηρημένος χαρακτήρας της αποτελεί το έναυσμα για την «εξάσκηση» της φαντασίας (Nietzsche, 1872). Βέβαια, για την επίτευξη των προαναφερόμενων, ο Nietzsche (1872) τονίζει πως είναι απαραίτητο ο ακροατής να εισάγεται ολόκληρος στη διαδικασία, αφήνοντας, δηλαδή, το *Νου*, το *Συναίσθημα* και το *Ένστικτο* να αλληλεπιδράσουν με τα διάφορα μουσικά στοιχεία.

Την αντίθεση του με τη σύλληψη της μουσικής ως μια μορφή επικοινωνίας, με αμιγώς συγκινησιακό περιεχόμενο (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, 1999) προβάλλει ο Eckhard Nolte (1982: 56). Καταρρίπτοντας την μονόπλευρη ερμηνεία της μουσικής, ως πεδίο έκφρασης των συναισθημάτων, η προοπτική του Nolte (1982) εξετάζει την μουσική ένα μέσο εξωτερίκευσης της ανθρώπινης λογικής. Σε αντιδιαστολή με την λεκτική επικοινωνιακή δίοδο, διαμέσου της οποίας διαδίδονται διακριτά οι έννοιες και τα νοήματα της σκέψης, η μουσική ενσωματώνει τα στοιχεία αυτά σε ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο, από την μία, προκαλεί τη συγκίνηση, ενώ, από την άλλη, διαπερνά εντονότερα στη μνήμη τον αντίκτυπο αίσθησης του κάθε ήχου της ανθρώπινης φωνής. Στο ίδιο κλίμα, ο προγενέστερος του Nolte και θεμελιωτής της θεώρησης περί «καθαρής» μουσικής, Eduard Hanslick (Κόπλαντ, 1980: 30) αντιλαμβάνεται τη μουσική περισσότερο ως το εσωτερικό τραγούδι παρά ως μια την έκφραση της συναισθηματικής συγκίνησης του δημιουργού. Κάτω από αυτή την έννοια, η μουσική συνιστά μια αμφίσημη τέχνη, η ομορφιά της οποίας απορρέει από την εσωτερική της σταθερότητα και όχι από την ακραία εκδήλωση των

συγκινησιακών και αισθητηριακών συστατικών της κάθε προσωπικότητας. Την ίδια εποχή με τον Hanslich, η μουσική χαρακτηρίζονταν από μια ρευστότητα, η οποία αποκαλύπτεται σε θεωρήσεις, όπως ο κόσμος των αιθέριων οντοτήτων, οι οποίες εξέφραζαν την πιο εμβριθή γνώση μιας γλώσσας, την οποία η ανθρώπινη λογική δε συλλαμβάνει (Schopenhauer, 1844 στο Albright, 2004).

Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες, που αποτυπώνονται στη σχέση του ανθρώπου με την μουσική εμπειρία, η πολυτροπική σημειωτική βασίζονταν μέχρι πρότινος σε γλωσσολογικά μοντέλα ανάλυσης της μουσικής (Way & McKerrell, 2017). Κατά τους Way και McKerrell (2017), η ισχύς της μουσικής απορρέει από την χρήση της ως μέσο πολυτροπικής επικοινωνίας, καθώς *«δεν είναι απλά οι στίχοι, που σχηματίζουν το νόημα των τραγουδιών, αλλά και οι εικόνες και ο μουσικός ήχος αντίστοιχα»*. Όσον αφορά την εικόνα, η μουσική βιομηχανία προωθούσε ανέκαθεν αφίσες, εξώφυλλα διάφορων μουσικών συλλογών, αλλά και μαγνητοσκοπημένες μουσικές παραστάσεις, με σκοπό την προβολή της μουσικής παραγωγής. Κατά αντιστοιχία, οι μουσικοί ήχοι συνιστούν ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο των «πλατιών» πολυτροπικών κειμένων, συνδυάζοντας τις επικοινωνιακές και σημειωτικές δυνατότητες πόρων, όπως ο ρυθμός, ο συγχρονισμός, η τονικότητα, το τονικό ύψος, η μελωδία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών, καθώς και άλλων συστατικών στοιχείων της μουσικής σύνθεσης (π.χ. στίχοι, γραπτό κείμενο, εικόνα, χρώμα κ.α.) (Way & McKerrell, 2017).

Επεκτείνοντας το εύρος των σημειωτικών πόρων, που συνυπάρχουν και συνεργούν στα όρια του κάθε πολυτροπικού κειμένου, η μουσική φαίνεται πως συνδέεται στενά με το θεωρητικό υπόβαθρο της κοινωνικής σημειωτικής. Η θέση αυτή ενισχύεται, αν υπολογίσει κανείς την τάση της κοινωνικής σημειωτικής να υπενθυμίζει στον άνθρωπο το ρόλο του περιεχομένου στη διαδικασία της διαμόρφωσης των νοημάτων (Way & McKerrell, 2017). Παράλληλα με τις αισθητηριακές εμπειρίες του ατόμου, το περιεχόμενο μορφοποιεί τα ηχητικά χαρακτηριστικά των πολυτροπικών επικοινωνιακών δράσεων, γεγονός που, μαζί με την αλληλεπίδραση της μουσικής με άλλα σημειωτικά μέσα (εικόνα, γραπτός λόγος), πρέπει, κατά τους Way και McKerrell (2017), να λαμβάνεται υπόψη από πανεπιστημιακούς των κλάδων της Επικοινωνίας και των Πολυμέσων, οι οποίοι θεωρούν τη μουσική και τον ήχο ως στοιχεία *«ασήμαντα»* για την επικοινωνιακή πράξη. Συμπληρωματικά, η μουσική και ο ήχος ως μορφές έκφρασης συνιστούν,

όπως προαναφέρθηκε, μια γλώσσα, με έντονα συγκινησιακό χαρακτήρα (Πρίνου-Πολυχρονιάδου, 2003; Nietzsche, 1872). Η συγκεκριμένη ιδιότητα δεν αγνοήθηκε από τον Nicholas Cook (2001), ο οποίος υπογραμμίζει πως μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ της μουσικής και των υπόλοιπων σημειωτικών τρόπων συνίσταται στο ότι η μουσική αποτελεί «το πιο συγκινησιακό στοιχείο των πολυτροπικών κειμένων». Πυροδοτώντας πλήθος συναισθημάτων, όπως η χαρά ή η λύπη, αλλά και έντονα συγκινησιακών εμπειριών, οι οποίες συνδέονται στενά τόσο με την προσωπικότητα, όσο και με τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων (Cook, 2001), η μουσική διαφέρει από τα υπόλοιπα μέσα αναπαράστασης, τα οποία αδυνατούν να εκφράσουν τις παραπάνω πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης.

Οι δύο τελευταίες δεκαετίες αποτέλεσαν το χρονικό πλαίσιο της ανάδυσης σημαντικών και καινοτόμων ερευνών, οι οποίες εξέτασαν προοδευτικά τις ιδιότητες της μουσικής ως μια ακόμη συνιστώσα του πολυτροπικού λόγου. Το έναυσμα για την ανάλυση της μουσικής, κάτω από το πρίσμα της πολυτροπικότητας ήταν το επιστημονικό έργο του Theo van Leeuwen, με τίτλο «Λόγος, Μουσική και Ήχος» (1999), στις σελίδες του οποίου πρωτοεμφανίστηκε η έννοια της *μουσικο-ηχητικής γραμματικής*. Κατά την ενασχόληση του με την μουσική, ο van Leeuwen εντόπισε τους έξι κύριους άξονες του ήχου, οι οποίοι συναπαρτίζουν την παραγωγή νοήματος. Σύμφωνα με τον van Leeuwen (1999), οι άξονες του μουσικού ήχου είναι οι ακόλουθοι: η *μελωδία* (συνδέεται με το ηχητικό άκουσμα τεσσάρων, κυρίως, συναισθημάτων, τη συνοχή και τον τόνο), η *ποιότητα* και το *ηχόχρωμα της φωνής* (αφορά τα ηχητικά στοιχεία της φωνής και του προφορικού λόγου), ο *χρόνος*, η *ηχητική τροπικότητα* και η *σχέση των ήχων μεταξύ τους*, ένας άξονας που συνδέεται με την αλληλουχία και το συγχρονισμό των ηχητικών κυμάτων στον λόγο και την μουσική. Από εκεί και πέρα, ο van Leeuwen (1999: 94) τονίζει πως οι συγκεκριμένες παράμετροι συγκροτούν μια μουσική σύνθεση, η οποία δεν επιβάλλεται, αλλά αφήνει τους ακροατές να την ερμηνεύσουν ο καθένας διαφορετικά, βάσει του δικού τους μουσικού βιώματος. Στηριζόμενος στα ευρήματα του van Leeuwen, ο David Machin (2013) εξερεύνησε τη δράση της μουσικής, σε συνάρτηση με άλλες τροπικότητες, στα πλαίσια ενός πολυτροπικού κειμένου. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Machin συνέχισε τις αναζητήσεις του ανέλυσε, συγκρίνοντας μαζί τον John Richardson (2012) δύο μουσικά αποσπάσματα της εποχής της εμφάνισης της Ένωσης Φασιστών στο πολιτικό τοπίο της Αγγλίας και της κυριαρχίας της ναζιστικής Γερμανίας στην

Ευρώπη. Διαπερνώντας τις διαδικασίες της ανάλυσης της μελωδίας (melody), της ηχητικής ποιότητας (quality), του ρυθμού (rhythm), των στίχων (lyrics), καθώς και των αναθεωρημένων εκδοχών (arrangements) των δύο συνθέσεων, οι δύο ερευνητές κατέληξαν στο ότι τα δύο τραγούδια προωθούν συγκεκριμένες ιδέες, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία προάγουν τη δόμηση μιας νέας κοινωνίας, βασισμένης στην ενότητα, την πειθαρχία και την ομοιογένεια. Στο ίδιο κλίμα, ο Simon McKerrell (2015: 1-19) μελέτησε την οργάνωση της κοινωνικής σημειωτικής μιας ομάδας δογματικών διαδικτυακών βιντεοσκοπήσεων. Οι αναζητήσεις του επέφεραν τη συγκρότηση ενός θεωρητικού μοντέλου για την αλληγορική ερμηνεία μελωδικών και αρμονικών μουσικών ήχων σε σχέση με την κοινωνική απόσταση των διαφορετικών μεταξύ τους ομάδων. Αναλυτικότερα, ο McKerrell (2015: 1-19) υποστηρίζει πως ο βαθμός της εγγύτητας του ήχου, με την βασική νότα της συγχορδίας ή οι πιο διατονικά σταθερών χορδών, διαμορφώνουν την αντίληψη του Εαυτού (Self) και του Άλλου (Other). Συνεπώς, ο μουσικός ήχος μπορεί, μέσω της ανάλυσης της αρμονικής και μελωδικής του απόστασης από τις διατονικές ή τη βασική χορδή της μουσικής, για την αποτύπωση του συνολικού προφίλ της κοινωνικής απόστασης μιας ομάδας, να αποτελέσει την πρώτη ύλη για τη δημιουργία μιας «πολυτροπικής συνεκδοχής», όπου ένα δευτερεύων στοιχείο ενός τρόπου αναπαράστασης μπορεί να μετατρέψει μια συγκεκριμένη σημασιολογική σημασία σε κάτι εντελώς διαφορετικό.

4.3. Μουσική και αυτισμός

«Η μουσική μου έμαθε να είμαι ένας πιο βαθύς, πιο παθιασμένος, μερικές φορές, αρκετά χιουμοριστικός και συχνά πολύ διαφορετικός από το άτομο, που παρατηρούσα στην καθημερινή μου επικοινωνία. Διαμέσου της μουσικής κατανόησα τον θυμό μου, την ευφυΐα μου, τη συμπόνια και τη συσχέτιση μου, με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Ήταν σπουδαίος δάσκαλος. Ορισμένες φορές έχουμε τόσα στο Ασυνείδητο μας, αλλά το κλειδί στο να το αφήσουμε να εκφραστεί είναι διαφορετικό για τον κάθε άνθρωπο. Η μουσική ήταν ένα από αυτά τα κλειδιά και τότε τότε είναι επειδή εμείς το φτιάχνουμε, τότε τότε επειδή εμείς το ακούμε. Νιώθω ευγνωμοσύνη για την ύπαρξη της μουσικής και των μουσικών, οι οποίοι μου χάρισαν την αγάπη της μουσικής, αυτή τη σημαντική αμοιβαία σύνδεση, με τον περίγυρο μου και μια σημαντική φωνή.», **Donna Williams**

Η απόλαυση, αλλά και οι έντονες συγκινήσεις, που αντλεί το άτομο μέσα από τα διάφορα στοιχεία της μουσικής εμπειρίας συνιστούν μια καθολική ικανότητα, με την εφαρμογή της να εκπληρώνεται αυθόρμητα και ασυνείδητα (Molnar-Szakacs & Heaton, 2012). Ο άνθρωπος αναπτύσσει μια προγεννητική σχέση, με τη μουσική. Όπως υπογραμμίζει η Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου (1999), το βρέφος ήδη από τις πρώτες εβδομάδες της εμβρυικής του ζωής αλληλεπιδρά, με την μουσική, με τις αντιδράσεις του στα διάφορα μουσικά ακούσματα να παρουσιάζουν ποιοτικές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, το βρέφος στο στάδιο αυτό *«ταράζεται, με τη μουσική hard rock, heavy metal, αλλά ακόμη και με την έντονη μουσική του Beethoven. Χαίρεται, γαληνεύει, με τη μουσική του Mozart και του Vivaldi, αλλά, κυρίως, ηρεμεί με την απαλή, γεμάτη αγάπη φωνή της μητέρας και του πατέρα του»* (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, 1999). Μετά την πρώτη αυτή γνωριμία του με την μουσική, το άτομο ενσωματώνει τη συγκεκριμένη γλώσσα σε ποικίλες εκφάνσεις και στάδια της ζωής του, καθιστώντας το ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά και της φύσης του. Για να καταστήσει σαφές το βάθος της επιρροής της μουσικής στην ανθρώπινη σκέψη και λειτουργία, η Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου (1999) παραθέτει στο σύγγραμμά της *«Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία: Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία»* το ολιστικό μοντέλο της ανθρώπινης ύπαρξης. Προτού, όμως, παρουσιάσει τη δομή του, η συγγραφέας καταγράφει τη διαδικασία της συγκρότησής του. Σύμφωνα με την ίδια, σημείο εκκίνησης της δημιουργίας του υπαρξιακού προτύπου είναι ο άνθρωπος, ο οποίος αποτελεί το *«πιο σκοτεινό μέρος ενός όλου ενός κύκλου»*. Το δεύτερο συνθετικό στοιχείο του μοντέλου είναι η μουσική, η οποία, σε αντιδιαστολή με τον άνθρωπο, αναγνωρίζεται ως το *«πιο φωτεινό μέρος»* του κύκλου. Μέσα από τις προοδευτικά εντονότερες αλληλεπιδράσεις τους, τα δύο αυτά στοιχεία συνθέτουν το ολιστικό πλαίσιο της ανθρώπινης ύπαρξης, στα όρια του οποίου εντάσσονται το πνεύμα, η ψυχή και το σώμα του ατόμου, τομείς αλληλένδετοι και συγκοινωνούντες. Επομένως, η μουσική δε συνιστά απλά ένα προϊόν για το άτομο, αλλά την *«ίδια τη ζωή του»*, κατορθώνοντας, με την πάροδο των χρόνων, να ορίσει την υπόστασή του και τη φύση του γενικότερα (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, 1999).

Ο καθοριστικός αντίκτυπος της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου αποτυπώνεται έντονα και στον πληθυσμό των ατόμων, με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Ιστορικά, η κλινική και ερευνητική παρατήρηση της

εμπλοκής της μουσικής στην καθημερινότητα των ατόμων, με αυτισμό, έχει διατυπώσει την ιδιαίτερη σχέση, που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μουσική και το αυτιστικό άτομο, το οποίο, κατά τους Paul et al. (2015), συμμετέχει ενεργά στη μουσική εμπειρία. Ήδη από τις πρώτες βιβλιογραφικές αναφορές του αυτισμού (Kanner, 1943a, 1943b) έγινε ευκρινές πως στο άκουσμα μιας μουσικής σύνθεσης τα παιδιά, με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, εκδηλώνουν εκφράσεις απόλαυσης, βιώνουν έντονα συναισθήματα και σε ορισμένες των περιπτώσεων διαθέτουν κάποιο μουσικό ταλέντο. Επιβεβαιώνοντας τις αρχικές παρατηρήσεις του Kanner (1943), μελέτες, κυρίως, από τα επιστημονικά πεδία της Νευροψυχολογίας (Paul et al., 2015; Lai et al., 2012; Caria et al., 2011), αλλά και της Εκπαίδευσης (Simpson, Keen & Lamb, 2013; Molnar-Szakacs & Heaton, 2012; Finnigan & Starr, 2010) έχουν αποδείξει πως ο αυτιστικός πληθυσμός εκδηλώνει μια χαρακτηριστική προτίμηση στα μουσικά ερεθίσματα.

Η κλίση των ατόμων, με αυτισμό, στη μουσική (Sacks, 2007) δεν αποτελεί το μόνο χαρακτηριστικό του προφίλ τους, που συνδέεται με τη μουσική εμπειρία. Ένα ευρύ σώμα μελετητών (Molnar-Szakacs & Heaton, 2012; Ouimet et al., 2012) έχει διακρίνει πως οι άνθρωποι, με αυτισμό, διαθέτουν μια εκτενή κλίμακα μουσικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικές του μουσικού τους δυναμικού είναι οι επιδόσεις τους στον τομέα του μουσικού συντονισμού. Σύμφωνα με τους Brown et al. (2003), έξι στα δέκα άτομα, με διάγνωση αυτισμού, παρουσιάζουν ένα απεγάδιαστο πρότυπο συντονισμού στους μουσικούς ήχους, ενώ στο σύνολο τους το προφίλ των δεξιοτήτων μουσικού συντονισμού (pitch) τους ξεπερνά κατά πολύ το αντίστοιχο των νευροτυπικών ατόμων (Bonnell et al., 2003). Μια ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή των μουσικών δυνατοτήτων των παιδιών, με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής, αφορά την δυνατότητα τους να κατανοούν και να θυμούνται ηχητικά στοιχεία, όπως η ένταση, ο τόνος και η μελωδία μιας μουσικής σύνθεσης. Σε έρευνα, που εξήγαγαν οι Stanutz, Warnick & Burack (2014), σχετικά με τις ικανότητες της αντίληψης (pitch perception) και της ανάκλησης της μελωδίας (melodic memory), διαπίστωσαν πως οι συμμετέχοντες, με αυτισμό, παρουσίασαν, αφενός, υψηλά επίπεδα αντίληψης των τονικών διαφοροποιήσεων στο άκουσμα της κάθε νότας και στο περιεχόμενο της κάθε μελωδίας, ενώ αφετέρου, οι προσπάθειες του για βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη ανάκληση μιας μελωδίας εμφανίστηκαν αποδοτικότερες, συγκριτικά με τα αποτελέσματα των νευροτυπικών υποκειμένων. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν

εξαχθεί και από έρευνες των Bonnel, Mottron, Peretz, Trudel, Gallun και Bonnel (2003), της Heaton (2003, 1998) και της Hermelin (2001), οι οποίες αποτυπώνουν την δεξιότητα των παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, στη διάκριση των μελωδικών στοιχείων ενός μουσικού αποσπάσματος. Συμπληρωματικά, υπάρχει μια σημαντική μερίδα ατόμων, με αυτισμό, τα οποία όχι μόνο μπορούν, με ευκολία να συγχρονιστούν στο ρυθμό (Ouimet et al., 2012), αλλά ανταπεξέρχονται δυναμικά στις διαδικασίες παραγωγής ή αναπαραγωγής μουσικών συνθέσεων, με τη χρήση ενός μουσικού οργάνου, ένα γνώρισμα το οποίο τα έχει αναδείξει στην παγκόσμια βιβλιογραφία ως άτομα, με ιδιόρρυθμα «μουσικά ταλέντα» (musical savants) (Hermelin, 2001; Miller, 1999).

Στο πεδίο της αντίληψης των ποικίλων στοιχείων της μουσικής, πλήθος ερευνητικού έργου έχει εστιάσει στον παράγοντα της ενσυναίσθησης των αυτιστικών ατόμων στη μουσική (Paul et al., 2015). Όπως είναι γνωστό, στα κύρια κριτήρια διάγνωσης των αυτιστικών διαταραχών περιλαμβάνεται η δυσκολία του αυτιστικού παιδιού να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των υπολοίπων ή να εκφράσει τα δικά του (Philip et al., 2010; Jemel et al., 2006; Frith, 1999; Attwood, 1998). Από την άλλη, η μουσική βιβλιογραφικά προβάλλεται ως μια απόλυτα συγκινησιακή μορφή επικοινωνίας (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, 1999), ικανή να εκφράσει το σύνθετο και πολύπλοκο ψυχισμό του κάθε ανθρώπου (Πρίνου-Πολυχρονιάδου, 2003). Αυτές ήταν οι σκέψεις της Heaton και της συνεργατικής της ομάδας, οι οποίοι το 1998 εξέτασαν την επίδραση της μουσικής στην εμπλοκή παιδιών, με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής, σε δραστηριότητες αναγνώρισης συναισθημάτων. Κατά την πειραματική διαδικασία της μελέτης, ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να ονομάσουν τα συναισθήματα, τα οποία απεικονίζονταν σε μια σειρά από σχέδια εκφράσεων προσώπου, ακούγοντας ένα μουσικό απόσπασμα. Την ολοκλήρωση της πειραματικής φάσης διαδέχτηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων, με τους ερευνητές να υποστηρίζουν ότι ήταν *«πέραν του αναμενόμενου»*. Όπως διαπιστώθηκε, με την ενσωμάτωση των μουσικών ήχων στο περιβάλλον, τα παιδιά, παρότι, κατά γενική ομολογία, δυσκολεύονταν να διακρίνουν τα συναισθήματα (χαρά, λύπη) των απεικονιζόμενων προσώπων, τα ονόμασαν ορθά και με ακρίβεια.

Τα ερευνητικά ευρήματα των Heaton et al. (1999), αλλά και προγενέστερων της μελετητών (Bettison, 1996; Brown, 1994; Thaut, 1987) προκάλεσαν την προσοχή

του ερευνητικού κόσμου. Ανάμεσα σε αυτούς, που προβληματίστηκαν, αναφορικά με τα συμπεράσματα της Heaton και της συνεργατικής της ομάδας (1998), βρίσκεται ο Michael Thaut (1999), ο οποίος καταλήγει στο ότι *«βάσει του τρέχοντος ερευνητικού έργου, είναι πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να μπορούν να μάθουν να διακρίνουν τα συναισθήματα, με το αντιστοιχούν μουσικά αποσπάσματα με οπτικές αναπαραστάσεις των συναισθημάτων, όπως και να επιδείξουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, ως απάντηση σε συναισθήματα, μέσω τραγουδιών και μουσικών αλληλεπιδράσεων»*. Με την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ο Thaut (1999: 171) οδηγήθηκε στα ακόλουθα τρία συμπεράσματα:

1. Ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού των παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, παρουσιάζει απροσδόκητα υψηλές επιδόσεις σε μουσικές δραστηριότητες, σε σύγκριση με άλλους τομείς της συμπεριφοράς τους, καθώς και σε συνάρτηση με πολλά από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.
2. Πολλές περιπτώσεις παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ανταποκρίνονται, με μεγαλύτερη συχνότητα, κατάλληλα στη μουσική, σε σχέση με άλλα ηχητικά ερεθίσματα.
3. Οι λόγοι της επιτυχούς ανταπόκρισης των αυτιστικών παιδιών στη μουσική είναι άγνωστοι.

Παρόλα αυτά, το υπόβαθρο της μουσικής ενσυναίσθησης των παιδιών, με αυτισμό, δεν παρέμεινε αδιευκρίνιστο. Η ραγδαία εξέλιξη των κλάδων της Τεχνολογίας, της Πληροφορικής, καθώς και της Νευρολογίας, σε συνδυασμό με την δραστηριοποίηση ολοένα και περισσότερων μελετητών στους χώρους της μουσικής και του φάσματος του αυτισμού, επέτρεψαν την ανάδυση πλήθους νευροβιολογικών ευρημάτων, τα οποία οδήγησαν σε μια διαυγέστερη κατανόηση των ελλειμματικών νευρολογικών μηχανισμών του αυτιστικού εγκεφάλου (Caria et al., 2011). Αποτυπώνοντας ένα πολυδιάστατο προφίλ ανεπαρκειών [υπολειτουργία της ζυγωματικής έλικας και της αμυγδαλής (Hubl et al., 2003; Schultz et al., 2000; Piggot et al., 2004; Wang et al., 2004; Deeley et al., 2007; Hadjikhani et al., 2007), ασυνήθιστες εγκεφαλικές αντιδράσεις και αποκλίνουσα οπτική παρατήρηση των χαρακτηριστικών του προσώπου του άλλου (Klin et al., 2002; Klin, 2008)], οι μεταγενέστερες μελέτες μετατόπισαν το ερευνητικό ενδιαφέρον από το οργανικό

υπόστρωμα των διαταραχών στις προοπτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών του αυτιστικού πληθυσμού.

Μια από τις πιο καινοτόμες και αποτελεσματικές προτάσεις τους, για την ενίσχυση του πολύπλευρου δυναμικού των παιδιών, με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, είναι η εφαρμογή της μουσικής (Caria et al., 2011). Κατά πρώτον, ενταγμένη τόσο σε θεραπευτικά, όσο και σε εκπαιδευτικά πλαίσια δράσης, η μουσική έχει αποδειχθεί ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση των συναισθημάτων (Koelsch, 2005a, 2005b). Όπως σημειώνουν οι Allen et al. (2009), τα αυτιστικά άτομα μπορούν να αντιληφθούν σωστά τα διαφορετικά συναισθήματα, που διαπερνούν τα λυπημένα από τα ευχάριστα μουσικά ερεθίσματα. Ενδεικτικά παραδείγματα της συγκεκριμένης δεξιότητας των αυτιστικών παιδιών παρατίθενται στο επιστημονικό έργο της Quintin και της ερευνητικής της ομάδας (2011), στα πλαίσια του οποίου μια ομάδα εφήβων, με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής, δοκιμάστηκαν σε ασκήσεις αναγνώρισης τεσσάρων συναισθημάτων, όπως η χαρά, η λύπη, ο φόβος και η ηρεμία, από τέσσερα δείγματα μουσικής παραγωγής. Η ενασχόληση των υποκειμένων, με το αντικείμενο της έρευνας, οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: αφενός, τα άτομα, με αυτισμό, έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη κλίμακα συναισθημάτων, κατά την ακρόαση μιας μουσικής σύνθεσης, ενώ, κατά την μουσική ακρόαση, δείχνουν να επηρεάζονται από το συναισθηματικό περιεχόμενο του εκάστοτε τραγουδιού, προβαίνοντας σε αντίστοιχες εκφράσεις (Quintin et al., 2011).

Επεκτείνοντας τη δράση της σε άλλους τομείς της ανάπτυξης του αυτιστικού ατόμου, η μουσική εξισορροπεί το προφίλ των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων, με αυτισμό (Eren, 2015). Μια από τις κεντρικές ελλειμματικές ζώνες του αυτιστικού φάσματος (American Psychiatric Association, 2013), η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των παιδιών, με αυτισμό, έχει προσελκύσει ιστορικά το ενδιαφέρον πλειάδας μελετητών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Eren, 2015). Στην πλειονότητα τους οι έρευνες, που ασχολήθηκαν με τον αντίκτυπο της μουσικής στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων, με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής, προβάλλουν την πρακτική της μουσικής ως την πλέον αποτελεσματική εφαρμογή για την κοινωνική και επικοινωνιακή εξέλιξη τους (Lindblom, 2017; Eren, 2015; Simpson & Keen, 2011). Διαπερνώντας μέσα από διάφορα επίπεδα της κοινωνικο-

επικοινωνιακής ανταπόκρισης (Gold et al., 2006; Simpson et al., 2013; Geretsegger et al., 2014), η μουσική διευκολύνει την αλληλεπίδραση του παιδιού, με αυτισμό, με τους συνομηλίκους του (Kern & Aldridge, 2006), βελτιώνει την κοινωνική επικοινωνία, βοηθώντας το άτομο να πάρει πρωτοβουλίες και να διατηρήσει αρμονικά μια συζήτηση, με πρόσωπα του περιβάλλοντος του (Finnigan & Starr, 2010; Kim, Wigram, & Gold, 2009), συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης (Finnigan & Starr, 2010) ενώ αμβλύνει τη συχνότητα της εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών (Simpson, Keen & Lamb, 2013).

Κατά συνέπεια, η μουσική στα πεδία του αυτιστικού φάσματος διαθέτει δύο υφές: από την μία, συνιστά *«μια γέφυρα ανάμεσα σε δύο πολύ διαφορετικούς κόσμους, τον δικό τους και τον δικό μας»* (Fang, 2009), ενώ, από την άλλη, γίνεται *«ο ρυθμιστής του νευρικού μου συστήματος, το καταφύγιο για το κουρασμένο μυαλό»*, (Romkema, 2002: 60).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην εμπειρική μελέτη του θέματος της παρούσας εργασίας. Στα πλαίσια της καταγράφεται, αρχικά, το μεθοδολογικό υπόστρωμα, αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ γίνεται μια εκτενής παρουσίαση της μεθοδολογίας, που επιλέχτηκε, για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας, αλλά και μια τεκμηρίωση των συγκεκριμένων επιλογών. Η εισαγωγή στα πεδία της πειραματικής φάσης της μελέτης πραγματώνεται, με την σκιαγράφηση του προφίλ των συμμετεχόντων, την περιγραφή του πλαισίου της έρευνας, των εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων, καθώς και τα εργαλείων ανάλυσης των δεδομένων αυτών. Παράλληλα, θα υπάρξουν αναφορές σε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Η ενότητα θα ολοκληρωθεί, με μια βήμα-προς-βήμα παράθεση των επιπέδων της πειραματικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Μεθοδολογικό υπόβαθρο

Με την περάτωση της βιβλιογραφικής επισκόπησης, έγινε κατανοητό πως η μουσική συνιστά ένα ιδιαίτερα αγαπητό εργαλείο στα παιδιά με αυτισμό (American Music Therapy Association, 2008), αλλά και μια εξέχουσα προοπτική για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και επικοινωνιακών αδυναμιών, που χαρακτηρίζουν το ανομοιογενές φάσμα του αυτισμού (Kaplan & Steele, 2005). Όπως αναφέρθηκε, η καινοτόμα χρήση της συμβάλλει στην εκπλήρωση στόχων, όπως η ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης των αυτιστικών ατόμων (Amon, Preis, Robinette & Rozegar, 2015; Wimpory et al., 1995; Kern et al., 2006), της επικοινωνίας τους (Βέλκου, 2004; Amon, Preis, Robinette & Rozegar, 2015), καθώς και της προσωπικής τους ευημερίας (Molnar-Szakacs & Heaton, 2012).

Η παρούσα εργασία συνιστά μια απόπειρα διερεύνησης της δυναμικής της μουσικής της αρεσκείας των παιδιών, με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) στο επίπεδο της μεταξύ τους επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με ένα ευρύ σώμα μελετών, το ερέθισμα της μουσικής της προτίμησης ατόμων, με και χωρίς τη διάγνωση κάποιας αυτιστικής διαταραχής, λειτουργεί καταλυτικά απέναντι σε έντονα συναισθήματα ανησυχίας και άγχους (Haun et al., 2001; Biley, 2001). Ενδεικτικά παραδείγματα της αγχολυτικής δράσης της μουσικής

της επιλογής είναι η άμβλυση των συναισθημάτων έντασης και σύγχυσης αρκετών ηλικιωμένων, με άνοια (Sung & Chang, 2005), η υποχώρηση των επιπέδων στρες (Sung, Chang, & Lee, 2010) και δυσφορίας ανθρώπων, που υποβάλλονται σε θεραπείες, με τη χρήση ακτινοβολίας (Clark et al., 2006), αλλά και η αποτελεσματικότερη διαχείριση συνθηκών άλγους (Mitchell & MacDonald, 2006). Κατά αντιστοιχία, οι μελέτες των Makoto Iwanaga και Youki Moroki (1999), Ashleigh Hillier et al. (2016) και Costa et al. (2017) αποτύπωσαν πως τα άτομα, με και χωρίς αυτισμό, κατά την ακρόαση της μουσικής της προτίμησής τους, επέδειξαν μεγαλύτερη ηρεμία, συγκριτικά με άλλες καθημερινές περιστάσεις.

Μια επίσης ενδιαφέρουσα πτυχή της έρευνας των Hillier et al. (2016) στο δίπολο *«άτομο και αγαπημένη μουσική σύνθεση»* αποτυπώνεται στις νευροφυσιολογικές αντιδράσεις του πρώτου στο άκουσμα της δεύτερης. Τόσο οι Hillier et al. (2016), όσο και άλλοι μελετητές (Salimpoor et al., 2011, 2009; Gebauer, Skewes, Westphael, Heaton & Vuust, 2014) παρατήρησαν αυξημένα επίπεδα διέγερσης συγκεκριμένων περιοχών του ανθρώπινου εγκεφάλου στο άκουσμα επιλεγμένων από τα υποκείμενα μουσικών συνθέσεων. Ανάμεσα στον αυτιστικό και τον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, η επίδραση της μουσικής ακρόασης ενός αγαπημένου τραγουδιού στο κεντρικό νευρικό σύστημα τους εμφανίζει ποσοτικές διαφοροποιήσεις, με τον αυτιστικό εγκέφαλο να διεγείρεται σε έναν μεγαλύτερο βαθμό από το τυπικό μυαλό (Caria, Venuti, & de Falco, 2011). Σύμφωνα με πλήθος ερευνών (Lanovaz & Huxley, 2017; Hillier, Kopec, Poto, Tivaus & Beversdorf, 2015; Allen, Davis, et al., 2013; Caria, Venuti, & de Falco, 2011; Salimpoor et al., 2009), η ανταπόκριση των ατόμων με αυτισμό σε μουσικά ερεθίσματα της επιλογής τους είναι αφενός πιο άμεση, αλλά και πιο έντονα συναισθηματική από τα αντίστοιχα παραδείγματα των νευροτυπικών υποκειμένων.

Αναζητώντας το υπόβαθρο των συγκεκριμένων αντιδράσεων, οι μελετητές έχουν εξάγει διάφορα συμπεράσματα. Ξεκινώντας από τις διατυπώσεις των Iwanaga, Ikeda και Iwaki (1996), η αύξηση των συναισθηματικών και νευροφυσιολογικών αποκρίσεων των ατόμων φαίνεται πως οφείλεται στην εξοικείωση του ατόμου με ένα συγκεκριμένο μουσικό απόσπασμα. Από την άλλη, οι Davis και Thaut (1989) διέκριναν πως τα άτομα ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ένταση σε δείγματα μουσικής της αρεσκείας τους, ενώ η ερευνητική ομάδα των Khalfa, Isabelle, Jean-Pierre, & Manon (2002) κατέληξαν στο ότι ένα μουσικό ερέθισμα, το οποίο

συμπεριλαμβάνει ποικιλία ήχων και συναισθημάτων, προξενεί την αναφερόμενη εγκεφαλική δραστηριότητα.

Παρά τις διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των προαναφερόμενων ερευνητικών έργων, στο σύνολο τους οι μελετητές συγκλίνουν σε μια πτυχή της μουσικής ακρόασης, η οποία συνιστά την κεντρική αιτία του επικείμενου φαινομένου. Σε έρευνα, που διενέργησαν στους χώρους του Νευρολογικού Ινστιτούτου του πανεπιστημίου McGill του Μόντρεαλ, οι Salimpoor, Benouy, Lancher, Dagher και Zatorre (2011) εξέτασαν τις εγκεφαλικές αντιδράσεις οχτώ ατόμων ηλικίας 19 έως 24 ετών, ως απόρροια της ακρόασης της αγαπημένης τους μουσικής σύνθεσης. Για τους σκοπούς της πειραματικής διαδικασίας, η ερευνητική ομάδα των Salimpoor et al. (2011) αξιοποίησε τις δυνατότητες των τεχνικών απεικόνισης της νευρικής λειτουργίας (Positron Emission Tomography), παρακολουθώντας συγχρόνως τον καρδιακό παλμό, τον ρυθμό της αναπνοής, τη θερμοκρασία, αλλά και την ηλεκτρική αγωγιμότητα του δέρματος των εθελοντών. Την εκκίνηση της πειραματικής φάσης διαδέχτηκε η ανάλυση των δεδομένων, στα πλαίσια της οποίας οι μελετητές διαπίστωσαν πως πριν καν αρχίσει η μουσική, ο εγκέφαλος των συμμετεχόντων ξεκίνησε να απελευθερώνει ποσότητες ντοπαμίνης, κάτι που, ωστόσο, δε συνέβαινε πριν ή κατά την ακρόαση ενός ουδέτερου ή ακόμη και αδιάφορου για αυτούς μουσικού αποσπάσματος.

Για να κατανοήσουν την υφή του φαινομένου, οι επιστήμονες επανεξέτασαν τη συνολική δράση, εισάγοντας τις πρακτικές της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI). Η επανεκτίμηση των ερευνητικών προϊόντων επέφερε την αποσαφήνιση της εξέλιξης αυτής, υποδεικνύοντας ότι ήδη πριν την ακρόαση του επιλεγόμενου μουσικού αποσπάσματος –στο οποίο δε συμπεριλαμβάνονταν στίχοι, προκειμένου να μην προκληθούν ενδεχόμενοι λεκτικοί συνειρμοί στους εμπλεκόμενους- ένα τμήμα των βασικών γαγγλίων του εγκεφάλου, ο κερκοφόρος πυρήνας, παρουσίαζε έντονη δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα της επανεκτίμησης δεν περιορίζονται μόνο σε αυτή τη στιγμή της ακρόασης, καθώς κατά την κορύφωση της ακουστικής ευχαρίστησης των υποκειμένων, αποτυπώθηκε η ενεργοποίηση μιας ακόμη περιοχής των βασικών γαγγλίων, ο επικλινής πυρήνας. Επομένως, τόσο η αναμονή, όσο και η πιο έντονη ικανοποίηση ως αντιδράσεις του ατόμου σε ένα μουσικό άκουσμα της επιλογής του μπορούν να οδηγήσουν στην έκκριση μεγάλων ποσοτήτων ντοπαμίνης (Salimpoor et al., 2011), η οποία έχει αποδειχθεί ως διεγερτική ουσία για συναισθήματα χαράς και

ευχαρίστησης (Sharot et al., 2009). Στην περίπτωση του αυτιστικού πληθυσμού, οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι η αυξημένη εγκεφαλική δραστηριότητα, κατά την ακρόαση ενός αγαπημένου μουσικού αποσπάσματος, αποτυπώνεται, κυρίως, στο συμπαθητικό τμήμα του νευρικού συστήματος (Hillier, Kopec, Poto, Tivarus & Beversdorf, 2015: 481-482; Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher, & Zatorre, 2011; Rickard, 2004).

2. Ερευνητική υπόθεση και ερωτήματα

Η «μουσική υπόκρουση» (background music) ορίζεται ως η μουσική που κάποιος *«παίζει ή ακούει ενώ συμμετέχει σε άλλες δραστηριότητες»* (Speer, 2011). Πρόκειται για ένα παράδειγμα παθητικής μουσικής ακρόασης, το οποίο, σύμφωνα με τον Berger (2002: 86), *«παράγεται εσωτερικά και εξωτερικά και οδηγεί σε μια φυσιολογική απάντηση που είναι τόσο αυτόματη όσο και ακούσια»*.

Όπως αναφέρουν τόσο κλασικές (Baugh & Baugh, 1965; Etaugh & Michals, 1975; Parente, 1976; Furnham & Bradley, 1997), όσο και πιο σύγχρονες μελέτες (Bradley, 1997; Rickard, 2004), η εξοικείωση του ατόμου με το μουσικό άκουσμα μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στις απόπειρες του ανθρώπου να ολοκληρώσει ταυτόχρονα ένα έργο διαφορετικής υφής. Το εν λόγω ερευνητικό σώμα υποστηρίζει πως το συγκεκριμένο φαινόμενο εμφανίζεται διότι το άτομο, αναγνωρίζοντας τους μουσικούς ήχους, διασπάται σε μεγάλο βαθμό από την όποια δραστηριότητα εκπληρώνει συγχρόνως. Παρόλα αυτά, μια σημαντική μερίδα ερευνητών, που φέρουν στο επίκεντρο των αναζητήσεων τους την πολύπτυχη σύνδεση ανάμεσα στο άτομο και την μουσική της επιλογής του, αντιτίθενται με τα προαναφερόμενα αποτελέσματα, προβάλλοντας το άκουσμα της αγαπημένης μουσικής ως μια μεταβλητή ενίσχυσης της απόδοσης του ατόμου σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων (Chen & Wen, 2013; Darrow, Johnson, Agnew, Rink, & Uchisaka, 2006; Crust, 2004; Gobin, 2004; Brickenkamp & Zillmer, 1998), αλλά και βελτίωσης της συμπεριφοράς τους (Desrochers, Oshlag, & Kennelly, 2014; Lanovaz, Rapp, & Ferguson, 2012; Saylor, Sidener, Reeve, Fetherston, & Progar, 2012; Hallam et al., 2002).

Στην περίπτωση του αυτισμού το χρονικό διάστημα των τελευταίων δύο δεκαετιών αποτέλεσε το πεδίο δραστηριοποίησης ενός ολοένα και μεγαλύτερου επιστημονικού σώματος στην εξερεύνηση των πτυχών της αλληλεπίδρασης μεταξύ

των ατόμων, με αυτισμό και της μουσικής της επιλογής τους (Hillier et al., 2015; Caria, Venuti & de Falco, 2011; Salimpoor et al., 2009; Rickard, 2004). Ωστόσο, παρά τα δυναμικά αποτελέσματα, αλλά και τις αναδυόμενες δυνατότητες τους, οι μελέτες, που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο αντικείμενο, είναι περιορισμένες (Rickard, 2004). Παράλληλα, οι Hillier et al. (2015) τονίζουν την απουσία επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας, που επικρατεί μεταξύ των ερευνών, που έχουν διενεργηθεί, για τους σκοπούς της αναζήτησης των προοπτικών της εμπλοκής της επιλεγόμενης μουσικής στην ανάπτυξη των αυτιστικών ατόμων, εξαιρώντας, βέβαια, το «αξιόλογο» επιστημονικό έργο της Valorie Salimpoor και των συνεργατών της (2009, 2011).

Δεδομένων λοιπόν των εκτάσεων της επίδρασης της μουσικής στα παιδιά, με και χωρίς αυτισμό, αλλά και λόγω της απουσίας ερευνών σχετικά με τον αντίκτυπο της επιλεγμένης μουσικής στο προφίλ των κοινωνικών και επικοινωνιακών συμπεριφορών των ατόμων, η εν λόγω εργασία αποτελεί ένα καινοτόμο εγχείρημα, εξετάζοντας τον αντίκτυπο της μουσικής της αρεσκείας των παιδιών με και χωρίς διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Επομένως, η επικείμενη μελέτη αποτελεί μια απόπειρα απόδοσης απαντήσεων στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Η επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), επηρεάζεται από την παρουσία της μουσικής της προτίμησης τους στα πλαίσια μιας ημι-δομημένης δραστηριότητας παιχνιδιού;
 - 1.1. Αν ναι, ποια είναι η επίδραση της μουσικής της επιλογής στην επικοινωνία των αυτιστικών και ποια στην περίπτωση των νευροτυπικών παιδιών;
 - 1.1.1. Σε ποιες πτυχές της επικοινωνίας (οπτική επαφή, φυσική προσέγγιση κ.ά.) αποτυπώνονται οι επιρροές της επιλογής της μουσικής της αρεσκείας των υποκειμένων;
 - 1.2. Αν ναι, ποια είναι η επίδραση της μουσικής της επιλογής στην κοινωνική αλληλεπίδραση των αυτιστικών και ποια στην περίπτωση των νευροτυπικών παιδιών;

- 1.2.1. Σε ποιες πτυχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (φυσική προσέγγιση, συμμετοχή στο δυαδικό παιχνίδι κ.ά.) αποτυπώνονται οι επιρροές της μουσικής της αρεσκείας των υποκειμένων;
2. Παρουσιάζονται ομοιότητες ανάμεσα στην επικοινωνία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα κατά τη μουσική ακρόαση;
3. Παρουσιάζονται διαφορές ανάμεσα στην επικοινωνία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα κατά την μουσική ακρόαση;

Ο έλεγχος των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε με ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας.

3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Μετά τη διασαφήνιση του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας, καθώς και την παρουσίαση των εγχειρημάτων άλλων μελετητών στην κατανόηση του διπόλου «*άτομο και μουσική της αρεσκείας*», που αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ακολουθεί η διαδικασία σχεδίασης και κατάρτισης των εργαλείων συλλογής δεδομένων (McMillan & Schumacher, 1993: 31). Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, για το σχεδιασμό των εργαλείων συλλογής δεδομένων αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων μεθοδολογικών στρατηγικών (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Manion & Morrison, 2008; Ιωσιφίδης, 2003; Javeau, 2000). Ο καθορισμός των μεθόδων, που ακολουθήθηκαν για τη διεκπεραίωση των κεντρικών αναζητήσεων της παρούσας εργασίας, πραγματώνεται στη συνέχεια της ενότητας.

4. Μεθοδολογία ερευνητικής συνθήκης

4.1. Επιλογή μεθοδολογίας συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων (collecting data) συνιστά το επίπεδο ανίχνευσης και επιλογής των υποκειμένων μιας ερευνητικής εργασίας, εξασφάλισης της συναίνεσης τους για εμπλοκή στο σύνολο της και συγκέντρωσης στοιχείων, τα οποία προκαλούν την ανάδυση ενός νέου πλαισίου ερωτημάτων και αναστοχασμού (Creswell, 2008). Κεντρικός στόχος του συγκεκριμένου σταδίου αποτελεί η εξασφάλιση αξιόπιστων και λεπτομερών δεδομένων, τα οποία αποτυπώνουν, αφενός, επιμέρους στοιχεία του προφίλ ενός ή και περισσότερων ατόμων, αφετέρου, τα διακριτά χαρακτηριστικά ενός πλαισίου. Όπως αναφέρει ο Creswell (2008), την ολοκλήρωση της συσσώρευσης

των απαραίτητων πληροφοριών διαδέχεται η συγκρότηση του αριθμητικού σώματος (βαθμολογίες υποκειμένων σε άτυπες ή σταθμισμένες αξιολογήσεις, καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης ορισμένων μεταβλητών) ή των λεκτικών αποσπασμάτων (ερωτήματα, απαντήσεις, παραπομπές), που καταγράφηκαν από τον μελετητή πριν την εκκίνηση των πειραματικών δραστηριοτήτων.

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, κύριος σκοπός διεξαγωγής της επικείμενης ερευνητικής εργασίας αποτελεί η αναζήτηση του αντίκτυπου της αγαπημένης μουσικής των παιδιών με και χωρίς διάγνωση Δ.Α.Φ. στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Η επίτευξη της συγκεκριμένης επιδίωξης συνιστά την εκτεταμένη εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων, αναφορικά με το δίπολο «*άτομο και μουσική της αρεσκείας*», καθώς και την κατανόηση του φάσματος των κοινωνικών και επικοινωνιακών συμπεριφορών του κάθε υποκειμένου.

Η ένταξη της πειραματικής μελέτης στον άξονα της διερεύνησης ενός ζητήματος υποδηλώνει τη διάθεση του ερευνητή να αποδείξει μια σχέση «*αιτίας-αιτιατού ανάμεσα σε δύο μεταβλητές (ανεξάρτητη κι εξαρτημένη μεταβλητή)*» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Δεδομένης της υφής της παρούσας εργασίας (έλεγχος μιας υπόθεσης), η εκπλήρωση του πρώτου μέρους των αναζητήσεων του παρόντος επιστημονικού έργου πρόκειται να υλοποιηθεί διαμέσου της εφαρμογής των πρακτικών των *πειραματικών ερευνών*, όπως αυτές παρατίθενται στο σύγγραμμα των Ηλία Αβραμίδα και Ευφροσύνης Καλύβα, «*Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*» (2006).

Την περάτωση της επισκόπησης των στόχων της εν λόγω μελέτης διαδέχεται η καταγραφή των εκφάνσεων της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς των υποκειμένων. Για τους σκοπούς της συγκέντρωσης ενός επαρκή όγκου ακριβών πληροφοριών, σχετικά με το είδος και το εύρος της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, προβλέπεται η εφαρμογή των ερευνητικών στρατηγικών της *τριγωνοποίησης* (Τζιαφέρη, 2014; Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Συνιστώντας μια κατ' ουσίαν μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, η *τριγωνοποίηση* συμπεριλαμβάνει τις πρακτικές δύο ή περισσότερων στρατηγικών, προκειμένου να καταστήσει δυνατό το εγχείρημα της εξαγωγής αξιόπιστων δεδομένων αναφορικά με τα υποκείμενα μιας έρευνας. Το παρόν επιστημονικό έργο συνδυάζει τις δυνατότητες

της ποσοτικής, με την φιλοσοφία της ποιοτικής παρατήρησης, με στόχο την ακριβή μέτρηση μιας συγκεκριμένης κλίμακας συμπεριφορών.

4.1.1. Πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας

Σύμφωνα με τον Creswell (2008), το πείραμα (experiment) αποτελεί την «πλέον παραδοσιακή προσέγγιση στη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας». Δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα του ελέγχου μιας υπόθεσης (ή εφαρμογής ή μεθόδου), ο πειραματικός σχεδιασμός καθιστά δυνατή την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη δυναμική ανάμεσα στην ανεξάρτητη και τις εξαρτημένες μεταβλητές, όπως αντίστοιχα και σε άλλους εξωγενείς παράγοντες της διαδικασίας.

Σημείο εκκίνησης της πειραματικής έρευνας συνιστά ο προσδιορισμός της υπόθεσης και των ερωτημάτων του μελετητή και εν συνεχεία, η συγκρότηση του δείγματος της, μια διαδικασία επιλογής των κατάλληλων για τους σκοπούς της έρευνας συμμετεχόντων (Creswell, 2008). Επομένως, αφού αποσαφηνίστηκε το αντικείμενο της εν λόγω μελέτης, σχηματίστηκαν δύο δυαδικές ομάδες ερευνητικών υποκειμένων, με κύριο κριτήριο διάκρισης τους την ύπαρξη ή μη διάγνωσης Διατραχής Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο επιλογής του πληθυσμού της έρευνας, καθώς στις δραστηριότητες της πειραματικής διαδικασίας αναμένεται να συμμετέχουν μόνο παιδιά ηλικίας δεκαπέντε (15) με δεκατριών (13) χρονών.

Ένα ακόμη διακριτό χαρακτηριστικό της διάρθρωσης της πειραματικής διαδικασίας είναι η μεταβλητή (variable) (Creswell, 2008). Ως «μεταβλητές» ορίζονται τα χαρακτηριστικά ή οι ιδιότητες του προφίλ ενός φορέα ή ενός οργανισμού (έμβιου ή άβιου), τα οποία συνιστούν στοιχεία μετρήσιμα και παρατηρήσιμα από τον μελετητή, ενώ εμφανίζονται με διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τον φορέα ή τον οργανισμό, που εξετάζεται (Creswell, 2008). Οι μεταβλητές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) οι *εξαρτημένες* (dependent variables), οι οποίες αναφέρονται ως το πλήθος των ποσοτικών παραγόντων/αποτελεσμάτων της πειραματικής φάσης και β) η *ανεξάρτητη* (independent variable), η οποία αφορά στον ποιοτικό παράγοντα μεταβολής και επιφέρει την εμφάνιση δύο τιμών, οι οποίες εκφράζονται ως εξής: «η μονάδα ανάλυσης έχει δεχθεί την επίδραση» και «η μονάδα ανάλυσης δεν έχει δεχθεί την επίδραση» (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Στα

πεδία της εκπλήρωσης των εγχειρημάτων του εν λόγω ερευνητικού έργου αναμένεται να συσταθεί ένα πρωτόκολλο καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των *εξαρτημένων μεταβλητών*, στο οποίο θα συμπεριληφθούν η «προσέγγιση για πάσα», η «βλεμματική επαφή», ο «λόγος εντός θέματος», η «πάσα», αλλά και ο «συγχρονισμός στο ομαδικό παιχνίδι». Από την άλλη, η παρουσία ή μη μουσικής υπόκρουσης της αρεσκείας στο πειραματικό πλαίσιο θα αποτελέσει την ανεξάρτητη μεταβλητή της μελέτης.

Η δόμηση του μοντέλου της πειραματικής διαδικασίας συνεχίζεται με τη διασαφήνιση του τρόπου διεξαγωγής της. Φέροντας στο επίκεντρο του τη διερεύνηση της δυναμικής σχέσης της μουσικής της αρεσκείας (ανεξάρτητη μεταβλητή) με το επικοινωνιακό δυναμικό και το προφίλ των κοινωνικών συμπεριφορών των συμμετεχόντων (εξαρτημένες μεταβλητές), το συγκεκριμένο πείραμα συνιστά μια πρακτική εφαρμογή του *ατομικού ερευνητικού σχεδιασμού* (single subject research) (Galassi & Gersh, 1993; Kazdin, 1982). Με έντονη δραστηριότητα σε ένα ευρύ επιστημονικό φάσμα, ο ατομικός ερευνητικός σχεδιασμός αποτελεί μια στρατηγική κατάρτισης του πειραματικού τμήματος μιας μελέτης, με κυριότερη πρακτική του τη συλλογή πληροφοριών, σχετικών με το προφίλ ενός αποκλειστικά συμμετέχοντα. Η διεκπεραίωση των πειραματικών διαδικασιών του επικείμενου έργου θα γίνει με τη συμβολή τεσσάρων παιδιών, τα οποία διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες των δύο ατόμων. Η καταγραφή του δυναμικού της επικοινωνίας, καθώς και του συνόλου των κοινωνικών τους συμπεριφορών πρόκειται να εστιάσει στην ατομική πορεία των συγκεκριμένων στοιχείων μέσα στην πειραματική φάση, σε συνάρτηση με την παρουσία ή μη του ακούσματος της αγαπημένης μουσικής των συμμετεχόντων.

Η συλλογή δεδομένων ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις της συνολικής πειραματικής διαδικασίας, τη *γραμμή βάσης* (baseline), την *παρέμβαση* (intervention) και την *επαναφορά στη βάση* (reversal) (Cakiroglu, 2012; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Η γραμμή βάσης αναφέρεται στο πρώτο μέρος του πειράματος, κατά τη διάρκεια του οποίου ο μελετητής συγκεντρώνει στοιχεία σχετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή, χωρίς να υπάρξει κάποια ενέργεια εκ μέρους του. Στα χρονικά πλαίσια της παρέμβασης ο μελετητής εισάγει την ανεξάρτητη μεταβλητή στη διαδικασία, η οποία αναμένεται να επηρεάσει τις εξαρτημένες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα, αλλά και οι διαστάσεις της επίδρασης αυτής καταγράφονται από τον ερευνητή. Τελευταίο στάδιο του ατομικού σχεδίου, η επαναφορά στη βάση, κατά το

οποίο εξετάζεται η ερευνητική συνθήκη, χωρίς την παρουσία της ανεξάρτητης μεταβλητής στο πείραμα. Παρότι η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στην επιτέλεση και των τριών σταδίων του σχεδιασμού, μόλις τα δύο πρώτα (γραμμή βάσης, παρέμβαση) εκπληρώθηκαν, καθώς δεν ήταν δυνατή η επαναφορά της διαδικασίας στη βασική της μορφή.

Παράλληλα με την καταγραφή των απαραίτητων πληροφοριών για κάθε συμπεριφορά-στόχο, ένα χαρακτηριστικό στοιχείο του ατομικού ερευνητικού σχεδιασμού, το οποίο διαπερνά στο σύνολο της την πειραματική διαδικασία, αφορά στον επανέλεγχο των εξαρτημένων μεταβλητών (Cakiroglu, 2012). Παρατηρώντας τη λειτουργία των συμμετεχόντων τόσο στη γραμμή βάσης, όσο και στις παρεμβάσεις (Kazdin, 1982), ο μελετητής αξιολογεί την εξέλιξη συγκεκριμένων παρατηρήσιμων συμπεριφορών του κάθε ατόμου μέσα στην έρευνα, διαπιστώνοντας, ταυτόχρονα, το βαθμό συνάρτησης της προόδου τους με την παρουσία ή μη της ανεξάρτητης μεταβλητής στη διαδικασία (Kennedy, 2005). Κατά την καταγραφή των στοιχείων, οι μελετητές, σύμφωνα με τους Cakiroglu (2012), Neuman και McCormick (1995) και Tankersley, Harjusola-Webb και Landrum (2008), χρησιμοποιούν τα τρία πρώτα γράμματα της αγγλικής αλφαβήτου («A», «B», «C»), ώστε να καταστήσουν σαφή τη διάκριση των τριών διαδοχικών φάσεων της έρευνας αντίστοιχα, ενώ ο συνδυασμός των γραμμάτων υποδηλώνει την σειρά των σταδίων στην ακολουθία του ερευνητικού σχήματος. Το πειραματικό σχέδιο της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει τις διεργασίες του ελέγχου των στοιχείων της βάσης δεδομένων («A») και της παρέμβασης («B»), κάτι που καθιστά την καθιστά ως ένα *A-B Ατομικό Σχέδιο* (AB Single-subject research).

4.1.2. Η ένταξη της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα

Διαπερνώντας στο δεύτερο σημείο στόχευσης της διαδικασίας συγκέντρωσης των ερευνητικών στοιχείων, οι εφαρμογές της τριγωνοποίησης εισάγονται στο επίπεδο συλλογής ενός ορισμένου όγκου πληροφοριών, αναφορικά με τις εκφάνσεις της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προοπτικής έγινε, βάσει της ερευνητικής αναγκαιότητας της διαμόρφωσης μιας βάσης δεδομένων, η οποία θα συμπεριλαμβάνει τόσο ακριβή, όσο και αξιόπιστα ευρήματα.

Η πολυμεθοδική προσέγγιση ενός αντικειμένου, γνωστή και ως «τριγωνοποίηση» (Patton, 2002; Creswell, 1998) διακρίνεται, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2002), σε τρεις διακριτές κατηγορίες: η *τριγωνοποίηση των πηγών προέλευσης των δεδομένων*, η *μεθοδολογική τριγωνοποίηση* και η *θεωρητική τριγωνοποίηση*. Έχοντας ως σκοπό την πλήρη σύλληψη μιας συνθήκης (Τζιαφέρη, 2014), η συγκεκριμένη στρατηγική προβαίνει στη σύζευξη δύο ή και περισσότερων μεθόδων σε ένα σχήμα τεχνικών, στο οποίο «*τα μειονεκτήματα της μίας είναι συνήθως πλεονεκτήματα της άλλης*» (Denzin, 1989). Όπως επισημαίνει ο Denzin (1989), ο συνδυασμός των δυνατοτήτων της κάθε μεθόδου αποτελεί απαραίτητη ενέργεια για όποιον ερευνητή στοχεύει στην εκπλήρωση των εγχειρημάτων του, καθώς, η εμπλοκή πολλαπλών στρατηγικών προκαλεί τα εξής αποτελέσματα: αφενός, «*ξεπερνιούνται οι αδυναμίες της καθεμίας*» (Denzin, 1989), αφετέρου, οι διάφορες μέθοδοι «*τριγωνοποιούν στην αλήθεια*» (Cook & Reichardt, 1979).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Τζιαφέρη, 2014; Shih, 1998; Σαχίνη, 1997; Jones, 1996) εμφανίζονται δύο τύποι μεθοδολογικής τριγωνοποίησης: η *εντός της μεθόδου* και η *μεταξύ των μεθόδων*. Αναφορικά με την τριγωνοποίηση εντός της μεθόδου, η έννοια περιγράφει τη συμμετοχή διαφορετικών ειδών της ίδιας στρατηγικής στην μέτρηση ενός παράγοντα ή μιας συνθήκης. Από εκεί και πέρα, ο μεθοδολογικός αυτός τύπος έχει εφαρμοστεί για τους σκοπούς της επανεκτίμησης ερευνητικών πορισμάτων (Smith, 1991), κάτι το οποίο θα μπορούσε να συνιστά επιδίωξη της τριγωνοποίησης, με σκοπό την *επιβεβαίωση* (Denzin, 1989). Παράλληλα, η μεταξύ των μεθόδων τριγωνοποίηση αξιοποιεί το δυναμικό διάφορων μεθόδων, θέτοντας ως κύριο στόχο της τον έλεγχο του ίδιου φαινομένου, με τρόπο έγκυρο και πλήρη. Αποτελώντας την πιο γνωστή μορφή της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Τζιαφέρη, 2014), η μεταξύ των μεθόδων τριγωνοποίηση συνενώνει τις εφαρμογές των ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων σε ένα ενιαίο μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης. Συνεπώς, το μεθοδολογικό σχήμα της μεταξύ των μεθόδων τριγωνοποίησης αποτέλεσε την κατάλληλη επιλογή για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Όσον αφορά τις στρατηγικές του μεθοδολογικού σχηματισμού της τριγωνοποίησης, αφενός, η εμπλοκή της ποιοτικής παρατήρησης, μιας «*κατά βάση περιγραφικής*» μεθόδου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) στη διεργασία συλλογής των δεδομένων αναμένεται να επιτρέψει τη διεξοδική και σε βάθος παρουσίαση την

ερευνητικών αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2009), με την καταγραφή πληροφοριών, που αποτυπώνουν πλήρως, από την μία, τις εκφράσεις της συμπεριφοράς του ατόμου και από την άλλη, τα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου της ερευνητικής πράξης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Για τους σκοπούς της συγκέντρωσης δεδομένων, αναφορικά με τις κοινωνικές ικανότητες των ατόμων, αλλά και τα συμπτώματα του αυτιστικού φάσματος, θα αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του Ερωτηματολογίου Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire) προς τον/την εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, για την ανίχνευση της μουσικής της αρεσκείας των υποκειμένων, αυτιστικών και μη, θα εφαρμοστεί η Κλίμακα Σύντομης Εξέτασης των Μουσικών Προτιμήσεων (Short Test Of Music Preferences), ενώ για την περιγραφή των επικοινωνιακών και κοινωνικών συμπεριφορών του συνόλου των υποκειμένων, κατά την ενασχόληση τους με τις δραστηριότητες της πειραματικής φάσης, θα εφαρμοστεί το Πρωτόκολλο παρατήρησης των εξωτερικών μεταβλητών. Όπως σημειώνει ο Fleming (2004), οι εφαρμογές της ποιοτικής παρατήρησης συνιστούν την καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση μιας έρευνας, η οποία φέρει στο επίκεντρο των αναζητήσεων της την έκφραση των Τεχνών και ειδικότερα, της μουσικής.

Η εισαγωγή της ποσοτικής –γνωστής και ως «*συστηματική*» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)- παρατήρησης στη φάση της δειγματοληψίας πρόκειται να λειτουργήσει ως ο τρόπος μέτρησης των εξωτερικών μεταβλητών, οι οποίες, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, ορίστηκαν πριν την εκκίνηση των διεργασιών της πειραματικής φάσης (Salvia & Ysseldyke, 2001). Η ενσωμάτωση των τεχνικών της ποσοτικής παρατήρησης μεταξύ των δειγματοληπτικών μεθόδων πρόκειται να διεκπεραιωθεί με την εφαρμογή του Ερωτηματολογίου Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire) απευθυνόμενου σε γονείς ή κηδεμόνες των συμμετεχόντων με διάγνωση αυτισμού, όπως και του Πρωτοκόλλου καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των εξωτερικών μεταβλητών, διαμέσων των οποίων προβλέπεται για την εκάστοτε συμπεριφορά η συλλογή ακριβών και επαληθεύσιμων στοιχείων (Salvia & Ysseldyke, 2001), ικανών να επιφέρουν την εξαγωγή περιγραφικών αποτελεσμάτων αντιπροσωπευτικών του προφίλ του δείγματος της μελέτης (Τζιαφέρη, 2014).

4.2. Εργαλεία συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Η διαδικασία συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων (collecting data) ολοκληρώθηκε σε δύο διαδοχικά στάδια:

A. Συλλογή πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων του ερευνητικού πειράματος με την χρήση μεθόδων όπως:

1. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire) προς τον/την εκπαιδευτικό (ποιοτικό),
2. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire) απευθυνόμενο σε γονείς ή κηδεμόνες του συμμετέχοντος (ποσοτικό),
3. Κλίμακα Σύντομης Εξέτασης των Μουσικών Προτιμήσεων (Short Test Of Music Preferences) (ποιοτικό)

B. Συλλογή κατά την ενασχόληση των υποκειμένων με τις δραστηριότητες του ερευνητικού πειράματος, με τη χρήση μεθόδων όπως:

1. Βιντεοσκόπηση του συνόλου της πειραματικής διαδικασίας.
2. Πρωτόκολλο παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης τους (ποιοτικό και ποσοτικό).

3.2.1. Ερωτηματολόγια

Η πρώτη τεχνική, που χρησιμοποιήθηκε, κατά την εκκίνηση της μελέτης, ήταν το ερωτηματολόγιο (questionnaire). Αποτελώντας ένα επιστημονικό έγγραφο, διαμέσου του οποίου σχηματίζεται μια μορφή -άμεσης ή έμμεσης- επικοινωνίας μεταξύ του μελετητή και του υποκειμένου (Λιάνα & Ραδαίου, 2015), το ερωτηματολόγιο αξιοποιείται σε ένα ερευνητικό πλάνο, τα υποκείμενα ή άλλους εμπλεκόμενους του οποίου απαντούν γραπτά σε συγκεκριμένα ερωτήματα, με προκαθορισμένη σειρά και ακολούθως, επιστρέφουν τα έντυπα στον μελετητή (Creswell, 2008: 684). Η εφαρμογή τους σε μια έρευνα συνιστά συνήθως μια ακόμη

προοπτική συλλογής περιγραφικών και επεξηγηματικών δεδομένων, αναφορικά με αντιλήψεις, στάσεις, γνώρισματα, αλλά και συμπεριφορές του υπό μελέτη δείγματος (Παρασκευόπουλος, 1999).

Αποτελώντας μια σημαντική συνιστώσα στην ποιότητα του ερευνητικού έργου και των πορισμάτων του, τα ερωτήματα, αλλά και ο τρόπος αναπαράστασης τους αποτελούν μια από τις σημαντικότερες πτυχές της δειγματοληψίας, με χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με την Νικονάνου και τους συνεργάτες της (2015), ανάλογα, κατά πρώτον, με τις δυνατότητες που αποδίδουν οι ερωτήσεις στον ερωτηθέντα και κατά δεύτερον, με την φύση των απαντήσεων που εκείνος δίνει, διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: *κλειστού τύπου, ανοικτές με επίπεδα κατηγοριοποίησης, εντελώς ανοικτές ερωτήσεις, ερωτήσεις με κλιμακωτές απαντήσεις*. Δεδομένης της υφής των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας, πρόκειται να επιλεγθούν δύο φόρμες ερωτηματολογίων, τα οποία απαρτίζονται αποκλειστικά από κλειστού τύπου ερωτήματα. Ο ορισμός των Νικονάνου και συνεργατών (2015), όσον αφορά τις *κλειστού τύπου ερωτήσεις*, τις προβάλλει ως προκαθορισμένα και «προ-κωδικοποιημένα» σύνολα ερωτηματικών προτάσεων, η σύνταξη των οποίων εξυπηρετεί την ταχύτερη συγκέντρωση και εισαγωγή των πληροφοριών της ερευνητικής εργασίας. Κατά αυτό τον τρόπο, ο μελετητής διευκολύνεται αρκετά στην εξαγωγή συμπερασμάτων, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των απαντήσεων.

Όσον αφορά τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου, οι Νικονάνου και συνεργάτες (2015) προτείνουν τις ακόλουθες κατευθύνσεις:

1. Το λεξιλόγιο της φόρμας πρέπει να μη χαρακτηρίζεται από ασάφειες και πολύπλοκες ορολογίες. Αντίθετα, ο ερευνητής πρέπει να είναι ακριβής στα ερωτήματα, που θέτει.
2. Η γλώσσα, γενικά, πρέπει να αντιστοιχεί στις δυνατότητες και τον κώδικα επικοινωνίας του ερωτηθέντος.
3. Το μέγεθος του ερωτηματολογίου θα πρέπει να μην κουράσει τον/τους εμπλεκόμενο/ους.
4. Κατά το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο να καθοριστούν τα χρονικά διαστήματα, τα οποία είναι τα κατάλληλα για την

υποβολή του/των συμμετέχοντα/ων, με κριτήριο την απόκτηση της επιθυμητής πληροφορίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγκρότηση του επικοινωνιακού και κοινωνικού προφίλ των εμπλεκόμενων, όπως και την κατανόηση της υφής των συμπτωμάτων της αυτιστικής διαταραχής τους αποτέλεσε η επιλογή ερωτηματολογίων ικανών να επιφέρουν ακριβή και έγκυρα ευρήματα. Δεδομένου αυτού, διανεμήθηκαν στους γονείς, αλλά και τους εκπαιδευτικούς των υποκειμένων ερωτηματολόγια συμπλήρωσης [Ερωτηματολόγιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire) προς τον/την εκπαιδευτικό, Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire) προς τον γονέα]. Η μορφή των ερωτημάτων, αλλά και οι απαντήσεις των γονέων και των παιδαγωγών εντοπίζονται στο τμήμα του Παραρτήματος (σελ.). Την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των εντύπων διαδέχτηκε η ανάλυση των απαντήσεων τους.

4.2.1.1. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire)

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ένα από τα βασικά γνωρίσματα του φάσματος του αυτισμού αποτυπώνεται στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων (Romanczyk, White, & Gillis, 2005; Weiss, 2001; Weiss & Harris, 2001a). Ήδη από τις πρώτες περιγραφές (Wing, 1979, 1988, 1996) μέχρι τις πιο σύγχρονες απεικονίσεις των συμπτωμάτων του αυτισμού, μέσω των διαγνωστικών εγχειριδίων DSM-V (APA, 2013) και ICD-10 (WHO, 1992) αντίστοιχα, συμπεριλαμβάνονταν σε αυτόν οι διαταραχές των *κοινωνικών σχέσεων* και της *κοινωνικής συμπεριφοράς* (Wing, 1979 στο Βογινδρούκας, 1999).

Ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί το πεδίο δράσης του επικείμενου ερωτηματολογίου, το οποίο συνιστά –όπως επισημαίνουν οι Mota, Matos και Lemos (2011: 486)- το συνδυασμό των τριών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων για τον καθορισμό των πτυχών της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου, που προωθούνται στην τρέχουσα βιβλιογραφία: (α) η θεωρία του Moreno (1984), σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων βασίζεται στην αποδοχή του ατόμου από τους άλλους, καθώς και στη δημοτικότητα του στις ομάδες των συνομηλίκων, (β) μια συμπεριφοριστική θεώρηση και (γ) μια προσέγγιση, κατά

την οποία οι κοινωνικές δεξιότητες ταυτίζονται με την έννοια της κοινωνικής εγκυρότητας (social validity). Ο Gresham (1983, 1986, 2002) διαμόρφωσε μια νέα θεώρηση, αξιοποιώντας τους όρους της συμπεριφορικής προσέγγισης και εισάγοντας στα πλαίσια της την φιλοσοφία της εκτίμησης της κοινωνικής εγκυρότητας, κατά την οποία αξιολογείται η συμπεριφορά του υποκειμένου, σε συνάρτηση με τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα.

Ως αποτέλεσμα των θεωρητικών πειραματισμών του Gresham (1983), το «Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων» (SSRS) αναγνωρίζεται στη σημερινή βιβλιογραφία ως ένα μέσο αξιολόγησης, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίες τριών με δεκαοχτώ χρόνων). Η κύρια πρακτική του συνίσταται στην αντιμετώπιση του πλήθους των κοινωνικών δεξιοτήτων ως ένα σύνολο παρατηρήσιμων μορφών συμπεριφοράς του ατόμου, οι οποίες αφορούν τόσο στην ικανότητα του στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και στην κοινωνική του ένταξη (Mota, Matos & Lemos, 2011). Κατά συνέπεια, το Social Skills Rating System (SSRS) εστιάζει στις ακόλουθες περιοχές μέτρησης:

- Κοινωνικές δεξιότητες,
- Προβλήματα συμπεριφοράς,
- Ακαδημαϊκές επιδόσεις (που αποτελεί τομέα αποκλειστικά και μόνο στο ερωτηματολόγιο προς τον/την Εκπαιδευτικό).

Η εξέλιξη του μοντέλου προσέγγισης των κοινωνικών δεξιοτήτων από τον Gresham τα επόμενα χρόνια (1986, 2002) επέφερε, αφενός, την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των κοινωνικών δεξιοτήτων (Mota, Matos & Lemos, 2011; McFall, 1982) και αφετέρου, την ανάπτυξη του Ερωτηματολογίου Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire), το οποίο, ως τμήμα της τελευταίας έκδοσης του Συστήματος Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSRS), αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή για τον έλεγχο του προφίλ των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών και των εφήβων (Mota, Matos & Lemos, 2011).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο εντάχθηκε στις πρακτικές του ερευνητικού πλάνου, με σκοπό το σχηματισμό μιας ακριβούς εικόνας, σχετικά με το κοινωνικό δυναμικό των δύο υποκειμένων, με διάγνωση αυτισμού. Η συμπλήρωση του ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς των παιδιών, καθώς η έκδοση του αναφέρεται, κυρίως,

σε παιδαγωγούς, όπως παρατίθεται και στο Παράρτημα (σ.). Παρότι τα έντυπα μοιράστηκαν σε διδάσκοντες και των δύο συμμετεχόντων, μόνο ο ένας απάντησε στα ερωτήματα, σημειώνοντας τη συχνότητα, με την οποία ο μαθητής («Αλέξανδρος») του παρουσιάζει ή όχι ελλείμματα στις κοινωνικές του δεξιότητες και προβληματικές συμπεριφορές.

Οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού στις κατηγορίες συμπλήρωσης, που αναφέρονταν στη συχνότητα εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς ή δεξιότητας («ποτέ», «κάποιες φορές», «αρκετά συχνά»), σχημάτισαν το προφίλ των κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς του υποκειμένου «Αλέξανδρος», κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων μηνών της άνοιξης (Μάρτιος, Απρίλιος). Το σχεδιάγραμμα του κοινωνικού προφίλ του αγοριού απεικονίζεται στο Παράρτημα (σ.) και έχει ως εξής:

A. Στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, το ερωτηματολόγιο τις διακρίνει σε δύο κατηγορίες:

- 1) Στον άξονα της κοινωνικής συμπεριφοράς του «Αλέξανδρου», ο ίδιος **αρκετά συχνά** δείχνει να διατηρεί τη ψυχραιμία του σε συγκρουσιακές καταστάσεις, προσπαθεί να επιλύσει τις όποιες διαφωνίες και ανταποκρίνεται στην κοινωνική πίεση, στην κριτική, αλλά και στα πειράγματα των συνομηλίκων, χωρίς να παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, ενώ απέναντι σε σπρωξίματα ή ενοχλήσεις ο ίδιος αντιδρά, με τον κατάλληλο τρόπο. Κατά γενική ομολογία, το παιδί **αρκετά συχνά** τα πάει καλά, με τους ανθρώπους που διαφέρει, κάνοντας φιλοφρονήσεις και ξεκινώντας συζητήσεις μαζί τους. Από εκεί και πέρα, **κάποιες φορές** συστήνεται σε νέους ανθρώπους, χωρίς λεκτική εντολή, προσκαλεί και άλλους σε δραστηριότητες του, μιλάει στον εκπαιδευτικό, όταν κάποιος του έχει φερθεί, με άσχημο τρόπο, συνεργάζεται, δέχεται άλλες ιδέες και κάνει νέες φιλίες, με συνομηλίκους του.
- 2) Στον άξονα της μαθησιακής συμπεριφοράς του «Αλέξανδρου», το παιδί **αρκετά συχνά** τακτοποιεί τα πράγματα του και το θρανίο του, ανταποκρίνεται σωστά και άμεσα στις οδηγίες και τις εργασίες, που του έχουν αποδοθεί, ενώ είναι πρόθυμο να βοηθήσει άλλους σε ασκήσεις της τάξης. Συγχρόνως, **αρκετά συχνά** και με ευκολία, περιμένει για βοήθεια, ολοκληρώνει τις εργασίες της τάξης εντός του προκαθορισμένου χρόνου

και μεταβαίνει από την μία σχολική δραστηριότητα στην επόμενη. **Αρκετά συχνή** είναι και η αμφισβήτηση του απέναντι σε κανόνες, που θεωρεί άδικους, χωρίς, ωστόσο, να προβεί σε κάποια μορφή επιθετικότητας (λεκτικής ή σωματικής), όπως και τα θετικά σχόλια και οι φιλοφρονήσεις του προς τον εαυτό του. Τέλος, σύμφωνα με τον καθηγητή του, ο «Αλέξανδρος» αποσπάται **κάποιες φορές** από τους συνομηλίκους του, κατά την επιτέλεση μιας εργασίας, μια συμπεριφορά τόσο συχνή όσο η συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες, χωρίς υπενθύμιση.

B. Στο πεδίο των προβληματικών συμπεριφορών, το ερωτηματολόγιο τις διακρίνει στις ακόλουθες κατηγορίες:

- 1) Στον άξονα των αντικοινωνικών συμπεριφορών, ο «Αλέξανδρος» **ποτέ** δεν μπλέκει σε καυγάδες, δεν απειλεί τους άλλους και δεν ανταπαντά σε ενήλικες, που τον διορθώνουν. Από την άλλη, **κάποιες φορές** διαφωνεί με άλλους, απομονώνεται, καθώς φαίνεται πως του αρέσει να μένει μόνος, εκνευρίζεται εύκολα και έχει ξεσπάσματα θυμού.
- 2) Στον άξονα των συμπεριφορών διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας, ο «Αλέξανδρος» **ποτέ** δε διακόπτει τις συζητήσεις άλλων, ενώ **κάποιες φορές** διακόπτει σχολικές δραστηριότητες, δεν ακούει τι λένε οι άλλοι και δρα παρορμητικά. Ταυτόχρονα, το αγόρι όταν συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, **κάποιες φορές** βρίσκεται σε ένταση ή αμηχανία, ενώ **κάποιες φορές** η προσοχή του διασπάται εύκολα και ο ίδιος κινείται νευρικά.
- 3) Στον άξονα των διαταραχών συναισθήματος και διάθεσης, ο «Αλέξανδρος» **κάποιες φορές** φαίνεται λυπημένος, έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και νιώθει αμηχανία.

4.2.1.2. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire)

Η Γκονέλα (2006) χαρακτήρισε, όπως σημειώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, τις επικοινωνιακές διαταραχές ως «*το πρωταρχικό διαγνωστικό κριτήριο του αυτισμού*». Ένα «*ορόσημο*» του αυτιστικού φάσματος (Brown & Elder, 2016), οι ιδιαίτερες επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών, με αυτισμό, έχουν συνιστούν μια από τις κυριότερες πτυχές της αυτιστικής διάγνωσης (American Psychiatric Association, 2013; Eigsti, Bennetto, & Dadlani, 2007).

Όπως επισημαίνει ο Βογινδρούκας (2005), οι βιβλιογραφικές αναφορές σε διαταραχές επικοινωνίας στον αυτισμό παραπέμπουν «στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης πριν από την εμφάνιση του λόγου». Ανιχνεύοντας τα πολυάριθμα ελλείμματα των παιδιών, με αυτισμό, στις συγκεκριμένες περιοχές ανάπτυξης, οι Chawarska και Volkmar (2005, 2008) διαμόρφωσαν μια συνολική εικόνα, σχετικά με το πολυεπίπεδο επικοινωνιακό τους προφίλ. Συμπεριλαμβάνοντας πολλαπλές διαστάσεις της καθημερινότητας τους, οι αδυναμίες τους στον επικοινωνιακό τομέα έχουν προσελκύσει πλήθος ερευνητών (Κυπριωτάκης, 1997; Frith, 1999; Wing, 2000; Jordan, 2000; Dawson & Osterling, 1994; Paul et al., 2007; Dawson et al., 1990; Kasari et al., 1990; Lord & McGee, 2001; Norman & Sigman, 1999; Hutchinson, Prizant & Wetherby, 1998).

Ανάμεσα τους και οι Le Couteur, Lord και Rutter (2003), οι οποίοι προκειμένου να ορίσουν τις επικοινωνιακές αδυναμίες του αυτιστικού πληθυσμού, κατάρτισαν το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire). Αποτελώντας μια φόρμα συμπλήρωσης σαράντα (40) ερωτήσεων, οι οποίες απευθύνονται στους γονείς του παιδιού, που εξετάζεται (Marvin, Marvin, Lipkin & Law, 2017). Έχοντας ως βάση του το διαγνωστικό εργαλείο του αυτισμού ADI-R (Autism Diagnostic Interview - Revised) (Lord et al., 1994), το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ) αποτελεί μια ημι-δομημένη μορφή συνέντευξης του γονέα, διαμέσου της οποίας αξιολογείται το προφίλ του παιδιού σε δύο άξονες: η συμπτωματολογία του φάσματος του αυτισμού και η κοινωνική επικοινωνία των υποκειμένων μέχρι την ηλικία των τεσσάρων με πέντε χρόνων.

Όσον αφορά τη διάρθρωση του, το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ) διχοτομεί τις απαντήσεις στα ερωτήματα, που θέτει, δίνοντας στον ερωτηθέντα την επιλογή «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ». Κάθε ερώτημα, που απαντάται με «ΝΑΙ», προσθέτει έναν (1) βαθμό στην εμφάνιση αποκλιόντων συμπεριφορών, υποδεικνύοντας την παρουσία μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Κατά αντιστοιχία, για κάθε «ΟΧΙ», που κυκλώνουν οι ερωτώμενοι, υπάρχει βαθμολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού, με μηδέν (0) βαθμούς, υποδηλώνοντας την απουσία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του παραδείγματος (Le Couteur, Lord & Rutter, 2003). Παράλληλα, οι συγγραφείς του Ερωτηματολογίου Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ) διακρίνουν από το υπόλοιπο σώμα της φόρμας μια υποενότητα ερωτημάτων. Συμπεριλαμβάνοντας έξι προτάσεις του εντύπου, η ενότητα της γλωσσικής

ανάπτυξης ξεκινά με την πρώτη κιόλας ερώτηση, η οποία, κατά τους Marvin, Marvin, Lipkin και Law (2017), αλλά και τους Le Couteur, Lord και Rutter (2003), αποτελεί το αντιπροσωπευτικό δείγμα της. Αποτελώντας προϋπόθεση για τη συνέχιση του γονέα στα ερωτήματα, που σχετίζονται με την παρουσία ασυνήθιστων γλωσσικών χαρακτηριστικών στον λόγο του παιδιού, η πρόταση «Είναι πλέον ικανός/ή να μιλάει χρησιμοποιώντας σύντομες φράσεις ή προτάσεις;» δεν βαθμολογείται από τον ερευνητή. Κατά συνέπεια, μόνο στις περιπτώσεις των παιδιών, που έχουν αναπτύξει ομιλία, θα έχει σημειωθεί «ΝΑΙ» στην πρώτη ερώτηση, δίνοντας στον αξιολογητή τη δυνατότητα να βαθμολογήσει συνολικά το δυναμικό των παιδιών μέχρι τους τριάντα εννιά (39) βαθμούς.

Μεταβαίνοντας στο επίπεδο της μορφής, το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ) παρουσιάζεται σε δύο διαφορετικές εκδόσεις, το SCQ Current και το SCQ Lifetime (Le Couteur, Lord & Rutter, 2003). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο εκδοχών συνίσταται στο επίπεδο της εξέτασης της κοινωνικής επικοινωνίας και ειδικότερα, στο χρονικό διάστημα αξιολόγησης των συμπεριφορών του υποκειμένου. Κατά αυτόν τον τρόπο, το SCQ Current εστιάζει στην εμφάνιση ή μη αποκλινόντων συμπεριφορών, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών, ενώ το SCQ Lifetime, έχοντας επικεντρωθεί στη διερεύνηση της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, αναφέρεται σε συμπεριφορές, οι οποίες χαρακτήριζαν ή όχι το επικοινωνιακό προφίλ του παιδιού μέχρι την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών. Για την επίτευξη των επιδιώξεων της έρευνας, ακολουθήθηκε το πρότυπο SCQ Lifetime, κάτι που αποτυπώνεται στα ερωτήματα 20 με 40, όπως αυτά παρατίθενται στην ενότητα του Παραρτήματος (σ.).

Όπως διατυπώθηκε σε προηγούμενη ενότητα, τα φυλλάδια της συγκεκριμένης φόρμας διαμοιράστηκαν στους γονείς των δύο αυτιστικών συμμετεχόντων, οι οποίοι, αφού τα συμπλήρωσαν, τα επέστρεψαν στον ερευνητή. Την περάτωση της συμπλήρωσης των εντύπων διαδέχτηκε η συγκέντρωση των δεδομένων, κατά την οποία σχηματίστηκε το προφίλ των αυτιστικών χαρακτηριστικών και των επικοινωνιακών συμπεριφορών των δύο αγοριών, με διάγνωση αυτισμού. Η παρουσίαση τους αποτυπώνεται στο Παράρτημα (σ.) και έχει ως εξής:

1. Στην περίπτωση του «Γιάννη», οι πρώτες είκοσι ερωτήσεις, που απευθύνονται στο φάσμα των αυτιστικών του συμπτωμάτων, προβάλλουν συγκεκριμένα ευρήματα, τα οποία διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες συμπτωματολογίας:
 - i. Στο επίπεδο της επικοινωνίας, ο «Γιάννης» διαθέτει διαλογικές δεξιότητες, αλληλεπιδρώντας, χωρίς δυσκολίες, σε μια συζήτηση με τη μητέρα του, ενώ δεν προβαίνει σε κοινωνικά ακατάλληλα ερωτήματα, κάτι που υποδηλώνει την ύπαρξη πραγματολογικών ικανοτήτων.
 - ii. Στο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξης, το υποκείμενο διαθέτει ομιλία, παρουσιάζει συμπτώματα ηχολαλίας (π.χ. «είπε το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά ακριβώς με τον ίδιο τρόπο») και στο λόγο του προβαίνει σε σύνθεση νεολογισμών και σε αντωνυμικές αντιμεταθέσεις, αντικαθιστώντας τα «εσύ» ή «αυτός/ή», με το «εγώ».
 - iii. Στον άξονα των κοινωνικών δεξιοτήτων, το παιδί έχει αναπτύξει ικανότητες ενσυναίσθησης («οι εκφράσεις του προσώπου του ταιριάζουν με την κατάσταση του περιβάλλοντος του»), αν και δεν έχει χρησιμοποιήσει το δάχτυλο του ή κάποιο άλλο μέρος του σώματος του, προκειμένου να υποδείξει κάτι που το ενδιαφέρει.
 - iv. Όσον αφορά τα ενδιαφέροντα του, καταγράφεται η επίμονη τάση του αγοριού να ασχολείται με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, τα οποία δεν αφορούν σε απτά αντικείμενα (π.χ. παιχνίδια), αλλά είτε αισθητηριακά ερεθίσματα, είτε ειδικά ζητήματα, όπως οι δεινόσαυροι, τα τραίνα κ.ά.
 - v. Σχετικά με τα στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς και τις ρουτίνες, το προφίλ του ατόμου δεν χαρακτηρίζεται από ορισμένους μανιερισμούς, αλλά από την άκαμπτη κλίση του για τελετουργίες και την απουσία της προσκόλλησης του σε κάποιο αντικείμενο.
 - vi. Όσον αφορά την κινητική συμπτωματολογία, το παιδί έχει προβεί σε ενέργειες αυτοτραυματισμού, αλλά και περίεργες, σύμφωνα με τη μητέρα του, σωματικές κινήσεις.
 - vii. Τέλος, σχετικά με τις διαπροσωπικές του σχέσεις, ο «Γιάννης» έχει έναν φίλο/η, με τον οποίο/α έχει σχηματίσει μια αρκετά δυνατή φιλία.

2. Στην περίπτωση του «Αλέξανδρου», οι απαντήσεις των γονέων του στα πρώτα είκοσι ερωτήματα, τα οποία αφορούν στο εύρος των αυτιστικών συμπεριφορών του, διαμορφώνουν ένα συνολικό προφίλ, το οποίο αποτελείται από τα εξής χαρακτηριστικά:
- i. Στο επίπεδο της επικοινωνίας, ο «Αλέξανδρος» μπορεί να συμμετάσχει σε έναν διάλογο, στον οποίο ανταποκρίνεται, με ευκολία, αλλά έχει προβεί σε κοινωνικά ακατάλληλα ερωτήματα ή διατυπώσεις, πράξη που υπονοεί ενδεχόμενα την αδυναμία του στον τομέα της πραγματολογίας.
 - ii. Στο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξης, το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται προφορικά, χρησιμοποιώντας το λόγο του σε ορισμένες των περιπτώσεων για να ηχολαλήσει (π.χ. «είπε το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά ακριβώς με τον ίδιο τρόπο»), για να συνθέσει δικές του λέξεις ενώ σε άλλες φαίνεται πως συγχύζεται στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, αντικαθιστώντας τα «εσύ» ή «αυτός/ή», με το «εγώ».
 - iii. Στον άξονα των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι γονείς δεν απάντησαν αν το παιδί παρουσιάζει δεξιότητες ενσυναίσθησης («οι εκφράσεις του προσώπου του ταιριάζουν με την κατάσταση του περιβάλλοντος του»), αλλά απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση, που αφορά στην υπόδειξη ενός αντικειμένου, με το δάχτυλο του ή κάποιο άλλο μέρος του σώματος του.
 - iv. Όσον αφορά τα ενδιαφέροντα του, σημειώνεται η επίμονη τάση του αγοριού σε συγκεκριμένα αντικείμενα και ειδικά ενδιαφέροντα, με το ίδιο, από την άλλη, να μην ενδιαφέρεται για αισθητηριακού τύπου ερεθίσματα.
 - v. Σχετικά με τα στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς και τις ρουτίνες, από το προφίλ του ατόμου απουσιάζουν οι μανιερισμοί, η άκαμπτη τάση του για τελετουργικές δράσεις και η διάθεση του για προσκόλληση σε κάποιο αντικείμενο.
 - viii. Όσον αφορά την κινητική συμπτωματολογία, το παιδί δεν παρουσίασε περιστατικά αυτοτραυματισμού, κάτι που ισχύει τόσο και για την εμφάνιση περίεργων κινήσεων του σώματος.

