



Τ.Ε.Ι. Ηλείου
Σχολή Ε.Υ.Π.
Τμήμα Λογοθεραπείας

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Αυτισμός: Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας Λογοθεραπεία



Επιμέλεια: Θεοδωρακοπούλου Άννα
Εξάμηνο Γ΄
A.M: 628
Επόπτρια: Βαζάκα Σοφία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ένα πολύ συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σήμερα πολλά παιδιά είναι ο αυτισμός. Πρόκειται για μία Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, η οποία επηρεάζει τους τομείς της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και έχει ως συνέπεια την απομόνωση και την αποτυχία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

Στο παρελθόν αντιμετωπίζαν με μια λίγο περίεργη συμπεριφορά σαν τον αυτισμό με προκατάληψη και δεισιδαιμονία. Κάθε τι άγνωστο το ερμήνευαν ως τρέλα ή κατάληψη δαιμονίων. Ευτυχώς σήμερα η γνώση μας, έχει εμπλουτιστεί σε τέτοιο βαθμό που και το άτομο με την οικογένεια του μπορούν να βοηθήσουμε αλλά και το κοινωνικό σύνολο να ξεπεράσει τις λάθος αντιλήψεις. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης του ζητήματος του αυτισμού, μέσα από ορισμούς, θεωρίες, βασικές αρχές κ.α.

Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που συνήθως αρχίζει να εμφανίζεται, γύρω στην ηλικία των τριών χρόνων. Το παιδί φαίνεται να ζει στο δικό του κόσμο, δεν αντιδρά με τον τρόπο που θα αναμενόταν για ένα παιδί της ηλικίας του και έχει ασυνήθιστη και ιδιόρρυθμη συμπεριφορά, την οποία και θα αναλύσουμε στην παρούσα εργασία.

Το πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας αναφέρεται στην φυσιολογική γλωσσική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών και στις θεωρίες εκμάθησης της γλώσσας. Έπειτα στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη του αυτισμού, οι ορισμοί που αναφέρονται σε αυτόν, τα συμπτώματα, η γλωσσική τους ανάπτυξη καθώς επίσης αναλύεται και η δυσκολία που έχουν αυτά τα παιδιά στην επικοινωνία. Επιπλέον, σε αυτό το κεφάλαιο αναφερόμαστε και στους στατιστικούς δείκτες επιδημιολογίας του σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες που έχουν γίνει. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα αίτια του αυτισμού, ενώ στο τέταρτο μελετώνται τα διαγνωστικά και ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την διάγνωση, καθώς επίσης και η διαφορική διάγνωση του αυτισμού από άλλες διαταραχές. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται λόγος, για την θεραπεία του αυτισμού και ποιες ειδικότητες ασχολούνται με το συγκεκριμένο σύνδρομο.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο όπου αναλύεται και το θέμα της εργασίας, αναφέρονται εκτενέστερα τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στα παιδιά με αυτισμό.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

▪ Πρόλογος	
▪ Κεφάλαιο 1	
1.1 Λόγος, ομιλία, γλώσσα, επικοινωνία.....	5
1.2 Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας σε φυσιολογικό επίπεδο.....	6
1.3 Επίπεδα της γλώσσας.....	9
1.4 Θεωρίες ανάπτυξης της γλώσσας.....	11
1.5 Η κινητική ανάπτυξη του φυσιολογικού παιδιού.....	16
▪ Κεφάλαιο 2	
2.1 Ιστορική αναδρομή.....	21
2.2 Ορισμός.....	22
2.3 χαρακτηριστικά βρεφικής ηλικίας παιδιών με αυτισμό.....	24
2.4 Γενικά χαρακτηριστικά αυτισμού.....	28
2.5 Η γλωσσική ανάπτυξη του αυτιστικού παιδιού.....	31
2.6 Αυτισμός και επικοινωνία.....	32
2.7 Επιδημιολογία του αυτισμού.....	33
▪ Κεφάλαιο 3	
Αίτια του αυτισμού.....	34
▪ Κεφάλαιο 4	
4.1 Διαγνωστικά κριτήρια (Rutter – Newson – Wing).....	44
4.2 Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV και ICD-10.....	46
4.3 Σημασία της διάγνωσης.....	47
4.4 Διαφορική διάγνωση.....	48
4.5 Συνοσηρότητα του Αυτισμού.....	52
4.6 Πως γίνεται η διάγνωση.....	53
4.7 Διαγνωστικά εργαλεία.....	53
▪ Κεφάλαιο 5	
Θεραπεία.....	58
▪ Κεφάλαιο 6	
Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας.....	66

6.1 Εισαγωγή.....	66
6.2 Makaton.....	67
6.3 PECS.....	73
6.4 Στάδια PECS.....	80
6.5 Πρόγραμμα Teacch.....	98
6.6 Σύστημα Rebus.....	105
6.7 Σύστημα BLISS.....	107
▪ Κεφάλαιο 7	
Ο ρόλος του λογοθεραπευτή.....	111
▪ Επίλογος.....	121
▪ Βιβλιογραφία	122
▪ Παράρτημα.....	128

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Λόγος, Ομιλία, Γλώσσα, Επικοινωνία

Λόγος είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα. Συγκεκριμένα ως λόγος ορίζετε ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας, μέσω του οποίου ο άνθρωπος σε αντίθεση με τα ζώα, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα σε όλες τις μορφές προφορικά και γραπτά. (Παπαγεωργίου. Β, χ.ε)

Ομιλία είναι το λεκτικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούμε για την μετάδοση ενός μηνύματος. Είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εκτέλεσης της κινητικής διαδοχής και ακολουθίας, δηλαδή είναι η διαδικασία που απαιτεί πολύ ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό. Η ομιλία δεν είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας στον άνθρωπο. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και τις στάσεις του σώματος για να στείλουμε μηνύματα. Η ομιλία είναι το τελικό προϊόν του προφορικού λόγου και απαρτίζεται από ηχητικά σύνολα τα οποία μεταφέρουν το σκοπούμενο μήνυμα από τον ομιλητή στον ακροατή. (Οκαλίδου. Α, 2002)

Η **γλώσσα** είναι ένα σύνολο οπτικοακουστικών ή οπτικών συμβόλων ή σημείων, με τη βοήθεια των οποίων ανακοινώνουμε νοηματικά περιεχόμενα τα οποία με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητά από άτομα που χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα δηλαδή το ίδιο σύστημα συμβόλων. Τα λεκτικά σύμβολα παίρνουν μια τέτοια διάταξη ώστε να αποτελούν ένα λογικό σύνολο. Η γλώσσα λοιπόν είναι ένα σύστημα σημάτων που αποτελεί μέσον επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και ένα μέσο νόησης και έκφρασης. (Κατή, Δ. χ.ε).

Η ομιλία και η γλώσσα είναι μέρη της ευρύτερης διαδικασίας, της επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα η **επικοινωνία** είναι η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας, είναι η διαδικασία με την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες, γνώσεις, ανάγκες και επιθυμίες. Η διαδικασία αυτή είναι δυναμική και περιλαμβάνει κωδικοποίηση, μεταφορά και αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Χρειάζεται έναν πομπό και έναν δέκτη που ο καθένας πρέπει να είναι σε εγρήγορση σε σχέση με τις ανάγκες του άλλου και να σιγουρευτεί ότι το μήνυμα μεταφέρεται και διατηρείται σωστό. (Παπαγεωργίου. Β, χ.ε)

1.2 Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας σε φυσιολογικό επίπεδο

Η γλωσσική ανάπτυξη χωρίζεται σε τρεις διαφορετικούς τομείς:

1. την φωνολογική ανάπτυξη, που αναφέρεται στην γνώση που αποκτάει το παιδί ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας.
2. την συντακτική ανάπτυξη, που αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων της δομής των λέξεων σε προτάσεις και
3. την σημασιολογική ανάπτυξη, που αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων.

1.2.1 Φωνολογική ανάπτυξη

Τους δώδεκα πρώτους μήνες η γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος, εφόσον δεν υπάρχει ακόμα συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη.

- Από 0-3μηνών: Τους πρώτους μήνες της ζωής του το παιδί παράγει ήχους. Το κλάμα είναι η πρώτη έναρθρη κραυγή και η σπεκτρογραφική ανάλυση έδειξε ότι διαφέρει από παιδί σε παιδί. Επιπλέον τους πρώτους μήνες το παιδί παράγει γουργουρίσματα και ευχάριστες φωνούλες οι οποίες όμως δεν είναι φωνήματα αλλά, έχουν συναισθηματική σπουδαιότητα για το παιδί. Επικρατεί η άποψη ότι αυτή την περίοδο που το παιδί παράγει ήχους, επιλέγει σταδιακά τους ήχους της δικής του γλώσσας.
- Από 4-5 μηνών: Το κύριο χαρακτηριστικό σε αυτό το στάδιο είναι το βάβισμα. Το γουργουρίσμα γίνεται συστηματικότερο και η παραγωγή των ήχων κανονικότερη. Επιπλέον το συγκεκριμένο στάδιο είναι ένα στάδιο λαρυγγο-φαρυγγικής άσκησης των οργάνων και μηχανισμών της ομιλίας. Όταν το παιδί αποκτήσει τη γλώσσα του δεν παράγει πλέον αυτούς τους ήχους.
- Τον 8^ο μήνα: Έχουμε τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα. Υπάρχουν ακόμα ασυνάρτητοι ήχοι αλλά συγχρόνως έχουμε ίχνη ρυθμού και τονισμού. Το μεγαλύτερο μέρος της γλωσσικής παραγωγής οφείλεται στην μίμηση της ομιλίας των ενηλίκων και γι' αυτό ονομάζεται ηχολαλία. Η ηχολαλία μπορεί να κατανοηθεί μόνο από πρόσωπα που βρίσκονται στο κοντινό περιβάλλον του παιδιού.

Αυτή η περίοδος συνδέει την προγλωσσική περίοδο με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, που αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης.

- Στο τέλος του πρώτου χρόνου αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις του παιδιού. Στον 10^ο με 12^ο μήνα παρουσιάζεται μια μείωση της ασυνάρτητης και ιδιόρρυθμης φωνολογικής παραγωγής. Αυτή την χρονική περίοδο πρέπει να αυξηθεί η παραγωγή και η αντίληψη των ήχων ώστε να κατανοήσει το παιδί και να χρησιμοποιήσει τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Στους πρώτους μήνες της παραγωγής κυριαρχούν τα φωνήεντα. Το παιδί κατακτά πρώτα τους ήχους που παράγονται στο πίσω μέρος του στόματος και στη συνέχεια αυτούς που παράγονται στο μπροστινό.
- Στο 3^ο έτος: το φωνολογικό σύστημα έχει αναπτυχθεί αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί. Έτσι λοιπόν το παιδί δεν μπορεί να απομονώσει σε αυτό το στάδιο ένα συγκεκριμένο ήχο σε μια λέξη.
- 3^{ov}-5 ετών : το παιδί έχει την ικανότητα να μαθαίνει ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων χωρίς να γνωρίζει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.
- Γύρω στον 6^ο χρόνο το παιδί έχει κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του.

(Lioid, P. 1998)

1.2.2 Συντακτική ανάπτυξη

Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να έχει συντακτική δομή από το πρώτο έτος της ηλικίας του, φτάνει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατά το 4^ο με 5^ο έτος και μπορούμε να πούμε ότι ολοκληρώνεται στο 9^ο έτος με τη χρήση της συμφωνίας υποκειμένου και ρήματος καθώς και με τη χρήση των πτώσεων της προσωπικής αντωνυμίας.

Α΄ περίοδος συντακτικής ανάπτυξης από 1-3 ετών

- Πρώτο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (από 1^{ος} – 2 ετών): εδώ έχουμε το **ολοφραστικό στάδιο** στο οποίο η πρώτη λέξη χρησιμοποιείται με πολλαπλές έννοιες. Οι πρώτες λέξεις του παιδιού είναι ουσιαστικά και τις οποίες τις χρησιμοποιεί ως κατηγορούμενα. Στο στάδιο αυτό για να καταλάβουμε τι λέει ένα παιδί πρέπει να παρατηρούμε τι κάνει.

- Στο **μεταβατικό στάδιο** έχουμε την εμφάνιση της πρότασης των δύο λέξεων ή και περισσότερων τις οποίες όμως το παιδί δεν εκφράζει μαζί αλλά με κάποιο χρονικό διάστημα μεταξύ τους.
- Τέλος, έχουμε το **στάδιο των προτάσεων των δύο λέξεων (18-20 μηνών)** όπου το παιδί παρουσιάζει συστηματική χρήση των δύο λέξεων. Παράλληλα διευρύνει κατά κάποιο τρόπο το λεξιλόγιο του χρησιμοποιώντας εκτός από ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα. Ωστόσο ο λόγος του είναι τηλεγραφικός αφού οι προτάσεις που σχηματίζει έχουν λέξεις σημασιολογικού περιεχομένου χωρίς άλλα μέρη του λόγου. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί το παιδί στο στάδιο αυτό ανήκουν σε δύο κατηγορίες: την **αξονική** και την **ανοικτή**.
Οι αξονικές λέξεις είναι λέξεις με μεγάλη συχνότητα χρήσης στο λεξιλόγιο και ονομάζονται έτσι γιατί το παιδί βάζει άλλες λέξεις κοντά τους. Οι λέξεις που ανήκουν στην ανοικτή κατηγορία μπορούν να σχηματίσουν από μόνες τους προτάσεις της μίας λέξης.
- Δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης: το παιδί στο στάδιο αυτό σχηματίζει προτάσεις των τριών λέξεων οι οποίες είναι μεγαλύτερες και πιο σύνθετες. Οι προτάσεις αυτές επηρεάζονται από τη θέση των λέξεων, από τις διαφορετικές πτώσεις και το μήκος της πρότασης. Επίσης, έχουμε εμφάνιση του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών.

(Lloyd, P. 1998)

Β' περίοδος συντακτικής ανάπτυξη (3^{ων}-6 χρονών):

Σε αυτό το στάδιο έχουμε εξέλιξη στον τομέα της κατανόησης και της παραγωγής.