- ix. Τέλος, σχετικά με τις διαπροσωπικές του σχέσεις, ο «Αλέξανδρος» δεν έχει κάποιον/α φίλο/η, με τον οποίο/α να έχει δημιουργήσει μια δυναμική φιλική σχέση.
3. Η εισαγωγή της μητέρας του «Γιάννη» στη δεύτερη ομάδα ερωτημάτων προσέφερε στον μελετητή τα απαραίτητα στοιχεία για τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού προφίλ του αγοριού μέχρι την ηλικία των τεσσάρων με πέντε χρόνων. Η συμπλήρωση των ερωτημάτων επέφερε τα ακόλουθα ευρήματα:
- Ο «Γιάννης» απείχε από το φανταστικό και το ομαδικό παιχνίδι, συμμετέχοντας, ωστόσο, σε δραστηριότητες δραματοποίησης, στις οποίες φαίνονταν πως κατανοούσε τις ιδιαιτερότητες του ρόλου, τον οποίο υποδύονταν. Στο επίπεδο της εμπλοκής του γονέα στο παιχνίδι του παιδιού, φαίνεται πως ήδη από τα προσχολικά στάδια της ζωής του το ίδιο εισήγαγε την ίδια σε δραστηριότητες του και μοιράζονταν μαζί της προσωπικά του αντικείμενα.
 - Αναφορικά με τις ικανότητες ενσυναίσθησης, το αγόρι ήταν ικανό στο ηλικιακό εκείνο στάδιο να κατανοήσει τις περιστάσεις, που προκαλούσαν θλίψη στη μητέρα του, όπως και να ανταποκριθεί σε εκφράσεις του προσώπου, οι οποίες υποδήλωναν συναισθήματα χαράς. Παρόλα αυτά, το παιδί μέχρι την ηλικία των πέντε εμφάνιζε ένα περιορισμένο εύρος εκφράσεων του προσώπου, λιγότερες των αναμενόμενων.
 - Σχετικά με τις μιμητικές δεξιότητες, το υποκείμενο επιχειρούσε να μιμηθεί άλλους, κατά την ενασχόληση τους με καθημερινές συνθήκες (όπως πλύσιμο των χεριών), κάτι το οποίο δεν επεκτάθηκε σε παιχνίδια κοινωνικής αλληλεπίδρασης
 - Στον τομέα της κοινωνικής επαφής, το άτομο δεν αναλάμβανε πρωτοβουλίες για γνωριμία με ένα νέο πρόσωπο, αλλά ήταν αρκετά θετικό στις προσεγγίσεις των υπολοίπων. Αντίστοιχα, ο γονέας υποστήριξε πως μέχρι την ηλικία των πέντε χρόνων το παιδί της την είχε προσεγγίσει, όχι για να εξυπηρετήσει προσωπικές του ανάγκες, αλλά για να της δείξει τις φιλικές του διαθέσεις.
 - Στο επίπεδο της συζήτησης, το παιδί δε δυσκολεύονταν να επικεντρώσει την προσοχή του στο βλέμμα της μητέρας του και να συνεχίσει ένα διάλογο, χωρίς να έχει αναφερθεί σε κάποιο σημείο του

το όνομα του μέχρι το τέλος του. Βέβαια, ο γονιός δήλωσε πως πριν την ηλικία των πέντε χρόνων το παιδί δεν προέβαινε σε νεύμα, προκειμένου να απαντήσει καταφατικά ή αρνητικά σε κάτι.

- Οι αναφορές στο δυναμικό των επικοινωνιακών συμπεριφορών του «Γιάννη» έως τις ηλικίες των τεσσάρων και πέντε χρονών ολοκληρώνονται, με την καταγραφή της επιλογής του να υποδεικνύει αντικείμενα, όχι με χειρονομίες, αλλά με το δάκτυλο, όπως αντίστοιχα και της έκφρασης της ανάγκης της παρέμβασης του γονέα για βοήθεια, με ήχους ή λέξεις.

4. Η επιτέλεση των ερωτημάτων της δεύτερης ομάδας από τους γονείς του «Αλέξανδρου» κατέστησε δυνατή τη συσσώρευση των αναγκαίων δεδομένων για την πλήρη κατάρτιση του επικοινωνιακού προφίλ του μέχρι το ηλικιακό στάδιο των τεσσάρων με πέντε χρόνων. Η ολοκλήρωση της ενασχόλησης των γονέων με τα ερωτήματα οδήγησε στις ακόλουθες ανακαλύψεις:

- Κατά πρώτον, ο «Αλέξανδρος» απείχε από κάθε είδος παιχνιδιού, με τους γονείς του να απαντούν με σαφήνεια πως ο ίδιος δε συμμετείχε τόσο σε δραματικά, φανταστικά ή ομαδικά παιχνίδια.
- Αναφορικά με τις ικανότητες ενσυναίσθησης, οι γονείς του αγοριού έχουν απαντήσει πως το ίδιο δεν ήταν ικανό στο ηλικιακό εκείνο επίπεδο να ανταποκριθεί σε περιστάσεις, που προξενούσαν λύπη στον γονιό, με συμπόνια και συμπάρασταση. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι αντιδράσεις του σε εκφράσεις του προσώπου (κυρίως, χαρά), γεγονός που οφείλεται ενδεχόμενα στην περιορισμένη κλίμακα εκφράσεων του προσώπου, οι οποίες ήταν κατά πολύ λιγότερες των αναμενόμενων.
- Σχετικά με τις μιμητικές δεξιότητες, το υποκείμενο δεν προέβαινε σε αυθόρμητες κινήσεις μίμησης εν γένει, κάτι που αποτυπώνεται τόσο στα πιο οικεία (π.χ. καθημερινές οικογενειακές συνθήκες), όσο και σε απρόβλεπτα πλαίσια κοινωνικής επαφής.
- Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το άτομο εμφάνιζε δυσκολία, αφενός, στην ανάληψη πρωτοβουλιών για επικοινωνία με ένα νέο πρόσωπο και αφετέρου, στις προσπάθειες των υπολοίπων να το προσεγγίσουν. Κατά αντιστοιχία, καταγράφηκε πως μέχρι την ηλικία των πέντε χρόνων το παιδί τους δεν τους είχε προσεγγίσει για

να επιδείξει τη φιλικότητα του, πέραν της ικανοποίησης των προσωπικών του αναγκών.

- ο Στο επίπεδο της συζήτησης, η προσοχή του παιδιού δεν παρέμενε καθ' όλη τη διάρκεια της στο βλέμμα των γονιών του, οι οποίοι δεν ανέφεραν ποια ήταν η συμπεριφορά του μετά την εκκίνηση ενός διαλόγου, κατά τον οποίο δεν έχει ακουστεί σε κάποιο χρονικό σημείο το όνομα του. Από εκεί και πέρα, αρνητικές ήταν οι αποκρίσεις των γονέων στα ερωτήματα, σχετικά με τη χρήση νεύματος για τη δήλωση κατάφασης ή άρνησης σε κάτι.
- ο Οι αναφορές στο δυναμικό των εκφάνσεων της επικοινωνίας του «Αλέξανδρου» έως τις ηλικίες των τεσσάρων και πέντε χρονών ολοκληρώνονται, με την ικανότητα του να εκφράσει την ανάγκη του για αρωγή από τον γονέα, με ηχητικό ή λεκτικό κάλεσμα. Αντίθετα, αδυναμίες αποτυπώνονται την καταγραφή της επιλογής του να υποδεικνύει αντικείμενα στην εφαρμογή χειρονομιών ή και δακτυλικής υπόδειξης κάποιου αντικειμένου, που το ενδιαφέρει.

4.2.2. Κλίμακα Σύντομης Εξέτασης των Μουσικών Προτιμήσεων (Short Test Of Music Preferences)

Στα πειραματικά πεδία της παρούσας εργασίας εξετάστηκε η δυναμική της επιλεγμένης μουσικής στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία δύο παιδιών, με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) εν μέσω ενός δυαδικού παιχνιδιού. Η επιλογή της μουσικής της αρεσκείας για τη συγκεκριμένη φάση της διαδικασίας δεν είναι τυχαία. Απεναντίας, όπως παραθέτουν πλήθος ερευνών (Chen & Wen, 2015; Darrow, Johnson, Agnew, Rink, & Uchisaka, 2006; Crust, 2004; Gobin, 2004; Brickenkamp & Zillmer, 1998), η δυνατότητα του ατόμου να εισάγει την μουσική της επιλογής αποτελεί απαραίτητο βήμα για την εμφάνιση πολλαπλών αποτελεσμάτων, με το κυριότερο να αφορά την άμβλυνση των στερεοτυπικών και τελετουργικών τάσεων του (Desrochers, Oshlag, & Kennelly, 2014; Lanovaz, Rapp, & Ferguson, 2012; Saylor, Sidener, Reeve, Fetherston, & Progar, 2012).

Η μελέτη των δυνατοτήτων της μουσικής της αρεσκείας στη δράση αυτιστικών ατόμων (Caria, Venuti & de Falco, 2011; Rickard, 2004), όπως και οι

αντιδράσεις τους στο άκουσμα της (Hillier et al., 2015) ξεκίνησαν τις τελευταίες δεκαετίες. Όπως σημειώνουν οι Rentfrow και Gosling (2003), από το 1965 μέχρι την αρχή της νέας χιλιετίας (2002) διεξάχθηκαν έντεκα χιλιάδες έρευνες στον τομέα της κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου, από τις οποίες μόλις επτά εξέτασαν και την εμπλοκή της μουσικής. Η απουσία επιστημονικού ενδιαφέροντος, σχετικά με τις προοπτικές της μουσικής, απασχόλησε έντονα τους ερευνητές Cattell και Saunders (1954: 3), οι οποίοι υποστήριζαν πως *«Τόσο ισχυρός είναι ο αντίκτυπος της μουσικής (...) που κάποιος εκπλήσσεται, όταν βρίσκει πως στην ιστορία της ψυχολογίας και της ψυχοθεραπείας (υπάρχουν) ελάχιστες, ή ακόμη και υποθετικές, αναφορές στη χρήση της μουσικής»*.

Παρόλα αυτά, σύγχρονες έρευνες υποδεικνύουν πως το άκουσμα της μουσικής επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου (Salimpoor et al., 2009, 2011; Hargreaves & North, 1997; North, Hargreaves, & McKendrick, 1997, 2000), τονίζοντας την ανάγκη περαιτέρω εξέτασης της σχέσης μεταξύ των δύο πλευρών. Κατανοώντας τη σημασία της μουσικής στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, οι Rentfrow και Gosling (2003) αποφάσισαν να επεκτείνουν τις μέχρι τότε θεωρήσεις, αναφορικά με τη σύνδεση της μουσικής και του ανθρώπου, εστιάζοντας στο επίπεδο των διαφορετικών μουσικών προτιμήσεων.

Μελετώντας τη δομή των μουσικών προτιμήσεων και αναλύοντας τους δεσμούς της με την προσωπικότητα, την κοινωνική ταυτότητα, τις γνωστικές ικανότητες, καθώς και τις νευροφυσιολογικές αντιδράσεις των ατόμων, οι δύο ερευνητές σχημάτισαν προοδευτικά (2003, 2006, 2007, 2009, 2011) το θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο διαμόρφωσαν το μοντέλο της Κλίμακας Εξέτασης Μουσικών Προτιμήσεων (Short Test Of Music Preferences) (Rentfrow & Gosling, 2013). Το STOMP (Short Test Of Music Preferences) αποτελεί μια κλίμακα καταγραφής των μουσικών επιλογών του ατόμου και απαρτίζεται από δεκατέσσερα στοιχεία, καθένα από τα οποία αναφέρονται σε διαφορετικά είδη μουσικής. Ξεκινώντας από τέσσερις ευρείς μουσικές κατηγορίες (Rentfrow & Gosling, 2003), οι αναλύσεις του Rentfrow (βλέπε Rentfrow, Goldberg, & Levitin, 2011) επέφεραν τον εμπλουτισμό του προτύπου, με εικοσιτέσσερα διαφορετικά μουσικά αποσπάσματα, καθένα από τα οποία είναι αντιπροσωπευτικό του είδους του. Για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκαν μόλις έξι μουσικά είδη (κλασική μουσική, ξένη ποπ, ροκ εν ρολ, ντίσκο, τζαζ, ελληνική ποπ), τα οποία αντιστοιχούν σε τέσσερις από τους πέντε

τύπους μουσικής προτίμησης των Rentfrow, Goldberg & Levitin (2011), όπως εμφανίζεται στο Παράρτημα (σ.). Οι μουσικοί τύποι είναι: (α) Απαλός (mellow), στον οποίο υπάγονται η electronic, new age και world. (β) Ταπεινός (unpretentious), ο οποίος αποτελείται από pop και country συνθέσεις, αλλά και εκκλησιαστικές ψαλμωδίες. (γ) Εκλεπτυσμένος (sophisticated), ο οποίος ταυτίζεται με τα μουσικά παραδείγματα της κλασσικής και της όπερας, όπως και των blues, jazz, bluegrass, folk και gospel. (δ) Έντονος (Intense), ο οποίος αφορά, κυρίως, στη rock, punk, alternative και heavy metal μουσική. (ε) Σύγχρονος (contemporary), ο οποίος συνδέεται με επιλογές rap, soul, r&b, funk ή/και reggae τραγουδιών.

Η καταγραφή των αγαπημένων μουσικών ακουσμάτων των αυτιστικών συμμετεχόντων έγινε βάσει των μεθοδολογικών κατευθύνσεων της Κλίμακας Εξέτασης Μουσικών Προτιμήσεων (Short Test Of Music Preferences). Η διαδικασία της εξαγωγής δεδομένων, σχετικά με τις μουσικές τους προτιμήσεις, έγινε δυνατή με τη χρήση ηχείων, ηλεκτρονικού υπολογιστή και ενός πλαισίου, το οποίο αναπαριστούσε τις επιλογές των ατόμων («Μου αρέσει»/«Δεν μου αρέσει»/«Τίποτα από τα δύο») για κάθε μουσικό άκουσμα. Η φόρμα παρουσίασης, καθώς και τα στιγμιότυπα της επιλογής των παιδιών έχουν επισυναφτεί στο Παράρτημα (σ.). Για τους σκοπούς της ακριβούς εύρεσης του αγαπημένου μουσικού τους είδους, η διαδικασία διενεργήθηκε τρεις φορές, στη διάρκεια των οποίων τα υποκείμενα, αφού άκουγαν το εκάστοτε μουσικό απόσπασμα [το μουσικό δείγμα δεν ξεπερνούσε το ένα (1') λεπτό, για λόγους ισόποσης αντιμετώπισης], ρωτούνταν από τον μελετητή, σχετικά με το εάν τους άρεσε και εκείνοι απαντούσαν ανάλογα.

Οι δύο περιπτώσεις των αγοριών οδήγησαν σε δύο διαφορετικά ευρήματα, τροποποιώντας το σχεδιασμό της πειραματικής φάσης. Ειδικότερα, ο «Γιάννης» φάνηκε πως προτιμούσε το άκουσμα της μουσικής jazz, με τον ίδιο να κινείται ρυθμικά και να χαμογελάει στον ερευνητή, κατά τη μουσική ακρόαση. Από την άλλη, η μουσική προτίμηση του «Αλέξανδρου», η οποία έγινε ακόμη πιο διακριτή από την αντίστοιχη του «Γιάννη», παρουσιάστηκε στα ακούσματα της disco και της ελληνικής pop, αλλά στην περίπτωση της rock n' roll ο ίδιος πέραν του ότι σηκώθηκε από το κάθισμα του, προκειμένου να χορέψει στο ρυθμό, προέβη, μετά την ολοκλήρωση της μουσικής αναπαραγωγής, στην υπόδειξη προς το μέρος του ερευνητή, με το δάχτυλο, λέγοντας: «Είσαι ο καλύτερος!». Συνεπώς, η φύση της πειραματικής φάσης, δεδομένης της διαφοράς στις μουσικές επιλογές των ατόμων,

άλλαξε, διαρκώντας σε σύνολο οχτώ αντί τεσσάρων λεπτών, καθώς συμπεριλαμβάνονταν τόσο η μουσική σύνθεση της jazz, όσο και το τραγούδι της rock n' roll.

Σε αντίθεση με τον αυτιστικό πληθυσμό, τα νευροτυπικά υποκείμενα δεν ασχολήθηκαν με τις διαδικασίες της κλίμακας, καθώς, με την εισαγωγή τους στο ερευνητικό πλάνο, τα ίδια ανέφεραν τη μουσική της προτίμησης τους. Οι δηλώσεις τους αποτύπωσαν τη σύγκλιση των δύο παιδιών στην επιλογή του αγαπημένου μουσικού είδους (hip-hop/rap), κάτι που φαίνεται πως οφείλεται στην φύση της σχέσης τους, διότι έχουν τα ίδια μουσικά ακούσματα.

4.2.3. Πρωτόκολλο παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης τους

Διαπερνώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της ποιοτικής και ποσοτικής παρατήρησης, η διαδικασία της συλλογής και της καταγραφής των δεδομένων συνιστά ένα σημαντικό τμήμα στη διεξαγωγή των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων (Lofland & Lofland, 1995). Όπως έχει γίνει κατανοητό, η επικείμενη έρευνα, αξιοποιώντας τις κατευθύνσεις τόσο της ποσοτικής διερεύνησης, όσο και της ποιοτικής περιγραφής των ευρημάτων, παρουσιάζει πρακτικές και από τα δύο ερευνητικά πεδία [εργαλεία ποιοτικής παρατήρησης: Ερωτηματολόγιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire) προς τον/την εκπαιδευτικό και Κλίμακα Σύντομης Εξέτασης των Μουσικών Προτιμήσεων (Short Test Of Music Preferences), εργαλεία ποσοτικής παρατήρησης: Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire) απευθυνόμενο σε γονείς ή κηδεμόνες του συμμετέχοντος].

Η εφαρμογή, η οποία φαίνεται να συνδυάζει τις επιδιώξεις της ποσοτικής, με τις αντίστοιχες της ποιοτικής μελέτης, είναι το Πρωτόκολλο παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης τους. Σύμφωνα με τον Creswell (2008), τα *πρωτόκολλα καταγραφής δεδομένων* (data recording protocols) αποτελούν προσχεδιασμένες φόρμες ποιοτικής συγκέντρωσης στοιχείων, οι οποίες εφαρμόζονται, κατά την επιτέλεση παρατηρήσεων ή συνεντεύξεων, για την ακριβή σύλληψη ενός φαινομένου ή μιας ομάδας συμπεριφορών του ατόμου.

Δεδομένης της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων και της υφής των σκοπών της παρούσας εργασίας, αναπτύχθηκε, κατά πρώτον, το σχήμα ενός πρωτοκόλλου παρατήρησης (observational protocol). Κατά τον Creswell (2008), η συμβολή του πρωτοκόλλου παρατήρησης αφορά στην καταχώρηση σημειώσεων πεδίου (η χρονολογική διαδοχή των συμβάντων, η αναλυτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών ενός ή διάφορων υποκειμένου/ων, η διεξοδική περιγραφή των στοιχείων μιας εικόνας και η καταγραφή αφηγηματικών αρχείων). Η εισαγωγή του μέσα στα πρακτικά πεδία της μελέτης προϋποθέτει την οργάνωση του τελικού του σχεδιαγράμματος, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Creswell (2008) και Bogdan και Biklen (1998):

- Η επικεφαλίδα του πρωτοκόλλου παρουσιάζει στοιχεία, σχετικά με τον χρόνο, τον τόπο, το πλαίσιο δράσης και την ιδιότητα του μελετητή μέσα σε αυτό.
- Σχηματίζονται δύο στήλες κάτω από την επικεφαλίδα, οι οποίες διακρίνουν τη σελίδα της φόρμας σε δύο μέρη. Στο ένα σημειώνονται και αναλύονται οι δραστηριότητες των συμμετεχόντων, ενώ στο άλλο καταγράφονται οι συλλογισμοί και τα σχόλια του ερευνητή, σχετικά με τη συνθήκη.
- Ο άξονας της περιγραφής των ποικίλων στοιχείων παραμένει ευέλικτος, δίνοντας τη δυνατότητα στον παρατηρητή να μην περιοριστεί σε μια ενότητα δεδομένων.
- Η καταγραφή των σκέψεων και των σχολίων του ερευνητή αποτυπώνει την πορεία της ερευνητικής του εμπειρίας, κάτι που μπορεί να εξεταστεί και να αναλυθεί μεταγενέστερα.

Το έγγραφο του πρωτοκόλλου παρατήρησης παρατίθεται στην ενότητα του Παραρτήματος (σ.).

Πέραν, όμως, της ποιοτικής υπόστασης του, το συγκεκριμένο εργαλείο εφαρμόζεται και για τους σκοπούς της ποσοτικής δειγματοληψίας, στα πλαίσια της οποίας παρατηρείται και καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων εξαρτημένων μεταβλητών. Ειδικότερα, ο ερευνητής, λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες παρόμοιες έρευνες και την υφή του δυαδικού παιχνιδιού, συγκρότησε ένα σχήμα πέντε εξαρτημένων παραγόντων:

1. Προσέγγιση για πάσα: η προσέγγιση του συμπαίκτη, με τη χρήση χειρονομιών ή κατεύθυνσης του σώματος του προς τον άλλο, προκειμένου να του δώσει ή να πάρει την μπάλα.
2. Βλεμματική επαφή: τα δύο υποκείμενα χρησιμοποιούν το βλέμμα τους ταυτόχρονα, βλέποντας το συμπαίκτη τους κατευθείαν στα μάτια.
3. Λόγος εντός θέματος: λέξεις ή φράσεις, όπως «δώσε μου», «ρίξε», «σειρά μου» κ.ά., αλλά και σχόλια των υποκειμένων, σχετικά με τη δραστηριότητα παιχνιδιού (μπάσκετ).
4. Πάσα: η επιτέλεση της πάσας μετά την βολή του συμπαίκτη αποτελεί την ένδειξη της λειτουργίας των υποκειμένων, σε συνάρτηση με τον κανόνα του παιχνιδιού («Αφού ρίξω τη μπάλα στο καλάθι, δίνω πάσα στον άλλο»).
5. Συγχρονισμένη συμμετοχή στο παιχνίδι: τα δύο υποκείμενα είναι επικεντρωμένα στη διαδικασία του δυαδικού παιχνιδιού, χωρίς να διασπώνται από κάποιο εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα.

Την φόρμα του πρωτοκόλλου καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των εξαρτημένων μεταβλητών συμπληρώνουν οι πτυχές της φυσικής και ψυχολογικής κατάστασης του υποκειμένου, οι οποίες αποτυπώνονται, μαζί με το υπόλοιπο σώμα του εντύπου, στη σελίδα (σ.) του Παραρτήματος.

4.2.4. Βιντεοσκόπηση των δραστηριοτήτων της πειραματικής διαδικασίας

Η συγκρότηση μιας έρευνας, με επιδιώξεις τη συγκέντρωση τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών δεδομένων, συχνά υποβοηθείται από οπτικοακουστικά μέσα, όπως οι συσκευές ηχογράφησης και μαγνητοσκόπησης πληροφοριών. Έχοντας εφαρμοστεί εκτενώς σε μελέτες κλάδων της Κοινωνιολογίας, της Ανθρωπολογίας, της Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας (Jewitt, 2012), η βιντεοσκόπηση στιγμιότυπων της ανθρώπινης επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης συνιστά ένα διαχρονικό εργαλείο συλλογής στοιχείων (Heath, Luff, Hindmarsh, 2010; Goldman et al, 2009; Norris, 2004; Goodwin, 2000; Mehan, 1979). Στο εν λόγω ερευνητικό έργο οι δυνατότητες της βιντεοσκόπησης αξιοποιήθηκαν για την καταγραφή των δρωμένων κάθε συνεδρίας της ερευνητικής διαδικασίας, επιτρέποντας στον μελετητή να σχηματίσει ένα ευκρινές προφίλ των κοινωνικών και επικοινωνιακών

συμπεριφορών των συμμετεχόντων, αλλά και να αξιολογήσει τον βαθμό της επίδρασης της αγαπημένης μουσικής υπόκρουσης στην επικοινωνία, που αναπτύσσεται μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια των συνεδριών.

Η επιλογή της βιντεοσκόπησης για τους σκοπούς της επικείμενης ερευνητικής εργασίας δεν είναι τυχαία. Κατά πρώτον, η μαγνητοσκόπηση συνιστά ένα από τα μοναδικά εργαλεία καταγραφής των πληροφοριών σε πραγματικό χρόνο (Jewitt, 2012). Σύμφωνα με τους Knoblauch, Schnettler και Raab (2006: 19), η λήψη των στιγμιότυπων μιας κοινωνικής επαφής, με βιντεοκάμερα, καθιστά δυνατό το εγχείρημα της διατήρησης *«της χρονικής και διαδοχικής δομής (των δρώμενων), η οποία είναι από τις πιο χαρακτηριστικές της αλληλεπίδρασης»*. Συγχρόνως, η βιντεοσκόπηση δίνει τη δυνατότητα της λεπτομερούς καταγραφής της ταυτόχρονης εμφάνισης πολλαπλών τρόπων έκφρασης δύο ή περισσότερων ατόμων. Όπως υπογραμμίζει η Jewitt (2012), μέσω του βίντεο, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διακρίνει και να εξετάσει διεξοδικά τα φαινόμενα συλλειτουργίας των ποικίλων σημειωτικών τρόπων του ατόμου (βλέμμα, εκφράσεις του προσώπου, στάση του σώματος, χειρονομίες, προσωδιακά χαρακτηριστικά του λόγου κ.ά.), κατά τη διάρκεια μιας πολυτροπικής επικοινωνιακής συνθήκης.

Πέραν, όμως, των δυνατοτήτων της στην ανάλυση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, η διαδικασία της βιντεοσκόπησης εξάγει ανθεκτικό και ευέλικτο υλικό, το οποίο μπορεί να προβληθεί ανά πάσα στιγμή. Συμπληρωματικά, σε κάθε προβολή ο χρήστης έχει την ευκαιρία, δεδομένων των δυνατοτήτων που του προσφέρουν τα προβολικά προγράμματα [τεχνική καρέ-καρέ (freeze frame), επιτάχυνση ή επιβράδυνση του ρυθμού αναπαραγωγής του υλικού, αφαίρεση του ήχου ή της εικόνας], να εντοπίσει αρκετά σημεία της αλληλεπίδρασης, τα οποία σε άλλες των περιπτώσεων ενδεχόμενα και να ήταν δυσδιάκριτα. Παράλληλα, το βίντεο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επανεξέτασης των επιδιώξεων της έρευνας, καθώς η παρακολούθηση των βιντεοταινιών ενδέχεται να προκαλέσει νέους προβληματισμούς στον ερευνητή ή να επιδείξει την ανάγκη για διορθωτικές κινήσεις εκ μέρους του (Jewitt, 2012). Έχει, επίσης, προταθεί πως η τεχνική της μεταβολής της ταχύτητας προβολής του βίντεο μπορεί να συμβάλλει στην αξιοπιστία του επιστημονικού έργου, καθώς ο αναλυτής, έχοντας αποστασιοποιηθεί από το φυσικό περιβάλλον της έρευνας, μπορεί να παρατηρήσει τους εμπλεκόμενους, με ευελιξία (Lemke, 2009: 46).

Κατά συνέπεια, η βιντεοσκόπηση αποτέλεσε την καταλληλότερη μέθοδο για την εγγραφή των δεδομένων, που συνιστούν την «πρώτη ύλη» για την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με τα ερωτήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας.

5. Συμμετέχοντες

Η διεκπεραίωση της πιλοτικής έρευνας έγινε δυνατή διαμέσου της σύστασης δύο επιμέρους συστημάτων δυαδικής επικοινωνίας, στα πλαίσια των οποίων εισήχθησαν δύο ομάδες παιδιών ηλικίας δώδεκα μέχρι δεκαπέντε χρόνων. Για την εισαγωγή των υποκειμένων στις δραστηριότητες της έρευνας, οι γονείς τους συμπλήρωσαν ένα έντυπο συγκατάθεσης κατόπιν ενημέρωσης τους, αναφορικά με τους στόχους και το περιεχόμενο της ερευνητικής διαδικασίας. Τα έντυπα, τα οποία αποδόθηκαν στους γονείς, παρατίθενται συμπληρωμένα στο Παράρτημα (σελ. 300, 301). Οι ομάδες, που διαμορφώθηκαν, για τους σκοπούς της μελέτης, απαρτίζονταν από δύο παιδιά και σχηματίστηκαν, με βασικό κριτήριο την ύπαρξη ή μη διάγνωσης Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Όσον αφορά τους όρους συμμετοχής των ατόμων στις δραστηριότητες της πειραματικής διαδικασίας, ακολουθήθηκαν οι κατευθύνσεις της τρέχουσας έκδοσης του κώδικα δεοντολογίας της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (American Psychological Association, 2017), με τίτλο «Ηθικές Επιταγές και Κώδικες Δεοντολογίας κατά την Διενέργεια Ερευνών σε Ψυχολογικό Πεδίο».

Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν δύο αγόρια ηλικίας δεκαπέντε ετών, ο «Γιάννης» και ο «Αλέξανδρος», τα οποία διαθέτουν διάγνωση Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμού (Υ.Λ.Α.). Η διαγνωστική αξιολόγηση του προφίλ των δύο παιδιών ολοκληρώθηκε στο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Μαγνησίας (ΚΕΔΔΥ), το οποίο διέκρινε στο δυναμικό των συμπεριφορών τους μια ομάδα συμπτωμάτων του αυτιστικού φάσματος. Οι δύο συμμετέχοντες, πέραν της κοινής τους παρουσίας σε προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης, φοιτούν στο ίδιο σχολείο, γεγονός που καθιστά την επαφή τους καθημερινή. Όπως μας ανέφερε ο εκπαιδευτικός τους, η επικοινωνία των δύο αγοριών ήταν σχετικά τεταμένη το τελευταίο χρονικό διάστημα, κάτι το οποίο παρουσιάστηκε σε ορισμένες φάσεις της πειραματικής διαδικασίας.

Η εκκίνηση της συνεργασίας του ερευνητή, με τη συγκεκριμένη ομάδα ξεκίνησε μετά από παρότρυνση του παιδαγωγού τους, κυρίου Νικόλα Κυπαρισσού, ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά τόσο στην εκπλήρωση των ερευνητικών μας εγχειρημάτων, όσο και στη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Σχετικά με την πειραματική διαδικασία, ο ίδιος ενημέρωσε τα παιδιά, σχετικά με το σύνολο των ερευνητικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας τόσο λεκτικές, όσο και οπτικές οδηγίες [πριν από την επιτέλεση της κάθε φάσης της έρευνας, ο κύριος Κυπαρισσός εισήγαγε λεκτικά τους συμμετέχοντες στις ερευνητικές δράσεις, προβάλλοντας τους, στη συνέχεια, την εικονογραφημένη αναπαράσταση του κανόνα της δραστηριότητας, όπως αποτυπώνεται στο Παράρτημα (σελ. 301)]. Η επικοινωνία του μελετητή με τα παιδιά, τόσο κατά την έναρξη, όσο και κατά την επιτέλεση του ερευνητικού πειράματος κατέστησε σαφή την ολοένα και μεγαλύτερη διάθεση των παιδιών για εμπλοκή στις δραστηριότητες.

Στην περίπτωση της δεύτερης ομάδας δύο τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια, ο «Δημήτρης» και ο «Κωνσταντίνος», ηλικίας δώδεκα και δεκατεσσάρων χρονών αντίστοιχα εισήχθησαν στις διαδικασίες της πειραματικής φάσης της έρευνας. Τα υποκείμενα γνωρίζουν καλά το προφίλ του «συμπαίκτη» τους, καθώς η σχέση τους είναι συγγενική (αδέλφια).

Η έναρξη της συνεργασίας τους, με τον ερευνητή, σηματοδοτήθηκε με την εισαγωγή τους στις δράσεις της πειραματικής διαδικασίας, καθώς τα δύο παιδιά εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο της επιστημονικής εργασίας και την επιθυμία τους να εμπλακούν άμεσα. Στο σύνολο της η ερευνητική διαδικασία εκπληρώθηκε, ακολουθώντας τις ίδιες πρακτικές και στις δύο ομάδες, με μοναδικές διαφοροποιήσεις τον τρόπο αναπαράστασης των οδηγιών –στα τυπικώς αναπτυσσόμενα υποκείμενα ο κανόνας της δραστηριότητας παρουσιάστηκε λεκτικά- και το πλαίσιο δράσης τους.

Η κατάρτιση των επιμέρους ομάδων και η διάκριση τους, με κύριο κριτήριο την ύπαρξη ή όχι διάγνωσης αυτιστικής διαταραχής, συνίσταται στη σύσταση των κεντρικών ερωτημάτων της εν λόγω έρευνας. Όπως αναγράφεται παραπάνω, το σώμα των ερωτήσεων, που έχουν τεθεί προς διερεύνηση, εστιάζουν στις επικοινωνιακές και κοινωνικές συμπεριφορές νευροτυπικών και αυτιστικών υποκειμένων, σε συνάρτηση με ένα μουσικό ερέθισμα της επιλογής τους. Τα παιδιά, που επιλέχθηκαν για την

τελική συγκρότηση των ομάδων, συνιστούν αντιπροσωπευτικά δείγματα των πληθυσμών, που εξετάζονται.

Από εκεί και πέρα, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά της εμπλοκής και άλλων προσώπων στις διάφορες φάσεις του επιστημονικού πειράματος σε κάθε μια από τις δύο περιπτώσεις. Από την μία, κατά την έναρξη των δραστηριοτήτων της πρώτης φάσης της πειραματικής διαδικασίας (συλλογή στοιχείων και συγκρότηση της βάσης δεδομένων), υπήρξε η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στις ενέργειες της πρώτης ομάδας, με σκοπό να μειώσει τα επίπεδα της συναισθηματικής έντασης των δύο παιδιών και να διευκολύνει τη συνέχιση του έργου. Από την άλλη, η εκπλήρωση των στόχων της δεύτερης φάσης της ερευνητικής εργασίας (εμφάνιση της ανεξάρτητης μεταβλητής και συλλογή δεδομένων, σχετικά με τον αντίκτυπο της στις εξαρτημένες μεταβλητές) συνδυάστηκε με την παρουσία ενός συγγενικού προσώπου των συμμετεχόντων στον χώρο δράσης της έρευνας, κάτι που ενδεχόμενα επηρέασε τη συμπεριφορά του μεγαλύτερου ηλικιακά αγοριού.

6. Πλαίσιο εφαρμογής

Η πραγμάτωση των επιδιώξεων του ερευνητικού σχεδιασμού έγινε δυνατή, με την αξιοποίηση δύο εσωτερικών χώρων. Δεδομένου του διαφορετικού τύπου διαμονής των συμμετεχόντων (Βόλος, Ιωάννινα), κατέστη σαφής ήδη από την εκκίνηση της σχεδίασης του συνεχούς της πειραματικής διαδικασίας η ανάγκη της διχοτόμησης της σε δύο διακριτά χωροταξικά πλαίσια. Κατά συνέπεια, η δραστηριότητα των υποκειμένων, που κατοικούν στον Βόλο, έλαβε χώρα στο περιβάλλον των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών τους συνεδριών, μια δομή ενσωματωμένη στο αστικό κέντρο της πόλης. Από την άλλη, η ομάδα των νευροτυπικών συμμετεχόντων ολοκλήρωσε τις ενέργειες της σε δύο χώρους, οι οποίοι συστεγάζονται σε μια γνώριμη για εκείνους κατοικία.

Η επιλογή του πλαισίου εφαρμογής των ερευνητικών εγχειρημάτων έγινε, με βάση τα επίπεδα οικειότητας των παιδιών, με το περιβάλλον, την απουσία των όποιων παρεμβολών στην απόδοσή τους, αλλά και την δυνατότητα της ελεύθερης ενασχόλησης των παιδιών με την δραστηριότητα παιχνιδιού. Όσον αφορά τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά του χώρου, δεδομένης της ανάγκης των παιδιών, με αυτισμό, για ένα προβλέψιμο (Attwood, 2007: 265) και αισθητηριακά ανώδυνο (Attwood,

2007: 392) περιβάλλον, επιλέχθηκε μια δομή ειδικά σχεδιασμένη για να πληροί τα πρότυπα, που ορίζει ο Attwood (2007). Αντίστοιχα, στην περίπτωση των τυπικά αναπτυσσόμενων αγοριών, η δραστηριοποίηση τους σε ένα φιλικό, ήρεμο και ευχάριστο για εκείνα πλαίσιο αναμένονταν να συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή διεκπεραίωση των πειραματικών διαδικασιών. Από εκεί και πέρα, δεδομένης της υφής των δράσεων του πειράματος (δραστηριότητα παιχνιδιού καλαθοσφαίρισης), τα παιδιά επρόκειτο να προβούν σε ενέργειες φυσικής άσκησης, χρησιμοποιώντας όλο τους το σώμα για να εμπλακούν στο παιχνίδι (Μπότσογλου, 2010). Η συγκεκριμένη πτυχή της πειραματικής δράσης συνυπολογίστηκε στο πέρας του σχεδιασμού, καθιστώντας τους χώρους ενδεικτικούς για την εκπλήρωση μιας «ελεύθερης πράξης (...) ικανής να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει.» (Huizinga, 1980: 34-35), όπως αυτή του παιχνιδιού.

Αναφορικά με τον εξοπλισμό των πειραματικών πλαισίων, τα εποπτικά υλικά, που αξιοποιήθηκαν, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: (α) για την ενασχόληση των υποκειμένων, με τη δραστηριότητα παιχνιδιού (μπάσκετ), χρησιμοποιήθηκε μια πλαστική μπάλα μικρού μεγέθους και ένα πλαστικό ταμπλό, με δίχτυ, το οποίο βρίσκονταν ενσωματωμένο σε ξύλινη επιφάνεια και σε ύψος ανάλογο με το αντίστοιχο των συμμετεχόντων. (β) για την εκπομπή της μουσικής υπόκρουσης στο χώρο, εισήχθησαν τόσο ψηφιακά μέσα (ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηχεία), όσο και άλλες συσκευές παραγωγής ηχητικών κυμάτων, όπως το ραδιόφωνο. (γ) για την μαγνητοσκόπηση των δρώμενων της πειραματικής συνθήκης, έγινε χρήση μιας φωτογραφικής κάμερας σύγχρονης τεχνολογίας, η οποία βρίσκονταν τοποθετημένη πάνω σε ένα μεταλλικό τρίποδο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας

1.1. Διαμόρφωση της βάσης δεδομένων της πειραματικής διαδικασίας

Η εκκίνηση των δραστηριοτήτων της πειραματικής φάσης συντελέστηκε με τη διαμόρφωση της πειραματικής συνθήκης. Όπως σημειώθηκε σε προηγούμενο

κεφάλαιο, η δομή της συγκεκριμένης έρευνας ακολούθησε το πρότυπο του πειράματος (experiment) και ειδικότερα, το σχήμα του ημι-πειραματικού σχεδίου. Κατά αυτόν τον τρόπο, το πρώτο μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας αναμένονταν να αφιερωθεί στον *προ-έλεγχο* (pre-test) του προφίλ των επικοινωνιακών και κοινωνικών συμπεριφορών των υποκειμένων, όπως και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, χωρίς την εμπλοκή μουσικής υπόκρουσης της αρεσκείας τους. Το συγκεκριμένο εγχείρημα έγινε δυνατό, με την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων και τη συγκρότηση δύο ομάδων, με κύριο κριτήριο τους τη διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.).

Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν δύο αγόρια ηλικίας δεκαπέντε ετών, ο «Γιάννης» και ο «Αλέξανδρος», τα οποία διαθέτουν διάγνωση Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμού (Υ.Λ.Α.). Στην περίπτωση της δεύτερης ομάδας δύο τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια, ο «Δημήτρης» και ο «Κωνσταντίνος», ηλικίας δώδεκα και δεκατεσσάρων χρονών αντίστοιχα εισήχθησαν στις διαδικασίες της πειραματικής φάσης της έρευνας. Δεδομένου του διαφορετικού τύπου κατοικίας των συμμετεχόντων (Βόλος, Ιωάννινα), η πειραματική διαδικασία διχοτομήθηκε σε δύο διακριτά χωροταξικά πλαίσια. Συνεπώς, η εξέταση των αυτιστικών υποκειμένων ολοκληρώθηκε στο Βόλο, λαμβάνοντας χώρα στο περιβάλλον των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών τους συνεδριών, μια δομή ενσωματωμένη στο αστικό κέντρο της πόλης. Από την άλλη, η ομάδα των νευροτυπικών συμμετεχόντων ολοκλήρωσε τις ενέργειες της σε δύο χώρους, οι οποίοι συστεγάζονται σε μια γνώριμη για εκείνους κατοικία.

Όσον αφορά την δομή της πειραματικής διαδικασίας, επιλέχθηκε μια δραστηριότητα παιχνιδιού (μπάσκετ), στα πλαίσια της οποίας οι συμμετέχοντες όφειλαν, βάσει κανονισμού, να δώσουν ο ένας την μπάλα στον άλλο, αφού ρίξουν την μπάλα. Ο κανόνας («Αφού ρίξω την μπάλα στο καλάθι, δίνω πάσα στον άλλο») παρουσιάζονταν στα υποκείμενα προφορικά και εν συνεχεία, τους ζητούνταν να επαναλάβουν τον κανονισμό λεκτικά. Στην περίπτωση των αυτιστικών συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ένα πλαστικοποιημένο χάρτινο πλαίσιο, στο οποίο αναπαριστανόταν ο κανόνας, τόσο με λέξεις, όσο και με εικόνες. Η μορφή του συγκεκριμένου πλαισίου εντοπίζεται στο Παράρτημα (σελ. 301).

Από εκεί και πέρα, η περάτωση της δραστηριότητας παιχνιδιού δεν ξεπερνούσε το χρονικό διάστημα των τεσσάρων λεπτών, στο οποίο καταγράφονταν οι εξαρτημένες μεταβλητές (επιμέρους επικοινωνιακές και κοινωνικές συμπεριφορές των υποκειμένων, μεταξύ τους αλληλεπίδραση), σε συνάρτηση με την απουσία της ανεξάρτητης μεταβλητής (μουσική). Η καταγραφή των ενεργειών των δύο συμμετεχόντων υλοποιήθηκε με τη χρήση μιας φωτογραφικής κάμερας σύγχρονης τεχνολογίας, η οποία βρίσκονταν τοποθετημένη στο χώρο πάνω σε ένα μεταλλικό τρίποδο.

1.2. Δομή της παρέμβασης της πειραματικής διαδικασίας

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας συνιστά η εξέταση του αντίκτυπου της επιλεγμένης μουσικής στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία δύο παιδιών, με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) εν μέσω ενός δυαδικού παιχνιδιού. Κρίθηκε, λοιπόν, απαραίτητη η πιλοτική εξέταση των μουσικών επιλογών των συμμετεχόντων, η οποία αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης της διαμόρφωσης της ερευνητικής παρέμβασης. Για την διεκπεραίωση της εξεύρεσης των μουσικών προτιμήσεων των συμμετεχόντων, επιστρατεύτηκε το STOMP (Short Test Of Music Preferences), μια κλίμακα καταγραφής των μουσικών επιλογών του ατόμου.

Αποτελούμενη από έξι διαφορετικά μεταξύ τους στοιχεία, καθένα από τα οποία αναφέρονται σε διαφορετικά είδη μουσικής (κλασική μουσική, ξένη ποπ, ροκ εν ρολ, ντίσκο, τζαζ, ελληνική ποπ), η Κλίμακα Εξέτασης Μουσικών Προτιμήσεων (STOMP) συνέβαλε στην ανίχνευση του αγαπημένου είδους μουσικής των αυτιστικών υποκειμένων. Όπως σημειώνεται σε προηγούμενο κεφάλαιο, για την ακριβή εύρεση του αγαπημένου μουσικού τους είδους, παρουσιάστηκε στα δύο υποκείμενα ένα πλαίσιο τριών επιλογών, σχετικά με τα ποικίλα μουσικά αποσπάσματα, τα οποία τους παραθέτονταν. Οι επιλογές ήταν οι εξής: «Μου αρέσει», «Δεν μου αρέσει» ή «Τίποτα από τα δύο». Ακολουθώς, αφού ο ερευνητής υποδείκνυε στα παιδιά τις επιλογές, προέβαινε στην παραγωγή του μουσικού αποσπάσματος. Πριν την παραγωγή των μουσικών ακουσμάτων, εφαρμόστηκαν πρακτικές επεξεργασίας τους, με σκοπό την εξίσωση του χρόνου ακρόασης τους (ένα λεπτό). Η συγκεκριμένη επιλογή συνίσταται στην ανάγκη της ισόποσης αντιμετώπισης και της παρουσίασης μόλις των αντιπροσωπευτικών στιγμών της εκάστοτε μουσικής

σύνθεσης, με σκοπό μια πρώτη γνωριμία των συμμετεχόντων με το κάθε είδος. Δεδομένων αυτών, η διαδικασία διενεργήθηκε τρεις φορές, στη διάρκεια των οποίων τα υποκείμενα, αφού άκουγαν το εκάστοτε μουσικό απόσπασμα, ρωτούνταν από τον μελετητή, σχετικά με το εάν τους άρεσε και εκείνοι απαντούσαν ανάλογα.

Τα ευρήματα, σχετικά με τις μουσικές προτιμήσεις των δύο αγοριών, με αυτισμό, αποτύπωσαν διαφορές στα μουσικά στυλ τους. Στην περίπτωση του «Γιάννη», ο ίδιος φάνηκε να προτιμάει περισσότερο το άκουσμα της μουσικής jazz (τίτλος μουσικού αποσπάσματος: Caravan, ερμηνευτής: Buddy Rich, έτος δημιουργίας: 1962), σε αντίθεση με τον «Αλέξανδρο», ο οποίος έδειξε μια έντονη προτίμηση στη rock n' roll (τίτλος μουσικού αποσπάσματος: A Little Less Conversation, ερμηνευτής: Elvis Presley, έτος δημιουργίας: 1968), χορεύοντας στο ρυθμό και λέγοντας, μετά την ολοκλήρωση της μουσικής αναπαραγωγής, στον ερευνητή πως «Είσαι ο καλύτερος!». Η αναντιστοιχία, που προέκυψε στις μουσικές επιλογές των ατόμων, τροποποίησε τη δομή της δεύτερης φάσης του πειράματος, καθώς η εισαγωγή των αγαπημένων μουσικών συνθέσεων και των δύο συμμετεχόντων μεγέθυνε τη διάρκεια της δραστηριότητας παιχνιδιού (οχτώ αντί τεσσάρων λεπτών). Κατά συνέπεια, η καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης της μεταβλητής «συγχρονισμός στο παιχνίδι» του πρωτοκόλλου καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των εξαρτημένων μεταβλητών ολοκληρώθηκε με την διαίρεση της απόδοσης των παιδιών από οχτώ σε τέσσερα λεπτά.

Στην περίπτωση των νευροτυπικών υποκειμένων, η διαδικασία επιλογής του αγαπημένου μουσικού αποσπάσματος δεν ήταν η ίδια, με την αντίστοιχη των αυτιστικών. Ειδικότερα, κατά την εισαγωγή τους στο πρώτο μέρος του ερευνητικού πλάνου, τα ίδια ρωτήθηκαν σε ανοιχτό διάλογο, με τον μελετητή για τη μουσική της προτίμησης τους. Η απάντηση τους ήταν κοινή, με τα δύο παιδιά να επιλέγουν την ίδια μουσική σύνθεση (τίτλος μουσικού αποσπάσματος: Dancing On Your Body, μουσικό είδος: rap/hip-hop, ερμηνευτής: Nerd Out!, έτος δημιουργίας: 2018), κάτι που, όπως παρατηρήθηκε, ενδέχεται να οφείλεται στην γενικότερη αντιστοίχιση των μουσικών τους ακουσμάτων.

Από εκεί και πέρα, στο δεύτερο τμήμα της (παρέμβαση) η πειραματική διαδικασία παρουσίασε την ίδια ακριβώς σύσταση, με το πρώτο μέρος της (βάση

δεδομένων). Μόνο διαφοροποιητικό στοιχείο αποτέλεσε η παρουσία της ανεξάρτητης μεταβλητής (άκουσμα επιλεγμένου μουσικού αποσπάσματος) στη δραστηριότητα.

1.3. Ποσοτικά αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ένα εύρος αποτελεσμάτων, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω σε αντιστοιχία με τις αρχικές ερευνητικές ερωτήσεις. Η εξέταση των διαδοχικών ερωτημάτων, που τέθηκαν στην εκκίνηση του επικείμενου έργου, συνιστά απαραίτητο το εγχείρημα της ανάλυσης τους τόσο σε ποσοτικό, όσο και σε ποιοτικό επίπεδο.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα, τα οποία αντιστοιχούν σε δύο ερωτήματα της ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας εργασίας:

1. Σε ποιες πτυχές της επικοινωνίας (οπτική επαφή, φυσική προσέγγιση κ.ά.) αποτυπώνονται οι επιρροές της επιλογής της μουσικής της αρεσκείας των υποκειμένων;
2. Σε ποιες πτυχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (φυσική προσέγγιση, συμμετοχή στο δυαδικό παιχνίδι κ.ά.) αποτυπώνονται οι επιρροές της μουσικής της αρεσκείας των υποκειμένων;

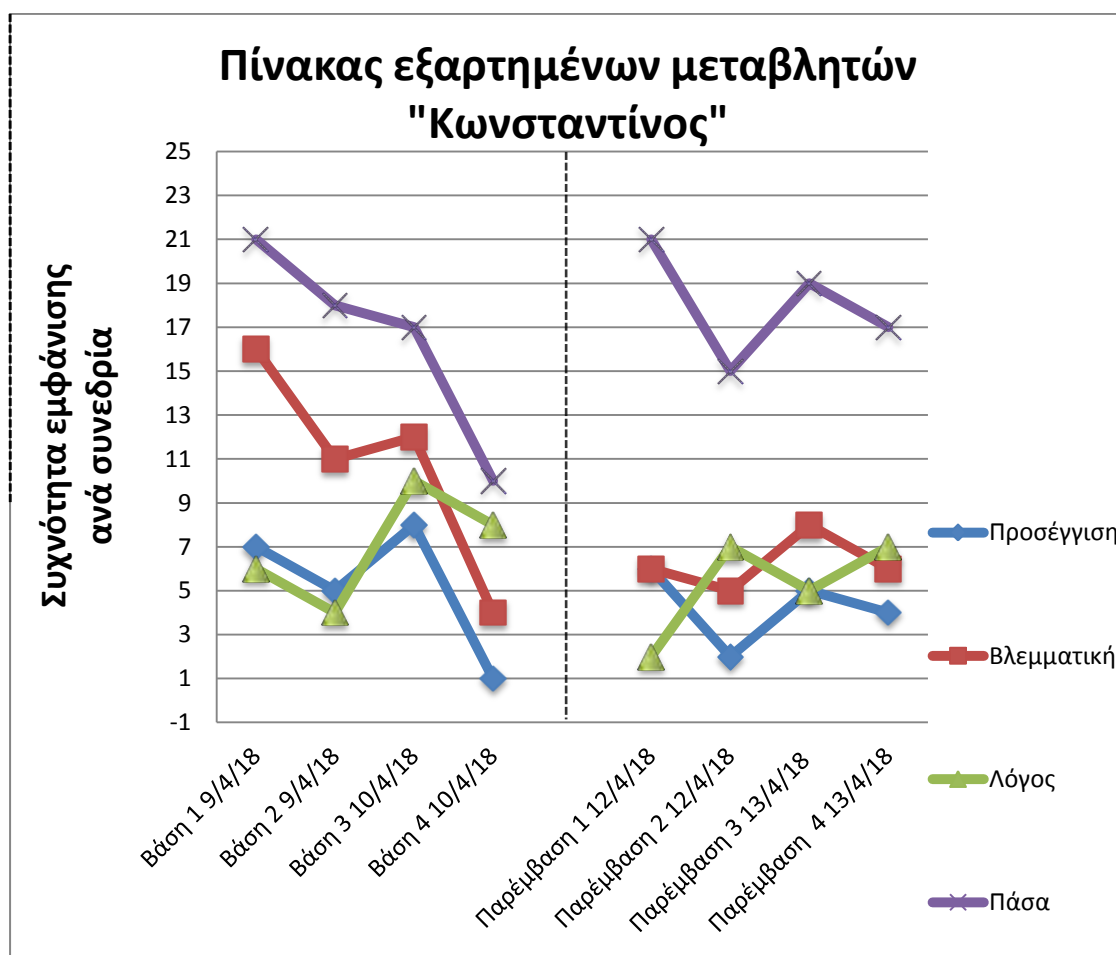
Στα γραφήματα που ακολουθούν απεικονίζεται η συχνότητα εμφάνισης των επιμέρους συμπεριφορών του επικοινωνιακού και κοινωνικού προφίλ των συμμετεχόντων, που επιλέχθηκαν για τους σκοπούς του επικείμενου επιστημονικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο ρυθμός εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών των υποκειμένων τόσο σε ατομικό (προσέγγιση για πάσα, βλεμματική επαφή, λόγος εντός θέματος, πάσα), όσο και σε ομαδικό επίπεδο (συγχρονισμένη συμμετοχή στο παιχνίδι). Ο πίνακας αναπαράστασης της συχνότητας εμφάνισης τους αποτελείται από τα εξής στοιχεία:

A. Οριζόντιος άξονας: απεικονίζει τις ημέρες εξέτασης του συνόλου των εξαρτημένων μεταβλητών. Αποτυπώνει, δηλαδή, τα χρονικά διαστήματα της συγκρότησης της βάσης δεδομένων και της παρέμβασης, κατά τη διερεύνηση του επιστημονικού αντικειμένου.

Β. Κάθετος άξονας: αναπαριστά τη συχνότητα εκδήλωσης της εκάστοτε ατομικής συμπεριφοράς-στόχου ανά ημέρα παρατήρησης. Από την άλλη, στην περίπτωση της ομαδικής συμπεριφοράς υποδεικνύει τον ρυθμό εκδήλωσης της ανά λεπτό παρατήρησης για την κάθε συνεδρία.

Η διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας σε δύο διακριτές ομάδες των δύο ατόμων, σε συνδυασμό με την κατηγοριοποίηση των εξαρτημένων μεταβλητών σε ατομικές και ομαδική, συνιστούν απαραίτητη, αφενός, τη σχεδίαση τεσσάρων γραφημάτων καταγραφής της συχνότητας παρουσίασης των συμπεριφορών του εκάστοτε παιδιού, ένα για κάθε υποκείμενο και αφετέρου, τη συγκρότηση δύο διαγραμμάτων καταγραφής της συχνότητας παρουσίασης της συγχρονισμένης εμπλοκής των παιδιών της κάθε πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα παιχνιδιού.

Εικόνα 1



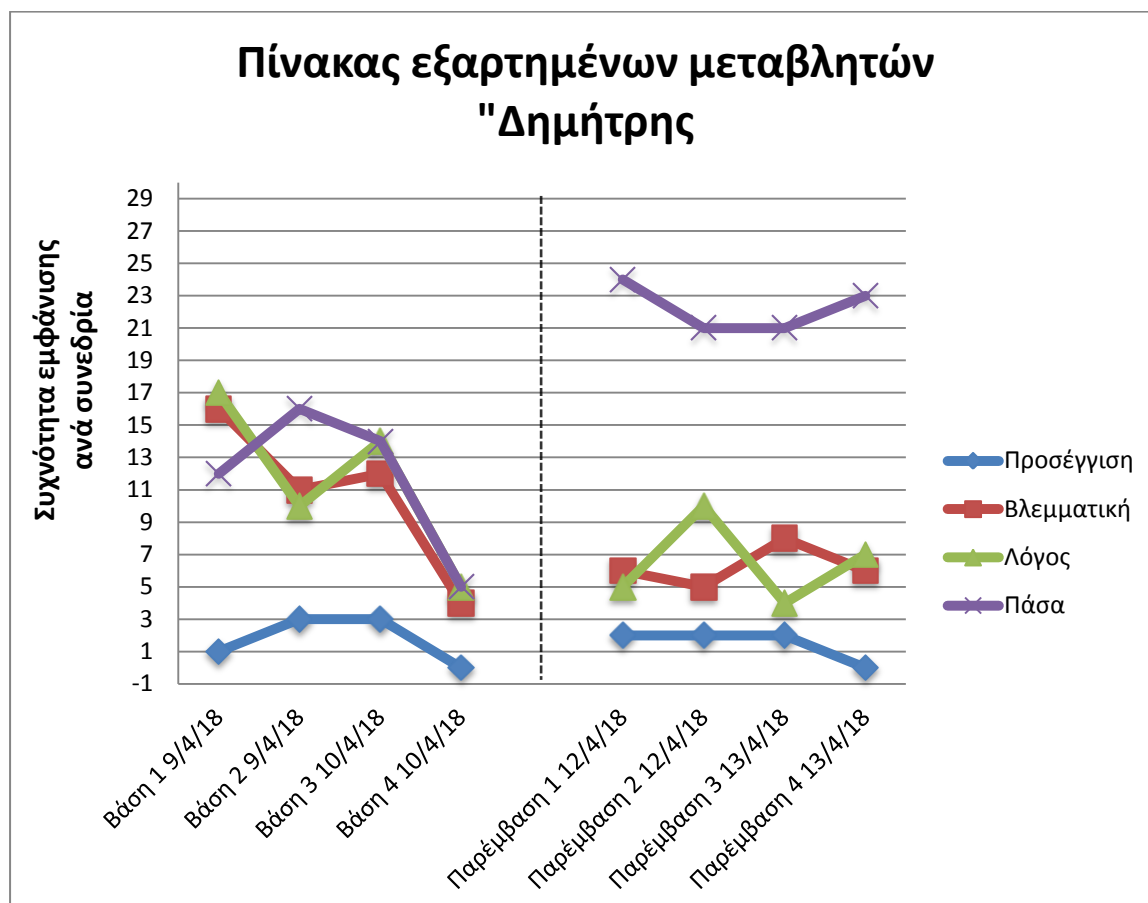
Ξεκινώντας από τον πληθυσμό των νευροτυπικών, ο πίνακας αναπαράστασης της πορείας των ατομικών συμπεριφορών του «Κωνσταντίνου» (εικόνα 1)

αναπαριστά, κατά πρώτον, μια πτωτική τάση της πλειονότητας των εξαρτημένων μεταβλητών στις ημέρες της γραμμής βάσης, με μοναδική εξαίρεση τον «λόγο εντός θέματος». Ενδεικτικά, η «πάσα», κατά την πρώτη ημέρα της πειραματικής διαδικασίας έχει φτάσει στην ανώτατη τιμή της (21), ενώ προοδευτικά (τιμή δεύτερης βάσης: 18, τιμή τρίτης βάσης: 17) καταλήγει να περιοριστεί σε αριθμό μικρότερο του μισού της αρχικής τιμής (10). Σχεδόν αντίστοιχες είναι και οι πορείες της συχνότητας εκδήλωσης της «βλεμματικής επαφής» και της «προσέγγισης για πάσα», κατά τη διάρκεια των ημερών της γραμμής βάσης. Στην περίπτωση της πρώτης, η πορεία ξεκινά στην πρώτη ημέρα των πειραματικών δραστηριοτήτων από την ανώτατη τιμή της (16) και με σταθερότητα (τιμή δεύτερης βάσης: 11, τιμή τρίτης βάσης: 12), οδηγείται στην κατώτατη τιμή της (4). Από την άλλη, η διαδοχή των σημείων του πίνακα, σχετικά με την «προσέγγιση για πάσα», καταδεικνύει μια αρχική σταθερότητα του ρυθμού εμφάνισης της (τιμή πρώτης βάσης: 7, τιμή δεύτερης βάσης: 5, τιμή τρίτης βάσης: 8), η οποία στην τελευταία συνεδρία μεταβάλλεται, με την εμφάνιση της κατώτατης τιμής της (1). Έχοντας διαφοροποιηθεί από το υπόλοιπο σύνολο, η συχνότητα με την οποία προβαίνει το υποκείμενο σε «λόγο εντός θέματος» αποτυπώνεται στο ανώτατο σημείο της (10) στην τρίτη συνεδρία, με το άτομο να έχει εκφράσει έξι (6) και τέσσερα (4) παραδείγματα λόγου εντός θέματος στις προηγούμενες δύο βάσεις αντίστοιχα. Παρόλα αυτά, ο αριθμός της τελικής τιμής (8) υποδηλώνει τον περιορισμό των λεκτικών εκφράσεων, σε σύγκριση με την προηγούμενη της (10).

Η εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής (μουσική της αρεσκείας) στην πειραματική διαδικασία επέφερε μια γενικευμένη άμβλυνση της απόκλισης μεταξύ των τεσσάρων τιμών της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής. Ξεκινώντας από την περίπτωση της «πάσας», ο αριθμός των πασών του «Κωνσταντίνου» προς το συμπαίκτη του ανέρχεται και πάλι στο ανώτατο του σημείο (21) την πρώτη ημέρα της παρέμβασης. Προοδευτικά αναπαρίσταται μια πτωτική τάση, σε σύγκριση με την αρχική τιμή (τιμή δεύτερης παρέμβασης: 15, τιμή τρίτης παρέμβασης: 19, τιμή τέταρτης παρέμβασης: 17), αλλά και μια μεγαλύτερη σταθεροποίηση των τιμών, με τον μέσο όρο τους να μην υπερβαίνει τις δεκαεπτά πάσες ανά συνεδρία. Συγχρόνως, οι περιπτώσεις της «βλεμματικής επαφής», της «προσέγγισης για πάσα» και του «λόγου», από την μία πλευρά, παρουσιάζουν ποσοστά εκδήλωσης μικρότερης («βλεμματική επαφή») ή σχεδόν αντίστοιχης («προσέγγιση για πάσα», «λόγος εντός

θέματος») κλίμακας σε σχέση με τα ποσοστά της γραμμής βάσης. Από την άλλη, η μεταβλητότητα των σημείων τους έχει περιοριστεί σημαντικά, με τον μέσο όρο των τιμών της κάθε μεταβλητής (Μ.Ο. συχνότητας εμφάνισης μεταβλητής «βλεμματική επαφή»: 6, Μ.Ο. συχνότητας εμφάνισης μεταβλητής «προσέγγιση για πάσα»: 4, Μ.Ο. συχνότητας εμφάνισης μεταβλητής «λόγος εντός θέματος»: 5).

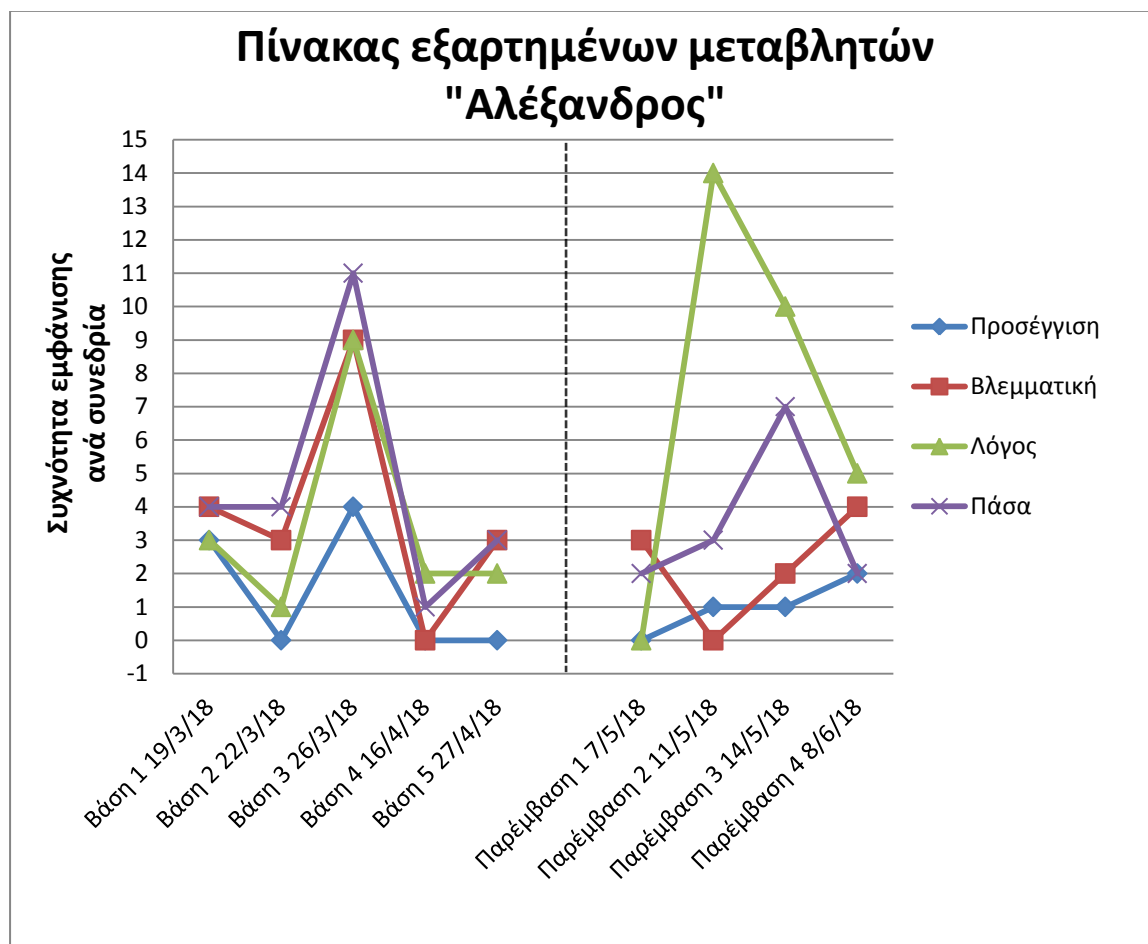
Εικόνα 2



Όσον αφορά τον πίνακα αναπαράστασης της συχνότητας εμφάνισης των ατομικών συμπεριφορών του «Δημήτρη» (εικόνα 2), εντοπίζονται αρκετά κοινά στοιχεία με τον αντίστοιχο του συμπαίκτη του. Κατά πρώτον, γίνεται αισθητή η φθίνουσα τάση του ποσοστού των εξαρτημένων μεταβλητών στις συνεδρίες της γραμμής βάσης. Στην περίπτωση του «Δημήτρη», η καθοδική πορεία των σημείων χαρακτηρίζει στο σύνολο τους τις μετρήσιμες μεταβλητές, με διαφοροποιήσεις στην μεταξύ τους πορεία. Ωστόσο, παρά τις διαφορές τους, η παρατήρηση των αποτελεσμάτων των τριών πρώτων συνεδριών υποδεικνύει μια σταθερότητα του ρυθμού εμφάνισης των επιμέρους συμπεριφορών, με απότομη πτώση όλων στη τέταρτη συνεδρία.

Η παρουσία της ανεξάρτητης μεταβλητής (επιλεγμένη μουσική) στις συνεδρίες παρέμβασης αποτύπωσε μια διαφορετική εικόνα από την αντίστοιχη των ημερών της συγκρότησης της βάσης δεδομένων. Ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο αναπαραστάσεων, η σταθεροποίηση των τιμών συχνότητας εμφάνισης της κάθε μεταβλητής. Μόνη εξαίρεση, ο «λόγος εντός θέματος», η γραμμή παρέμβασης του οποίου χαρακτηρίζεται από απότομες μεταπτώσεις (τιμή πρώτης παρέμβασης: 5, τιμή δεύτερης παρέμβασης: 10, τιμή τρίτης παρέμβασης: 4, τιμή τέταρτης παρέμβασης: 7). Παράλληλα, στα πειραματικά πλαίσια της παρέμβασης αποτυπώνονται δύο ακραίες τιμές: αφενός, οι περισσότερες πάσες προς τον άλλο (τιμή πρώτης παρέμβασης: 24), αφετέρου, οι λιγότερες ποσοστιαία προσπάθειες προσέγγισης του συμπαίκτη για πάσα (0).

Εικόνα 3

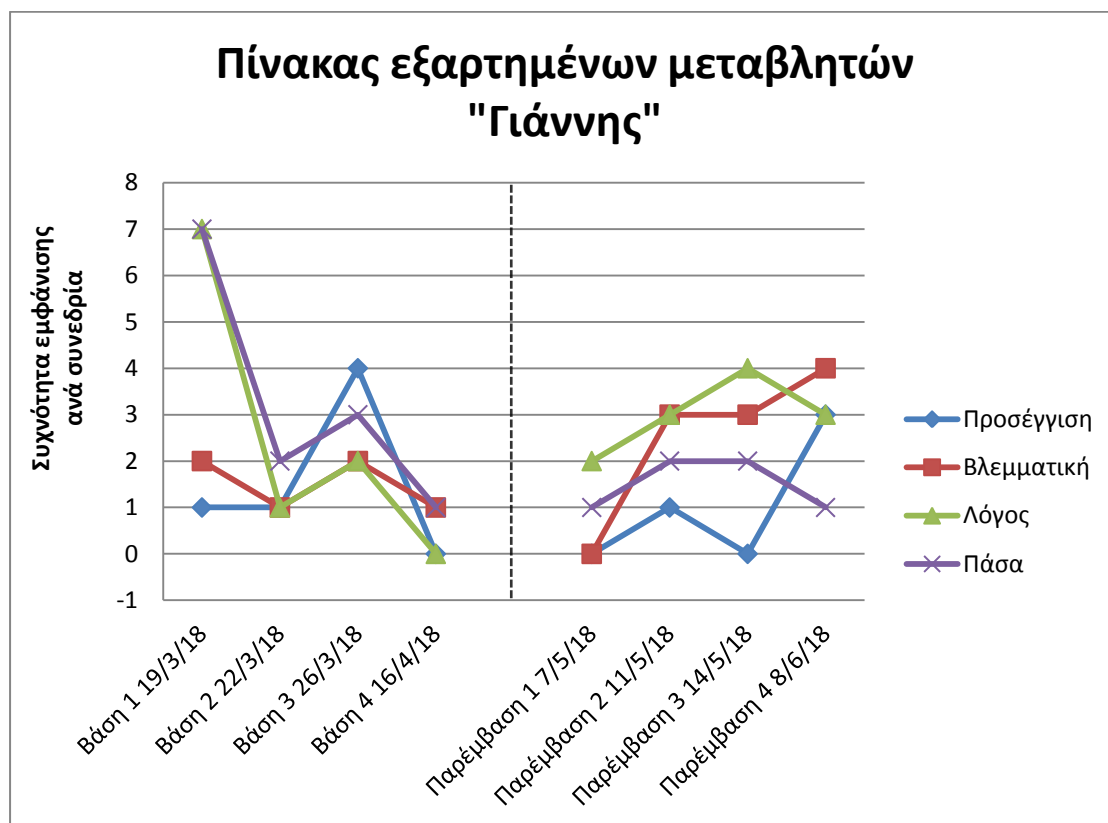


Μεταβαίνοντας στην πειραματική ομάδα των υποκειμένων, με διάγνωση αυτισμού, εξετάζεται, αρχικά, ο πίνακας αναπαράστασης της συχνότητας εμφάνισης των ατομικών συμπεριφορών του «Αλέξανδρου» (εικόνα 3). Η παρατήρηση του

γραφήματος καθιστά σαφή την έντονη διακύμανση των τιμών της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής στις συνεδρίες της γραμμής βάσης. Την μικρή φθίνουσα τάση των δύο πρώτων συνεδριών διαδέχεται η κορύφωση των τιμών της συχνότητας εκδήλωσης των συμπεριφορών στην τρίτη βάση και κατόπιν η απότομη πτώση τους σε ποσοστά αντίστοιχα της αρχικής τους πορείας.

Στην φάση της παρέμβασης αποτυπώθηκαν έντονα οι διαφορές: (α) στον «λόγο εντός θέματος», ο οποίος ακολουθεί μια κατακόρυφη αύξηση (14), με μια συνακόλουθη σχεδόν σταθερή μείωση κατά πέντε ποσοστιαίες μονάδες (10, 5), (β) στην «πάσα», στην οποία γίνεται αισθητή μια σταδιακή άνοδος των ποσοστών μέχρι την τρίτη ημέρα παρέμβασης (2,3,7), με την ακόλουθη πτώση τους στην αρχική τιμή (2), (γ) στην «προσέγγιση για πάσα», η οποία χαρακτηρίζεται από μια συνεπή αυξητική πορεία κατά μία (1) ποσοστιαία μονάδα μέχρι την ολοκλήρωση της παρέμβασης (0,1,1,2) και τέλος, (δ) στην «βλεμματική επαφή», η οποία παρουσιάζει μια σταθερή μεταβλητότητα, χωρίς, όμως, να σημειώνεται σημαντική αύξηση του ρυθμού εκδήλωσης της.

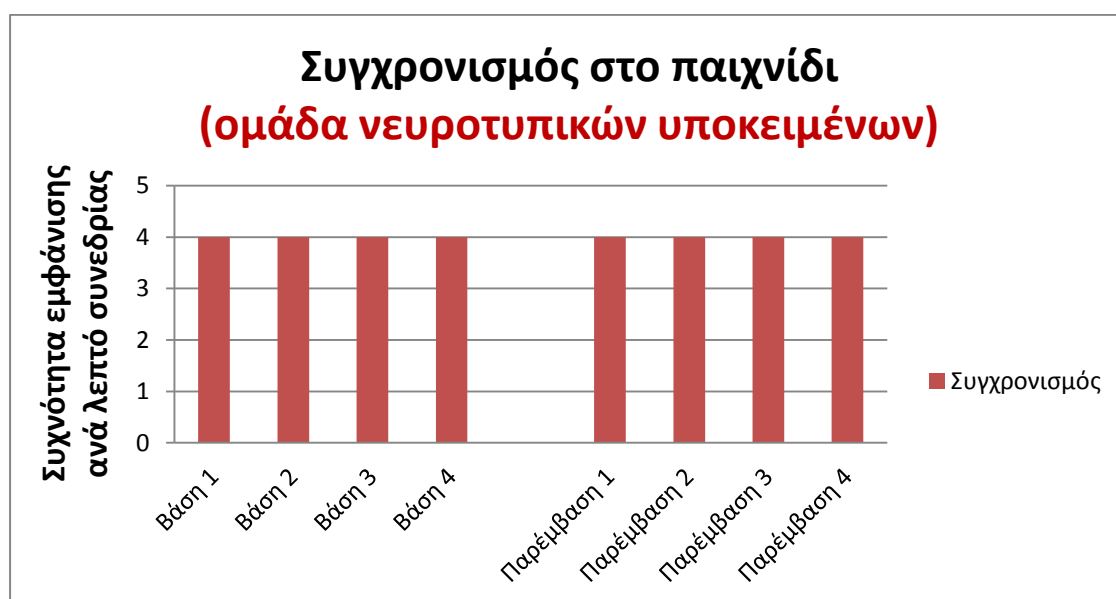
Εικόνα 4



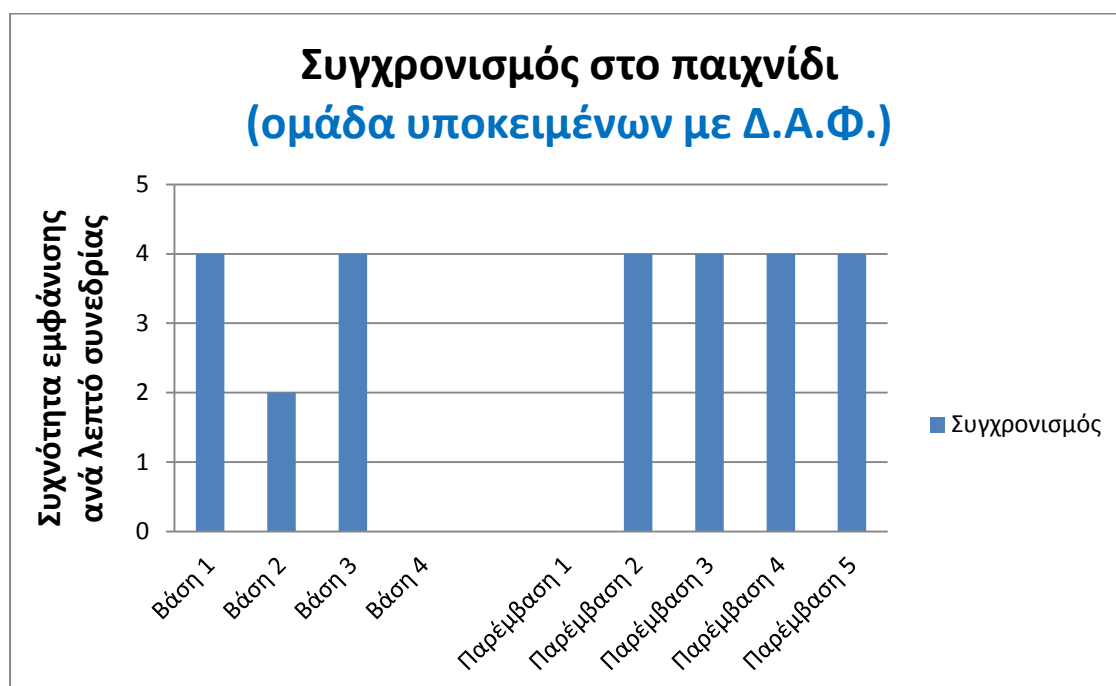
Στην περίπτωση του δεύτερου αυτιστικού υποκειμένου, του «Γιάννη», ο πίνακας αναπαράστασης της συχνότητας εμφάνισης των ατομικών συμπεριφορών (εικόνα 4) αποτυπώνει την εντονότερη διαφοροποίηση των ευρημάτων της γραμμής βάσης από τα αντίστοιχα της παρέμβασης. Όπως και στις περιπτώσεις των προηγούμενων συμμετεχόντων, η επισκόπηση του γραφήματος της γραμμής βάσης καθιστά σαφή την φθίνουσα τάση των τιμών της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση απεικονίζεται με σχετική σταθερότητα. Αναλυτικότερα, στην πρώτη συνεδρία η συχνότητα εμφάνισης των μεταβλητών του «λόγου εντός θέματος» και της «πάσας» εμφανίζεται στην μεγαλύτερη τιμή τους (7), ακολουθώντας στη συνέχεια κοινή πτωτική πορεία. Από την άλλη, κοινά στοιχεία εντοπίζονται και στις στήλες της «βλεμματικής επαφής» και της «προσέγγισης για πάσα», με τις τιμές τους να χαρακτηρίζονται από μια σχετική σταθερότητα στις δύο πρώτες συνεδρίες, ενώ ακολούθως, επέρχεται μια μικρή αύξηση (2, 4 αντίστοιχα) και τελικώς, μια πτώση στο κατώτερο των σημείων τους (1,0) στην βάση.

Η εισαγωγή του παιδιού στις δραστηριότητες της παρέμβασης συνετέλεσε σε μια σταθερή άνοδο μικρής κλίμακας των τιμών της συχνότητας κάθε μετρήσιμης συμπεριφοράς. Ξεκινώντας από το χαμηλότερο σημείο της γραμμής του, ο ρυθμός της εκδήλωσης των εξαρτημένων μεταβλητών παρουσίασε μια σταδιακή και περιορισμένη αύξηση των τιμών του, η κορύφωση των οποίων εντοπίζεται στις δύο τελευταίες συνεδρίες της παρέμβασης.

Εικόνα 5



Εικόνα 6



Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αποτυπώνονται τα ποσοστά εμφάνισης της αποκλειστικής ομαδικής συμπεριφοράς του ερευνητικού προγράμματος, της «συγχρονισμένης συμμετοχής στο παιχνίδι». Τα παραπάνω γραφήματα απεικονίζουν τη συχνότητα εμφάνισης της μετρήσιμης εξαρτημένης μεταβλητής «συγχρονισμένη συμμετοχή στο παιχνίδι» ανά λεπτό της κάθε συνεδρίας. Από την μία, η εικόνα 5 καταδεικνύει τη σταθερή πορεία της συγκεκριμένης μεταβλητής στο πέρας των συνεδριών της γραμμής βάσης και της παρέμβασης, χωρίς καμία διαφοροποίηση. Από την άλλη, η εικόνα 6 σε αντιδιαστολή με τις παρουσιάσεις της εικόνας 5 αποτυπώνει, αφενός, μια διακύμανση των τιμών της γραμμής βάσης (4,2,4,0), ενώ ακολούθως, γίνεται αισθητή μια ξαφνική αύξηση της και εν συνεχεία, σταθεροποίηση της τιμής στο ανώτερο σημείο (0,4,4,4,4) κατά τις συνεδρίες παρέμβασης.

1.4. Ποιοτικά αποτελέσματα

Την ολοκλήρωση της διεξοδικής καταγραφής των ποσοτικών αποτελεσμάτων διαδέχεται η παρουσίαση των ποιοτικών ευρημάτων της παρούσας έρευνας, σε συνάρτηση με το κεντρικό αντικείμενο της. Ο αντίκτυπος της μουσικής της αρεσκείας στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) εξετάστηκε στα πλαίσια μιας

ημι-δομημένης δραστηριότητας, η οποία αποτέλεσε μια από τις κεντρικές δράσεις της πειραματικής διαδικασίας. Για τους σκοπούς του ελέγχου της ερευνητικής υπόθεσης, διαμορφώθηκαν δύο πειραματικές συνθήκες (γραμμή βάσης, παρέμβαση), με διαφοροποιητικό τους στοιχείο την παρουσία ή μη της επιλεγμένης μουσικής στη δραστηριότητα παιχνιδιού (μπάσκετ).

Τα αποτελέσματα, που εξάχθηκαν σχετικά με τη διεκπεραίωση της κεντρικής ερευνητικής αναζήτησης, διασπώνται σε δύο διακριτές κατηγορίες, αντιστοιχώντας με τους επιμέρους τομείς του ερευνητικού ελέγχου (επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση). Όπως και στην περίπτωση της επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, τα ποιοτικά αποτελέσματα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους αποτυπώνονται και διαμέσου οπτικού υλικού, το οποίο περιλαμβάνει στιγμιότυπα των βιντεοσκοπήσεων της πειραματικής διαδικασίας στο σύνολο της. Το οπτικό υλικό της έρευνας παρατίθεται στην ενότητα του Παραρτήματος.

Συμπληρωματικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων συνιστά το βασικό κριτήριο διαφοροποίησης τους, η εισαγωγή της επιλεγμένης μουσικής στο δυαδικό παιχνίδι. Κατά συνέπεια, κάθε ένας από τους δύο τομείς ανάλυσης των δεδομένων της ποιοτικής παρατήρησης αναμένεται να εκθέσει διαδοχικά τα αποτελέσματα των δύο πειραματικών ομάδων (νευροτυπικοί, αυτιστικοί συμμετέχοντες) στις δύο φάσεις του πειράματος (γραμμή βάσης, παρέμβαση).

1.4.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, σχετικά με τον τομέα της επικοινωνίας. Η παράθεση των επιμέρους επεισοδίων γλωσσικής και εξωγλωσσικής επικοινωνίας των υποκειμένων θα συνδυαστεί με την καταγραφή των σημειώσεων και των σχολίων του μελετητή, αναφορικά με τις υποδήλουσες σημασίες τους.

1.4.1.1. Γλωσσική επικοινωνία

Ξεκινώντας από την γλωσσική πτυχή της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων σημειώνονται πληθώρα επικοινωνιακών επεισοδίων, το περιεχόμενο των οποίων καθιστά σαφή τον αντίκτυπο της επιλεγμένης μουσικής στην επικοινωνία

των δύο παιδιών. Για την καταγραφή των επιμέρους αποσπασμάτων της λεκτικής επικοινωνίας, είναι απαραίτητη η παρουσίαση των συμβάσεων μεταγραφής τους στην παρούσα εργασία:

Συμβάσεις μεταγραφής:

Ομιλητές: αλλαγή σειράς ανά ομιλητή και αρίθμηση σειρών ανά εκφορά ομιλητή.

/ : τέλος εκφοράς (όταν προηγείται και ακολουθεί διάστημα) ή διακοπή-επανάληψη (όταν δεν αφήνεται διάστημα).

/// : μεγάλη παύση-αύξηση γραμμών σε παύση >1sec.

<> : εκφορά που αλληλοκαλύπτεται με την εκφορά του συνομιλητή ή άλλου.

() : εξωγλωσσικοί δείκτες.

...: ανολοκλήρωτη εκφορά λόγου που συνεχίζεται στην επόμενη εκφορά του ίδιου ομιλητή.

Κεφαλαία γράμματα: λέξεις / φράσεις με επιτονισμό.

Γράμματα σε bold: σημεία ενδιαφέροντος για τον ερευνητή.

Παράλληλα, η ανάλυση των παραδειγμάτων λεκτικής έκφρασης και επικοινωνίας των υποκειμένων καθιστά αναγκαία την περιγραφή των παραγλωσσικών γνωρισμάτων της (ρυθμός, έμφαση στην ομιλία, ένταση της φωνής). Η επικείμενη αναγκαιότητα απορρέει από τη σημασία των προσωδιακών στοιχείων στην αναγνώριση των διαφορετικών νοημάτων του λόγου (Matthews, 1990 στο Attwood, 2007). Κατά συνέπεια, η γλωσσική παρουσίαση των αποσπασμάτων λόγου ή διαλόγου των τυπικά αναπτυσσόμενων υποκειμένων αναμένεται να διεκπεραιωθεί, παράλληλα με την αποσαφήνιση της όξυνσης της προφορικής έντασης, η οποία αναπαριστάται με έντονη γραφή (**bold**), ενώ η έμφαση στο λόγο αποτυπώνεται με υπογράμμιση της εκάστοτε επιτονισμένης λέξης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΝΕΥΡΟΤΥΠΙΚΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Συνθήκες περίστασης εκφοράς του λόγου

Οι συνεδρίες γραμμής βάσης των νευροτυπικών συμμετεχόντων υλοποιήθηκαν σε οικείους για εκείνους χώρους, καθιστώντας την εξοικείωση τους

άμεση. Με αντίστοιχη αμεσότητα χαρακτηρίστηκε και η εισαγωγή τους στην πειραματική διαδικασία, δεδομένης της προσωπικής τους γνωριμίας με τον ερευνητή πριν την εκκίνηση της συνολικής διεργασίας. Τα στοιχεία αυτά συνετέλεσαν στη δημιουργία ενός αρκετά καλού κλίματος, το οποίο διατηρήθηκε και τις τέσσερις διαδοχικές ημέρες (9/4, 10/4, 11/4, 12/4) του πειράματος. Ο χρόνος της κάθε συνεδρίας δεν ξεπέρασε το διάστημα των τεσσάρων (4') λεπτών, με μόνη εξαίρεση την τελευταία συνεδρία της γραμμής βάσης, η οποία διήρκεσε μόνο δύο (2') λεπτά λόγω λειτουργικών προβλημάτων (ράγισμα της πλαστικής μπασκέτας). Από εκεί και πέρα, τα δύο αγόρια έχουν μια ιδιαίτερα στενή σχέση μεταξύ τους, καθώς είναι αδέρφια. Η συγκεκριμένη πτυχή του προφίλ τους έγινε εμφανής σε αρκετά σημεία της πειραματικής φάσης, τα οποία παρατίθενται παρακάτω. Τέλος, πριν την εκκίνηση των διαδικασιών της έρευνας, ο μελετητής κατέστησε κατανοητό στα δύο αδέρφια το λόγο των συναντήσεων τους, τη βαρύτητα της συνδρομής της στην τελική εργασία, ενώ ζήτησε την άδεια για την παράθεση οπτικού υλικού της δραστηριότητας, στο οποίο δε επρόκειτο να γίνεται εμφανές το πρόσωπο τους. Την θετική ανταπόκριση των συμμετεχόντων ακολούθησε ο καθορισμός του αποκλειστικού κανόνα της δραστηριότητας παιχνιδιού («Αφού ρίξω την μπάλα στο καλάθι, δίνω πάσα στον άλλο»), ο οποίος εκθέτονταν προφορικά πριν την έναρξη της εκάστοτε συνεδρίας.

Φάση Α': Γραμμή βάσης

Όσον αφορά την ομάδα των νευροτυπικών συμμετεχόντων, τα επικοινωνιακά επεισόδια των συνεδριών της συγκρότησης της βάσης δεδομένων υποδηλώνουν, αρχικά, την υφή της σχέσης τους με την δραστηριότητα, καθώς και τον χαρακτήρα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

1. ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Πρώτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

1. (Καλάθι του «Κωνσταντίνου»).
2. Δημήτρης: Πω πω./ Τό σκισε./ (γέλιο)
3. Κωνσταντίνος: (γέλιο)
4. Δ: Έλα άστο, άστο, άστο.

Δεύτερο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

5. (Βολή του «Κωνσταντίνου»).
6. Δ: Έμπαινε./
7. Κ: Μπήκε./

Τρίτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

8. (Καλάθι «Κωνσταντίνου»).
9. Κ: Όχι./
10. Δ: Χεχε. Σκίστηκε το δίχτυ./
11. Κ: Μμναί./

Τέταρτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης)

12. (Βολή του «Δημήτρη»).
13. Κ: Έλα./
14. (Ο «Δημήτρης» αναζητά την μπάλα).
15. Δ: Από την άλλη.//Έλα./
16. (Ελαφρύ γέλιο και των δύο).
17. (Βολή του «Κωνσταντίνου»).
18. Δ: Έλα./

Πέμπτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

19. (Επιτυχές καλάθι του «Δημήτρη»)
20. Δ: Έτσι!./

Έκτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

21. (Επιτυχές καλάθι του «Κωνσταντίνου»)
22. Δ: Πωπω./

Έβδομο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

23. Δ: (Μη καθαρός λόγος)
24. Κ: Ε από εκεί./
25. Δ: Πάρε./

Ογδοο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

26. (Αποτυχία του «Δημήτρη» στο καλάθι)
27. Κ: Μην το σκέφτεσαι και πολύ./
28. (Αποτυχία του «Κωνσταντίνου» στο καλάθι)
29. Δ: Ούτε εσύ./

Ένατο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

30. (Επίμονο γέλιο και των δύο υποκειμένων)
31. Δ: Έλα, τελείωσε σας... ./
32. Κ: Έλα./
33. Δ: Σταμάτα./
34. (Γέλιο «Κωνσταντίνου»)
35. Δ: Σους σους σταμάτα./

Λέκτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

36. (Επιτυχές καλάθι του «Δημήτρη»)
37. Δ: **Ναι.** Τό' βαλα./
38. Κ: Πάλι σκίστηκε /// το δίχτυ./
39. Δ: Μόλις τό' βαλα εγώ./
40. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
41. Κ: Άγγιχτο./

Ενδέκατο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

42. (Γέλιο και των δύο υποκειμένων)
43. Δ: Σταμάτα./
44. (Συνέχιση γέλιου)

Λωδέκατο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

45. (Γέλιο και των δύο υποκειμένων)
46. Δ: Σταμά.../
47. (Συνέχιση γέλιου)
48. Δ: Να το πάμε άλλη μια φορά, παιδιά, γιατί.../

Λέκατο τρίτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

49. (Βολή του «Δημήτρη»)
50. Δ: Έλα ρε./
51. (Πάσα στον «Κωνσταντίνο»)
52. Κ: Σιγά τη μπάλα./

Λέκατο τέταρτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

53. (Βολή του «Δημήτρη»)
54. Κ: Έλα./
55. (Ο «Δημήτρης» αναζητά την μπάλα)
56. Δ: Πήγε από εκεί./ Έλα./

Λέκατο πέμπτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

57. (Γέλιο και των δύο υποκειμένων)
58. (Πάσα του «Κωνσταντίνου»)
59. Δ: Έλα./ Άντε μωρ «Κωνσταντίνε»./

Λέκατο έκτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

60. (Ο «Δημήτρης» ρίχνει την μπάλα σε αντικείμενο του χώρου. Τα υποκείμενα ξεκινούν να γελούν)
61. Δ: Εντάξει, δεν έπεσε./
62. Κ: Έλα, «Δημήτρη», έλα./
63. Δ: Έλα, τέλος, ε./

Λέκατο έβδομο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

64. (Καλάθι «Δημήτρη»)
65. Κ: Φφσ./
66. Δ: Ούι./
67. Κ: Ούι./
68. (Ταυτόχρονο γέλιο και των δύο, που επιμένει).
69. (Καλάθι «Κωνσταντίνου»)
70. Δ: Έλα./
71. Κ: Έλα./ Τώρα παίζουμε./

Λέκτο όγδοο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

72. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
73. Δ: (Γέλιο)/ Τσιμπάη τσίδεμι./
74. Κ: **Ναι!**/ Μπήκε, μπήκε./ Ωραία./
75. (Βολή του «Δημήτρη»)
76. Δ: Εε ρε φίλε./

Λέκτο ένατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

77. (Βλεμματική επαφή)
78. (Επίμονο γέλιο και των δύο υποκειμένων)
79. Δ: Παίξε./ (γέλιο)

Εικοστό απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

80. (Πάσα του «Δημήτρη» στον «Κωνσταντίνο»)
81. Δ: Κοντέ./ Έλα./
82. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
83. Δ: Άντε./

Εικοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

84. (Βολή του «Δημήτρη»)
85. Κ: Έλα.///Εσύ./
86. Δ: Άα./

Εικοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

87. (Πάσα του «Κωνσταντίνου» στο «Δημήτρη»)
88. Δ: Έλα, μπορείς./ Δεν τα πήγαμε καλά./

Εικοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

89. (Πάσα του «Κωνσταντίνου» στο «Δημήτρη»)
90. Δ: Ιιι./
91. Κ: Πφφφ (γέλιο)./

92. (Ο «Δημήτρης» προσπαθεί να φτιάξει τη μασκέτα)
93. Κ: Εκεί, εκεί, εκεί.///Δώσε να ρίξω./
94. Δ: Εγώ ρίχνω μωρέ./

Εικοστό τέταρτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

95. (Ο «Δημήτρης» προσπαθεί να φτιάξει τη μασκέτα)
96. Κ: Είχαμε ένα ατύχημα./

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ

Με την εκκίνηση της ανάλυσης των σημείων ομιλίας και συνομιλίας μεταξύ των δύο νευροτυπικών συμμετεχόντων, καθίσταται απαραίτητο να σημειωθεί πως κατά γενική ομολογία οι συνεδρίες γραμμής βάσης αποτύπωσαν τα εξής: (α) μια ευχάριστη διάθεση και χαλαρότητα των παιδιών, κατά την ενασχόληση τους με τη δραστηριότητα, (β) τη μεταξύ τους οικειότητα, (γ) τη συνεργατική τους δράση, καθώς και (δ) την αμοιβαία συστολή τους.