Επιπλέον έχουμε ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών δηλαδή:

- Οι ερωτήσεις διαφοροποιούνται σύμφωνα με τη γραμματική του παιδιού και όχι σύμφωνα με την γραμματική των ενηλίκων.
- Οι αρνητικές προτάσεις εκφράζονται με το «όχι» και αργότερα με το «δεν» και «μη».

(Lloyd, P. 1998)

1.2.3 Σημασιολογική ανάπτυξη

Η σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας και έχει μελετηθεί λίγο διότι η γνώση μιας λέξης δεν

δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται εννοιολογικό περιεχόμενο που οι ενήλικες προσδίδουν στη λέξη.

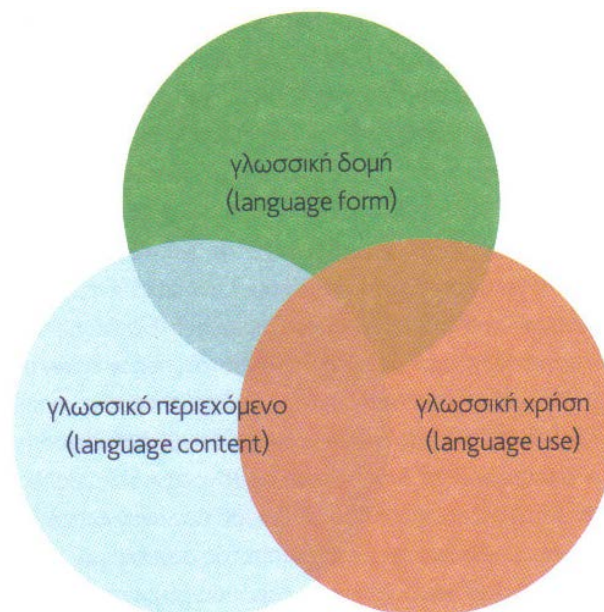
Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται γύρο στο 8^ο έτος και περιλαμβάνει:

- Εμπλουτισμό του λεξιλογίου: ο πλούτος του λεξιλογίου δεν προσδιορίζει όμως την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί.
- Απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει σε κάθε λέξη: οι πρώτες λέξεις του παιδιού πιθανόν να χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία απ' ότι στους ενήλικες.
- Απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών και των λέξεων: οι σχέσεις αυτές είναι η συνωνυμία, η αντίθεση και η αμοιβαιότητα των λέξεων.
- Απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση: οι περιορισμένες λέξεις δομούνται σε προτάσεις και εκφράζουν ένα μήνυμα.

(Lloyd, P. 1998)

1.3 Επίπεδα της γλώσσας

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που γίνεται καλύτερα αντιληπτό μέσω των επιμέρους λειτουργικών επιπέδων του. Έτσι οι Bloom & Lahey χώρισαν τη γλώσσα σε τρία κύρια επίπεδα: την **γλωσσική δομή**, το **γλωσσικό περιεχόμενο** και την **γλωσσική χρήση**.



Κάθε ένα από αυτά τα τρία επίπεδα της γλώσσας κυβερνάται από μια σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν την γλώσσα.

Η **γλωσσική δομή** περιλαμβάνει την φωνολογία, την μορφολογία και την σύνταξη.

Η φωνολογία αναφέρεται στην οργάνωση και τον τρόπο σύνδεσης των επιλεγμένων ήχων της συγκεκριμένης γλώσσας.

Η μορφολογία αναφέρεται στα μορφήματα μιας γλώσσας και τον τρόπο που αποδίδουν νόημα στις λέξεις. Το μόρφημα είναι η μικρότερη μονάδα του γλωσσικού συστήματος που είναι φορέας σημασίας.

Η σύνταξη αναφέρεται στον τρόπο σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους ώστε να διαμορφώνουν κατανοητές προτάσεις.

Το **γλωσσικό περιεχόμενο** περιλαμβάνει τη σημασιολογία δηλαδή το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν την γνώση του κόσμου. Η σημασιολογική επάρκεια έχει υψηλό βαθμό οργάνωσης ανάμεσα στις έννοιες οι οποίες συσσωρεύονται στο σημασιολογικό σύστημα (Bloom & Lahey, 1978).

Τέλος σύμφωνα με τους Bloom και Lahey η **γλωσσική χρήση** (πραγματολογία) περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι χωρίζουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίσταση και γ) τη συνομιλία.

Κάθε άνθρωπος επικοινωνεί με τους άλλους για διαφορετικούς λόγους και με διαφορετικές προθέσεις. Η επιτυχής κοινοποίηση αυτών των προθέσεων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η ικανότητα του ατόμου να επιλέγει τον πιο κατάλληλο τρόπο να εκφράσει αυτό που θέλει μέσα από πολλούς διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να λεχθεί. Με διαφορετικό τρόπο θα πλησιάσουμε και θα μιλήσουμε σε ένα παιδί τριών ετών και με διαφορετικό έναν ενήλικο.

Τέλος, η επιτυχής επικοινωνία σε πραγματολογικό επίπεδο απαιτεί και μια σειρά από άλλες δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα του ομιλητή να ξεκινά μια συζήτηση, να την διατηρεί, να αντιλαμβάνεται την ανάγκη για τις όποιες διευκρινίσεις μπορεί να απαιτούνται κατά την διάρκεια της συζήτησης, την ανάγκη να αλλάζει το αντικείμενο της συζήτησης και την ικανότητα να ακούει τον συνομιλητή του και να αποκρίνεται με δημιουργικό τρόπο. (Bloom & Lahey, 1978).

1.4 Θεωρίες ανάπτυξης της γλώσσας

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις η απόκτηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξης της. Βεβαίως, η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της ανάπτυξης ποικίλλει εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης.

1.4.1 Εμπειριοκρατικό μοντέλο

Αυτό το μοντέλο είναι επηρεασμένο από την εμπειρική φιλοσοφική θεώρηση του 17ου και 18ου αιώνα και θεωρεί τη μάθηση της γλώσσας το αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα αφενός στα γλωσσικά ερεθίσματα και αντιδράσεις και αφετέρου στο περιβάλλον όπου το παιδί ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σχέση αλληλεξάρτησης. Σε αυτή την τάση κυριότερη είναι η *μπιχεβιοριστική* θεωρία (συμπεριφορισμός) του Skinner, η οποία βασίστηκε στα πειράματα ζώων. Σε αυτά τα πειράματα έχει αποδειχθεί ότι τόσο η ανακλαστική όσο και η συντελεστική συμπεριφορά, μπορούν να αποκτηθούν και να τροποποιηθούν με τη μάθηση σε ελεγχόμενο περιβάλλον υπό ελεγχόμενες καθορισμένες συνθήκες και με την εφαρμογή θετικής ή αρνητικής ανάδρασης. Έτσι, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όπως τα πειραματόζωα στο "κλουβί του Skinner", αντιδρώντας στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται από το γλωσσικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, η εκμάθηση της λέξης *γάλα* ξεκινά από τη διαπίστωση ότι η θέα του γάλακτος (ανεξάρτητο ερέθισμα) προκαλεί ευχάριστες αντιδράσεις (ανεξάρτητες ανακλαστικές αντιδράσεις) στο πεινασμένο παιδί, όπως ευχαρίστηση, χαμόγελο, έκκριση σάλιου. Οι αντιδράσεις αυτές εμφανίζονται όταν το ερέθισμα έχει σχέση με την τροφή, όπως συμβαίνει αρχικά με το ακουστικό ερέθισμα [γαλα] (*εξαρτημένο ερέθισμα*). Το παιδί, επομένως, μαθαίνει τη λέξη *γάλα* όταν στο άκουσμα της την κατανοεί και αντιδρά με τον ίδιο τρόπο όπως στη θέα του γάλακτος. Σύμφωνα με την *μπιχεβιοριστική* θεωρία, η μάθηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί με το σχηματισμό μιας συνεξάρτησης ανάμεσα στο άσχετο ακουστικό ερέθισμα της λέξης *γάλα* και στις ευχάριστες ανακλαστικές αντιδράσεις του παιδιού. Για να πραγματοποιηθεί αυτή, θα πρέπει κάθε φορά που η μητέρα παρουσιάζει το *γάλα* (=ανεξάρτητο

ερέθισμα) να εκφωνεί τη λέξη γάλα (*εξαρτημένο ερέθισμα*), οπότε το παιδί θα αντιδρά με τον ίδιο φυσιολογικό τρόπο, δηλαδή τις ευχάριστες ανακλαστικές αντιδράσεις. Όταν αυτό επαναληφθεί πολλές φορές, τότε σχηματίζεται η επιδιωκόμενη εξάρτηση του ακουστικού ερεθίσματος (της λέξης γάλα, που στην προκειμένη περίπτωση αποκαλείται *εξαρτημένο ερέθισμα*) και των ανακλαστικών αντιδράσεων (που τώρα ονομάζονται *εξαρτημένες αντιδράσεις*). Έτσι, η ακουστική παράσταση της λέξης υποκαθιστά την οπτική παράσταση. Η μάθηση αυτού του είδους βασίζεται στη μέθοδο της κλασικής υποκατάστασης. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση της λέξης *μπάλα*. Για να μάθει το παιδί να την προφέρει σωστά, θα πρέπει κάθε φορά που αρθρώνει ένα ακουστικό σύνολο το οποίο ακουστικά μοιάζει με τη λέξη *μπάλα*, να δέχεται τη γλωσσική ενίσχυση του γονέα, ο οποίος επιβάλλεται να του απευθύνει το λόγο με προτάσεις του τύπου: «*Θέλεις την μπάλα;*», «*Αυτή είναι μια όμορφη μπάλα*». Με αυτό τον τρόπο η αυθόρμητη γλωσσική αντίδραση του παιδιού [*ba*] (ανεξάρτητη αντίδραση) ενισχύεται προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση και διαμορφώνεται κατάλληλα, έως τη στιγμή που η γλωσσική αντίδραση [*ba*] αρθρωθεί ορθά ως [*bala*], προσδιορίζοντας το συγκεκριμένο αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Ο τρόπος αυτός, σύμφωνα με τον οποίο το παιδί μαθαίνει να διαμορφώνει τη φωνολογική παραγωγή του με βάση τις ακουστικά ορθές λέξεις, βασίζεται στη συντελεστική υποκατάσταση (Skinner, B.F. 1957).

1.4.2 Βιολογικό-γενετικό μοντέλο

Οι βιολογικές-γενετικές θεωρήσεις για την απόκτηση της γλώσσας διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της ορθολογιστικής φιλοσοφικής τάσης και επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο του έμφυτου παράγοντα της βιολογικής-γνωστικής ωριμότητας του παιδιού για την εκμάθηση της γλώσσας. Επηρεασμένοι και εντυπωσιασμένοι από την καθολικότητα, την κανονικότητα και την ταχύτητα της απόκτησης της πραγματικά πολυσύνθετης γλωσσικής λειτουργίας, επιστήμονες όπως ο Piaget, ο Chomsky και ο Lenneberg, υποστήριζαν την άποψη της ύπαρξης μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει τη γλώσσα. Μελετώντας συνδυαστικά την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού, τη δομή του γλωσσικού συστήματος και το βιολογικό του υπόστρωμα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στο ανθρώπινο είδος η απόκτηση της γλώσσας είναι έμφυτα

προγραμματισμένη και πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει ανταποκρίνεται θετικά. (Lloyd, P. 1998)

Ο Lenneberg (1967) θεωρεί ότι ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από μια βιολογικά καθορισμένη ικανότητα να αποκτά και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, αυτή η ικανότητα μπορεί να θεωρηθεί ανάλογη με τις άλλες έμφυτες ικανότητες (όπως του βαδίσματος) οι οποίες μεταβιβάζονται με το γενετικό κώδικα. Η ικανότητα αυτή αντιδιαστέλλεται με δεξιότητες όπως η γραφή, που είναι αποτέλεσμα εξάσκησης και κοινωνικο-πολιτιστικών επιδράσεων. Τα *κριτήρια* (προϋποθέσεις) στα οποία στηρίχθηκε η υπόθεση της βιολογικής υποδομής της γλώσσας είναι τα ακόλουθα:

1. Η γλωσσική ικανότητα του παιδιού βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με την ιδιαιτερότητα της δομής και της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή την αντίληψη, την επεξεργασία, την απομνημόνευση και την χρήση των αφηρημένων και σύνθετων γλωσσικών συμβόλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της γλώσσας αποτελεί η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου του ανθρώπου.

2. Η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι παρόμοια σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε αυτά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση. Η νοητική κατάσταση δεν ρυθμίζει εν γένει τη σειρά ανάπτυξης των διαφόρων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά το βαθμό και το ρυθμό με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται.

3. Η γλωσσική ανάπτυξη εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της γενικότερης γνωστικής-νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει την ετοιμότητα (ωριμότητα και προδιάθεση) να αποκτήσει τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που δέχεται από το περιβάλλον του, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα "άγρια ή γλωσσικά απομονωμένα παιδιά".

Η γλωσσικά κρίσιμη περίοδος εκτείνεται χρονικά από τα 2 έτη (όριο πλήρους ανάπτυξης των αρθρωτικών οργάνων) έως την εφηβική ηλικία (ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων). Για την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου συνηγορούν δύο επιπρόσθετα κριτήρια, σύμφωνα με τον

Lenneberg: (α) η εκτίμηση ότι παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μέχρι την ηλικία των 12-13 ετών από ό,τι σε μεγαλύτερη ηλικία, και (β) η διαπίστωση ότι η απόκτηση της γλώσσας σε παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλικά τραύματα στο γλωσσικά κυρίαρχο ημισφαίριο γίνεται φυσιολογικά εάν οι εγκεφαλικές βλάβες προκληθούν σε μικρή ηλικία (πριν τα πρώτα 12 χρόνια), διότι τη γλωσσική επεξεργασία αναλαμβάνει το άλλο, μη κυρίαρχο ημισφαίριο, ενώ αντίθετα η αποκατάσταση των γλωσσικών διαταραχών σε αφασικούς μεγάλης ηλικίας αποδεικνύεται ελάχιστη έως μηδενική.