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα ανάλυσης, η διάχυτη ευχαρίστηση των συμμετεχόντων παρουσιάστηκε καθ' όλη τη διάρκεια των τεσσάρων συνεδριών. Κυριότερη έκφραση της, το γέλιο. Ως μια από τις πιο εμφανείς εκδηλώσεις ευφορίας, το ακατάπαυστο γέλιο των δύο υποκειμένων -το οποίο στις περισσότερες των περιπτώσεων γίνονταν αμοιβαίο- αποτέλεσε ένα από τα πιο ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της μεταξύ τους επικοινωνίας, συνοδεύοντας στο σύνολο της τη δραστηριότητα τους, κατά τη δεύτερη και τρίτη συνεδρία. Οι περιπτώσεις της ιλαρότητας αυτής των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών εντοπίζονται στις γραμμές 2, 3, 10, 16, 30, 34, 42, 44, 45, 47, 48, 57, 68, 73, 78, 79 και 91. Το γέλιο, βέβαια, συνιστά ένδειξη και του δεύτερου τμήματος του συγκεκριμένου υπό ανάλυση άξονα (διάχυτη χαλαρότητα), καθώς υποδηλώνει την χαλαρή σχέση των αγοριών με το παιχνίδι. Συμπληρωματικά, οι γραμμές 4, 10, 11, 61, 73 και 86 ενισχύουν την αναφερόμενη υπόθεση του ερευνητή, με τις πρώτες (4, 10, 11) να αφορούν στη δραστηριότητα παιχνιδιού και τις επόμενες τους (61, 73, 86) να υποδεικνύουν τα επίπεδα της ηρεμίας του «Δημήτρη». Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως ο ευχάριστος και ήπιος χαρακτήρας της δράσης των δύο αγοριών στη γραμμή βάσης συνίσταται σε έναν βαθμό και στην μεταξύ τους σχέση, καθώς -όπως έχει προαναφερθεί- είναι αδέρφια.

Η σημασία της συγγένειας των συμμετεχόντων στην ανάλυση των δεδομένων αποτυπώνεται και στο πεδίο του δεύτερου άξονα ανάλυσης (λεκτικές ενδείξεις οικειότητας). Με κυριότερα χαρακτηριστικά τη χρήση του δεύτερου ενικού και της προστακτικής, οι γλωσσικές ανταλλαγές των δύο αδερφών καταδεικνύουν την από κοινού αμεσότητα τους. Από τις παροτρύνσεις για επαναφορά στη δραστηριότητα (γραμμές 31, 32, 33, 35, 43, 46, 62, 63, 70, 79) μέχρι τις παρατηρήσεις (γραμμές 50 και 51) και τις συμβουλές (γραμμές 27 και 29) του ενός προς τον άλλο στο παιχνίδι γίνεται σαφής η ύπαρξη μιας στενής σχέσης ανάμεσα στα δύο αγόρια.

Μια ακόμη πτυχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νευροτυπικών υποκειμένων αναφέρεται στη διάθεση τους για συνεργατικό παιχνίδι. Η ηπιότητα του παιχνιδιού συνέβαλε σημαντικά στην συγκεκριμένη τροπή, καθώς διαπιστώθηκε πως οι δύο συμμετέχοντες, χωρίς να ενδιαφέρονται έντονα για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, προσπαθούσαν να βοηθήσουν τον άλλο να ενισχύσει την απόδοση του. Ενδεικτικά παραδείγματα της συνεργατικής δράσης τους παρατίθενται στις γραμμές 13, 15, 18, 24, 25, 27, 29, 54, 56, 71, 88 και 96, ενώ παρουσιάστηκαν και ορισμένες στιγμές αυθόρμητης θετικής ανατροφοδότησης της προσπάθειας του συμπαίκτη (γραμμές 2, 22, 65 και 67).

Η αξιολόγηση του γλωσσικού περιεχομένου των συνεδριών οδήγησε στην καταγραφή δύο αρκετά ιδιαίτερων πτυχών της έκφρασης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, καθεμία από τις οποίες ενισχύει την υπόθεση της εκδήλωσης μιας αμοιβαίας συστολής τους στο πέρας της γραμμής βάσης. Οι κυριότερες ενδείξεις συστολής έγιναν εμφανείς στο λόγο των δύο παιδιών, ο οποίος χαρακτηρίζεται από: (α) Περιορισμένη εκφορά λόγου στην πρώτη συνεδρία [μόλις δέκα (10) από τα τριάντα δύο (32) αποσπάσματα λόγου δε συνιστούσαν επιφώνημα ή εκφώνηση ενός αποκλειστικά λεξιήματος], (β) Προσωδιακά χαρακτηριστικά της ομιλίας (χαμηλός τόνος εκφοράς).

Κατά αντιστοιχία, οι στιγμές του γέλιου τους συνοδεύτηκαν από παρατηρήσεις εκατέρωθεν, καθώς δεν επιθυμούσαν να παρεκκλίνουν από την ατμόσφαιρα της συνθήκης. Οι εκφάνσεις της συστολής τους αποτυπώνονται τόσο σε γλωσσικές (γραμμές 31, 32, 33, 35, 43, 46, 48, 62, 63, 70, 71, 79), όσο και σε παραγλωσσικές πτυχές της επικοινωνίας τους (χαμηλός τόνος φωνής σε παρατηρήσεις των γραμμών 33, 35 και 43, έμφαση στα ρήματα «Σταμάτα» και «Έλα»).

Φάση Β': Εφαρμογή ερευνητικής παρέμβασης

Η εισαγωγή της μουσικής της αρεσκείας στο παιχνίδι των νευροτυπικών συμμετεχόντων, τα επικοινωνιακά επεισόδια των συνεδριών της συγκρότησης της βάσης δεδομένων υποδηλώνουν, αρχικά, την υφή της σχέσης τους με την δραστηριότητα, καθώς και τον χαρακτήρα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

1. ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Πρώτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία παρέμβασης):

1. (Μετά από βολή του, ο «Δημήτρης φτιάχνει τη μασκέτα)
2. Κ: Έλα./
3. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
4. (Λεκτική παρέμβαση συγγενούς)
5. Κ: Άστο./

Δεύτερο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία παρέμβασης):

6. (Επιτυχές καλάθι του «Δημήτρη»)
7. Δ: Ουυ./
8. Κ: Ουυ./

Τρίτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

9. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
10. Δ: Έλα πάμε./

Τέταρτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

11. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
12. (Ο «Δημήτρης» παίρνει την μπάλα, χωρίς πάσα)
13. Δ: I got the pump, baby (τραγουδώντας).
14. Κ: Έλα, έλα./// Έλα, έλα./

Πέμπτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

15. (Βολή του «Δημήτρη»)
16. Δ: Ωω!/
17. (Πάσα «Δημήτρη» στον «Κωνσταντίνο»)
18. Δ: Μέσα./
19. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
20. Δ: Έξω./
21. Κ: Μέσα ήτανε./
22. Δ: Έξω./

Έκτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

23. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
24. (Διεκδίκηση της μπάλας)
25. Κ: **Εγώ!**/
26. (Ο «Δημήτρης» παίρνει την μπάλα)
27. Κ: Όχι εσύ./

Έβδομο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

28. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
29. (Πανηγυρισμός του καλαθιού από τον «Κωνσταντίνο»)
30. (Ο «Δημήτρης» προσεγγίζει την μπάλα)
31. Δ: Δεν θα πας να μαζέψεις;/

Όγδοο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

32. (Επιτυχές καλάθι του «Κωνσταντίνου»)
33. Δ: **Θα μαζέψεις**;/

Ένατο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

34. (Ο «Δημήτρης» ρίχνει την μπάλα στο καλάθι και πασάρει στον «Κωνσταντίνο»)
35. (Ο «Δημήτρης» φτιάχνει την μπασκέτα)
36. Κ: Άστο!/

Λέκато απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

37. (Ο «Κωνσταντίνος» ρίχνει την μπάλα στο καλάθι)
38. (Διεκδίκηση της μπάλας)
39. (Πάσα «Κωνσταντίνου» στο «Δημήτρη»)
40. Δ: Κάνε άκρη!/

Ενδέκατο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

41. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
42. (Μετατόπιση της μπασκέτας)
43. (Τα δύο υποκείμενα κατευθύνονται προς τη μπασκέτα)
44. Δ: Ρεεε./

Λωδέκατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

45. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
46. Κ: Εγώ, εγώ./
47. Δ: (Μη καθαρός λόγος)
48. Κ: Κάνε κι εσύ λίγο πίσω./

Λέκατο τρίτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

49. (Βολή του «Δημήτρη»)
50. (Πρώτη αποτυχημένη πάσα προς τον «Κωνσταντίνο»)
51. (Δεύτερη αποτυχημένη πάσα προς τον «Κωνσταντίνο»)
52. Κ: Έλα ρε «Δημήτρη»./

Λέκατο τέταρτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

53. (Βολή του «Δημήτρη»)
54. (Επανάληψη βολής)
55. Δ: Ήθελα να τη ρίξω έτσι την μπάλα./
56. (Πάσα «Δημήτρη» στον «Κωνσταντίνο»)
57. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
58. Κ: Πρέπει να την φέρνεις την μπάλα./

Δέκατο πέμπτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

59. (Πάσα του «Δημήτρη» στον «Κωνσταντίνο»)
60. (Προετοιμασία του «Κωνσταντίνου» για βολή)
61. Δ: Τσ.///Τσ./

Δέκατο έκτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

62. (Πάσα «Δημήτρη» στον «Κωνσταντίνο»)
63. Δ: Μπου./

Δέκατο έβδομο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

64. (Πάσα «Δημήτρη» στον «Κωνσταντίνο»)
65. Δ: Μπου./

Δέκατο όγδοο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

66. (Βολή του «Κωνσταντίνου»)
67. (Πάσα στον «Δημήτρη»)
68. Κ: Έλα!/
69. Δ: Άντε!/

Δέκατο ένατο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

70. (Προετοιμασία του «Δημήτρη» για βολή)
71. Κ: Έλα./
72. (Βολή και άστοχη πάσα του «Δημήτρη» στον «Κωνσταντίνο»)
73. Κ: **Μα δεν μπορείς...**/
74. Δ: Πιάσ' τη μπάλα./
75. (Δεύτερη άστοχη πάσα του «Δημήτρη»)
76. Δ: Πιάσ' τη./

Εικοστό απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

77. Κ: Από εκεί έρχεσαι εδώ πίσω./
78. (Βολή του «Δημήτρη»)
79. (Ο «Δημήτρη» απομακρύνεται από το σημείο βολής)
80. Κ: **Εδώ!**

Εικοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

81. (Βολή του «Δημήτρη», με ταυτόχρονη χορευτική κίνηση του «Κωνσταντίνου» σε κοντινή από το «Δημήτρη» απόσταση)
82. Δ: Έλα ρε (μη καθαρός λόγος), **μη σπρώχνεις!**

Εικοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

83. (Βολή του «Δημήτρη»)
84. Κ: **Έλα!**

Εικοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

85. (Καλάθι του «Κωνσταντίνου»)
86. (Διεκδίκηση της μπάλας)
87. Δ: **Έλα ρε.**

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ

Η εφαρμογή του πειραματικού πλάνου της παρέμβασης, με την ένταξη του επιλεγμένου μουσικού ακούσματος στη δραστηριότητα, επέφερε σημαντικές αλλαγές στην γλωσσική επικοινωνία των νευροτυπικών υποκειμένων. Μια από τις πιο έντονες διαφοροποιήσεις των ποιοτικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης συγκριτικά με τα ευρήματα της γραμμής βάσης εντοπίζεται στην κλιμάκωση ενός κοινού συναισθήματος εκνευρισμού μεταξύ των δύο αδερφών. Η προοδευτική όξυνση του θυμού των συμμετεχόντων ξεκινά από τη δεύτερη συνεδρία και τη γραμμή 14, με τον «Κωνσταντίνο» να ζητά ήπια από τον αδερφό του να σταματήσει να τραγουδά. Ακολουθεί σωρεία σημείων λόγου, στα οποία διακρίνονται δύο αισθητά χαρακτηριστικά του αμοιβαίου θυμού τους: (α) η ένταση του τόνου της φωνής (γραμμές 33, 36, 40, 52, 58, 68, 69, 73, 82, 84 και 87), η σταδιακή αύξηση της οποίας συνδυάζεται με (β) τις αλληπάλληλες παρατηρήσεις (γραμμές 36, 40, 44, 52, 68, 69, 82, 84, 87), οι οποίες διαφέρουν από τις αντίστοιχες της γραμμής βάσης, καθώς δε συντελούν στην υποστήριξη της προσπάθειας του άλλου ή της συνέχισης του παιχνιδιού. Απεναντίας, σκιαγραφούν ένα κλίμα νευρικότητας, ενδεικτικές του οποίου είναι οι έντονες υποδείξεις του ενός προς τον άλλο. (γραμμές 31, 40, 68, 69, 84).

Η επιμέρους ανάλυση των λεκτικών ενδείξεων του εκνευρισμού οδήγησε στην εξέταση των παραμέτρων της πρόκλησης του. Μια από τις πιο εμφανείς αιτίες της, η διάθεση του ενός υποκειμένου να αναδειχθεί στο παιχνίδι και κατά συνέπεια, η βαθμιαία εμφάνιση προκλητικών συμπεριφορών του. Αναλυτικότερα, ο «Δημήτρης» προσπαθούσε επανειλημμένα να επιδείξει, αρχικά (πρώτη συνεδρία), τις δυνατότητες του στη συγγενή και τον μελετητή και ακολούθως, την υπεροχή του απέναντι στον αδερφό του. Γλωσσικά παραδείγματα της αναφερόμενης διάθεσης του υποκειμένου αναφέρονται στις γραμμές 16, 18, 20, 22. Αντίστοιχα σημεία ανιχνεύθηκαν και στη τρίτη συνεδρία (γραμμή 55), με τον συμμετέχοντα να προβαίνει σε εκφράσεις πρόκλησης προς το συμπαίκτη του (γραμμές 61, 63 και 68), οι οποίες συνιστούν δείγμα της απόπειράς του για επικράτηση στο παιχνίδι. Ο αδερφός και συμπαίκτης του, «Κωνσταντίνος», δεν ανταποκρίθηκε λεκτικά στις προκλήσεις. Ωστόσο, η στάση και κίνηση του σώματός του συνιστούν ενδείξεις ενός ενικευμένου εκνευρισμού (γραμμές 52 και 84).

Κατά γενική ομολογία, η ένταση που παρατηρήθηκε στα επικοινωνιακά επεισόδια της ομάδας των τυπικά αναπτυσσόμενων αγοριών στο παιχνίδι

χαρακτηρίζεται από μια προοδευτική όξυνση, η οποία οφείλεται στη διάθεση των υποκειμένων να εξωτερικεύσουν το θυμό τους σε σχέση με τον τρόπο συμπεριφοράς ή με τα αποτελέσματα του συμπαίκτη τους. Τα προαναφερόμενα στοιχεία συνηγορούν στην εξατομίκευση του παιχνιδιού και την επιδείνωση της σχέσης μεταξύ τους μετά την εισαγωγή της μουσικής της αρεσκείας στην πειραματική φάση.

Με την ολοκλήρωση της διεξοδικής ανάλυσης των παραδειγμάτων εκφοράς λόγου, καθίσταται σαφής ο εκνευρισμός των υποκειμένων στα περισσότερα των προαναφερομένων χρονικών σημείων. Κατ' αντιστοιχία, ο εκνευρισμός των εμπλεκόμενων έχει συγκεκριμένη απεύθυνση, με τους ίδιους να στρέφονται ενάντια στο συμπαίκτη τους. Από εκεί και πέρα, η διερεύνηση των προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλίας ολοκληρώνεται με την ανάλυση του ρυθμού της ομιλίας και της έμφασης συγκεκριμένων λέξεων από τους δύο εμπλεκόμενους. Σχετικά με το πρώτο στοιχείο δεν έγινε αντιληπτή κάποια αλλαγή του συγκριτικά με τα όσα είχαν παρουσιαστεί στις συνεδρίες της βάσης δεδομένων. Σε αντιδιαστολή με το ρυθμό του λόγου, οι συμμετέχοντες τείνουν να τονίζουν λέξεις, που αφορούν σε υποδείξεις τους προς τον άλλο ή επιφωνήματα πανηγυρισμού μιας επιτυχημένης βολής.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΕ Δ.Α.Φ.

Συνθήκες περίστασης εκφοράς του λόγου

Όπως σημειώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η δραστηριοποίηση των υποκειμένων με αυτισμό στην πειραματική διαδικασία έγινε δυνατή με την παραχώρηση ενός χώρου της δομής των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών τους συνεδριών. Για την εισαγωγή τους στις διαδικασίες της πειραματικής φάσης, ήταν απαραίτητη η αρωγή του εκπαιδευτικού και θεραπευτή των αγοριών, κύριο Νικόλα Κυπαρισσού, ο οποίος έφερε σε επαφή τον ερευνητή με τα υποκείμενα, ενώ τα παρότρυνε σε όλη την πορεία της έρευνας να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της. Οι συνεδρίες γραμμής βάσης των νευροτυπικών συμμετεχόντων υλοποιήθηκαν σε οικείους για εκείνους χώρους, καθιστώντας την εξοικείωση τους άμεση. Η πρωτοβουλία του παιδαγωγού σχημάτισε ένα αρκετά καλό

κλίμα, το οποίο προοδευτικά παρουσίασε σημαντικές μεταβολές, με το υπόβαθρο τους να αφορά σε γεγονότα τόσο εντός, όσο και εκτός της έρευνας.

Η διάρκεια της ενασχόλησης τους με την μελέτη ξεπέρασε τους τρεις μήνες, με τις πειραματικές συνεδρίες να πραγματοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα. Δεδομένων ορισμένων της επιπλοκής εξωτερικών παραγόντων στη διαδικασία, ορισμένες προγραμματισμένες συναντήσεις δεν πραγματοποιήθηκαν. Παρόλα αυτά, αποτυπώθηκε έντονα ο αντίκτυπο της μουσικής της αρεσκείας στη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ των δύο παιδιών. Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια της κάθε συνεδρίας, η δραστηριότητα παιχνιδιού ολοκληρώνονταν με την περάτωση τεσσάρων (4') λεπτών, το μέσο διάστημα, δηλαδή, της παραγωγής της εκάστοτε μουσικής σύνθεσης. Παρά το σχεδιασμό, οι πρώτες δύο συνεδρίες της παρέμβασης αποκλίνουν από τις υπόλοιπες, διαρκώντας μόλις δύο (2') λεπτά.

Από εκεί και πέρα, τα δύο αγόρια είχαν αναπτύξει ήδη μια μακρόχρονη σχέση μεταξύ τους, καθώς είναι συμμαθητές εδώ και χρόνια. Όπως και στην περίπτωση των νευροτυπικών, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του προφίλ τους επηρέασε σημαντικά τα τελικά αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας. Συμπληρωματικά, πριν την έναρξη του ερευνητικού πειράματος, ο μελετητής, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού των παιδιών, κατέστησε κατανοητό τόσο στα δύο αγόρια, όσο και στους γονείς τους το λόγο των συναντήσεών τους, τη σημασία της συμμετοχής τους και τη δομή της δραστηριότητας παιχνιδιού. Παράλληλα, ζήτησε από τους γονείς την έγκριση τους για παράθεση οπτικού υλικού της δραστηριότητας, στο οποίο δε επρόκειτο να γίνεται εμφανές το πρόσωπο των παιδιών τους. Οι θετικές απαντήσεις τους συνέδραμαν στην ενίσχυση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας. Τέλος, στο πέρας της πειραματικής φάσης η εκκίνηση της δραστηριότητας παιχνιδιού υλοποιήθηκε με την προφορική έκθεση και προβολή (Παράρτημα, σ.) του αποκλειστικού κανόνα της («Αφού ρίξω την μπάλα στο καλάθι, δίνω πάσα στον άλλο») στα υποκείμενα.

Φάση Α': Γραμμή βάσης

Όσον αφορά την ομάδα των συμμετεχόντων με διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), τα αποσπάσματα λεκτικής έκφρασης τους κατά τη διάρκεια των συνεδριών της συγκρότησης της βάσης δεδομένων υποδεικνύουν μια

κλιμάκωση στη σχέση τους, η οποία παρουσίασε ακραίες μεταπτώσεις σε όλο το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας.

1. ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Πρώτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

1. (Εκκίνηση πρώτης συνεδρίας)
2. Γιάννης: Χε./ Χαχαχα./ Μουγκρίζει μέσα./
3. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
4. Αλέξανδρος: Χα./
5. (Μη καθαρός λόγος του «Γιάννη»)
6. (Καλάθι του «Γιάννη»)
7. Α: Σειρά μου./
8. Γ: Γκουαχ./

Δεύτερο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

9. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
10. Γ: Ουχοχο./ Δως μου την μπάλα./
11. (Πάσα «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)

Τρίτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

12. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
13. Γ: Χεχε./
14. (Καλάθι του «Γιάννη»)
15. (Μη καθαρός λόγος του «Γιάννη»)

Τέταρτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

16. (Διεκδίκηση στην μπάλα)
17. (Μη καθαρός λόγος του «Γιάννη»)
18. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
19. Γ: Εχε./ (Μη καθαρός λόγος)

Πέμπτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

20. Γ: Απόσταση εγώ./
21. (Καλάθι του «Γιάννη»)
22. Α: Εγώ./ // κάνω απόσταση./
23. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

Έκτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

24. (Ο «Αλέξανδρος» παίζει με την μπάλα)
25. Γ: Να ρίξεις εσύ./
26. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
27. Γ: **Εγώ παίζω**./

Έβδομο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

28. (Καλάθι και πάσα του «Γιάννη»)
29. Γ: Γκολ./
30. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
31. Α: **Γκολ**./
32. Γ: Εχεχεχε./

Όγδοο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

33. (Καλάθι του «Γιάννη»)
34. Γ: **Επαν**./ Στερεοτυπ.../

Ένατο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

35. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
36. Γ: Φερ να ρίξ.../ Εγώ ρίχνω τη μπα.../

Δέκατο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

37. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
38. Γ: Χιχιχι./// Δε γίνεται./
39. Α: Όχι./

Ενδέκατο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

40. (Καλάθι του «Γιάννη»)
41. Γ: Ωπωπω (μη καθαρός λόγος)./
42. (Δεύτερο καλάθι του «Γιάννη»)
43. Γ: Μπήκε η μπάλα μου./
44. (Γέλιο και των δύο)

Δωδέκατο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

45. (Καλάθι του «Γιάννη»)
46. Γ: Το ρίχνω από κοντά./

Λέκατο τρίτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

47. (Από κοινού αναζήτηση της μπάλας)
48. Α: Καλυφθείτε όλοι./
49. (Ο «Αλέξανδρος» παίρνει την μπάλα)
50. Α: Εσύ ρίχνεις./
51. Γ: Εγώ δώσε μου τη μπαλίτσα, σε παρακαλώ./

Λέκατο τέταρτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

52. (Καλάθι και πάσα του «Γιάννη» στον «Αλέξανδρο»)
53. Α: Ωπα./// Αυτός είσαι!/

Δέκατο πέμπτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία γραμμής βάσης):

54. (Βολή του «Γιάννη»)
55. Γ: Δεν μπήκε η μπάλα μέσα./
56. (Βολή του «Αλέξανδρου»)
57. Γ: **Εγώ**./
58. Α: Δεν μπήκε όλη η μπάλα μέσα./

Δέκατο έκτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

59. (Εκκίνηση δεύτερης συνεδρίας)
60. Α: Πότε θα' ρθει ο (όνομα γνωστού των δύο υποκειμένων);/
61. Γ: Ισισισι./

Δέκατο έβδομο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

62. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
63. Α: Και που είναι ο (όνομα γνωστού των δύο υποκειμένων);/
64. Γ: Δεν ήρθε ακόμα./
65. Α: Είναι στην οδό (όνομα οδού)./

Δέκατο όγδοο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

66. (Τρία καλάθια του «Γιάννη»)
67. Α: Μου πιέζουνε τη μύτη./
68. (Ο «Αλέξανδρος» σκουπίζει τη μύτη του)
69. Γ: Ορίστε./
70. (Πάσα του «Γιάννη» στον «Αλέξανδρο»)
71. Α: Α./ Φχαριστώ./

Δέκατο ένατο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

72. (Ο «Γιάννης» βγαίνει από τον χώρο και μετά από παρέμβαση του εκπαιδευτικού του επιστρέφει)

73. Γ: Όχι, «Γιάννη»./

Εικοστό απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

74. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

75. (Ο «Αλέξανδρος» τραγουδάει)

76. (Πάσα «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)

Εικοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

77. (Ο «Γιάννης» αναζητά τη μπάλα)

78. Γ: Το βρήκα./

79. (Καλάθι του «Γιάννη»)

80. Α: Α ναι, το ήξερα./// Ούπα./ Έτσι κάνει ο Μαρσουπιαμί./

81. Γ: Έτσι./

Εικοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

82. (Καλάθι και απόσυρση του «Γιάννη»)

83. Α: Ούπα./

84. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

85. Α: Ωπά./ Ούπα./

86. (Δεύτερο καλάθι του «Αλέξανδρου»)

Εικοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

87. (Παρέμβαση εκπαιδευτικού, σχετικά με την απόσυρση του «Γιάννη»)

88. Εκπαιδευτικός: Πήγαινε, παιδί μου./ Πήγαινε./

89. Γ: Γιατί;/

90. Εκπ: Γιατί θα το ξανακάνεις από την αρχή, εάν δεν πας./

91. Γ: Από την αρχή;/

92. Εκπ: Ναι./

93. Α: (Τραγούδι)
94. (Ο «Γιάννης» επιστρέφει στην αίθουσα)

Εικοστό τέταρτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

95. (Ο «Γιάννης» παίρνει την μπάλα)
96. Γ: Ωχ./// Δεν μπορώ./

Εικοστό πέμπτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

97. (Πάσα του «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)
98. Γ: Ευχαριστώ./
99. Α: Εγώ θα φέρω την μεγάλη./
100. (Καλάθι του «Γιάννη»)
101. Γ: **Θα φέρει την μεγάλη την μπάλα αυτός.**/
102. Α: Είναι δικότη./
103. (Παρέμβαση εκπαιδευτικού)

Εικοστό έκτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία γραμμής βάσης):

104. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
105. Α: Danger, danger, danger./
106. Γ: Παρ' /// τη μπάλα./ Πιάσ' το./
107. Α: Κίνδυνος, κίνδυνος./
108. Γ: **Τελειώνει./ Να τώρα θα χτυπήσει, τώρα, τώρα./ Τώρα σε λίγο θα χτυπήσει./ Τώρα σε λίγο./ Τώρα χτυπάει!**/
109. (Ολοκλήρωση δεύτερης συνεδρίας)

Εικοστό έβδομο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

110. (Καλάθι του «Γιάννη»)
111. Γ: Ποιος την έριξε την μπάλα;/
112. (Φωνή ατόμου έξω από το χώρο)
113. Γ: Α./
114. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

115. Α: Αυτό έριξα./ Δεν ήθελε ροκ εντ ρολ./ Ένα ροκ εντ ρολ δηλαδή./

Εικοστό όγδοο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

116. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

117. Α: Έτσι μπράβο./ Αυτό είναι./

118. Γ: Άντε δώσε τη πά.../

Εικοστό ένατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

119. («Καλάθι του «Γιάννη»)

120. Α: Παίξε./

121. (Γέλιο του «Γιάννη»)

122. Α: Ωπα./

123. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

124. Α: Ωπα./

125. Γ: Φέρε μου την μπάλα./

Τριακοστό απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

126. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

127. Α: Δός του μια μπάλα./

Τριακοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

128. (Γέλιο του «Γιάννη»)

129. Α: Τι καλά./ Εγώ μου αρέσουνε .../

130. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

131. Α: Η καλύτερη επί...// Η καλύτερη επίθεση.../

132. Γ: Εδώ./

133. Α: ...είναι η καλύτερη άμυνα./

134. (Καλάθι του «Γιάννη»)

135. Γ: Και δε μαρέσει./

Τριακοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

136. (Καλάθι του «Γιάννη»)
137. Γ: **Άνοιξε η ντουλάπα εδώ.**/// Δεν πειράζει που άνοιξε η ντουλάπα, δεν κλείνει./
138. (Παρέμβαση εκπαιδευτικού)

Τριακοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

139. Γ: Ταμπορίκομπορικό./
140. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
141. Γ: (Γέλιο)./ Ααα./
142. Α: Ταμπορίκομπορικό./
143. Γ: Δεν αντέχω άλλο ταμπορίγκολ./
144. (Καλάθι του «Γιάννη»)
145. Γ: Γιατί δεν πάει;/

Τριακοστό τέταρτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

146. (Καλάθι του «Γιάννη»)
147. Α: **Ρίχνω την μπάλα.**/ **μπάλα.**/
148. Γ: Ρίξτη τρρ./ (Γέλιο)./ Ααα βοήθεια (γέλιο)./

Τριακοστό πέμπτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

149. (Ο «Αλέξανδρος» παίρνει την μπάλα)
150. Α: Δώστου μία./// Α./ Δωστούμ./

Τριακοστό έκτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία γραμμής βάσης):

151. (Πάσα του «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)
152. Α: **Έτσι μπράβο.**/ Αυτό είναι./// Παίξε μπάλα./
153. (Ψέλλισμα «Γιάννη»)

Τριακοστό έβδομο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

154. (Εκκίνηση τέταρτης συνεδρίας)
155. Α: Το θηρίο σου μέσα./// Το κτήνος;/
156. Γ: Ε./ **Εεε./ Εεεε./ Κύριε Νίκο!** Αχ./ **Κύριε Νίκο!** **Ααααα./**
157. Α: Είμαι το κτήνος./
158. (Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον κανόνα)
159. (Ο «Γιάννης» ρίχνει με δύναμη τη μπάλα προς τον «Αλέξανδρο»)
160. Α: **Ωου.**/

Τριακοστό όγδοο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

161. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
162. Α: Τι κάνεις σε αυτό, «Γιάννη», (μη καθαρός λόγος);/
163. Γ: Κύριε Νίκο./ Κύριε Νίκο;/ (αναπνοές) **Κύριε Νίκο!** **Κύριε Νίκο!**
164. Α: Ε είσαι το κτήνος./
165. (Πάσα του «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)
166. Γ: Κύριε Νίκο./ Κύριε Νίκο./
167. Α: Εσύ είσαι το κτήνος, αλλά δε.../
168. (Παρέμβαση εκπαιδευτικού)

Τριακοστό ένατο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

169. (Ο «Αλέξανδρος» προσεγγίζει την μπάλα και τον «Γιάννη»)
170. Γ: Ε./ Ε./ Ε./ **Εεε./ Εεε./ Εεεε./ Εεεεε./ Εααα./ Αααα./**
171. Α: **Μην τρομάξεις, κτηνώδες!** **Βάρα τον!**/
172. Γ: **Ααααα./**
173. (Παρέμβαση του εκπαιδευτικού)
174. Γ: (**Βρισιά**)./
175. Α: **Όχι!** **Έλα.**/
176. (Ο «Αλέξανδρος» αγκαλιάζει τον εκπαιδευτικό)

177. Εκπ: Τι συμβαίνει;
178. Α: Ψάξτε τον./
179. Γ: **Εεεεεεεε.**/
180. Α: **Μην φωνάζεις!**/
181. Εκπ: Χέρια κάτω και ηρεμία παρακαλώ./
182. Α: **Μην φωνάζεις!**/ Έλα από εδώ θα σε κάψει το ηφαίστειο./
183. (Ο εκπαιδευτικός καλύπτει το στόμα του «Αλέξανδρου»)

Τεσσαρακοστό απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

184. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
185. Εκπ: Μετράει ο χρόνος σας./ Πάμε./ Εγώ είμαι εδώ κοντά και σας βλέπω./
186. Γ: Ναι./ Που είναι;./
187. (Ο «Αλέξανδρος» ξαναπαίρνει τη μπάλα και τη ρίχνει στο καλάθι)

Τεσσαρακοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

188. (Παρέμβαση εκπαιδευτικού και ο «Αλέξανδρος» παίρνει τη μπάλα)
189. Γ: Να' τη η μπάλα./ Ρίξε τη μπάλα./
190. (Παρότρυνση του εκπαιδευτικού προς τον «Αλέξανδρο»)
191. Γ: Τη μπάλα./ Κύριε Νίκο./ **Κύριε Νίκο;**/ Κύριε Νίκο;/
192. Εκπ: Μπάσκει ναι./
193. Γ: Να πω;/
194. Εκπ: Ακούω./
195. Γ: Πως θα τη ρίξω;/
196. Εκπ: Στη μπασκέτα./
197. Γ: Ε;/
198. Εκπ: Μπάσκει./
199. Γ: Ε;/
200. Εκπ: Μπάσκει./
201. Γ: **Ε;/// Φοβάμαι!**/
202. Εκπ: Φοβάσαι τη μπασκέτα;/
203. Γ: Ναι./
204. (Ο εκπαιδευτικός απομακρύνει τον «Αλέξανδρο» από την μπασκέτα)

205. Γ: Έλα εδώ!/ Έλα εδώ!/ Εχεχεχεε./

206. Α: Ααπέναντι /// Γιατί είναι στη .../

Τεσσαρακοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

207. (Παρότρυνση από εκπαιδευτικό στον «Γιάννη»)

208. Γ: Εε; /// Θέλω να φύγω./ Εε;/

209. Εκπ: Ε παίξε και μέχρι να χτυπήσει.../

210. Γ: **Να φύγω!**/

211. (Παρότρυνση εκπαιδευτικού και βολή του «Γιάννη»)

212. Γ: Να φύγω./

Τεσσαρακοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης):

213. Εκπ: «Αλέξανδρε», θα παίξεις ή θα κάθεται εδώ μαζί μου;

214. Α: Εδώ./ Μαζί./

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ

Εξετάζοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων με διάγνωση Δ.Α.Φ., διακρίναμε μια αστάθεια στην κοινωνική αλληλεπίδραση τους, με τη σχέση των δύο αγοριών να χαρακτηρίζεται από ακραίες εκφάνσεις στην πρώτη και τη τελευταία συνεδρία. Ειδικότερα, στα σημεία λόγου της πρώτης συνεδρίας εντοπίζονται:

Α) Ως προς τη μορφή:

- Στιγμές συντονισμένου γέλιου (γραμμές 2, 4, 10, 13, 19, 32, 38 και 44).
- Μη καθαρός στερεοτυπικός λόγος του «Γιάννη» (γραμμές 5, 15, 17, 34 και 41), ο οποίος –κατά τον εκπαιδευτικό του- συνιστά ένδειξη έντονης χαράς του.
- Άμεσες επαναλήψεις φράσεων του «Γιάννη» από τον «Αλέξανδρο» (γραμμές 22, 31 και 58), οι οποίες –σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2003)- θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια μορφή προσέγγισης του άλλου.

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Λόγος εντός θέματος, ο οποίος απαρτίζεται από εκδηλώσεις ενδιαφέροντος για το παιχνίδι (γραμμές 7, 25, 27, 36, 55 και 57), κοινής ευχαρίστησης (γραμμές 10, 19, 32, 38, 41, 43 και 46), αυθόρμητης θετικής ανατροφοδότησης του συμπαίκτη (γραμμή 53), καθώς και τον μοναδικό διάλογο της πρώτης συνεδρίας (γραμμές 50 και 51).

Η συνέχιση της ανάλυσης των λεκτικών αποσπασμάτων της γραμμής βάσης των αυτιστικών υποκειμένων επιτρέπει την επεξεργασία του γλωσσικού υλικού της δεύτερης συνεδρίας. Η ολοκλήρωση της οδήγησε στη διάκριση των γλωσσικών στοιχείων σε κατηγορίες, ανάλογα με τη μορφή και την ερμηνεία τους:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επεισόδια διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων, τα οποία διχοτομούνται σε συνομιλίες εντός (γραμμές 69, 71, 80 και 81) και εκτός θέματος (γραμμές 60, 61, 63, 64 και 65), με τις δεύτερες να αποτελούν ένδειξη του βαθμού της οικειότητας τους.
- Επεισόδια διαλόγου ανάμεσα στον «Γιάννη» και τον εκπαιδευτικό του (γραμμές 89, 90, 91, 92), με τον παιδαγωγό να προσπαθεί να επανεντάξει το παιδί στη δραστηριότητα.

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Κλιμάκωση της δυσφορίας του «Γιάννη» με τη δραστηριότητα στα σημεία 73 (προσπάθεια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του), 90, 92 (διάλογος με εκπαιδευτικό, σχετικά με την αποχή του από το παιχνίδι), 96 (εκφορά αδιαθεσίας του), 101 (ανασφάλεια, σχετικά με τις δράσεις του συμπαίκτη) και 108. Ως το σημείο κορύφωσης της δυσφορίας του, η γραμμή 108 αποτελεί ένα συνεχές επιλαμβανόμενων εκφράσεων, στα πλαίσια των οποίων επαναδιατυπώνονται ο χρονικός προσδιορισμός «τώρα» (έξι εκφορές) και το ρήμα «χτυπάει» (τρεις

εκφορές). Παράλληλα, προσωδιακά χαρακτηριστικά του λόγου, όπως η ταχύτητα του ρυθμού και η ένταση της φωνής, γίνονταν ολοένα και οξύτερα ανά φράση. Τα συγκεκριμένα δεδομένα υποδεικνύουν την ανάγκη του παιδιού για απόσυρση από το παιχνίδι, ενώ ενδέχεται να συσχετίζονται με το περιεχόμενο των γραμμών 105 και 107, στις οποίες ο «Αλέξανδρος» επαναλαμβάνει τη λέξη «κίνδυνος» σε δύο γλώσσες (αγγλικά και ελληνικά).

- Γνώση άτυπων κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς στις γραμμές 69, 71 και 98.
- Λόγος εντός θέματος, ο οποίος αποτελείται από τα προαναφερόμενα διαλογικά στοιχεία (γραμμές 69, 71, 80, 81, 106), εκφράσεις αυθόρμητης θετικής ανατροφοδότησης του συμπαίκτη (γραμμές 75 και 81), καθώς και τις λεκτικές εκδηλώσεις της ευφορίας του «Αλέξανδρου» με το παιχνίδι (γραμμές 75, 83, 85, 93). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως οι φράσεις του «Αλέξανδρου» συνιστούν και απόδειξη της εξατομίκευσης του παιχνιδιού, δεδομένης της συνέχισης του παιχνιδιού, παρά την απουσία του συμπαίκτη.

Ακολουθώντας τη διαδοχή των συνεδριών του πρώτου τμήματος της πειραματικής ομάδας των παιδιών με Δ.Α.Φ., αναλύθηκαν τα ποιοτικά γλωσσικά δεδομένα της τρίτης ημέρας. Όπως και στην περίπτωση της δεύτερης, η παρουσίαση των σημείων λόγου της τρίτης συνεδρίας πραγματώνεται με κατηγοριοποίηση τους, βάσει της μορφής και του περιεχομένου τους:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επεισόδια διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων (γραμμές 111, 115, 132, 147 και 148), με τις γλωσσικές ανταλλαγές των παιδιών να αφορούν αποκλειστικά στο παιχνίδι.
- Άμεση επανάληψη λέξης (γραμμές 139 και 142), η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει μια απόπειρα προσέγγισης του άλλου.

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Λόγος εντός θέματος, ο οποίος αποτελείται από διαλογικά στοιχεία (γραμμές 111, 115, 118, 131, 132, 147 και 148), λεκτικές εκφράσεις ενδιαφέροντος για το παιχνίδι (γραμμές 125, 127, 131, 132, 133, 145, 150 και 152) και συγχρονισμένης ευχαρίστησης με τη δραστηριότητα (γραμμές 117, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 141, 147, 148 και 152).

Η περάτωση του πρώτου μισού της πειραματικής διαδικασίας για τους αυτιστικούς συμμετέχοντες συντελέστηκε με την έναρξη των διεργασιών της τέταρτης συνεδρίας. Προτού ξεκινήσει η ανάλυση των επιμέρους λεκτικών μονάδων της συγκεκριμένης συνεδρίας είναι αναγκαία η παράθεση ενός βίαιου περιστατικού μεταξύ των δύο αγοριών λίγες ώρες πριν την εκπλήρωση του πειράματος. Όπως ανέφερε ο εκπαιδευτικός τους, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ημέρας, τα δύο παιδιά προέβηκαν σε ανταλλαγές λεκτικής επιθετικότητας, οι οποίες κατέληξαν σε ένα επεισόδιο σωματικής βίας (ο «Αλέξανδρος» επιτέθηκε στον «Γιάννη»). Το επικείμενο συμβάν επέδρασε καθοριστικά στα αποτελέσματα της τελευταίας συνεδρίας της γραμμής βάσης, με τον ερευνητή, βέβαια, να μην έχει γνώση αυτού. Από εκεί και πέρα, τα σημεία λόγου και διαλόγου έχουν ως εξής:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επεισόδια διαλόγου ανάμεσα στον «Γιάννη» και τον εκπαιδευτικό (γραμμές 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 209 και 210) και επεισόδια διαλόγου ανάμεσα στον «Αλέξανδρο» και τον εκπαιδευτικό (γραμμές 213 και 214). Και για τους δύο συμμετέχοντες οι συνομιλίες τους με το διδάσκοντα παρουσιάζονται μετά την παρέμβαση του ίδιου στη δραστηριότητα.

Από την μία, ο «Γιάννης», προσπαθώντας να επανενταχθεί στη δραστηριότητα, επιζητά, αρχικά, την βοήθεια του παιδαγωγού (γραμμή 191). Ακολούθως, το υποκείμενο αδυνατεί να ρίξει τη βολή (γραμμές 193, 195, 197, 199), καταλήγοντας στο να γνωστοποιήσει το λόγο της αδυναμίας του («Φοβάμαι») στις γραμμές 201, 202 και 203. Το συγκεκριμένο επικοινωνιακό επεισόδιο ολοκληρώνεται, με το δάσκαλο να απομακρύνει τον «Αλέξανδρο» από το καλάθι (γραμμή

204). Στη συνέχεια του παιχνιδιού ο «Γιάννης» απευθύνεται και πάλι στον εκπαιδευτικό, εξωτερικεύοντας την επιθυμία του να αποσυρθεί από τη δραστηριότητα (γραμμές 208 και 210).

Από την άλλη πλευρά, το διαλογικό απόσπασμα μεταξύ του «Αλέξανδρου» και του διδάσκοντα (γραμμές 213 και 214) υποδηλώνει την επιθυμία του πρώτου για διατήρησης της εγγύτητας του με τον δεύτερο.

- Όξυνση της έντασης της φωνής. Ένα από τα πιο εμφανή χαρακτηριστικά της εν λόγω συνεδρίας, η ενίσχυση του φωνητικού τόνου συνδέθηκε με τη διαβάθμιση των αισθημάτων ανασφάλειας και φόβου των υποκειμένων.

Η κλιμάκωση της έντασης αποτυπώνεται συχνότερα στις εκφορές του «Γιάννη» (γραμμές 156, 162, 166, 170, 172, 174, 179, 208 και 210), με διαφοροποιήσεις τόσο ως προς την απεύθυνση, όσο και ως προς το περιεχόμενο τους. Αναλυτικότερα, οι γραμμές 156, 163 και 166 αφορούν σε λεκτικές απόπειρες του παιδιού να αποσπάσει την προσοχή του εκπαιδευτικού του, συνιστώντας, συγχρόνως, μια ένδειξη οξύ φόβου και ανασφάλειας για τις δράσεις του συμπαίκτη. Χαρακτηριστικό της προοδευτικής διέγερσης της έντασης του «Γιάννη», η επέκταση του φωνήματος «Ε» ανά κάθε εκφορά του στη γραμμή 156, όπως και οι βαθιές αναπνοές του. Η οξύτητα των προαναφερόμενων συναισθημάτων αποτυπώνεται ακόμη εντονότερα στο σημείο 170. Όπως διαπιστώθηκε η τονική διαβάθμιση του λόγου του παιδιού στα συγκεκριμένο απόσπασμα συνίσταται στο βαθμό της εγγύτητας του με το συμπαίκτη, ο οποίος το προσεγγίζει. Η κορύφωση της έντασης παρουσιάζεται στις γραμμές 172, 174 και 179. Η πρώτη και η τελευταία συνιστούν ενδείξεις απόλυτου φόβου για τον άλλο (άναρθρες κραυγές), ενώ η ενδιάμεση αποτελεί μια μορφή φραστικής επίθεσης (βρισιά). Τέλος, οι γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ του «Γιάννη» και του εκπαιδευτικού στις γραμμές 208, 209 και 210

προβάλλουν την αναγκαιότητα του ατόμου να αποχωρήσει από τη δραστηριότητα, παρά τις παροτρύνσεις του παιδαγωγού.

Στην περίπτωση του «Αλέξανδρου» ο τόνος των λεκτικών εκφορών παραμένει σε σταθερά επίπεδα μέχρι την γραμμή 160, η οποία υποδεικνύει το ξάφνιασμα του στην μπαλιά του συμπαίκτη του. Ο συνδυασμός της έκφρασης του φωνήματος «Ωου» (γραμμή 160) με την κίνηση προσέγγισης του παιδαγωγού καταδεικνύει τον φόβο του για την ενέργεια του συμπαίκτη του. Η συνέχεια της δραστηριότητας επέφερε ακόμη οξύτερα παραδείγματα έντασης, με τον «Αλέξανδρο» να επιτίθεται (γραμμή 171) και ακολούθως, να φοβάται (γραμμή 174) τον «Γιάννη». Ο φόβος του, μάλιστα, γίνεται ευδιάκριτος και στην επαναπροσέγγιση του εκπαιδευτικού στη γραμμή 174, με το αγόρι να αναζητά σωματική επαφή με το διδάσκοντα του (αγκαλιά, φιλή). Η ένταση δε συνιστά αποκλειστικά εκδήλωση της ανασφάλειας του παιδιού, καθώς στα σημεία 180 και 182 το ίδιο προσπαθεί να αμβλύνει τις έντονες κραυγές του συμμαθητή του.

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Η σημασία της λέξης «κτίνος» παρουσιάζει σημασιολογικές αλλαγές, ανάλογα με τη χρήση της. Πιο συγκεκριμένα, στις γραμμές 155 και 157 το επίθετο αναφέρεται στον ομιλητή («Το κτίνος;», «Είμαι το κτίνος»), υποδεικνύοντας την πεποίθηση του για ικανότητα στη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Κατά αντιστοιχία, η μετέπειτα αξιοποίηση του αναφερόμενου επιθετικού προσδιορισμού στις 164 και 167 αποτελεί μια απόπειρα του ομιλητή («Αλέξανδρος») να καταπραΰνει την ένταση του συμπαίκτη του, δηλώνοντας του επανειλημμένα ότι εκείνος είναι «το κτίνος». Και στις δύο περιπτώσεις το λέξημα «κτίνος» συνιστά μετάφραση της αμερικάνικης μπασκετικής έκφρασης “I am the beast”, η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν αθλητή με δυνατότητες. Ωστόσο, το νόημα της λέξης αλλάζει στο σημείο 171 («Μην

τρομάξεις, κτηνώδες»), καθώς η λέξη χρησιμοποιείται εν μέσω της λεκτικής επίθεσης του ατόμου στον άλλο.

- Απόπειρα προσέγγισης του συμπαίκτη εκ μέρους του «Αλέξανδρου» (γραμμές 162 και 167), με τον ίδιο να προσπαθεί, αφενός, να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τον «Γιάννη» μέσα στο παιχνίδι και αφετέρου, να τον καθησυχάσει.

Φάση Β': Εφαρμογή ερευνητικής παρέμβασης

Η εισαγωγή της μουσικής της αρεσκείας στο παιχνίδι των συμμετεχόντων με διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος μετέβαλλε την μεταξύ τους σχέση, επιδρώντας σημαντικά σε πολλαπλά επίπεδα της επικοινωνίας τους. Όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο, τα ακόλουθα επικοινωνιακά επεισόδια αποδεικνύουν το μέγεθος, αλλά και την κλίμακα των προαναφερόμενων αλλαγών.

1. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Πρώτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία παρέμβασης):

1. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
2. Γ: Μπάλα./
3. (Πάσα του «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)

Δεύτερο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία παρέμβασης):

4. (Καλάθι του «Γιάννη»)
5. Γ: Εγώ δεν έριξα καλάθι./
6. Εκπ: Τέλειωνε./ Είναι η σειρά σου./
7. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
8. Α: Ώπα./
9. Εκπ: Είναι η σειρά σου./

Τρίτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία παρέμβασης):

10. (Ο «Γιάννης» προσεγγίζει ένα άλλο παιδί)

11. Γ: Εχεχε./ Ταμπορίκομπορίκο./
12. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
13. Α: Αωωω./
14. Γ: Ταμπορίκο./
15. (Καλάθι του «Γιάννη»)
16. Α: Ταμπορίκου./
17. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

Τέταρτο απόσπασμα λόγου (πρώτη συνεδρία παρέμβασης):

18. Α: Okay./
19. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

Πέμπτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

20. (Ο «Γιάννης» προσεγγίζει τη μπάλα)
21. Γ: Ορίστε./

Έκτο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

22. (Καλάθι του «Γιάννη»)
23. Α: Σέ πιασα./
24. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

Έβδομο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

25. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
26. Α: Ωχ./// Για λίγο./
27. (Καλάθι του «Γιάννη»)
28. Α: Ουπς./

Ογδοο απόσπασμα λόγου (δεύτερη συνεδρία παρέμβασης):

29. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

30. Α: Καλή βολή./

31. Γ: Ναι./

Ένατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

32. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

33. Α: Ωωου./

Δέκατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

34. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

35. Α: Χα./// Αυτό είναι./

Ενδέκατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

36. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

37. Α: Α./// Παίξε καλάθια./

Δωδέκατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

38. (Καλάθι του «Γιάννη»)

39. Α: Άντε./ Έρι./ ξα./

40. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

41. Α: Πόου./

Δέκατο τρίτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

42. (Χτυπάει το κουδούνι της εξώπορτας)

43. (Ο «Αλέξανδρος» προσπαθεί να κλείσει τη ντουλάπα)

44. Α: Ένα λεπτό./ Ένα λεπτό./// Ένα λεπτό./

Δέκατο τέταρτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

45. (Ένα αγόρι της δομής μπαίνει στην αίθουσα)

46. Α: Γεια σου, (όνομα αγοριού)./ **Καλά;/**

47. Αγόρι: Καλά./

48. Α: Μπράβο./

Δέκατο πέμπτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

49. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

50. Α: Δεν το αντέχω άλλο./

Δέκατο έκτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

51. (Ο «Γιάννης» αναζητά την μπάλα)

52. Α: **Εκεί πέρα** είναι./

53. Γ: Ξέρω, ξέρω./

Δέκατο έβδομο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

54. (Άκουσμα γέλιου)

55. Α: Χου./

56. Γ: Αχα./

Δέκατο όγδοο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

57. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

58. Α: Ε./ Εχεχε./

59. (Καλάθι του «Γιάννη»)

60. Α: Εντάξει./ Θα το δράσουμε./

Δέκατο ένατο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

61. (Πάσα του «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)

62. Α: Ρίχνει./

Εικοστό απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

63. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
64. Α: Ωωωωω./
65. (Καλάθι του «Γιάννη»)
66. Α: Οφ./ σάητ./

Εικοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

67. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
68. Α: Attack./

Εικοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (τρίτη συνεδρία παρέμβασης):

69. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
70. Α: Εντάξει./ Ας το δούμε./

Εικοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

71. (Εκκίνηση τέταρτης συνεδρίας)
72. Εκπ: Καλό παιχνίδι./
73. (Πάσα του «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)
74. Γ: Φχαριστώ./
75. (Εισαγωγή μουσικής της επιλογής του «Αλέξανδρου»)
76. Α: Μου ρυθμίζετε το ραδιόφωνο;./

Εικοστό τέταρτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

77. (Πάσα «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη»)
78. Α: Να' τη./
79. Γ: Από εκεί./
80. Α: Πιάσε./
81. (Ο «Αλέξανδρος» παίρνει την μπάλα)
82. Α: Μάλιστα./

Εικοστό πέμπτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

83. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

84. A: **Perfecto.**/

Εικοστό έκτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

85. (Ολοκλήρωση της μουσικής της επιλογής του «Αλέξανδρου»)

86. A: **Finito.**/

Εικοστό έβδομο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

87. (Ο «Γιάννης» προσεγγίζει την μπάλα)

88. Γ: Εδώ./

89. A: **Iu.**/

Εικοστό όγδοο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

90. (Ο «Γιάννης» προσεγγίζει το καλάθι)

91. A: Άημ. /// Next time./

Εικοστό ένατο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

92. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

93. A: **Let's go.**/

94. (Πάσα «Αλέξανδρου» στο «Γιάννη»)

95. (Καλάθι του «Γιάννη»)

96. A: **Ωωω./ Ωχου.**/

97. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

98. A: **Γουωωω.**/

Τριακοστό απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

99. (Ο «Γιάννης» προσεγγίζει τον ερευνητή)

100. Γ: (Μη καθαρός λόγος)./

101. Ερευνητής: Παίξτε./

102. Γ: Μα εδώ./

103. Ερ: Μην αγχώνεστε./

Τριακοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

104. (Πάσα του ερευνητή στον «Γιάννη»)

105. Γ: Ευχαριστώ./

Τριακοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (τέταρτη συνεδρία παρέμβασης):

106. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

107. Γ: Ααααου./

Τριακοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

108. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

109. Α: Παίρνεις τη μπάλα σου./

110. Γ: Στο τέλα./

Τριακοστό τέταρτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

111. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

112. Α: Εγώ ρίξαμ./

Τριακοστό πέμπτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

113. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

114. Α: Ω./ Την έχασα./ Φάουλ./

Τριακοστό έκτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

115. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

116. Α: Γκολ ο άλλος./
117. (Καλάθι του «Γιάννη»)
118. Α: Γκολ και αυτός./

Τριακοστό έβδομο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

119. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
120. Α: (Μη καθαρός λόγος)
121. Γ: Χεχε./

Τριακοστό όγδοο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

122. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
123. Α: Αουτς./ Χτύπησα./

Τριακοστό ένατο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

124. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
125. Α: (Μη καθαρός λόγος)./ Σου δίνουμε σκορ;./

Τεσσαρακοστό απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

126. (Καλάθι του «Γιάννη»)
127. Α: Τρε/λά/θη/κα./

Τεσσαρακοστό πρώτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

128. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)
129. Α: Ξεκουράστηκα./

Τεσσαρακοστό δεύτερο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

130. (Εκκίνηση τραγουδιού της επιλογής του «Αλέξανδρου»)

131. Α: Ήρθε κι άλλο./

Τεσσαρακοστό τρίτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

132. (Καλάθι του «Αλέξανδρου»)

133. Α: I want to be (μη καθαρός λόγος)./

Τεσσαρακοστό τέταρτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

134. (Πτώση της μπασκέτας)

135. Γ: Έπεσε./

136. Α: Oh no no no no./ Άς άς άστο (μη καθαρός λόγος)./

Τεσσαρακοστό πέμπτο απόσπασμα λόγου (πέμπτη συνεδρία παρέμβασης):

137. (Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να φτιάξει τη μπασκέτα)

138. Α: Α./ Α./ Αυτό./ Το.../ Αυτό, αυτό, αυτό./ Αυτό είναι./

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ

Η περάτωση της ανάλυσης των αποσπασμάτων λόγου των αυτιστικών συμμετεχόντων καθιστά σαφές το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής (μουσική της αρεσκείας) στο επικοινωνιακό δυναμικό τους, καθώς και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Τα ποιοτικά γλωσσικά αποτελέσματα της ερευνητικής παρέμβασης, ωστόσο, υποδηλώνουν ακραίες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο υποκειμένων, με τον πολλαπλασιασμό της λεκτικής έκφρασης του «Αλέξανδρου» να συνδυάζεται με την κατακόρυφη μείωση των γλωσσικών εκφορών του «Γιάννη». Ένδειξη του συγκεκριμένου φαινομένου, οι μόλις δεκαέξι (16) εκφορές λόγου του «Γιάννη» σε όλο το πέρασ της παρέμβασης, σε αντιδιαστολή με τις πολυάριθμες εκφράσεις του «Αλέξανδρου», κατά τη διάρκεια της τρίτης συνεδρίας, οι οποίες κατέστησαν την γλωσσική ανάλυση της μονομερή.

Όσον αφορά τη γλωσσική ανάλυση της παρέμβασης, το υλικό της ομάδας των υποκειμένων με αυτισμό, αφού τέθηκε υπό επεξεργασία, διασπάστηκε σε κατηγορίες, ανάλογα με τη μορφή και την ερμηνεία τους. Η διάκριση των λεκτικών στοιχείων στο επίπεδο της πρώτης συνεδρίας έχει ως εξής:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επιφωνήματα (γραμμές 8 και 13), τα οποία συνοδεύουν τις επιτυχημένες προσπάθειες του «Αλέξανδρου» στο καλάθι.
- Επεισόδιο διαλόγου ανάμεσα σε υποκείμενο και εκπαιδευτικό (γραμμές 5, 6 και 9), με τον «Γιάννη» να προσεγγίζει τον παιδαγωγό, προκειμένου να σχολιάσει μια πτυχή του παιχνιδιού. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως το αγόρι μετά από κάθε βολή του κατευθύνονταν προς τη πόρτα, στην οποία βρίσκονταν ο διδάσκοντας.
- Άμεση επανάληψη λέξης του συμπαίκτη (γραμμές 14 και 16), με τον «Αλέξανδρο» να επαναλαμβάνει την έκφραση του «Γιάννη» αμέσως μετά το άκουσμα της. Σύμφωνα με τον Βογινοδρούκα (2003), τέτοια παραδείγματα ηχολαλικής ομιλίας ενδέχεται να συνιστούν μια απόπειρα προσέγγισης του άλλου.

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Λόγος εντός θέματος (γραμμές 2 και 18), οι οποίες υποδεικνύουν το ενδιαφέρον των παιδιών για το παιχνίδι. Η φράση «okay» του «Αλέξανδρου» συνιστά ένα λέξημα τέτοιας υφής, καθώς ο ίδιος σε όλο το πέρασ της παρέμβασης χρησιμοποιούσε αγγλικές εκφράσεις, προκειμένου να περιγράψει στιγμές του παιχνιδιού του.

Μεταβαίνοντας στο πεδίο της δεύτερης συνεδρίας, ο ερευνητής διέκρινε την κατακόρυφη μείωση της λεκτικής παραγωγής και στους δύο συμμετέχοντες. Ενδεικτικό το πλήθος των εκφορών του «Γιάννη», ο οποίος προέβηκε σε μόλις δύο εκφορές λόγου (γραμμές 21 και 31) σε όλο το πέρασ της συνεδρίας. Από εκεί και πέρα, για τους σκοπούς της παρουσίασης των γλωσσικών στοιχείων της δεύτερης συνεδρίας ακολουθήθηκε το πρότυπο κατηγοριοποίησης των προηγούμενων

συνεδριών. Κατά συνέπεια, το γλωσσικό υλικό της δεύτερης συνεδρίας διχοτομήθηκε, βάσει της μορφής και της ερμηνείας των επιμέρους μονάδων του:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επιφωνήματα (γραμμές 26 και 28), στα οποία προβαίνει ο «Αλέξανδρος» προκειμένου να σχολιάσει τις προσπάθειες τόσο του ίδιου (γραμμή 26), όσο και του συμπαίκτη του (γραμμή 28).

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Λόγος εντός θέματος (γραμμές 21, 23, 26, 30 και 31), ο οποίος αποτυπώνει το ενδιαφέρον των παιδιών για το παιχνίδι. Η περαιτέρω εξέταση του περιεχομένου τους εστιάζει στις αποκλειστικές εκφράσεις του «Γιάννη» (γραμμές 21 και 31). Η πρώτη (γραμμή 21) υποδηλώνει τη γνώση του αγοριού για τους άτυπους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ η δεύτερη (γραμμή 31) συνιστά ένα παράδειγμα αυθόρμητης θετικής ανατροφοδότησης της επίδοσης του συμπαίκτη.

Η συνέχιση του ελέγχου των γλωσσικών επιλογών της πειραματικής ομάδας των αγοριών με αυτισμό συντελείται με την επεξεργασία των ευρημάτων της τρίτης συνεδρίας, η οποία διήρκεσε περισσότερο από τις δύο προηγούμενες της, δεδομένης της πλήρους μουσικής αναπαραγωγής (τέσσερα λεπτά ανά μουσικό απόσπασμα). Η συγκεκριμένη προοπτική εφαρμόστηκε και στις επόμενες ημέρες παρέμβασης. Με την περάτωση του προαναφερόμενου χρονικού διαστήματος, σχηματίστηκε το υπό ανάλυση λεκτικό υλικό, το οποίο μετά την κατηγοριοποίηση του, βάσει της μορφής και της ερμηνείας του ερευνητή παρουσιάζεται ως εξής:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επιφωνήματα (γραμμές 21, 23, 26, 30 και 31), τα οποία συνοδεύουν τις προσπάθειες του «Αλέξανδρου» στο παιχνίδι.
- Επεισόδιο διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων (γραμμές 52 και 53), το οποίο αποτελεί το πρώτο στην παρέμβαση ανάμεσα τους, υποδεικνύοντας, παράλληλα, μια συνεργατική διάθεση τους.

- Επεισόδιο διαλόγου με εξωτερικό παράγοντα (γραμμές 46, 47 και 48), στο οποίο ο «Αλέξανδρος» συνομιλεί με ένα ακόμη παιδί της δομής. Η συγκεκριμένη ενέργεια υποδεικνύει τη διάθεση του αγοριού για κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Συντονισμένη στιγμή γέλιου (γραμμές 55 και 56), η ανάλυση της οποίας την καταδεικνύει ως μια ένδειξη συναισθηματικού συγχρονισμού (χαρά) των δύο συμμετεχόντων.

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Λόγος εντός θέματος (γραμμές 33, 35, 37, 39, 41, 52, 53, 60, 62, 64, 66, 68 και 70). Η επεξεργασία των λεκτικών σημείων εντός πλαισίου κατέστησε σαφείς τις νοηματικές διακρίσεις τους, καθώς: (α) στην πλειονότητα τους οι γλωσσικές εκφράσεις του «Αλέξανδρου» (γραμμές 33, 35, 39, 41, 60, 64, 66, 68 και 80) αποτυπώνουν το ενδιαφέρον του για τη δραστηριότητα, με πιο χαρακτηριστική την φράση «Attack» της γραμμής 68, η οποία συνιστά και ορολογία του παιχνιδιού, ενώ (β) οι γραμμές 37 και 62 καθιστούν ευδιάκριτη τη διάθεση του υποκειμένου να αλληλεπιδράσει με το συμπαίκτη του, αποδίδοντας προσοχή στο παιχνίδι του.
- Αντίκτυπος του μουσικού ακούσματος (γραμμή 50). Κατά την ακρόαση της μουσικής της προτίμησης του «Γιάννη», ο «Αλέξανδρος» φαίνεται πως εξέφρασε τη δυσφορία του για το άκουσμα, καλύπτοντας εν συνεχεία τα αυτιά του.

Μεταβαίνοντας στην τέταρτη συνεδρία της παρέμβασης, ο έλεγχος των λεκτικών αποσπασμάτων της επικοινωνίας μεταξύ των δύο αγοριών συντελείται με την υποδιαίρεση του λεκτικού υλικού σε επιμέρους στοιχεία, η καταγραφή των οποίων ολοκληρώθηκε σύμφωνα με τη μορφή και την ερμηνεία του μελετητή. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού ελέγχου είναι τα ακόλουθα:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επιφωνήματα (γραμμές 96 και 98), αποτελώντας ένα είδος πανηγυρισμού του «Αλέξανδρου» για τις προσπάθειες του στο παιχνίδι. Αντίστοιχα, η γραμμή 107 αποτελεί ένα σημείο πανηγυρισμού του «Γιάννη» για το επιτυχές καλάθι του.
- Επεισόδια διαλόγου ανάμεσα στο υποκείμενο και τον ερευνητή (γραμμές 100, 101, 102, 103 και 105), με τον «Γιάννη» να προσεγγίζει τον μελετητή, επιζητώντας, αρχικά, την παρέμβαση του (επίλυση πρακτικού ζητήματος) και μετέπειτα, την πάσα.
- Επεισόδιο διαλόγου ανάμεσα στο υποκείμενο και τον εκπαιδευτικό (γραμμές 72 και 74), στο οποίο υποδεικνύεται, παράλληλα, το επίπεδο της γνώσης του συμμετέχοντα, σχετικά με τους άτυπους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Επεισόδια διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων (γραμμές 78, 79, 80, 88 και 89), οι οποίες αναπτύχθηκαν σε συνάρτηση με την εναλλαγή της σειράς τους στο παιχνίδι. Τα αναφερόμενα διαλογικά στοιχεία συνιστούν ένδειξη αμοιβαίου ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα (συγχρονισμός στο συναίσθημα).

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Αντίκτυπος του μουσικού ακούσματος (γραμμές 76 και 86), με τον «Αλέξανδρο», κατά πρώτον, να ζητάει από τον ερευνητή να ενισχύσει την ένταση του αγαπημένου του τραγουδιού (γραμμή 76), η ολοκλήρωση του οποίου εκφράζεται και λεκτικά από τον ίδιο (γραμμή 86). Το συγκεκριμένο γλωσσικό υλικό καθιστά σαφή τη σχέση της δραστηριότητας του παιδιού με το μουσικό ερέθισμα, αλλά και το βαθμό της αρεσκείας του.
- Λόγος εντός θέματος (γραμμές 74, 78, 79, 80, 84, 88, 91, 93, 96, 98, 102, 105 και 107), στον οποίο συμπεριλαμβάνονται επιφωνήματα πανηγυρισμού (γραμμές 96, 98 και 107), διαλογικά στοιχεία (γραμμές 72, 74, 78, 79, 80, 88, 89, 102 και 105) και ορισμένες εκφράσεις του «Αλέξανδρου» (γραμμές 84, 91 και 93), οι οποίες υπάγονται στην ορολογία του παιχνιδιού.

Η ενασχόληση των αυτιστικών συμμετεχόντων με την πειραματική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την επιτέλεση των διεργασιών της πέμπτης συνεδρίας. Με χρονική διαφορά ενός σχεδόν μήνα από τις προηγούμενες της, η πέμπτη ημέρα παρέμβασης συνέβαλε καθοριστικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με την επίδραση της μουσικής της αρεσκείας στην κοινωνική αλληλεπίδραση των δύο αγοριών. Αντίστοιχη δυναμικότητα χαρακτηρίζει και τον τομέα της επικοινωνίας, ο οποίος διακρίνεται από τα παρακάτω γλωσσικά σημεία:

A) Ως προς τη μορφή:

- Επιφώνημα (γραμμή 114), το οποίο συνιστά μια ένδειξη ενδιαφέροντος του «Αλέξανδρου» για το παιχνίδι.
- Επεισόδια διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων (γραμμές 109, 110, 135 και 136), με την πρώτη συνομιλία (γραμμές 109 και 110) να αφορά στη διαδοχή της σειράς στο παιχνίδι και τη δεύτερη (γραμμές 135 και 136) να αποτελούν ένδειξη της αμοιβαίας αφοσίωσης τους στο παιχνίδι, δεδομένης της από κοινού ανάγκης τους για εξάλειψη του ανασταλτικού παράγοντα (πτώση μπασκέτας).
- Συντονισμένη στιγμή γέλιου (γραμμές 120 και 121), η ανάλυση της οποίας υποδηλώνει την παρουσία συναισθηματικού συγχρονισμού (χαρά) μεταξύ των δύο υποκειμένων.
- Επεισόδια διαλόγου ανάμεσα στα υποκείμενα και τον εκπαιδευτικό (γραμμές 135 και 138), με τα συνομιλιακά στοιχεία να επισημαίνουν την ανάγκη και των δύο για γρήγορη επίλυση ενός αναδυόμενου προβλήματος της δραστηριότητας.

B) Ως προς την ερμηνεία:

- Αντίκτυπος του μουσικού ακούσματος (γραμμές 127, 129 και 131), με τα γλωσσικά σημεία να διασαφηνίζουν τη σχέση του ατόμου με το μουσικό ερέθισμα (γραμμή 131), όπως και το βαθμό της αρεσκείας (γραμμή 127) και της χαλάρωσης του (γραμμή 129).
- Λόγος εντός θέματος (γραμμές 109, 110, 112, 114, 116, 118, 125, 133, 135, 136 και 138), στον οποίο υπάγονται επιφωνήματα πανηγυρισμού (γραμμή 114), διαλογικά στοιχεία (γραμμές 109, 110, 120, 121, 135,

136 και 138) και δύο παρόμοιες εκφράσεις αυθόρμητης θετικής ανατροφοδότησης (γραμμές 116 και 118).

Η διεξοδική ανάλυση των παραδειγμάτων εκφοράς λόγου των διαδοχικών φάσεων του ερευνητικού πειράματος ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των προσωδιακών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα ευρήματα τη γραμμής βάσης και της παρέμβασης. Ξεκινώντας από το επίπεδο της έντασης, έχει γίνει κατανοητό και από τις προηγούμενες αναφορές πως τα επίπεδα οξύτητας της στην παρέμβαση δεν αντιστοιχούν με εκείνα της γραμμής βάσης. Απεναντίας, οι εκφορές των δύο υποκειμένων χαρακτηρίζονταν από έναν ήπιο τόνο φωνής, ο οποίος στην περίπτωση του «Γιάννη» παρέμεινε σταθερός σε όλο το πέρασ του δεύτερου μισού της πειραματικής φάσης. Οι απόπειρες ερμηνείας του συγκεκριμένου φαινομένου συγκλίνουν στην αντιμετώπιση του ως μια ένδειξη ηρεμίας των συμμετεχόντων, θέση που απηχεί των αποτελεσμάτων της ανάλυσης του ρυθμού εκφοράς. Από εκεί και πέρα, η διερεύνηση των παραγλωσσικών χαρακτηριστικών της ομιλίας ολοκληρώνεται με την ανάλυση των σημείων επιτονισμού (γραμμές 14, 30, 60, 116, 118 και 138). Όπως διαπιστώθηκε, οι συμμετέχοντες τείνουν να δίνουν έμφαση σε λέξεις, που αναφέρονται κατά κόρον στην ροή της δραστηριότητας παιχνιδιού.

1.4.1.2. Εξωγλωσσική επικοινωνία

Η ανασκόπηση των ποιοτικών ευρημάτων της πειραματικής φάσης στον τομέα της γλωσσικής επικοινωνίας καθιστά σαφές στον αναγνώστη το είδος, αλλά και το μέγεθος των αλλαγών, που επήλθαν στο επικοινωνιακό δυναμικό των πειραματικών ομάδων μετά την εισαγωγή της αγαπημένης τους μουσικής σύνθεσης στο παιχνίδι. Η πολυτροπική προσέγγιση, ωστόσο, της ανθρώπινης επικοινωνίας δεν παραμένει αποκλειστικά στις δυνατότητες της γλωσσικής τροπικότητας, εξισώνοντας τη σημασία της με τη δυναμική των υπόλοιπων σημειωτικών μέσων (Kress, 2000b, 2000c). Οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, το βλέμμα, η στάση, αλλά και η κίνηση του σώματος, σε συνδυασμό με τον ήχο, τον ρυθμό και διάφορα άλλα σημειωτικά μέσα (Jewitt, 2009) σχηματίζουν ένα επικοινωνιακό σύμπαν, κατακλυσμένο από πολλαπλά, συλλειτουργούντα, σημειωτικά συστήματα, καθένα από τα οποία συμβάλλει ισότιμα και όχι αθροιστικά στην παραγωγή του νοήματος (Ventola et al., 2004).

Η εξερεύνηση των προοπτικών της πολυτροπικής λογικής συνιστά απαραίτητη τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τις διαστάσεις της γλωσσικής στα πεδία

της εξωγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων. Κατά συνέπεια, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εξωγλωσσικής έκφρασης, όπως η βλεμματική επαφή, οι χειρονομίες, οι πρότυπες μορφές σωματικής στάσης, οι κινήσεις του κεφαλιού, του κορμού ή ακόμη και όλου του σώματος, τα επεισόδια σωματικής επαφής, καθώς και το πλήθος των εκφράσεων του προσώπου συναπαρτίζουν το σύνολο των υπό ανάλυση νοηματικών τρόπων ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των υποκειμένων. Για τους σκοπούς της επεξεργασίας των εξωγλωσσικών επικοινωνιακών ανταλλαγών εφαρμόστηκε μια μέθοδος ανάλυσης μαγνητοσκοπημένου υλικού, τα στιγμιότυπα του οποίου παρατίθενται στις σελίδες του Παραρτήματος.

Η περάτωση της ανάλυσης των επιμέρους πτυχών της εξωγλωσσικής επικοινωνίας εξήγαγε πολλαπλά συμπεράσματα, αναφορικά με τον αντίκτυπο της επιλεγμένης μουσικής στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση. Απηχώντας των γλωσσικών αποτελεσμάτων, αναφορικά με τη δυναμική των επαφών μεταξύ των νευροτυπικών υποκειμένων, τα μη λεκτικά ευρήματα υπέδειξαν: (α) μια σταθερή ηπιότητα στις ανταλλαγές των δύο αγοριών, κατά τη διάρκεια των συνεδριών της πρώτης πειραματικής φάσης (γραμμή βάσης) και (β) με την υπόκρουση της αγαπημένης τους μουσικής (παρέμβαση), μια προοδευτική διέγερση συναισθημάτων αμοιβαίου εκνευρισμού για το συμπαίκτη, σε συνδυασμό με την ατομικότητα και τον ανταγωνισμό τους στο παιχνίδι, τα οποία δυσχέραναν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση τους. Για τους σκοπούς της πληρέστερης κατανόησης των δύο συνθηκών, αρχικά, καταγράφονται και συνακολούθως, αναλύονται οι επιμέρους παράμετροι της εξωλεκτικής επικοινωνίας των νευροτυπικών συμμετεχόντων.

Αρχικά, περιγράφονται τα ποιοτικά εξωγλωσσικά επικοινωνιακά ευρήματα των συνεδριών της γραμμής βάσης, στα πλαίσια της οποίας –όπως προαναφέρθηκε– διακρίθηκε μια ήπια σχέση ανάμεσα στα υποκείμενα. Το συγκεκριμένο φαινόμενο έγινε έντονα εμφανές κατά την ανάλυση των ακόλουθων εκφάνσεων της γραμμής βάσης:

- Όσον αφορά τη σωματική στάση, οι εικόνες αποκαλύπτουν μια χαλαρότητα των δύο υποκειμένων με τη δραστηριότητα, με το σώμα τους να είναι ελαστικό και τον μυϊκό τους τόνο να εμφανίζεται ως αρκετά ήπιος, ενώ υπήρξαν αρκετά σημεία συντονισμένου γέλιου, το οποίο συνοδεύονταν από μια συγκεκριμένη στάση των αγοριών (ανασηκωμένοι ώμοι, λυγισμένος κορμός, ανισσοροπία).

- Κατά την εξέταση της κίνησης, παρατηρήθηκε, αρχικά, η προοδευτικά μεγαλύτερη κινητική ελευθερία τους στο χώρο, κάτι που ενδεχόμενα αποτελεί απόρροια της συστολής τους απέναντι στον μελετητή ή αναφορικά με την ίδια τη διαδικασία (ερευνητικό πείραμα). Το στοιχείο αυτό γίνεται αισθητό από την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στις συνεδρίες, όπως αναπαριστάται σε απεικονίσεις των στιγμιότυπων εκκίνησης της πρώτης και της τέταρτης συνεδρίας.

Πέραν αυτού, οι στιγμές πανηγυρισμού του «Δημήτρη» ή του «Κωνσταντίνου» συνοδεύτηκαν από μια αντίστοιχη και στους δύο κίνηση: έκταση των χεριών, σφίξιμο των παλαμών και τρέξιμο προς την μπάλα. Τέλος, μια ακόμη πτυχή της σωματικής κίνησης αφορά στα επεισόδια σωματικής επαφής των αγοριών. Δεδομένης της συγγένειας τους (τα δύο υποκείμενα είναι αδέρφια), τα δύο αγόρια έρχονται σε επαφή με το συμπαίκτη τους, προσεγγίζοντας τον με τα χέρια. Όπως διαπιστώθηκε, η μεταξύ τους σωματική επαφή συνιστούσε αφενός, ένα μέσο υπόδειξης του αποκλειστικού κανονισμού της διαδικασίας («Αφού ρίξω την μπάλα στο καλάθι, δίνω πάσα στον άλλο»), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υποδηλώνει μια διάθεση συναδελφικότητας.

- Μια ακόμη διακριτή κατηγορία ανάλυσης αφορούσε στις διάφορες χειρονομίες των συμμετεχόντων. Στο χρονικό διάστημα των συνεδριών της γραμμής βάσης η χρήση των χειρονομιών εξυπηρετούσε, κυρίως, τη από κοινού λειτουργία τους στο παιχνίδι. Τα στιγμιότυπα του Παραρτήματος αποτυπώνουν τα εξής: α) μια χειρονομία παρότρυνσης του «Κωνσταντίνου» στον «Δημήτρη», με σκοπό τη συνέχιση του παιχνιδιού (υπενθύμιση κανόνα), β) χειρονομία του «Δημήτρη» προς το μέρος του «Κωνσταντίνου», προσπαθώντας να τον επαναφέρει στη δραστηριότητα.
- Στο επίπεδο της βλεμματικής επαφής η ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παρουσίασε στο σύνολο των συνεδριών αρκετά συχνές ανταλλαγές βλεμμάτων, με κυριότερο σημείο εμφάνισης τους, τη χρονική

στιγμή της πάσας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως ο έλεγχος των εμφανίσεων της βλεμματικής επαφής μεταξύ των εμπλεκόμενων συντελέστηκε αποκλειστικά στον τομέα της πάσας, δεδομένης της αναγκαιότητας της οπτικής αναγνώρισης του σημείου του συμπαίκτη στο χώρο για μια επιτυχή μεταβίβαση.

Η εισαγωγή της μουσικής υπόκρουσης της επιλογής των υποκειμένων στο παιχνίδι (εκκίνηση παρέμβασης) συνετέλεσε στην εμφάνιση σημαντικών διαφοροποιήσεων, συγκριτικά με τα όσα παρουσιάστηκαν στις συνεδρίες της γραμμής βάσης. Τα ακόλουθα επικοινωνιακά ευρήματα καταδεικνύουν ευκρινώς το συγκεκριμένο αποτέλεσμα:

- Στο σύνολο τους οι επιμέρους εκφάνσεις της σωματικής στάσης του «Δημήτρη» ενέχουν μια εντελώς διαφορετική δυναμική από τις αντίστοιχες του αδερφού του. Η αποσαφήνιση του περιεχομένου τους, ωστόσο, δεν είναι δυνατή, χωρίς την παρουσίαση των διαλογικών στοιχείων και των περιβαλλοντικών συνθηκών εμφάνισής τους. Στα παραδείγματα που ακολουθούν αποδίδεται το πλήθος των σωματικών στάσεων του συμμετέχοντα, με παράλληλη παράθεση των αποσπασμάτων λόγου και των συμβάντων που προηγούνται ή ακολουθούν την εκδήλωσή τους.

- **Πρότυπο στάσης σώματος Α΄: Χαλάρωση**

Αμέσως μετά την εκκίνηση της δεύτερης φάσης της πειραματικής διαδικασίας, παρατηρήθηκε πως ο «Δημήτρης», με την περάτωση της σειράς του στις βολές, κάθισε στο κρεβάτι του χώρου και περίμενε τη σειρά του. Σταδιακά το υποκείμενο προέβαινε στη συγκεκριμένη ενέργεια, με ολοένα και μεγαλύτερη συχνότητα, μέχρι την τελευταία συνεδρία, όταν έγινε σαφές πως η συγκεκριμένη στάση του αποτελεί ένδειξη όχι μόνο αναμονής, αλλά και χαλάρωσης του.

- **Πρότυπο στάσης σώματος Β΄: Εκνευρισμός**

Η μόνη περίπτωση, στην οποία παρουσιάστηκε η στάση εκνευρισμού του υποκειμένου, αναφέρεται σε ένα χρονικό σημείο της δεύτερης συνεδρίας,

κατά το οποίο ο «Κωνσταντίνος» απλώνει το χέρι του προς την μπάλα, προκειμένου να ακολουθήσει τον κανόνα («Αφού ρίξω την μπάλα στο καλάθι, δίνω πάσα στον άλλο»). Ο «Δημήτρης» φαίνεται πως παρεξήγησε την ενέργεια του συμπαίκτη του και με θυμωμένο ύφος του επισήμανε: «Δεν θα παίζεις!». Παράλληλα με την εκφορά της συγκεκριμένης φράσης, ο ίδιος προσέγγισε τον έτερο συμμετέχοντα, σηκώνοντας τους ώμους και σφίγγοντας τους μύες του σώματος του. Η αναφερόμενη στάση απεικονίζεται στην εικόνα.

- **Πρότυπα στάσης σώματος Γ΄: Επίδειξη**

Η διερεύνηση του εύρους των σωματικών στάσεων του συμμετέχοντα επέφερε τον εντοπισμό των δύο πιο χαρακτηριστικών στάσεων επίδειξης του. Μετά από επιτυχείς απόπειρες του για καλάθι, ο «Δημήτρης» προέβαινε σε μια ακολουθία κινήσεων, οι οποίες σχημάτιζαν μια σωματική στάση, με απεύθυνση είτε προς τη συγγενή, που παρακολουθούσε την όλη δραστηριότητα των παιδιών, είτε προς τον ίδιο τον ερευνητή. Ειδικότερα, το αγόρι, μετά την επίτευξη ενός καλάθιού, έστρεφε το βλέμμα του στο πρόσωπο που τον ενδιέφερε, κρατούσε τα μάτια του ορθάνοιχτα, έσφιγγε τους μύες των χεριών και του κορμού του. Η ερμηνεία της ενέργειας αυτής ως μια ένδειξη της διάθεσης του παιδιού να επιδείξει τις δυνατότητες του συνιστά μόνο μια υπόθεση, δεδομένου του στυλ παιχνιδιού και των λεκτικών αναφορών του υποκειμένου.

Στο πεδίο της επίδειξης των δυνατοτήτων του ατόμου στο παιχνίδι εντάσσεται μια ακόμη αλληλουχία κινήσεων, η οποία συνιστά ταυτόχρονα ένδειξη πανηγυρισμού του για το επιτυχές καλάθι. Κατ' ουσία πρόκειται για μια παραλλαγή της προηγούμενης μορφής της σωματικής στάσης, αφενός ως προς την χρήση των χεριών και αφετέρου ως προς τις εκφράσεις του («ου», «μπουμ», «ωωω»), οι οποίες καθιστούν σαφές το συναίσθημα ικανοποίησής του για τη δραστηριότητα

Εκτός από τα αποτελέσματα των βολών του, η συγκεκριμένη σωματική στάση συνδυάστηκε και με το μουσικό άκουσμα, καθώς το αγόρι φάνηκε

να επιδεικνύει τις γνώσεις του σχετικά με τους στίχους του αποσπάσματος στη συγγενή.

- **Πρότυπα στάσης σώματος Δ΄: Πρόκληση συμπαίκτη**

Όπως παρατηρήθηκε στις τελευταίες δύο συνεδρίες (τρίτη και τέταρτη συνεδρία παρέμβασης), ο «Δημήτρης» προσέγγιζε τον αδερφό του, λύγιζε τον κορμό του και έφερνε το κεφάλι του μπροστά στο πρόσωπο του, σφίγγοντας τις παλάμες του. Μια αρκετά συχνή στάση σωματικής έκτασης (κεφάλι ψηλά και προς το μέρος του άλλου, αγκώνες ανοιχτοί, στέρνο σε έκταση, μπράτσα και πόδια ανοιχτά), η οποία έγινε αντιληπτή ως ένας τρόπος εξωτερίκευσης της πρόθεσης του αγοριού να προκαλέσει το συμπαίκτη του.

- Η εξέταση των μορφών σωματικής έκφρασης συνεχίστηκε στο πεδίο της κίνησης των μελών του σώματος των υποκειμένων. Όπως παρατηρήθηκε, τα παιδιά αξιοποίησαν τους σωματικούς πόρους σημείωσης με δύο τρόπους. Αρχικά, από τις πρώτες κιόλας στιγμές της παρέμβασης της μελέτης έγινε ευδιάκριτη η σχέση των αγοριών με το μουσικό άκουσμα. Όπως έχει επισημανθεί σε προηγούμενη ενότητα, τα δύο παιδιά επέλεξαν το μουσικό απόσπασμα της προτίμησής τους, το οποίο –όπως είναι φυσικό- με την εισαγωγή του στη δραστηριότητα προκάλεσε σημαντικές αντιδράσεις. Η πιο ευδιάκριτη ανιχνεύεται στο επίπεδο των κινήσεων του κορμού, των χεριών, των ποδιών, αλλά και του κεφαλιού, με τα αγόρια να συγχρονίζουν όλο τους το σώμα στον ρυθμό.

Συμπληρωματικά, η ανάλυση του επικοινωνιακού περιεχομένου της κινητικής δραστηριότητας των υποκειμένων συμπεριλαμβάνει τις ενδείξεις του συναισθηματικού συγχρονισμού τους. Το αίσθημα της αμοιβαίας χαράς και ικανοποίησης των ατόμων, τόσο με τη δραστηριότητα, όσο και με το τραγούδι, αποτέλεσε το πιο έκδηλο χαρακτηριστικό του συναισθηματικού τους συγχρονισμού στο σύνολο της παρέμβασης. Οι κινήσεις τους ήταν, κυρίως, παράλληλες, με τους ίδιους σε ορισμένες περιπτώσεις να ανταλλάσσουν χαμόγελα μεταξύ τους ή να τραγουδούν, ενώ ενδεικτικό της ευχαρίστησής τους αποτέλεσε το αίτημα τους για επανάληψη του τραγουδιού, μετά από την

ολοκλήρωση του στην τέταρτη συνεδρία. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως το κλίμα αυτό επικράτησε κατά το αθλητικό παιχνίδι των υποκειμένων, το οποίο ανά στιγμές ήταν πιο έντονο, σε σχέση με τα παραδείγματα της βάσης δεδομένων. Τέλος, η παρακολούθηση των βιντεοσκοπήσεων έδωσε τη δυνατότητα της αντίληψης μιας επιπλέον στιγμής συναισθηματικού συγχρονισμού, με κίνηση. Ειδικότερα, μετά από επιτυχημένη βολή του «Δημήτρη» στην τέταρτη συνεδρία, τόσο εκείνος, όσο και ο αδερφός του πανηγύρισαν το καλάθι, με κίνηση και επιφωνήματα («ωωω»).

➤ Σε συνάρτηση με τη σωματική κίνηση, εμφανίστηκαν πολλαπλά και διαφορετικά μεταξύ τους παραδείγματα χρήσης των χειρονομιών. Όπως διαπιστώθηκε, οι χειρονομίες εντάσσονται ανάμεσα στα κυριότερα μέσα που εφαρμόζονται από τους δύο συμμετέχοντες, με σκοπό την μετάδοση ενός μηνύματος ή την εξωτερίκευση ενός συναισθήματος. Μια ακόμη διαπίστωση αναφέρεται στη συχνότητα χρήσης του αναφερθέντος σημειωτικού μέσου, με τον «Κωνσταντίνο» να το αξιοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τον αδερφό του. Όπως πρόκειται να αποτυπωθεί στα ακολούθα στιγμιότυπα, οι χειρονομίες του «Κωνσταντίνου» εξυπηρετούν διαφορετικές μεταξύ τους επιδιώξεις του:

- **Ανάλυση πρώτης επιδίωξης: περιπαιχτική διάθεση (πρώτη συνεδρία)**
Στην εικόνα ο «Δημήτρης», μετά από πάσα του «Κωνσταντίνου», φέρνει το χέρι του στο στήθος και με απεύθυνση προς εκείνον, του αναφέρει πως «Είναι η σειρά μου.». Αφού ο «Δημήτρης» ρίχνει τη δική του βολή, με την μπάλα να μην καταλήγει στο καλάθι, ο «Κωνσταντίνος» προβαίνει στην ίδια χειρονομία με τον αδερφό του, καθώς και σε έναν μορφασμό. Οι χειρονομίες του υποκειμένου δεν έγιναν αντιληπτές από το συμπαίκτη του, ο οποίος ήταν γυρισμένος προς την μπάλα. Οι συγκεκριμένες επικοινωνιακές επιλογές ενδέχεται να συνιστούν ενδείξεις της περιπαιχτικής διάθεσης του αγοριού προς τον αδερφό του.

- **Ανάλυση δεύτερης επιδίωξης: υπενθύμιση κανόνα του παιχνιδιού**
Κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνεδρίας, ο «Δημήτρης» σε αρκετές στιγμές φάνηκε να αγνοεί τον κανόνα, καθώς δεν περίμενε από το συμπαίκτη να του δώσει πάσα. Κατά συνέπεια, απευθείας μετά τις βολές

του «Κωνσταντίνου», ο «Δημήτρης» μετέβαινε στο σημείο της μπάλας, ώστε να την παραλάβει. Δεδομένου αυτού, ο «Κωνσταντίνος», αρχικά, προσπάθησε να υπενθυμίσει στον αδελφό του τον κανονισμό, χρησιμοποιώντας χειρονομίες και λεκτικές παρατηρήσεις.

1. Ανάλυση τρίτης επιδίωξης: εξωτερίκευση εκνευρισμού

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας ημέρας της πειραματικής φάσης (τρίτη και τέταρτη συνεδρία παρέμβασης), το υποκείμενο φάνηκε να εκνευρίζεται αρκετά με το συμπαίκτη του, κάτι που έγινε ιδιαίτερα αντιληπτό από τις κινήσεις των χεριών του. Οι παρακάτω απεικονίσεις αποτυπώνουν τη σύνδεση του συγκεκριμένου συναισθήματος με την ροή του παιχνιδιού, καθώς ο συμμετέχοντας προβαίνει διαδοχικά στις εξής δράσεις: ζητάει από το συμπαίκτη να αφήσει τη μπάσκέτα, τονίζει, με ένταση, τον μοναδικό κανόνα της δραστηριότητας παιχνιδιού, διαμαρτύρεται για την αποτυχία του άλλου εμπλεκόμενου να μεταβιβάσει επιτυχώς την μπάλα και απαιτεί από εκείνον να τοποθετηθεί στο κατάλληλο σημείο.

Στην εξέταση των χειρονομιών, βέβαια, συμπεριλήφθηκαν και οι κινήσεις του «Δημήτρη». Παρότι αξιοποιούσε σπανιότερα από τον άλλο συμμετέχοντα τις δυνατότητες της εν λόγω επικοινωνιακής επιλογής, ορισμένες χειρονομίες του «Δημήτρη» προκάλεσαν το ενδιαφέρον μας: Η εικόνα αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα μιας χαρακτηριστικής χειρονομίας του «Δημήτρη» σε όλο το πέρασ της πειραματικής διαδικασίας (βάση δεδομένων, παρέμβαση). Με το σώμα να κινείται προς την κατεύθυνση της μπάλας, η επικείμενη χειρονομία συνιστά μια ένδειξη της στάσης υποδοχής του ατόμου για πάσα. Κατά τη διεξαγωγή της τέταρτης συνεδρίας της ερευνητικής παρέμβασης, ο «Δημήτρης» προετοιμάστηκε για την δική του βολή, φέρνοντας τη μπάλα στα χέρια του. Προτού, όμως, ρίξει, στράφηκε προς το πλευρό του αδερφού του και έφερε το δάχτυλο στα χείλη, δείχνοντας του να σιωπήσει.

- Στο πεδίο της επικοινωνίας παρατηρήθηκε μια άμβλυνση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου της βλεμματικής επαφής στην πάσα, κάτι που αποτυπώνεται και στα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας (σ. 143, 145). Όσον

αφορά την ποιοτική καταγραφή των αποσπασμάτων του συγκεκριμένου επικοινωνιακού τομέα, τα αγόρια φαίνεται πως δεν βλέπουν τον άλλο προτού του δώσουν πάσα.