4. Η ανθρώπινη γλώσσα καθ' αυτή δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί σε άλλους ζωικούς οργανισμούς.

5. Στο παιδί υπάρχουν έμφυτες ικανότητες που του επιτρέπουν την απόκτηση οποιασδήποτε γλώσσας, όσο δύσκολη και αν είναι αυτή.

Συμπερασματικά λοιπόν βλέπουμε ότι, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να θεωρηθεί αποτέλεσμα εσωτερικής ωρίμανσης, η οποία είναι καθοριστική και συντελείτε κατά τη διάρκεια μιας γλωσσικά κρίσιμης περιόδου μεταξύ των 2 και 13 περίπου ετών. Εάν η ωρίμανση αυτή δεν επιτευχθεί μέσα σε αυτά τα καθορισμένα χρονικά πλαίσια, τότε κάθε προσπάθεια αποκατάστασης και με οποιοδήποτε μέσο αποβαίνει ανώφελη και άκαρπη.

Ο Chomsky (1957, 1965) με τη σειρά του, θεωρεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία *ανακάλυψης* των μετασχηματιστικών κανόνων που συνδέουν την επιφανειακή δομή κάθε συγκεκριμένης γλώσσας με τα υποκείμενα καθολικά δομικά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας. Εφόσον τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν γλωσσικά με τους ενήλικους, οι οποίοι γνωρίζουν ήδη τις μετασχηματιστικές δομές, συνάγεται το συμπέρασμα ότι και τα παιδιά είναι ικανά να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν την υποκείμενη δομή της γλώσσας τους. Αναλυτικότερα κατά τον Chomsky η γλώσσα προσδιορίζεται από ένα σύνολο κανόνων με βάση τους οποίους είναι δυνατή η παραγωγή ενός άπειρου αριθμού γραμματικώς ορθών προτάσεων. Όμως το παιδί γνωρίζει εκ γενετής κάποιες γλωσσικές δομές, τις οποίες δεν χρειάζεται να τις διδαχθεί για να τις μάθει. Αυτό ακριβώς το κατορθώνει χάρη σε έναν έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, ο οποίος

ονομάζεται "μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης" και καθιστά το παιδί ικανό να μάθει τη γλώσσα του γλωσσικού του περιβάλλοντος. Αυτό βέβαια δεν είναι έκδηλο στο αρχικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης, γιατί τότε το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τρόπο που δεν ταιριάζει στους κανόνες της δομής της γλώσσας των ενηλίκων. Ακόμη και σε αυτό το στάδιο όμως δεν χρησιμοποιεί τις λέξεις με τυχαίο τρόπο, αλλά βάσει κάποιων βασικών κανόνων δομής.

1.4.3 Γνωστικό μοντέλο

Η ανάπτυξη της γνωστικής θεωρίας της γλώσσας ξεκίνησε ως προσπάθεια σύγκλισης των αντίθετων και εν μέρει αγεφύρωτων θέσεων των δύο προηγούμενων ερμηνευτικών μοντέλων, χωρίς ωστόσο να αποτελεί μια συμβιβαστική λύση που γεφυρώνει τις αντίπαλες παρατάξεις. Αντίθετα, ορισμένες βασικές υποθέσεις της διαφέρουν εντελώς από τις θέσεις των προηγούμενων θεωριών. Συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι επειδή ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από το γλωσσικό περιβάλλον, ούτε διότι έχει έμφυτη μονάχα τη συντακτική δομή της γλώσσας, αλλά επειδή διαθέτει γενικότερες μη γλωσσικές εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις οι οποίες δημιουργούνται πριν από τη γλωσσική ανάπτυξη και υποστηρίζουν την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και της μάθησής της. (Lloyd, P. 1998). Ο πιο γνωστός εισηγητής και υποστηρικτής της παραπάνω άποψης είναι ο Piaget, ο οποίος υποστηρίζει ότι το παιδί στο πρώτο έτος της ζωής του (προγλωσσικό στάδιο), πριν ακόμη αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, γνωρίζει (μαθαίνει) τον κόσμο. Κατά συνέπεια, η απόκτηση της γλώσσας συντελείται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί. Για την ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος και της συντακτικής δομής της γλώσσας απαιτούνται δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, η κατάκτηση της έννοιας της μονιμότητας (ύπαρξης) των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, ακόμη και όταν αυτά δεν είναι παρόντα και δεδομένα στις αισθήσεις, η οποία είναι απαραίτητη για τη δυνατότητα σύνδεσης κάθε λέξης με την έννοια ή τις έννοιές της. Δεύτερον, η απόκτηση της γνώσης ότι οι λέξεις αναφέρονται και αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα του γύρω κόσμου (συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας). (Lloyd, P. 1998). Ως επόμενο στάδιο στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης μετά την προγλωσσική φάση ακολουθεί η γλωσσική φάση, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα και κατορθώνει να εκφράσει γλωσσικά

τη μάθηση που έχει ήδη αποκτήσει. Επομένως, η γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μάθει το παιδί να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές. Αυτή η φάση υποδιαιρείται σε δύο εξελικτικές πορείες: στη μία το παιδί αναπτύσσει τρόπους να εκφράζει την κατακτημένη γνώση με πληρέστερους γλωσσικούς τύπους (γλωσσική σαφήνεια και ακρίβεια), και στην άλλη πορεία η ανάπτυξη αυτή των πληρέστερων γλωσσικών τύπων καθίσταται δυνατή χάρη στην εκμάθηση νέων εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους (Πήτα, Ρ. 1998). Οι διαφοροποιήσεις του γνωστικού μοντέλου σε σχέση με τα δύο προηγούμενα συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

1. Ο έμφυτος γενετικός ή βιολογικός γλωσσικός μηχανισμός δεν υφίσταται αποκλειστικά και μόνο για την απόκτηση και την ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά υπάγεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γνωστικών λειτουργιών οι οποίες συμβάλλουν, στη λειτουργία των γενικών μηχανισμών μάθησης, όπου συγκαταλέγεται και η γλώσσα ως γνωστική διαδικασία. . (Πήτα, Ρ. 1998)

2. Η αποτυχία χιμπαντζήδων να μάθουν γλώσσα είναι αναμενόμενη, εφόσον οι χιμπαντζήδες αφενός δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερα ευφυή όντα, και αφετέρου δεν διαθέτουν τα κατάλληλα αρθρωτικά όργανα για να παράγουν λόγο όπως ο άνθρωπος. . (Πήτα, Ρ. 1998)

Καταλήγοντας, σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο, η γλώσσα αποτελεί ένα κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί για να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του καθώς και τις δικές του σχέσεις με τον έξω κόσμο. Η απόκτηση και ανάπτυξη αυτού του κωδικοποιημένου συμβολικού συστήματος από το παιδί εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της γνωστικής του ανάπτυξης και βασίζεται στις έννοιες της μονιμότητας και των σχέσεων των αντικειμένων που ήδη αυτό έχει αποκτήσει κατά το προγλωσσικό στάδιο. (Πήτα, Ρ. 1998)

1.5 Η κινητική ανάπτυξη του φυσιολογικού παιδιού

Νεογέννητο

- Όταν είναι ξαπλωμένο τα μέλη του βρίσκονται σε κάμψη, από τα δάχτυλα των χεριών μέχρι τα δάχτυλα των ποδιών. Το κεφάλι του γέρνει προς το ένα μέρος.