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα των παιδιών με αυτισμό, η επισκόπηση των ερευνητικών ευρημάτων καταδεικνύει τις έντονες διαφοροποιήσεις, που επήλθαν στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των δύο αγοριών μετά την εισαγωγή της μουσικής της προτίμησης τους στη δραστηριότητα. Πριν την περιγραφή των στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στα υποκείμενα στο πέρας της πειραματικής διαδικασίας, πρέπει να επισημανθεί πως δεν υπήρξε σύγκλιση των δύο συμμετεχόντων ως προς τη μουσική επιλογή («Αλέξανδρος»: rock n' roll, «Γιάννης»: jazz). Η συμπερίληψη της συγκεκριμένης παραμέτρου στην εξέταση των ποιοτικών εξωγλωσσικών αποτελεσμάτων συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των διαφορετικών τους αντιδράσεων στο μουσικό απόσπασμα της επιλογής τους, αλλά και σε ένα ουδέτερο για εκείνους άκουσμα. Από εκεί και πέρα, η ολοκλήρωση της διεξοδικής εξέτασης των παραδειγμάτων νοηματικής επικοινωνίας, όπως αυτά παρατίθενται στο Παράρτημα, επιτρέπει την αναγνώριση των τριών φάσεων της σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων στις διαδοχικές φάσεις της πειραματικής διαδικασίας.

Ξεκινώντας από τα στιγμιότυπα της πρώτης συνεδρίας της γραμμής βάσης, παρουσιάστηκαν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Ο μυϊκός τόνος των δύο υποκειμένων είναι σχετικά ήπιος, υποδηλώνοντας την αμοιβαία ηρεμία τους στο παιχνίδι,
- Στο επίπεδο της κίνησης εντοπίζονται οι στιγμές πανηγυρισμού του «Αλέξανδρου», καθώς και οι γρήγορες μετατοπίσεις του «Γιάννη» από το ένα σημείο του χώρου στο άλλο, στοιχεία που συναποτελούν ενδείξεις της συγχρονισμένης ευχαρίστησης των συμμετεχόντων με τη δραστηριότητα παιχνιδιού.
- Συχνές ανταλλαγές βλεμμάτων, κατά τη χρονική στιγμή της πάσας.

Σχηματίζοντας μια σαφή εικόνα, λοιπόν, αναφορικά με το ευχάριστο κλίμα της δραστηριότητας, οι απεικονίσεις της πρώτης συνεδρίας παρουσιάζουν μία σχετική ομαλότητα στην αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό, η οποία, ωστόσο, δεν παρέμεινε σταθερή στις υπόλοιπες ημέρες της γραμμής βάσης.

Η συνέχιση της πειραματικής δραστηριότητας για τρεις ακόμη συνεδρίες επέφερε βαθμιαία την κλιμάκωση της συχνότητας εμφάνισης ορισμένων χαρακτηριστικών της μη λεκτικής επικοινωνίας, τα οποία διαμόρφωσαν μια διαφορετική δυναμική μεταξύ των συμμετεχόντων από εκείνη της πρώτης συνεδρίας. Προτού, όμως, ξεκινήσει η ανάλυση του εξωγλωσσικού επικοινωνιακού περιεχομένου των αναφερόμενων συνεδριών, πρέπει, όπως και στην περίπτωση της γλωσσικής ανάλυσης, να τονιστεί η εμφάνιση ενός απροσδόκητου συμβάντος (επεισόδιο λεκτικής και σωματικής βίας μεταξύ των δύο αγοριών), το οποίο καθόρισε τα αποτελέσματα της τελευταίας συνεδρίας. Λαμβάνοντας υπόψη το στοιχείο αυτό, τα εξωγλωσσικά επικοινωνιακά δεδομένα της δεύτερης, τρίτης και τέταρτης ημέρας βάσης δεδομένων έχουν ως εξής:

- Στο επίπεδο της σωματικής στάσης αποτυπώνεται, αρχικά, η άνεση του «Αλέξανδρου» με την πειραματική διαδικασία σε αντιδιαστολή με την ολοένα και εντονότερη ανασφάλεια του «Γιάννη», η οποία εκφράζεται με μια πρότυπη σωματική στάση (σφιχτές γροθιές, ανασηκωμένοι ώμοι, συσπείρωση άνω άκρων στον κορμό, άρση της φτέρνας). Ωστόσο, η εμπλοκή του εξωτερικού περιστατικού στην μεταξύ τους σχέση μετέβαλλε τα δεδομένα, οδηγώντας και τα δύο υποκείμενα σε έντονα συναισθήματα ανασφάλειας, έντασης και φόβου του ενός προς τον άλλο, τα οποία απεικονίζονται στις εικόνες .
- Η εξέταση των εκφάνσεων της κινητικής δραστηριότητας των αγοριών θα μπορούσαν να χαρακτηριστεί ως παρόμοια με εκείνη των μορφών της σωματικής τους στάσης, όσον αφορά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους. Ειδικότερα, η κινητικότητα του «Γιάννη» απαρτίζεται από γρήγορους βηματισμούς οπισθοχώρησης είτε από το σημείο βολής, είτε από το πεδίο δράσης του συμπαίκτη, περιορισμένη κίνηση στο χώρο (ενδεικτική η εικόνα , στην οποία ο ίδιος προβαίνει σε πλάγιους βηματισμούς), σχετικά άκαμπτες κινήσεις των χεριών, καθώς και μια γενικευμένη ένταση, η οποία εκδηλώνεται σε συνάρτηση με στιγμές τόσο ευχαρίστησης, όσο και έκπληξης ή φόβου. Ενδεικτικό της ανασφάλειας του, η επαναλαμβανόμενη απόσυρση του (πέντε αποχωρήσεις) από την αίθουσα του πειράματος, κατά τη διάρκεια της τρίτης συνεδρίας. Παράλληλα, ο «Αλέξανδρος» δεν περιορίζεται στην κίνηση του στο χώρο, κινούμενος με χαρακτηριστική ελευθερία, η οποία -σε συνδυασμό με τις

κινήσεις πανηγυρισμού του- υποδηλώνει την ικανοποίηση του με το παιχνίδι. Όπως προαναφέρθηκε, όμως, τα δεδομένα της τέταρτης συνεδρίας άλλαξαν το κινητικό του προφίλ, με τον ίδιο να εξωτερικεύει την ανασφάλεια και τον φόβο του για το έτερο υποκείμενο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της εξέλιξης αυτής, οι συνεχείς απόπειρες προσέγγισης του εκπαιδευτικού (κίνηση χεριών προς το μέρος του, αγκαλιά, φιλή) και η άμβλυνση της κινητικής του δραστηριότητας.

- Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα, αναφορικά με τις χειρονομίες των υποκειμένων, συνιστώντας στις ενδιάμεσες συνεδρίες το νοηματικό αίτημα των αγοριών για πάσα και εν συνεχεία, ορισμένες αρκετά ευδιάκριτες ενδείξεις της από κοινού έντασης τους.
- Η βλεμματική επαφή στην πάσα δεν αποτέλεσε μια σταθερή παράμετρο της επικοινωνίας των υποκειμένων, καθιστώντας δύσκολο το εγχείρημα ακριβέστερης περιγραφής της.

Το κλίμα, ωστόσο, το οποίο διαμορφώθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της γραμμής βάσης, δε διατηρήθηκε στις συνεδρίες της παρέμβασης, κατά τη διάρκεια των οποίων αποκαταστάθηκε η σχέση μεταξύ των παιδιών. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι στο πέρας της πρώτης συνεδρίας, ο «Γιάννης» αδυνατούσε να παραμείνει στη δραστηριότητα, προσπαθώντας μετά από κάθε βολή του να αποχωρήσει από το δωμάτιο. Βέβαια, στην πρώτη συνεδρία δεν συμπεριλήφθηκε το μουσικό άκουσμα της επιλογής του «Γιάννη», η εισαγωγή του οποίου στη δεύτερη συνεδρία σήμανε τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του ίδιου. Η ανάλυση, λοιπόν, των εξωγλωσσικών επικοινωνιακών μονάδων της πειραματικής ομάδας με Δ.Α.Φ. υποδεικνύει:

- Έναν ηπιότερο μυϊκό τόνο, ο οποίος εμφανίζεται και στα δύο αγόρια κυρίως κατά την ακρόαση του αγαπημένου τους τραγουδιού. Ενδεικτικά της χαλαρής σωματικής τους στάσης συνιστούν τα στιγμιότυπα του παιχνιδιού τους, με πιο ευδιάκριτες τις στιγμές που περιμένουν ο ένας τον άλλο. Συγχρόνως, η στάση ετοιμότητας των παιδιών πριν την βολή αποτυπώνει τα επίπεδα του ενδιαφέροντος τους για τη δραστηριότητα παιχνιδιού.
- Μια πιο ελεύθερη κίνηση και των δύο στον χώρο, με τον «Γιάννη» να προβαίνει σε πιο ανάλαφρες κινήσεις, συγκριτικά με εκείνες τις βάσεις,

ενώ η κινητική δραστηριότητα του «Αλέξανδρου» χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία επιλογών (χοροπηδητό, παλαμάκια, εκτάσεις μελών του σώματος, έντονο κούνημα του κεφαλιού) για την εξωτερίκευση της ικανοποίησης του με το παιχνίδι. Συμπληρωματικά, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως από την πρώτη ακρόαση του επιλεγμένου του τραγουδιού στη δεύτερη συνεδρία, ο «Γιάννης» εφάρμοζε με ολοένα και μεγαλύτερη συνέπεια μια συγκεκριμένη ακολουθία κινήσεων (περιστροφή της κεφαλής, περιστροφική κίνηση των καρπών, ανασήκωμα των ώμων και διάταση των μυών της στοματικής κοιλότητας). Οι συγκεκριμένες κινήσεις φάνηκε πως αποτελούν ένα είδος μουϊκής χαλάρωσης του, η οποία αποτυπώνεται στις εικόνες . Ολοκληρώνοντας τον έλεγχο των μορφών της σωματικής επικοινωνίας των ατόμων, εξετάστηκε το πεδίο της συγχρονισμένης κίνησης τους στο ρυθμό, κάτι που υποδεικνύει τη σχέση των αγοριών με το μουσικό ερέθισμα.

- Οι χειρονομίες τους αφορούν σχεδόν αποκλειστικά το παιχνίδι, με μόνη εξαίρεση το χαιρετισμό του «Αλέξανδρου» στον «Γιάννη».
- Περισσότερες και εκτενέστερες ανταλλαγές βλεμματικής επαφής στην πάσα.

1.4.1.3. Εγγύτητα

Η αναγνώριση της σωματικής εγγύτητας (proximity) ως έναν παράγοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης ξεκίνησε να απασχολεί τον κλάδο των κοινωνικών επιστημών από το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, με τους Festinger, Schachter και Back (1950) να επισημαίνουν πως η φιλία είναι σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένη από τη «φυσική και λειτουργική απόσταση» μεταξύ των ατόμων. Η θέση των τριών μελετητών προσέλκυσε την προσοχή αρκετών κοινωνιολόγων, οι οποίοι εξέτασαν τη σημασία της εγγύτητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων (Deutsch & Collins, 1951; Brown, 1968; Byrne, Baskett & Hodges, 1971; Berscheid, 1999; Batool & Malik, 2010). Το έργο τους κατέδειξε την εγγύτητα (όχι μόνο υπό την έννοια της γεωγραφικής απόστασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, αλλά και ως ο βαθμός της διαπροσωπικής προσβασιμότητας στον άλλο) (Batool & Malik, 2010) ως μια από τις τέσσερις πιο καθοριστικές παραμέτρους *κοινωνικής έλξης* (social attraction) (Berscheid, 1999). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη συμβολή της εγγύτητας στην κοινωνική αλληλεπίδραση, συμπεριλάβαμε στα υπό ανάλυση ποιοτικά στοιχεία της έρευνας τα

στιγμιότυπα της απόστασης μεταξύ των υποκειμένων, επιχειρώντας μια πληρέστερη κατανόηση των ενδεχόμενων μεταβολών στη μεταξύ τους σχέση πριν και μετά την ερευνητική παρέμβαση.

Ξεκινώντας από την πειραματική ομάδα των νευροτυπικών συμμετεχόντων, η ανάλυση του μαγνητοσκοπημένου υλικού τόσο της γραμμής βάσης, όσο και της παρέμβασης δεν αποτυπώνει διαφοροποιήσεις στην απόσταση τους. Ειδικότερα, τα δύο νευροτυπικά υποκείμενα διατήρησαν σε όλο το πέρασ της πειραματικής διαδικασίας μια αρκετά κοντινή απόσταση μεταξύ τους, ενώ ενδεικτικό είναι πως και στις δύο πειραματικές φάσεις η μεταξύ τους επικοινωνία διακρίθηκε από πολλαπλά επεισόδια σωματικής επαφής (βλ. Παράρτημα, σελ.). Βέβαια, όπως σημειώθηκε σε προηγούμενες αναφορές, ανάμεσα στους δύο τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες υπάρχει μια συγγενική σχέση (αδέρφια), η οποία φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά και αυτόν τον παράγοντα.

Παράλληλα, εξετάστηκε ο βαθμός της εγγύτητας μεταξύ των αυτιστικών υποκειμένων. Όπως διαπιστώθηκε, η εισαγωγή του μουσικού ακούσματος της επιλογής στη δραστηριότητα μετέβαλλε σημαντικά τη σχέση ανάμεσα στα δύο παιδιά, γεγονός το οποίο αποτυπώθηκε έντονα στην απόσταση του ενός από το άλλο. Η εκκίνηση του πειραματικού πλάνου συνδυάστηκε με μια σχετικά ομαλή επικοινωνία μεταξύ των αγοριών, η οποία έγινε έκδηλη και στη μεταξύ τους απόσταση. Παράλληλα, ήταν εμφανές πως οι συμμετέχοντες προσέγγιζαν το συμπαίκτη τους, είτε για να του δώσουν πάσα, είτε για να δουν ένα συμβάν που απέσπασε τον άλλο από τη δραστηριότητα. Η συνέχιση των συνεδριών γραμμής βάσης επέφερε μια προοδευτικά εντονότερη διάθεση του ενός υποκειμένου («Γιάννης») να απομακρύνεται από το συμπαίκτη του («Αλέξανδρος»). Πιο χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου γεγονότος είναι τα στιγμιότυπα της αποχώρησης του από την αίθουσα, που εγείρουν υποθέσεις για την βίωση ενός αισθήματος ανασφάλειας εκ μέρους του ατόμου. Οι υποθέσεις έγιναν ακόμη πιο ισχυρές μετά την πραγμάτωση της τέταρτης συνεδρίας της γραμμής δεδομένων, κατά την οποία ένα έντονο επεισόδιο φραστικής και σωματικής διένεξης τους ακολουθήθηκε από την επίμονη απομάκρυνση του ενός από τον άλλο. Σε συνάρτηση με το γενικότερο κλίμα της συνεδρίας, οι απεικονίσεις της σωματικής απόκλισης μεταξύ των δύο υποκειμένων κατά τη διάρκεια της κατέστησαν σαφή την αμοιβαία ανασφάλεια και τον φόβο, που τους προκαλούσε ο συμπαίκτης τους.

Η εφαρμογή του πειραματικού πλάνου της παρέμβασης, με την παρουσία του αγαπημένου μουσικού ακούσματος στη δραστηριότητα, σχημάτισε μια εντελώς διαφορετική

εικόνα, αναφορικά με τα παραδείγματα εγγύτητας μεταξύ των υποκειμένων με αυτισμό. Η εισαγωγή των επιλεγμένων μουσικών συνθέσεων και των δύο συμμετεχόντων στη δεύτερη συνεδρία της παρέμβασης άμβλυσε ολοένα και περισσότερο την απόσταση ανάμεσα στα δύο παιδιά. Από το χρονικό εκείνο σημείο μέχρι την ολοκλήρωση του πειράματος, ο βαθμός της εγγύτητας τους άλλαξε σημαντικά, με τα άτομα να προσεγγίζουν το άλλο, χωρίς να του προκαλούν συναισθήματα ανασφάλειας. Απεναντίας, τα παραδείγματα της σωματικής τους εγγύτητας μετά τη δεύτερη συνεδρία υποδεικνύουν μια διάχυτη ηπιότητα, με τους εμπλεκόμενους να συμμετέχουν με ηρεμία στο παιχνίδι. Η εν λόγω εξέλιξη ενισχύει την ερευνητική υπόθεση για την εμφάνιση αλλαγών στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με και χωρίς Δ.Α.Φ. μετά το άκουσμα της μουσικής της προτίμησής τους.

2. Διαδικασία και τρόποι ανάλυσης των δεδομένων

Ο Τσιώλης (2014) περιγράφει τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων ως το αποτέλεσμα μιας *«ενδιαφέρουσας και συνάμα απαιτητικής αλυσίδας αποφάσεων που καλείται να λάβει ο ερευνητής»*. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της πειραματικής διαδικασίας απέφερε πλήθος πληροφοριών ποικίλης υφής, με την έρευνα να επικεντρώνεται τόσο σε ποιοτικά, όσο και σε ποσοτικά στοιχεία. Συνεπώς, η ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων, αποτελώντας μια συνέχεια του μεικτού προτύπου παρατήρησης και καταγραφής των δεδομένων, συνδυάζει τις πρακτικές της ποσοτικής και ποιοτικής επεξεργασίας, με μεγαλύτερη εστίαση στην ποιοτική ανάλυση του υλικού.

Η εκκίνηση της διεξαγωγής των διαδικασιών ανάλυσης των δεδομένων συντελέστηκε, με την αξιοποίηση του πρωτοκόλλου παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών (προσέγγιση για πάσα, βλεμματική επαφή, λόγος εντός θέματος, πάσα, συγχρονισμός στο παιχνίδι) και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης τους για τους σκοπούς της ανάλυσης. Ως το βασικό εργαλείο της ανίχνευσης, της ανάλυσης και της μέτρησης των ερευνητικών ευρημάτων, κατά την παρακολούθηση των βιντεοσκοπήσεων, το Πρωτόκολλο παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης τους συνέβαλε στην διεξοδική εξέταση των επιμέρους επικοινωνιακών και κοινωνικών συμπεριφορών των υποκειμένων (Creswell, 2008). Σύμφωνα με τον Creswell (2008), οι δυνατότητες του πρωτοκόλλου παρατήρησης ως ένα βοηθητικό μέσο στη συγκρότηση της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων αποτυπώνονται, αφενός, στα πλαίσια της

επεξεργασίας των σημειώσεων πεδίου και αφετέρου, στη διαδικασία μέτρησης του ρυθμού εμφάνισης συγκεκριμένων παρατηρήσιμων συμπεριφορών από τον μελετητή.

Αναφορικά με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των αποτελεσμάτων, η διαδικασία μέτρησης της συχνότητας εκδήλωσης συγκεκριμένων παραμέτρων δεν εξάγει στοιχεία, σχετικά με τη διάρκεια, την ένταση ή την ποιότητα μιας μεταβλητής. Κατά τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), οι μετρήσεις συχνότητας παρουσιάζουν το ρυθμό εκδήλωσης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ανά ένα ορισμένο χρονικό διάστημα (κάθε λεπτό, ώρα ή μέρα), με σκοπό τη σύγκριση των διαφορετικών περιόδων παρατήρησης. Η ανάλυση των υπό εξέταση μεταβλητών της επικείμενης πειραματικής διαδικασίας διασπάστηκε σε δύο διαδικασίες: (α) μέτρηση των εμφανίσεων των τεσσάρων πρώτων συμπεριφορών (προσέγγιση για πάσα, βλεμματική επαφή, λόγος εντός θέματος, πάσα) ανά συνεδρία, η διάρκεια της οποίας δεν ξεπερνούσε τα τέσσερα (4) λεπτά, (β) μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης της τελευταίας παρατηρήσιμης συμπεριφοράς (συγχρονισμός στο παιχνίδι) ανά λεπτό (1') της κάθε συνεδρίας. Η φόρμα του πρωτοκόλλου καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των εξαρτημένων μεταβλητών παρατίθεται στη σελίδα (σ.) του Παραρτήματος.

Παράλληλα με την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών πορισμάτων διενεργήθηκε και η ποιοτική εξέταση τους. Δεδομένου του θεωρητικού υπόβαθρου της ποιοτικής διερεύνησης ενός ζητήματος (Πυργιωτάκης, 2013), οι δραστηριότητες της ποιοτικής ανάλυσης διαθέτουν έναν ανασκευαστικό (reconstructive) χαρακτήρα. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επανεκτιμήσει συγκεκριμένα κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία έχουν ήδη μια καθορισμένη ερμηνεία προερχόμενη από τους δρώντες συμμετέχοντες της. Η διαδικασία της εξαγωγής συμπερασμάτων, αναφορικά με συνθήκες τέτοιας υφής, προϋποθέτει από τον αναλυτή δεξιότητες ενσυναίσθησης και κατανόησης της προοπτικής των υποκειμένων, σε συνάρτηση με τη συνθήκη την οποία βιώνουν και τη θέση τους εντός αυτής (Τσιώλης, 2014). Επομένως, η εξαγωγή ποιοτικών πορισμάτων, σχετικά με κοινωνικού και επικοινωνιακού τύπου αναζητήσεις, συνιστά την αναδόμηση του ερευνητικού υλικού στον βαθμό που η κρίση του ερευνητή, αναφορικά με την κοινωνική συνθήκη, απηχεί των πρωτογενών τυποποιήσεων των εμπλεκόμενων της έρευνας (Dausien, 2013).

Ακολουθώντας το πρότυπο του Τσιώλη (2014), η ποιοτική ανάλυση των πτυχών της επικείμενης πειραματικής φάσης διέπεται από τις διαδικασίες ελέγχου των σημειώσεων πεδίου του πρωτόκολλου παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών και Ποιοτικής Ανάλυσης των Δεδομένων Βίντεο (Qualitative Analysis of Video Data) (Ramey et al., 2016). Κατά πρώτον, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, το πρωτόκολλο παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών προσφέρει τη δυνατότητα της λεπτομερούς αναπαράστασης διάφορων μη μετρήσιμων στοιχείων της πειραματικής φάσης (χρονολογική σειρά εμφάνισης των δρώμενων, αναλυτική αναπαράσταση των στοιχείων μιας εικόνας, αφηγηματικά αρχεία της συνθήκης, φυσική και ψυχολογική κατάσταση του υποκειμένου). Η εμπλοκή της στο στάδιο ανάλυσης των δεδομένων έκανε δυνατό το εγχείρημα της πληρέστερης σύλληψης και ερμηνείας του πειραματικού φαινομένου εκ μέρους του αναλυτή, καθώς ο ίδιος εξετάζει τον αντίκτυπο της εκάστοτε μεταβλητής στη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά και την αλληλεπιδραστική σχέση των συγκεκριμένων παραγόντων.

Η κυριότερη, όμως, δραστηριότητα του ερευνητή στην επικείμενη φάση της μελέτης αναφέρεται στην ποιοτική επεξεργασία του μαγνητοσκοπημένου υλικού. Όπως σημειώνουν η Ramey και οι συνεργάτες της (2016), οι σύγχρονες έρευνες εξαρτώνται όλο και περισσότερο στην χρήση των βιντεοσκοπήσεων για τους σκοπούς της συλλογής και καταγραφής δεδομένων σε πραγματικό χρόνο. Παρέχοντας τόσο εύρος (οπτικοακουστικά πλάνα διάρκειας βδομάδων ή μηνών), όσο και βάθος (λεπτομερειακή απεικόνιση περιεχομένου), το βίντεο προσδίδει στην έρευνα νέες δυνατότητες, όπως η επανεκτίμηση μιας συνθήκης ή ταυτόχρονη κατανόηση της προοπτικής του κάθε συμμετέχοντα. Οι ιδιότητες του αυτές καθιστούν την βιντεοσκόπηση ένα ισχυρότερο εργαλείο συγκέντρωσης, ανάλυσης και ελέγχου των ερευνητικών πορισμάτων σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους ποιοτικής έρευνας (Ramey et al., 2016; Miles & Huberman, 1994).

Κατά την επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού της έρευνας, ακολουθήθηκε το μοντέλο της Ποιοτικής Ανάλυσης των Δεδομένων Βίντεο (Qualitative Analysis of Video Data). Στην πράξη, το μοντέλο των Ramey et al. (2016) συνιστά ένα συνεχές τριών διαδοχικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβάνοντας: τη *δοκιμαστική μεταγραφή των πληροφοριών* (transcription tensions), τον *καθορισμό της υπό ανάλυση μονάδας*

(defining the unit of analysis) και την *αναπαράσταση των εξωτερικών μεταβλητών* (representing context).

- i. *Δοκιμαστική μεταγραφή των πληροφοριών* (transcription tensions): το πρώτο επίπεδο της διαδοχής της Ποιοτικής Ανάλυσης των Δεδομένων Βίντεο αφορά στην κατάρτιση του σχεδιαγράμματος της αναλυτικής φάσης. Κατά την επιτέλεση του, ο ερευνητής προσδιορίζει τις υπό εξέταση μεταβλητές, όπως και του χρόνο και τρόπο καταγραφής τους.
- ii. *Καθορισμός της υπό ανάλυση μονάδας* (defining the unit of analysis): Ο μελετητής καθιστά σαφείς τις κατευθύνσεις της αναλυτικής διαδικασίας. Η διαμόρφωση της στόχευσης της αναλυτικής διεργασίας στηρίζεται σε συστηματικές ανασκοπήσεις του οπτικοακουστικού υλικού της πειραματικής φάσης, του μεθοδολογικού υπόβαθρου, αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων της (Ramey et al., 2016; Goldman, Erickson, Lemke, & Derry, 2007). Η αναγκαιότητα της ένταξης του βήματος αυτού στην διεργασία ανάλυσης των στοιχείων συνίσταται σε πρακτικά ζητήματα της έρευνας (μεγάλος όγκος πληροφοριών, παρουσία πολύπλοκων συνδέσεων μεταξύ των ευρημάτων), όσο και στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της συνολικής έρευνας.
- iii. *Αναπαράσταση των εξωτερικών μεταβλητών* (representing context): αποτελώντας το τελικό στάδιο της αναλυτικής διαδικασίας, η παρουσίαση των περιβαλλοντικών παραγόντων εστιάζει στην καταγραφή των σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων και άλλων εξωτερικών παραγόντων του πειράματος, εκτός της ανεξάρτητης μεταβλητής. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία της πολυτροπικής ανάλυσης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, εξετάζοντας τη διάδραση της ομιλίας, με τα υπόλοιπα σημειωτικά μέσα (βλέμμα, χειρονομίες, κινήσεις, κ.ά), που χρησιμοποιούν οι ίδιοι.

Η εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών στην ανάλυση των δεδομένων κατέστησε σαφή τις ποικίλες πτυχές της σύνδεσης της μουσικής της αρεσκείας με την επικοινωνία των παιδιών, με και χωρίς διάγνωση αυτισμού, αλλά και τα «ευάλωτα» σημεία του παρόντος ερευνητικού έργου.

1. Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας

Το μέρος αυτό της παρούσας διπλωματικής εργασίας συνιστά το πεδίο σχολιασμού των αποτελεσμάτων του ερευνητικού έργου, όπως και της περιγραφής των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε σχετικά με τη συμμετοχή της μουσικής της αρεσκείας στις επικοινωνιακές και κοινωνικές συνθήκες μεταξύ δύο παιδιών με και χωρίς διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Με την ολοκλήρωση της επισταμένης επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού, θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί της εν λόγω μελέτης, ενώ πρόκειται να καταγραφούν ορισμένες ενδεχόμενες προεκτάσεις της επικείμενης εργασίας, καθιστώντας δυνατή την ακριβέστερη κατανόηση της σύνδεσης της επιλεγμένης μουσικής με την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά.

1.1. Συζήτηση των ερευνητικών επιδιώξεων

Η παρούσα εργασία συνιστά μια απόπειρα διερεύνησης της δυναμικής της μουσικής της αρεσκείας των παιδιών, με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) στο επίπεδο της μεταξύ τους επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκκίνηση των ερευνητικών εγχειρημάτων αποτέλεσε η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αναφορικά με τη δυναμική μουσικής και παιδιού. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, το υπάρχον ερευνητικό έργο αναγνωρίζει τη μουσική εμπειρία ως μια καθολική νοερή ικανότητα (Molnar-Szakacs & Heaton, 2012), η οποία αναπτύσσεται ήδη από την προγεννητική περίοδο της ζωής του ατόμου (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, 1999). Μετά την πρόμη αυτή γνωριμία του με την μουσική, το άτομο ενσωματώνει τη συγκεκριμένη γλώσσα σε ποικίλες εκφάνσεις και στάδια της ζωής του, καθιστώντας το ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά και της φύσης του. Όπως σημειώνει η Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου (1999), η μουσική δε συνιστά απλά ένα προϊόν για το άτομο, αλλά την «*ίδια τη ζωή του*», κατορθώνοντας, με την πάροδο των χρόνων, να ορίσει την υπόσταση του και τη φύση του γενικότερα (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, 1999).

Εξερευνώντας το μέγεθος της επίδρασης της μουσικής στην ανθρώπινη ζωή και λειτουργία, επικεντρωθήκαμε στις επικοινωνιακές και κοινωνικές διαστάσεις της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό. Η συγκεκριμένη απόφαση απορρέει, αρχικά, από τη σημασία των επικοινωνιακών και κοινωνικών

διαταραχών του φάσματος στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Ειδικότερα, η αποκλίνουσα μορφή του επικοινωνιακού δυναμικού, καθώς και του προφίλ των κοινωνικών συμπεριφορών των αυτιστικών ατόμων συνιστούν τις βασικές παραμέτρους, αφενός, της δυσκολίας τους στη διαμόρφωση ουσιαστικών και μακρόχρονων διαπροσωπικών σχέσεων (Frith, 1999) και εκ τούτου της απόσυρσης τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Wing, 2000).

Οι ιδιαιτερότητες του φάσματος του αυτισμού δεν αποτέλεσαν, βέβαια, τον μοναδικό παράγοντα της ενασχόλησης μας με τον αυτιστικό πληθυσμό. Απεναντίας, η διερεύνηση της σημασίας της μουσικής στην επικοινωνία συνιστά ένα σύνθετο πεδίο ανακαλύψεων, με σημαντικές προεκτάσεις στην αντιμετώπιση κοινωνικών και επικοινωνιακών αδυναμιών, «ορόσημων» του ετερογενούς πλήθους των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Kaplan & Steele, 2005). Σύμφωνα με μια πολυδύναμη ομάδα ερευνητών, η καινοτόμα χρήση της μουσικής σε παρεμβάσεις ενίσχυσης της κοινωνικότητας (Amon, Preis, Robinette & Rozegar, 2015; Wimpory et al., 1995; Kern et al., 2006) και του επικοινωνιακού δυναμικού (Βέλκου, 2004; Amon, Preis, Robinette & Rozegar, 2015) των αυτιστικών ατόμων συνιστά μια εξέχουσα επιλογή, δεδομένης της σχέσης τους με το μουσικό άκουσμα (American Music Therapy Association, 2008) και της διάχυτης ευημερίας τους (Molnar-Szakacs & Heaton, 2012).

Το συγκεκριμένο έργο, ωστόσο, δεν παραμένει στη διερεύνηση των δυνατοτήτων της μουσικής εν γένει, εστιάζοντας αποκλειστικά στις προεκτάσεις της επιλεγμένης μουσικής στη δυαδική επικοινωνία παιδιών, με και χωρίς τη διάγνωση κάποιας αυτιστικής διαταραχής. Οι μελετητές, οι οποίοι μέχρι πρότινος έχουν επιχειρήσει να κατανοήσουν τις πτυχές της κοινωνικής λειτουργίας των νευροτυπικών και αυτιστικών ατόμων, σε συνάρτηση με ένα μουσικό άκουσμα της προτίμησής τους, επέμειναν σε θεματικές, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά με τα εγχειρήματα της εν λόγω έρευνας. Ενδεικτικά σημειώνονται οι μελέτες των Haun et al. (2001), Biley (2001), Sung και Chang (2005), Sung, Chang και Lee (2010), Clark et al. (2006), αλλά και το έργο των Mitchell και MacDonald (2006), οι οποίες αναδεικνύουν στο σύνολο τους τη συνδρομή της αγαπημένης μουσικής στην άμβλυση έντονης ανησυχίας, άγχους και πόνου.

Η πιο ελκυστική, ωστόσο, διάσταση του δίπολου «*άτομο και αγαπημένη μουσική σύνθεση*» παρουσιάζεται μέσα από τις σύγχρονες νευροεπιστημονικές έρευνες των Salimpoor et al. (2011, 2009) και Gebauer, Skewes, Westphael, Heaton και Vuust (2014), οι οποίες υποδεικνύουν την παρουσία μιας νευροφυσιολογικής σχέσης του ανθρώπου με την προτιμώμενη μουσική του σύνθεση. Σε έρευνα, που διενέργησαν στους χώρους του Νευρολογικού Ινστιτούτου του πανεπιστημίου McGill του Μόντρεαλ, οι Salimpoor, Benovoy, Lancher, Dagher και Zatorre (2011) εξέτασαν τις εγκεφαλικές αντιδράσεις οχτώ ατόμων ηλικίας 19 έως 24 ετών, ως απόρροια της ακρόασης της αγαπημένης τους μουσικής σύνθεσης. Για τους σκοπούς της πειραματικής διαδικασίας, η ερευνητική ομάδα των Salimpoor et al. (2011) αξιοποίησε τις δυνατότητες των τεχνικών απεικόνισης της νευρικής λειτουργίας (Positron Emission Tomography), παρακολουθώντας συγχρόνως τον καρδιακό παλμό, τον ρυθμό της αναπνοής, τη θερμοκρασία, αλλά και την ηλεκτρική αγωγιμότητα του δέρματος των εθελοντών. Την εκκίνηση της πειραματικής φάσης διαδέχτηκε η ανάλυση των δεδομένων, στα πλαίσια της οποίας οι μελετητές διαπίστωσαν πως πριν καν αρχίσει η μουσική, ο εγκέφαλος των συμμετεχόντων ξεκίνησε να απελευθερώνει ποσότητες ντοπαμίνης, κάτι που, ωστόσο, δε συνέβαινε πριν ή κατά την ακρόαση ενός ουδέτερου ή ακόμη και αδιάφορου για αυτούς μουσικού αποσπάσματος.

Διαπιστώνοντας τη διέγερση συγκεκριμένων περιοχών του ανθρώπινου εγκεφάλου ως μια μορφή ανταπόκρισης του στο άκουσμα αγαπημένων μουσικών αποσπασμάτων, η Hillier και οι συνεργάτες της (2015) επέκτειναν το ερευνητικό έργο των Salimpoor et al. (2011), παρατηρώντας τις διαφοροποιήσεις της αναφερόμενης νευροφυσιολογικής δραστηριότητας ανάμεσα στον τυπικά αναπτυσσόμενο και τον αυτιστικό εγκέφαλο. Η ολοκλήρωση των ερευνητικών εγχειρημάτων των Hillier et al. (2015) οδήγησε στο συμπέρασμα πως κατά την ακρόαση μουσικών συνθέσεων της προτίμησής τους, οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων με αυτισμό χαρακτηρίστηκαν ως αμεσότερες και με πιο έντονες συγκριτικά με τις αντίστοιχες των νευροτυπικών υποκειμένων. Το συγκεκριμένο φαινόμενο επιβεβαιώνεται και από διάφορες ακόμη έρευνες (Lanovaz & Huxley, 2017; Allen, Davis, et al., 2013; Caria, Venuti, & de Falco, 2011), με την εργασία των Caria, Venuti και de Falco (2011) να αποδίδει ποσοτικά τις προαναφερόμενες νευροφυσιολογικές διακρίσεις. Από εκεί και πέρα, οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι η αυξημένη εγκεφαλική δραστηριότητα του

αυτιστικού εγκεφάλου, σε συνάρτηση την ακρόαση ενός αγαπημένου μουσικού αποσπάσματος, εντοπίζεται, κυρίως, στο συμπαθητικό τμήμα του νευρικού συστήματος (Hillier, Kopec, Poto, Tivarus & Beversdorf, 2015: 481-482; Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher, & Zatorre, 2011; Rickard, 2004).

Διαπερνώντας στο χρονικό διάστημα των τελευταίων δύο δεκαετιών, οι πτυχές της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων με αυτισμό και της μουσικής της επιλογής τους αποτέλεσαν ένα πεδίο πολλαπλών αναζητήσεων (Hillier et al., 2015; Caria, Venuti & de Falco, 2011; Salimpoor et al., 2009; Rickard, 2004), συντελώντας στην εξαγωγή σημαντικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, οι μελέτες, που έχουν ασχοληθεί με την υφή της συγκεκριμένης δυναμικής παραμένουν περιορισμένες (Rickard, 2004), ενώ, κατά τους Hillier et al. (2015) χαρακτηρίζονται στην πλειονότητα τους ως αναξιόπιστες, με μόνη εξαίρεση, το «αξιόλογο» επιστημονικό έργο της Valorie Salimpoor και των συνεργατών της (2009, 2011).

Δεδομένων, λοιπόν, των άγνωστων προοπτικών της επίδρασης της μουσικής στα παιδιά με και χωρίς αυτισμό, σε συνδυασμό με την απουσία ενός ικανοποιητικού αριθμού έγκυρων ερευνών σχετικά με την επίδραση της επιλεγμένης μουσικής στους τομείς της επικοινωνίας και των κοινωνικών τους σχέσεων, το εν λόγω επιστημονικό έργο συνιστά μια καινοτόμα απόπειρα διερεύνησης της συμμετοχής της μουσικής της αρεσκείας των παιδιών με και χωρίς διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

1.2. Συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων

Η έναρξη του πειραματικού σχεδιασμού της επικείμενης μελέτης συντελέστηκε με τη διαμόρφωση της κεντρικής υπόθεσης της, καθώς και των επιμέρους ερωτημάτων προς διερεύνηση. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), μετά την εισαγωγή της μουσικής της προτίμησης τους στα πλαίσια ενός ημι-δομημένου παιχνιδιού. Παράλληλα, στόχος της έρευνας ήταν ο έλεγχος των χαρακτηριστικών της σχέσης του αγαπημένου μουσικού ακούσματος με το επικοινωνιακό δυναμικό, όπως και το προφίλ των κοινωνικών συμπεριφορών των υποκειμένων, εντοπίζοντας διαδοχικά τις επιμέρους πτυχές του καθενός. Τέλος, την παράθεση των ποσοτικών αποτελεσμάτων

της ερευνητικής παρέμβασης επρόκειτο να διαδεχτεί η ανάλυση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες, με έμφαση στις επικοινωνιακές –γλωσσικές και εξωγλωσσικές- ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών.

Η διεκπεραίωση του παραπάνω ερευνητικού εγχειρήματος συνδυάστηκε με την εφαρμογή των μεθόδων της ποιοτικής και της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων, οι οποίες κατέστησαν σαφές τόσο το είδος, όσο και το μέγεθος των διαφοροποιήσεων, που επήλθαν στη σχέση μεταξύ των υποκειμένων, μετά την παρουσίαση του μουσικού ακούσματος της επιλογής τους. Τα στοιχεία, που συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες, αναφέρονται: (α) στη συχνότητα εμφάνισης των πέντε εκφάνσεων της επικοινωνίας στο παιχνίδι (προσέγγιση για πάσα, βλεμματική επαφή, λόγος εντός θέματος, πάσα, συγχρονισμένη συμμετοχή στο παιχνίδι) (μονάδες ποσοτικής παρατήρησης), (β) στο βαθμό της μεταξύ τους εγγύτητας και τα επικοινωνιακά -γλωσσικά και εξωγλωσσικά- επεισόδια ανάμεσα στα υποκείμενα (μονάδες ποιοτικής παρατήρησης).

Ξεκινώντας από τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης του επικοινωνιακού περιεχομένου της πειραματικής διαδικασίας, τα γραφήματα απεικονίζουν μια αισθητή μείωση της μεταβλητότητας των υπό εξέταση συμπεριφορών και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Πιο ευδιάκριτες είναι οι αλλαγές, που αποτυπώνονται στους πίνακες αναπαράστασης των αποτελεσμάτων των δύο νευροτυπικών συμμετεχόντων, σύμφωνα με τους οποίους ο ρυθμός εκδήλωσης των επικοινωνιακών συμπεριφορών τους στις συνεδρίες παρουσίασε μια σταθερή πτωτική τάση, η οποία, ωστόσο, δε διατηρήθηκε και στους πίνακες της παρέμβασης. Ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο αναπαραστάσεων, η σταθεροποίηση των τιμών συχνότητας εμφάνισης της κάθε μεταβλητής. Όπως διαπιστώθηκε, η παρουσία της ανεξάρτητης μεταβλητής (μουσική της αρεσκείας) στην πειραματική διαδικασία επέφερε μια γενικευμένη άμβλυνση της απόκλισης μεταξύ των τεσσάρων τιμών των επιμέρους εξαρτημένων μεταβλητών, υποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Μεταβαίνοντας στην πειραματική ομάδα των υποκειμένων με διάγνωση αυτισμού, η ποσοτική εξέταση του επικοινωνιακού δυναμικού τους οδήγησε στην εξαγωγή δύο διαφορετικών μεταξύ τους εικόνων. Η πρώτη αφορά τα ευρήματα της

γραμμής βάσης, στην οποία εντοπίζονται διαφορές στην πορεία των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών της συμπεριφοράς του εκάστοτε συμμετέχοντα. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του «Αλέξανδρου» γίνεται εμφανής η έντονη διακύμανση των τιμών της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής στις συνεδρίες της γραμμής βάσης, στην οποία παρουσιάζεται ένα συνεχές απότομων μεταβολών των τιμών των μεταβλητών. στα ποσοστά των δύο πρώτων συνεδριών. Από την άλλη, η επισκόπηση του πίνακα αναπαράστασης της συχνότητας εμφάνισης των ατομικών συμπεριφορών του «Γιάννη» αποτυπώνει τη φθίνουσα τάση των τιμών της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση χαρακτηρίζεται από σχετική σταθερότητα. Το μόνο κοινό σημείο το δύο αναπαραστάσεων συνίσταται στα αποτελέσματα των τελευταίων δύο συνεδριών της βάσης δεδομένων, με τη συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών να καταλήγει σε χαμηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τα αντίστοιχα των πρώτων συνεδριών. Στην φάση της παρέμβασης αποτυπώθηκε μια βαθμιαία άνοδος των τιμών των μονάδων ανάλυσης και στα δύο υποκείμενα, με τα αποτελέσματα του «Γιάννη» να υποδεικνύουν μια σχετική σταθεροποίηση της συχνότητας εμφάνισης των επιμέρους μεταβλητών μετά την εισαγωγή της μουσικής της αρεσκείας του στο παιχνίδι.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων, εξετάστηκε η συχνότητα εμφάνισης της ομαδικής συμπεριφοράς του ερευνητικού προγράμματος: η συγχρονισμένη συμμετοχή στο παιχνίδι. Όπως σημειώθηκε, ο συγχρονισμός στο παιχνίδι αποτέλεσε την μοναδική επικοινωνιακή παράμετρο, η οποία απευθύνονταν στην από κοινού δράση των συμμετεχόντων, ενώ ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης της από τις υπόλοιπες εντοπίζεται στον ρυθμό καταγραφής της (ανά λεπτό συνεδρίας). Από εκεί και πέρα, τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν τη σταθερή συμμετοχή των νευροτυπικών υποκειμένων στο παιχνίδι, ανεξαρτήτου του μουσικού ακούσματος. Όπως διαπιστώθηκε, η μουσική δεν αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα στην περίπτωση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, γεγονός το οποίο δε συναντήθηκε στις συνεδρίες της πειραματικής ομάδας των υποκειμένων με Δ.Α.Φ.. Η εξέταση των γραφημάτων του «Γιάννη» και του «Αλέξανδρου» σχετικά με το συγχρονισμό στο παιχνίδι καταδεικνύει σημαντικές αλλαγές μετά την εισαγωγή του επιλεγμένου μουσικού ακούσματος, καθώς: (α) οι συνεδρίες της γραμμής βάσης χαρακτηρίζονται από μια σχετική ρευστότητα στις τιμές του συγχρονισμού, ενώ (β) στις συνεδρίες παρέμβασης τα δύο αγόρια

συμμετείχαν στη δραστηριότητα, χωρίς να διασπώνται από εξωτερικές μεταβλητές. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονισθεί πως η παρουσία της μουσικής επιλογής μόνο του ενός από τους δύο αυτιστικούς συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της πρώτης συνεδρίας της παρέμβασης δε συνδυάστηκε με τον αμοιβαίο συγχρονισμό τους στη δραστηριότητα παιχνιδιού (τιμή μεταβλητής «Συγχρονισμός στο παιχνίδι» στην πρώτη συνεδρία: 0), σε αντιδιαστολή με τις υπόλοιπες ημέρες της παρέμβασης, κατά τις οποίες η αναφερόμενη συμπεριφορά εμφανίζονταν με χαρακτηριστική συνέπεια.

Δίνοντας τη δυνατότητα της περιγραφικής καταγραφής των επιμέρους συμπεριφορών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), η ποιοτική παρατήρηση συνέβαλε στην πληρέστερη κατανόηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Απηχώντας των συμπερασμάτων της ποσοτικής ανάλυσης, η ποιοτική παρατήρηση κατέστησε με μεγαλύτερη σαφήνεια τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ενισχύοντας την κεντρική ερευνητική υπόθεση αναφορικά με τον αντίκτυπο της μουσικής επιλογής στη κοινωνική και επικοινωνιακή δραστηριότητα των ερευνητικών υποκειμένων.

Η κοινή διαπίστωση της επίδρασης της επιλεγμένης μουσικής στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και στις δύο πειραματικές ομάδες, ωστόσο, δε συνδυάστηκε με όμοια μεταξύ τους αποτελέσματα. Ξεκινώντας από την ανάλυση των επεισοδίων γλωσσικής επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο νευροτυπικούς συμμετέχοντες («Κωνσταντίνος», «Δημήτρης»), παρατηρήσαμε πως στις συνεδρίες της γραμμής βάσης τα υποκείμενα προέβαιναν σε λεκτικές ανταλλαγές ήπιου χαρακτήρα, με κυριότερο χαρακτηριστικό τους τις συνεχείς και συντονισμένες στιγμές του ακατάπαυστου γέλιου τους. Η εφαρμογή του πειραματικού πλάνου της παρέμβασης φαίνεται πως επέδρασε σημαντικά στη λεκτική τους επικοινωνία, η οποία έγινε κατανοητή κυρίως μέσα από δύο διαστάσεις της: Α) Η ένταση του τόνου της φωνής. Σε αντίθεση με τον ήπιο τόνο των συνεδριών της γραμμής παρέμβασης, οι φραστικές ανταλλαγές των συμμετεχόντων χαρακτηρίστηκαν από μια σταδιακή αύξηση της έντασης. Β) Το περιεχόμενο των φράσεων. Αποκλίνοντας από την ήρεμη και χαλαρή συναλλαγή της βάσης, τα υποκείμενα προέβησαν σε διαρκείς ανταλλαγές λεκτικών παρατηρήσεων στο πέρας της παρέμβασης, η χρήση των οποίων δε συνιστούσε πλέον ένδειξη συλλειτουργίας τους στη δραστηριότητα, αλλά αποτύπωση ενός κλίματος διάχυτης νευρικότητας μεταξύ των αγοριών. Γ) Χαρακτηριστική ήταν και η μεταβολή του ρυθμού της ομιλίας των υποκειμένων και συγκεκριμένα ο

επιτονισμός συγκεκριμένων λέξεων, σχετικά με τις υποδείξεις του ενός παίκτη στο συμπαίκτη του, υποδηλώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα που ανέπτυξε ο ένας απέναντι στον άλλο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Όπως παρατηρήθηκε, τα παραπάνω εμφανίστηκαν μετά από γλωσσικές, αλλά και εξωγλωσσικές προσπάθειες του ενός συμμετέχοντα («Δημήτρης») να αναδείξει τις ικανότητες και την υπεροχή του σε σύγκριση με το συμπαίκτη του, προκαλώντας βαθμιαία τις αντιδράσεις του.

Η συμμετοχή της μουσικής στο παιχνίδι των παιδιών χωρίς διάγνωση Δ.Α.Φ. επέφερε νευρικότητα, εκνευρισμό καθώς και ανταγωνισμό μεταξύ τους, αποδεικνύοντας τη διαφοροποιητική της δράση στην επικοινωνία, καθώς και στη κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Η ανασκόπηση των γλωσσικών επεισοδίων ανάμεσα στα υπό μελέτη αυτιστικά υποκείμενα διαμορφώνει μια εντελώς διαφορετική εικόνα σχετικά με την ποιότητα, αλλά και την υφή της διάδρασης της επιλεγμένης μουσικής με την επικοινωνία.

Η έναρξη της πειραματικής διαδικασίας για την ομάδα των υποκειμένων με Δ.Α.Φ. συντελέστηκε στα πλαίσια ενός ήπιου και ευχάριστου κλίματος μεταξύ των δύο ατόμων, με πιο εμφανές χαρακτηριστικό του το διάχυτο ενθουσιασμό και την ικανοποίηση τους με τη δραστηριότητα παιχνιδιού (μπάσκετ). Γλωσσικά χαρακτηριστικά, όπως οι πολλαπλές στιγμές αμοιβαίου γέλιου, ο μη καθαρός στερεοτυπικός λόγος του «Γιάννη» (κατά τον εκπαιδευτικό του, τα συγκεκριμένα σημεία λόγου συνιστούν ένδειξη έντονης χαράς του υποκειμένου), καθώς και τα αποσπάσματα ηχολαλικής ομιλίας του «Αλέξανδρου» [κατά τον Βογινδρούκα (2003), η άμεση επανάληψη φράσεων ή λέξεων προσώπων του περιβάλλοντος αποτελεί ενδεχόμενα ένδειξη διάθεσης του ομιλητή για επικοινωνία], αποδεικνύουν το παραπάνω συμπέρασμα.

Μολαταύτα, η ατμόσφαιρα της πρώτης συνεδρίας δε διατηρήθηκε στη συνέχεια της γραμμής βάσης. Μια από τις κυριότερες αποδείξεις της συγκεκριμένης εξέλιξης συνίσταται στην ολοένα και μεγαλύτερη ανασφάλεια του «Γιάννη» στις ενδιάμεσες συνεδρίες της γραμμής βάσης (δεύτερη και τρίτη συνεδρία), την οποία εξωτερίκευε λεκτικά ως επίμονη επιθυμία απόσυρσης του από τη δραστηριότητα. Όπως παρατηρήσαμε, η ανασφάλεια του συνδέονταν κυρίως με τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του συμπαίκτη του, κάτι το οποίο έγινε ακόμη πιο εμφανές κατά τη διάρκεια της τέταρτης συνεδρίας. Με ένα βίαιο περιστατικό να έχει προηγηθεί της

συνεδρίας λίγες ώρες πριν την εκκίνηση της, τα δύο αγόρια δυσκολεύτηκαν να συλλειτουργήσουν στη δραστηριότητα, με τις εκφορές φόβου (κραυγές, προσπάθειες προσέγγισης του εκπαιδευτικού για παρέμβαση του) και τις ανταλλαγές λεκτικής επίθεσης να συναποτελούν το σύνολο των αποσπασμάτων λόγου τους στη συνεδρία.

Η πρακτική εφαρμογή της δεύτερης φάσης του πειραματικού σχεδιασμού μετέβαλλε σημαντικά την παραπάνω συνθήκη, με την εισαγωγή της μουσικής της επιλογής των υποκειμένων με Δ.Α.Φ. στο παιχνίδι να συμβάλλει καθοριστικά στην αποκατάσταση της μεταξύ τους σχέσης. Προτού, όμως, ξεκινήσουν οι αναφορές στα αποτελέσματα της παρέμβασης, είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί πως κατά την πρώτη συνεδρία της -στην οποία ακούστηκε μόλις το αγαπημένο τραγούδι του ενός συμμετέχοντα («Αλέξανδρος»)- ο «Γιάννης» δυσκολεύτηκε να συμμετάσχει στη δραστηριότητα, προσεγγίζοντας μετά από κάθε βολή του τον εκπαιδευτικό. Η συμπεριφορά του αυτή δε συναντήθηκε στις επόμενες συνεδρίες, καθώς με την ακρόαση της μουσικής σύνθεσης της επιλογής του ο ίδιος φάνηκε να μην αισθάνεται πλέον την ανάγκη παραπομπής του στον παιδαγωγό. Μετά από τις έντονες συγκρούσεις τους τόσο εντός, όσο και εκτός της πειραματικής διαδικασίας, το παιχνίδι των δύο συμμετεχόντων με τη συνοδεία της μουσικής της επιλογής τους χαρακτηρίστηκε, αρχικά, από την κατακόρυφη μείωση των συναισθημάτων φόβου και δυσφορίας και κατ' επέκταση, από την από κοινού απόλαυση της δραστηριότητας, με σημαντικές προεκτάσεις στην προσωπική τους ηρεμία και τη μεταξύ τους σχέση. Με πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα της, τα αμοιβαία επιφωνήματα χαράς, τις πολυάριθμες εξειδικευμένες εκφράσεις του «Αλέξανδρου», την εκφραστική παύση του «Γιάννη» καθώς και τις από κοινού προσπάθειες επαναπροσέγγισης τους (εμφάνιση διαλογικών στοιχείων), η συμμετοχή της προτιμώμενης μουσικής υπόκρουσης στην επικοινωνία των δύο αγοριών αποκατέστησε προοδευτικά την ομαλότητα της μεταξύ τους σχέσης.

Η εξερεύνηση των προοπτικών της πολυτροπικής λογικής συνέστησε απαραίτητη τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τις διαστάσεις της γλωσσικής στα πεδία της εξωγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων. Συνεπώς, ορισμένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εξωγλωσσικής έκφρασης (βλεμματική επαφή, χειρονομίες, πρότυπες μορφές σωματικής στάσης, κινήσεις μελών ή και όλου του σώματος, σωματική επαφή, εκφράσεις του προσώπου) συναποτέλεσαν το σύνολο των

υπό ανάλυση νοηματικών τρόπων ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των νευροτυπικών και μη υποκειμένων.

Επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση, τα εξωγλωσσικά ευρήματα υπέδειξαν σημαντικές μεταβολές στην επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μετά την ενσωμάτωση της μουσικής της προτίμησης τους στην πειραματική δραστηριότητα, τονίζοντας, συγχρόνως, τις εμφανείς διαφοροποιήσεις στην πορεία της εκάστοτε σχέσης. Απηχώντας των γλωσσικών αποτελεσμάτων, αναφορικά με τη δυναμική των επαφών μεταξύ των νευροτυπικών υποκειμένων, τα μη λεκτικά αποτελέσματα συνιστούν: α) μια σταθερή ηπιότητα στη χρήση των νοηματικών τρόπων σημείωσης εκ μέρους των δύο αγοριών, καθ' όλη τη διάρκεια της πρώτης πειραματικής φάσης (γραμμή βάσης) και β) με τη συνοδεία της αγαπημένης τους μουσικής (παρέμβαση), μια βαθμιαία αύξηση της έντασης, με τους συμμετέχοντες να εξωτερικεύουν τα αισθήματα θυμού διαμέσου χειρονομιών, στάσεων και κινήσεων του σώματος. Το τεταμένο κλίμα των συνεδριών παρέμβασης έγινε εμφανές μετά από την εμφάνιση συμπεριφορών σαρκασμού του συμπαίκτη («Κωνσταντίνος» στην πρώτη συνεδρία), επίδειξης της υπεροχής στο παιχνίδι («Δημήτρης» στη δεύτερη και τρίτη συνεδρία), ανταγωνισμού («Κωνσταντίνος» στη δεύτερη συνεδρία, «Δημήτρης» στη δεύτερη και τρίτη συνεδρία), ενώ οι χειρονομίες χρησιμοποιήθηκαν μόνο ως συμπληρωματικές των πολυάριθμων παρατηρήσεων του ενός προς τον άλλο. Επομένως, το μουσικό άκουσμα της επιλογής των νευροτυπικών υποκειμένων δυσχέρανε σημαντικά τη διαπροσωπική τους επαφή, ενισχύοντας αφενός, τη διάθεση τους για ατομικότητα και ως εκ τούτου, ανταγωνισμό στο παιχνίδι.

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα των παιδιών με Δ.Α.Φ., η επισκόπηση των εξωγλωσσικών επικοινωνιακών ευρημάτων τεκμηρίωσε τις ερευνητικές υποθέσεις, καταδεικνύοντας την δυναμική της πειραματικής συνθήκης (δραστηριότητα παιχνιδιού και μουσική της επιλογής) στην αποκατάσταση μιας προβληματικής διαπροσωπικής σχέσης. Τα υπό εξέταση υποκείμενα, έχοντας γνώση του προφίλ του συμπαίκτη τους (είναι συμμαθητές), συμμετείχαν στη δραστηριότητα, εκδηλώνοντας ποικιλοτρόπως (χαμόγελα, σωματικές στάσεις έντονης χαράς, αναπηδήσεις, κινήσεις όλου του σώματος) την έντονη ευχαρίστηση τους για τη δραστηριότητα. Συμπληρωματικά, η μεταξύ τους επικοινωνία χαρακτηρίστηκε από ανταλλαγές βλεμμάτων, καθώς και από μια αμοιβαία προσπάθεια προσέγγισης του άλλου. Η συνέχιση της πειραματικής δραστηριότητας για τρεις ακόμη συνεδρίες επέφερε βαθμιαία μια διαφορετική δυναμική στη σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων από εκείνη της πρώτης συνεδρίας. Με πολλαπλές ενδείξεις

ανασφάλειας και φόβου των συμμετεχόντων (πρότυπες σωματικές στάσεις, άκαμπτες και απότομες κινήσεις, αμοιβαίες προσπάθειες απομάκρυνσης από τον άλλο, προσέγγιση του εκπαιδευτικού), συναισθήματα που φάνηκαν να απορρέουν από τη συμπεριφορά του συμπαίκτη τους, η λήξη της γραμμής βάσης συνδυάστηκε με αισθητές δυσχέρειες στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Η εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης διαφοροποίησε τα αποτελέσματα των συνεδριών παρέμβαση από εκείνα της γραμμής βάσης, με την υπόκρουση της προτιμώμενης μουσικής να συμβάλει στην καταπράυνση των εντάσεων και την τελική εξομάλυνση της σχέσης μεταξύ των παιδιών. Με εξαίρεση τα στοιχεία της πρώτης συνεδρίας, η οποία εισήγαγε τη μουσική επιλογή μόνο του «Αλέξανδρου», η σωματική έκφραση των υποκειμένων συναπαρτίζεται από: στιγμιότυπα ήπιου μυϊκού τόνου, ελεύθερη και ανάλαφρη κίνηση στον χώρο, πρακτικές μυϊκής χαλάρωσης του ενός υποκειμένου («Γιάννης»), καθώς και συντονισμένη απόλαυση του παιχνιδιού. Μια ομοιότητα, μάλιστα, ανάμεσα στις συμπεριφορές των νευροτυπικών και αυτιστικών υποκειμένων αφορά στη συγχρονισμένη κίνηση τους στο ρυθμό, κάτι που υποδεικνύει τη σχέση των αγοριών με το μουσικό ερέθισμα. Τέλος, ο παράγοντας της παρουσίας της επιλεγμένης μουσικής στο παιχνίδι φάνηκε να επιδρά και στις ανταλλαγές βλεμματικής επαφής στην πάσα, οι οποίες ήταν συχνότερες και εκτενέστερες συγκριτικά με τη γραμμή βάσης.

Η περάτωση της εξέτασης των παραδειγμάτων λεκτικής και μη επικοινωνίας των συμμετεχόντων με και χωρίς αυτισμό δε συνεπάγεται την ολοκλήρωση των αναφορών σχετικά με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, δεδομένης της σημασίας της εγγύτητας στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Το συγκεκριμένο πεδίο ανάλυσης χαρακτηρίστηκε από τις έντονες διαφοροποιήσεις του μεταξύ των πειραματικών ομάδων. Από την μία, η ανάλυση του μαγνητοσκοπημένου υλικού τόσο της γραμμής βάσης, όσο και της παρέμβασης σχετικά με την εγγύτητα των δύο νευροτυπικών υποκειμένων αποτυπώνει τη διατήρηση σε όλο το πέρας της πειραματικής διαδικασίας μιας αρκετά κοντινής απόστασης μεταξύ τους. Από την άλλη, η παράμετρος της παρουσίας της μουσικής της προτίμησης των παιδιών με Δ.Α.Φ. στη διαδικασία μετέβαλλε σημαντικά τα ευρήματα, διότι: α) στην γραμμή βάσης η μεταξύ τους απόσταση επιμηκύνονταν ολοένα και περισσότερο, με χαρακτηριστικές τις αποχωρήσεις του ενός αγοριού («Γιάννης») από την αίθουσα, ενώ β) οι συνεδρίες της παρέμβασης διακρίνονται από τις αμοιβαίες προσεγγίσεις του συμπαίκτη, με τα υποκείμενα να συμμετέχουν με ηρεμία στο παιχνίδι. Από εκεί και πέρα, πρέπει να επισημανθεί πως η

συγγενική σχέση (αδέρφια) ανάμεσα στους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες, ενδέχεται να επηρέασε σημαντικά και αυτόν τον παράγοντα, οδηγώντας στα παραπάνω αποτελέσματα.

Μετά τη διασαφήνιση των επιμέρους συμπερασμάτων της μελέτης, γίνονται εμφανείς οι πτυχές του διπόλου *«άτομο και μουσική της αρεσκείας»*, με την επιλεγμένη μουσική να προσδιορίζει το είδος της επικοινωνίας των ατόμων, αλλά και να καθορίζει την πορεία της μεταξύ τους σχέσης μέσα στο παιχνίδι. Η δυναμική της παρούσας εργασίας είναι αρκετά ισχυρή, εγείροντας σοβαρές υποθέσεις για τις δυνατότητες μιας δραστηριότητας ομαδικού παιχνιδιού, σε συνδυασμό με τη συνοδεία της προτιμώμενης μουσικής στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Επαναλαμβάνοντας τις φράσεις της Fang (2009) και του αυτιστικού ποιητή Rokmema (2002: 60), η μουσική είναι *«μια γέφυρα ανάμεσα σε δύο πολύ διαφορετικούς κόσμους, τον δικό τους και τον δικό μας»* (Fang, 2009), είναι *«ο ρυθμιστής του νευρικού μου συστήματος, το καταφύγιο για το κουρασμένο μυαλό»* (Rokmema, 2002: 60).

1.3. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας διαχρονικά βασικός προβληματισμός των ερευνητών κατά τη σχεδίαση του πειραματικού τους πλάνου αφορά την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ευρημάτων, αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα. Προερχόμενη από τους κλάδους των φυσικών επιστημών και της πειραματικής μελέτης (Winter, 2000), η έννοια «εγκυρότητα» (validity) διαφοροποιείται ανάλογα με την φύση της έρευνας (ποιοτική, ποσοτική, μεικτή) (Kotarinou, 2014: 219). Το ίδιο ισχύει και για τον όρο «αξιοπιστία» (reliability), ο οποίος στα πεδία της ποιοτικής διερεύνησης συναντάται ως *«φερεγγυότητα»* (Lincoln, 2001 στο Συμεού, 2006) ενώ στο επίπεδο της ποσοτικής παρατήρησης συνδέεται με τη σταθερή ή συνεπή μέτρηση μιας μεταβλητής (Kotarinou, 2014; Cohen et al., 2007).

Η έναρξη του σχεδιασμού των επιμέρους φάσεων του ερευνητικού πλάνου της εμπλοκής της μουσικής της αρεσκείας στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με και χωρίς αυτισμό συντελέστηκε, σε συνάρτηση με την ανάγκη εξασφάλισης της ποιότητας και του κύρους του. Κατά αυτόν τον τρόπο, η

διεργασία κατάρτισης της εν λόγω μελέτης πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις υποδείξεις των Αβραμίδη και Καλύβα (2006) και Creswell (2008) σχετικά με τις προϋποθέσεις της διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ενός ερευνητικού έργου.

1.3.1. Εσωτερική εγκυρότητα

Ξεκινώντας από την «εσωτερική εγκυρότητα» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) της έρευνας, ήδη από τις πρώτες στιγμές της υλοποίησης της ο μελετητής εξέτασε διεξοδικά την φύση της σχέσης ανάμεσα στις εξαρτημένες παραμέτρους και την ανεξάρτητη μεταβλητή, παρατηρώντας πως η παρουσία ή η απουσία της τελευταίας επέφερε σημαντικές αλλαγές στο προφίλ των εξαρτημένων μεταβλητών. Από την άλλη, κατά τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), η εσωτερική εγκυρότητα μιας μελέτης εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα του ελέγχου των αστάθμητων παραγόντων που ενεπλάκησαν στην πειραματική διαδικασία.

Η ολοκλήρωση της αξιολόγησης της ερευνητικής εργασίας στο σύνολο της ανέδειξε ορισμένους απροσδόκητους παράγοντες, οι οποίοι έθεσαν σε επικινδυνότητα την εσωτερική εγκυρότητα της. Ο Creswell (2008) διαχωρίζει τις αστάθμητες μεταβλητές, τις οποίες ο ίδιος αποκαλεί «απειλές εσωτερικής εγκυρότητας» (threats to internal validity), σε τρεις κατηγορίες, τις (Α) απειλές, που αναφέρονται στους εμπλεκόμενους, (Β) απειλές, οι οποίες προέρχονται από χειρισμούς των ερευνητών και (Γ) απειλές που ανακύπτουν στο πέρας του πειράματος και αφορούν στις διεργασίες του.

Στην πρώτη (Α) κατηγορία υπάγονται «απειλές», οι οποίες αναφέρονται στις συνθήκες συμμετοχής των υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία, καθώς και σε βιώματα τους, τα οποία πιθανώς επέδρασαν στην εκπλήρωση της:

1. Εμφάνιση ιστορικών συμβάντων

Από την έναρξη της πειραματικής φάσης μέχρι την περάτωση της ενδέχεται και να συμβούν διάφορα γεγονότα εντός ή εκτός της διαδικασίας, με σημαντική επιρροή στα τελικά ευρήματα. Ένα περιστατικό τέτοιας υφής παρουσιάστηκε στην τέταρτη ημέρα του πρώτου σταδίου της πειραματικής μας διαδικασίας (συγκρότηση βάσης δεδομένων), όταν το ένα από τα δύο αυτιστικά υποκείμενα επιτέθηκε στα

πλαίσια εκτός του προγράμματος στο άλλο, επηρεάζοντας τη μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία.

2. Ανάπτυξη και ωρίμανση

Ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά σε μεταβολές (οργανικές, ψυχικές), οι οποίες παρατηρούνται στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του ερευνητικού πειράματος. Τέτοιου είδους αλλαγές, κατά τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), συνδέονται, κυρίως, με τη δυναμικότητα τους, τα επίπεδα συγκέντρωσης και τα επίπεδα απόδοσης τους εν μέσω της τελικής εξέτασης. Η επίδραση αυτού του παράγοντα δεν εμφανίσθηκε στην ομάδα των νευροτυπικών υποκειμένων, δεδομένης της σύντομης διάρκειας της πειραματικής φάσης (πέντε μέρες). Το ίδιο, ωστόσο, δεν ισχύει για την ομάδα των παιδιών με αυτισμό, στην οποία η διεργασία κράτησε τρεις μήνες, κατά τη διάρκεια των οποίων είναι πολύ πιθανό να επήλθαν αλλαγές στην εξέλιξη τους.

3. Εξοικείωση με τις πειραματικές δραστηριότητες

Η προοδευτική κατανόηση των απαιτήσεων του πειράματος και η ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε αυτές με ευκολία, συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης του στις τελευταίες φάσεις της εξέτασης συγκριτικά με τα αποτελέσματα της αρχικής εξέτασης. Όπως αποτυπώνεται και στα δείγματα της βάσης των πινάκων ποσοτικής παρατήρησης των επικοινωνιακών και κοινωνικών συμπεριφορών των συμμετεχόντων, η επιλεγόμενη δραστηριότητα παιχνιδιού (μπάσκετ) σταδιακά φάνηκε πως γίνονταν όλο και πιο αδιάφορη στους ίδιους, όχι μόνο δεδομένης της εξοικείωσης τους με αυτή, αλλά και του στατικού της χαρακτήρα.

4. Υποτροπή

Η επιλογή ενός ή περισσότερων ατόμων, τα οποία στις πρώτες φάσεις της συλλογής δεδομένων παρουσιάζουν ακραίες επιδόσεις, για τη συγκρότηση των πειραματικών ομάδων ενδέχεται να συνιστά παράγοντα της παλινδρόμησης των τελικών βαθμολογιών στη μέση τιμή της απόδοσης του/τους. Η συγκεκριμένη συνιστώσα δεν εμφανίσθηκε στην καταγραφή της πορείας των εξαρτημένων μεταβλητών μέσα στο πείραμα, καθώς το επιλεγμένο δείγμα δεν παρουσίασε ακραίες τιμές, μετά την εκκίνηση της έρευνας.

5. Επιλογή των υποκειμένων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διάκριση των συμμετεχόντων σε δύο ομάδες, βάσει της κατοχής ή μη διάγνωσης Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), ενδέχεται να αποτελεί ένα «μειονέκτημα της διαδικασίας» (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015; Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτό οφείλεται στο περιορισμένο σώμα των υπό εξέταση παραγόντων, κάτι που ενέχει τον κίνδυνο της εξαγωγής αναληθών συμπερασμάτων, σχετικά με τις παράγοντες που επιδρούν στο προφίλ των εξαρτημένων μεταβλητών. Παρόλα αυτά, οι Χαλικιάς, Μανωλέσου και Λάλου (2015) υποστηρίζουν ότι το «ταίριασμα» των συμμετεχόντων μπορεί να συνιστά την καταλληλότερη επιλογή, όταν το δείγμα των μονάδων ανάλυσης δεν είναι μεγάλο.

Η δεύτερη (Β) κατηγορία αναφέρεται σε απειλητικούς παράγοντες, οι οποίοι οφείλονται σε διάφορους χειρισμούς της μελέτης από την πλευρά του ερευνητή:

1. Διαφοροποίηση στην κατηγοριοποίηση συμμετεχόντων

Η δημιουργία πειραματικών ομάδων, με άτομα διαφορετικής δυναμικότητας, αποτελεί -κατά τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006)- μια ακόμη προοπτική κινδύνου για τη διαμόρφωση του πειραματικού πλάνου. Η αναφερόμενη μελέτη σχημάτισε δύο ομάδες συμμετεχόντων, χωρίς να έχει προηγηθεί αξιολόγηση των ικανοτήτων τους στη δραστηριότητα παιχνιδιού. Το ενδεχόμενο αυτό θα μπορούσε να δικαιολογήσει ορισμένες από τις συμπεριφορές ανταγωνισμού των τυπικά αναπτυσσόμενων υποκειμένων, οι οποίες, ωστόσο, φαίνεται πως απορρέουν από την ύπαρξη άλλων παραμέτρων.

Η τρίτη (Γ) κατηγορία αποτελείται από αναδυόμενες απειλητικές παραμέτρους, οι οποίες συνδέονται με το περιεχόμενο των διαδικασιών του πειράματος:

1. Έλεγχοι και αξιοποίηση εργαλείων

Πιθανές απειλές για την εσωτερική εγκυρότητα, όπως η εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη διαδικασία της μέτρησης των ευρημάτων και η τάση τροποποίησης ενός ήδη χορηγούμενου εντύπου αξιολόγησης, δεν εντοπίστηκαν στο πέρας της πειραματικής διεκπεραίωσης της μελέτης.

1.3.2. Εξωτερική εγκυρότητα

Ο όρος *εξωτερική εγκυρότητα* περιγράφει το βαθμό της *γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων* (Creswell, 2008), της ιδιότητας, δηλαδή, εφαρμογής των πορισμάτων μιας έρευνας σε άλλες συνθήκες. Σε περίπτωση που τα ερευνητικά ευρήματα εντοπίζονται και σε συνθήκες διαφορετικές της εν λόγω μελέτης, τότε μπορούν να αναγνωριστούν ως «γενικεύσιμα» ή «εξωτερικά έγκυρα» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Οι διαδικασίες αξιολόγησης του εν λόγω ερευνητικού έργου πραγματοποιήθηκαν χωρίς να έχει προηγηθεί έλεγχος των εξωτερικών παραγόντων και των ερευνητικών χειρισμών. Μετά την ολοκλήρωση της, έγιναν ευδιάκριτοι ορισμένες αστάθμητες μεταβλητές, οι οποίες είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην εξωτερική εγκυρότητα της. Οι «*απειλές εξωτερικής εγκυρότητας*» (threats to external validity) (Creswell, 2008) περιγράφουν προβληματικές πτυχές της έρευνας, οι οποίες πλήττουν την ακεραιότητα των συμπερασμάτων και την γενίκευση τους σε διερευνήσεις διαφορετικής υφής. Ακολουθώντας τις εκτιμήσεις των Αβραμίδη και Καλύβα (2006), οι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην εξωτερική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

1. Παρέμβαση επιπρόσθετων διερευνήσεων

Η εισαγωγή των συμμετεχόντων σε διαδικασίες περισσότερων από μια παρεμβάσεων καθιστά αδύνατο το εγχείρημα εξαγωγής ακριβώς και έγκυρων συμπερασμάτων, αναφορικά με το ποια από τις δύο ή αν η σύζευξη τους επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η εξέταση του αντίκτυπου της μουσικής της αρεσκείας στην επικοινωνία των συμμετεχόντων παρουσιάστηκε ταυτόχρονα, με τη δραστηριοποίηση τους στο δυαδικό παιχνίδι του πειράματος, επιλογή που ήταν δυνατό να προκαλέσει σύγχυση στην εξαγωγή συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Μολαταύτα, η τελική εκτίμηση των ευρημάτων της πειραματικής φάσης απέδειξε πως τα πορίσματα αφορούν αποκλειστικά στην επικοινωνιακή και κοινωνική δυναμική της επιλεγμένης μουσικής.

2. Αντίκτυπος πρωτοπορίας ή επιπρόσθετων διαταραχών

Η διεξαγωγή μιας νέας τεχνικής ή πρακτικής είναι πιθανό να επιφέρει άμεσα αποτελέσματα, τα οποία εξυπηρετούν τις βλέψεις των μελετητών. Ωστόσο, ο

παράγοντας του «καινούργιου» προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων, αλλά διατηρείται μόλις για τις πρώτες στιγμές της επαφής του με το άτομο. Αντίστοιχα, η αρχικά αρνητική επίδραση μιας καινοτομίας μπορεί να οφείλεται σε κάποια διαταραχή ενός συμμετέχοντα, η οποία δεν είχε υπολογιστεί κατά την επιτέλεση της έρευνας.

Παρότι η παρούσα έρευνα συμπεριλαμβάνει την καινοτόμα εφαρμογή της μουσικής, δεν παρουσιάστηκε κάποια ένδειξη αρχικού ενθουσιασμού και μετέπειτα πτώσης του στο μουσικό άκουσμα εκ μέρους των υποκειμένων. Παράλληλα, η πειραματική διαδικασία ολοκληρώθηκε χωρίς να υπάρχουν προβληματισμοί σχετικά με την εμφάνιση επιπρόσθετων διαταραχών στα πλαίσια της.

3. Η καταγραφή των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών

Η επίτευξη των ερευνητικών επιδιώξεων ενός προγράμματος παρέμβασης συνίσταται σε σημαντικό βαθμό από την επιλογή της μεθόδου μέτρησης των εξαρτημένων μεταβλητών της πειραματικής φάσης. Ένα από τα ευάλωτα σημεία της εν λόγω ερευνητικής εργασίας ενδέχεται να αποτελεί η εξέταση των αποτελεσμάτων από έναν και μόνο αξιολογητή, χωρίς να έχει υπάρξει έλεγχος των μετρήσεων του από δεύτερο.

4. Το χρονικό διάστημα της μέτρησης

Η χρονική στιγμή της υλοποίησης της ανάλυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων συνιστά μια σημαντική παράμετρο στον καθορισμό του βαθμού της εξωτερικής εγκυρότητας, επηρεάζοντας έτσι σημαντικά την εκτίμηση του συνόλου της έρευνας και την προοπτική του ερευνητή.

1.3.3. Πειραματικός σχεδιασμός

Όπως καταγράφηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η μορφή της πειραματικής διαδικασίας, που εκπληρώθηκε για τους σκοπούς της διερεύνησης του συγκεκριμένου αντικειμένου, αποτελεί ένα παράδειγμα *Ατομικού Σχεδίου A-B* (Cakiroglu, 2012). Η επιλογή ενός τέτοιου σχηματισμού για την τελική διαμόρφωση της πειραματικής διαδικασίας ενέχει ορισμένους κινδύνους, οι οποίοι, σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), παρατίθενται ως εξής:

1. Προκαθορισμένες ομάδες

Η επιτέλεση των δραστηριοτήτων ενός πειραματικού σχεδίου καθιστά ευδιάκριτες τις ομοιότητες του, αλλά και τις διαφορές του με τις αυθεντικές πειραματικές διαδικασίες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Μια κοινή παράμετρος και για τα δύο πειραματικά σχήματα αποτελεί η συγκρότηση δύο πειραματικών ομάδων, οι οποίες συνήθως εμφανίζονται ως *πειραματική ομάδα* και *ομάδα ελέγχου*. Το στοιχείο αυτό όμως, συνιστά αντίστοιχα και την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις δύο, καθώς η σχεδίαση ενός ημι-πειραματικού συνεχούς προβλέπει τον καθορισμό των δύο συνόλων με συγκεκριμένα κριτήρια και πριν την εκκίνηση των δραστηριοτήτων της έρευνας.

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης τα υποκείμενα διαχωρίστηκαν και εντάχθηκαν σε δύο ομάδες, με κύριο κριτήριο διαχωρισμού τους την διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Η συγκεκριμένη επιλογή ενδέχεται να προσβάλει την εγκυρότητα της ερευνητικής εργασίας, καθώς το πλήθος των παραγόντων που εκτιμούνται είναι περιορισμένο, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες εξαγωγής αναληθών συμπερασμάτων σχετικά με τις μεταβλητές που επηρεάζουν την εικόνα της υπό εξέταση εξαρτημένης μεταβλητής.

2. Αδυναμία μέτρησης προσωπικών δεδομένων

Σε κάθε πειραματική δραστηριότητα εντοπίζονται παράμετροι, οι οποίες καθιστούν αδύνατες τις όποιες απόπειρες ελέγχου τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η υπηκοότητα, το οικογενειακό πλαίσιο, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του ατόμου, συνιστούν μεταξύ άλλων στοιχεία, τα οποία δεν εξετάζονται πειραματικά. Βέβαια, ο αντίκτυπος τους στην προοπτική και στη δράση των συμμετεχόντων εντός ή και εκτός του πειράματος αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική πληροφορία, η οποία συμπεριλαμβάνεται στην ανάλυση των υπόλοιπων ελεγχόμενων παραμέτρων. Επομένως, η απειλή που προκύπτει σε αυτό το επίπεδο συνδέεται με την ταυτότητα και το πλήθος των υπό εξέταση χαρακτηριστικών.

3. Αδυναμία μέτρησης εξωτερικών φαινομένων

Με την απόφαση του να διεξαγάγει στο σύνολο της μια πειραματική διαδικασία σε ένα πραγματικό κοινωνικό πλαίσιο, ο ερευνητής πρόκειται να αντιληφθεί άμεσα την ματαίωση των προσπαθειών του για διαχείριση όλων των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Η παρεμβολή των όποιων εξωτερικών μεταβλητών σε

ένα πειραματικό έργο τέτοιας υφής ενδεχόμενα προσβάλλει την εξωτερική εγκυρότητα του, η οποία, κατά τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006) «επιτυγχάνεται πολλές φορές εις βάρος της εσωτερικής εγκυρότητας».

1.4. Προτάσεις για μελλοντικές επεκτάσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), μετά την εισαγωγή της μουσικής της προτίμησης τους στα πλαίσια ενός ημι-δομημένου παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας οδήγησαν σε αρκετά δυναμικά συμπεράσματα, τα οποία συνοψίζουν την ισχυρή επίδραση της μουσικής της επιλογής στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών σε διάστημα μόλις τεσσάρων συνεδριών.

Τα πιο εντυπωσιακά των αποτελεσμάτων εντοπίστηκαν στις διαπροσωπικές σχέσεις των υποκειμένων της έρευνας, με την μουσική της επιλογής τους να συνιστά το διαφοροποιητικό στοιχείο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Όπως αναφέρθηκε, ωστόσο, η διάδραση της με κάθε ένα από τα δύο ζευγάρια των συμμετεχόντων ήταν διαφορετική. Αφενός, αναγνωρίστηκε ως ο κύριος πόρος πρόκλησης εντάσεων μεταξύ των δύο αγοριών της νευροτυπικής ομάδας, επιφέροντας συμπεριφορές ατομικότητας και ανταγωνισμού στο παιχνίδι, φαινόμενο που σταδιακά δυσχέρανε την ποιότητα των επαφών τους. Αντίθετα, η εισαγωγή των μουσικών επιλογών των αυτιστικών συμμετεχόντων στο παιχνίδι τους αποκατέστησε σταδιακά το κλίμα φόβου και ανασφάλειας, που είχε σχηματιστεί ανάμεσα τους μετά το τέλος της γραμμής βάσης. Η εμφάνιση ενός βίαιου επεισοδίου ανάμεσα στα δύο παιδιά εκτός της πειραματικής δραστηριότητας, σε συνδυασμό με τις λεκτικές επιθέσεις που αντάλλαξαν κατά τη διάρκεια της τέταρτης συνεδρίας επέφεραν δυσχέρειες στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με την εφαρμογή του πλάνου της παρέμβασης, φάνηκε να αμβλύνονται τα αρνητικά συναισθήματα των αγοριών, με τα ίδια να εμφανίζονται ως πιο ήρεμα και χαρούμενα. Ενδεικτικό είναι πως αμέσως μετά την ακρόαση της επιλεγμένης τους μουσικής σύνθεσης οι συμμετέχοντες προέβαιναν σε χαμόγελα, γέλια, αλλά και κινήσεις μυϊκής χαλάρωσης, ενώ βαθμιαία προσέγγιζαν όλο και περισσότερο το συμπαίκτη τους, κάτι που στην πέμπτη συνεδρία της παρέμβασης έγινε εμφανές μέσα από τις πολλαπλές και εκτενέστερες από κάθε άλλη φορά ανταλλαγές βλεμματικής επαφής.

Η εξέταση της δυναμικής της παρέμβασης στα κεφάλαια της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων καθιστά σαφές και τον ρόλο της επιλεγμένης μουσικής στην άμβλυνση της μεταβλητότητας της συχνότητας των υπό ανάλυση συμπεριφορών (προσέγγιση για πάσα, βλεμματική επαφή, λόγος εντός θέματος, πάσα, συγχρονισμός στο παιχνίδι). Με πιο ευδιάκριτα τα αποτελέσματα των νευροτυπικών παρά των αυτιστικών υποκειμένων, η παρουσία της μουσικής της επιλογής στο δυαδικό παιχνίδι συνέστησε καταλυτικό παράγοντα σταθεροποίησης της συχνότητας εμφάνισης των ανωτέρω επικοινωνιακών πτυχών, υποδεικνύοντας με σαφήνεια την ισχύ της επίδρασης της μουσικής επιλογής στο επικοινωνιακό δυναμικό και το προφίλ των κοινωνικών συμπεριφορών του ατόμου με και χωρίς Δ.Α.Φ. Ο περαιτέρω έλεγχος της εν λόγω ερευνητικής υπόθεσης είναι απαραίτητος, με σκοπό την ευκρινέστερη κατανόηση των λόγων πρόκλησης του αναφερόμενου φαινομένου.

Παράλληλα, το εν λόγω επιστημονικό έργο κατέδειξε ορισμένα στοιχεία, τα οποία δε συγκαταλέγονταν στους κεντρικούς προβληματισμούς μας. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν άμεσα στο μουσικό άκουσμα της επιλογής τους, συγχρονίζοντας την κίνηση τους, τις εκφορές τους, ακόμη και το παιχνίδι τους στο ρυθμό. Όπως αποδείχθηκε, τα τρία αυτά χαρακτηριστικά του συγχρονισμού τους αυξάνονταν σε ένταση στα χρονικά σημεία κορύφωσης του εκάστοτε μουσικού αποσπάσματος, με τους ίδιους σε πολλές περιπτώσεις να βρίσκονται σε κατάσταση συναισθηματικής έξαρσης. Όσον αφορά τον χαρακτήρα του συναισθήματος, τα χαμόγελα, ο εντονότερος τόνος της φωνής και η ενεργοποίηση ολόκληρου του σώματος συνιστούν ενδείξεις έκδηλης ευχαρίστησης τους. Η αναφερόμενη υπόθεση φαίνεται να ενισχύει τα επιχειρήματα των Salimpoor et al. (2009, 2011) για άμεση σύνδεση του μουσικού ακούσματος της αρεσκείας του ατόμου με το ευχάριστο συναίσθημα του (διαμέσου της παραγωγής μεγάλης ποσότητας ντοπαμίνης στον εγκέφαλο), εξέλιξη η οποία θα πρέπει να διερευνηθεί εκτενέστερα.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα διάσταση των ερευνητικών ευρημάτων αναφέρεται στην ολοένα και συχνότερη προσπάθεια ενός αυτιστικού αγοριού, το οποίο παρακολουθεί τις συνεδρίες στη δομή του συνάδελφου εκπαιδευτικού, να ενταχθεί στη δραστηριότητα παιχνιδιού μόνο κατά τη διάρκεια των συνεδριών της παρέμβασης. Το συγκεκριμένο παιδί παρευρίσκονταν στο πεδίο δράσης της ερευνητικής διαδικασίας σε όλο το πέρας της, με εξαίρεση την δεύτερη και την

τελευταία συνεδρία της παρέμβασης. Όπως παρατηρήθηκε, ο ίδιος προσπάθησε τέσσερις φορές να εισέλθει στον χώρο της έρευνας, με την πρώτη να συναντάται στην τέταρτη συνεδρία γραμμής βάσης (είσοδος του μετά την εκδήλωση εντάσεων μεταξύ των συμμετεχόντων) και τις επόμενες της να ανιχνεύονται σε χρονικά σημεία της πρώτης, τρίτης και τέταρτης ημέρας παρέμβασης (είσοδοι του κατά την αναπαραγωγή και των δύο μουσικών αποσπασμάτων). Ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο εισόδων του αποτέλεσε ο χρόνος της παραμονής του στο χώρο, αλλά και η επαναφορά αυτής μετά από έξοδο του, χαρακτηριστικά που έγιναν εντονότερα κατά τις συνεδρίες της παρέμβασης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα κάνουν ευδιάκριτο το μέγεθος της δυναμικής της παρούσας εργασίας, εγείροντας προβληματισμούς αναφορικά με τις δυνατότητες της προτιμώμενης μουσικής στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Η διερεύνηση των πολλαπλών προοπτικών της συγκεκριμένης παρέμβασης θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη σε μεταγενέστερες μελέτες του δίπολου «μουσική της αρεσκείας και ανθρώπινη επικοινωνία», οι οποίες αναμένεται να επιτρέψουν μια ακριβέστερη κατανόηση της πολυδιάστατης αλληλεπίδρασης της μουσικής με το άτομο.

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου εγχειρήματος προτείνεται η εφαρμογή της εν λόγω πειραματικής συνθήκης με διαφοροποιήσεις στον αριθμό των ατόμων (μεγαλύτερος πληθυσμός), τις διαθέσιμες μουσικές επιλογές (εμπλουτισμός της κλίμακας των μουσικών επιλογών), τις διαδικασίες ποιοτικής και ποσοτικής παρατήρησης (πιο ακριβή αποτελέσματα), όπως και του χώρου υλοποίησης των πειραματικής διαδικασίας του (απουσία εξωτερικών παραγόντων ικανών να επιδράσουν στα ερευνητικά ευρήματα).

Ταυτόχρονα, το παρόν έργο μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την εξέταση και άλλων ερωτημάτων σχετικών με την επίδραση της επιλεγμένης μουσικής στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), όπως:

1. Εμφανίζονται διαφορές στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ δύο κοριτσιών με και χωρίς Δ.Α.Φ. στα πλαίσια μιας ημι-δομημένης δραστηριότητας παιχνιδιού;

2. Εμφανίζονται διαφορές στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ δύο παιδιών διαφορετικού φύλου με και χωρίς Δ.Α.Φ. στα πλαίσια μιας ημι-δομημένης δραστηριότητας παιχνιδιού;
3. Εμφανίζονται διαφορές στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ δύο βρεφών με και χωρίς Δ.Α.Φ. στα πλαίσια μιας ημι-δομημένης δραστηριότητας παιχνιδιού;
4. Εμφανίζονται διαφορές στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ δύο ενηλίκων με και χωρίς Δ.Α.Φ. στα πλαίσια μιας ημι-δομημένης δραστηριότητας παιχνιδιού;
5. Ο παράγοντας της συγγένειας επιδρά στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ δύο παιδιών με και χωρίς Δ.Α.Φ. στα πλαίσια μιας ημι-δομημένης δραστηριότητας παιχνιδιού;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Παπαζήση.

Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσα. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αναγνωστοπούλου, Χ. (2013). Η Μουσική ως Γλώσσα: Μέθοδοι συνοχής στο Μουσικό και το Γλωσσικό Κείμενο (Music as Language: Methods of cohesion in the musical and linguistic text) In: Electronic Proceedings of the Music and Language Conference, November 2012. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Αναστασίου, Π. (2006). Σημασιολογική ανάπτυξη των λέξεων στην παιδική ηλικία: ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα των λέξεων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ανδρέου, Γ. (2012). Γλώσσα: Θεωρητική και Μεθοδολογική προσέγγιση. Αθήνα: Πεδίο.

Αντωνίου, Α. (2015). Γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Απτεσλής, Ν., Μητροπούλου, Ε. & Τσακπίνη, Κ. (2013). Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό. Διαθέσιμο στο <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=172&cid=72>

Βακάλη, Χ. Γ. (2000). Μουσικοπαιδαγωγικές απόψεις των αρχαίων ελλήνων. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 38, 65-71.

Βάμβακας, Β. (2014). Ο λόγος της κρίσης: Πόλωση, βία, αναστοχασμός στην πολιτική και δημοφιλή κουλτούρα. Αθήνα: Επίκεντρο.

Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιημένο τραγούδι. Επιστημονικό Βήμα, 3, 95-103.

Βερβέρη, Α. (2014). Η συμβολή των σωματαιοσθητικών προκλητών δυναμικών στην εκτίμηση των αισθητηριακών διαταραχών και στη συνολική πρόγνωση παιδιών, με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Θεσσαλονίκη.

Βογινδρούκας, Ι. (1999). Αυτισμός: Διαταραχή επικοινωνίας. Επικοινωνία του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, 10.

- Βογινδρούκας, Ι. (2002). Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και με βαριές διαταραχές στην επικοινωνία. Ιωάννινα.
- Βογινδρούκας, Ι. (2003). Διαταραχές επικοινωνίας – Αυτισμός. Φωτοτυπημένες σημειώσεις σεμιναρίου. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Σχολή Σ.Ε.Υ.Π. Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005α). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. Ψυχολογία (ΕΛΨΕ), 12, 276-292
- Βογινδρούκας, Ι. (2005β). Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον Αυτισμό-εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Διεπιστημονική προσέγγιση Αυτισμός. Ζωοδόχος Πηγή. Ηράκλειο.
- Γαλάνης, Π. (2009). Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: μια συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση. Αθήνα: Leader Books.
- Γκίτζα, Ε., (2002). Σημειώσεις μαθήματος ‘Γλωσσική Ανάπτυξη’ Α’ Εξαμήνου. Ιωάννινα, Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Γκονέλα, Ε. (2006). Αυτισμός, αίνιγμα και πραγματικότητα, από την θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Δεγεμετζίδης, Σ. (2011). Μύθος και πολυτροπικότητα: σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της λογοτεχνίας. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Κρήτη.
- Δελλή, Α. (2012). Αυτισμός: μια διαφορετική μορφή επικοινωνίας. Τμήμα Λογοθεραπείας, Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. 304. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Δογάνη, Κ. (2012). Μουσική στην προσχολική αγωγή : Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού. Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός..
- Ηλιοπούλου, Σ. (2011). Βιογενείς αμίνες στα τρόφιμα. Τμήμα Τεχνολογίας Γεωργικών Προϊόντων, Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας, Καλαμάτα.
- Θεολόγου, Σ. (2017). Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός στα εγχειρίδια της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την

- αξιοποίηση τους στους μουσουλμάνους μαθητές στη Θράκη. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτήνη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καμπούρογλου, Μ. & Παπαντωνίου, Μ. (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον Αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Καρτασίδου, Λ. (2002). Βασικές αρχές διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Μουσική Εκπαίδευση, 11. 320-333.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές - θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Κάρτερ, Γ. Ν. (2010). Τέχνη και επικοινωνία. Αθήνα : Γαβριηλίδης.
- Κατή, Δ. (2000). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσίλλης, Ι.Μ. (1997). Περιγραφική στατιστική – Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg.
- Κονταξάκης, Β. & Κωνσταντακόπουλος, Γ. (2015). Από το DSM-I στο DSM-5. Ελληνική Ψυχιατρική Εταιρεία, 25 (1). Διαθέσιμο στο http://www.psych.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=791&Itemid=133&lang=el.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες- Μια Ψυχοδυναμική Οπτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόπλαντ, Α. (1980). Μουσική και Φαντασία. Αθήνα: Νεφέλη. 30..
- Κοτζαμάνης Β. & Καρκούλη Α. (2016). Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπων εισερχομένων ως και των αιτούντων άσυλο. Δημογραφικά Νέα, ΕΔΚΑ, 26.
- Κούτρα, Μ. (2015). Αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας με την εφαρμογή εργαλείου Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2). Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας, Καλαμάτα.
- Κυπριωτάκης, Α. (1997). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.
- Κυπριώτης, Δ. (2006). Πολυτροπικότητα και γραπτά- εικονιστικά κείμενα. Διαθέσιμο στο <http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html>

- Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιάνα, Μ. & Ραδαίου, Ε.Δ. (2015). Δημιουργία ερωτηματολογίων Έρευνας: Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και λάθη που πρέπει να αποφεύγονται. Πάτρα, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος.
- Μακρή, Δ. (2013). Η αξιοποίηση της «Οπτικής Γραμματικής» στη διδασκαλία της παραγωγής πολυτροπικών-πληροφοριακών κειμένων σε μαθητές/τριες Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνική - σημειωτική προσέγγιση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Μανιαδάκη, Κ. & Κακούρος, Ε. (2016). Η Διαχείριση της ΔΕΠ-Υ: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνος, Ι., Παπαδοπούλου, Δ. & Μακρυγιάννη, Β. (2017). Μελετώντας Πτυχές της Αλβανικής Μετανάστευσης στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη (CDRSEE).
- Μαράτου-Αλιπραντή, Λ. (2010). Νέες μορφές οικογένειας. Τάσεις και εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα. Εγκέφαλος, 47(2), 55-66.
- Μότσιου, Ε. (2014). Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο. Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί : Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μπότης, Κ. (2014). Αυτισμός: Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και θεραπευτική προσέγγιση. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας, Ιωάννινα.
- Μπεζεβέγκης, Η. (1985) Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Μπρετόν, Α. (1972). Τα μανιφέστα του σουρρεαλισμού. Αθήνα: Δωδώνη.
- Νάκας, Θ. (2002). Πως ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις. Αθήνα: Περιοδικά.
- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α. & Γιαννούτσου, Ν. (2015). Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η «φωνή» του κοινού. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Νόβα – Καλτσούνη, Χρ., (2002), Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Αθήνα, Gutenberg.

Παντελίδου Μαλούτα, Μ. (2015). Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παπαδοπούλου, Ζ. (2003). Μουσική και Ψυχοσωματική Αγωγή στην Αρχαία Ελλάδα. Αθήνα : Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Παππάς, Θ. (2002). Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Παρασκευόπουλος, Ι. (1999). Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρίσης, Ν. (1998). Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης, στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.). Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, 183-191. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Πετροπούλου, Ζ. (2017). Αυτισμός: Γλωσσικές ελλείψεις και παρέμβαση. Τμήμα Λογοθεραπείας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Ιωάννινα.

Πήτα, Ρ.Μ. (1998). Ψυχολογία της Γλώσσας: μια εισαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πλήση, Π. & Λούβρου, Ε. (2017). Αυτισμός: Οι άγραφοι κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς για παιδιά 4 με 12 ετών. Αθήνα: Πολιτεία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα.

Πρίνου - Πολυχροσιάδου, Λ. (2003). Μουσική και ψυχολογία: Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία. Αθήνα : Θυμάρι.

Πυργιωτάκης, Ι. (1998). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πυργιωτάκης, Ι. (2013). Το ποσοτικό και το ποιοτικό "παράδειγμα" έρευνας: Από την συναίνεση στη συναίρεση;. Στο Μ. Πουρκός, (επιμ.), Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού (203-227). Αθήνα: Ίων.

Ραμπίδης, Κ. (2007). Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση. Επιστημονικό Βήμα, 6.

Σακελλαρόπουλος, Π. (1998). Σχέσεις μητέρας-παιδιού τον πρώτο χρόνο της ζωής. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σανδραβέλης Α. (2015). Η ανίχνευση της δυσλεξίας στην ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. 15-17, 63-86.

Σαχίνη, Α. (1997). Μεθοδολογία της Έρευνας: Εφαρμογές στο χώρο της Υγείας. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις. 162, 324, 326.

Σέργη, Α. (1993). Η Μουσική Αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρονών. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Στάμου, Φ., Τ. Τρανός & Σ. Χατζησαββίδης. (2004) . Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. (σ. 666-672). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Στεφανίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας ως πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης σε περιβάλλον κοινωνικής και οικονομικής κρίσης. Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Συνοδινού, Κ., (2001). Ο Παιδικός Αυτισμός. Θεωρητική προσέγγιση. (3η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτη.

Τερζή, Α. (2013).Εξερευνώντας τις πραγματολογικές ικανότητες των Ελληνόφωνων ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Εκπαιδευτική Ημερίδα για τον Αυτισμό. Πάτρα, κέντρο Χαρταετός.

Τζιαφέρη, Σ. (2014). Διερεύνηση Κλινικών Προβλημάτων μέσω Εφαρμοσμένης Έρευνας και Μέθοδοι Διάχυσης των Αποτελεσμάτων της. Τριγωνοποίηση: Ποιοτική σε συνδυασμό με ποσοτική έρευνα. Σημειώσεις σεμιναρίου στο πλαίσιο του Προγράμματος Επαγγελματικής Κατάρτισης: «Επικαιροποίηση σε Βασικές και Εκπαίδευση σε Νέες Προηγμένες Νοσηλευτικές Δεξιότητες που Απαιτούνται για τη Φροντίδα Υγιών και Ασθενών Ατόμων».

Τροκάλλη, Α. (2014). Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.). (2001). Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Δεύτερος τόμος. Πρώτο μέρος. Αθήνα: Καστανιώτης

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

- Φλώρος, Κ. (2006). Ο άνθρωπος, ο έρωτας και η μουσική. Αθήνα : Νεφέλη.
- Φούσκα, Σ. (2017). Η αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος Cygnet για γονείς παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Φρανσίς, Κ. (2007). Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Φρανσίς, Κ. (2012). Η προβολή των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) στην ενήλικη ζωή. Ψυχιατρική, 23 (1).
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π. & Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Χαλκιοπούλου, Χ. (2014). Αυτισμός: Η γλωσσική ικανότητα ατόμων που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2003). Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα στη γλώσσα. Φιλολόγος, 113. Αθήνα: Σαββάλας. 392-403.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα). Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επιμ. Λ. Βεκρής & Ελ. Χοντολίδου. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 81-118.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και Μονοτροπικός /Εικονιστικός Λόγος : Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου. Στο Κωνσταντινίδου – Σέμογλου, Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (27). Θεσσαλονίκη: Cannot not Design Publications.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής , 1: 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ψύλλα, Μ. (1991). Η επικοινωνία σαν κοινωνική διεργασία, Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα Χαροκόπειου.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Abell, F., Krams, M., Ashburner, J., Passingham, R., Friston, K., Frackowiak, R., Happe, F., Frith, C. & Frith, U. (1993). The neuroanatomy of autism: a voxel-based whole brain analysis of structural scans. *Neuroreport*, 10: 1647-1651.

Adami, E. (2016). Multimodality. In O. Garcia, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 451–472). Oxford: Oxford University Press.

Agawu, K. (2009). *Music as Discourse: Semiotic. Adventures in Romantic Music*. New York: Oxford University Press.

American Music Therapy Association. (2008). *An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice*. Third Edition.

American Psychiatric Association. (1994) *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders*, 4th ed: DSM-IV. Washington (DC)

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental Disorders*, 5th ed: DSM-5. Arlington, VA.

American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Washington, DC, USA.

Albright, D. (2004). *Modernism and Music*. Chicago: University of Chicago Press. 39.

Allen, R., Davis, R. & Hill, E. (2013). The effects of autism and alexithymia on physiological and verbal responsiveness to music. *J. Autism Dev. Disord.* 43: 432-444. doi: 10.1007/s10803-012-1587-8

Allen, R., Hill, E., & Heaton, P. (2009). ‘Hath charms to soothe . . .’: An exploratory study of how high-functioning adults with ASD experience music. *Autism*, 13: 21-41.

Allsopp, M. (2012). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years--Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*. Division of Congenital and Developmental Disorders, National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities. New York.

Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen. In *Kindesalter, Archiv. Fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117: 76-136.

Attwood, T. (1998). *Asperger’s Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger’s Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers. Philadelphia: Pennsylvania. 265, 392.

Auerbach, D. (2015). The Limits of Language: Wittgenstein explains why we always misunderstand one another on the Internet. *Slate*. Retrieved from http://www.slate.com/articles/life/classes/2015/09/take_a_wittgenstein_class_he_explains_the_problems_of_translating_language.html

- Baldry, A. P., & Thibault, P. J. (2006a). Multimodal Corpus Linguistics. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and Corpus: Exploring Connections* (pp. 164-183). London: Equinox.
- Baldry, A. P., & Thibault, P. J. (2006b). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Baugh, J. & Baugh, J. (1965). The Effects of Four Types of Music on the Learning of Nonsense Syllables. *Journal of Music Therapy*, Volume 2, Issue 2, 1 June 1965, Pages 69–72.
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bates, E. Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21: 205-226.
- Bates, E. & McWhiney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In Brian McWhiney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batool, S. & Malik, N. I. (2010). Role of Attitude Similarity and Proximity in Interpersonal Attraction among Friends (C 310). *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1.
- Bartolucci, G., S. J. Pierce, et al. (1980). "Cross-sectional studies of grammatical morphemes in autistic and mentally retarded children." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 10(1): 39-50.
- Bauman, M. L. & Kemper, T. L. (2003). The neuropathology of the autism spectrum disorders: what have we learned?. *Novartis Found. Symp.*, 251: 112-22.
- Bednarek, M., & Martin, J. R. (Eds.). (2010). *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation*. London & New York: Continuum.
- Bezemer, J. & Jewitt, C. (2010). Multimodal Analysis: Key Issues. In L. Litosseliti(ed.) *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum. 180–197.
- Bezemer, J & Mavers, D. (2010). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (3).
- Berscheid, E. (1999). The greening of relationship science. *American Psychologist*, 54: 260-266.

- Bettelheim, Bruno. *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York: Free Press, 1967.
- Bettison, S. (1996). The long-term effects of auditory training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 361-374.
- Bhatara, A. K., Quintin, E. M., Heaton, P., Fombonne, E. & Levitin, D. J. (2009). The effect of music on social attribution in adolescents with autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology*, 15(4), 375–96.
- Bigler, E. D., Abidskov, T. J., Petrie, J. A., Johnson, M., Lange, N., Chipman, J., Lu, J., McMahon, W. & Lainhart, J. E. (2010). Volumetric and voxel-based morphometry findings in autism subjects with and without macrocephaly. *Dev. Neuropsychol.*, 35: 278-295.
- Bjorklund, D. F., Cormier, C., & Rosenberg, J. S. (2005). The evolution of theory of mind: Big brains, social complexity, and inhibition. In W. Schneider, R. Schumann Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 147- 174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Brickenkamp, R. & Zillmer, E. (1998). *The d2 Test of Attention*. Seattle, Washington: Hogrefe & Huber Publishers.
- Brown, S. M. (1994). Autism and music therapy - is change possible, and why music? *Journal of British Music Therapy*, 8, 15-25.
- Bonnel, A. C., Mottron, L., Peretz, I., Trudel, M., Gallun, E., & Bonnel, A. M. (2003). Enhanced pitch sensitivity in individuals with autism: A signal detection analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15: 1–10.
- Bosch, G. (1970). *Infantile Autism: A Clinical and Phenomenological-Anthropological Investigation Taking Language as the Guide*. New York, NY: Springer.
- Brickenkamp, R., & Zillmer, E. (1998). *The d2 Test of Attention*. (1st US ed.). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Burton, S. (2015). Making music mine: the development of rhythmic literacy. *Music Education Research*, 19 (2): 1-10.
- Byrne, D., Baskett, G. D. & Hodges, L. (1971). Behavioral indicators of interpersonal attraction. *Journal of Applied Social Psycho*, 1 , 2: 137-149.

- Cakiroglu, O. (2012). Single subject research: Applications to special education. *British Journal of Special Education*, 39 (1). doi: 10.1111/j.1467-8578.2012.00530.x
- Caria, A., Venuti, P. & de Falco, S. (2011). Functional and dysfunctional brain circuits underlying emotional processing of music in autism spectrum disorders. *Cereb. Cortex* 21: 2838-2849. doi: 10.1093/cercor/bhr084
- Cattell, R. B., & Saunders D. R. (1954). Musical preferences and personality diagnosis: A factorization of one hundred and twenty themes. *Journal of Social Psychology*, 39: 3–24.
- Charney, R. (1980). Pronoun errors in autistic children: Support for a social explanation. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 15 (1): 39-43.
- Chawarska, K., Klin, A. & Volkmar, F. (2008). *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Chen, A.-C. & Wen, C.-S. (2015). The Effects of Background Music Style on Mathematical Computation and Reading Comprehension. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3-12.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th edition). London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge/ Falmer.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohn, E., Kulage, K. & Smaldone, A. (2014). How Will DSM-5 Affect Autism Diagnosis? A Systematic Literature Review and Meta-analysis. Columbia University School of Nursing. New York.
- Cole.M. & Cole.S. (2001). *The development of children*. Publisher: Worth Publishers
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction. *Multiliteracies: the beginnings of an idea*. In Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.), *Multiliteracies*. London & New York: Routledge.
- Cook, T.D. & Reichardt, C.S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Sage Publications.
- Cooke, D. (1959). *The Language of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, Y.M.G, Oliveira, L.S. & Silla, Jr. (2017). An evaluation of Convolutional Neural Networks for music classification using spectrograms.

Courchesne, E., Mouton, P. R., Calhoun, M. E., Semendeferi, K., Ahrens-Barbeau, C., Hallet, M. J., Barnes, C. C. & Pierce, K. (2011). Neuron number and size in prefrontal cortex of children with autism. *JAMA*, 306(18): 2001-10. doi: 10.1001/jama.2011.1638.

Crust, L. (2004). Effects of familiar and unfamiliar asynchronous music on treadmill walking endurance. *Perceptual and Motor Skills*, 99(1): 361-368.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 265–285

Charman, T., & Baron-Cohen, S. (2006). Screening for autism spectrum disorders in populations: progress, challenges, and questions for future research and practice. In T. Charman, & W. Stone (Eds.), *Social and communication development in autism spectrum disorders. Early identification, diagnosis and intervention* (pp. 63-87). New York: Guilford.

Christensen, D., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J., Daniels, J., Durkin, M., Fitzgerald, R., Kurzius-Spencer, M., Lee, L., Pettygrove, S., Robinson, C., Schulz, E., Wells, C., Wingate, M., Zahorodny, W., Yeargin-

Chugani, D. C. (2004). Serotonin in autism and pediatric epilepsies. *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.*, 10(2): 112-6.

Chugani, D. C., Muzik, O., Behen, M., Rothermel, R., Janisse, J. J., Lee, J. & Chugani, H.T. (1999). Developmental changes in brain serotonin synthesis capacity in autistic and nonautistic children. *Ann Neurol.*, 45: 287–295.

Chung, B. & Solomon, A. (2012). Understanding autism: how family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. The Family Institute at Northwestern University, Chicago..

Craig, R.T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.

Creswell, J.W. (2008). *Research Design. Qualitive, Quantitive and mixed method approaches*. University of Nebraska-Lincoln.

- Creswell, J.W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Εκδοτικός Όμιλος: Ίων.
- Crust, L. (2004) T. Carry-over effects of music in an isometric muscular endurance task. Percept Mot Skills.
- Darrow, A. A., Johnson, C. M., Agnew, S., Rink Fuller, E., & Uchisaka, M. (2006). Effect of preferred music as a distraction on music majors' and nonmusic majors' selective attention. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 21-31
- Dausien, B. (2000/2013). Η ανακατασκευή του “φύλου” μέσα από τη “βιογραφία”. Προοπτικές της βιογραφικής έρευνας. Στο Γ. Τσιώλης, & Ε. Σιούτη (Επιμ.), Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Γ. Τσιώλης, & Θ. Τάσης, Μεταφρ., σσ. 223-250). Αθήνα: Νήσος.
- Davis, W. B., & Thaut, M. H. (1989). The influence of preferred relaxing music on measures of state anxiety, relaxation, and physiological responses. *Journal of Music Therapy*, 26(4), 168-187.
- Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L. & Watson, L. (1990) ‘Affective Exchanges between Young Autistic Children and Their Mothers’, *Journal of Abnormal Child Psychology* 18: 335–45.
- De Fosse, L., Hodge, S. M., Makris, N., Kennedy, D. N., Caviness, V. S. Jr., McGrath, L., Steele, S., Ziegler, D. A., Herbert, M. R., Frazier, J. A., Tager-Flusberg, H. & Harris, G. J. (2004). Language-association cortex asymmetry in autism and specific language impairment. *Ann. Neurol.*, 56: 757-766.
- Darrow, A. A., Johnson, C., Agnew, S., Rink, E., & Uchisaka, M. (2006). Effects of preferred music as a distraction on music majors' and nonmusic majors' selective attention. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170: 21-31.
- Deeley, Q., Daly, E. M., Surguladze, S., Page, L., Toal, F., Robertson, D., Curran, S., Giampietro, V., Seal, M., Brammer, M. J., Andrew, C., Murphy, K., Phillips, M. L., & Murphy, D. G. M. (2007). An event-related functional magnetic resonance imaging study of facial emotion processing in Asperger Syndrome. *Biol. Psychiatry*, 62: 207–217.
- Denzin, N.K., (1989). *Interpretive Biography*. Illinois: Sage.
- Denzin, N. (1989). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. 3rd edition. McGraw and Hill. New York.
- De Saussure, F. (1966). B. Wade Trans. *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.

- Desrochers, M., Oshlag, R., & Kennelly, A. (2014). Using background music to reduce problem behaviour during assessment with an adolescent who is blind with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairments & Blindness*.
- Desrochers, M. N., Oshlag, R., & Kennelly, A. M. (2014). Using background music to reduce problem behavior during assessment with an adolescent who is blind with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108: 61-64.
- D'Eufemia, P., Celli, M., Finocchiaro, R., et al. (1995). Abnormal intestinal permeability in children with autism. *Acta Paediatr.*, 85: 1076–9.
- Deutsch, M. & Collins, M. (1951). *Interracial housing: a psychological evaluation of a social experiment*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Dreyfus, S., Hood, S., & Stenglin, M. (Eds.). (2011). *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities*. London & New York: Continuum.
- DSM IV, (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth version*.
- DSM V, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth version*
- Dunn, M.A. & Bates, J.C. (2005). Developmental change in neutral processing of words by children with autism, *Journal of autism and developmental disorders*, 35: 3.
- Dyck, M., Ferguson, K., & Shochet, I. (2001). Do autism spectrum disorders differ from each other and from non-spectrum disorders on emotion recognition tests? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, 105-116.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University press. 10.
- Eigsti I. M., Bennetto L. & Dadlani M. B. (2007). Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. *J. Autism Dev. Disord.*, 37(6):1007-1023.
- Eigsti, I.M & Bennetto L. (2009). Grammaticality judgments in autism spectrum disorders: Deviance or delay. *Journal of Child Language*, 36 (5).
- Eigsti I. M., de Marchena A. B., Schuh J. M., & Kelley E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: a developmental review. *Res. Autism Spectr. Disord.*, 5, 681–691.
- Eren, B. (2015). The Use of Music Interventions to Improve Social Skills in Adolescents with Autism Spectrum Disorders in Integrated Group Music Therapy Sessions. *Social and Behavioral Sciences*, 197: 207-213.
- Essid, S. & Richard, G. (2012). Fusion of Multimodal Information in Music Content Analysis. In: Muller, M., Goto, M., Schedl, M. (eds.) *Multimodal Music Processing*, 37-52. Schloss Dagstuhl-Leibniz-Zentrum fuer Informatik, Germany.

- Etaugh, C., & Michaels, D. (1975). Effects on reading comprehension of preferred music and frequency of studying to music. *Perceptual and Motor Skills*, 41: 553-554.
- Fang, E. R. (2009). *Music in the lives of two children with autism : a case study*. San Francisco.
- Feinstein, A. (2010). *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*. London: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781444325461
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal group: a study of human factors in housing*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Finnigan, E. & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism: a comparison of music and non-music interventions. *Autism* 14: 321-348. doi: 10.1177/1362361309357747
- Fiske A.P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99 (4): 689-723.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: a review. *Psychological Medicine* 29 (4): 769-786.
- Fombonne, E. (2002). Epidemiological trends in rates of autism. *Molecular Psychiatry* 7: 4-6.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive disorders: an update. *J Autism Dev Disord* 33: 365-382.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *J Clinical Psychiatry* 66: 3-8
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatr Res* 65: 591-598.
- Firth, J.R. (1968). *Selected papers of J.R. Firth 1952 – 1959*. Eds., Palmer, F.R. London: Longman.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome*. (pp. 1-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith U & Happé F. (1994) Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50:115–132.

- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Μτφρ.: Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Furnham, A., & Bradley, A. (1997). Music while you work: The differential distraction of background music on the cognitive test performance of introverts and extroverts. *Applied Cognitive Psychology*, *11*(5), 445-455.
- Galassi, J. P. & Gersh, T. L. (1993). Myths, misconceptions, and missed opportunity: single-casedesigns and counselling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, *4*: 525–531.
- Gardener, H., Spiegelman, D. & Buka, S. L. (2009). Prenatal risk factors for autism: a comprehensive meta-analysis. *Br. J. Psychiatry*, *195*: 7-14.
- Gardener, H., Spiegelman, D. & Buka, S.L. (2011). Perinatal and neonatal risk factors for autism: a preliminary report. *Int. J. Audiol.*, *49*: 129-140.
- Gebauer, L., Kringelbach, M. L., & Vuust, P. (2012). Ever-changing cycles of musical pleasure: the role of dopamine and anticipation. *Psycho musicology*, *22*: 152–167. doi: 10.1037/a0031126
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A. & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database Syst Rev.*, *17* (6). doi: 10.1002/14651858.CD004381
- Gergely, G. (2000). Reapproaching Mahler: New Perspectives On Normal Autism, Symbiosis, Splitting and Libidinal Object Constancy From Cognitive Developmental Theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *48* (4): 1197-1228.
- Ghaziuddin, M. (2008). Defining the behavioral phenotype of Asperger syndrome. *J Autism Dev Disord.*, *38*(1): 138-142.
- Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome--Some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *30*: 631-638.
- Gobin, M. D. (2004). The effects of auditory distraction on memory with verbal recall. (Masters Thesis). Retrieved from Florida State University Electronic Theses, Treatises, and Dissertations. (etd-12142004-114254).
- Gold, C., Wigram, T. & Elefant, C. (2006). Music therapy for autistic spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *2*: 1–23.

- Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J., & Derry, S. J. (2007). Selection in video. In S. J. Derry (Ed.), *Guidelines for video research in education: Recommendations from an expert panel* (pp. 15-22). Chicago, IL: Data Research and Development Center.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32: 1489–522.
- Grice H. P. (1975). Logic and conversation, in *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, eds Cole P., Morgan J. L., editors. New York, NY: Academic Press. 41–58.
- Grzadzinski, R., Huerta, M., & Lord, C. (2013). DSM-5 and autism spectrum disorders (ASDs): an opportunity for identifying ASD subtypes. *Molecular autism*, 4(1): 12.
- Grandin, T. (1992). An inside view of autism. In: Schopler, E., Mesibov, G. B. (eds.). *High-Functioning Autism*. Plenum, New York, NY.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995) Διάγνωση: Αυτισμός. Μτφρ.: Υβόνη Τσουπαροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 297–307.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In Strain, P., Guralnick, M., & Walker, H. (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143–179). New York, NY: Academic Press.
- Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In Shinn, M., Walker, H., & Stoner, G. (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 403–432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hadjikhani, N., Joseph, R. M., Snyder, J. & Tager-Flusberg, H. (2007). Abnormal activation of the social brain during face perception in autism. *Hum. Brain Mapp.*, 28: 441–449.
- Haerter, A. (1992a). Das Musische, die Kunst, der Alltag. Ein Aktualisierungsversuch. In: Haerter, A., Noser, A. (Hrsg.) (1992b), *Die Rückkehr der Musen*. S. 13-39.
- Hagmann, P., Cammoun, L., Gigandet, X., Meuli, R., Honey, C. J., Wedeen, V. J. & Sporns, O. (2008). Mapping the structural core of human cerebral cortex. *PLoS Biol* 6:e159. CrossRef Medline.

- Hallam, S., Price, J. & Katsarou, G. (2002). The effects of background music on Primary School Pupils' task performance. *Educational studies*. Vol.28, No2
- Halliday, M.A.K. (1978). Meaning and the construction of reality in early childhood. In H.L. Pick & E. Salzman (Eds.), *Modes of perceiving and processing of information* (pp. 67-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hallmayer, J., Glasson, E. J., Bower, C., Petterson, B., Croen, L., Grether, J. & Risch, N. (2002). On the twin risk in autism. *Am. J. Hum. Genet.*, 71(4): 941-946.
- Happe, F.G.E. (1991). Theory of mind and communication in Autism. MRC Cognitive Development Unit, and Department of Psychology, University College, London.
- Happe, F. (1998). Αυτισμός: Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (eds.) (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying: Ways of Meaning*. Edited by C. Cloran, D. Butt and G. Williams. London: Cassell
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L. & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 579-595.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- Heaton, P. (2003). Pitch memory, labelling and disembedding in autism. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 44: 543–551. doi: 10.1111/1469-7610.00143
- Heaton, P., Hermelin, B., & Pring, L. (1999). Can children with autistic spectrum disorders perceive affect in music? An experimental investigation. *Psychology of Medicine*, 29, 1405-1410.
- Hermelin, B. (2001). *Bright splinters of the mind*. London: Kingsley Publishers.
- Herbert, M. R., Ziegler, D. A., Deutsch, C. K. et al. (2003). Dissociation of cerebral cortex, subcortical and cerebral white matter volumes in autistic boys. *Brain*, 126: 1182-1192.
- Hillier, A.J., Kopec, J., Poto, N., Tivarus, M., Beversdorf, D.Q. (2015) "Increased Physiological Responsiveness to Preferred Music among Young Adults with Autism Spectrum Disorders," *Psychology of Music Psychology of Music*.

- Hillier, A., Greher, G., Queenan, A., Marshall, S. & Kopec, J. (2017). Music, technology and adolescents with autism spectrum disorders: The effectiveness of the touch screen interface. *Music education research*.
- Hobson, P. R., Chidambi, G., Lee, A. & Meyer, J. (2006). Foundations for self-awareness: An exploration through autism. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 71(2).
- Hobson, R. P., & Lee, A. (1999). Imitation and Identification in Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics* (Cambridge: Polity).
- Hollin, G.J. (2014). Constructing a social subject: autism and human sociality in the 1980s. *History of the Human Sciences*, 27 (4): 98-115.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2008). *Social psychology* (5th Ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Hubl, D., Bolte, S., Feineis-Matthews, S., Lanfermann, H., Federspeil, A., Strik, W., Poustka, F. & Dierks, T. (2003). Functional imbalance of visual pathways indicates alternative face processing strategies in autism. *Neurology*, 61: 1232–1237.
- Huizinga, J. (1980, originally published in 1938). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Boston: Beacon Press. 34-35.
- Hutsler, J. J. & Zhang, H. (2010). Increased dendritic spine densities on cortical projection neurons in autism spectrum disorders. *Brain Res.*, 1309: 83-94. doi: 10.1016/j.brainres.2009.09.120
- Hyman, S. (2013). New DSM-5 include changes to autism criteria. *American Academy of Pediatrics News*, E120604. doi: 10.1542/aapnews.20130604-1.
- Iwanaga, M., Ikeda, M. & Iwaki, T. (1996). The Effects of Repetitive Exposure to Music on Subjective and Physiological Responses. *Journal of Music Therapy*.
- Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Dev.*, 73(2): 509-27.
- Javeau, C. (2000). Η έρευνα με το ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. (Μτφρ. Κατερίνα-Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπόθωτο.
- Jemel, B., Mottron, L., & Dawson, M. (2006). Impaired face processing in autism: fact or artifact?. *J. Autism Dev. Disord.*, 36: 91–106. doi: 10.1007/s10803-005-0050-5

- Jewitt, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge.
- Jewitt, C. (2012). *An Introduction to Using Video for Research*. NCRM WORKING PAPER.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. In S. Price, C. Jewitt, & B. Brown (Eds.), *Sage handbook digital technology research* (pp. 250–265). London: Sage.
- Jewitt, C. (2014a). *An Introduction to Multimodality*. In C. Jewitt (Ed). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 2nd Ed. London: Routledge
- Jones, W. (1996). Triangulation in clinical practice. *Journal of Clinical Nursing*; 5: 319-323.
- Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*. London: Wiley
- Jordan R. R. (1989). An experimental comparison of the understanding and use of speaker addressee personal pronouns in autistic children. *Br. J. Disord. Commun.*
- Jordan R. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με Αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. μτφρ. Ευφροσύνη Καλύβα. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. & Powell, S. (2001). *Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jorm, A. & Oh, E. (2009). Desire for Social Distance from People with Mental Disorders. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43 (3): 183-200.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case Research Designs: methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Multicultural Education: transforming the mainstream, in S. May (Ed.) *Critical Multiculturalism: rethinking multi-cultural and anti-racist education*, pp. 245-276. London: Falmer Press.
- Kamio, Y., Robins, D., Kelley, E., Swainson, B., & Fein, D. (2007). Atypical lexical/semantic processing in high-functioning autism spectrum disorders without early language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1116-1122.

- Kana, R. K., Libero, L. E. & Moore, M. S. (2011). Disrupted cortical connectivity theory as an explanatory model for autism spectrum disorders. *Phys. Life Rev.*, 8(4): 410-37. doi: 10.1016/j.plrev.2011.10.001
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2: 217-250.
- Kaplan, R. & Steele, S. (2005). An Analysis of Music Therapy Program Goals and Outcomes for Clients with Diagnoses on the Autism Spectrum. *Journal of music therapy*, 42 (1): 2-19.
- Kapps, Kehres & Sigman (1998). Conversational Abilities among Children with Autism and Children with Developmental Delays. *Autism*.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P. & Yirmiya, N. (1990) 'Affective Sharing in the Context of Joint Attention Interaction of Normal, Autistic and Mentally Retarded Children', *Journal of Autism and Developmental Disorders* 20: 87–100.
- Katagiri, J. (2007). The Effect of Background Music and Song Texts on the Emotional Understanding of Children with Autism. Florida State University, Florida, USA.
- Kern, P. & Aldridge, D. (2006). Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. *Journal of Music Therapy*, 43(4): 270–294.
- Kern J.K. (2003). Purkinje cell vulnerability and autism: A possible etiological connection. *Brain and Development*, 25(6): 377–382.
- Kern, J. K., Trivedi, M. H., Garver, C. R., Grannemann, B. D., Andrews, A. A., Savla, J. S., et al. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism*, 10(5): 480-94.
- Kim, J., Wigram, T. & Gold, C. Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 13(4): 389–409.
- Khalfa, S., Isabelle, P., Jean-Pierre, B. & Manon, R. (2002). Event-related skin conductance responses to musical emotions in humans. *Neuroscience Letters*.
- Kleibl, O. (1976). *Ganzheitliche Entfaltung des Kindes*. Bern.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations of social competence in individuals with autism. *Arch. Gen. Psychiatry*, 59: 809–816.

Klin, A. (2008). Three things to remember if you are a functional magnetic resonance imaging researcher of face processing in Autism Spectrum Disorders. *Biol. Psychiatry*, 64: 549–551.

Kinsbourne, M. (2004). Imitation as entrainment: Brain mechanisms and social consequences. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (Vol. 2, pp. 000). Cambridge, MA: MIT Press.

Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J. & Soeffner, H.G. (Eds.) (2006). *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt/M.: Peter Lang

Koesch, S., Gunter, T., Wittfoth, M. & Sammler, D. (2005a). Interaction between syntax processing in language and in music: An ERP study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17: 1565-1577.

Koesch, S., Fritz, T., Schulze, K., Alsop, D. & Schlaug, G. (2005b). Adults and children processing music: An fMRI study. *NeuroImage*, 25: 1068-1076.

Kostouli, T (2001) “Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbooks in Greek Elementary Education”, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2(1), 5-23

Kress, G., & Hodge, R. (1979) *Language and ideology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kress, G., & T. van Leeuwen.(1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge

Kress, G. (1997) *Before Writing: Rethinking Paths to Literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (1998), *Multimodality, The New London Group, Multiliteracies: Literacy learning and design of social futures*

Kress, G. (2000). *Design and transformation: New theories of meaning*. In B. Cope. And M. Kalantzis (eds.). *Multiliteracies*. London: Routledge

Kress, G. & Van Leeuwen, L. 2001. “Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour”. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.

Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.

Kress, G & Bezemer, J. (2008). *Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning*. *Written Communication*, volume 25, number 2, April 2008

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Multimodality and Contemporary Communication*.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York, NY: Routledge.
- Kress, G. (2011). *Partnerships in research': multimodality and ethnography*.
- Kuhl, P. (2000). *A New View of Language Acquisition*. University of Washington Seattle. *Proceedings of the National Academy of sciences*.
- Kugiuzakakis, G., Kokkinaki, T., Markodimitraki, M., & Vitalaki, E. (2005). Emotions in Early Mimesis. In J. Nadel & D. Muir (eds) *Emotional Development*, pp.161-182. Oxford: Oxford University Press.
- Lai, G., Pantazatos, S. P., Schneider, H. & Hirsch, J. (2012). Neural systems for speech and song in autism. *Brain* 135 (3): 961-975. doi: 10.1093/brain/awr335
- Lanovaz, M. J., Rapp, J. T., & Ferguson, S. (2012). The utility of assessing musical preference before implementation of noncontingent music to reduce vocal stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45: 845-851. doi: 10.1901/jaba.2012.45-845
- Lanovaz, M., & Huxley, S. (2017). Effects of background music on socially reinforced problem behaviours in children with autism spectrum disorders. *Psychology of Music*, 45 (3): 450-456.
- Lefèvre, F. (1998). Σε παρακαλώ μην το κάνεις αυτό: Πώς η δύναμη της αγάπης, η υπομονή, το πείσμα και η αδάμαστη θέληση γκρεμίζουν τα τείχη της σιωπής. *Μετάφραση: Μαρία Σακκή. Αθήνα : Φυτράκης Α.Ε.*
- Leonard, L. (2014). Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8: 1-5.
- Lennard-Brown, S. (2004). *Autism: Health issues*. Chicago, Illinois: Heinemann/Raintree Autism.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Levy, S. E., Giarelli, E., Lee, L. C., Schieve, L. A., Kirby, R. S., Cunniff, C., Nicholas, J., Reaven, J. & Rice, C. E. (2010). Autism spectrum disorder and co-occurring developmental, psychiatric, and medical conditions among children in multiple populations of the United States. *J Dev Behav Pediatr.*, 31(4):267-75. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181d5d03b.
- Lewis, F. M., Woodyatt, G. C., & Murdoch, B. E. (2008). Linguistic and pragmatic language skills in adults with autism spectrum disorder: A pilot study.
- Lidov, D. (2005). *Is Language a Music? Writings on Musical Form and Significance*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lindblom, A. (2017). Exploring autism and music interventions through a First Nations lens. *Special Education*, Karlstad University, Karlstad, Sweden.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, contexts and interaction in dialogical perspectives*. Forthcoming. Amsterdam: John Benjamins.
- Lofland, J. & L. H. Lofland (1995). *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company.
- Lord, C., & McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Mareschal, D., French, R. M. & Quinn, P. C. (2000). A connectionist account of asymmetric category learning in early infancy. *Developmental Psych.*, 36: 635-645.
- McCune, L. & Vihman, M.M (2001). Early phonetic and lexical development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44: 660-684.
- Machin, D. (2013). What is multimodal critical discourse studies?. *Critical Discourse Studies*, 10/4. 347–355.
- Machin, D. & Richardson, J. (2012). Discourses of Unity and Purpose in the Sounds of Fascist Music: A Multimodal Approach. *Critical Discourse Studies*, 9: 329–345.
- McGlashan, T. (2011). Eugen Bleuler: Centennial Anniversary of His 1911 Publication of *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. *Schizophr. Bull.*, 37(6): 1101–1103.
- McKerrell, S. (2015). Social Distance and the Multimodal Construction of the Other in sectarian song. *Social Semiotics* 25 (5): 1-19.

- McMillan, J.H. and Schumacher, S. (1993) *Research in education: a conceptual introduction*, 3rd ed., New York: HarperCollins.
- Mandler, J.M. (1998). Representation. In D.Kuhn. & R.Siegler (Eds), *Cognition, Perception and Language*, Volume 2. of W. Damon. (Ed), *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Marie, D. & Miles, B. (2008). Social Distance and Perceived Dangerousness Across Four Diagnostic Categories of Mental Disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(2): 126-133.
- Martin, J. R. (2002). Fair Trade: Negotiating Meaning in Multimodal Texts. In Patrick Coppock (ed.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*. Turnhout, Belgium: Brepols.
- Martineau, J. (2008). *The Elements of Music: Melody, Rhythm and Harmony*. Powys, United Kingdom: Wooden Books.
- Matthews, A. (1990). *Making Friends: A Guide to Getting Alone with People*. Singapore: Media Masters.
- Marvin, A., Lipkin, P.H., Lipkin, E.G. & Law, J.K. (2017). Anxiety and mood disorder in children with autism spectrum. *Journal of Pediatrics*, 141 (4).
- Marx, K. (1904). *A contribution to the critique of political economy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meltzoff, A., & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron- Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds* (pp. 335-366). New York: Oxford University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. 2. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miller, L. (1999). The savant syndrome: Intellectual impairment and exceptional skill. *Psychological Bulletin*, 125: 31–46.
- Mitchell, L.A. & MacDonald, R.A. (2006). An experimental investigation of the effects of preferred and relaxing music listening on pain perception. *J. Music. Ther.*, 43(4): 295-316.
- Moesgaard, K. (2010). Musik Sorn Brandingplatform (Eng. Title. Music as Branding Platform). Available online at: http://www.promus.dk/files/rappporter/mec_20musikundersoegelse_20september_202010.pdf

- Molnar-Szakacs, I. & Heaton, P. (2012). Music: A unique window into the world of autism. New York Academy of Sciences, New York, USA. doi: 10.1111/j.1749-6632.2012.06465.x
- Monelle, R. (1992). *Linguistics and semiotics in music*. Chur: Harwood Academic Publishers.
- Molnar, S. & Heaton, P. (2012). Music: a unique window into the world of autism. *Ann NY Acad Sci*.
- Moreno, J. (1984). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Mota, Matos & Lemos (2011). Psychometric Properties of the Social Skills Questionnaire: Portuguese Adaptation of the Student Form (Grade 7to12). *Spanish Journal of Psychology*, 14, 486-499.
- Mundy, P., & Stella, J. (2000). Joint attention, social orienting, and nonverbal communication in autism. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Communication and language intervention series; Vol. 9. Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 55-77). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Nattiez, J.J. (1975). *Fondements d'une Sémiologie de la Musique*. Paris: Union Générale d' Editions.
- Neubauer, J. (1986). *The Emancipation of Music from Language: Departure from Mimesis in Eighteenth Century Aesthetics*. New Haven: Yale University Press.
- Neuman, S. B. & McCormick, S. (1995). *Single-Subject Experimental Research: applications for literacy*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Nietzsche, F. (1872). *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (Eng. Title *The Birth of Tragedy from the Spirit of Music*). Leipzig: W. Fritsch.
- Nolte, E. (1982). *Die Musik im Verstandnis der Musikpadagogik des 19 Jahrhunderts: ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule*. Paderborn: Schöningh
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & McKendrick, J. (1997, November 13). In-store music affects product choice. *Nature*, 390: 132.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & McKendrick, J. (2000). The effects of music on atmosphere in a bank and a bar. *Journal of Applied Social Psychology*, 30: 1504–1522.
- O'Halloran, K.L. & Smith, B.A. (Eds.) (2011). *Mulmodal Studies: Explorigh issues and domains*. New York & London: Routledge.

- Ouimet, T., Foster, N. E. V., Tryfon, A. & Hyde, K. L. (2012). Auditory-musical processing in autism spectrum disorders: a review of behavioral and brain imaging studies. *Annual New York Academic Sciences*, 1252: 325-331. doi: 10.1111/j.1749-6632.2012.06453.x
- Orff, G. (1985). *Die Orff-Musiktherapie. Aktive Förderung der Entwicklung des Kindes*. München: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Osterling, J. & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home video-tapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247-257.
- O'Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. London: Leicester University Press/ Pinter Publishers
- Ozdemir, S. (2010). Social stories: An intervention technique for children with Autism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5: 1827-1830.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005) *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*, London: Paul Chapman.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. California, Sage.
- Paul, A., Sharda, M., Menon, S., Arora, I., Nayantara, K., Arora, K. & Singh, N. C. (2015). The effect of sung speech on socio-communicative responsiveness in children with autism spectrum disorders. *Front. Human Neurosciences*, 9: 555.
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.*, 17(4): 835-856. doi: 10.1016/j.chc.2008.06.011.
- Paul, R., Chawarska, K., Fowler, C., Cicchetti, D. & Volkmar, F. (2007). Listen my children and you shall hear: Auditory preferences in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 50: 1350–1364. doi:10.1044/1092-4388
- Pavlicevic, M. & Trevarthen, C. (1989). A musical assessment of psychiatric states in adults. *Psychopathology*, 22(6): 325-334.
- Peeters, T. (1997). *Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. London: Singular Publishing Group.
- Perovic, A., Modyanova, N., Wexler, K. (2007). Knowledge of c-command and A-movement in children and adolescents with autism and with Asperger syndrome. Paper presented at GALA 2007: Generative Approaches to Language Acquisition. Barcelona, Spain.

Perovic, A., Modyanova, N. & Wexler, K. (2013). Comparison of grammar in neuro-developmental disorders: The case of binding in Williams syndrome and autism with and without language impairment. *Language Acquisition*, 20(2).

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Peirce, C.S. ([1940] 1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York, NY: Dover Publications.

Piggot, J., Kwon, H., Mobbs, D., Blasey, C., Lotspeich, L., Menon, V., Bookheimer, S. & Reiss, A. L. (2004). Emotional attribution in high-functioning individuals with autistic spectrum disorder: a functional imaging study. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 43: 473–480.

Powell, P. S., Travers, B. G., Klinger, L. G., & Klinger, M. R. (2016). Difficulties with multi-sensory fear conditioning in individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 25: 137-146.

Preis, Amon, Robinette & Rozegar (2016). Does Music Matter? The Effects of Background Music on Verbal Expression and Engagement in Children with Autism Spectrum Disorders, *Music Therapy Perspectives*.

Probst, W. (1972a). Musik in Sonderschulen zwischen Unterricht und Therapie. Zur Begründung einer pädagogischer Musiktherapie. In: Kemmelmeyer, K. J. & Probst, W. (1981). *Quellentexten zur pädagogischen Musiktherapie*. Verlag Regensburg, S. 43-55.

Probst, W. (1972b). Musik in Sonderschulen zwischen Unterricht und Therapie. In: *Ztsch. für Heilpädagogik*, Heft 3, S. 164-172.

Quintin, E. M., Bhatara, A., Poissant, H., Fombonne, E. & Levitin, D. J. (2011). Emotion perception in music in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *J. Autism Dev. Disord.*, 41: 1240–1255. doi: 10.1007/s10803-010-1146-0

Raglio, A., Traficante, D. & Oasi, O. (2011). ‘Autism and music therapy: intersubjective approach and music therapy assessment’. *Nordic Journal of Music Therapy*.

Rankin, K. (2000). *Growing Up Sincerely Autistic: They Call Me Gabriel*. London: Jessica Kingsley.

Raznahan, A., Lenroot, R., Thurm, A., Gozzi, M., Hanley, A., Spence, S. J., Swedo, S. E. & Giedda, J. (2013). Mapping cortical anatomy in preschool aged children with autism using surface-based morphometry. *Neuroimage Clin.*, 2: 111–119.

Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The do re mi’s of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84: 1236-1256.

- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., & Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100: 1139–1157.
- Rentfrow, P. J., & McDonald, J. A. (2009). Music preferences and personality. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion* (pp. 669–695). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rentfrow, P. J., McDonald, J. A., & Oldmeadow, J. A. (2009). You are what you listen to: Young people’s stereotypes about music fans. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12: 329–344.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2007). The content and validity of music-genre stereotypes among college students. *Psychology of Music*, 35: 306–326.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17: 236–242.
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T. & Simonoff, E. (2009). Sentence repetition in adolescents with specific language impairments and autism: an investigation of complex syntax. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45 (1): 47-60. doi: <https://doi.org/10.3109/13682820802647676>
- Rickard, N. S. (2004) Intense emotional responses to music: A test of the physiological arousal hypothesis. *Psychology of Music*, 32(4): 371-388.
- Rogers, S. J., Cook, I., & Meryl, A. (2005). Imitation and Play in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder* (pp. 382-405). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Royce, T., & Bowcher, W. (Eds.). (2006). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Romkema, C. (2002). *Embracing the sky: poems beyond disability*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Romanczyk, R., White, S. & Gillis, J. (2005). Social skills versus skilled social behavior: A problematic distinction in autism spectrum disorders. *Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*, 2(3): 177-193.
- Roser, K. (1996). A review of psychoanalytic theory and treatment of childhood autism. *Psychoanalytic Review*, 83: 325–341.
- Rutter M, Le Couteur A & Lord C. (2003) *Autism Diagnostic Interview–Revised (ADI–R) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rydell, P. & Mirenda, P. (1991). The effects of two levels of linguistic constraint on echolalia and generative language production in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 21(2): 131–157.

Rydell, P., & Prizant, B.M. (1995). Educational and communicative approaches for children who use echolalia. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Methods to increase communication and socialization*. Albany, NY: Delmar.

Sacks, O. (2007). *Musicophilia. Tales of Music and the Brain*. New York, NY: Knopf.

Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Longo, G., Cooperstock, J., & Zatorre, R. (2009).

The rewarding aspects of music listening are related to degree of emotional arousal. *PLoS ONE* 4:e7487. doi: 10.1371/journal.pone.0007487

Salimpoor V.N., Benovoy M., Larcher K., Dagher A., Zatorre R.J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nat. Neurosci.*, 14(2):257-62. doi: 10.1038/nn.2726

Salvia, J. & Ysseldyke, J.E., (2001). *Assessment* (8th ed). Princeton, NJ: Houghton Mifflin

Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.

Savage, P., Brown, S., Sakai, E. & Currie, T. (2015). Statistical universals reveal the structures and functions of human music. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 112(29): 8987–8992.

Saylor, S., Sidener, T. M., Reeve, S. A., Fetherston, A., & Progar, P. R. (2012). Effects of three types of noncontingent auditory stimulation on vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45: 185-190. 10.1901/jaba.2012.45-185

Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Schafer, M. R. (1993). *The Soundscape: Our sonic environment and the Tuning of the World*. Vermont: Destiny Books.

Schatt, W. P. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissen-verbundet. WBG.

Scheeren, A. M., Koot, H. M. & Begeer, S. (2012). Social Interaction Style of Children and Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.*, 42(10):2046-55. doi: 10.1007/s10803-012-1451-x

Schultz, R. T., Gauthier, I., Klin, A., Fulbright, R. K., Anderson, A. W., Volkmar, F., Skudlarski, P., Lacadie, C., Cohen, D. J. & Gore, J. C. (2000). Abnormal ventral temporal cortical activity during face discrimination among individuals with autism and Asperger syndrome. *Arch. Gen. Psychiatry*, 57: 331–340.

Schneider, W., & Bjorklund, D. F. (1998). Memory. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Cognitive, language, and perceptual development*, Vol. 2 (pp. 467-521). In W. Damon (General Editor), *Handbook of child psychology (5th Ed.)*. New York: Wiley.

Sege, I. (1977). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία: Θεωρία-μέθοδος-πρακτική. Μτφρ. Μαστοράκη, Ε. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Seltzer M.M., Shattuck P., Abeduto, L. & Greenberg, J.S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 10, 234–247.

Simpson, K., Keen, D. & Lamb, J. (2013). The use of music to engage children with autism in a receptive labeling task. *Res. Autism Spectrum Disorders* 7: 1489-1496. doi: 10.1016/j.rasd.2013.08.013

Sharot, T., Shiner, T., Brown, A. C., Fan, J. & Dolan, R. J. (2009). Dopamine Enhances Expectation of Pleasure in Humans. *Current Biology*, 24: 2077–1080.

Sheinkopf , S. J., Mundy, P., Oller, D. K. & Steffens, M. (2000). Vocal atypicalities of preverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (4): 345–354.

Shih, F.J. (2008). *Triangulation* in nursing research: issues of conceptual clarity and purpose. *J Adv Nurs.*, 28(3): 631-41.

Sigman, M., & Norman, K. (1999). Continuity and change in the development of children with autism. In S. Broman & J. Fletcher (Eds.), *The changing nervous system: Neurobehavioral consequences of early brain disorders* (pp. 274–291). New York: Oxford University Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.

Smith, H.W. (1991). *Triangulation: the necessity for multimethod approaches*. In *Strategies for Social Research*. 3rd edition.

Sodian, B. (2004). Theory of Mind – The Case for Conceptual Development. In: W. Schneider, R. Schumann – Hengsteler, & B. Sodian (Eds) *Young Children’s Cognitive Development* (pp 95- 130). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Speer, S. (2011). *The Effect of Background Music, Speech and Silence on Office Workers' Selective Attention*. Florida State University, Florida, USA.

Stanutz, S., Wapnick, J. & Burack, J.A. (2014). Pitch discrimination and melodic memory in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(2):137-147. doi: 10.1177/1362361312462905

- Stone, W., Ousley, O. & Littleford, C. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25: 475–485.
- Sui, J. , R. Huster, Q. B. Yu, J. M. Segall, & V. D. Calhoun. (2014). Function-structure associations of the brain: Evidence from multimodal connectivity and covariance studies. *Neuroimage*, 102: 11-23.
- Sullivan, M. & Lewis, M. (2003). Contextual determinants of anger and other negative emotions in young infants. *Developmental Psychology*, 39.
- Sung, H. & Chang, A. M. (2005) Use of preferred music to decrease agitated behaviours in older people with dementia: A review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 14(9):1133-1140.
- Sung, Huei-Chuan and Chang, Anne M. and Lee, Wen-Li (2010) A preferred music listening intervention to reduce anxiety in older adults with dementia in nursing homes. *Journal of Clinical Nursing*, 19.
- Sussman, D., Leung, R. C., Vogan, V. M., Lee, W., Trelle, S., Lin, S., Cassel, D. B., Chakravarty, M. M., Lerch, J. P., Anagnostou, E. & Taylor, M. J. (2015). The autism puzzle: Diffuse but not pervasive neuroanatomical abnormalities in children with ASD. *Neuroimage Clin.*, 15 (8): 170-179. doi: 10.1016/j.nicl.2015.04.008.
- Tager-Flusberg, H. (1985). The conceptual basis for referential word meaning in children with autism. *Child Development*, 56, 1167-1178.
- Tager-Flusberg, H. (2006). Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research*, 6, 219-224.
- Tager-Flusberg H. & Kasari C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research*, 6, 468–478.
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S. & Landrum, T. J. (2008). Using single subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic*, 44: 83–90.
- Tek S., Mesite L., Fein D. & Naigles L. (2014). Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 75-89.
- Thanh Binh, N. (2012). Social media as a marketing channel for traditional newspapers. Lahti University of Applied Sciences, Vietnam.
- Thaut, M. H. (1987). Visual versus auditory (musical) stimulus preferences in autistic children: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17: 425-432.

- Thaut M. H. (2005). *Rhythm, Music, and the Brain: Scientific Foundations and Clinical Applications*. New York: Routledge.
- Thaut M. H., Kenyon G. P., Schauer M. L. & McIntosh G. C. (1999). The connection between rhythmicity and brain function. *IEEE Eng. Med. Biol.*, 18: 101–108. doi: 10.1109/51.752991
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1): 60-93.
- Tustin, F. (1981). *Autistic states in children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures *Harvard Educational Review*; spring 1996; 66, 1; Research Library. 60.
- Thomson, V. (1957). "Introduction" to Robert Erickson. *The Structure of Music: A Listener's Guide: A Study of Music in Terms of Melody and Counterpoint*. New York: Noonday Press.
- Tomasello M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tovar, A.T., Fein, D. & Naigles, L.R. (2015). Grammatical aspect is strength in the language comprehension of young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing research*.
- Unsworth, L. (ed.) (2008) *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education*. London: Continuum.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. Basingstoke: MacMillan.
- Veenstra-Vanderweele, J., Anderson, G.M. & Cook, E. H. Jr. (2000). Pharmacogenetics and the serotonin system: initial studies and future directions. *Eur. J. Pharmacol.*, 410: 165-181.
- Ventola, E., & Moya, J. (Eds.). (2009). *The World Told and the World Shown: Multisemiotic Issues*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ventola, E., Charles, C. & Kaltenbacher, M. (eds.), (2004). *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam: John Benjamins.
- Volkmar, F., Chawarska, K. & Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annu. Rev. Psychol.*, 56: 315-336.
- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: εκδ.Γνώση
- Wade, B. C. (2004). *Thinking Musically: Experiencing Music, expressing culture*. New York: Oxford University Press.

- Walenski, M., Tager-Flusberg, H. & Ullman, M.T. (2006). Language in autism. In: Moldin SO, Rubenstein JLR, editors. *Understanding autism: From basic neuroscience to treatment*. Taylor and Francis Books; Boca Raton, pp. 175–203.
- Walenski, M., Mostofsky, S.H., & Ullman, M.T. (2007). Speeded processing of grammar and tool knowledge in Tourette's syndrome. *Neuropsychologia*. USA, Washington.
- Walenski, M., Mostofsky, S. H., Gidley-Larson, J. C. & Ullman, M. T. (2008). Brief report: Enhanced picture naming in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7).
- Wang, A. T., Dapretto, M., Hariri, A. R., Sigman, M. & Bookheimer, S. Y. (2004). Neural correlates of facial affect processing in children and adolescents with autism spectrum disorder. *J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry*, 43: 481–490.
- Watzlawick, P. (1988). *Η γλώσσα της αλλαγής : στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*. Μτφρ. Νίκας, Α. Αθήνα: Κέδρος.
- Way, L. & McKerrell, S. (2017). *Music as Multimodal Discourse: Semiotics, Power and Protest*. London and New York: Bloomsbury. 119-134.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001a). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25, 785-802.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wetherby, A & Prutting, C. (1984). Profiles of Communicative and Cognitive-Social Abilities in Autistic Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 27(3): 364-77.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Hutchinson, T. (1998). Communicative, social-affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorder. *American Journal of SpeechLanguage Pathology*, 7: 79–91.
- Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism: A meta-analysis. *Journal of Music Therapy*, 41(2):90-106.
- White, J.D. (1976). *The Analysis of Music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wilkinson, C., & Murphy, E. (2016). Joint Interventions in Autism Spectrum Disorder: Relating Oscillopathies and Syntactic Deficits, 28. 1-7.
- Willy, L.H. (1999). *Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- Williams, D.L. & Minshew, N. (2010). How the brain thinks in Autism. Implications for Language Intervention.

- Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, C., (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism. An evaluative case study with two year follow up. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 9: 279-285.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. *Epidemiology and Classification. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic disorders. In E. Schopler & G.M. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and Assessment in Autism* (pp.91-110). New York: Plenum.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Suffolk, UK: St Edmundsbury Press.
- Wing, L. (2000). Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες. μτφρ. Παντελής Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol4/iss3/4>
- Wolff, S. (2004). Autism: Explaining the Enigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1): 171-175.
- World Health Organization. (1992). *ICD-10 Classifications of Mental and Behavioural Disorder: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: WHP.
- Yang, Y. (2016). A Social Semiotic Approach to Multimodal Discourse of the Badge of Xi'an Jiaotong University. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (8): 1596-1601.
- Zubareva, M. (2016). *The Phenomenon Of "Mowgli Children": Modern society and the law of the jungle today*. New Orleans, USA.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Πίνακας σοβαρότητας Δ.Α.Φ. (σελ. 41)

Επίπεδο σοβαρότητας	Κοινωνική επικοινωνία	Περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές
3 Έχει ανάγκη πολύ υποστήριξης	Σοβαρά ελλείμματα στη λεκτική και μη λεκτική κοινωνική επικοινωνία τα οποία προκαλούν σοβαρές διαταραχές στη λειτουργικότητα, περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και ελάχιστη κοινωνική ανταπόκριση στους άλλους.	Μη ευέλικτη συμπεριφορά, σημαντική δυσκολία διαχείρισης της αλλαγής, ή άλλες περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργικότητα σε όλες τις περιοχές.
2 Έχει ανάγκη ουσιαστικής υποστήριξης	Σημαντικά ελλείμματα στη λεκτική και μη λεκτική κοινωνική επικοινωνία, παρά την υποστήριξη εμφανίζει κοινωνικές δυσκολίες, περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και μη φυσιολογικές ή περιορισμένες αντιδράσεις στις κοινωνικές προσκλήσεις των άλλων.	Μη ευέλικτη συμπεριφορά, σημαντική δυσκολία διαχείρισης της αλλαγής, ή άλλες περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές συχνές εμφανείς ώστε να είναι ορατές στον κοινό παρατηρητή, οι οποίες παρεμβαίνουν σε μία ποικιλία πλαίσιων.
1 Έχει ανάγκη υποστήριξης	Ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία τα οποία ακόμα και όταν υπάρχει υποστήριξη προκαλούν αισθητά προβλήματα. Δυσκολία στη λήψη πρωτοβουλιών για κοινωνική αλληλεπίδραση και εμφανή παραδείγματα άτυπης και αποτυχημένης ανταπόκρισης στις κοινωνικές προσκλήσεις των άλλων.	Η μη ευέλικτη συμπεριφορά παρεμβαίνει στη λειτουργικότητα ενός ή περισσότερων τομέων. Δυσκολία μετάβασης από τη μία δραστηριότητα στην άλλη. Τα προβλήματα οργάνωσης και σχεδιασμού παρεμποδίζουν την ανεξαρτησία.

Πίνακας 2. Περιγεννητικοί & νεογνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση Δ.Α.Φ. (σελ. 46)

Παράγοντας	Odds Ratio*
Ισχυική προβολή	1.81
Επιπλοκές σχετικές με ομφάλιο λώρο (πχ πρόπτωση/περίδεση λώρου κλπ)	1.50
Εμβρυϊκή δυσπραγία	1.52
Τραύμα κατά τον τοκετό	4.90
Πολύδυμη κύηση	1.77
Μητρική αιμορραγία (περιγεννητικά)	2.39
Τοκετός στους καλοκαιρινούς μήνες	1.14
Πολύ χαμηλό βάρος γέννησης (<1500 γρ)	3.00
Χαμηλό βάρος γέννησης (<2500 γρ)	1.63
Μικρό για τη διάρκεια κύησης νεογνό	1.35
Συγγενείς ανωμαλίες	1.8
Χαμηλό Apgar score (<6) (5 ^ο λεπτό)	1.67
Εισρόφηση μηκωνίου	7.34
Διαταραχές σίτισης	3.35
Νεογνική αναιμία	7.87
ABO ή Rh ασυμβατότητα	3.7
Υπερχολερυθριναιμία	1.87

*Λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων εμφάνισης ΔΑΦ, συγκριτικά με γενικό πληθυσμό
Gardener et al, 2011

Πίνακας 3. Ελλάδα, συνολικός πληθυσμός & πληθυσμός ατόμων με ελληνική και ξένη υπηκοότητα στις απογραφές 1981, 1991, 2001, 2011 (σελ. 88)

	1981	1981	1991	1991	2001	2001	2011	2011
ΥΠΗΚΟΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ	(%)	ΣΥΝΟΛΟ	(%)	ΣΥΝΟΛΟ	(%)	ΣΥΝΟΛΟ	(%)
Σύνολο	9.739,6	100	10.259,9	100	10.934,1	100	10.816,3	100
Ελληνική*	9.559,0	98,2**	10.092,6	98,4**	10.171,9	93,0**	9.904,3	91,6**
Μη ελληνική	180,6	1,9**	167,3	1,6**	762,2	7,0**	912,0	8,4**
Ξένη	176,1	1,8**	166,0	1,6**	761,8	7,0**	905,3	8,4
Αδιευκρίνιστη/Χωρίς υπηκοότητα	4,5	0,1**	1,2	0,0**	0,4	0,0**	6,7	0,1
Πλέον αναπτυγμένες χώρες Σύνολο χωρών μελών της Ε.Ε. (15), Κύπρος, Αυστραλία, Αμερικανική (Η.Π.Α.), Καναδική	115,4	65,5***	76,3	45,9***	99,6	13,1***	90,7	7,8***
Βαλκάνια	5,8	3,3***	26,2	15,2***	500,2	65,7***	609,0	67,3***
Αλβανική	3,6	61,2	20,6	78,4	438,0	87,6	480,9	79,0
Βουλγαρική	0,8	13,9	2,4	9,2	35,1	7,0	75,9	12,5
Ρουμανική	0,6	10,4	1,9	7,3	22,0	4,4	46,5	7,6
Γιουγκοσλαβική το 2001 (Σερβία και Μαυροβούνιο)	0,8	14,5	1,3	5,1	3,8	0,8	3,7	0,6
ΠΓΔΜ	-	-	-	-	0,7	0,2	1,5	0,3
Κροατία	-	-	-	-	0,2	0,0	0,2	0,0
Βασνία-Ερζεγοβίνη	-	-	-	-	0,3	0,1	0,3	0,1
Πρώην ανατολικές χώρες εκτός Βαλκανίων	3,6	2,1***	25,0	15,1***	51,6	6,8***	58,6	6,5***
Λοιπές χώρες (λιγότερο αναπτυγμένες)	51,2	29,1***	39,8***	23,9	110,3	14,5***	166,8	18,4***
Ασία	42,0	81,9	28,812	72,5	91,1	82,6	138,3	82,9
Αφρική	6,7	13,0	8,726	22,0	15,7	14,2	25,9	15,5
Αμερική	2,2	4,3	2,022	5,1	3,2	2,9	2,6	1,5
Ωκεανία	0,4	0,8	193	0,5	0,3	0,3	0,1	0,1

Πίνακας 4. Οι μεταλλειτουργίες του λεκτικού και του οπτικού κώδικα (Martin, 2002) (σελ. 101)

Οι Μεταλλειτουργίες του Λεκτικού και του Οπτικού Κώδικα			
Μεταλλειτουργίες			
Τροπικότητες	Απόδοση πραγματικό- τητας	Ορισμός των κοινωνικών σχέσεων	Οργάνωση κειμένου
Λεκτικός			
<i>Halliday (1994)</i>	<i>Ιδεολογική</i>	<i>Διαπροσωπικές</i>	<i>Κειμενική</i>
Οπτικός			
<i>Kress & van Leeuwen (1996)</i>	<i>Αναπαράσταση</i>	<i>Διαπροσωπική Αλληλεπίδραση/ τροπικότητα</i>	<i>Σύνθεση</i>
<i>O' Tool (1994)</i>	<i>Αναπαραστατική</i>	<i>Τροπικές (modal)</i>	<i>Συνθετική</i>

Φωτογραφικό υλικό των εργαλείων της ερευνητικής διαδικασίας:

1. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Questionnaire), Απευθυνόμενο προς τον εκπαιδευτικό (σελ. 134, 136):



Ημερομηνία συμπλήρωσης: 7/5/18

ΜΕΡΟΣ Α.

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 20-30 ετών
 30-40 ετών
 40-50 ετών
 50-60 ετών
 Άνω των 60

3. Τόπος κατοικίας

Περιφέρεια Θεσσαλίας
Νομός Μαγνησίας Δήμος Βόλος

4. Εκπαιδευτικό επίπεδο

- Απόφοιτος ΑΕΙ
 Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
 Απόφοιτος ΤΕΙ
 Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master)
 Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος
 Άλλο (παρακαλούμε προσδιορίστε)

5. Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετείτε

- Πρωτοβάθμια
 Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο – Λύκειο)

ΜΕΡΟΣ Β.

Αναφορικά με τα ζητούμενα 1-48, διαβάστε το εκάστοτε ζητούμενο και σκεφτείτε ποια από τις παρακάτω επιλογές περιγράφει τη συχνότητα εκδήλωσης ή μη της αναφερόμενης συμπεριφοράς, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο μηνών.

Σημειώστε, με , τη συχνότητα, με την οποία ο μαθητής παρουσιάζει ή όχι τη συμπεριφορά, που περιγράφεται στο εκάστοτε παράδειγμα.

Αν ο μαθητής δεν παρουσίασε τη συμπεριφορά, που περιγράφεται, ποτέ, σημειώστε, με , το 1.

Αν ο μαθητής παρουσιάζει τη συμπεριφορά, που περιγράφεται, κάποιες φορές, σημειώστε, με , το 2

Αν ο μαθητής δεν παρουσίασε ποτέ τη συμπεριφορά, που περιγράφεται, αρκετά συχνά, σημειώστε, με , το 3

Ακολουθούν δύο παραδείγματα:

	Πόσο συχνά:		
	Ποτέ	Κάποιες Φορές	Αρκετά Συχνά
Δείχνει να κατανοεί τους συνομηλικούς του/της.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
Σας ρωτάει, όταν δεν αισθάνεται σίγουρος/η, αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης των σχολικών του/της εργασιών.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
<i>Ο/Η μαθητής/τρια δείχνει να κατανοεί τους συνομηλικούς του/της αρκετά συχνά. Επίσης, κάποιες φορές ο/η μαθητής/τρια ρωτάει, όταν δεν αισθάνεται σίγουρος/η, αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης των σχολικών του/της εργασιών.</i>			

Σας παρακαλούμε να μην παραλείψετε να απαντήσετε σε κάποιο ζητούμενο.

Σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να μην έχετε παρατηρήσει τον/την μαθητή/τρια να παρουσιάζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Κάντε μια εκτίμηση στον βαθμό που θεωρείτε ότι ο/η μαθητής/τρια θα μπορούσε πιθανόν να εμφανίζει την αναφερόμενη συμπεριφορά.

Κοινωνικές Δεξιότητες

	Πόσο συχνά παρουσιάζονται:		
	Ποτέ	Κάποιες Φορές	Αρκετά Συχνά
1. Ελέγχει τον θυμό του/της σε καταστάσεις σύγκρουσης με συνομηλικούς του/της.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
2. Συστήνεται σε νέους ανθρώπους, χωρίς λεκτική εντολή.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Αμφισβητεί ενδεχόμενα άδικους κανόνες, χωρίς να προβεί σε επιθετικότητα (λεκτική ή σωματική).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
4. Για να λύσει κάποια σύγκρουση, συμβιβάζεται, τροποποιώντας δικές του/της σκέψεις.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
5. Ανταποκρίνεται στην κοινωνική πίεση των συνομηλικών, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
6. Αναφέρεται στον εαυτό του/της, με θετικό λεξιλόγιο, όταν πρέπει.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
7. Προσκαλεί και άλλους σε δραστηριότητες.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8. Αξιοποιεί τον ελεύθερο του/της χρόνο, με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>

	Κοινωνικές Δεξιότητες		
	Ποτέ	Κάποιες Φορές	Αρκετά Συχνά
9. Ολοκληρώνει τις εργασίες της τάξης εντός των προκαθορισμένων χρονικών ορίων.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
10. Κάνει εύκολα φίλους.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
11. Ανταποκρίνεται στο πείραγμα από συνομηλίκους, χωρίς δυσφορία.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
12. Ελέγχει τον θυμό του/της σε καταστάσεις σύγκρουσης με ενήλικες.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
13. Ανταποκρίνεται θετικά στην κριτική.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
14. Ξεκινάει συζητήσεις με συνομηλίκους.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
15. Περιμένει για βοήθεια, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
16. Ανταποκρίνεται σωστά στις σχολικές εργασίες.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
17. Σας μιλάει, όταν κάποιος/α του έχει φερθεί, με άσχημο τρόπο.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
18. Δέχεται τις ιδέες των συνομηλίκων του σε ομαδικές δραστηριότητες.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
19. Κάνει φιλοφρονήσεις σε συνομηλίκους του.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
20. Ακολουθεί τις οδηγίες.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
21. Τακτοποιεί.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
22. Συνεργάζεται με συνομηλίκους του, χωρίς κάποια προτροπή.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
23. Είναι πρόθυμος/η στο να βοηθήσει άλλους σε ασκήσεις της τάξης.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
24. Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, χωρίς κάποια προτροπή.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
25. Ανταποκρίνεται κατάλληλα, όταν τον/την απρώχνουν ή τον/την ενοχλούν.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
26. Δεν απασπάται η προσοχή του/της από συνομηλίκους, κατά την επιτέλεση σχολικής εργασίας.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
27. Διατηρεί το θρανίο καθαρό, χωρίς κάποια υπενθύμιση.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
28. Ανταποκρίνεται στις οδηγίες σας, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
29. Μεταβαίνει, με ευκολία, από τη μια δραστηριότητα της τάξης στην επόμενη.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
30. Τα πάει καλά, με ανθρώπους, με τους οποίους διαφέρει.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>

	Προβλήματα Συμπεριφοράς		
	Ποτέ	Κάποιες Φορές	Αρκετά Συχνά
31. Μιτλέκει σε καυγάδες.	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
32. Έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
33. Απειλεί ή εκφοβίζει άλλους.	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
34. Απομονώνεται.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
35. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
36. Διακόπτει τις συζητήσεις των άλλων.	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
37. Διακόπτει σχολικές δραστηριότητες.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
38. Όταν συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, βρίσκεται σε ένταση.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
39. Βρίσκεται σε αμηχανία.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
40. Δεν ακούει τι λένε οι υπόλοιποι.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
41. Διαφωνεί με άλλους.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
42. Ανταπαντά σε ενήλικες, που τον/την διορθώνουν.	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
43. Εκνευρίζεται εύκολα.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
44. Έχει ξεσπάσματα θυμού.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
45. Του αρέσει να μένει μόνος/η.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

	Προβλήματα Συμπεριφοράς		
	Ποτέ	Κάποιες Φορές	Αρκετά Συχνά
46. Φαίνεται λυπημένος/η.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
47. Δρα παρορμητικά.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
48. Κινείται νευρικά.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

2. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire), απευθυνόμενο προς τους γονείς (σελ. 139):

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ – SOCIAL COMMUNICATION QUESTIONNAIRE (SCQ)

Όνομα παιδιού: Αλέξανδρος
 Φύλο παιδιού: Α Υ Θ
 Ημερομηνία γέννησης παιδιού: 11-6-05
 Ημερομηνία διεξαγωγής συνέντευξης:
 Όνομα ερωτηθέντος:
 Όνομα ερευνητή:

Οδηγίες

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε για να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο. Απαντήστε σε κάθε ερώτηση κυκλώνοντας «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ». Μερικές ερωτήσεις αφορούν σε αρκετούς τύπους συμπεριφορών. Παρακαλώ κυκλώστε με «ΝΑΙ» εάν οποιαδήποτε από αυτές τις συμπεριφορές εμφανίστηκε ποτέ. Αν και μπορεί να μην είστε σίγουροι για το αν υπήρξαν ή όχι ορισμένες συμπεριφορές, παρακαλώ απαντήστε με «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ» σε κάθε ερώτηση με βάση αυτό που νομίζετε.

- Είναι πλέον ικανός/ή να μιλάει χρησιμοποιώντας σύντομες φράσεις ή προτάσεις; Εάν όχι, παραλείψτε την ερώτηση 8. ΝΑΙ ΟΧΙ
- Μπορείτε να έχετε μια συζήτηση μαζί του/της την οποία εκείνος/η μπορεί να συνεχίσει; ΝΑΙ ΟΧΙ
- Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ περίεργες φράσεις ή έχει πει το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά ακριβώς με τον ίδιο τρόπο; (είτε φράσεις που αυτός/ή έχει ακούσει να χρησιμοποιούν οι άλλοι άνθρωποι, είτε φράσεις που αυτός/ή έχει κατασκευάσει)..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Έχει ποτέ χρησιμοποιήσει κοινωνικά ακατάλληλες ερωτήσεις ή δηλώσεις; Για παράδειγμα έχει κάνει προσωπικές ερωτήσεις ή προσωπικά σχόλια σε αμήχανες στιγμές;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Έχει αναμειξει ποτέ τις αντωνυμίες; (π.χ λέγοντας εσύ ή αυτός/ή στη θέση του Εγώ)..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ λέξεις που φαίνονται ότι εφευρέθηκαν ή

συντέθηκαν από τον/την ίδιο/α; Αναφερθείτε σε πράγματα που ειπώθηκαν με περίεργο και έμμεσο τρόπο ή πράγματα που ειπώθηκαν χρησιμοποιώντας μεταφορά. (π.χ να λέει ζεστή βροχή για τον ατμό)..... ΝΑΙ ΟΧΙ

- Μήπως είτε ποτέ το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά ακριβώς με τον ίδιο τρόπο ή επέμενε να λέτε το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Υπάρχουν δράσεις, τις οποίες φαίνεται να εκτελεί, με πολύ συγκεκριμένο τρόπο ή ακολουθώντας μια σειρά ή με τελετουργίες, που αυτός/αυτή επέμενε να περάσετε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Θα λέγατε πως οι εκφράσεις του προσώπου του/της συνήθως ταιριάζουν με την κατάσταση του περιβάλλοντος του;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ το χέρι σας σαν εργαλείο ή σαν να ήταν μέρος του ίδιου του/της του σώματος; (π.χ. δείχνοντας με το δάχτυλό σας, βάζοντας το χέρι σας σε ένα πόμολο για να ανοίξει την πόρτα);..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Έχει ενδιαφέροντα, τα οποία φαίνεται να τον απασχολούν σε σημείο που να φαίνεται περίεργα σε άλλους ανθρώπους; (όπως φανάρια, αποχετεύσεις ή χρονοδιαγράμματα); ΝΑΙ ΟΧΙ
- Διαπιστώσατε κάποια στιγμή πως παρουσίαζε έντονο ενδιαφέρον για τα κομμάτια ενός παιχνιδιού ή ενός αντικειμένου (όπως περιστρέφοντας τους τροχούς ενός αυτοκινήτου) αντί να παίζει με το αντικείμενο, όπως αναμένεται; ΝΑΙ ΟΧΙ
- Είχε ποτέ κάποια ειδικά ενδιαφέροντα ασυνήθιστα ως προς την έντασή τους αλλά κατά τα άλλα κατάλληλα για την ηλικία και σύμφωνα με την ομάδα των συνομηλίκων του/της (π.χ. δεινόσαυροι, τρέινα κ.α.);..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Φαίνονταν ποτέ να δείχνει ένα ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθήσεις, όπως η αφή, η ακοή, η γεύση, η θέαση ή η όσφρηση αντικειμένων ή φυσικών προσώπων;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
- Προβαίνει σε στερεότυπους και επαναλαμβανόμενους manierισμούς ή περίεργες κινήσεις των δακτύλων του/της, όπως το «πέταγμα» ή συστροφή των δακτύλων;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

16. Προβαίνει σε περίεργη κίνηση του σώματός του/της, όπως περιστρεφόμενη ή επανειλημμένη αναπήδηση;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

17. Έχει τραυματίσει ποτέ τον εαυτό του/της εσκεμμένα, όπως δαγκώνοντας το χέρι του/της ή χτυπώντας το κεφάλι του/της;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Θέλει να έχει πάντοτε μαζί του ένα συγκριμένο αντικείμενα (εκτός από ένα μαλακό παιχνίδι ή ένα άνετο στρώμα);..... ΝΑΙ ΟΧΙ

19. Έχει κάποιον φίλο/η ή έναν/μία καλύτερο/η φίλο/η;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

Για τα επόμενα ερωτήματα, σας παρακαλούμε να επικεντρωθείτε στην χρονική περίοδο, στην οποία το παιδί βρισκόταν σε ηλικία τεσσάρων (4) με πέντε (5) ετών.

20. Σε ηλικία 4 με 5 ετών, μίλησε ποτέ μαζί σας μόνο και μόνο, με σκοπό να σας δείξει φιλική διάθεση (αντί να κερδίσει κάτι από εσάς);..... ΝΑΙ ΟΧΙ

21. Σε ηλικία (καν'τα και τα υπόλοιπα έτσι αν θες;) 4 με 5 ετών, μιμήθηκε αυθόρμητα ποτέ εσάς (ή άλλους ανθρώπους) ή ότι κάνετε εσείς (όπως το σκούπισμα ενός χώρου, το πλύσιμο των πιάτων κ.α.);..... ΝΑΙ ΟΧΙ

22. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έδειξε, με το χέρι του, ποτέ αυθόρμητα κάτι γύρω του μόνο και μόνο για να το δείξει (όχι επειδή αυτός/αυτή ήθελε το συγκεκριμένο αντικείμενο);..... ΝΑΙ ΟΧΙ

23. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, χρησιμοποίησε ποτέ χειρονομίες, εκτός από το να τοποθετήσει ή να τραβήξει το χέρι σας για να σας δείξει τι θέλει;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

24. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, κουνούσε το κεφάλι, για να πει «ναι»;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

25. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, κουνούσε το κεφάλι, για να πει «όχι»;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

26. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, συνήθιζε να σας κοιτάει ευθέως στο

πρόσωπο όταν κάνετε κάτι μαζί ή όταν μιλούσε με εσάς;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

27. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, ανταπέδιδε με χαμόγελο, όταν κάποιος του/της χαμογελούσε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

28. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, σας έδειχνε ποτέ πράγματα που τον/την ενδιέφεραν, για να σας προσελκύσει την προσοχή;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

29. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, προσφέρθηκε ποτέ να μοιραστεί μαζί σας άλλα πράγματα, εκτός από φαγητό;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

30. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έδειξε ποτέ να θέλει να συμμετάσχετε και εσείς σε κάτι που απολάμβανε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

31. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, προσπάθησε ποτέ να σας παρηγορήσει αν ήσασταν λυπημένος/η ή πληγωμένος/η;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

32. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, όταν ήθελε κάτι ή ζητούσε βοήθεια, σας κοιτούσε και χρησιμοποιούσε χειρονομίες, με ήχους ή λέξεις για να σας τραβήξει την προσοχή;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

33. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, εμφάνιζε μια φυσιολογική κλίμακα εκφράσεων προσώπου;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

34. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, συμμετείχε ποτέ αυθόρμητα και προσπαθούσε να μιμηθεί ενέργειες άλλων σε κοινωνικά παιχνίδια (π.χ. παιχνίδι ρόλων κ.α.);..... ΝΑΙ ΟΧΙ

35. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, συμμετείχε σε δραματικά ή φανταστικά παιχνίδια;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

36. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έδειχνε να ενδιαφέρεται για άλλα παιδιά περίπου της ίδιας ηλικίας με αυτόν/αυτήν, τα οποία δεν γνώριζε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

37. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, ανταποκρινόταν θετικά όταν ένα άλλο παιδί τον/την προσέγγιζε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

38. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, εάν μπαίνατε στο δωμάτιο και ξεκινούσατε να του/της μιλάτε, χωρίς να αναφέρετε το όνομά του/της, εκείνος/η συνήθιζε να σας κοιτάει και να σας δίνει προσοχή;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

39. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έπαιζε ποτέ δραματικά παιχνίδια (παιχνίδια ρόλων), με κάποιο άλλο παιδί, με τρόπο που θα μπορούσατε να πείτε πως και ο καθένας από τους δύο καταλαβαίνει ποιον υποδύεται ο άλλος;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

40. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έπαιζε συνεργατικά σε παιχνίδια που απαιτούσαν συμμετοχή σε μια ομάδα άλλων παιδιών, όπως παιχνίδια με την μπάλα;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ – SOCIAL COMMUNICATION QUESTIONNAIRE (SCQ)

Όνομα παιδιού: Γιάννης

Φύλο παιδιού: ΑΓΕΝ Ο _____

Ημερομηνία Γέννησης παιδιού:

Ημερομηνία διεξαγωγής συνέντευξης:

Όνομα ερωτηθέντος:

Όνομα ερευνητή:

Οδηγίες

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε για να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο. Απαντήστε σε κάθε ερώτηση κυκλώνοντας «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ». Μερικές ερωτήσεις αφορούν σε αρκετούς τύπους συμπεριφορών. Παρακαλώ κυκλώστε με «ΝΑΙ» εάν οποιαδήποτε από αυτές τις συμπεριφορές εμφανίστηκε ποτέ. Αν και μπορεί να μην είστε σίγουροι για το αν υπήρξαν ή όχι ορισμένες συμπεριφορές, παρακαλώ απαντήστε με «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ» σε κάθε ερώτηση με βάση αυτό που νομίζετε.

1. Είναι πλέον ικανός/ή να μιλάει χρησιμοποιώντας σύντομες φράσεις ή προτάσεις;

Εάν όχι, παραλείψτε την ερώτηση 8..... ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Μπορείτε να έχετε μια συζήτηση μαζί του/της την οποία εκείνος/η μπορεί να συνεχίσει;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

3. Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ περίεργες φράσεις ή έχει πει το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά ακριβώς με τον ίδιο τρόπο; (είτε φράσεις που αυτός/ή έχει ακούσει να χρησιμοποιούν οι άλλοι άνθρωποι, είτε φράσεις που αυτός/ή έχει κατασκευάσει).....

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Έχει ποτέ χρησιμοποιήσει κοινωνικά ακατάλληλες ερωτήσεις ή δηλώσεις; Για παράδειγμα έχει κάνει προσωπικές ερωτήσεις ή προσωπικά σχόλια σε αμήχανες στιγμές;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Έχει αναμείξει ποτέ τις αντωνυμίες; (π.χ λέγοντας εσύ ή αυτός/ή στη θέση του Εγώ);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ λέξεις που φαίνονται ότι εφευρέθηκαν ή

συντέθηκαν από τον/την ίδιο/α; Αναφερθείτε σε πράγματα που ειπώθηκαν με περίεργο και έμμεσο τρόπο ή πράγματα που ειπώθηκαν χρησιμοποιώντας μεταφορά. (π.χ να λέει ζεστή βροχή για τον ατμό).....

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Μήπως είπε ποτέ το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά ακριβώς με τον ίδιο τρόπο ή επέμενε να λέτε το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Υπάρχουν δράσεις, τις οποίες φαίνεται να εκτελεί, με πολύ συγκεκριμένο τρόπο ή ακολουθώντας μια σειρά ή με τελετουργίες, που αυτός/αυτή επέμενε να περάσετε;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Θα λέγατε πως οι εκφράσεις του προσώπου του/της συνήθως ταιριάζουν με την κατάσταση του περιβάλλοντος του;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

10. Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ το χέρι σας σαν εργαλείο ή σαν να ήταν μέρος του ίδιου του/της του σώματος; (π.χ. δείχνοντας με το δάχτυλό σας, βάζοντας το χέρι σας σε ένα πόμολο για να ανοίξει την πόρτα);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

11. Έχει ενδιαφέροντα, τα οποία φαίνεται να τον απασχολούν σε σημείο που να φαίνεται περίεργα σε άλλους ανθρώπους; (όπως φανάρια, αποχετεύσεις ή χρονοδιαγράμματα);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

12. Διαπιστώσατε κάποια στιγμή πως παρουσίαζε έντονο ενδιαφέρον για τα κομμάτια ενός παιχνιδιού ή ενός αντικειμένου (όπως περιστρέφοντας τους τροχούς ενός αυτοκινήτου) αντί να παίζει με το αντικείμενο, όπως αναμένεται;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

13. Είχε ποτέ κάποια ειδικά ενδιαφέροντα ασυνήθιστα ως προς την έντασή τους αλλά κατά τα άλλα κατάλληλα για την ηλικία και σύμφωνα με την ομάδα των συνομηλίκων του/της (π.χ. δεινόσαυροι, τρέινα κ.α.);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

14. Φαινόταν ποτέ να δείχνει ένα ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθήσεις, όπως η αφή, η ακοή, η γεύση, η θέαση ή η όσφρηση αντικειμένων ή φυσικών προσώπων;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

15. Προβαίνει σε στερεότυπους και επαναλαμβανόμενους manierισμούς ή περίεργες κινήσεις των δακτύλων του/της, όπως το «πέταγμα» ή συστοφή των δακτύλων;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

16. Προβαίνει σε περίεργη κίνηση του σώματός του/της, όπως περιστρεφόμενη ή επαναληπτική αναπήδηση;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

17. Έχει τραυματίσει ποτέ τον εαυτό του/της εσκεμμένα, όπως δαγκώνοντας το χέρι του/της ή χτυπώντας το κεφάλι του/της;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Θέλω να έχει πάντοτε μαζί του ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (εκτός από ένα μαλακό παιχνίδι ή ένα άνετο στρώμα);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

19. Έχει κάποιον φίλο/η ή έναν/μία καλύτερο/η φίλο/η;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

Για τα επόμενα ερωτήματα, σας παρακαλούμε να επικεντρωθείτε στην χρονική περίοδο, στην οποία το παιδί βρισκόταν σε ηλικία τεσσάρων (4) με πέντε (5) ετών.

20. Σε ηλικία 4 με 5 ετών, μίλησε ποτέ μαζί σας μόνο και μόνο, με σκοπό να σας δείξει φιλική διάθεση (αντί να κερδίσει κάτι από εσάς);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

21. Σε ηλικία (καν'τα και τα υπόλοιπα έτσι αν θες;) 4 με 5 ετών, μιμήθηκε αυθόρμητα ποτέ εσάς (ή άλλους ανθρώπους) ή ό,τι κάνατε εσείς (όπως το σκούπισμα ενός χώρου, το πλύσιμο των πιάτων κ.α.);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

22. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έδειξε, με το χέρι του, ποτέ αυθόρμητα κάτι γύρω του μόνο και μόνο για να το δείξει (όχι επειδή αυτός/αυτή ήθελε το συγκεκριμένο αντικείμενο);.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

23. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, χρησιμοποίησε ποτέ χειρονομίες, εκτός από το να τοποθετήσει ή να τραβήξει το χέρι σας για να σας δείξει τι θέλει;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

24. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, κουνούσε το κεφάλι, για να πει «ναι»;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

25. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, κουνούσε το κεφάλι, για να πει «όχι»;.....