- Έχει αντανακλαστικές κινήσεις φυγής.
- Όταν το ξαπλώνουμε το κεφάλι του γέρνει προς τη μια πλευρά.
- Όταν το κρατάμε όρθιο θα αρχίσει αντανακλαστικά να βαδίζει.
- Αν αγγίξουμε τη παλάμη του, αντανακλαστικά θα την κλείσει σφίγγοντας για λίγα δευτερόλεπτα (αντανακλαστικό δραγμού).
- Αντιδρά σε ισχυρά φωτεινά και ακουστικά ερεθίσματα.

1^{ος} μήνας

- Όταν είναι ξαπλωμένο μπρούμυτα ανασηκώνει το κεφάλι του για λίγο.
- Όταν πάμε να το σηκώσουμε το κεφάλι του κρέμεται προς τα πίσω στην προσπάθεια του να το σηκώσει.
- Όταν είναι καθιστό ανασηκώνει για λίγο προς τα εμπρός το κεφάλι του.
- Όταν το κρατάμε όρθιο έχει αντανακλαστική στήριξη.
- Μπορεί να παρακολουθήσει μια κουδουνίστρα σε απόσταση είκοσι εκατοστών από το πρόσωπο του.
- Στην διάρκεια του θηλασμού, το πρόσωπο του μωρού είναι στραμμένο απευθείας προς το σώμα της μητέρας. Παρακολουθεί κάθε τόσο το πρόσωπο της.
- Ησυχάζει στην αγκαλιά.
- Στο κλάμα του παιδιού μπορούμε να παρατηρήσουμε ορισμένες διαφορές μετά από λίγες βδομάδες. Η πείνα και ο πόνος προκαλούν έντονο, συνεχές κλάμα ενώ όταν το μωρό είναι κουρασμένο το κλάμα του είναι μαλακότερο και μακρύτερο.

2^{ος} μήνας

- Τα χέρια είναι συχνά μισάνοιχτα αφού η σπαστικότητα εξαφανίζεται αυτό το μήνα με γρήγορο ρυθμό.
- Σταματά ότι κάνει, στον ήχο του κουδουνίσματος.
- Έχουμε το πρώτο χαμόγελο.

3^{ος} μήνας

- Όταν το παιδί είναι ξαπλωμένο μπρούμυτα κρατάει το κεφάλι του για ένα λεπτό όρθιο.
- Όταν το ανασηκώνουμε, σηκώνει για λίγο το κεφάλι του.
- Όταν είναι καθιστό κρατάει το κεφάλι του μισό λεπτό όρθιο.
- Λυγίζει τα πόδια του όταν το σηκώνουμε.
- Κουνάει την κουδουνίστρα που του δίνουμε στο χέρι.

- Ακολουθεί με το βλέμμα την κουδουνίστρα από την μία άκρη του ματιού στην άλλη.
- Το χαμόγελο μονιμοποιείται. Δεν χαμογελάει σε κανένα αντικείμενο εκτός αν το αντικείμενο αυτό έχει ανθρώπινη όψη.

4^{ος} μήνας

- Κρατάει το κεφάλι του όρθιο όταν το γέρνουμε πλάι.
- Παίζει με τα χέρια του.
- Βάζει τα παιχνίδια του στο στόμα.
- Γελάει δυνατά.

5^{ος} μήνας

- Γυρίζει από μπρούμυτα ανάσκελα.
- Όταν το ανασηκώνουμε για να καθίσει, κάμπτει το κεφάλι, τα χέρια και τα πόδια.
- Μπορεί να αντέξει για λίγο το βάρος του σώματος του.
- Απλώνει το χέρι προς το παιχνίδι και το αγγίζει.
- Ξεχωρίζει τον αυστηρό από τον ήπιο τόνο.

(Hellbruegge. T, Vibfen. H)

6^{ος} μήνας

- Στηρίζεται στα τεντωμένα του χέρια.
- Πιάνει με σιγουριά το παιχνίδι.
- Πιάνει με όλη του τη παλάμη.
- Αλλάζει το παιχνίδι από το ένα του χέρι στο άλλο.
- Στρέφει το κεφάλι του προς το θόρυβο ενός χαρτιού που τσαλακώνεται.
- Ξεχωρίζει τα γνωστά πρόσωπα από τα άγνωστα.

7^{ος} μήνας

- Γυρίζει από ανάσκελα μπρούμυτα.
- Παίζει με τα πόδια του.
- Πιάνει και με τα δύο του χέρια.
- Γυρίζει το παιχνίδι μέσα στα χέρια του.
- Ψάχνει κάποιο αντικείμενο που του έπεσε.
- Παίζει παιχνίδια π.χ «κου-κου».

8^{ος} μήνας

- Γυρίζει γύρω από τον άξονα του.

- Όταν είναι ξαπλωμένο τραβάει μόνο του για να καθίσει.
- Κάθεται αρκετά δευτερόλεπτα μόνο του.
- Στηρίζεται στο πλάι.
- Αναγνωρίζει τα άγνωστα πρόσωπα.
- Παρακολουθεί τους μεγάλους στις δραστηριότητες τους.
- Ενδιαφέρεται για την εικόνα του στον καθρέφτη.

9^{ος} μήνας

- Το παιδί έρπετε.
- Κάθεται ένα ολόκληρο λεπτό μόνο του.
- Στηρίζεται με τα χέρια του προς τα πίσω.
- Στέκεται όταν πιάνεται μόνο από τα χέρια.
- Αφήνει αντικείμενα επίτηδες να πέσουν.
- Ενδιαφέρεται για σιγανούς ήχους.
- Απλώνει το χέρι μέσα σε κάποιο δοχείο.
- Παίζει κρυφτό.

(Hellbruegge. T, Vibfen. H)

10^{ος} μήνας

- Καταφέρνει να κάθεται μόνο του με τεντωμένα πόδια και ίσια πλάτη.
- Πιάνεται από τα έπιπλα και σηκώνεται.
- Κρατιέται και στέκεται.
- Μπορεί να πιάνει αντικείμενα με τον αντίχειρα και τον δείκτη.
- Υπάρχει συνεργασία των δύο χεριών.
- Μαθαίνει να πετάει αντικείμενα.
- Ενδιαφέρεται για λεπτομέρειες.
- Μιμείται κινήσεις.
- Χαίρεται όταν το παινεύουν.
- Όταν το ρωτάμε ψάχνει για αντικείμενα και πρόσωπα.