ΝΑΙ ΟΧΙ

26. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, συνήθιζε να σας κοιτάει ευθέως στο

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΝΑΙ ΟΧΙ
↓
Σ (-)
Γεοργιά

- πρόσωπο όταν κάνατε κάτι μαζί ή όταν μιλούσε με σας;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
27. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, ανταπέδιδε με χαμόγελο, όταν κάποιος του/της χαμογελούσε; ΝΑΙ ΟΧΙ
28. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, σας έδειχνε ποτέ πράγματα που τον/την ενδιέφεραν, για να σας προσελκύσει την προσοχή;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
29. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, προσφέρθηκε ποτέ να μοιραστεί μαζί σας άλλα πράγματα, εκτός από φαγητό; ΝΑΙ ΟΧΙ
30. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έδειξε ποτέ να θέλει να συμμετάσχετε και εσείς σε κάτι που απολάμβανε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
31. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, προσπάθησε ποτέ να σας παρηγορήσει αν ήσασταν λυπημένος/η ή πληγωμένος/η;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
32. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, όταν ήθελε κάτι ή ζητούσε βοήθεια, σας κοιτούσε και χρησιμοποιούσε χειρονομίες, με ήχους ή λέξεις για να σας τραβήξει την προσοχή;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
33. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, εμφάνιζε μια φυσιολογική κλίμακα εκφράσεων προσώπου;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
34. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, συμμετείχε ποτέ αυθόρμητα και προσπαθούσε να μιμηθεί ενέργειες άλλων σε κοινωνικά παιχνίδια (π.χ. παιχνίδια ρόλων κ.α.)..... ΝΑΙ ΟΧΙ
35. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, συμμετείχε σε δραματικά ή φανταστικά παιχνίδια;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
36. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έδειχνε να ενδιαφέρεται για άλλα παιδιά περίπου της ίδιας ηλικίας με αυτόν/αυτήν, τα οποία δεν γνώριζε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
37. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, ανταποκρινόταν θετικά όταν ένα άλλο παιδί τον/την προσέγγιζε;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
38. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, εάν μπαίνατε στο δωμάτιο και ξεκινούσατε να του/της μιλάτε, χωρίς να αναφέρετε το όνομά του/της, εκείνος/η συνήθιζε να σας κοιτάει και να σας δίνει προσοχή;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

39. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έπαιζε ποτέ δραματικά παιχνίδια (παιχνίδια ρόλων), με κάποιο άλλο παιδί, με τρόπο που θα μπορούσατε να πείτε πως και ο καθένας από τους δύο καταλαβαίνει ποιον υποδύεται ο άλλος;..... ΝΑΙ ΟΧΙ
40. Όταν αυτός/αυτή ήταν 4 με 5 ετών, έπαιζε συνεργατικά σε παιχνίδια που απαιτούσαν συμμετοχή σε μια ομάδα άλλων παιδιών, όπως παιχνίδια με την μπάλα;..... ΝΑΙ ΟΧΙ

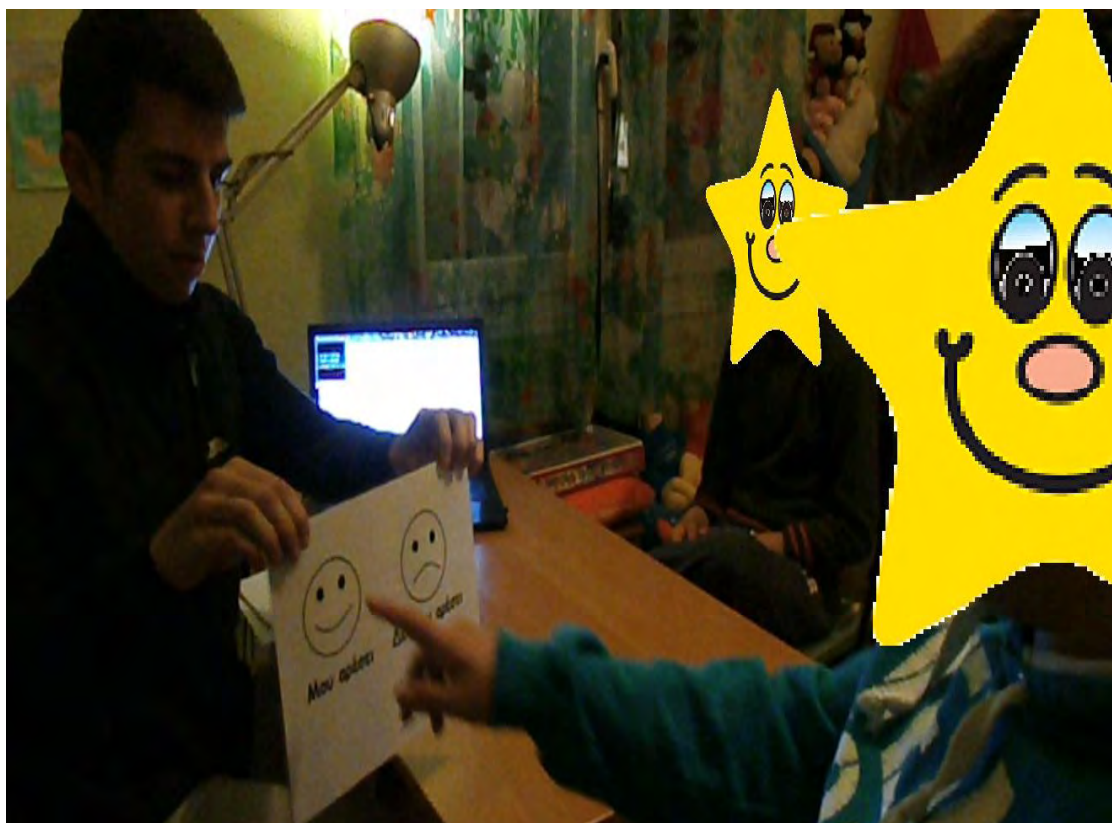
↓
+ Κοινωνική
συνείδηση

3. Κλίμακα Σύντομης Εξέτασης των Μουσικών Προτίμησεων (Short Test of Music Preferences) (σελ. 146):

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	
ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΙΔΟΣ	«ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ»/«ΔΕΝ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ»/ΤΙΠΟΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ
Κλασική μουσική	
Ξένη ποπ	
Ρόκ εν Ρολ	
Ντίσκο	
Τζαζ	
Ελληνική ποπ	
Σχόλια παιδιού:	



Εικόνα 7. Στιγμιότυπο πιλοτικής διαδικασίας εξέτασης μουσικής επιλογής



Εικόνα 8. Στιγμιότυπο πιλοτικής διαδικασίας εξέτασης μουσικής επιλογής



Εικόνα 9. Στιγμιότυπο πιλοτικής διαδικασίας εξέτασης μουσικής επιλογής

4. Πρωτόκολλο παρατήρησης των εξαρτημένων μεταβλητών και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισής τους (σελ.148, 149):

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΟΥΣ				
ΗΜΕΡΑ:.....		ΩΡΑ:.....	ΉΠΟΚΕΙΜΕΝΟ:.....	
ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
		Προσέγγιση για πάσα		
		<u>Β</u> λεμματική επαφή		
		Λόγος εντός θέματος		
		Πάσα		
		Συγχρονισμός στο παγνίδι		
<u>Συνθήκες:</u> Φυσική κατάσταση του μαθητή, Ψυχολογική κατάσταση του μαθητή				

5. Έντυπα συγκατάθεσης γονέα κατόπιν ενημέρωσης (σελ. 151):

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας [Redacted] δίνω
εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου παιδιού μου
του [Redacted] (ονοματεπώνυμο παιδιού)
(ονομα [Redacted] πατρός) στην έρευνα με τίτλο
«... Συμμετοχή της μουσικής στην οικογενειακή...» (αγγλικός τίτλος: μουσικής στην αρτέκλιας...)
Θεωρώ ότι όλες οι ερωτήσεις μου έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά και κατανοώ ότι
οποιοδήποτε περαιτέρω ερωτήσεις μου θα απαντηθούν.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα [Redacted] Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα [Redacted]

Ημερομηνία 9/9/2018

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας [Redacted] δίνω
εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου παιδιού μου
του [Redacted] (ονοματεπώνυμο παιδιού)
(ονομα [Redacted] πατρός) στην έρευνα με τίτλο
«... Συμμετοχή της μουσικής στην οικογενειακή...» (αγγλικός τίτλος: μουσικής στην αρτέκλιας...)
Θεωρώ ότι όλες οι ερωτήσεις μου έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά και
κατανοώ ότι οποιοδήποτε περαιτέρω ερωτήσεις μου θα απαντηθούν.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα [Redacted] Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα [Redacted]

Ημερομηνία 19-3-2018

6. Φωτογραφικό υλικό της ερευνητικής διαδικασίας:

A. Φωτογραφικό υλικό γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας:

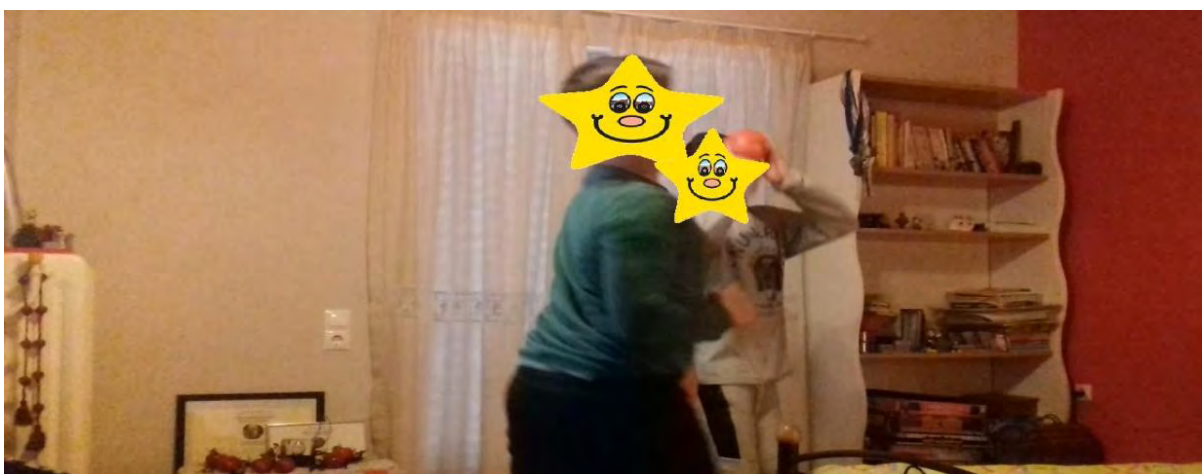
1. Γραμμή βάσης νευροτυπικών συμμετεχόντων



Εικόνα 11. Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 12. Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 13. Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 14. Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 15. Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου



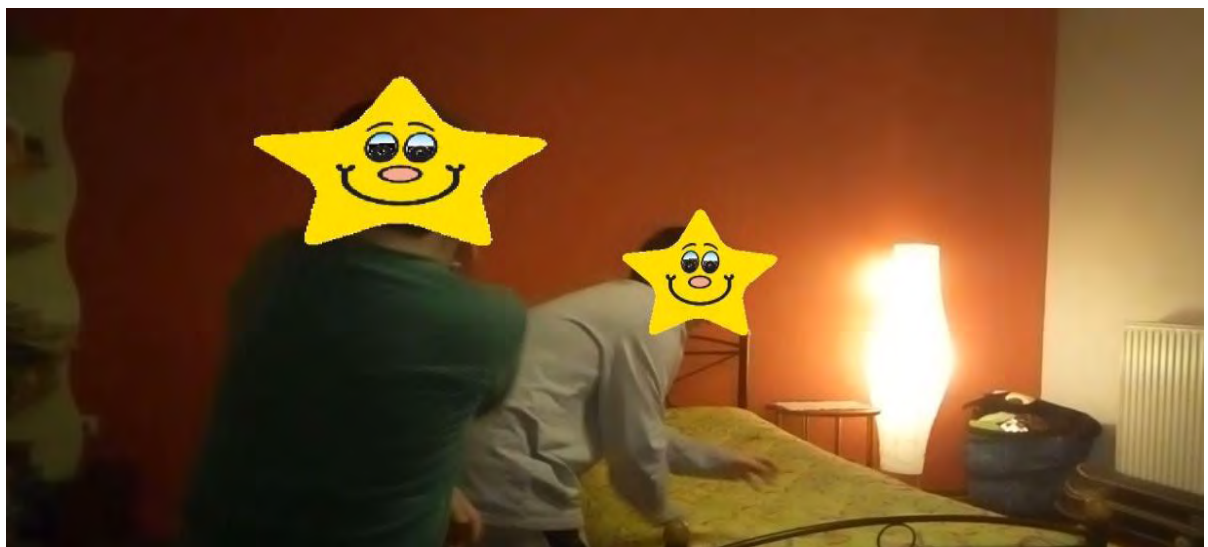
Εικόνα 16. Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου



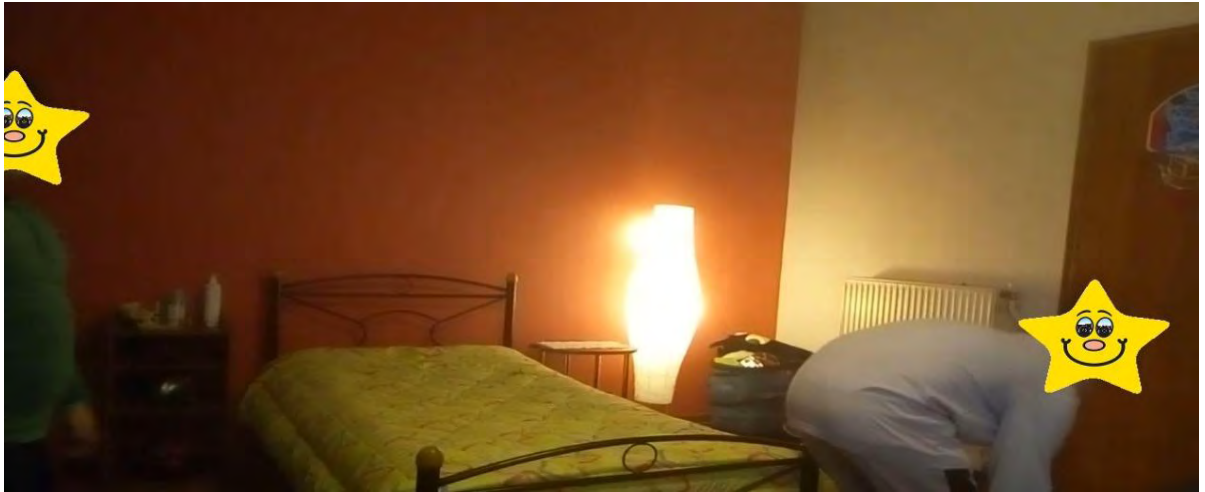
Εικόνα 17. Στιγμιότυπο έβδομου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 18. Στιγμιότυπο όγδοου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 19. Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 20. Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου



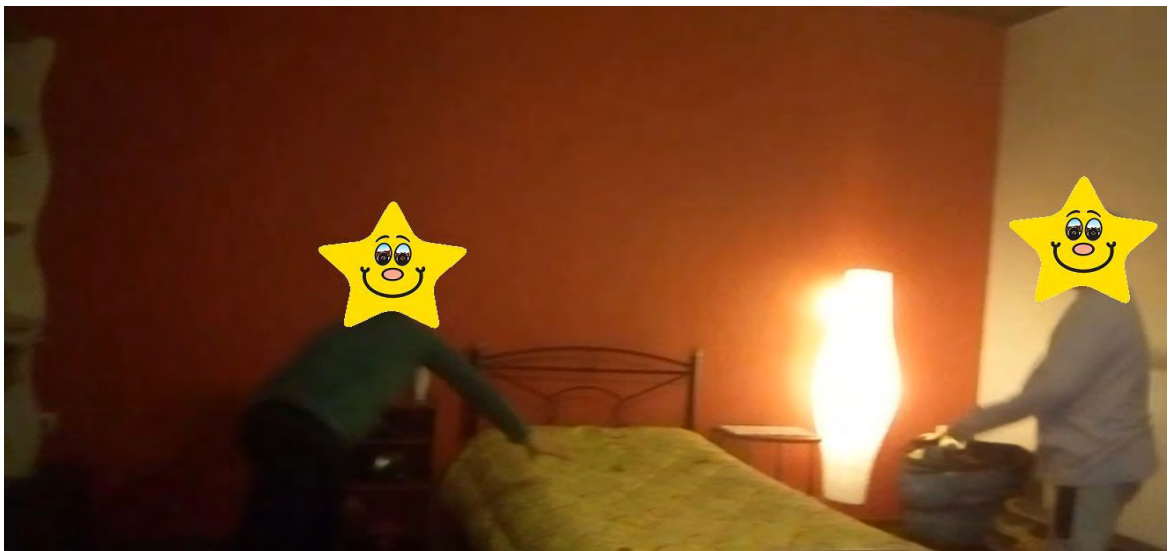
Εικόνα 21. Στιγμιότυπο ενδέκατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 22. Στιγμιότυπο δωδέκατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 23. Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου



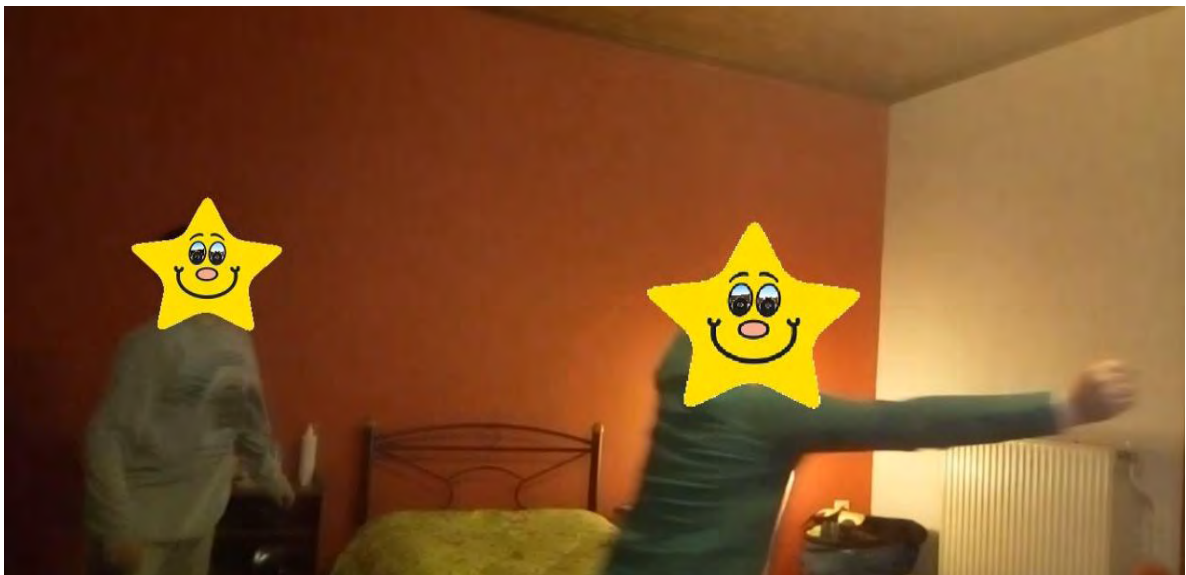
Εικόνα 24. Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου



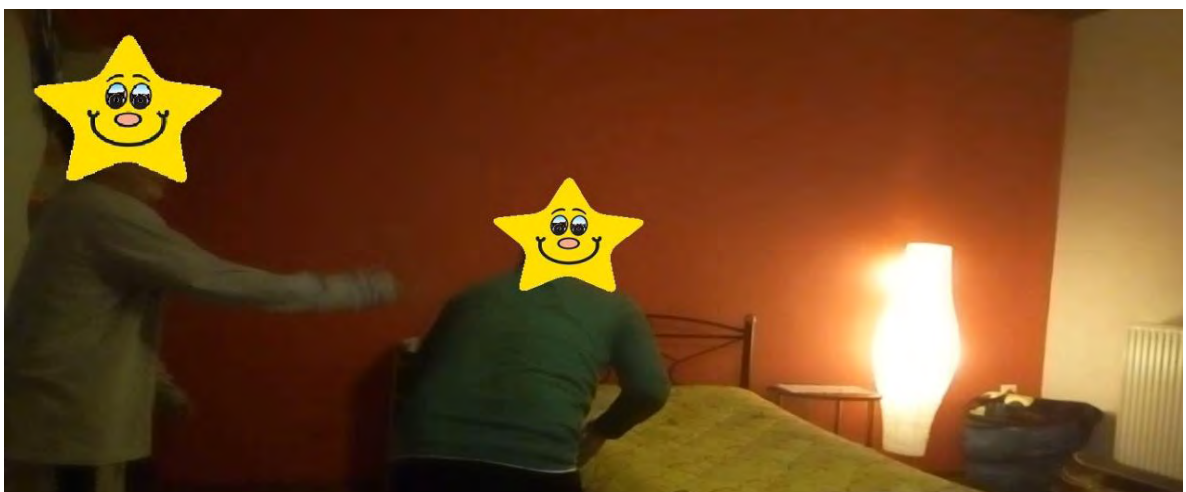
Εικόνα 25. Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου



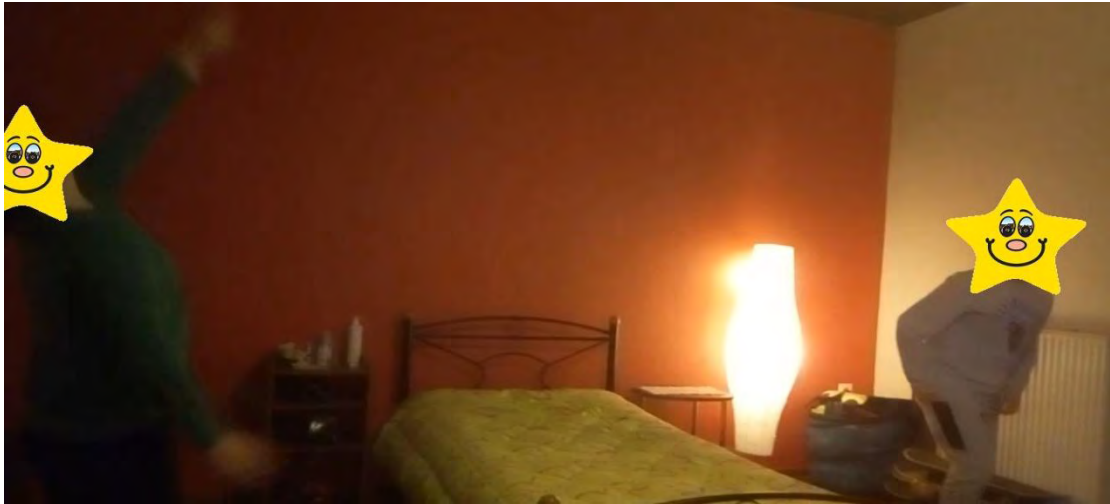
Εικόνα 26. Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 27. Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου



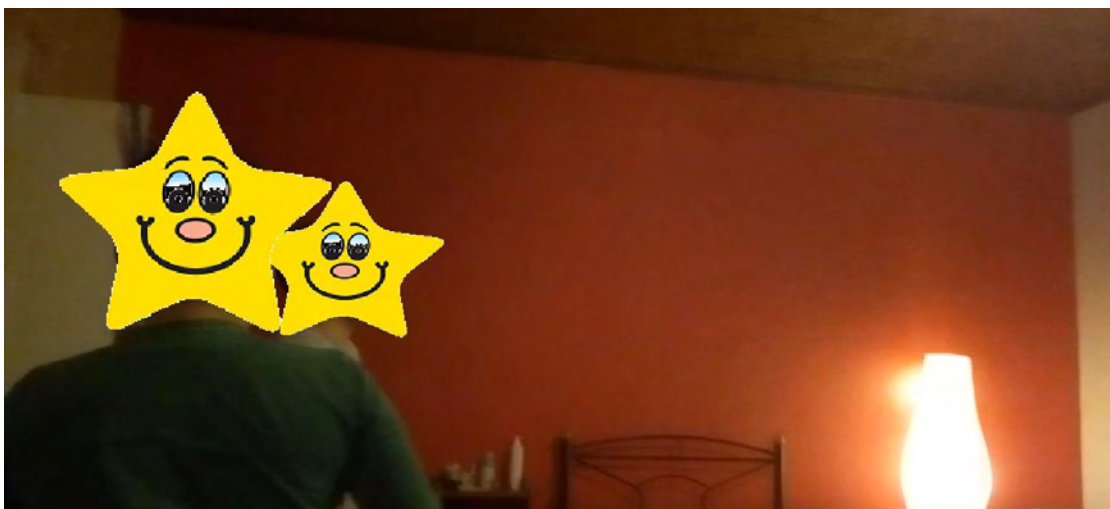
Εικόνα 28. Στιγμιότυπο δέκατου ογδούδου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 29. Στιγμιότυπο δέκατου ένατου αποσπάσματος λόγου



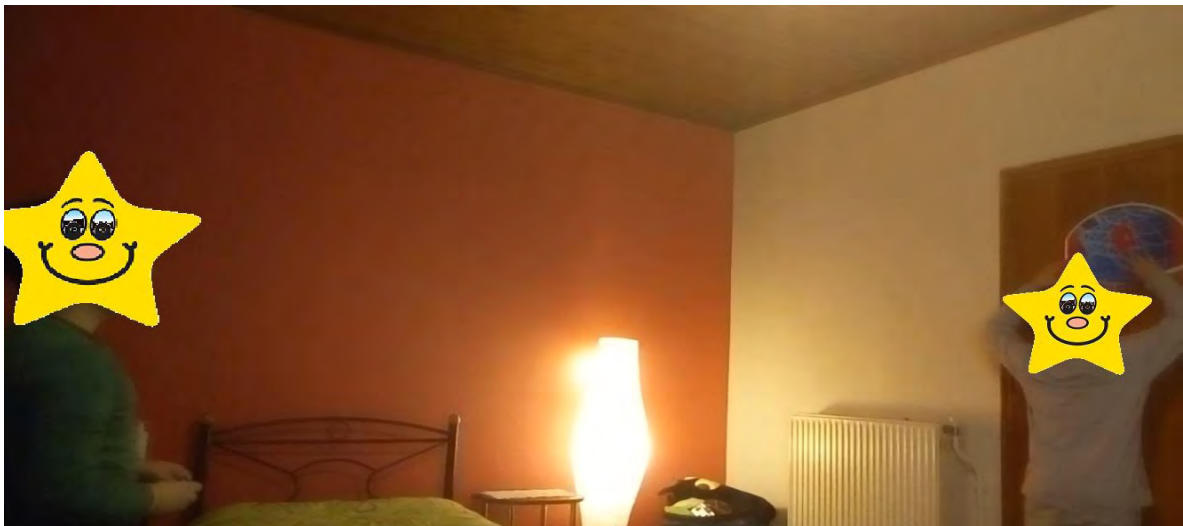
Εικόνα 30. Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου



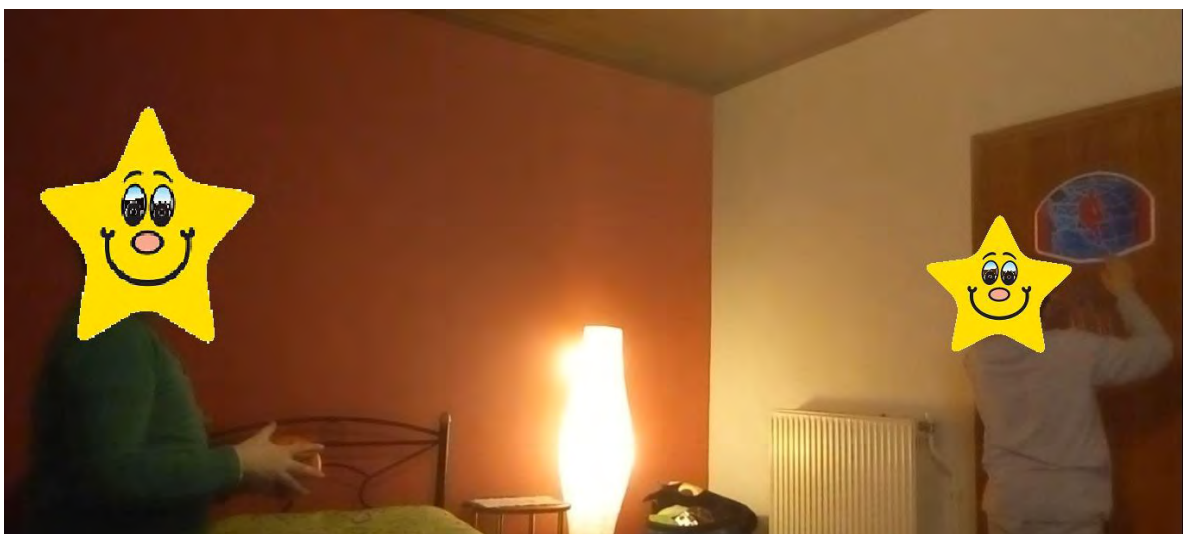
Εικόνα 31. Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 32. Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου

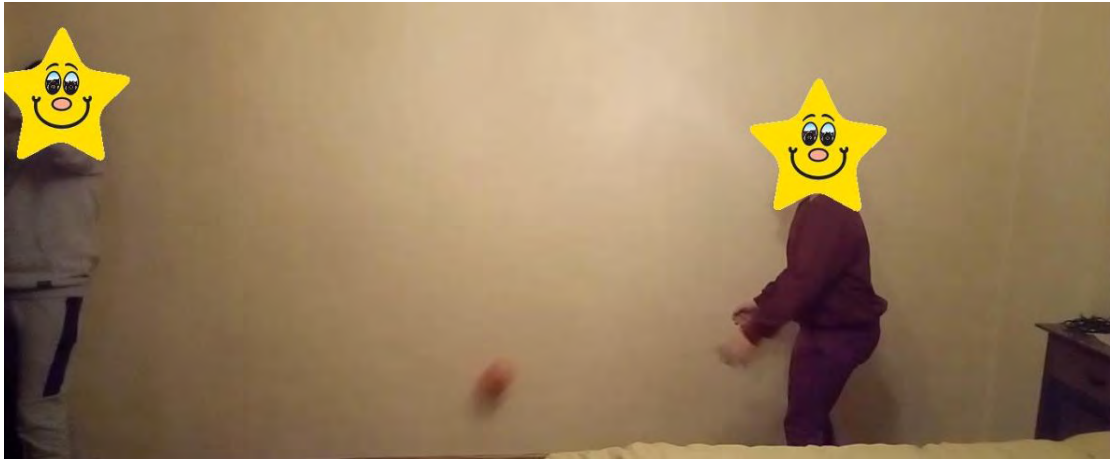


Εικόνα 33. Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 34. Στιγμιότυπο εικοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου

2. Παρέμβαση νευροτυπικών συμμετεχόντων



Εικόνα 35. Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 36. Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 37. Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 38. Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 39. Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 40. Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 41. Στιγμιότυπο έβδομου αποσπάσματος λόγου



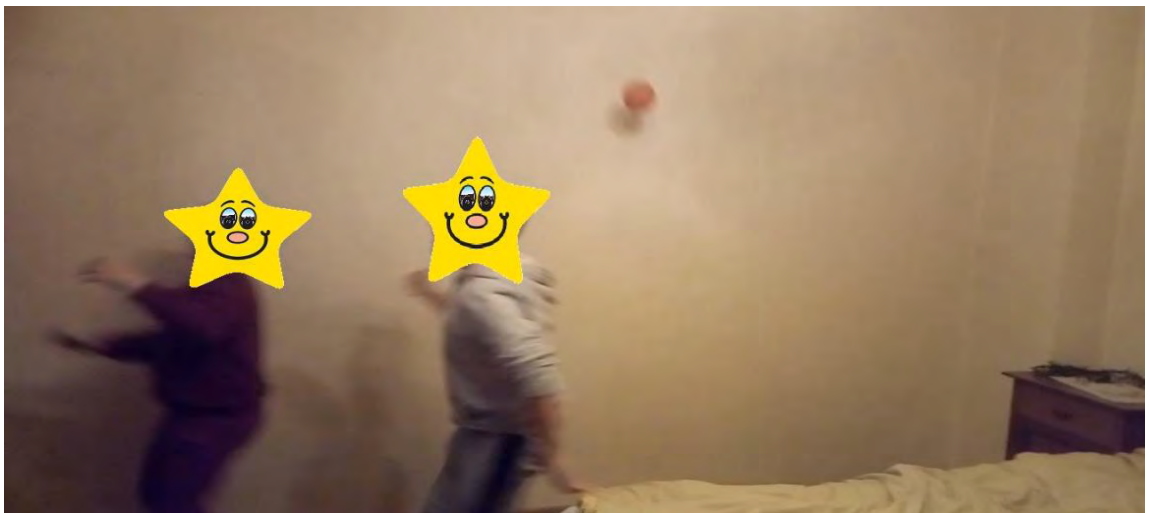
Εικόνα 42. Στιγμιότυπο όγδοου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 43. Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 44. Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου



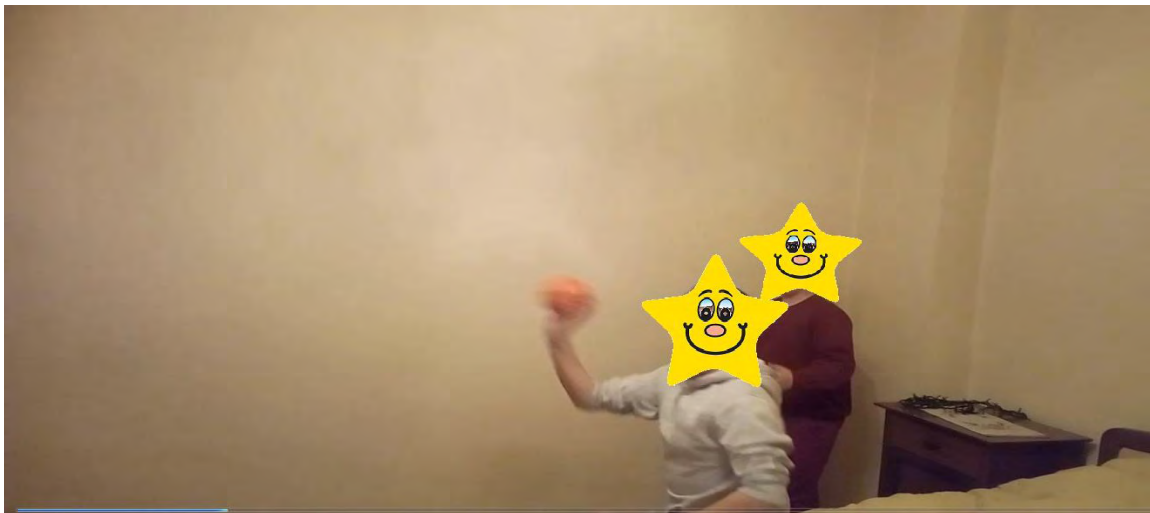
Εικόνα 45. Στιγμιότυπο ενδέκατου αποσπάσματος λόγου



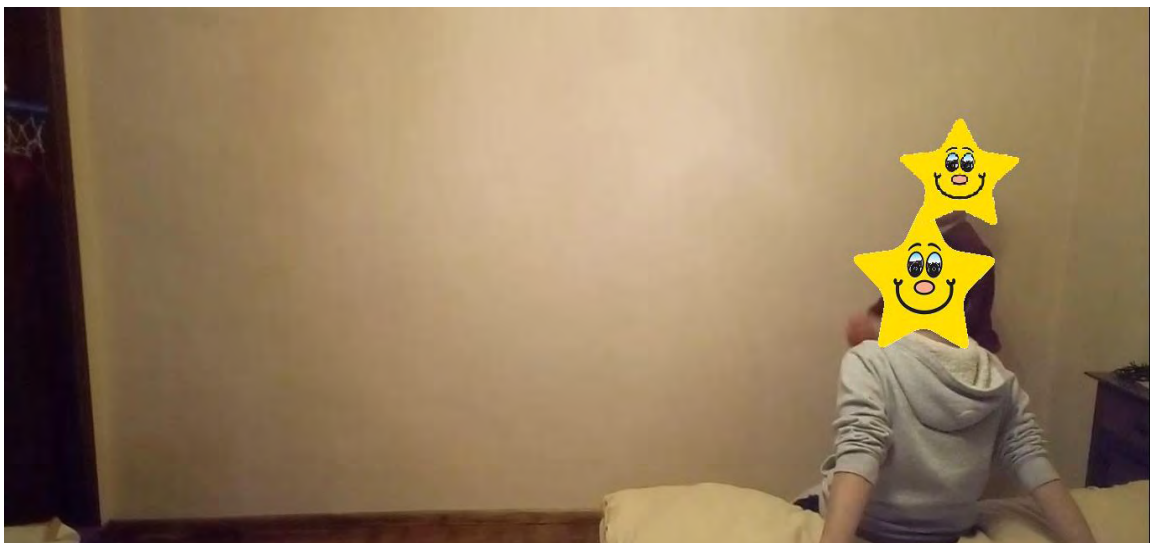
Εικόνα 46. Στιγμιότυπο δωδέκατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 47. Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 48. Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου



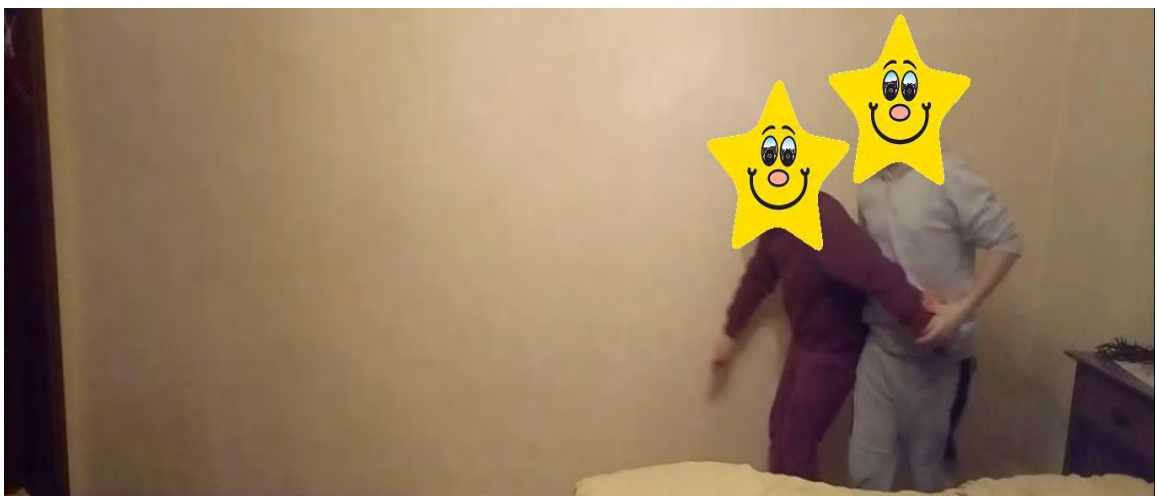
Εικόνα 49. Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 50. Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 51. Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου



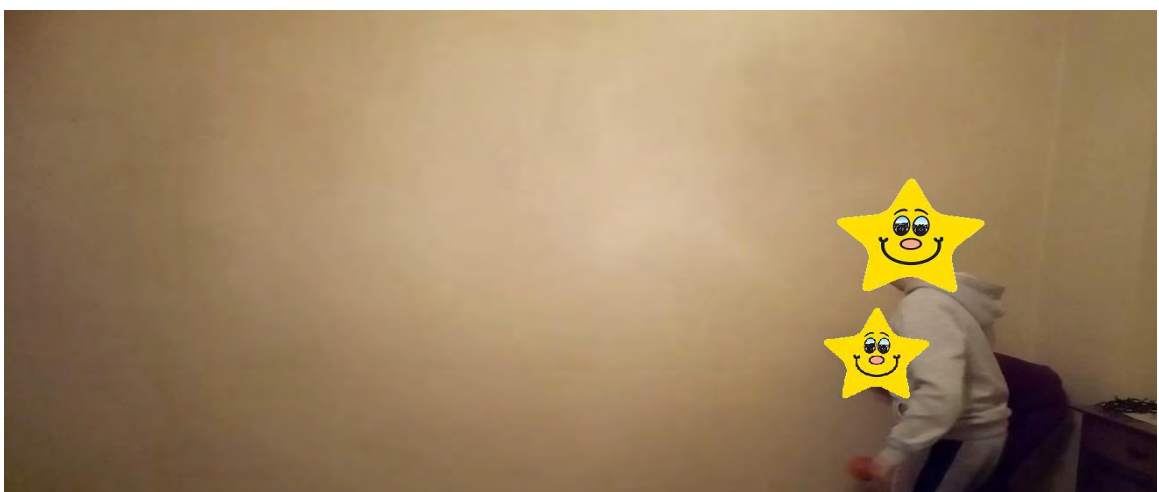
Εικόνα 52. Στιγμιότυπο δέκατου όγδοου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 53. Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 54. Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 55. Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 56. Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 57. Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου

3. Γραμμή βάσης συμμετεχόντων με Διαταραχές Αντιστικού Φάσματος



Εικόνα 58. Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 59. Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 60. Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 61. Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 62. Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 63. Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 64. Στιγμιότυπο έβδομου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 65. Στιγμιότυπο όγδοου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 66. Στιγμιότυπο ένατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 67. Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 68. Στιγμιότυπο ενδέκατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 69. Στιγμιότυπο δωδέκατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 70. Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 71. Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 72. Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 73. Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 74. Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 75. Στιγμιότυπο δέκατου όγδοου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 76. Στιγμιότυπο δέκατου ένατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 77. Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου



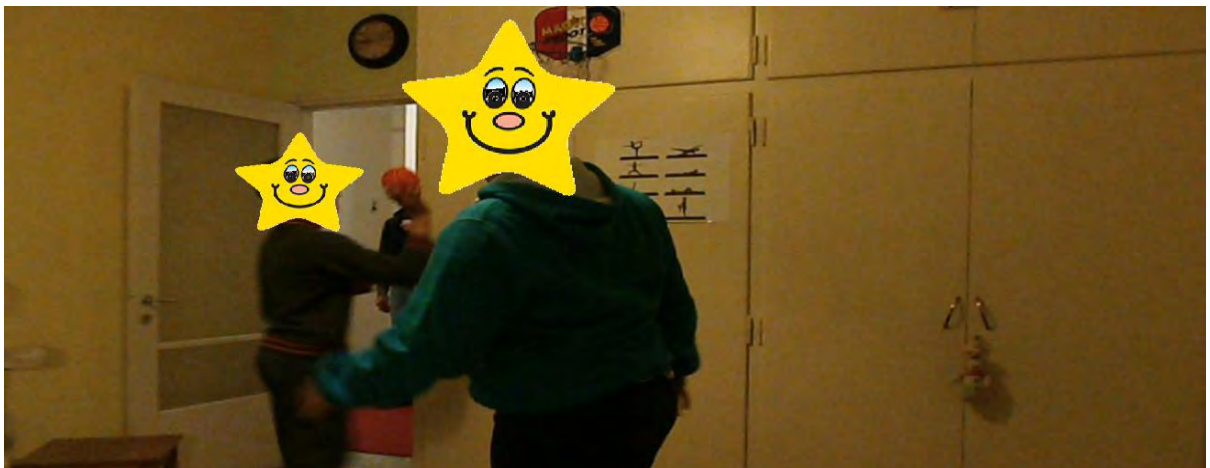
Εικόνα 78. Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



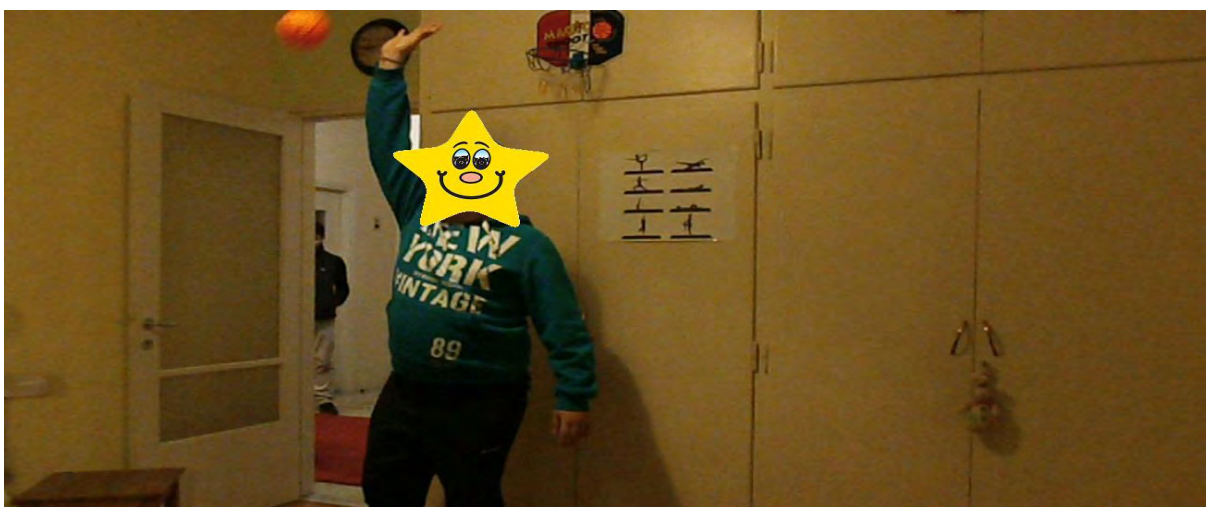
Εικόνα 79. Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 80. Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου



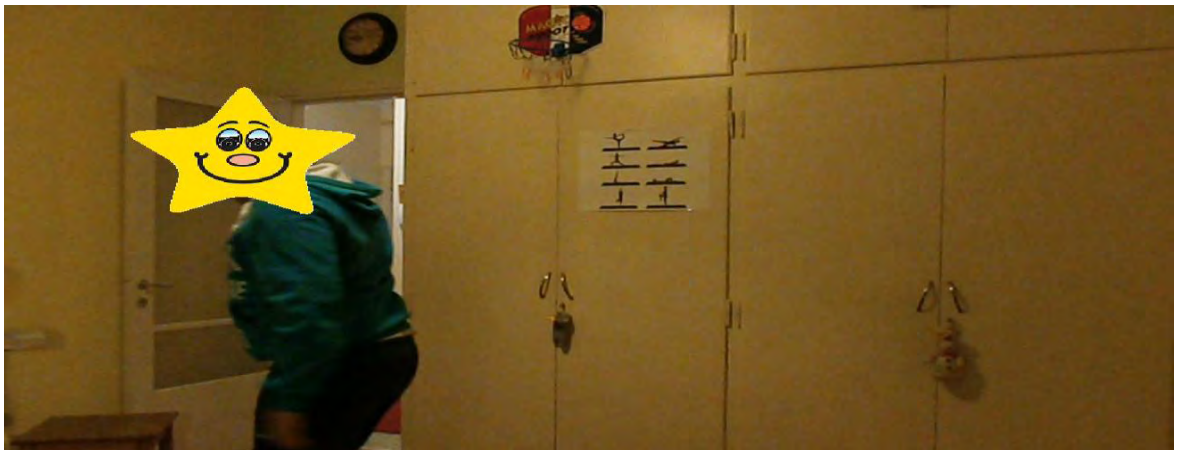
Εικόνα 81. Στιγμιότυπο εικοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 82. Στιγμιότυπο εικοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου



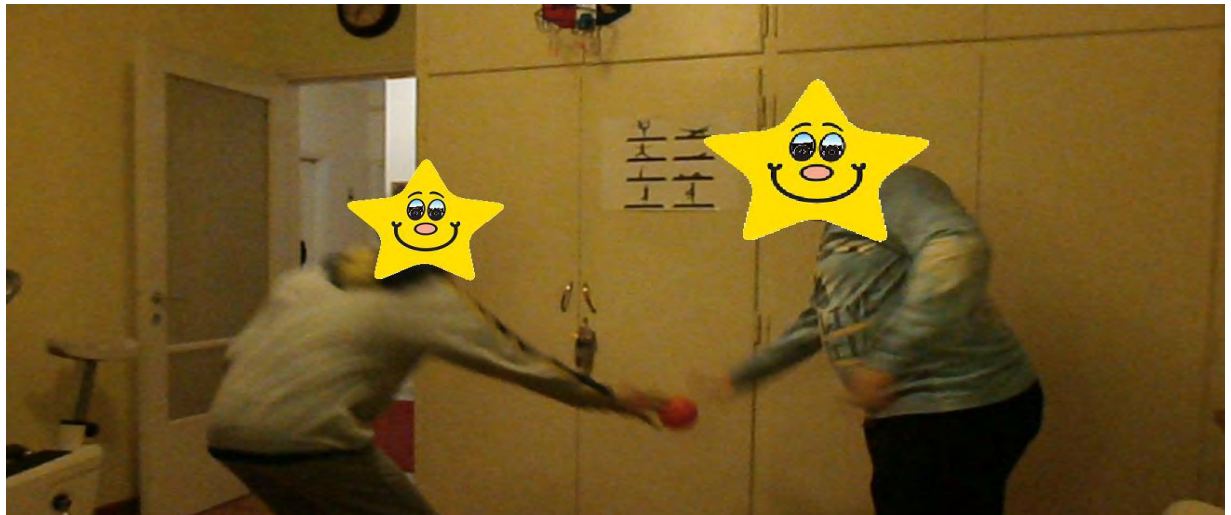
Εικόνα 83. Στιγμιότυπο εικοστού έκτου αποσπάσματος λόγου



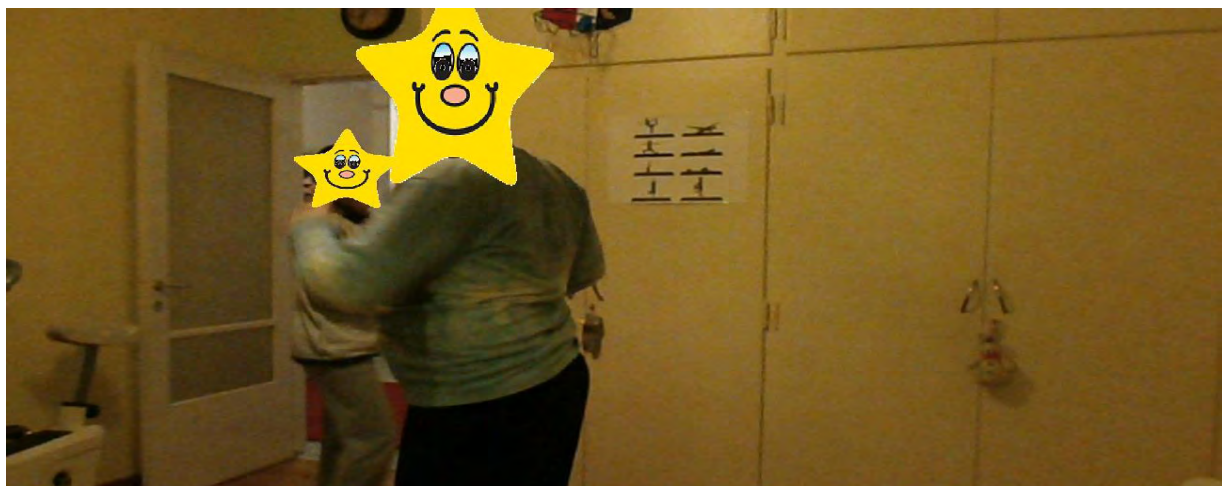
Εικόνα 84. Στιγμιότυπο εικοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου



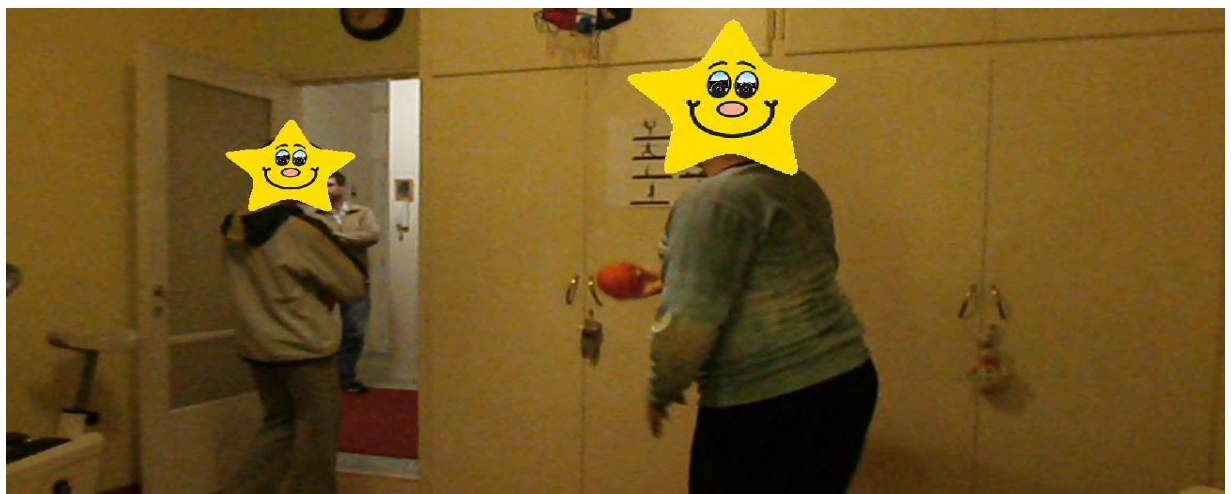
Εικόνα 85. Στιγμιότυπο εικοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 86. Στιγμιότυπο εικοστού όγδοου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 87. Στιγμιότυπο εικοστού ένατου αποσπάσματος λόγου



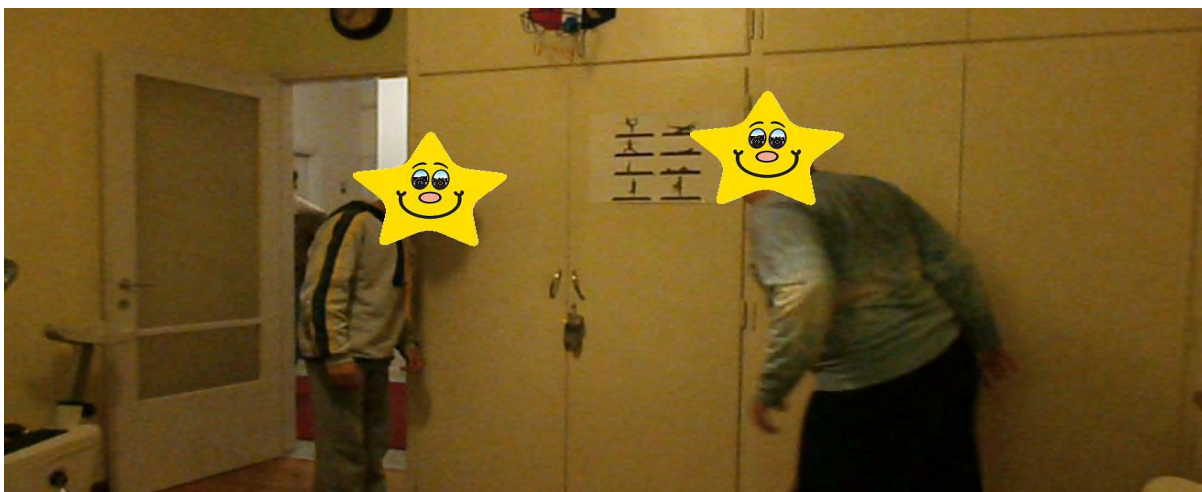
Εικόνα 88. Στιγμιότυπο τριακοστού αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 89. Στιγμιότυπο τριακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 90. Στιγμιότυπο τριακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου



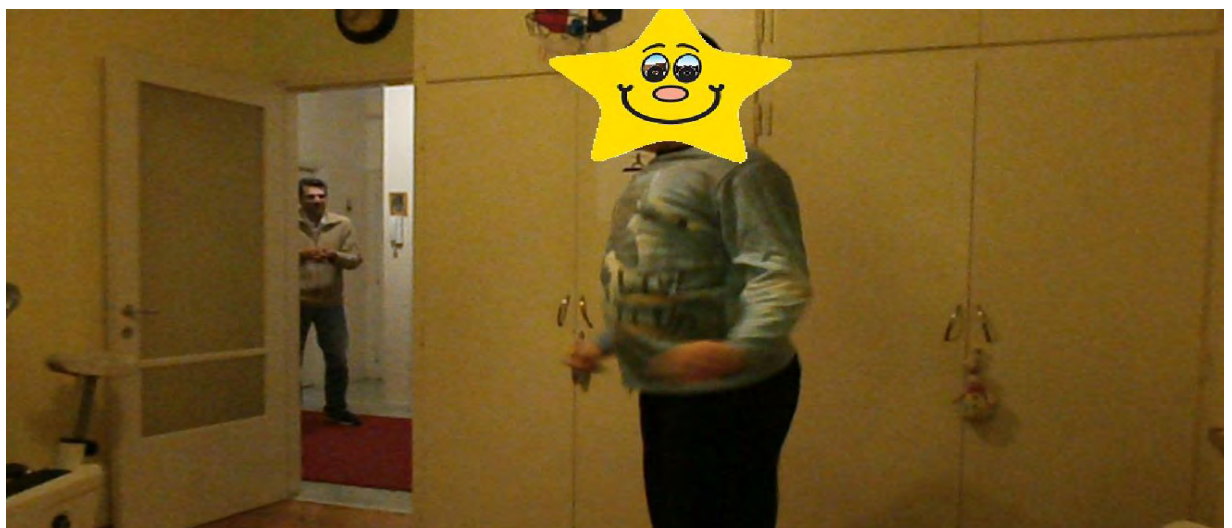
Εικόνα 91. Στιγμιότυπο τριακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 92. Στιγμιότυπο τριακοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 93. Στιγμιότυπο τριακοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 94. Στιγμιότυπο τριακοστού έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 95. Στιγμιότυπο τριακοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 96. Στιγμιότυπο τριακοστού ογδού αποσπάσματος λόγου



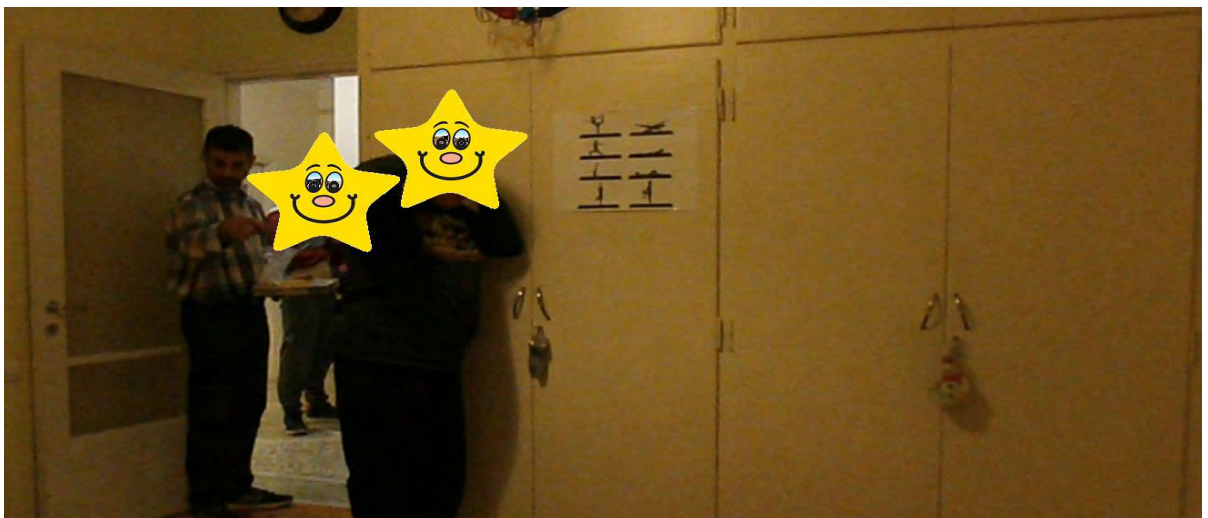
Εικόνα 97. Στιγμιότυπο τριακοστού ένατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 98. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού αποσπάσματος λόγου (πρώτη φάση)



Εικόνα 99. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού αποσπάσματος λόγου (δεύτερη φάση)



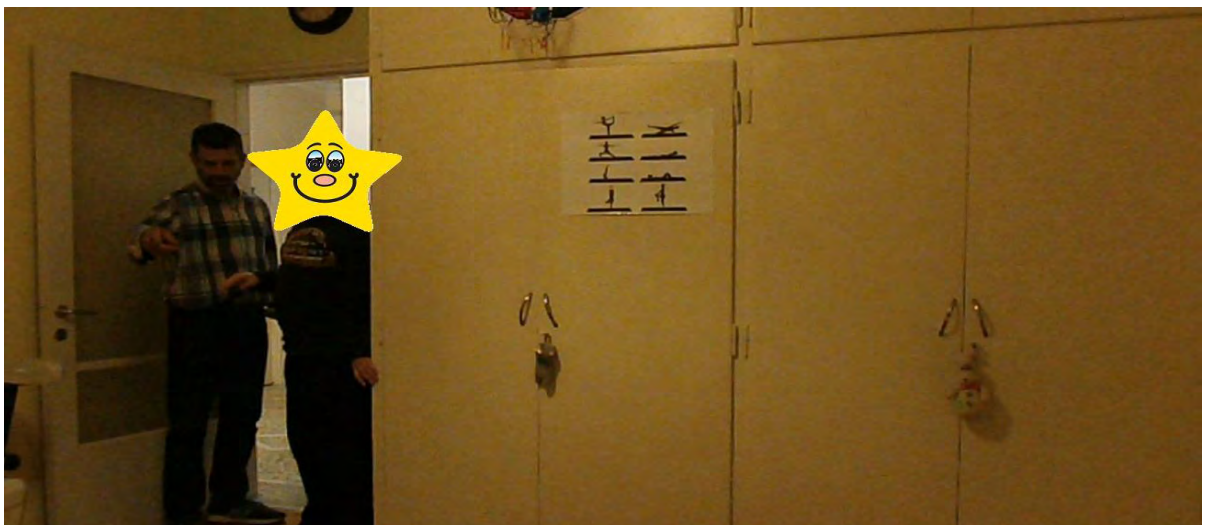
Εικόνα 100. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 101. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 102. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου

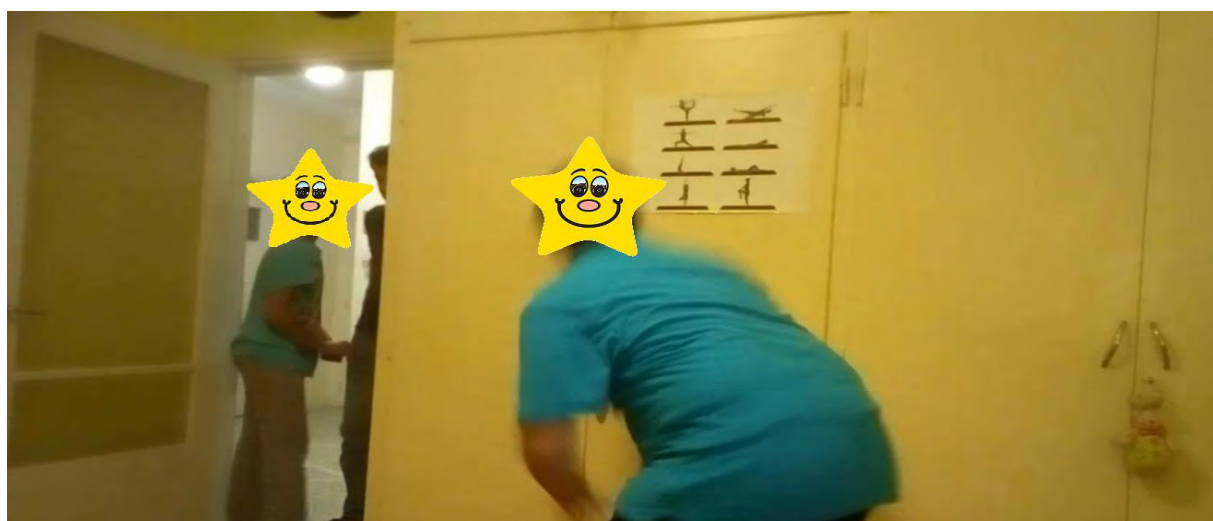


Εικόνα 103. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου

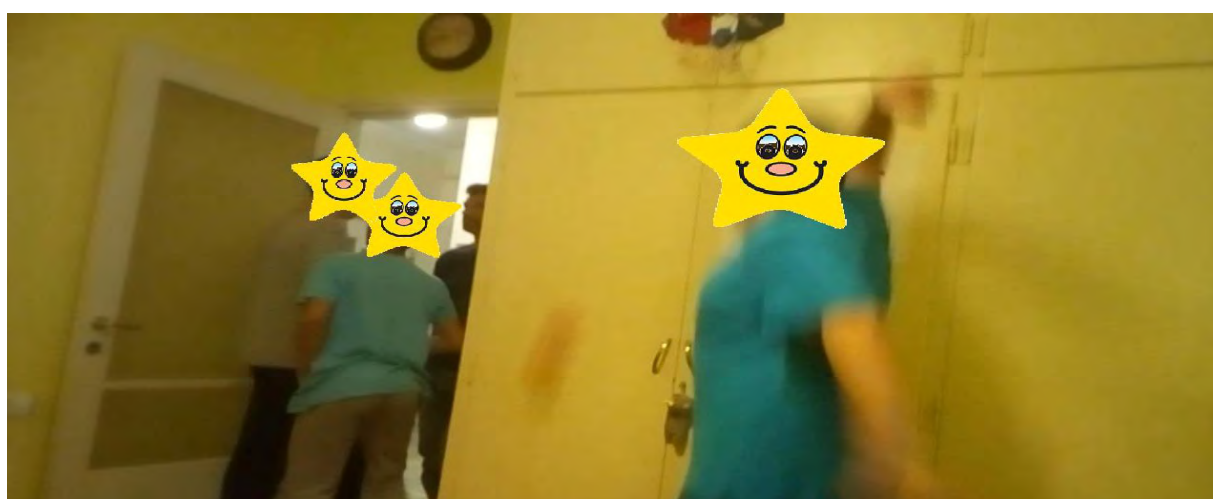
4. Παρέμβαση συμμετεχόντων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος



Εικόνα 104. Στιγμιότυπο πρώτου αποσπάσματος λόγου



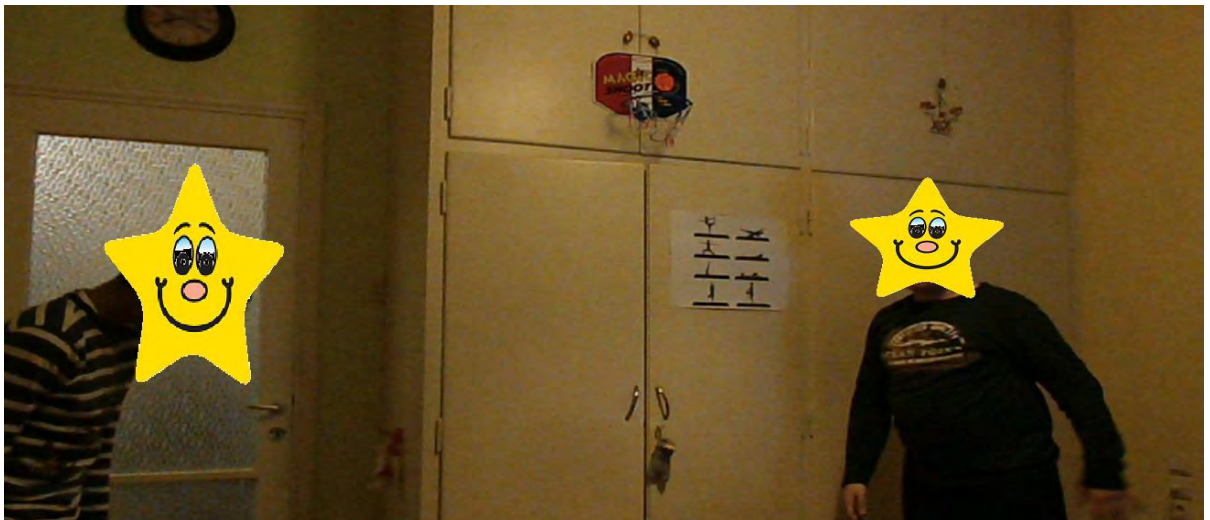
Εικόνα 105. Στιγμιότυπο δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 106. Στιγμιότυπο τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 107. Στιγμιότυπο τέταρτου αποσπάσματος λόγου



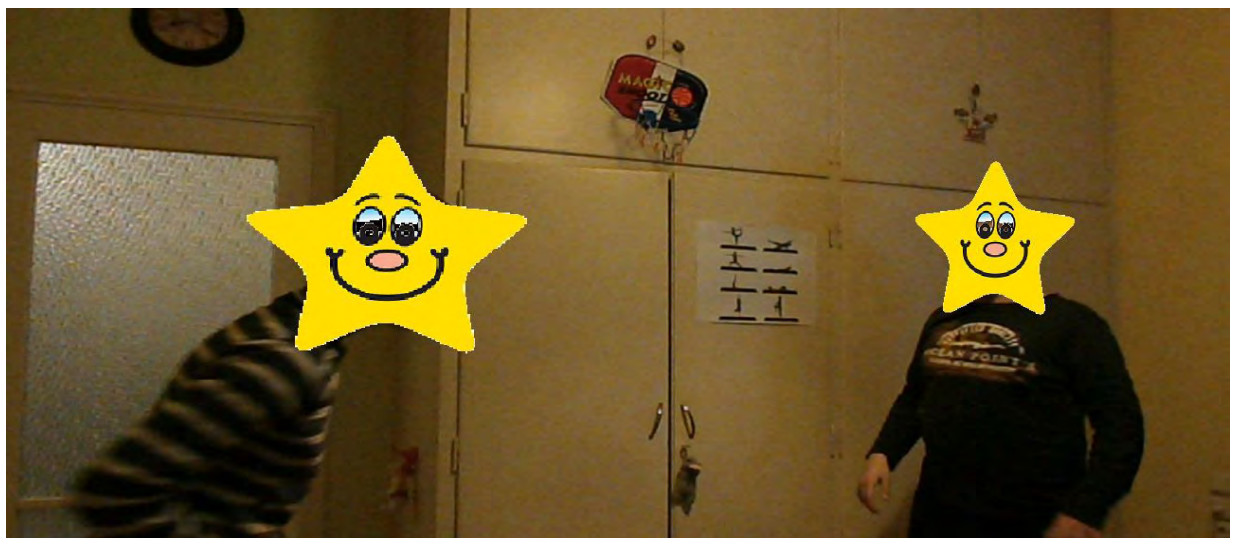
Εικόνα 108. Στιγμιότυπο πέμπτου αποσπάσματος λόγου



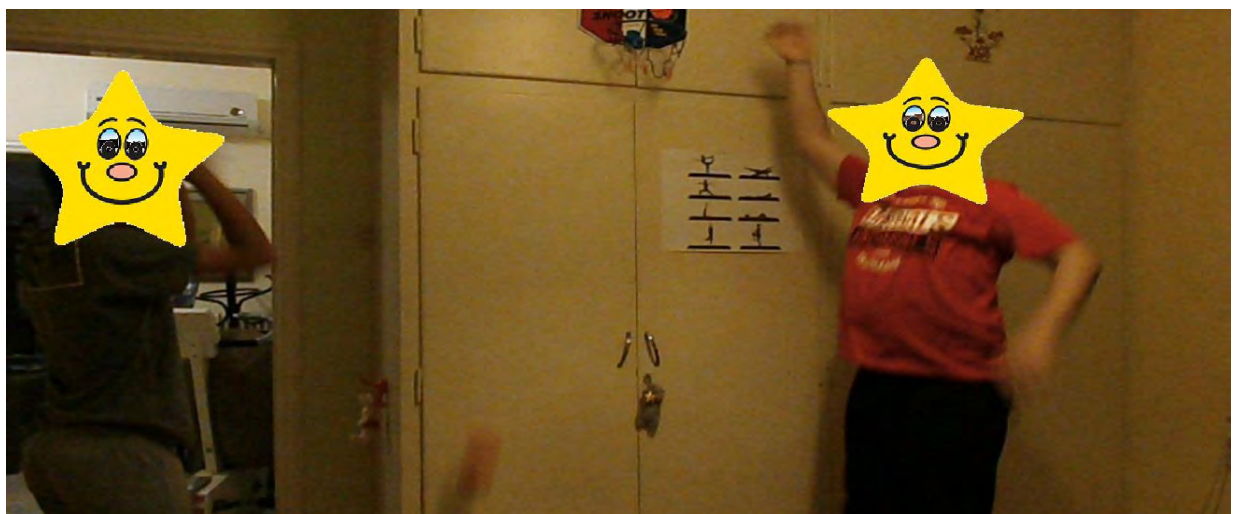
Εικόνα 109. Στιγμιότυπο έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 110. Στιγμιότυπο δέκατου αποσπάσματος λόγου



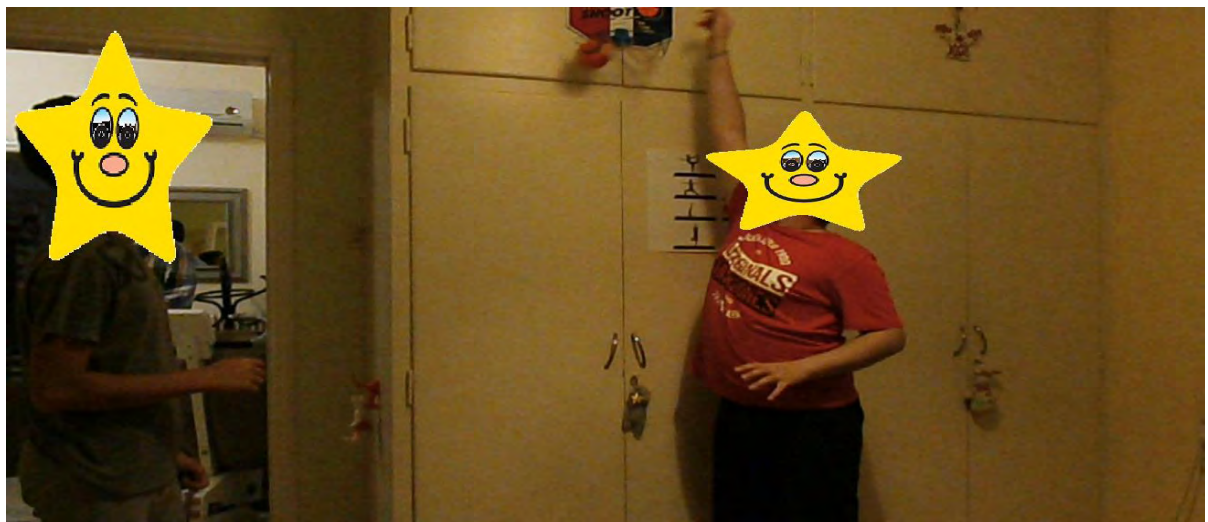
Εικόνα 111. Στιγμιότυπο ενδέκατου αποσπάσματος λόγου



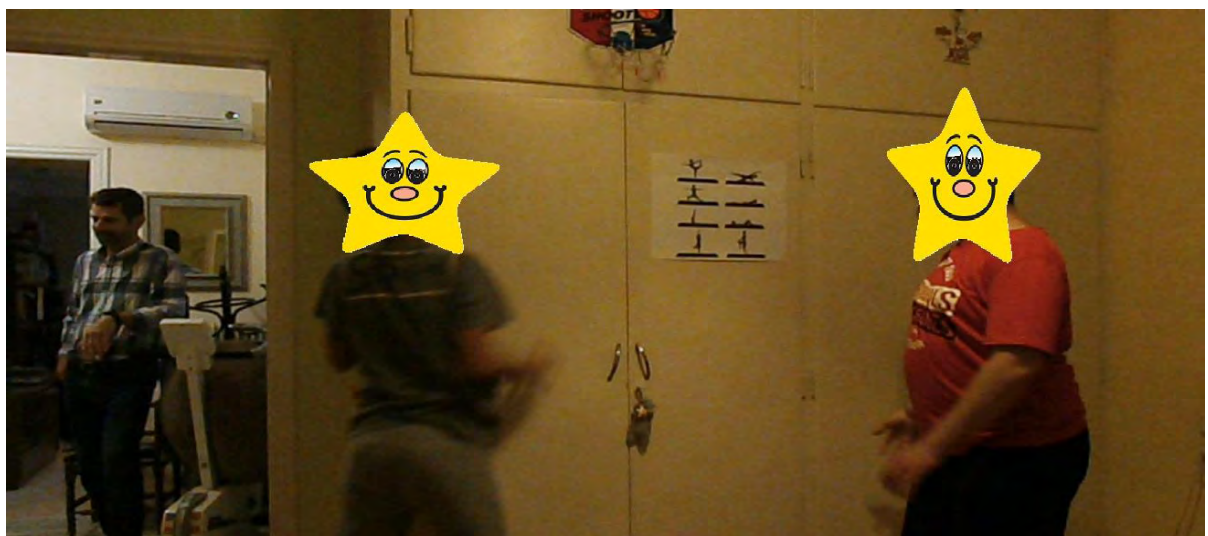
Εικόνα 112. Στιγμιότυπο δωδέκατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 113. Στιγμιότυπο δέκατου τρίτου αποσπάσματος λόγου



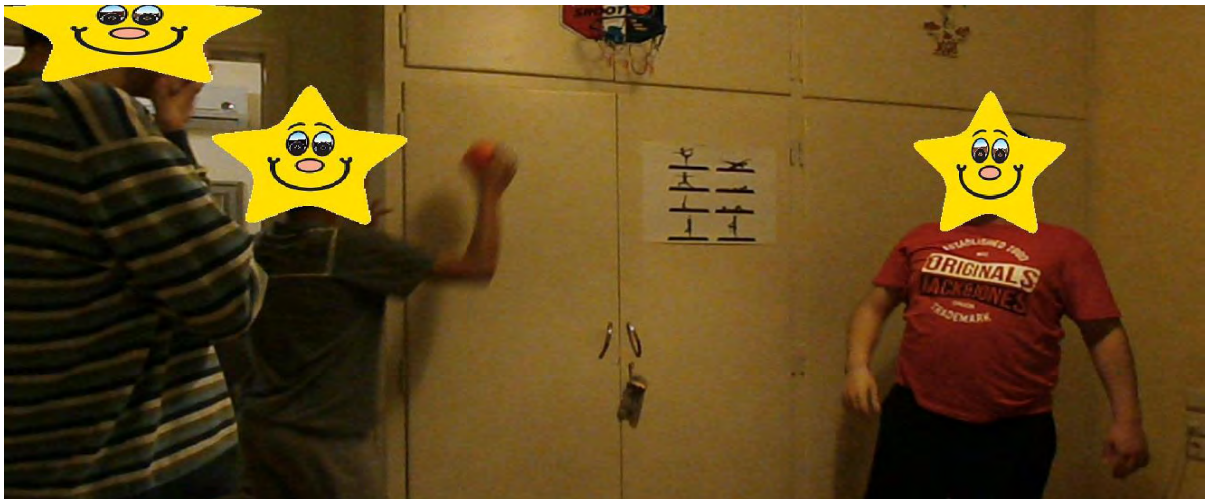
Εικόνα 114. Στιγμιότυπο δέκατου τέταρτου αποσπάσματος λόγου



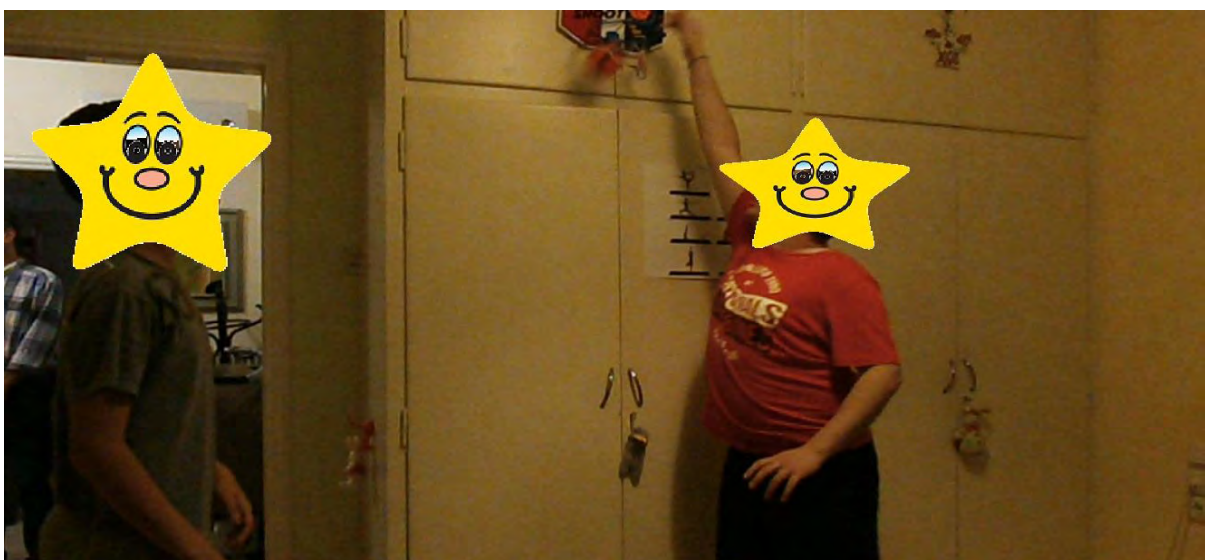
Εικόνα 115. Στιγμιότυπο δέκατου πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 116. Στιγμιότυπο δέκατου έκτου αποσπάσματος λόγου



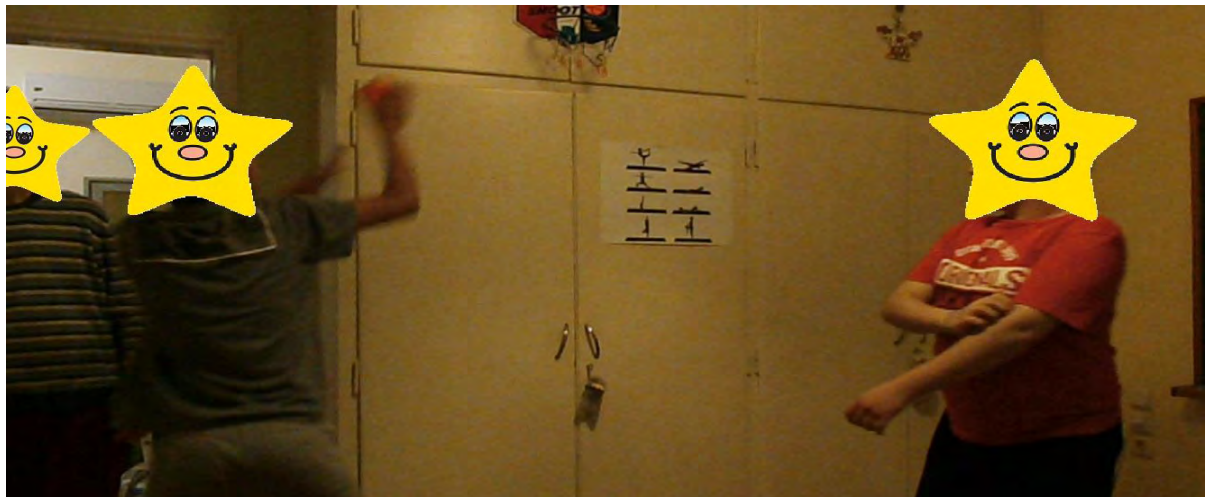
Εικόνα 117. Στιγμιότυπο δέκατου έβδομου αποσπάσματος λόγου



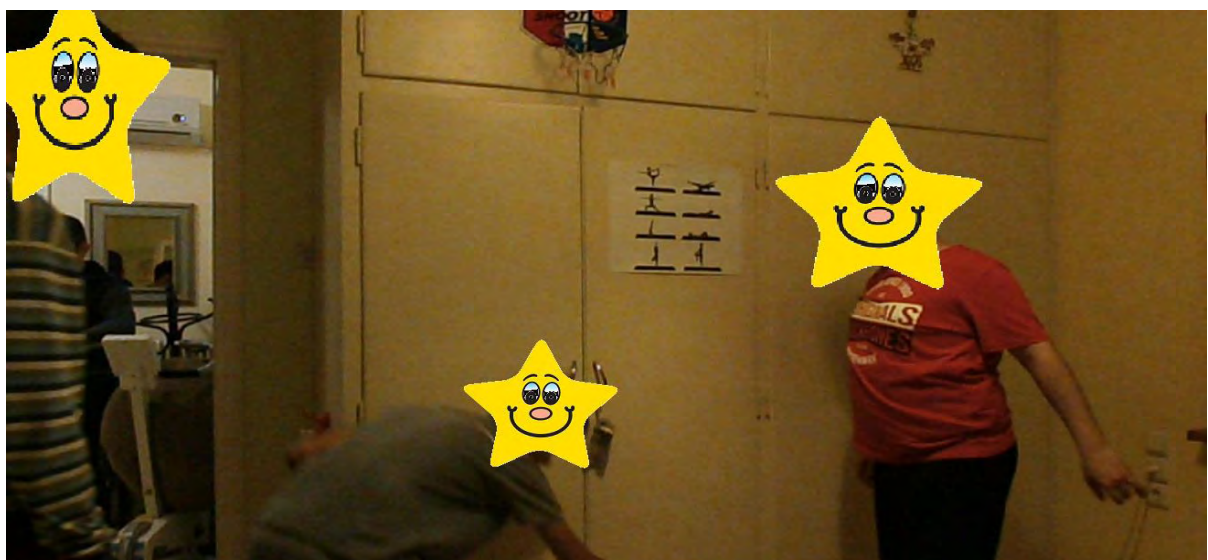
Εικόνα 118. Στιγμιότυπο δέκατου ογδούτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 119. Στιγμιότυπο δέκατου ένατου αποσπάσματος λόγου



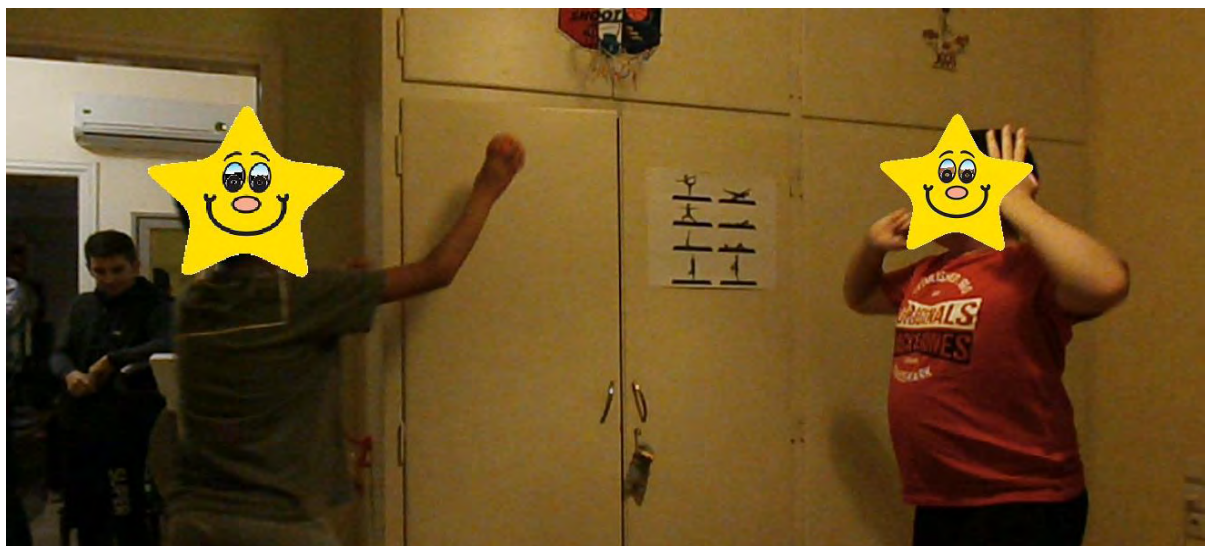
Εικόνα 120. Στιγμιότυπο εικοστού αποσπάσματος λόγου



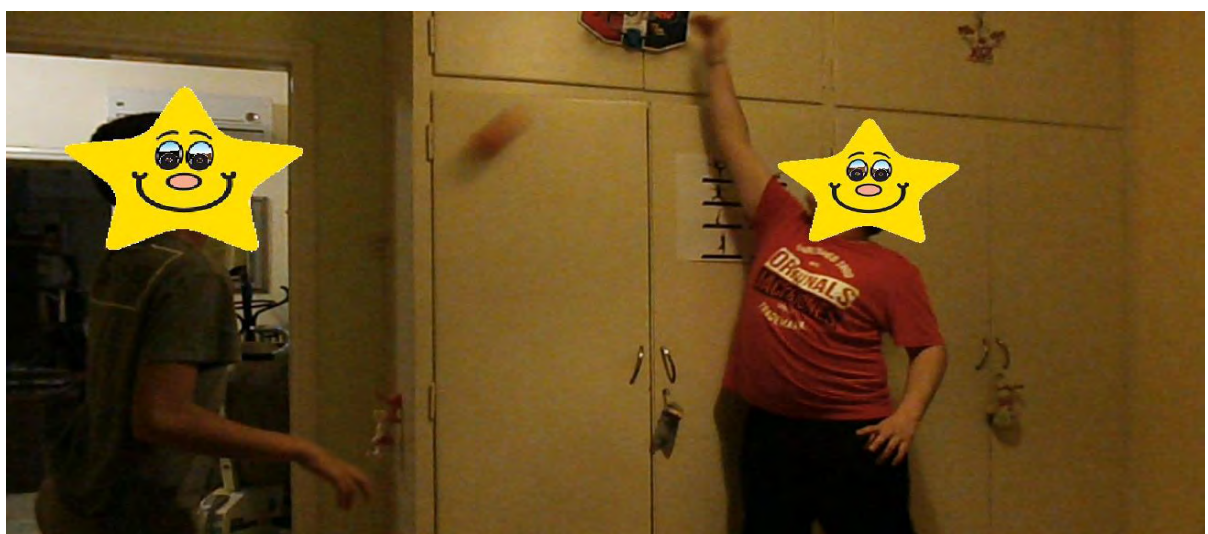
Εικόνα 121. Στιγμιότυπο εικοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



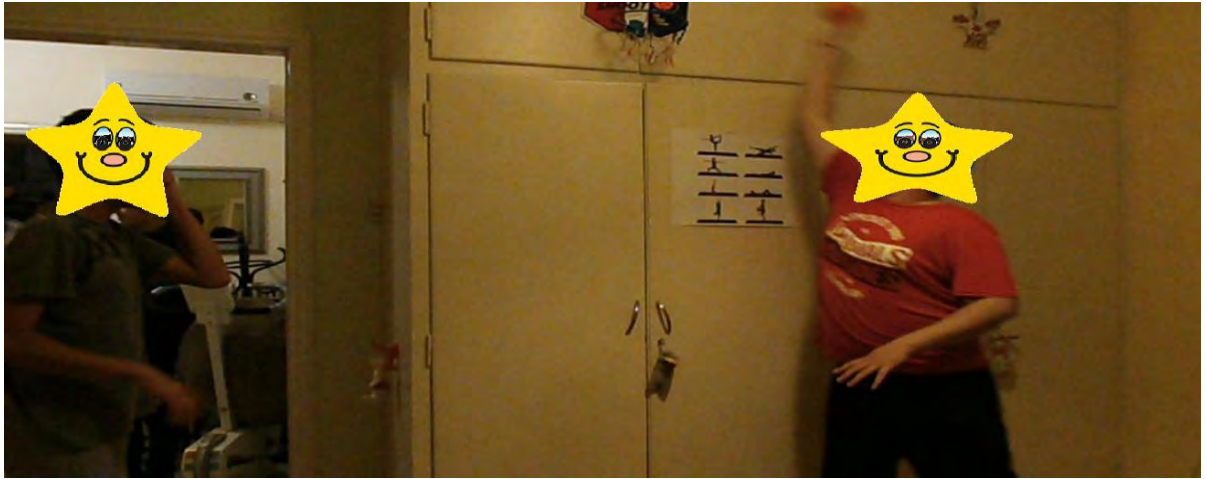
Εικόνα 122. Στιγμιότυπο εικοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 123. Στιγμιότυπο εικοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 124. Στιγμιότυπο εικοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 125. Στιγμιότυπο εικοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 126. Στιγμιότυπο εικοστού έκτου αποσπάσματος λόγου



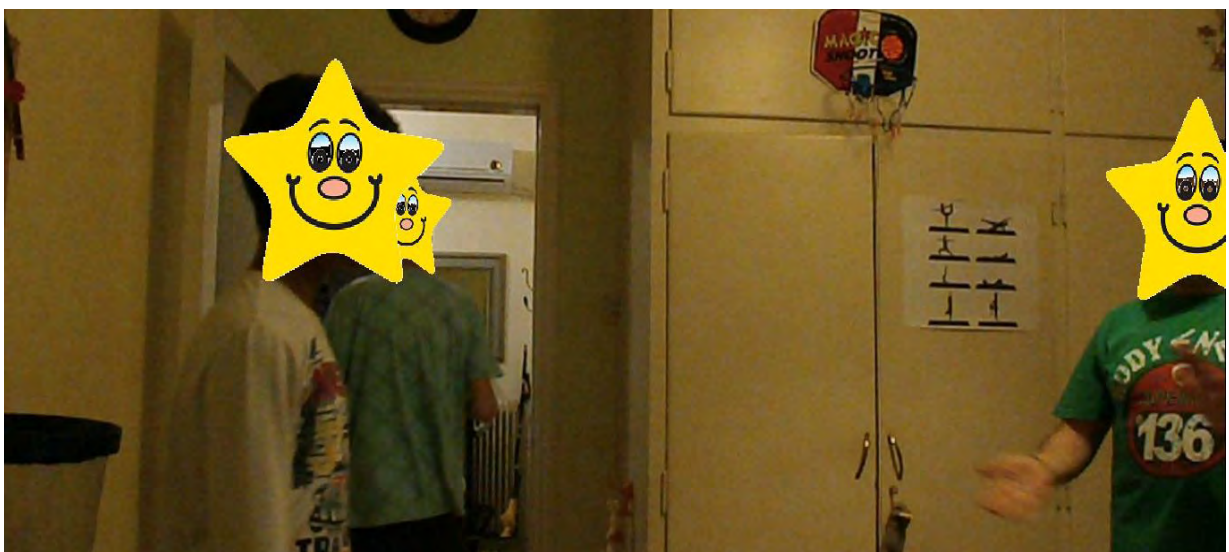
Εικόνα 127. Στιγμιότυπο εικοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 128. Στιγμιότυπο εικοστού ογδού αποσπάσματος λόγου



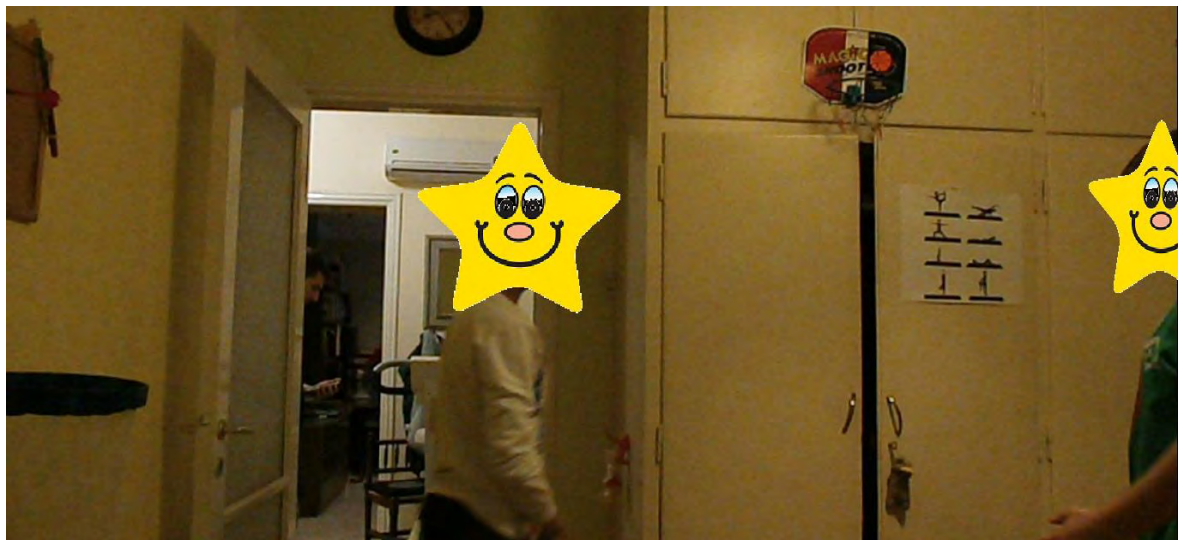
Εικόνα 129. Στιγμιότυπο εικοστού ένατου αποσπάσματος λόγου



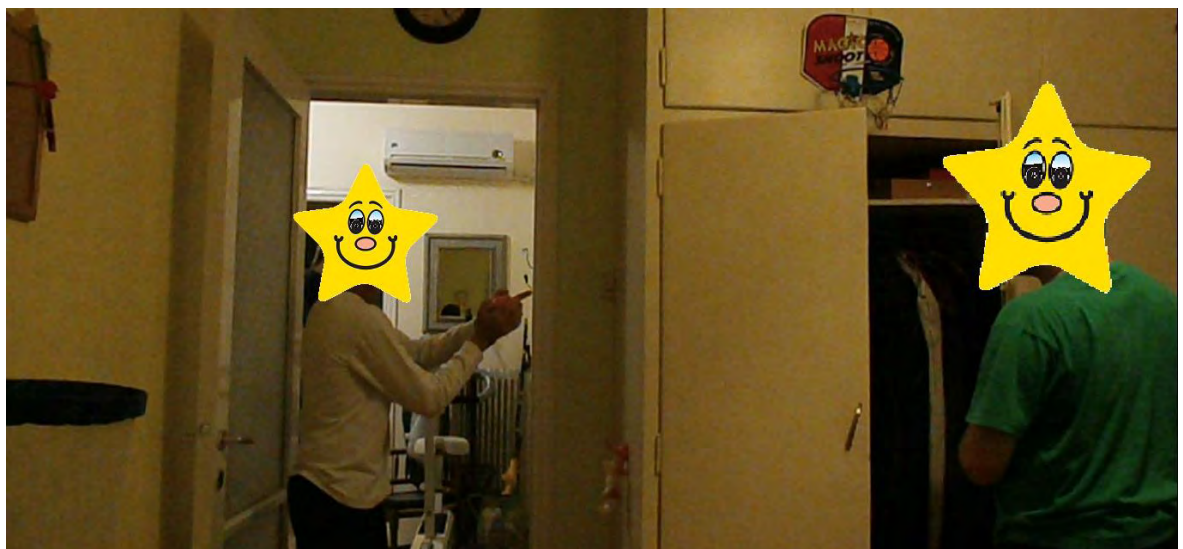
Εικόνα 130. Στιγμιότυπο τριακοστού αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 131. Στιγμιότυπο τριακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



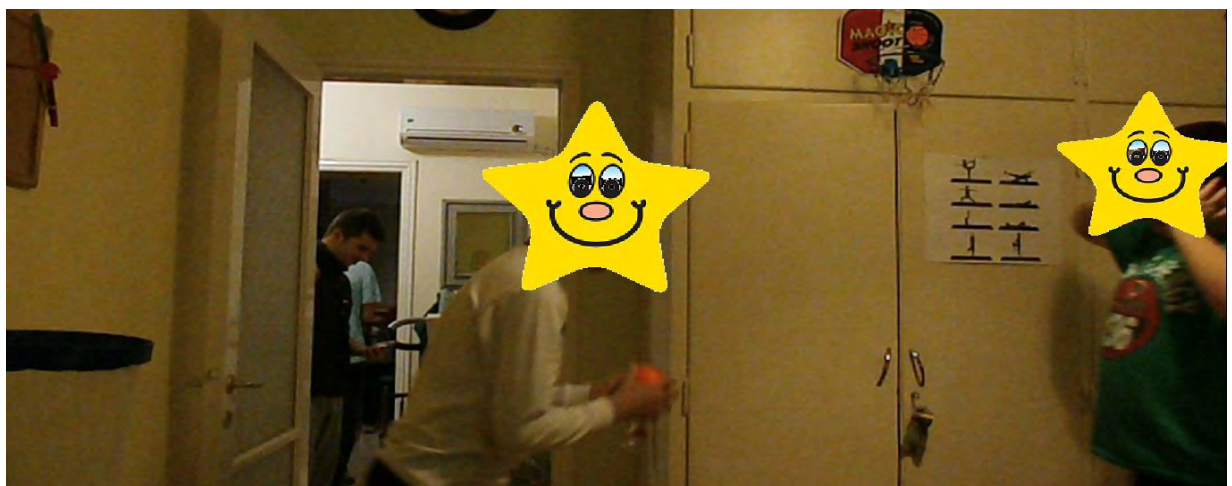
Εικόνα 132. Στιγμιότυπο τριακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 133. Στιγμιότυπο τριακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου



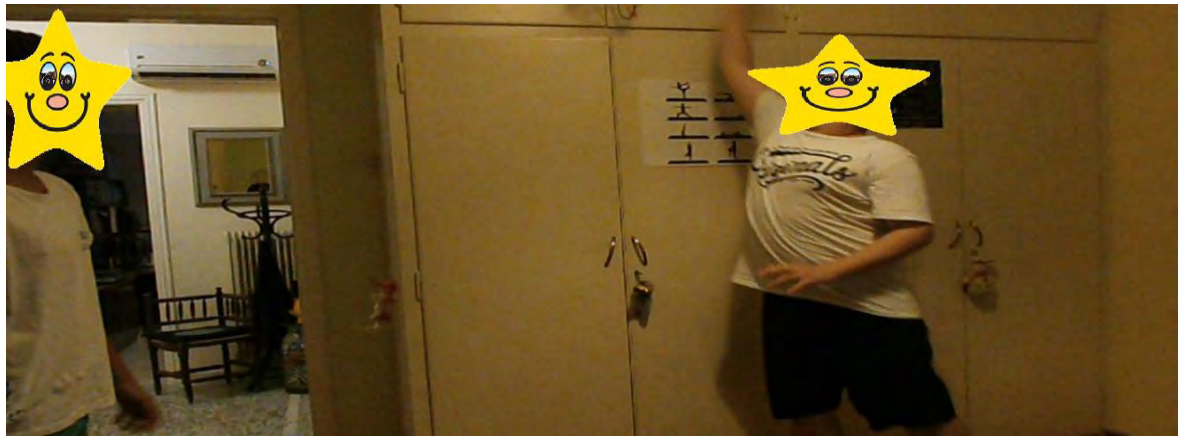
Εικόνα 134. Στιγμιότυπο τριακοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 135. Στιγμιότυπο τριακοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 136. Στιγμιότυπο τριακοστού έκτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 137. Στιγμιότυπο τριακοστού έβδομου αποσπάσματος λόγου



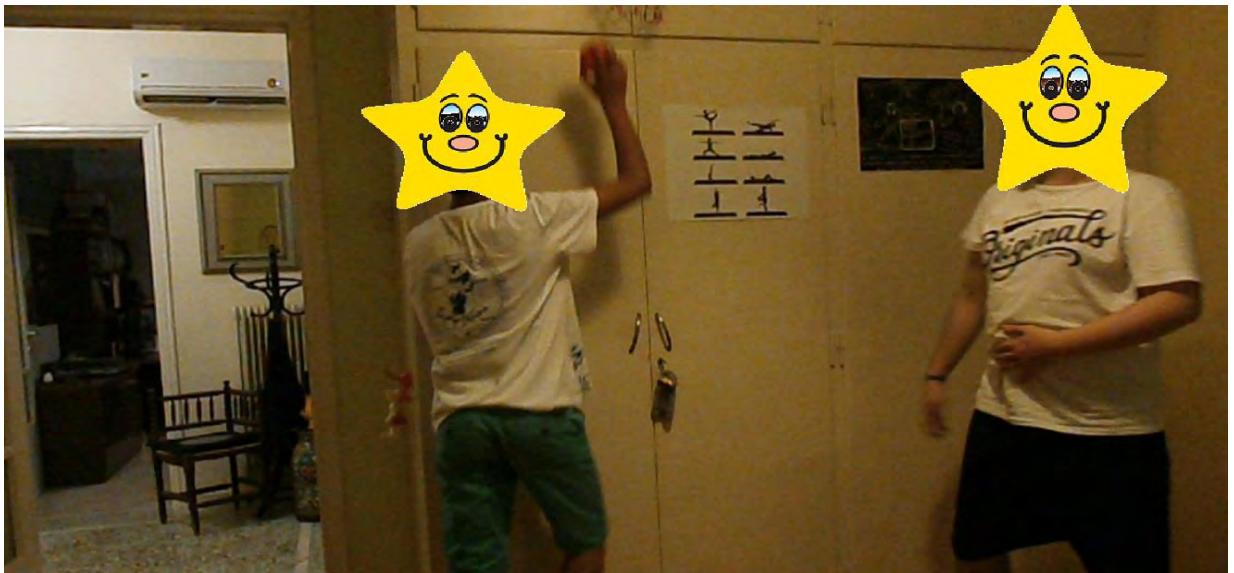
Εικόνα 138. Στιγμιότυπο τριακοστού όγδοου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 139. Στιγμιότυπο τριακοστού ένατου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 140. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 141. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού πρώτου αποσπάσματος λόγου



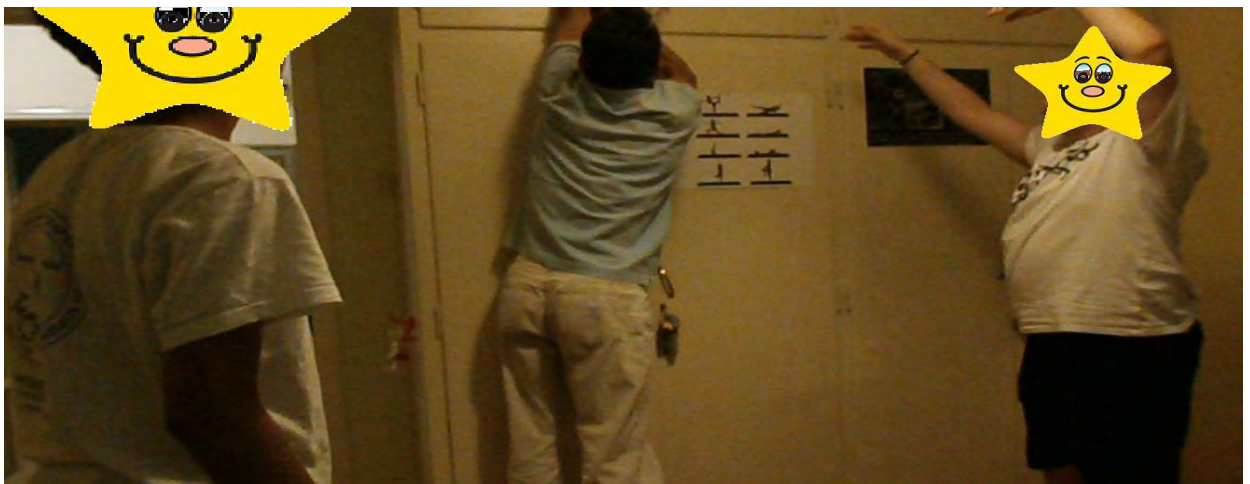
Εικόνα 142. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού δεύτερου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 143. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού τρίτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 144. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού τέταρτου αποσπάσματος λόγου



Εικόνα 145. Στιγμιότυπο τεσσαρακοστού πέμπτου αποσπάσματος λόγου

Β. Φωτογραφικό υλικό εξωγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας:

1. Γραμμή βάσης νευροτυπικών συμμετεχόντων



Εικόνα 146. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 147. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 148. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 149. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 150. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



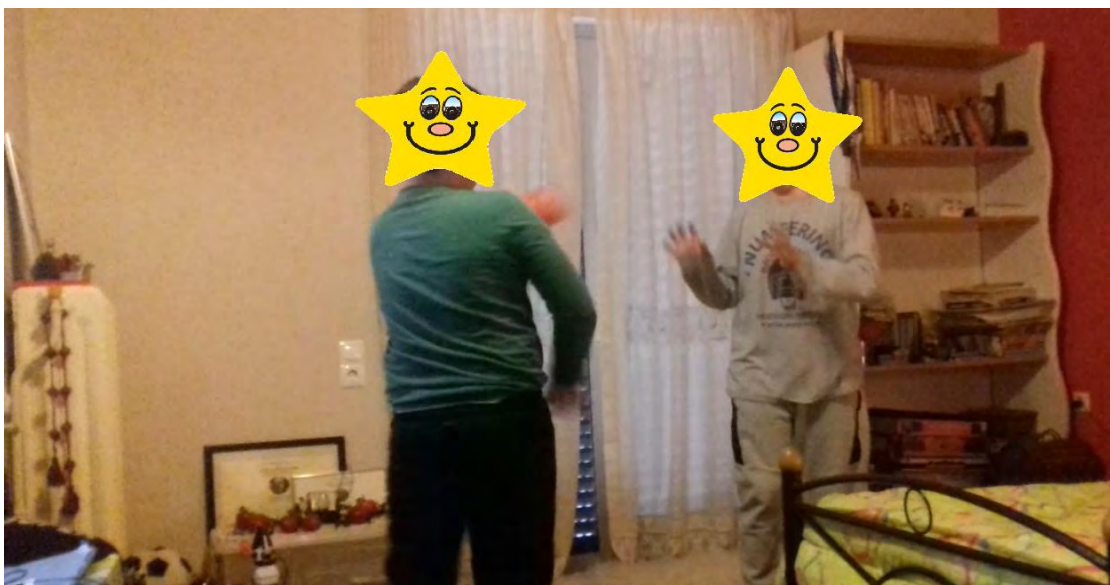
Εικόνα 151. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 152. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 153. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Σωματική επαφή)



Εικόνα 154. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 155. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



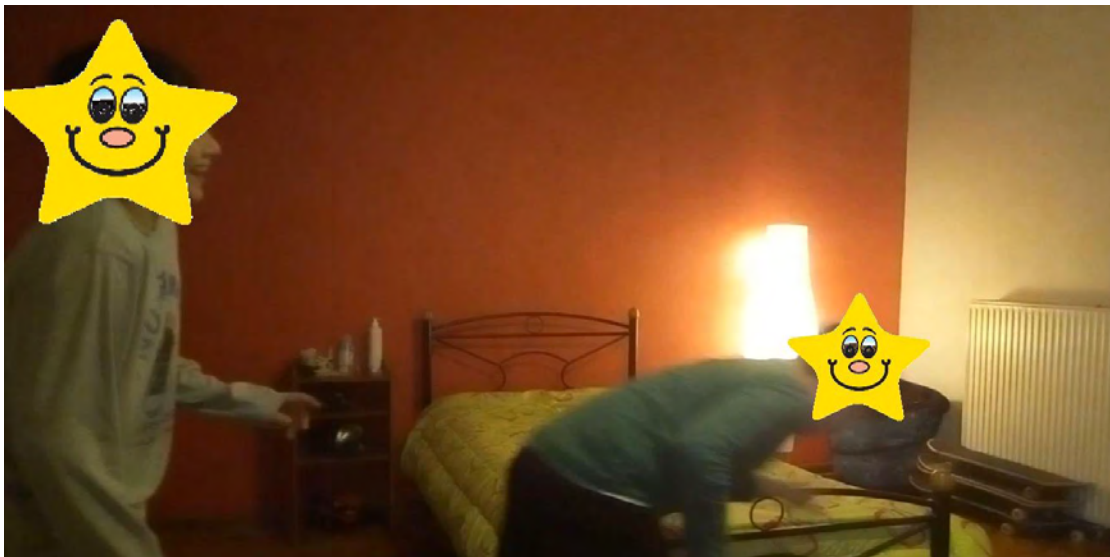
Εικόνα 156. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



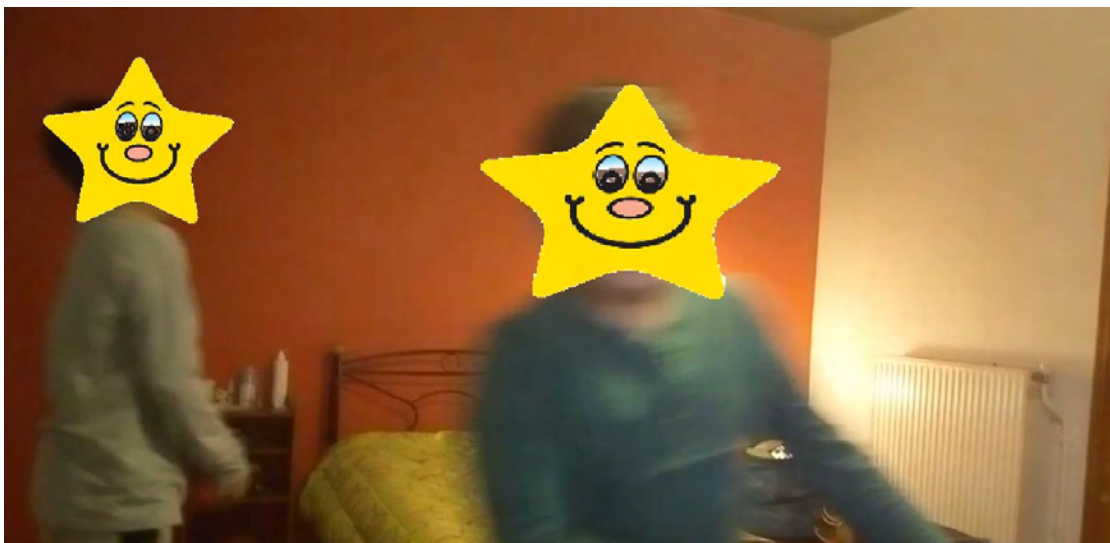
Εικόνα 157. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 158. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 159. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 160. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 161. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



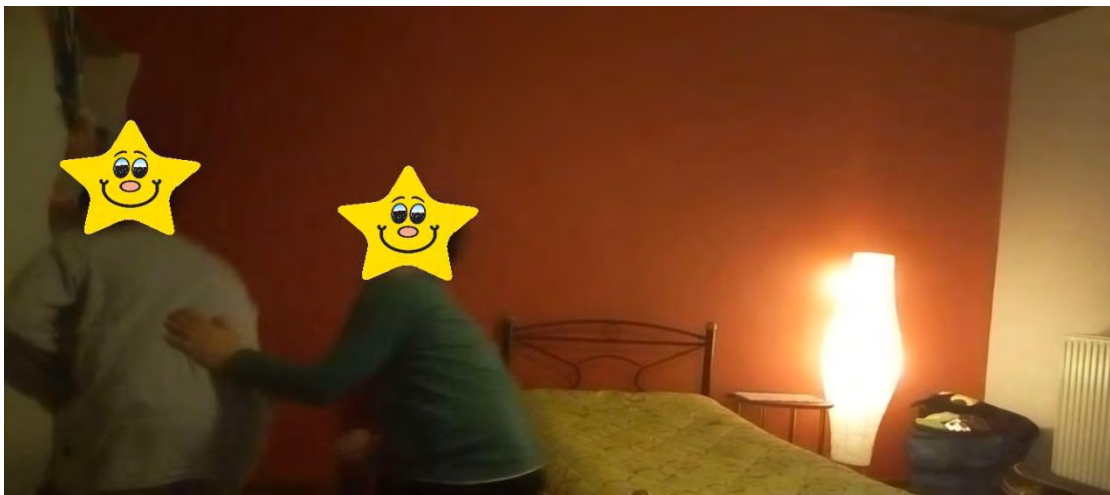
Εικόνα 162. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



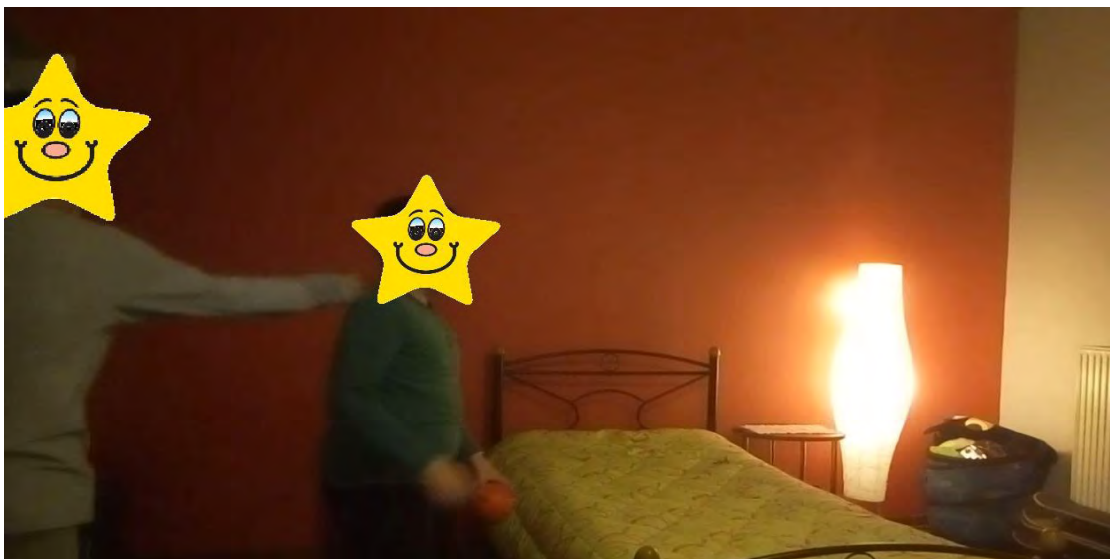
Εικόνα 163. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 164. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή)



Εικόνα 165. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή)



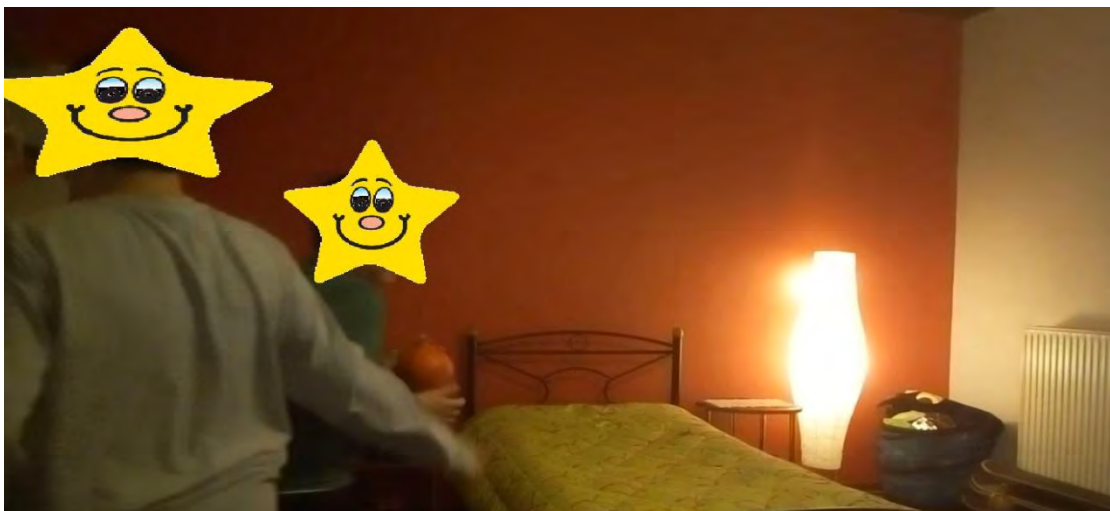
Εικόνα 166. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή)



Εικόνα 167. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Σωματική επαφή)



Εικόνα 168. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



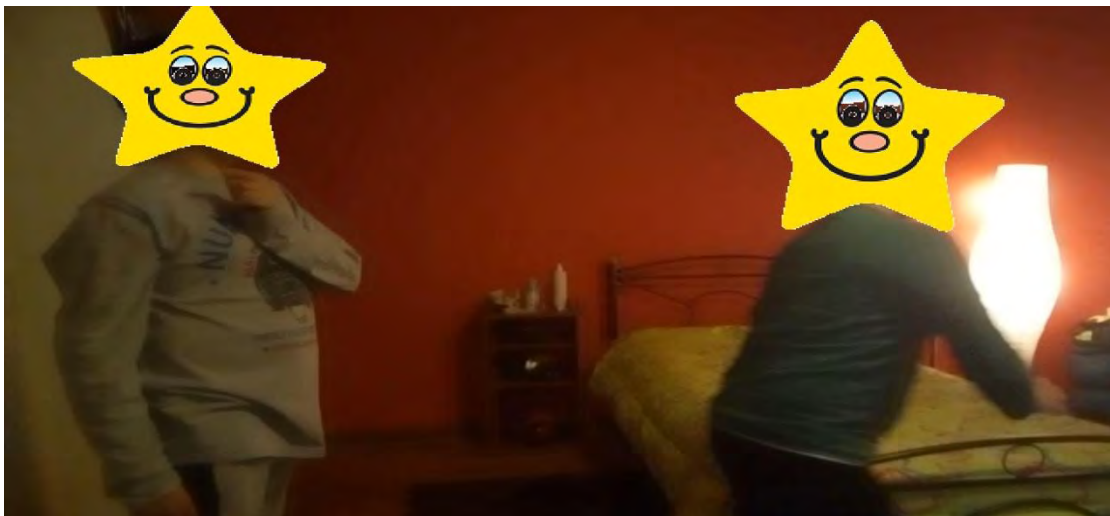
Εικόνα 169. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 170. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 171. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



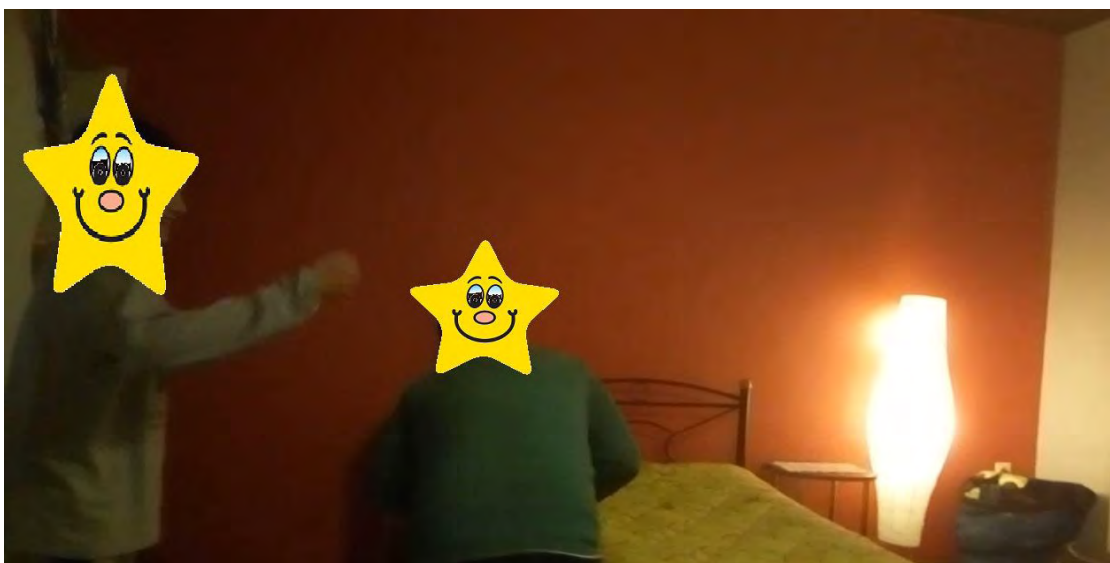
Εικόνα 172. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 173. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



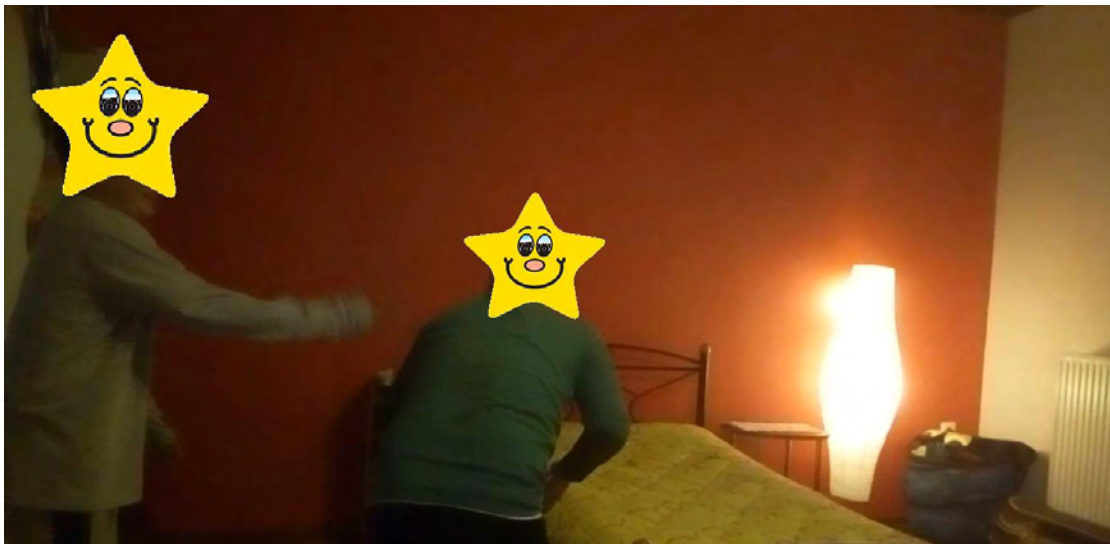
Εικόνα 174. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



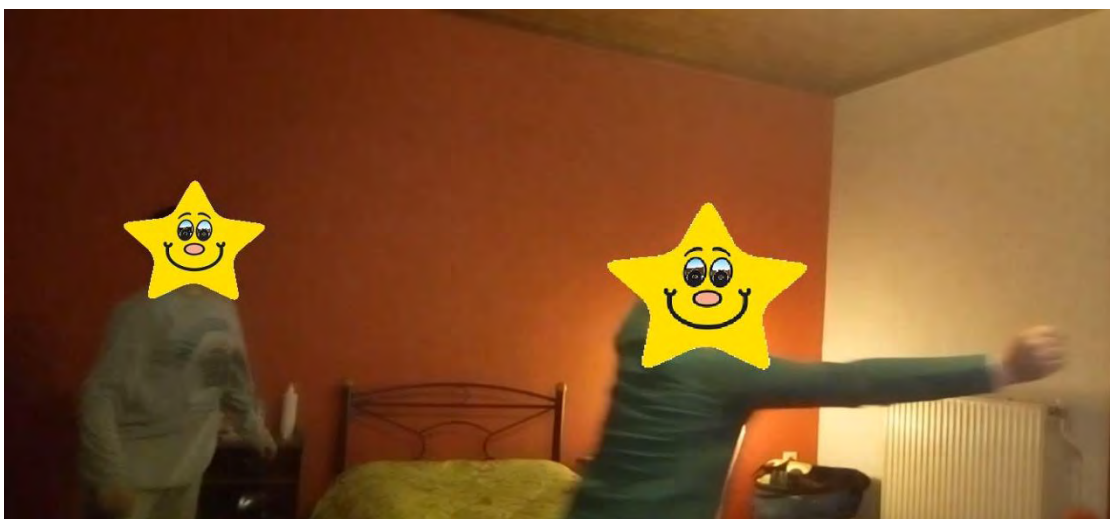
Εικόνα 175. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 176. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



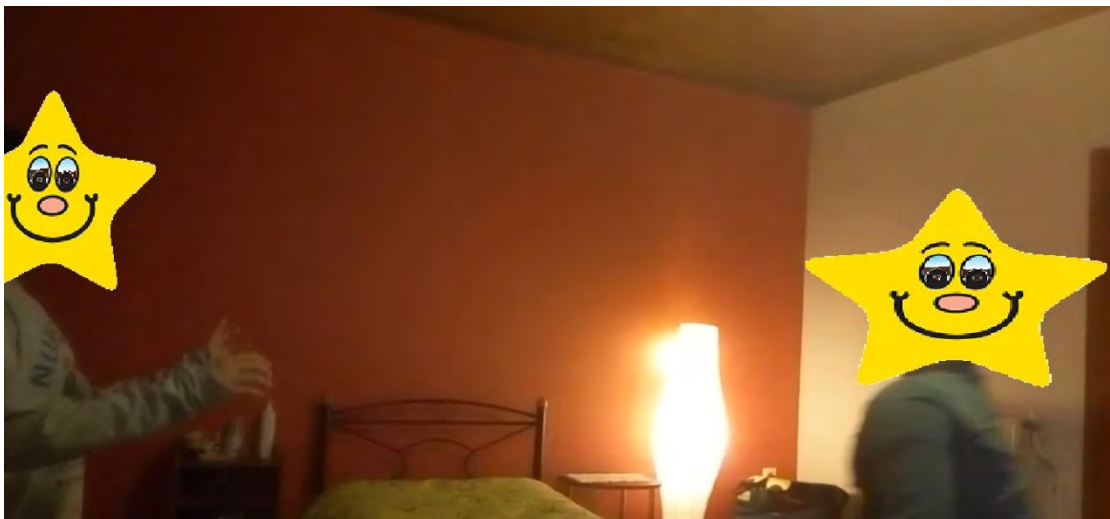
Εικόνα 177. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



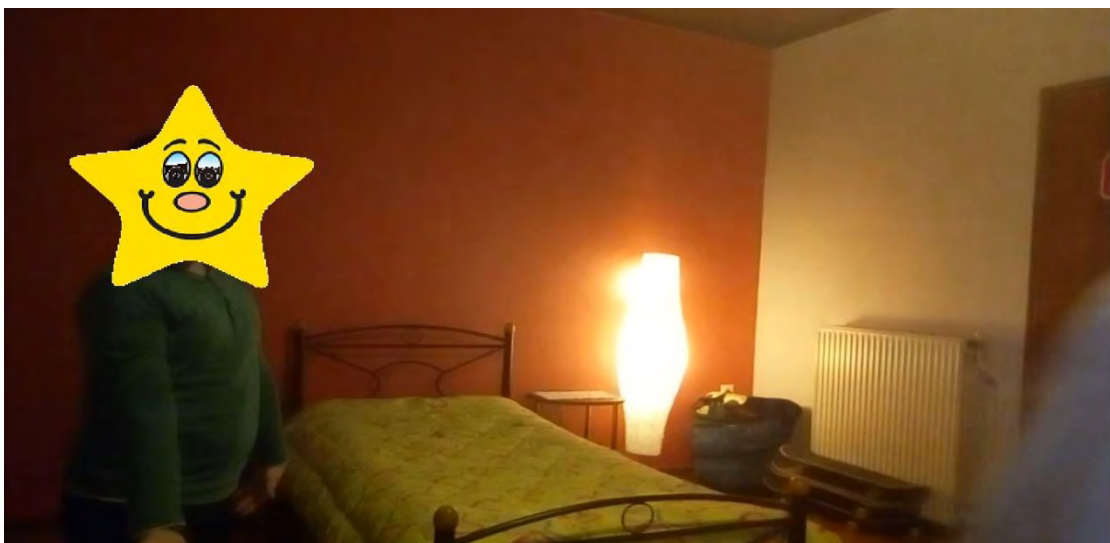
Εικόνα 178. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 179. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 180. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 181. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 182. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Σωματική επαφή)



Εικόνα 183. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 184. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 185. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



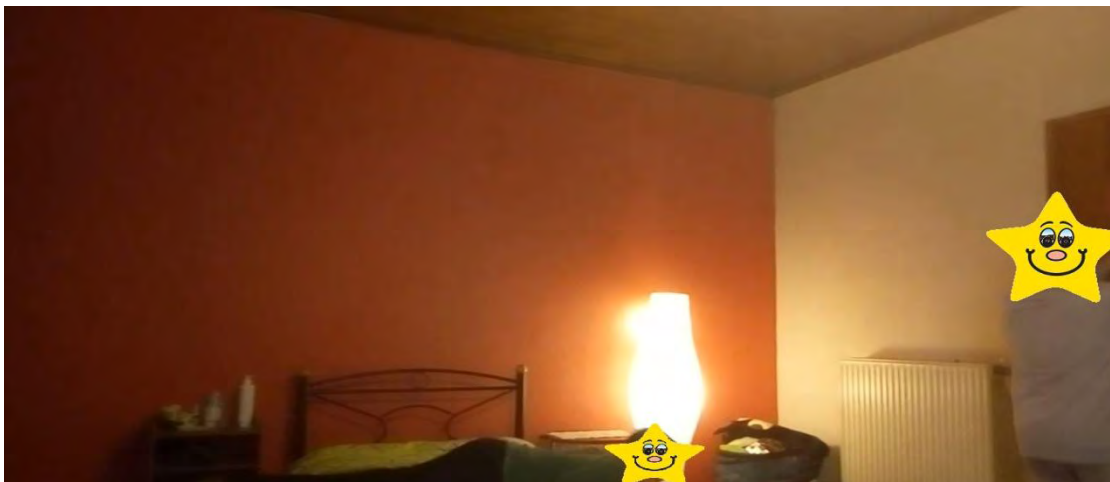
Εικόνα 186. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 187. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



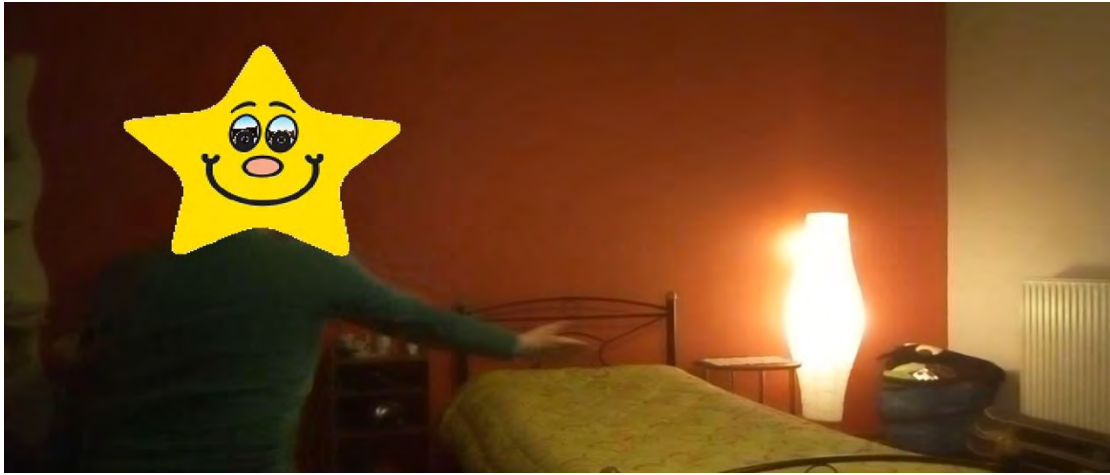
Εικόνα 188. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 189. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 190. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 191. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 192. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Σωματική επαφή)



Εικόνα 193. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Σωματική επαφή)

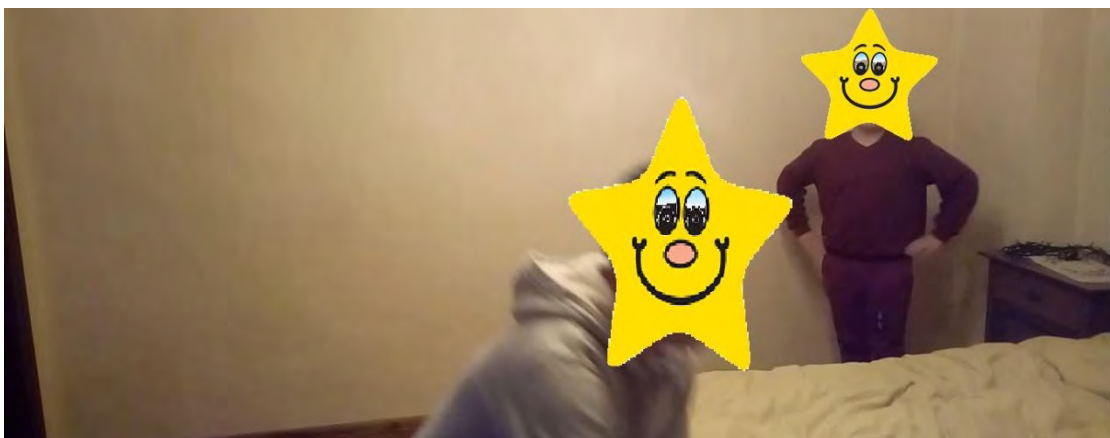


Εικόνα 194. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 195. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)

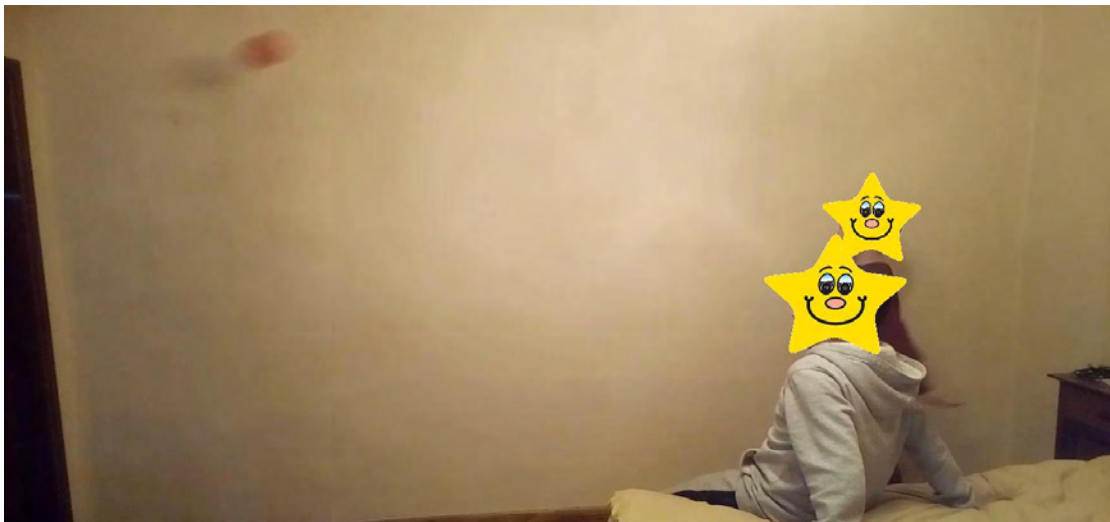
2. Παρέμβαση νευροτυπικών συμμετεχόντων:



Εικόνα 196. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 197. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 198. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



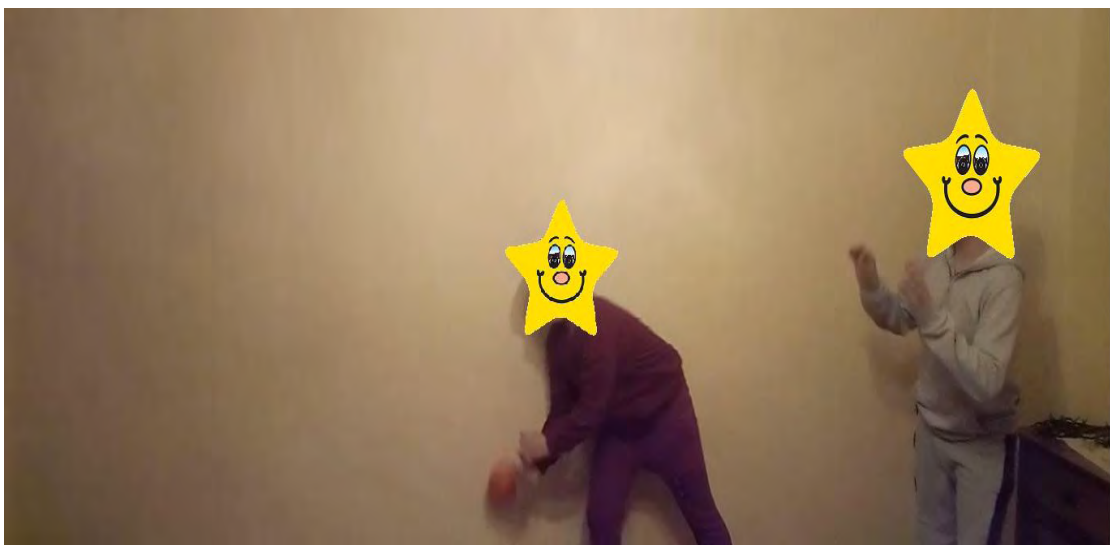
Εικόνα 199. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 200. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 201. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 202. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 203. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Χειρονομία)



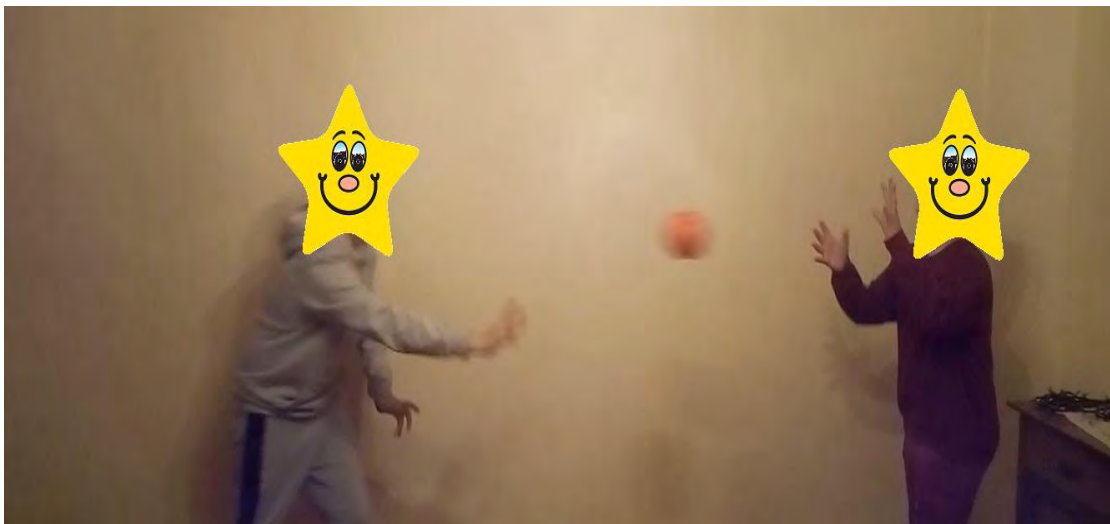
Εικόνα 204. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Χειρονομία)



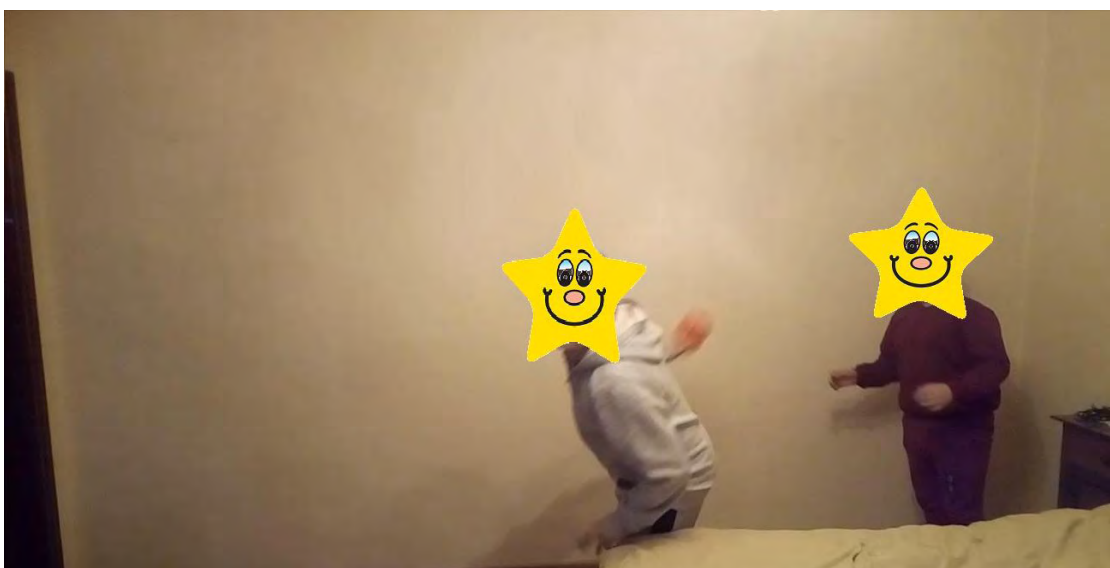
Εικόνα 205. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 206. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 207. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 208. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 209. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 210. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



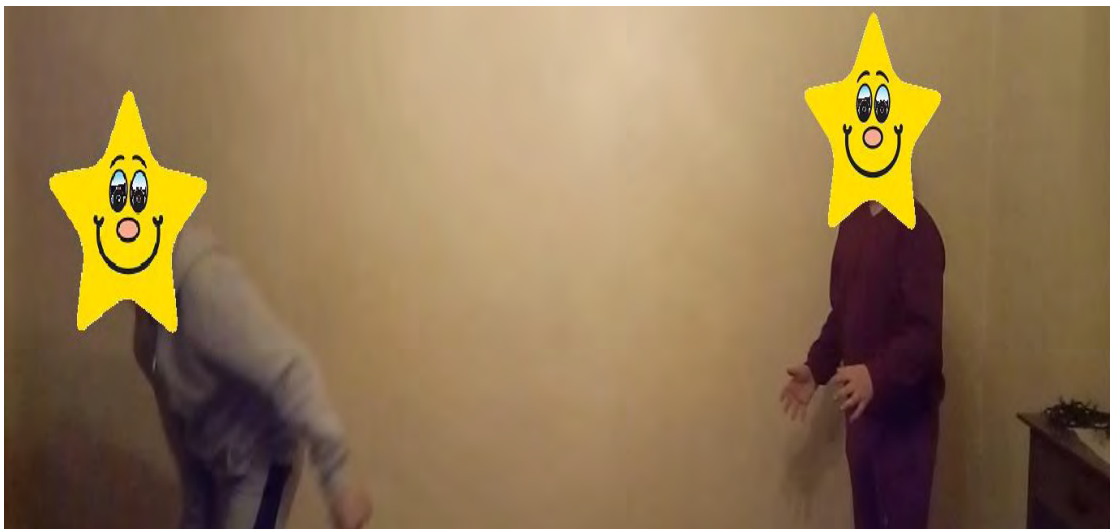
Εικόνα 211. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 212. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 213. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 214. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 215. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 216. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 217. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 218. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



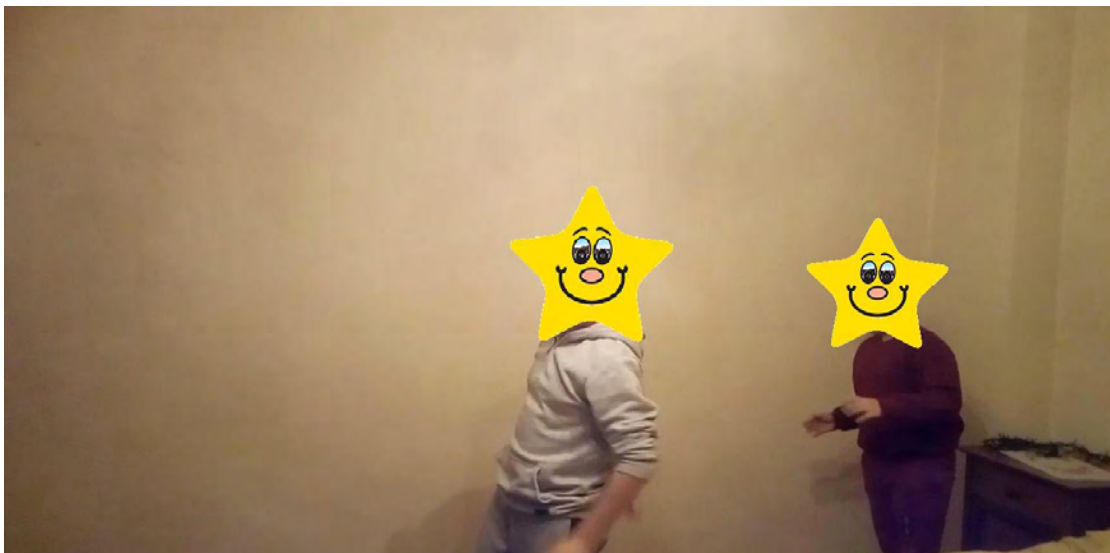
Εικόνα 219. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 220. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



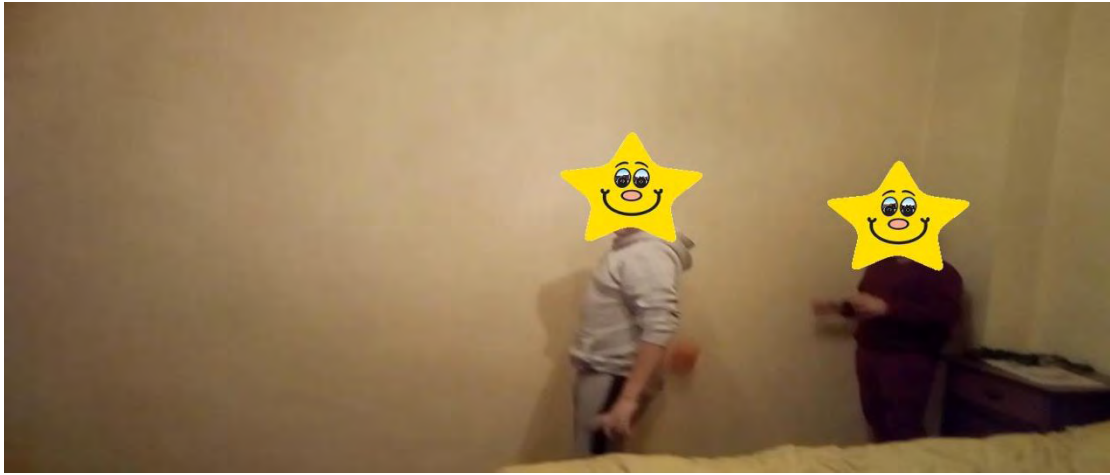
Εικόνα 221. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 222. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



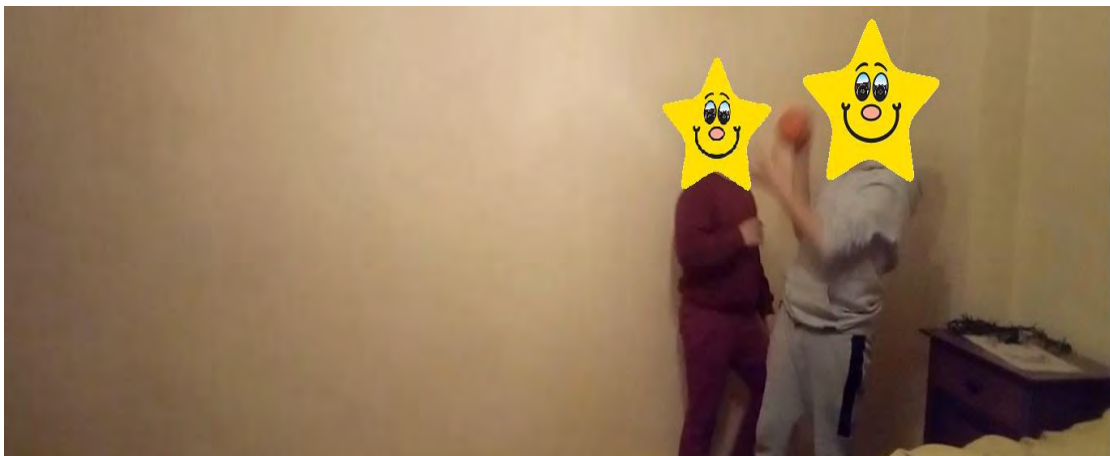
Εικόνα 223. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 224. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



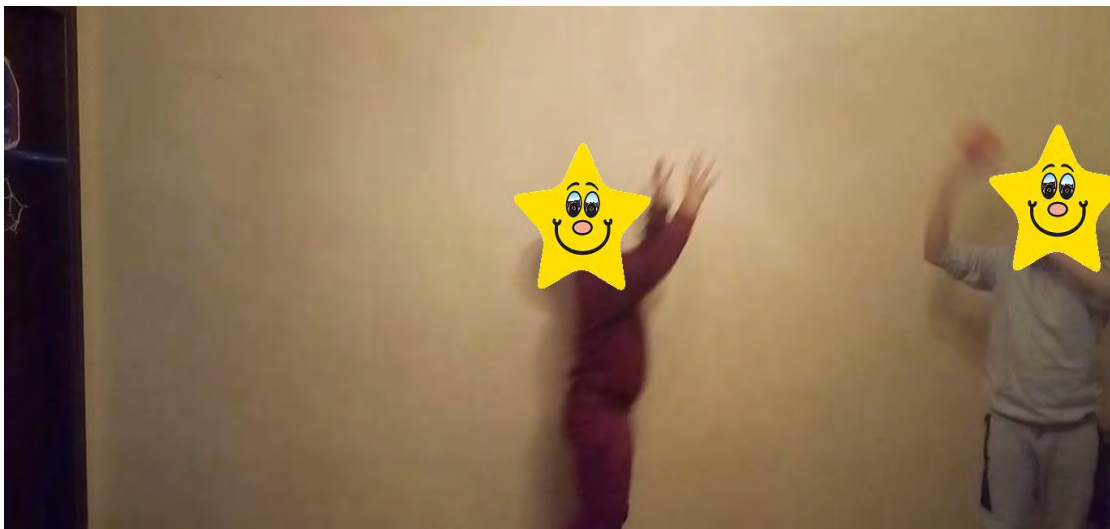
Εικόνα 225. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



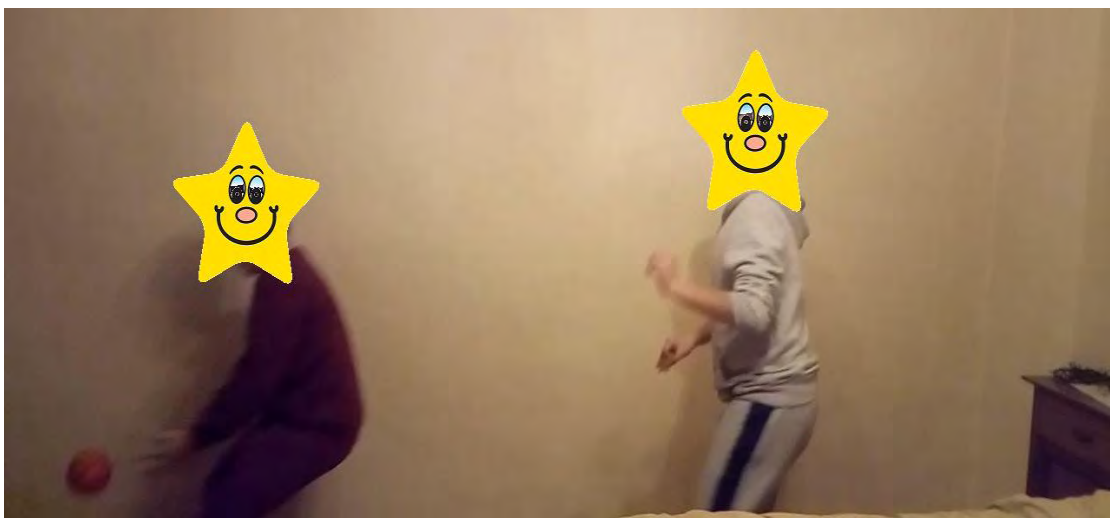
Εικόνα 226. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 227. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 228. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 229. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 230. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 231. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Χειρονομία)



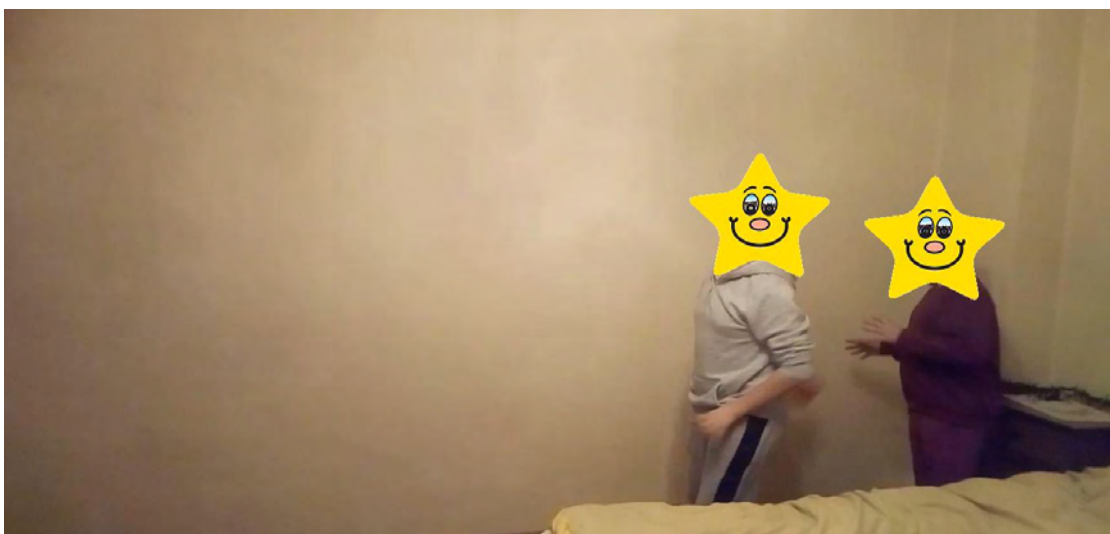
Εικόνα 232. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 233. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Χειρονομία)



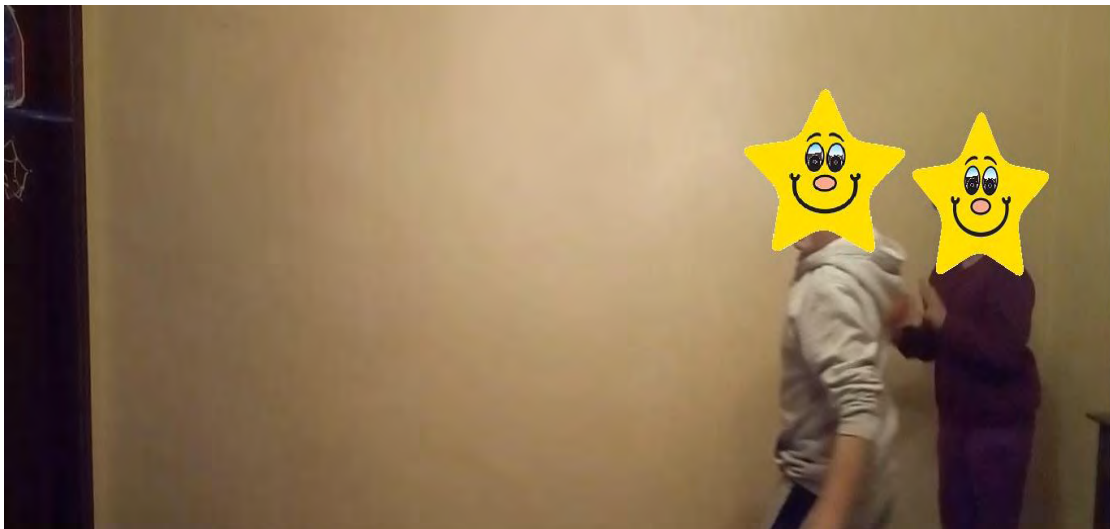
Εικόνα 234. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 235. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 236. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 237. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 238. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 239. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 240. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



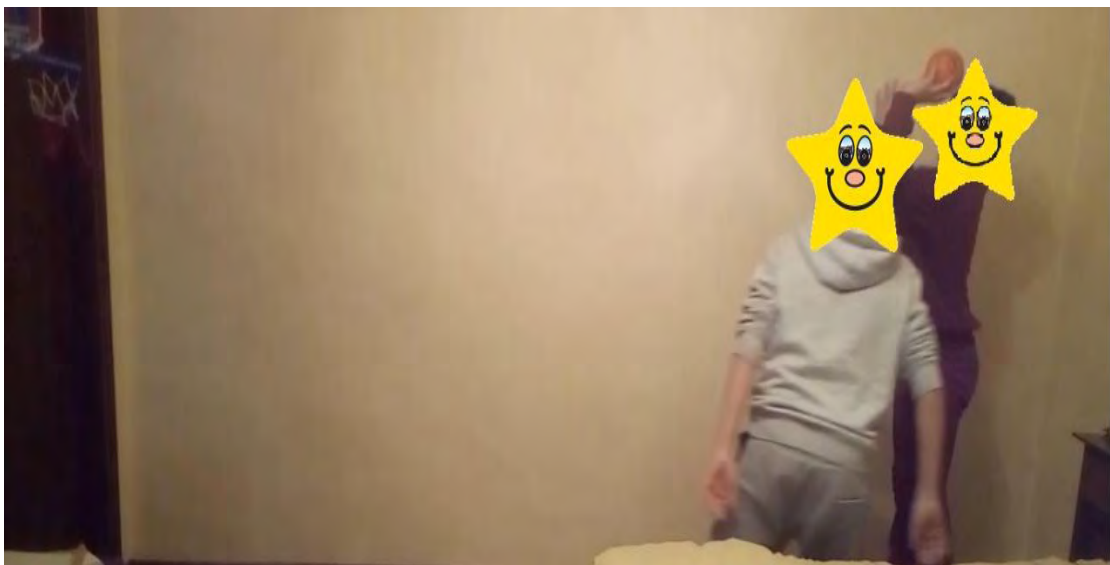
Εικόνα 241. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 242. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 243. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



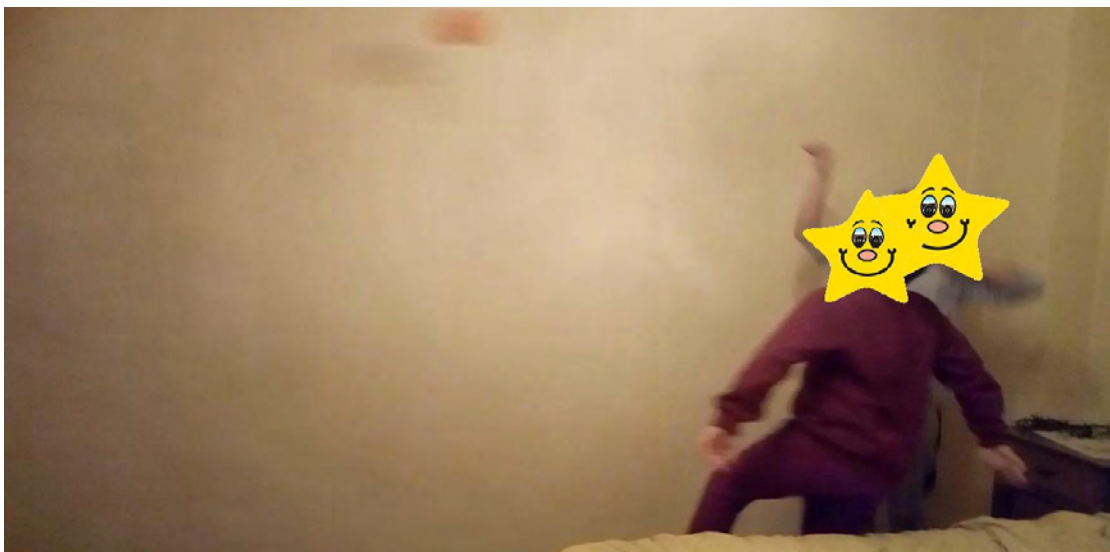
Εικόνα 244. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 245. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 246. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



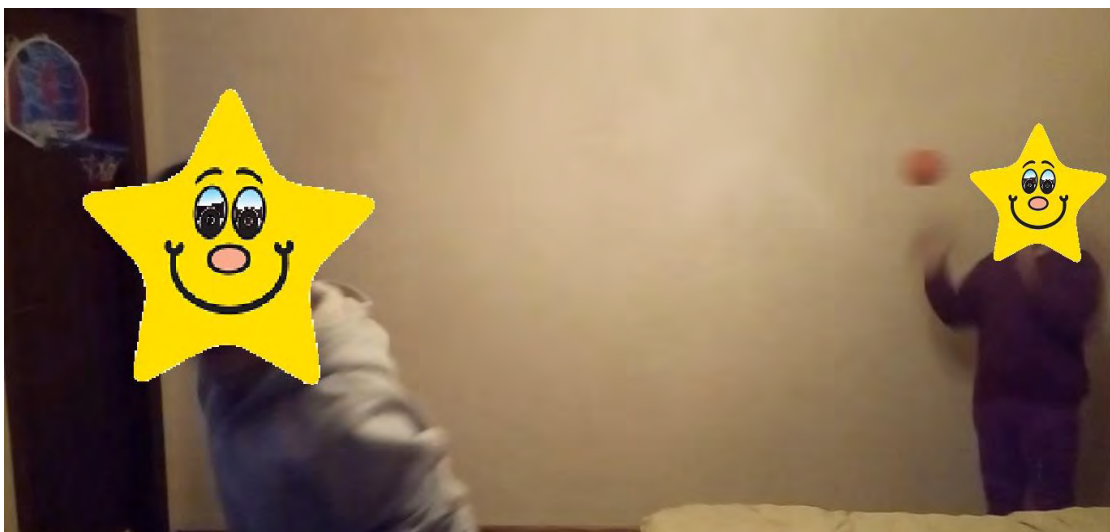
Εικόνα 247. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 248. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 249. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



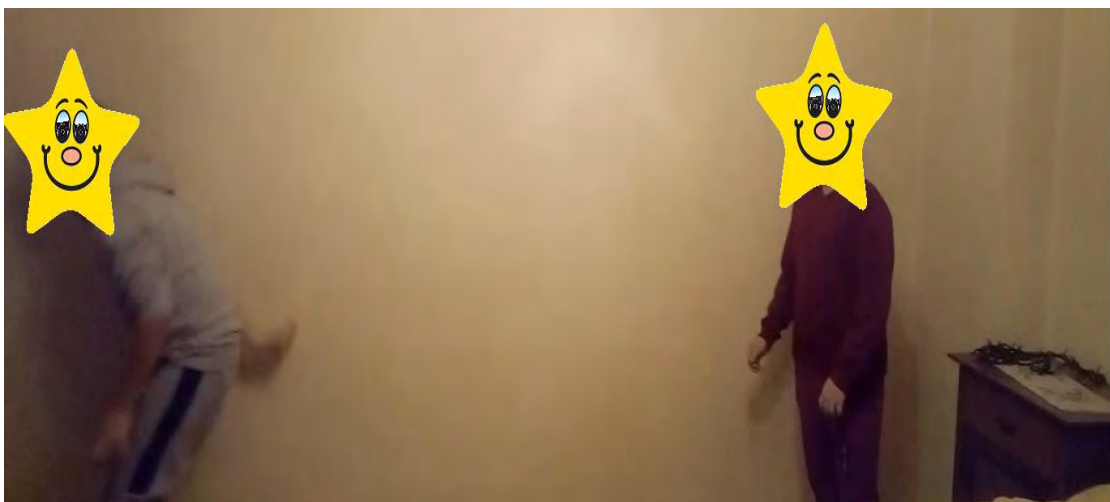
Εικόνα 250. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 251. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 252. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



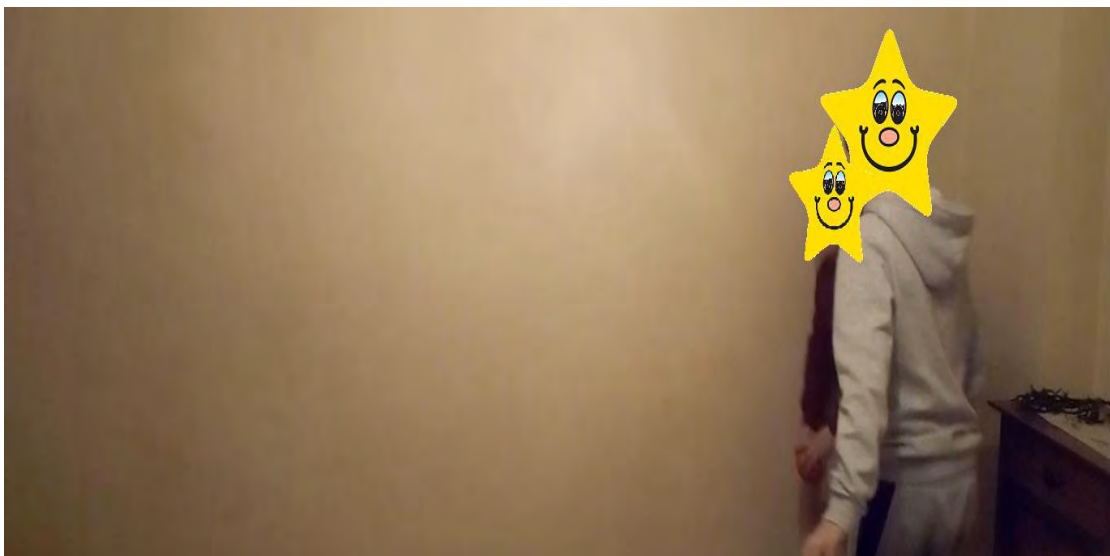
Εικόνα 253. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία Βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 254. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία Βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 255. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 256. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 257. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 258. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



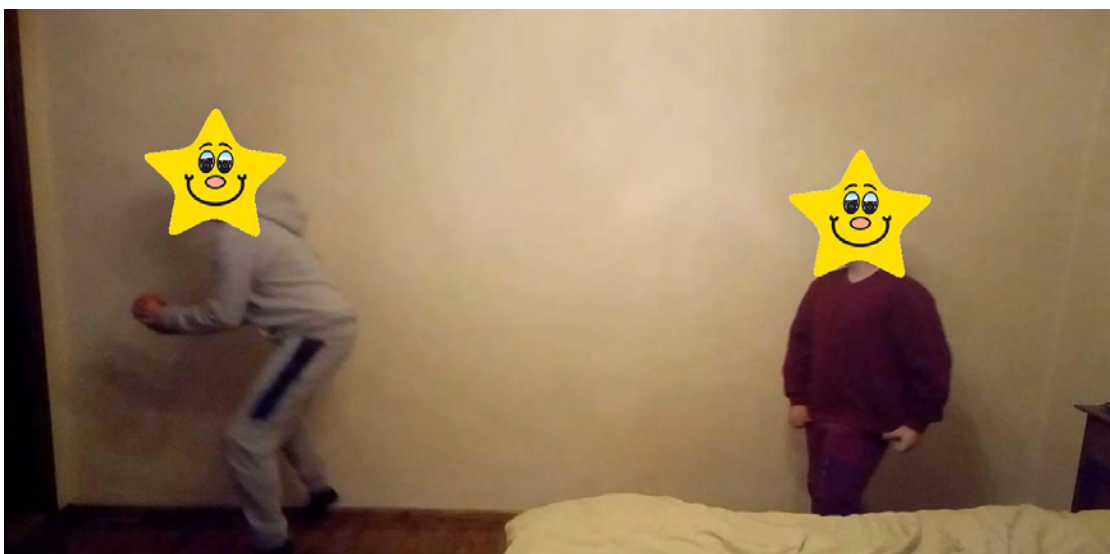
Εικόνα 259. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 260. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



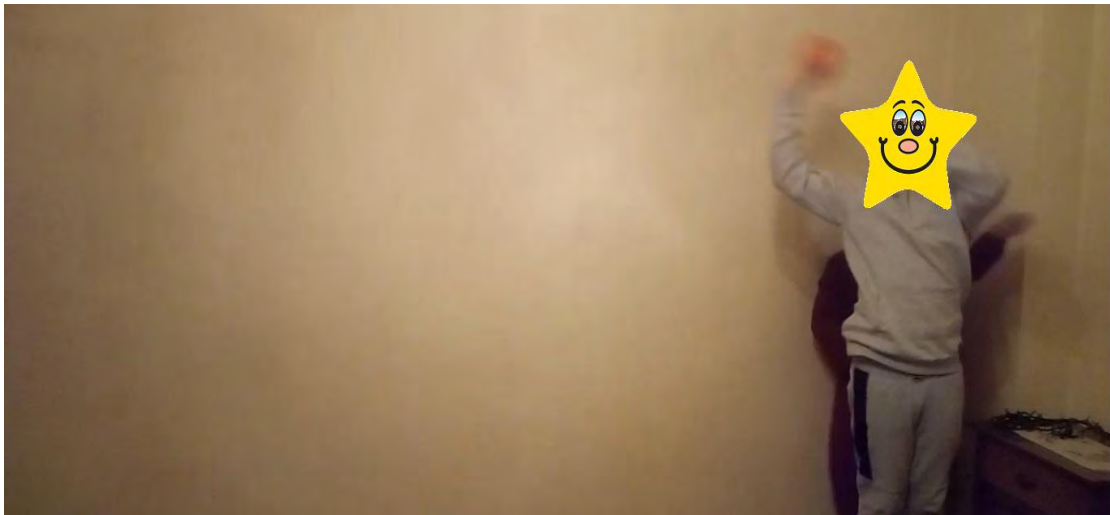
Εικόνα 261. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 262. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 263. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 264. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 265. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 266. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



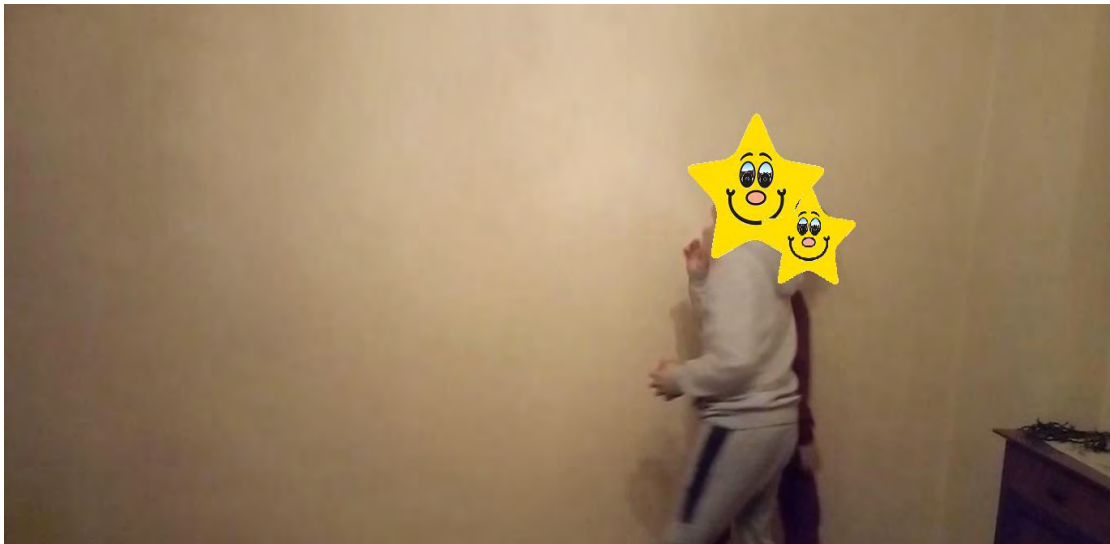
Εικόνα 267. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 268. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 269. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 270. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



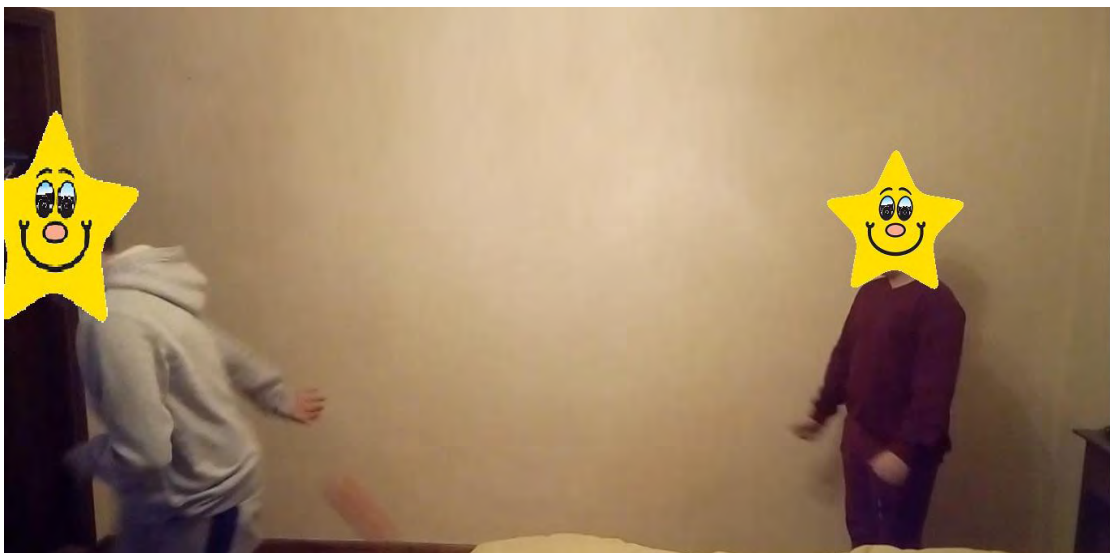
Εικόνα 271. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 272. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 273. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 274. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 275. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)

3. Γραμμή βάσης συμμετεχόντων με διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.):



Εικόνα 276. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 277. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 278. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 279. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 280. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 281. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 282. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 283. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 284. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 285. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 286. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 287. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 288. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 289. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 290. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 291. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 292. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 293. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



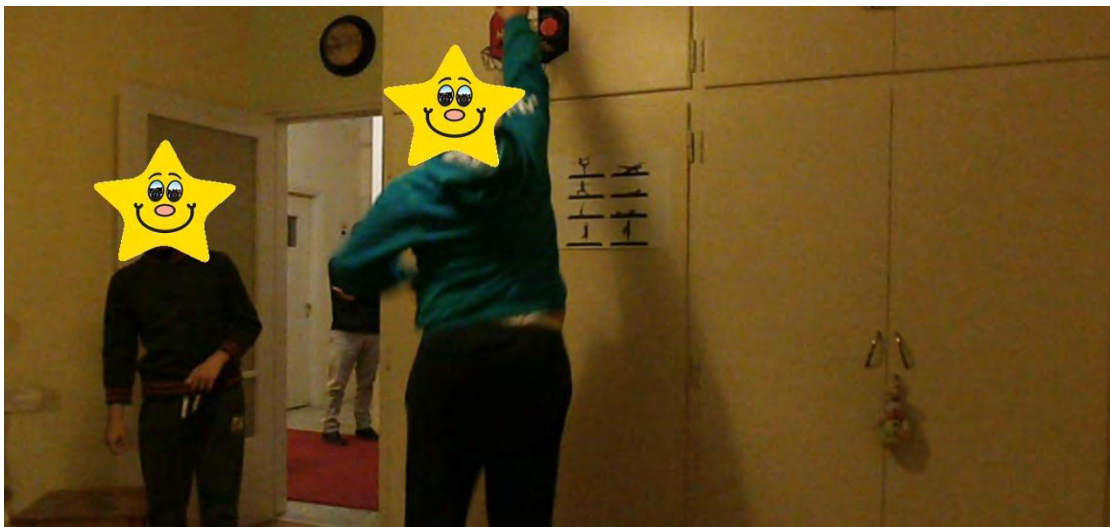
Εικόνα 294. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 295. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 296. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 297. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 298. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 299. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 300. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



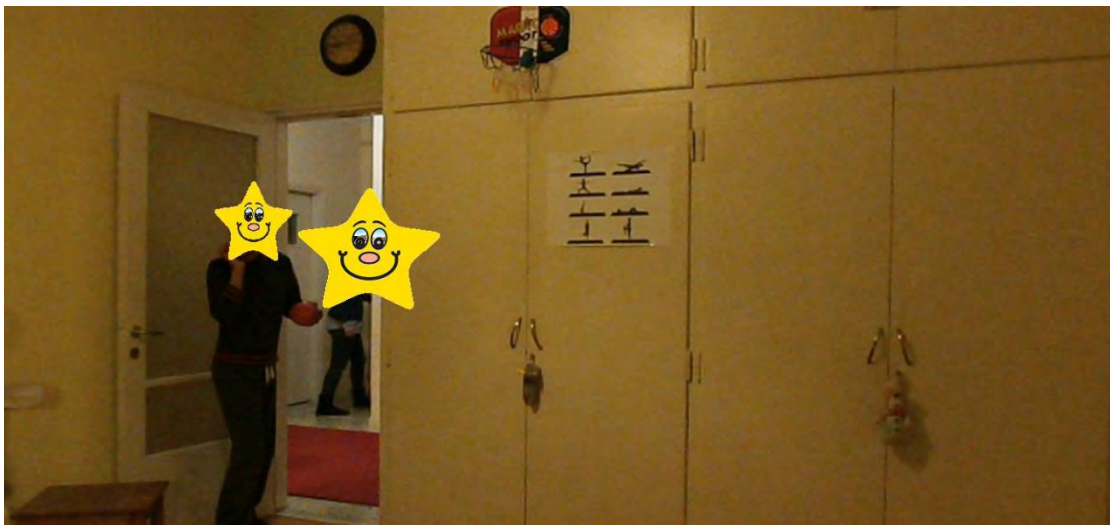
Εικόνα 301. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 302. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 303. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



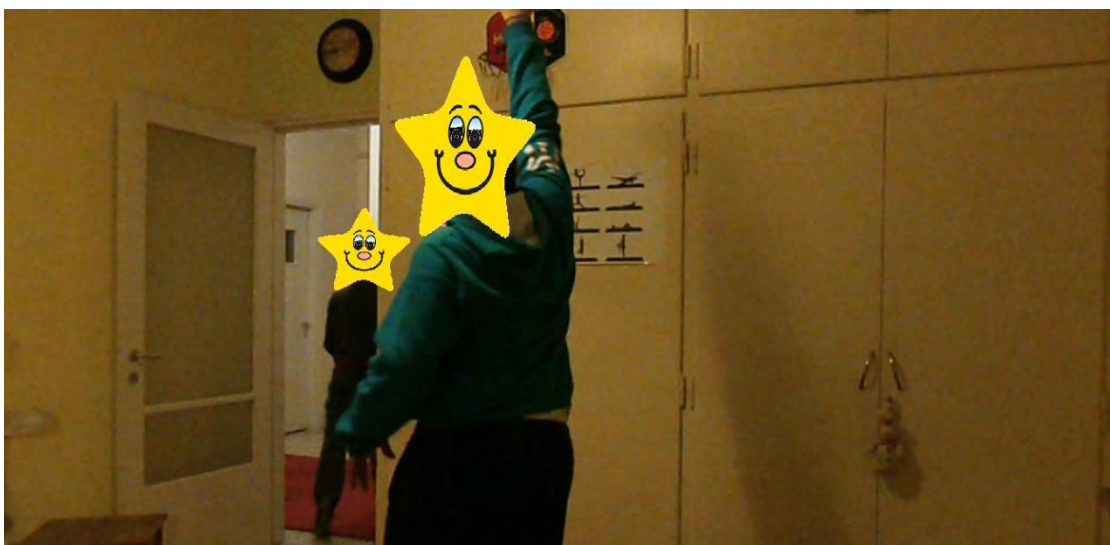
Εικόνα 304. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 305. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 306. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



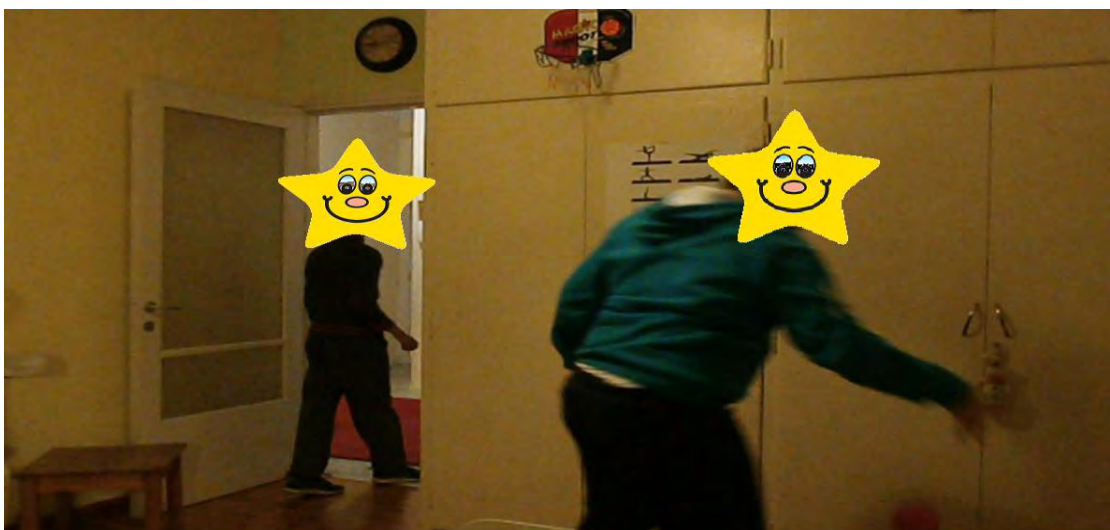
Εικόνα 307. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 308. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 309. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 310. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 311. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 312. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 313. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 314. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 315. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 316. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 317. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 318. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



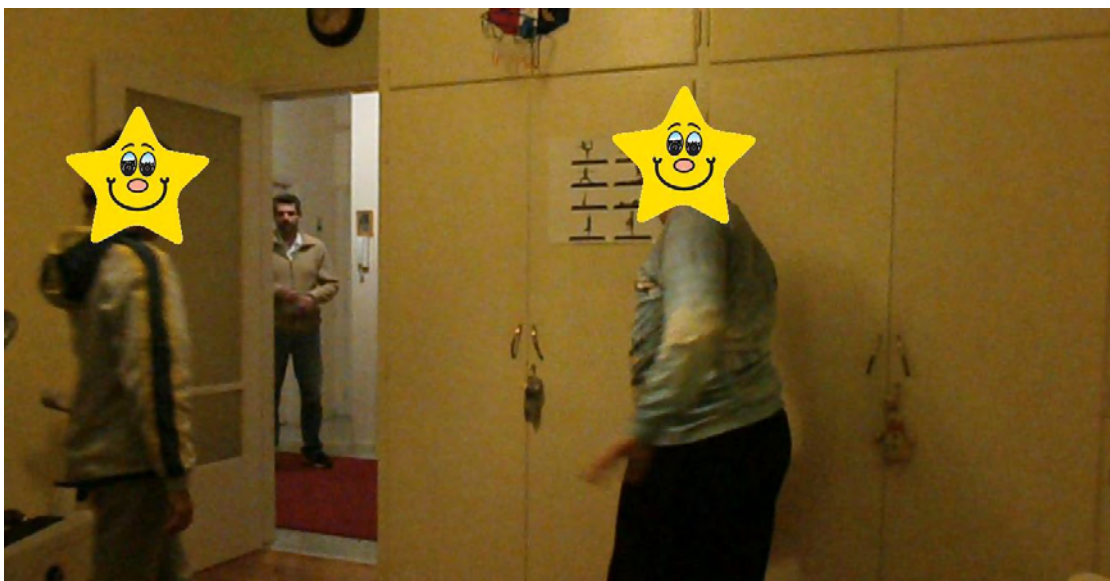
Εικόνα 319. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 320. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 321. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 322. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 323. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 324. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 325. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 326. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 327. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 328. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 329. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 330. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 331. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 332. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 333. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



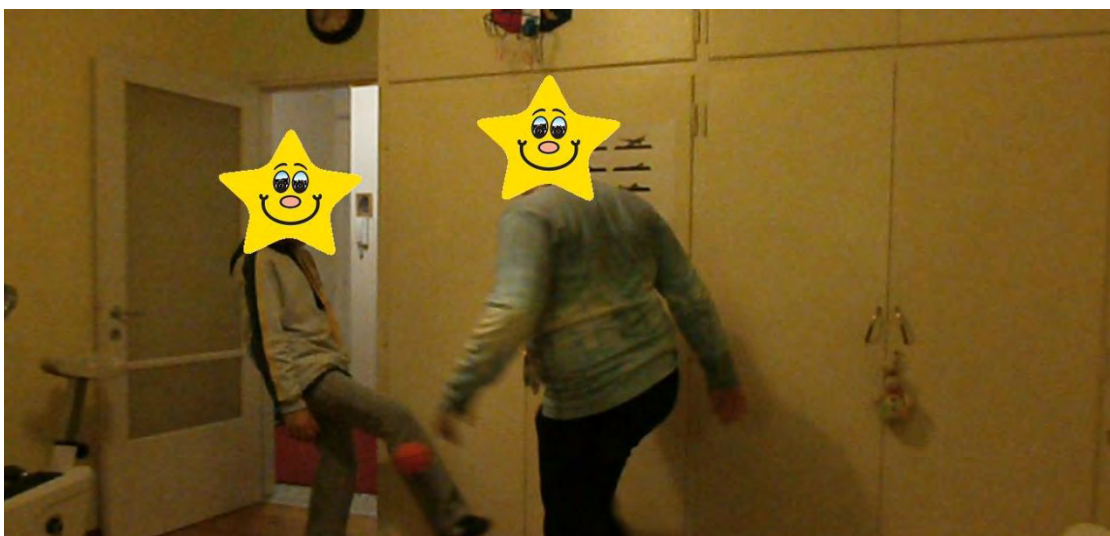
Εικόνα 334. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 335. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



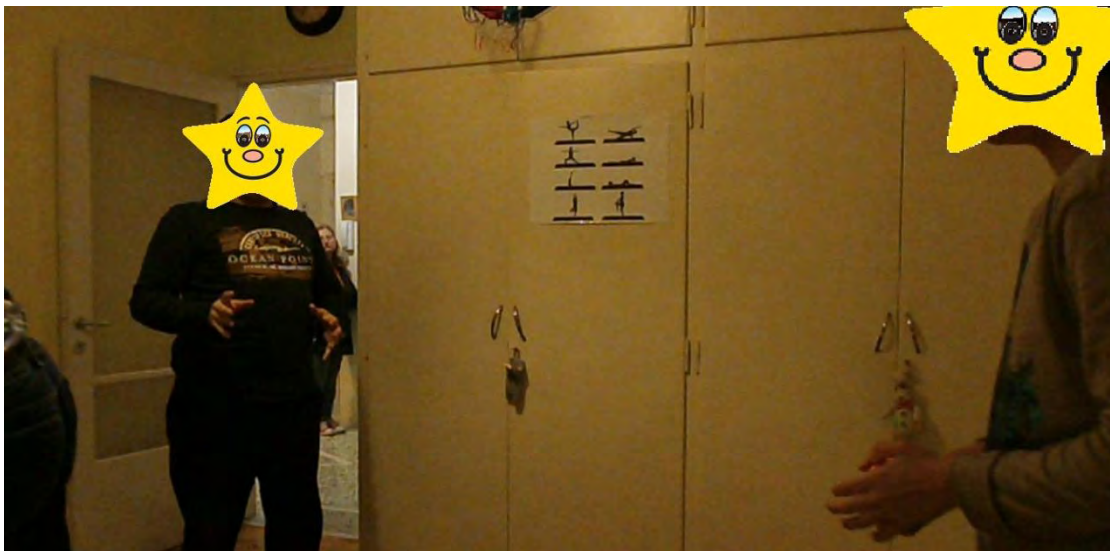
Εικόνα 336. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 337. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 338. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 339. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 340. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