11^{ος} μήνας

- Μπουσουλάει.
- Κάθεται ελεύθερα με καλή ισορροπία.
- Προχωράει προς το πλάι γύρω από τα έπιπλα.
- Προχωράει μπροστά όταν το κρατάμε από τα χέρια.

- Εμφανίζεται το πιάσιμο της τανάλιας (πιάνει τα αντικείμενα για περισσότερη ώρα).
- Βρίσκει κάποιο κρυμμένο παιχνίδι.
- Τραβάει το παιχνίδι με το σχοινί κοντά του.
- Τρώει χωρίς βοήθεια με τα χέρια.
- Πίνει από το φλιτζάνι.
- Καταλαβαίνει τις απαγορεύσεις.

12^{ος} μήνας

- Περιπατάει στηριγμένο στο ένα χέρι.
- Δίνει το αντικείμενο στο χέρι.
- Περνάει μικρά αντικείμενα από μικρά ανοίγματα.
- Παίζει κνηγητό.

(Hellbruegge. T, Vibfen. H)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Ιστορική αναδρομή

Το έτος 1911 χρησιμοποιήθηκε ο όρος αυτισμός, από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleuler, για να δηλώσει την απώλεια της επαφής του ψυχασθενούς με την πραγματικότητα, δηλαδή, για να περιγράψει το είδος της σκέψης των σχιζοφρενών ασθενών του και ιδιαίτερα την τάση τους να ανάγουν τα πάντα στον εαυτό τους.(Μπεζεβέγκης. Η, 1985).

Η πρώτη συστηματική μελέτη δημοσιεύτηκε το 1943 από τον ψυχίατρο Leo Kanner, όπου χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος «πρώιμος παιδικός αυτισμός» για να περιγράψει την συμπεριφορά των ασθενών του παιδικής ηλικίας, οι οποίοι κατά την γνώμη του παρουσίαζαν το ιδιαίτερο αυτό σύνδρομο, σε άρθρο του με τίτλο «Αυτιστικές Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής» (Σταμάτης. Σωτ, 1987 – Harpe, Fr. χ.ε). Δεν δεχόταν τον αυτισμό ως απώλεια της επαφής με την πραγματικότητα, αλλά ως ανικανότητα επαφής, γιατί στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν έχει δημιουργηθεί πραγματικότητα, οπότε σύμφωνα με τον Kanner το παιδί δεν μπορεί να χάσει κάτι που δεν έχει κατακτήσει. Ο Kanner ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που θεώρησαν τον αυτισμό εγγενή ανικανότητα που διαχωρίζεται από τη σχιζοφρένεια. Πολλοί ειδικοί ασχολήθηκαν με τον αυτισμό μετά τον Kanner και, παρά τις διαφωνίες τους ως προς τα αίτια που τον προκαλούν και τον τρόπο αντιμετώπισης, συμφωνούν σχεδόν όλοι στον χρόνο που εμφανίζεται και στα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται.

Πρωτοπόρος στο θέμα του αυτισμού, είναι και ο Hans Asperger, ένας Αυστριακός γιατρός που το 1944 (ένα χρόνο μετά τη δημοσίευση του άρθρου του Kanner) δημοσίευσε μια διατριβή του που αφορούσε την «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία. Χρειάστηκαν περισσότερα από 50 χρόνια για να μεταφραστεί στα αγγλικά από το πρωτότυπο άρθρο του Asperger «Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter». Είχε δημιουργηθεί η εντύπωση ότι ο Asperger περιγράφει ένα διαφορετικό τύπο παιδιού από τον Kanner. Η εντύπωση αυτή όμως αποδείχτηκε λανθασμένη μετά την μελέτη των αρχικών τους εργασιών. Και οι δύο επιστήμονες πίστευαν ότι το κοινωνικό μειονέκτημα του αυτισμού είναι εγγενές ή ιδιοσυστατικό και ότι ενυπάρχει στη διάρκεια ζωής του ενήλικου (Frith U. 1994 – Harpe, Fr. χ.ε).

Ο ορισμός του αυτισμού κατά τον Asperger είναι πολύ ευρύτερος από του Kanner. Ο Asperger συμπεριέλαβε στον ορισμό του από περιπτώσεις που αγγίζουν τα όρια του

φυσιολογικού μέχρι σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες. Σήμερα ο χαρακτηρισμός «Σύνδρομο Asperger» χρησιμοποιείται κυρίως στη σπάνια περίπτωση του ευφυούς, γλωσσικά ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού.

Ενώ το σύνδρομο του Kanner χρησιμοποιείται συνήθως για να υποδηλώσει το παιδί με τον αστερισμό των κλασικών «πυρηνικών» χαρακτηριστικών, το οποίο έχει πολλά κοινά γνωρίσματα με αυτά που ο Kanner κατέγραψε στην πρώτη του εργασία. Η θεραπεία του αυτισμού στις δεκαετίες 1950 και 1960 πήγαζε από τις θεωρίες που προκαθόριζαν την συναισθηματική αιτιολογία. Η ψυχοδυναμική θεωρία, αναγνωρισμένη από τη δουλειά του Bettelheim, είχε σαν αποτέλεσμα μια θεραπεία με σκοπό να «προκαλέσει ανάδυση από το συναισθηματικό καβούκι του αυτισμού». Αφ' ότου άρχισε να χάνεται η ελπίδα της συναισθηματικής ανάρρωσης οι έρευνες της δεκαετίας του 1970 άλλαξαν κατεύθυνση θεωρώντας τον αυτισμό σα γνωστική και γλωσσική ανικανότητα(Rutter. M & Schopler. E, 1978 – Wing. L, 1976), ανοίγοντας έτσι τον δρόμο στη θεραπεία της συμπεριφοράς.

Κατ' αυτή τη θεωρία οι διαπροσωπικές δυσκολίες στον αυτισμό ήρθαν στην επιφάνεια σαν αποτέλεσμα γνωστικής και γλωσσικής ανεπάρκειας και η θεραπεία επικεντρώθηκε στο να αποκτήσουν τα παιδιά διακριτικές γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες με βάση έναν πολύ οργανωμένο και συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας.

Οι έρευνες της τελευταίας δεκαετίας μας γυρίζουν πάλι πίσω στην αρχική εργασία του Kanner, και οι συζητήσεις γύρω από τη φύση του αυτισμού δίνουν έμφαση στην πολύπλοκη αλληλεξάρτηση του γνωστικού τρόπου μάθησης, κοινωνικής αντίληψης, της μάθησης της γλώσσας και των προτύπων κοινωνικότητας (Dawson, 1989 – Frith, U. 1989).