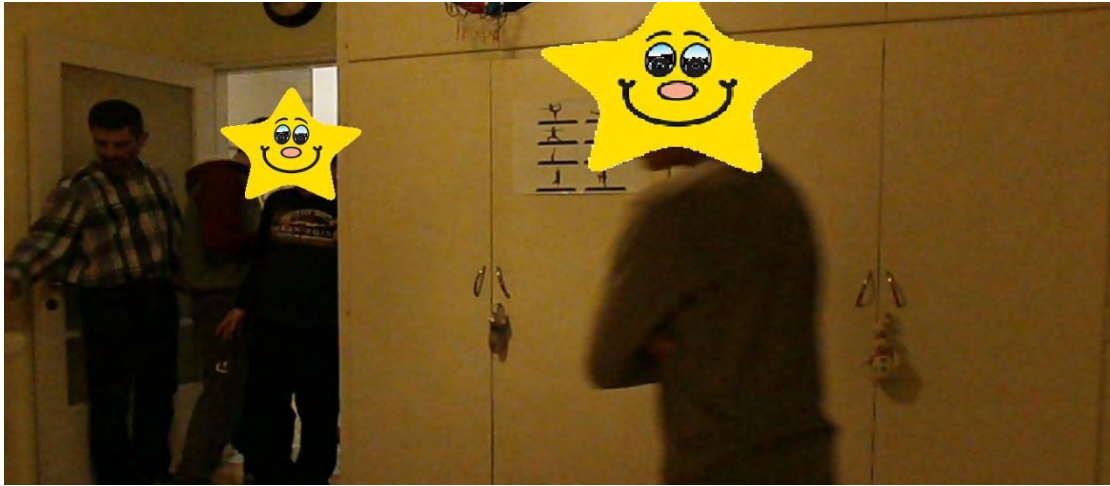
Εικόνα 341. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 342. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 343. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 344. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 345. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 346. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 347. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 348. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 349. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 350. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 351. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 352. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 353. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 354. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 355. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 356. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 357. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 358. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)

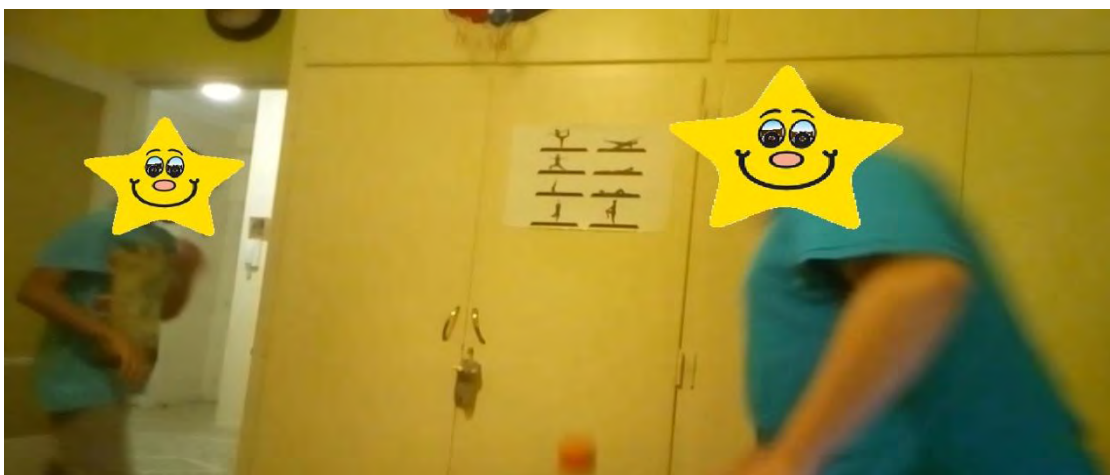


Εικόνα 359. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 360. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)

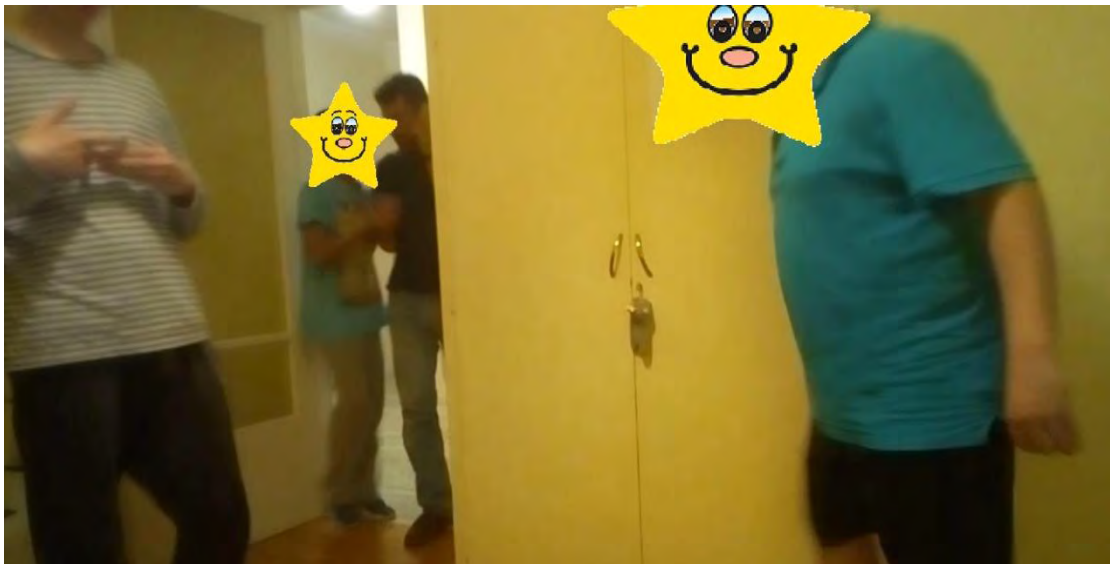
4. Παρέμβαση συμμετεχόντων με διάγνωση Διαταραχών Αντιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.):



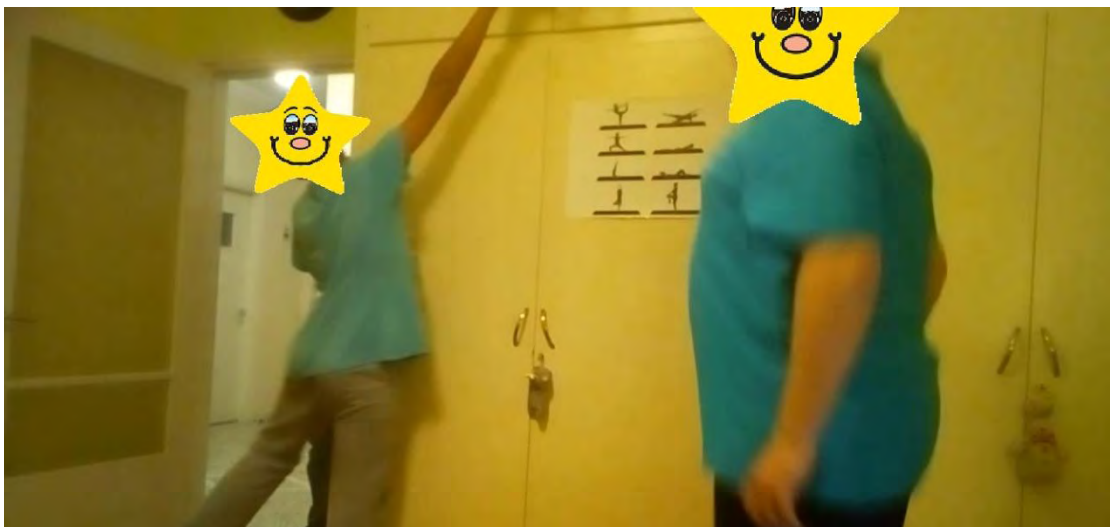
Εικόνα 361. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 362. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



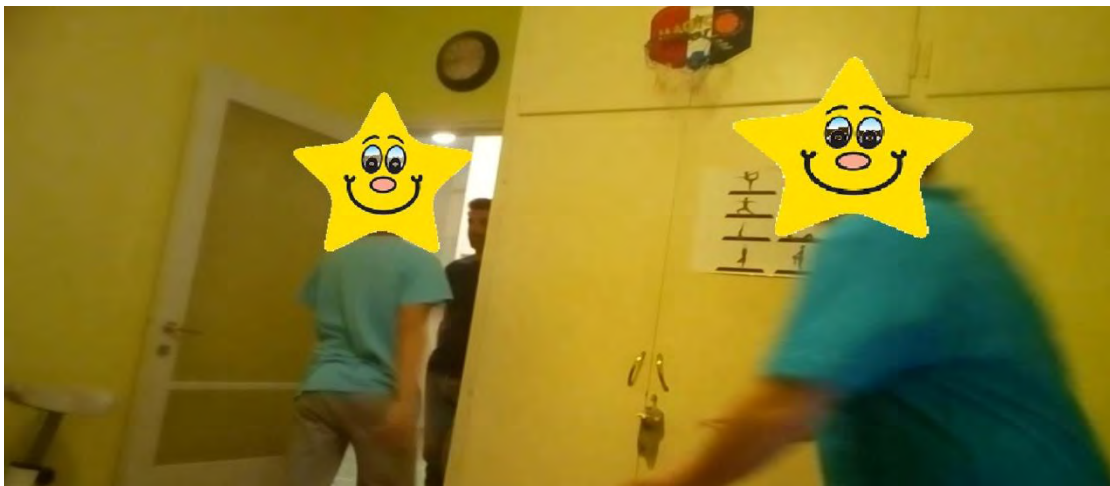
Εικόνα 363. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 364. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 365. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 366. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 367. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 368. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 369. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 370. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Χειρονομία)



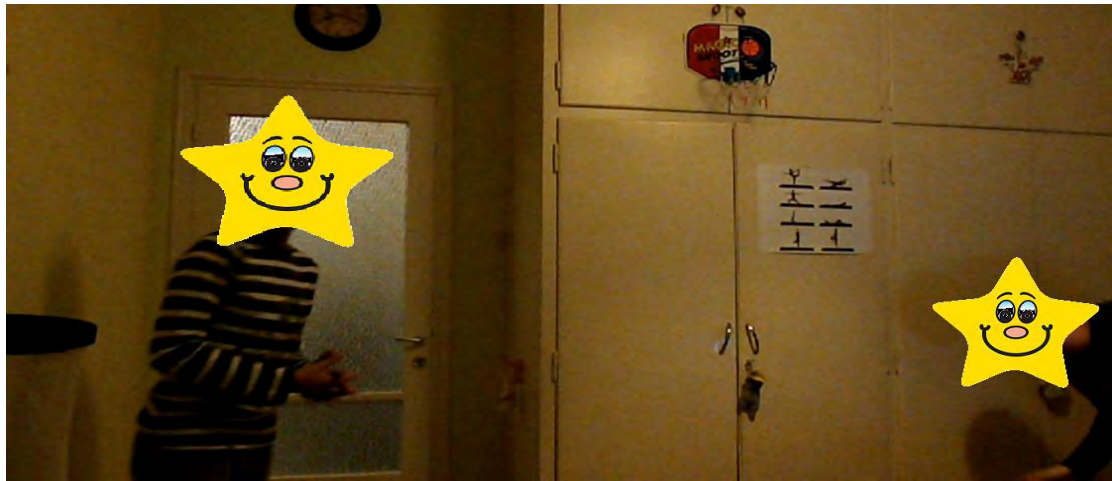
Εικόνα 371. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



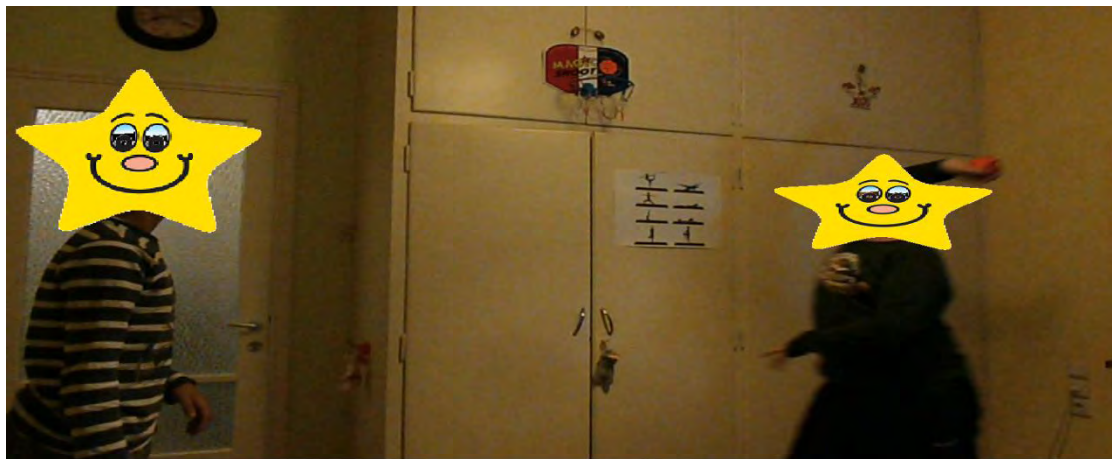
Εικόνα 372. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



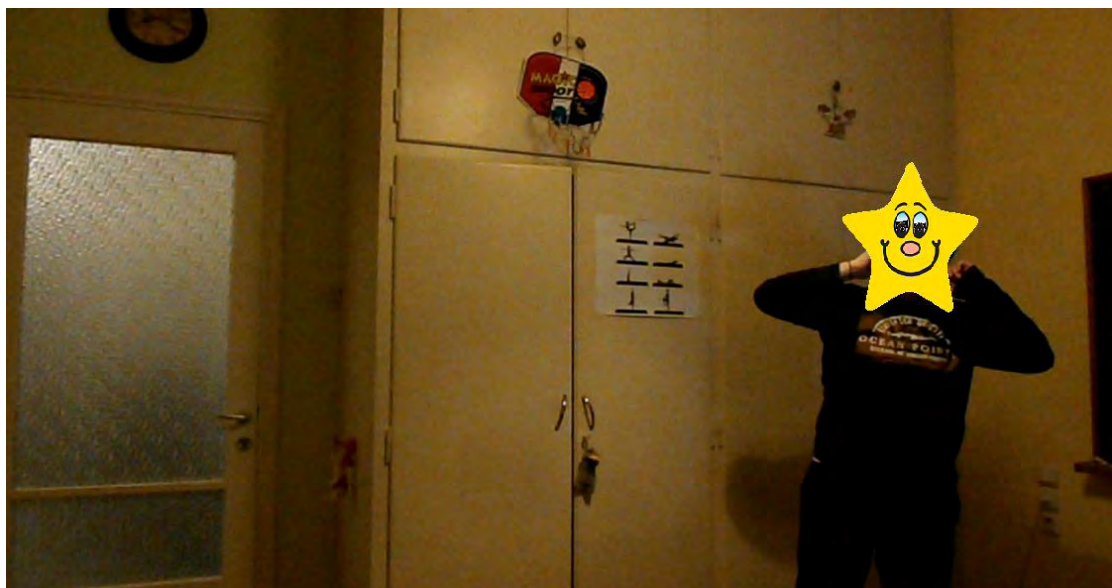
Εικόνα 373. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 374. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 375. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



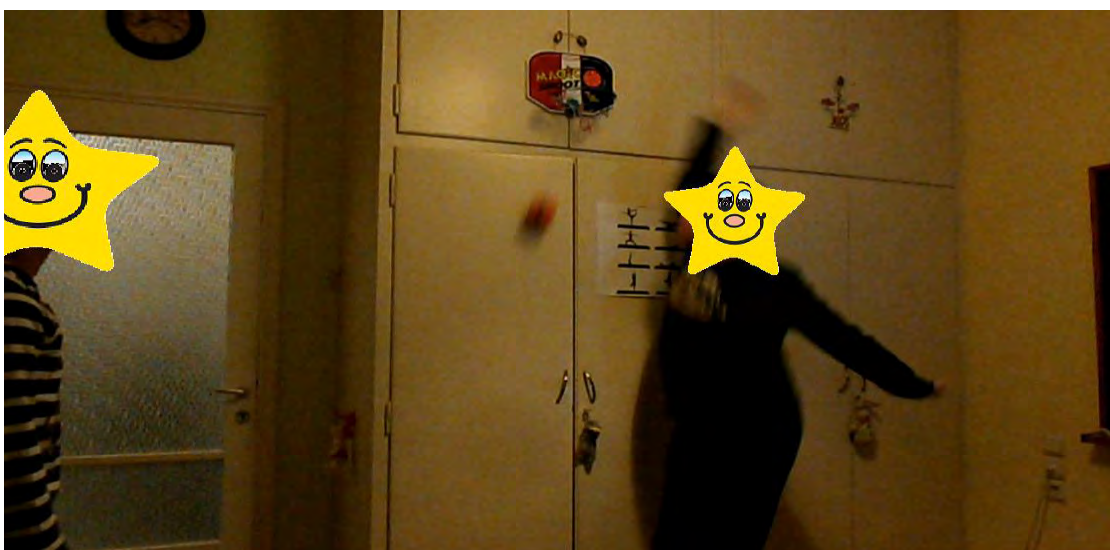
Εικόνα 376. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 377. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



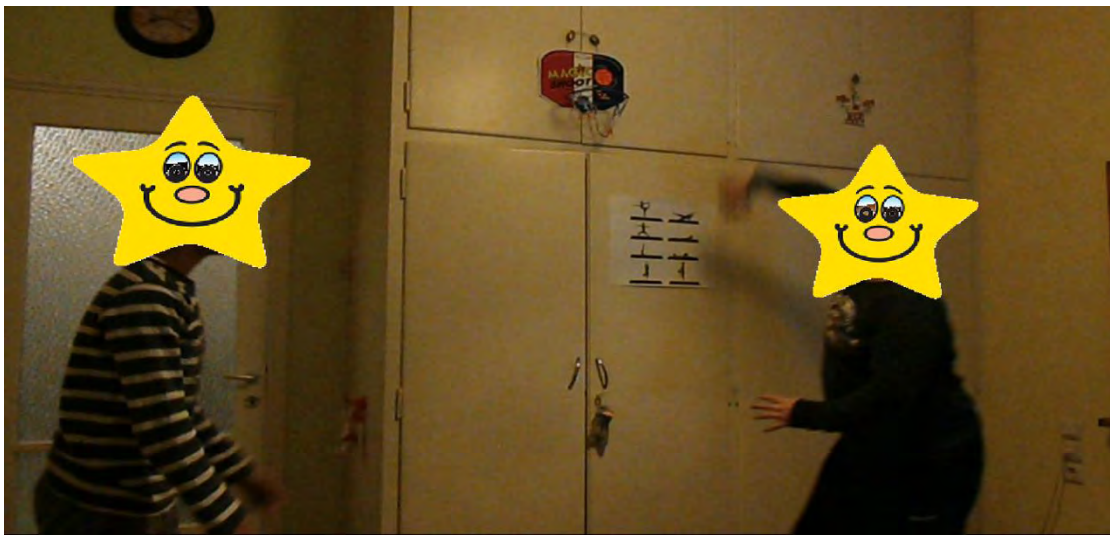
Εικόνα 378. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



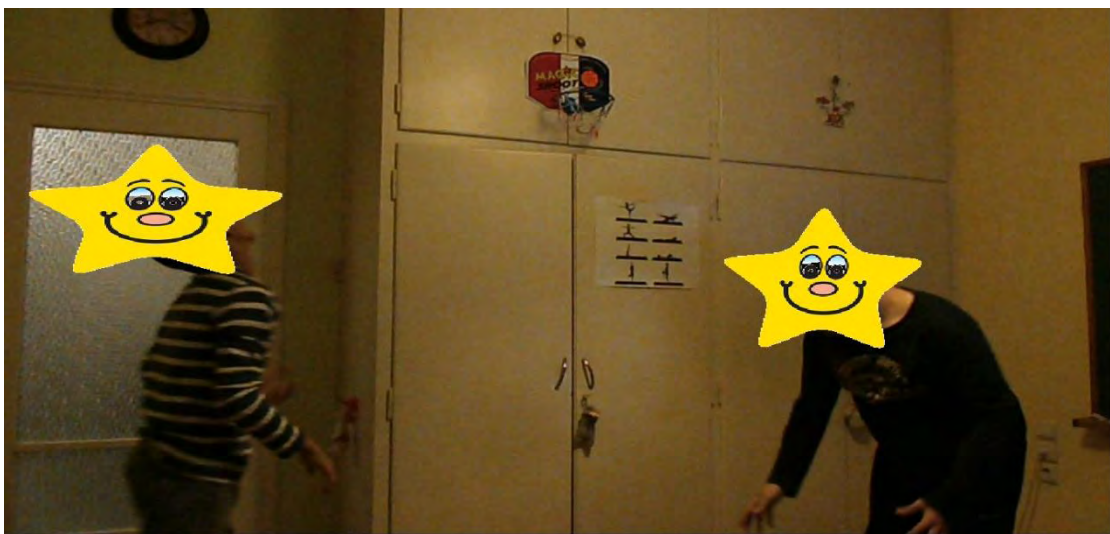
Εικόνα 379. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 380. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



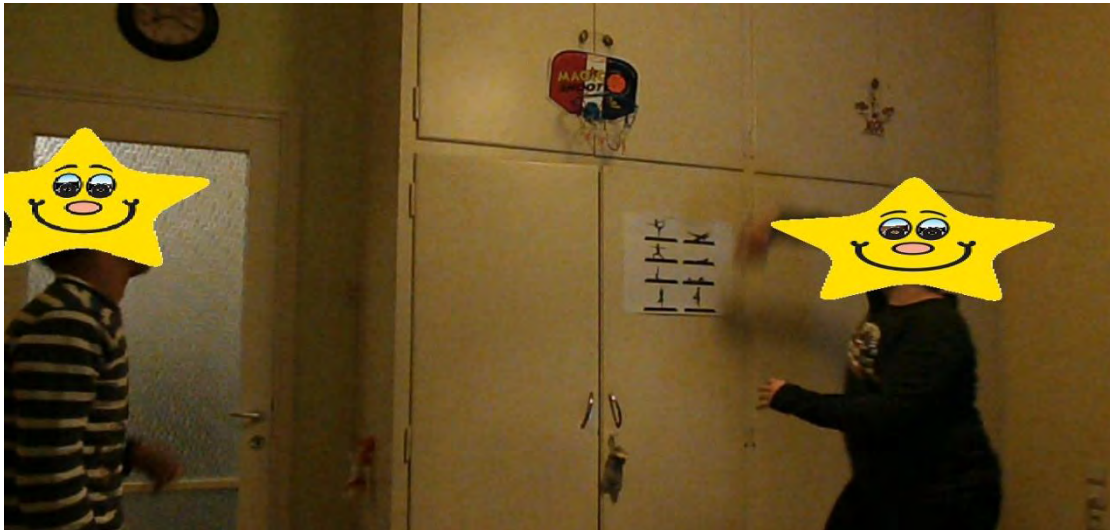
Εικόνα 381. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



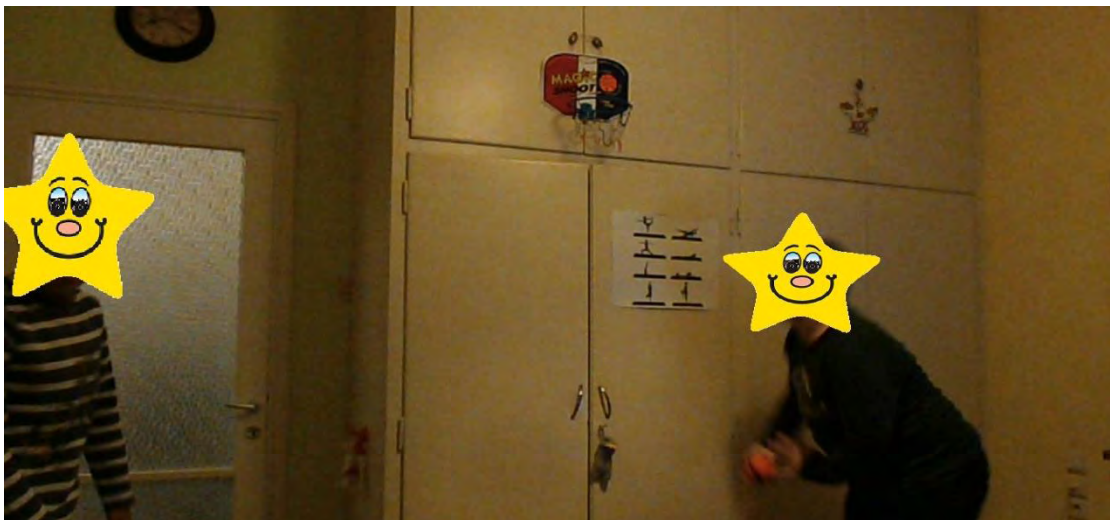
Εικόνα 382. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 383. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



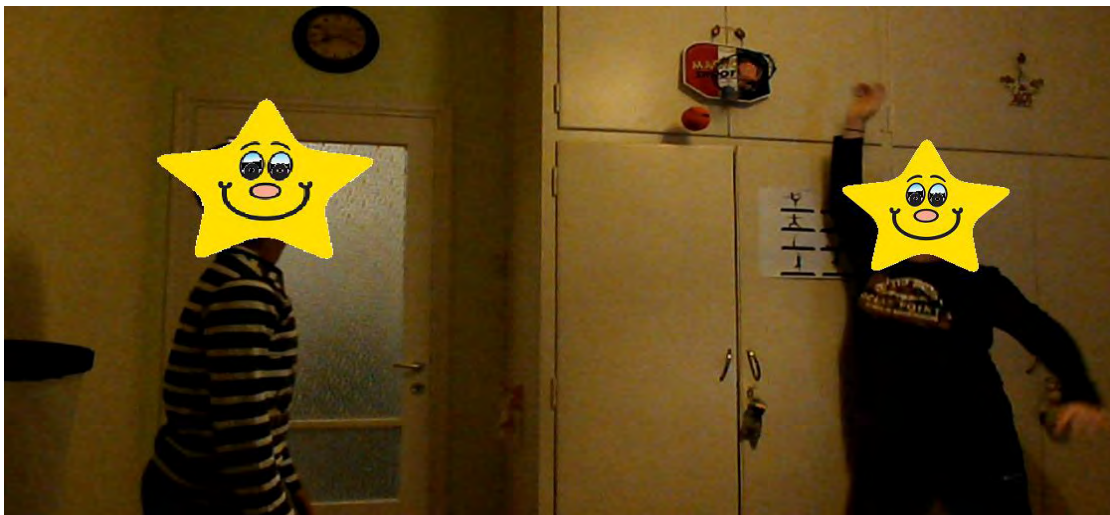
Εικόνα 384. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



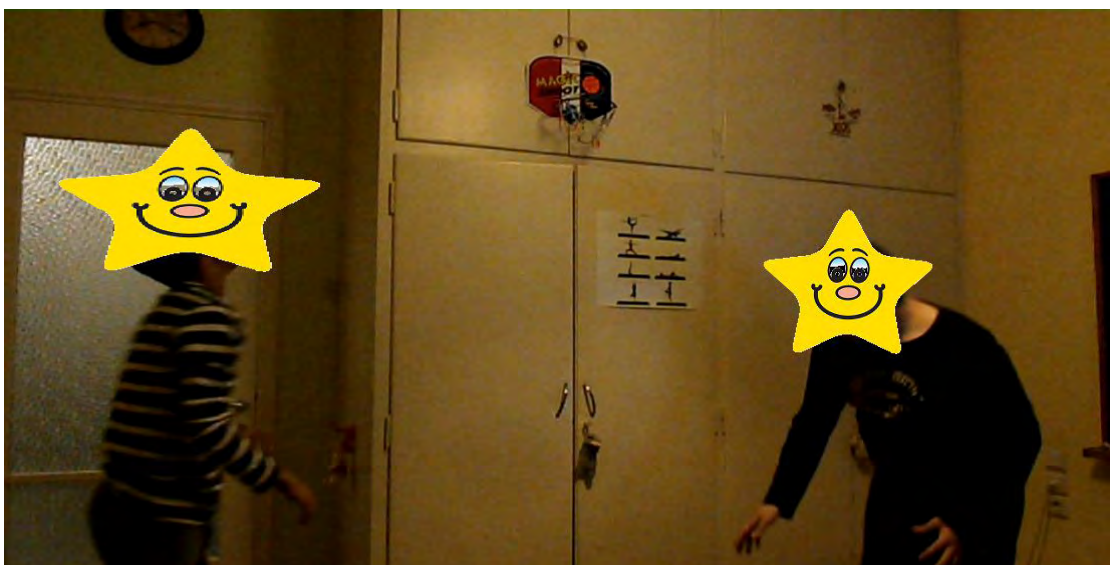
Εικόνα 385. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 386. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 387. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 388. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 389. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



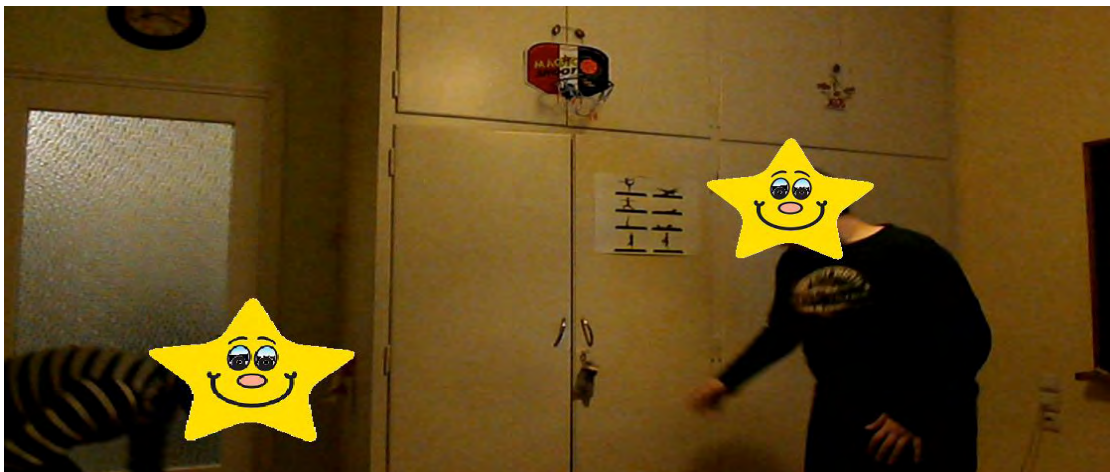
Εικόνα 390. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



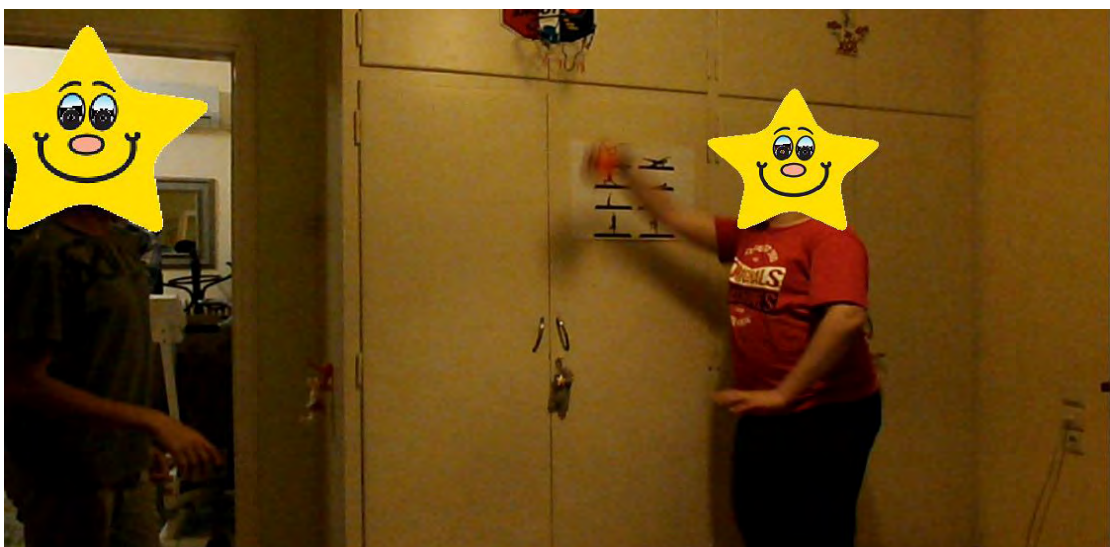
Εικόνα 391. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 392. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



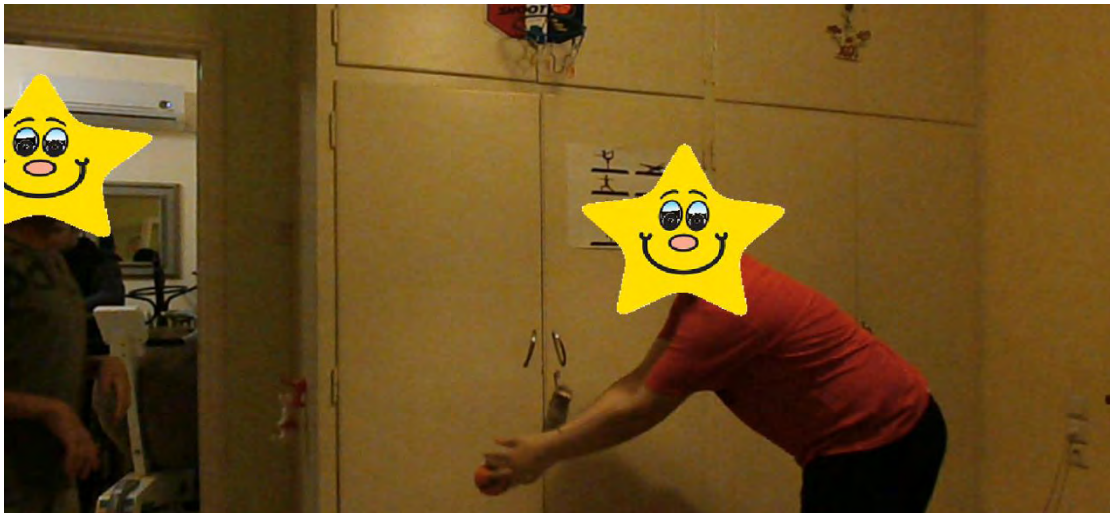
Εικόνα 393. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



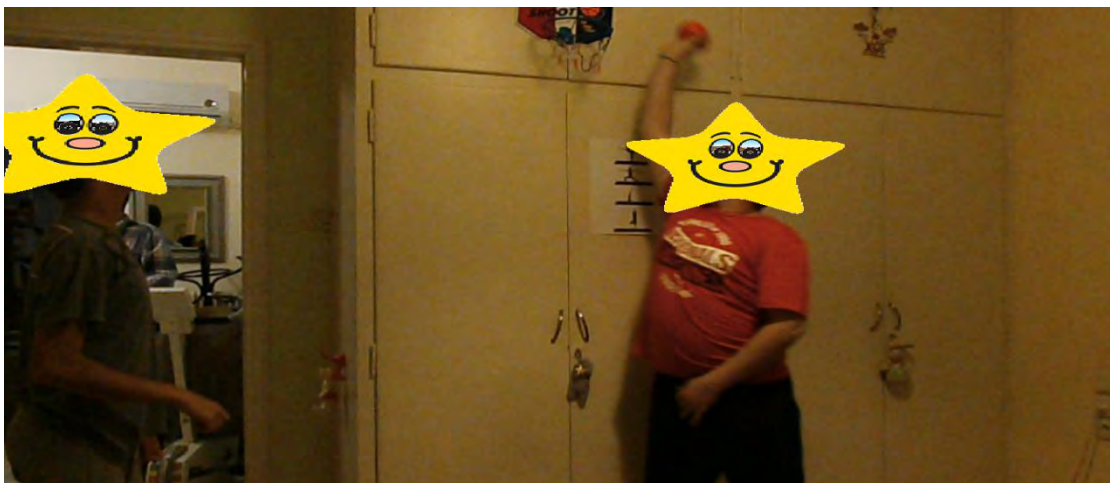
Εικόνα 394. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



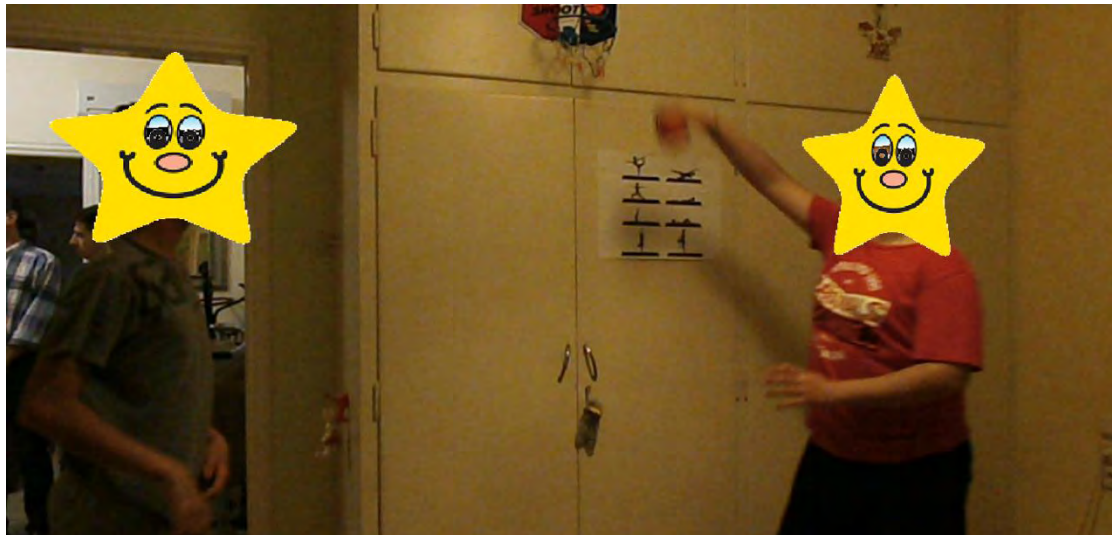
Εικόνα 395. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 396. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



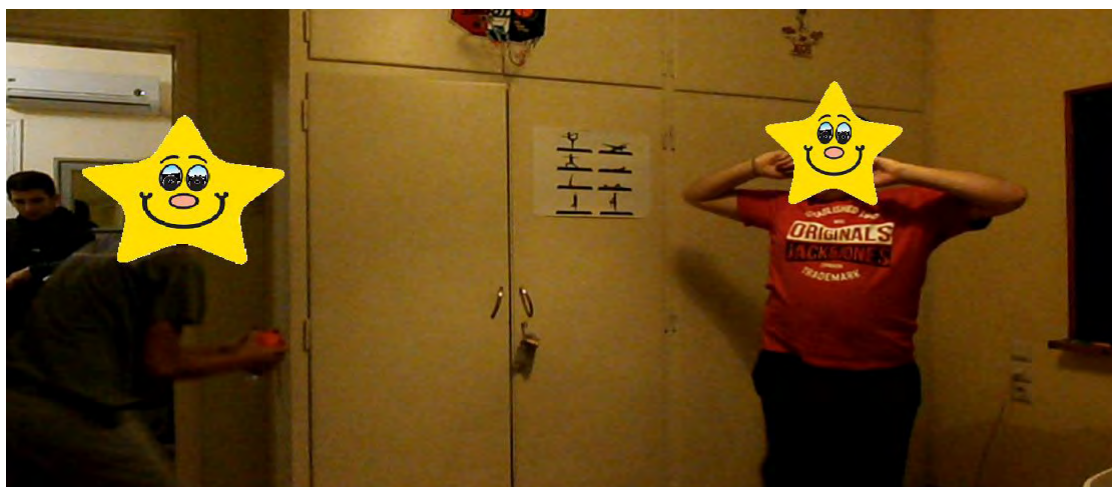
Εικόνα 397. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 398. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



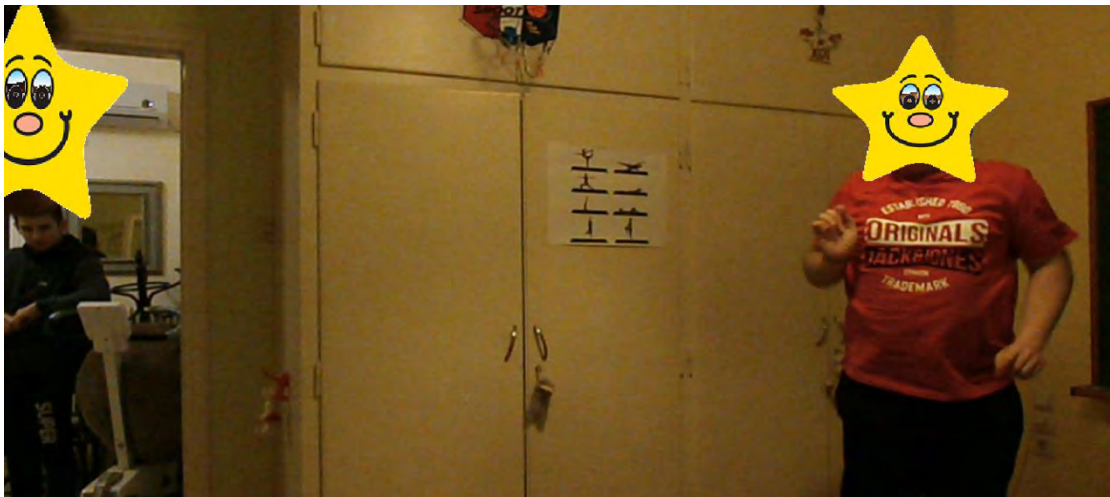
Εικόνα 399. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 400. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 401. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 402. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



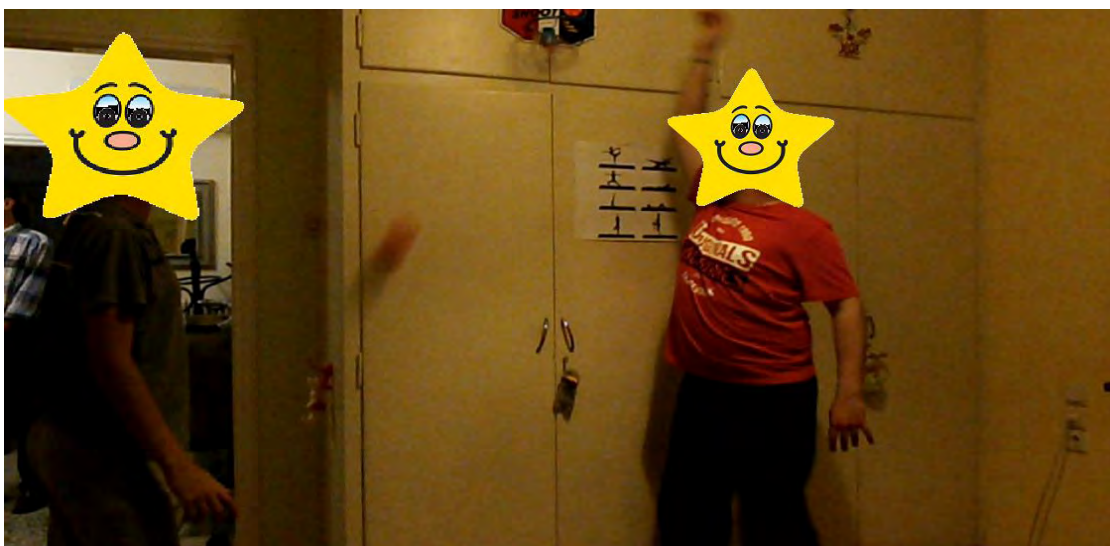
Εικόνα 403. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 404. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 405. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



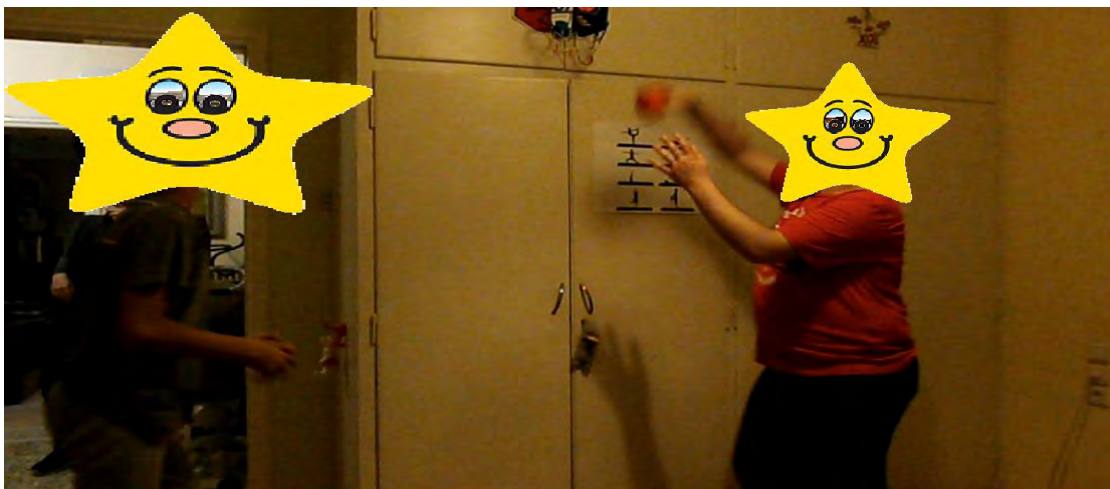
Εικόνα 406. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 407. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



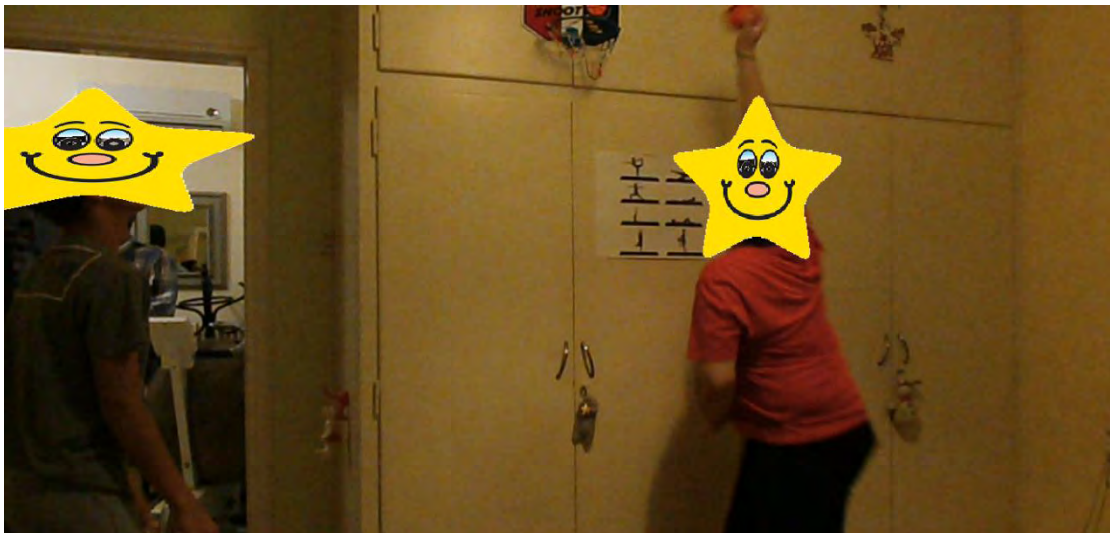
Εικόνα 408. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 409. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 410. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 411. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



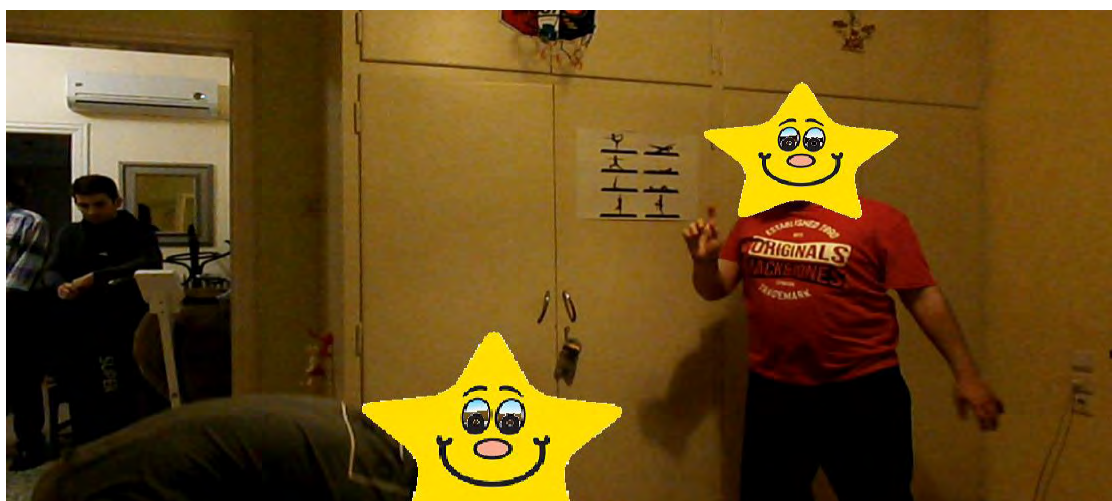
Εικόνα 412. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 413. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



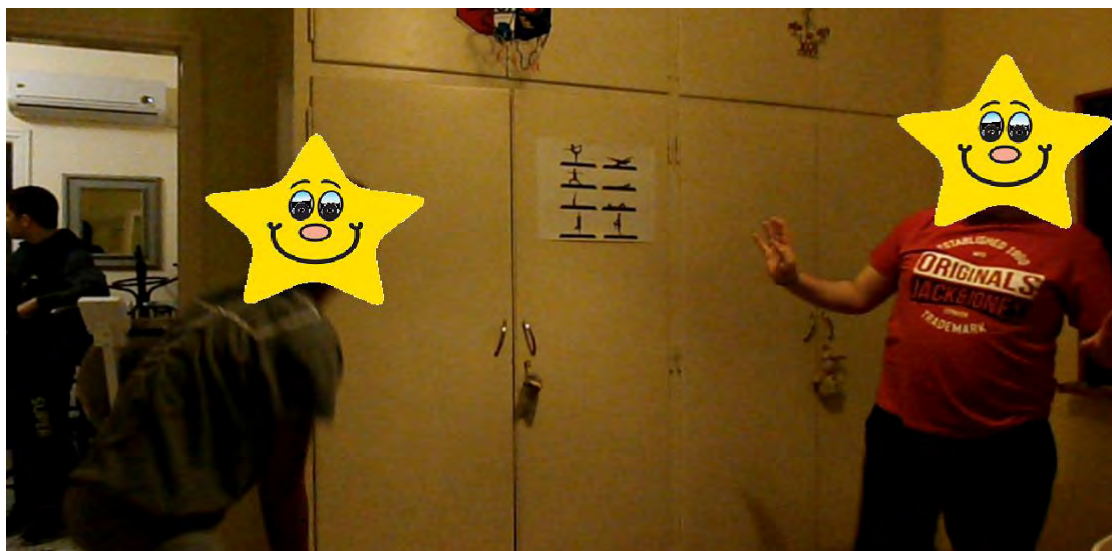
Εικόνα 414. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



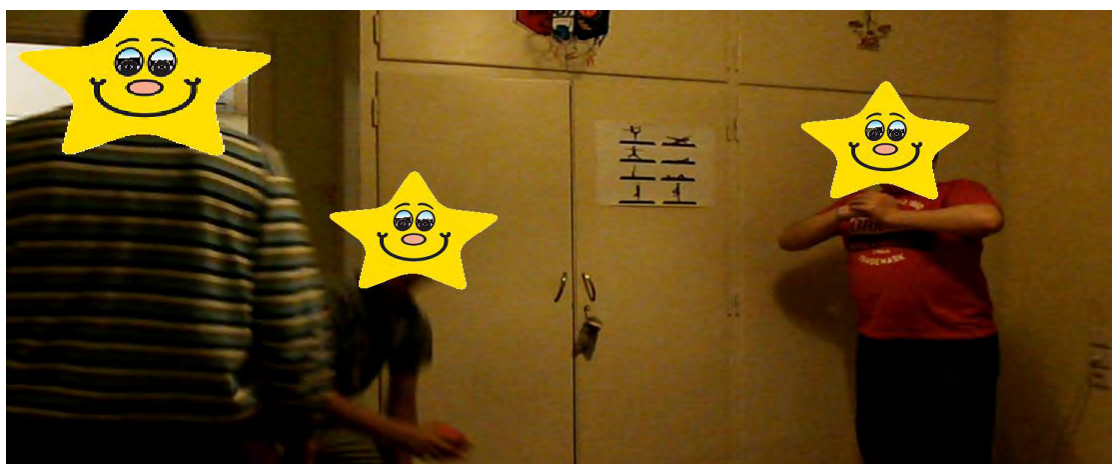
Εικόνα 415. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 416. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 417. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 418. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 419. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 420. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



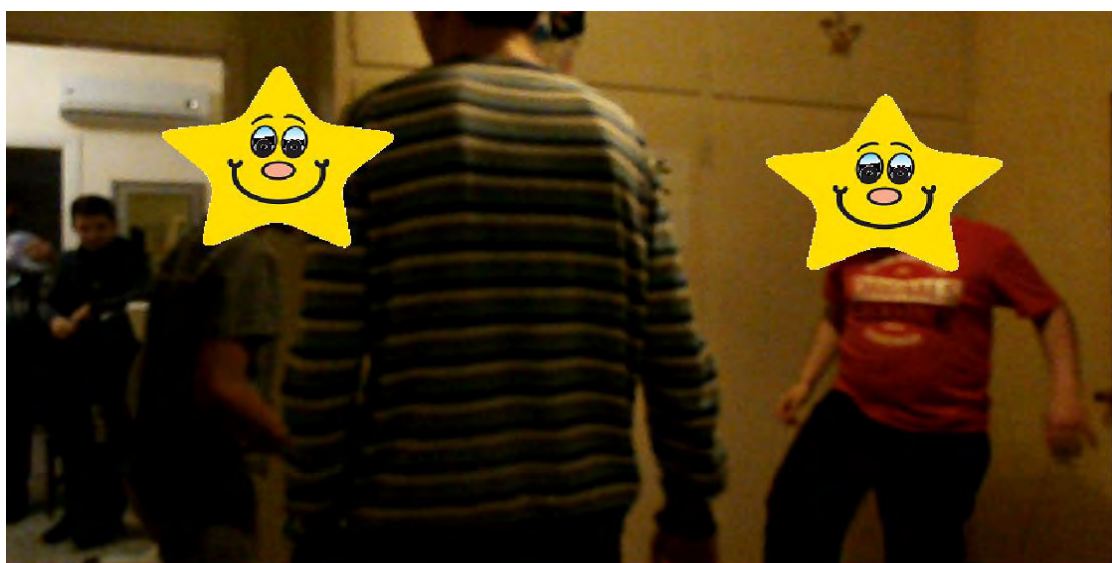
Εικόνα 421. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 422. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 423. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



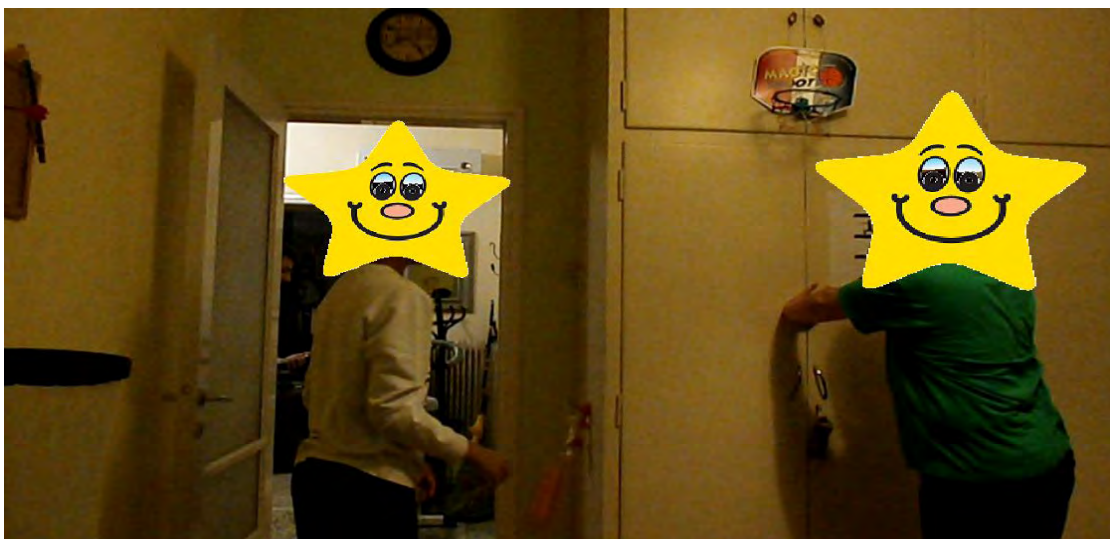
Εικόνα 424. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 425. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 426. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



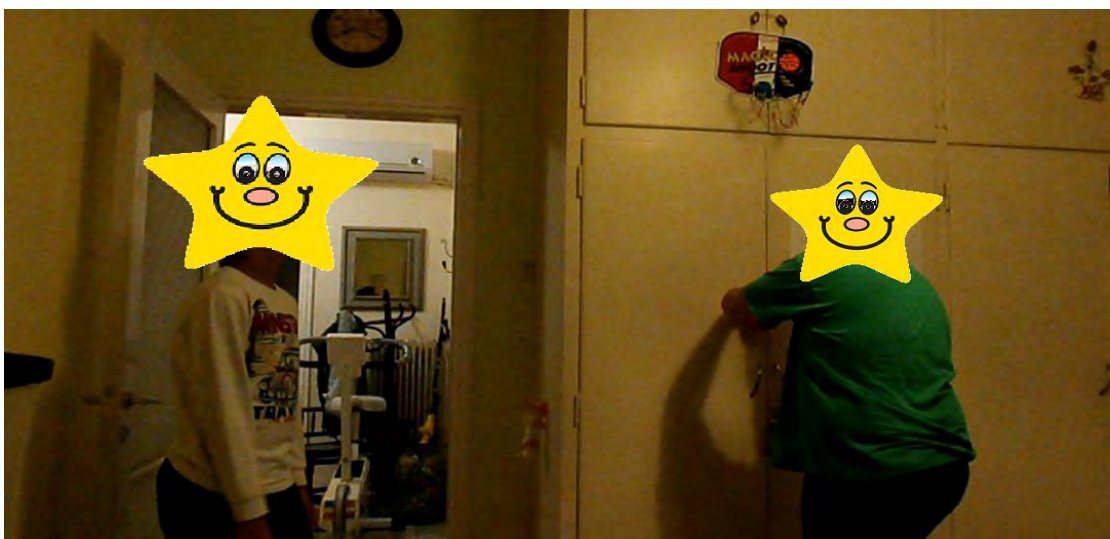
Εικόνα 427. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



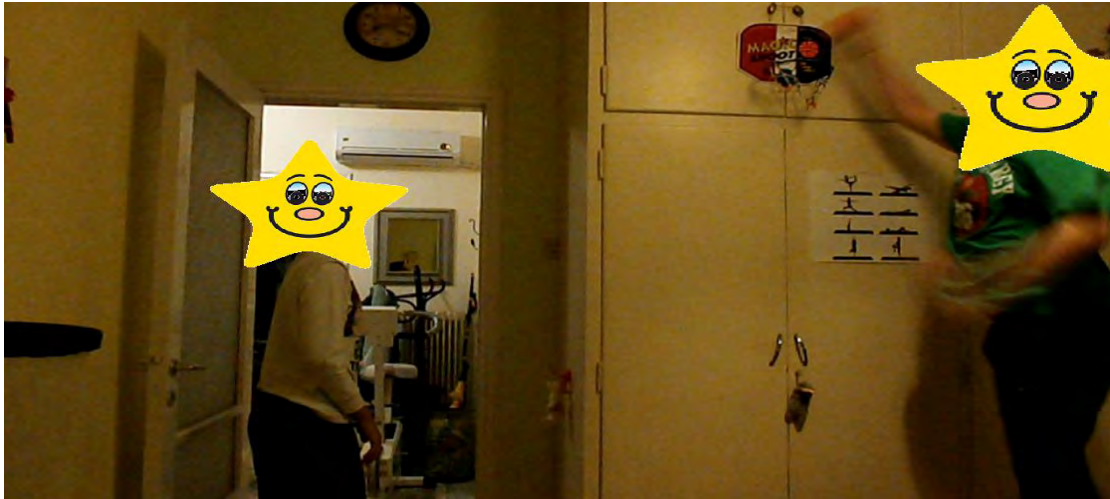
Εικόνα 428. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 429. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 430. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 431. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 432. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 433. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 434. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



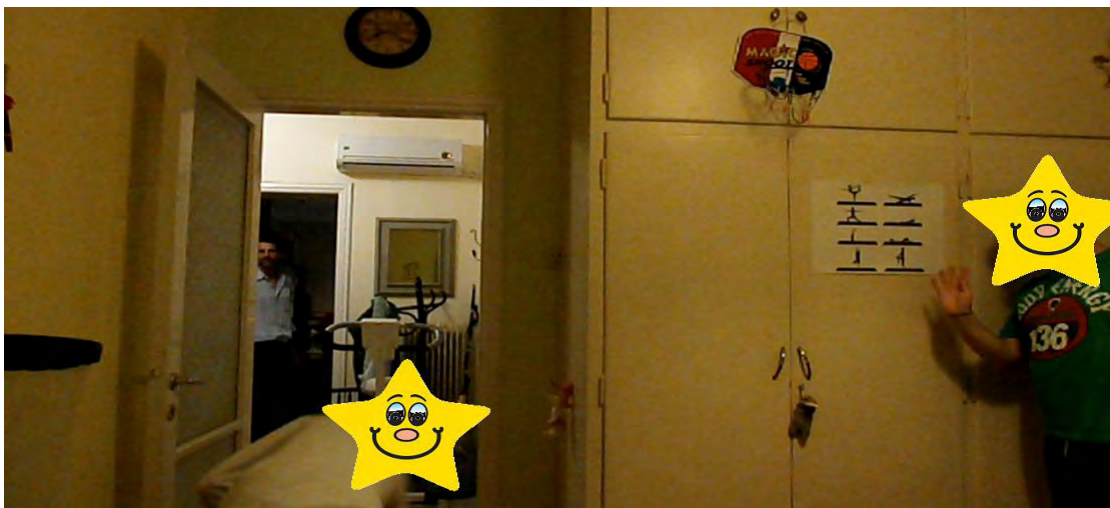
Εικόνα 435. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



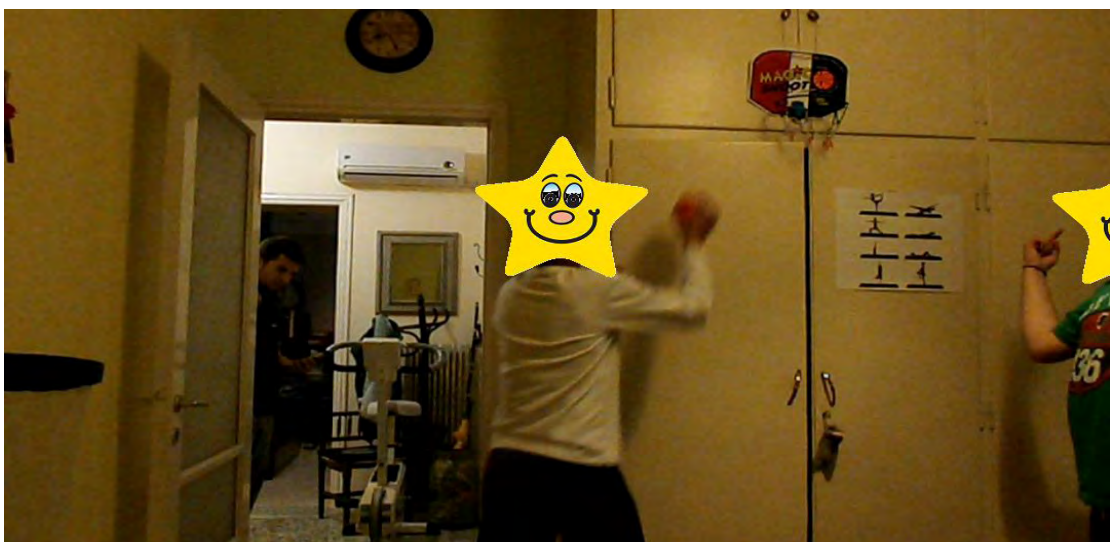
Εικόνα 436. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



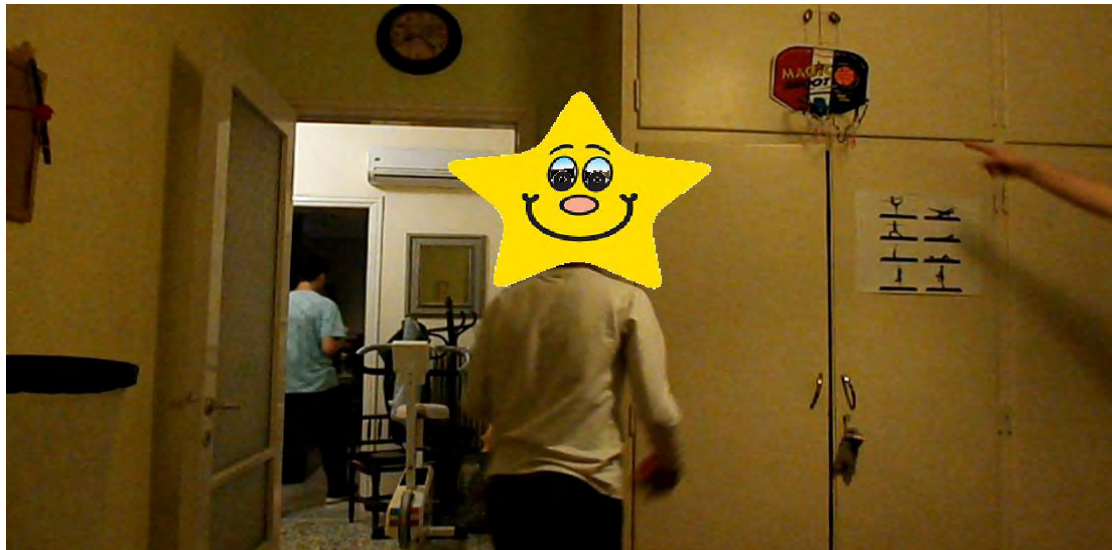
Εικόνα 437. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 438. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



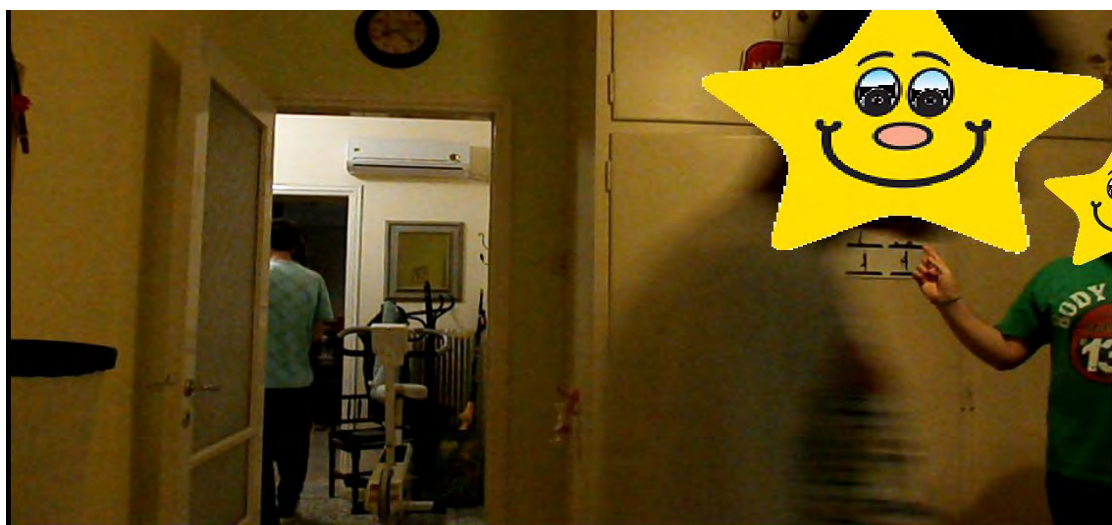
Εικόνα 439. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 440. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 441. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 442. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 443. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 444. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 445. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 446. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 447. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 448. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 449. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 450. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 451. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 452. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 453. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 454. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 455. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Στάση του σώματος)



Εικόνα 456. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



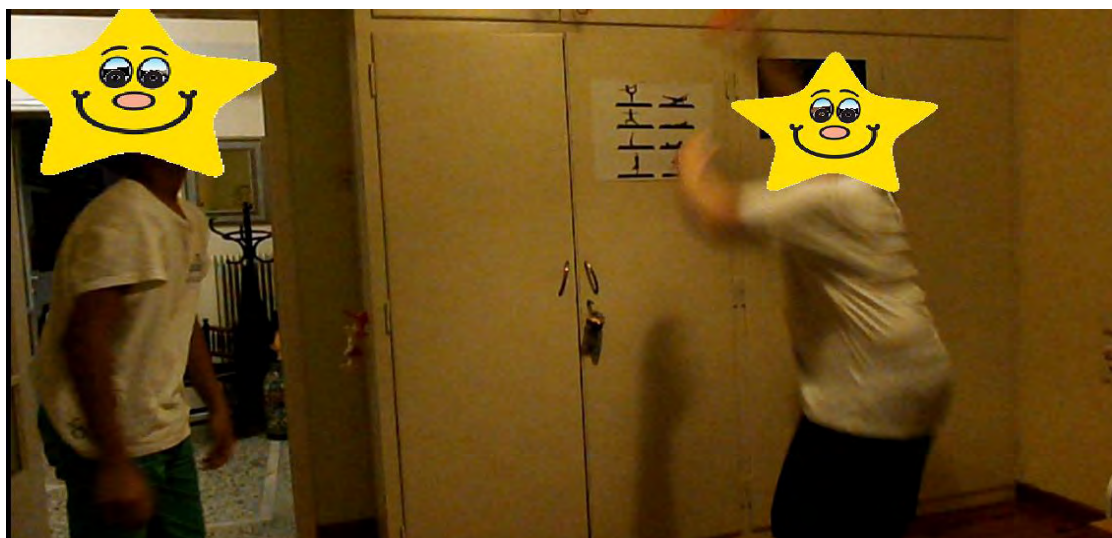
Εικόνα 457. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 458. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 459. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



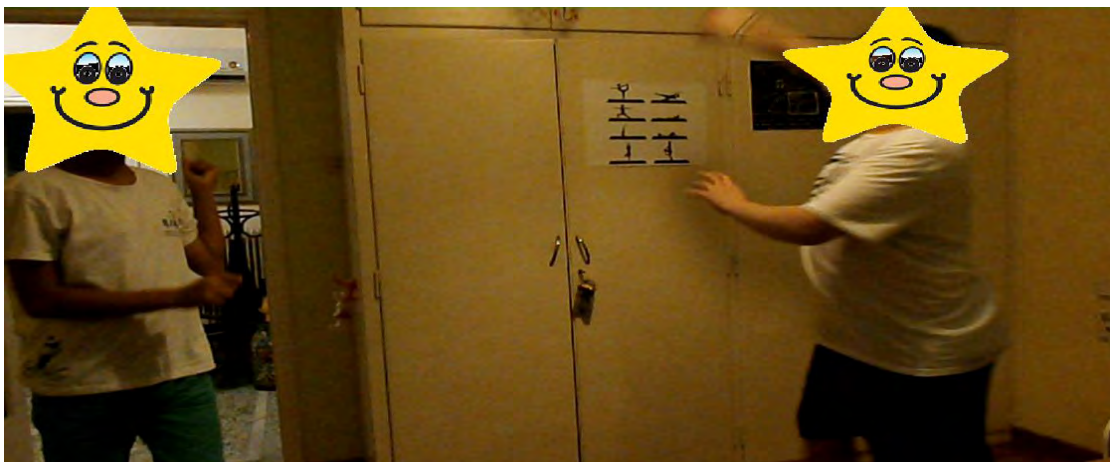
Εικόνα 460. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 461. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 462. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 463. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 464. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



Εικόνα 465. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Κίνηση του σώματος)



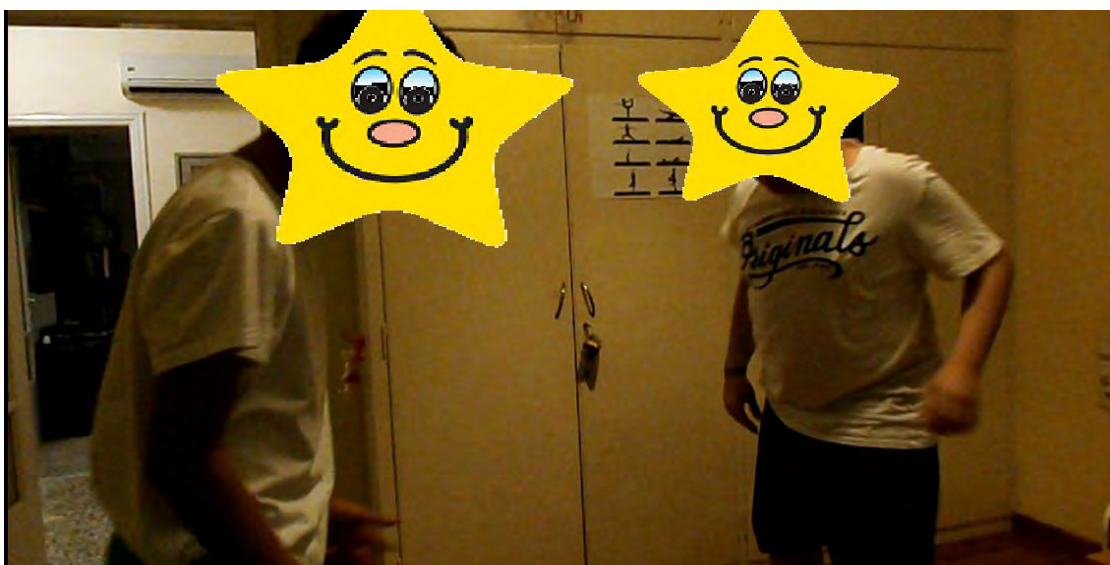
Εικόνα 466. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 467. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Χειρονομία)



Εικόνα 468. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 469. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)



Εικόνα 470. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Βλεμματική επαφή στην πάσα)



Εικόνα 471. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας (Απουσία βλεμματικής επαφής στην πάσα)

7. Εγγύτητα

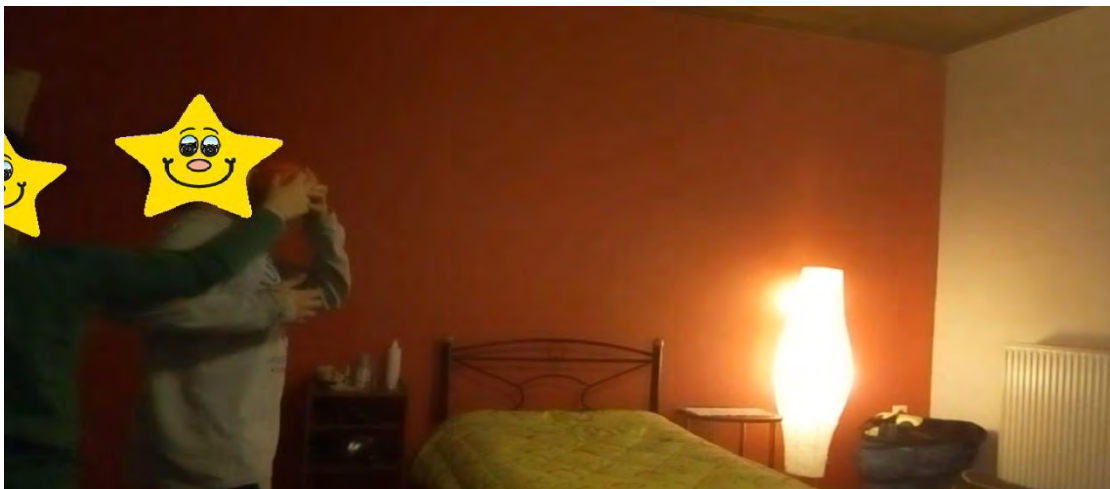
Γραμμή βάσης νευροτυπικών συμμετεχόντων:



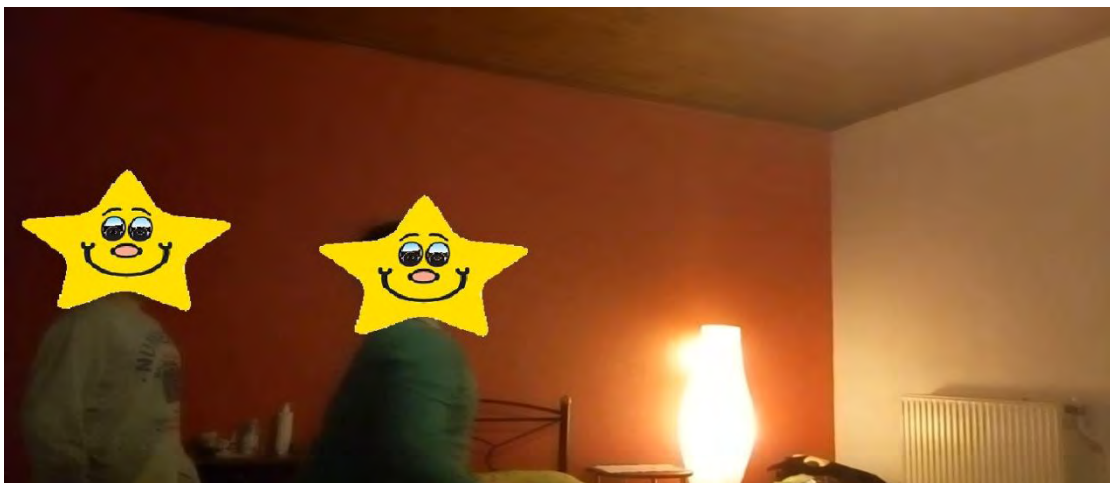
Εικόνα 472. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας



Εικόνα 473. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας



Εικόνα 474. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας

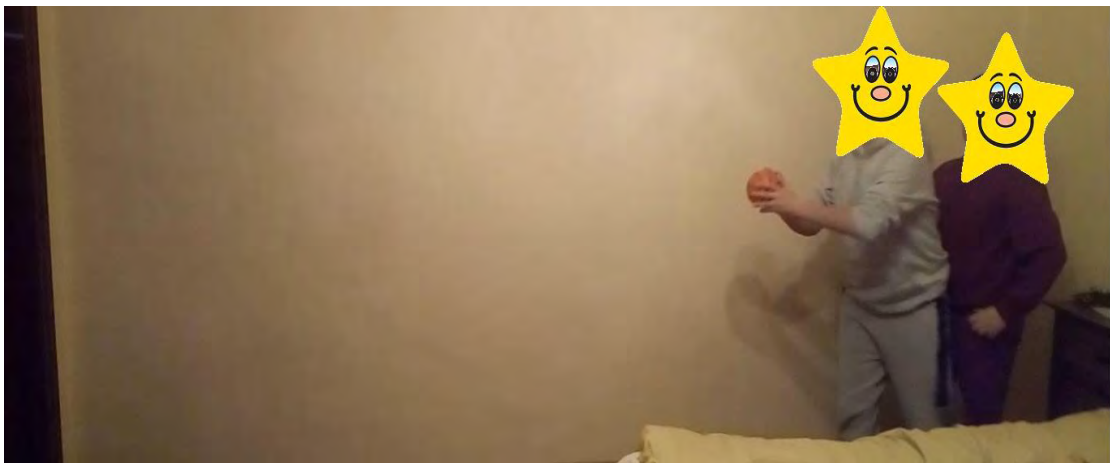


Εικόνα 475. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας

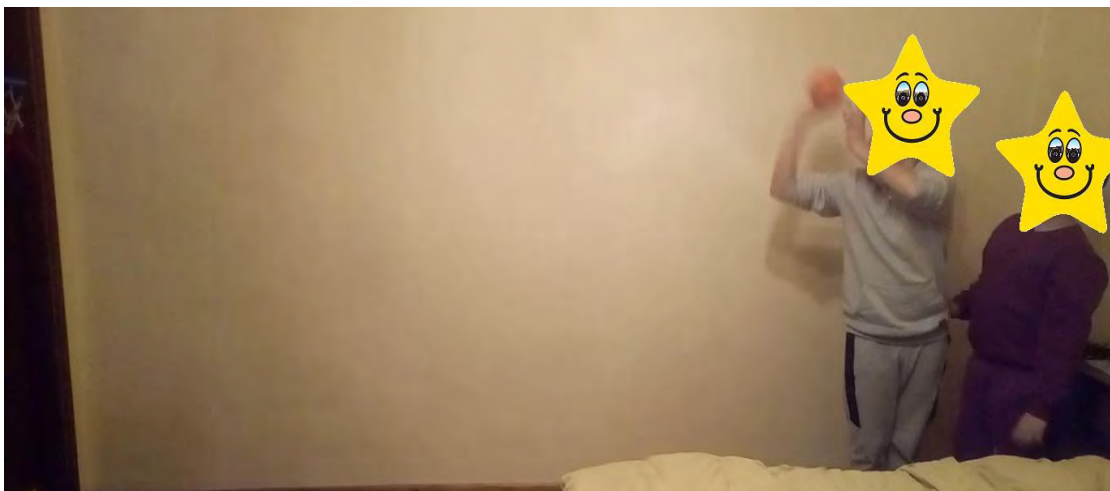
Παρέμβαση νευροτυπικών συμμετεχόντων:



Εικόνα 476. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας



Εικόνα 477. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας



Εικόνα 478. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



Εικόνα 479. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας

Γραμμή βάσης συμμετεχόντων με διάγνωση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.):



Εικόνα 480. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας



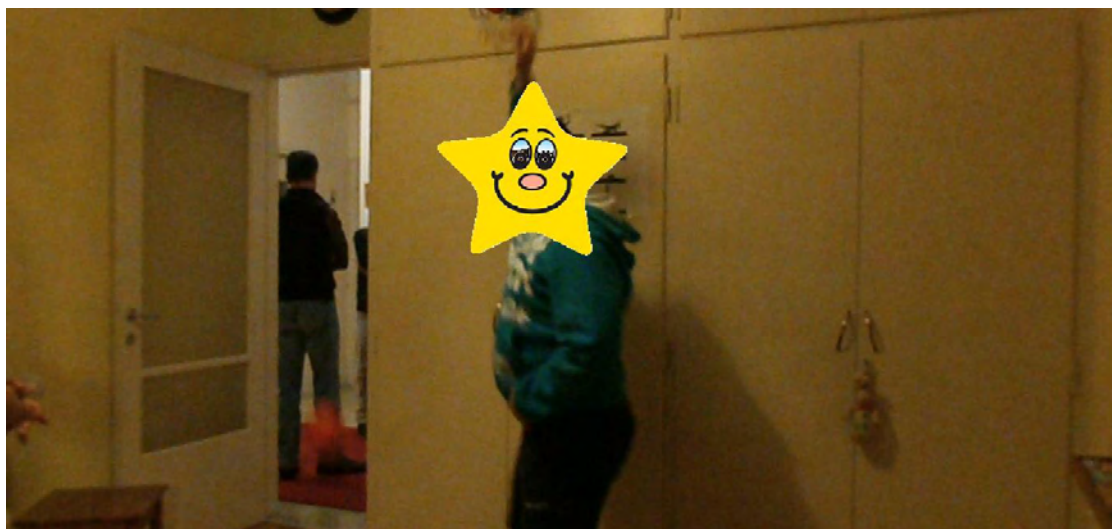
Εικόνα 481. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας



Εικόνα 482. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας



Εικόνα 483. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας



Εικόνα 484. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας



Εικόνα 485. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



Εικόνα 486. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



Εικόνα 487. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



Εικόνα 488. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



Εικόνα 489. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας



Εικόνα 490. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας

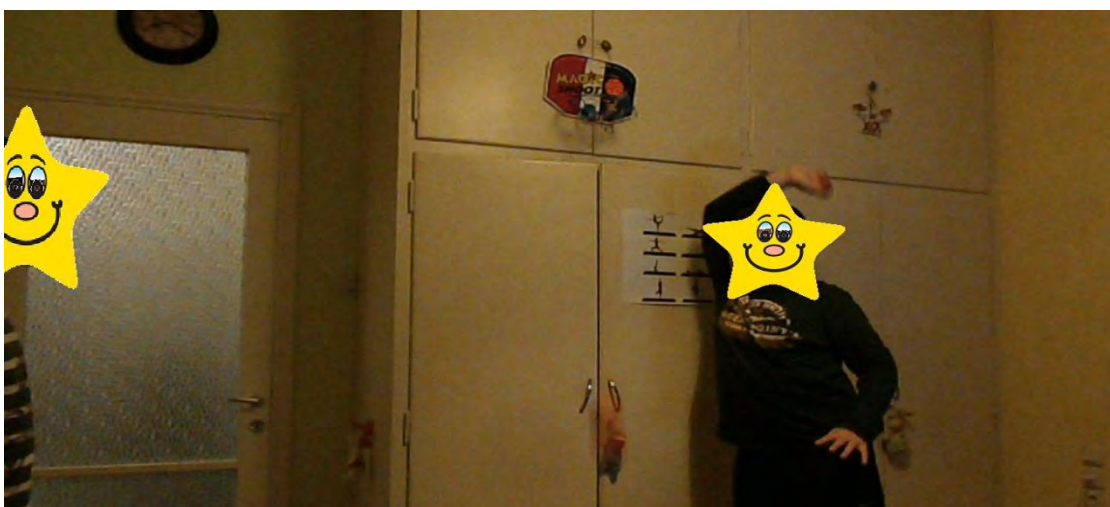
Παρέμβαση συμμετεχόντων με διάγνωση Διαταραχών Αντιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.):



Εικόνα 491. Στιγμιότυπο πρώτης συνεδρίας



Εικόνα 492. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας



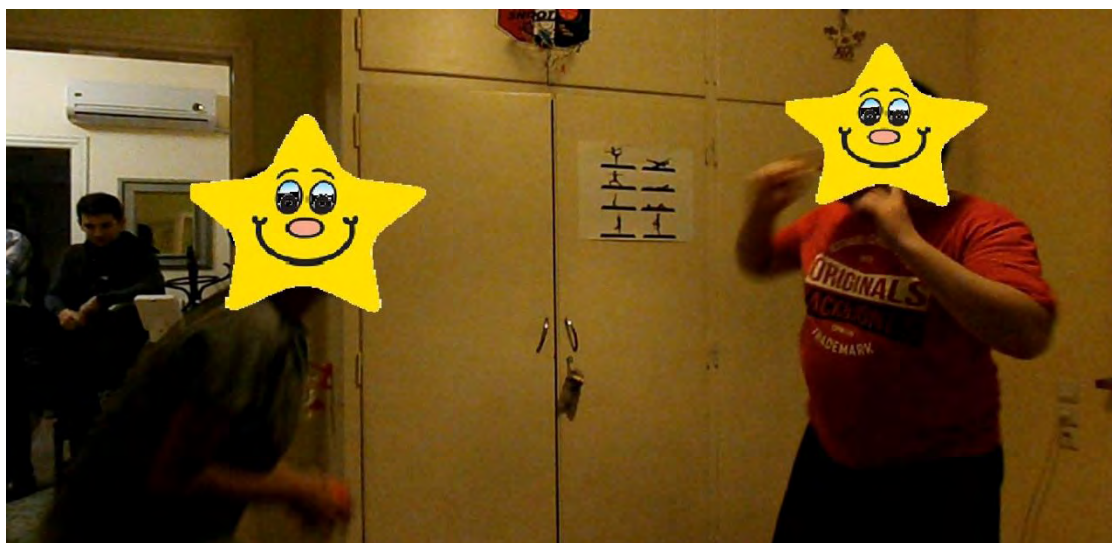
Εικόνα 493. Στιγμιότυπο δεύτερης συνεδρίας



Εικόνα 494. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



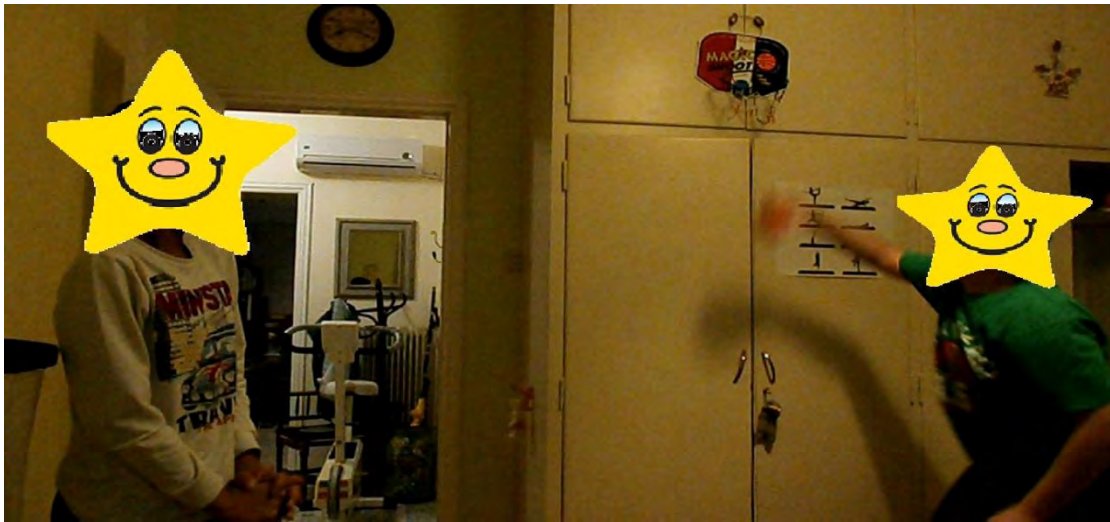
Εικόνα 495. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



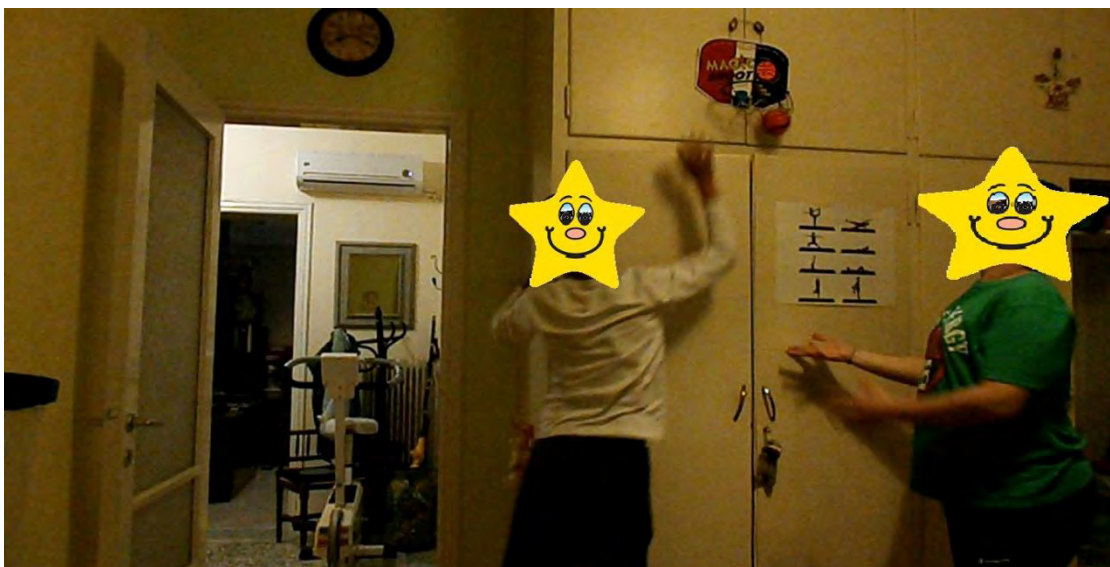
Εικόνα 496. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



Εικόνα 497. Στιγμιότυπο τρίτης συνεδρίας



Εικόνα 498. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας



Εικόνα 499. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας



Εικόνα 500. Στιγμιότυπο τέταρτης συνεδρίας



Εικόνα 501. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας



Εικόνα 502. Στιγμιότυπο πέμπτης συνεδρίας