2.2 Ορισμός

Σύμφωνα με την *Βάγια Παπαγεωργίου* ο αυτισμός: «Είναι μια σοβαρή, νευροψυχιατρική διαταραχή, που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, εκδηλώνεται νωρίς και διαρκεί όλη τη ζωή. Χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσης, στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στο παιχνίδι-σκέψη-φαντασία. Οι αποκλίσεις αυτές επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τη συμπεριφορά, την προσαρμογή, και τη λειτουργικότητα του στην καθημερινή ζωή. Επηρεάζουν επίσης, την πορεία της ανάπτυξης, που αποκλίνει από

το φυσιολογικό, ενώ η ανάπτυξη επηρεάζει την κλινική εικόνα του αυτισμού. Τα συμπτώματα ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο, τη σοβαρότητα, την συνύπαρξη άλλων ιατρικών καταστάσεων, την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και παράγοντες του περιβάλλοντος».(www.autismthessaly.gr)

Ο αυτισμός που στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία ονομάζεται autism, ετυμολογικά έχει ελληνική ρίζα και είναι το παράγωγο του συνδυασμού των λέξεων «αυτός» που σημαίνει εαυτός και της κατάληξης «-ισμός» που δηλώνει προσανατολισμό ή κατάσταση. Έτσι ως αυτισμός μπορεί να οριστεί η κατάσταση της απομόνωσης ενός ατόμου στον εαυτό του. Πρώτος ο Bleuler το 1913 ονόμασε αυτιστική τη σκέψη των σχιζοφρενών επειδή δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και στη λογική αλλά στη φαντασία. Ο ίδιος το 1919 χρησιμοποίησε τον όρο αυτισμό για να περιγράψει μια μη παθολογική συμπεριφορά, την εσωστρέφεια η οποία υπερσχύει της εξωστρέφειας στην επαφή με τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο. Έπειτα ακολουθεί ο Leo Kanner (1943) που τον όρισε ως έμφυτη διαταραχή της ικανότητας για δημιουργία συναισθηματικής και κοινωνικής επαφής. Ο Freud θεωρεί τον αυτισμό ταυτόσημο με τον αυτοερωτισμό. Ο Mahler χρησιμοποίησε τον όρο «νηπιακός αυτισμός» στην ψυχανάλυση για να δηλώσει μια φυσιολογική φάση της ανάπτυξης και ταυτόχρονα μια μορφή ψύχωσης.

Κατά την φάση του ομαλού αυτισμού, από τη γέννηση ως το δεύτερο μήνα της βρεφικής ηλικίας, το βρέφος δεν μπορεί να βιώσει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στον εαυτό του και την εξωτερική πραγματικότητα.

Ο παθολογικός αυτισμός δημιουργείται ως συνέπεια της καθήλωσης ή της παλινδρόμησης στην πρωταρχική αυτή φάση, το παιδί δεν μπορεί να προσανατολιστεί προς τον εξωτερικό κόσμο και έτσι περιορίζεται στον δικό του κόσμο.

(Κουγιουμουτζάκης. Γ, 1992) .

Σύμφωνα με την Χίτογλου Μαρία ο αυτισμός είναι μια πρώιμη και σφαιρική διαταραχή της εξέλιξης (πριν τα τρία χρόνια) που χαρακτηρίζεται από σοβαρές διαταραχές της επικοινωνίας, αδυναμία κοινωνικών σχέσεων και διαταραχές συμπεριφοράς. Σήμερα ο αυτισμός συνδέεται με μια διαταραχή της εξέλιξης του νευρικού συστήματος. Ο παθοφυσιολογικός μηχανισμός ενεργοποιείται από διάφορους παράγοντες του περιβάλλοντος προ-περι-γεννητικούς ή και επίκτητους, οι οποίοι εφ' όσον υπάρχει γενετική προδιάθεση, προκαλούν την κλινική εικόνα του αυτισμού.(Χίτογλου. Μ, 2000).

Άλλοι πάλι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι ο αυτισμός είναι μια εξελικτική διαταραχή. Εξαιτίας ενός ελατώματος στα συστήματα που επεξεργάζονται τις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες, το παιδί αντιδρά υπερβολικά σε ορισμένα ερεθίσματα και ελάχιστα σε άλλα. Το αυτιστικό παιδί συχνά απομακρύνεται από το περιβάλλον του και τους ανθρώπους που υπάρχουν σε αυτό, για να εμποδίσει μια σφοδρή επίθεση εισερχόμενων ερεθισμάτων. Ο αυτισμός είναι παιδική ανωμαλία η οποία απομακρύνει το παιδί από τις διαπροσωπικές σχέσεις, που αρνείται να έρθει σε επαφή με τον κόσμο και να τον εξερευνήσει. Αντί γι' αυτό παραμένει στον δικό του κόσμο (Grandin, T. 1995).

Τέλος τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ο αυτισμός ανήκει στο φάσμα των σύνθετων νευροεξελικτικών διαταραχών οι οποίες αποκαλούνται Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος ως διαταραχές που έχουν κυρίως βιολογική βάση.

2.3 Χαρακτηριστικά βρεφικής ηλικίας παιδιών με αυτισμού

Από 0 έως 1^{ος} μηνός:

- Το βρέφος είναι πολύ μαλθακό, σαν παράλυτο, όταν πηγαίνει κάποιος να το πάρει.
- Γενικά φαίνεται διαφορετικό.
- Δεν κοιτάζει στα μάτια.
- Δεν παρακολουθεί κάποιο αντικείμενο που κινείται.
- Είναι αδιάφορο σε οποιαδήποτε προσφορά και περιποίηση, μπορεί ακόμα και να φωνάζει, αντιδρώντας όταν του προσφέρονται.
- Δεν αντιδρά στο άκουσμα της φωνής.
- Πρώιμες δυσχέρειες ή δυσκολίες στον ύπνο.
- Δυσκολίες στη διατροφή του με αντιδράσεις μη αποδοχής του στήθους ή της ειδικής φιάλης για το φαγητό του.
- Το πιπίλισμα του δακτύλου γίνεται διαφορετικά, δηλαδή, σε αργό ρυθμό και αδέξια.

Από 1^{ος} μηνός έως 3^{ος} μηνών:

- Το βρέφος είναι υποτονικό.
- Συγκρατεί άσχημα το κεφάλι του.
- Είναι υπερβολικά πολύ ήσυχο.
- Έχουμε σοβαρές δυσχέρειες του βλέμματος.
- Το πρόσωπο του είναι εντελώς αδιάφορο και αρκετά σοβαρό.

- Σχεδόν καμιά προσοχή στα διάφορα πρόσωπα.
- Δεν αντιδρά καθόλου στην ανθρώπινη φωνή.
- Δεν γελά, ή τουλάχιστον πάρα πολύ λίγο.

(Καρπαθίου. Χ. Εμμ, 1994).

Από 3^{ov} μηνών έως 6 μηνών:

- Το βρέφος είναι πάρα πολύ ήσυχο, αλλά μερικές φορές υπερβολικά νευρικό.
- Το βρέφος είναι υποτονικό αλλά μερικές φορές και υπερτονικό.
- Καθυστερεί να συγκρατήσει το κεφάλι του.
- Καθυστερεί στην καθιστική στάση.
- Όταν κάποιος πηγαίνει να το πάρει δεν προτείνει τα χέρια του.
- Το χαμόγελο απουσιάζει πλήρως ή είναι πάρα πολύ σπάνιο.
- Έχουμε ελάχιστες έως καθόλου εκφράσεις μέσω των μυών του προσώπου.
- Έχουμε σοβαρότατες ανωμαλίες στο βλέμμα, αδυναμία παρακολούθησης αντικειμένου που κινείται ή και πιθανός στραβισμός.
- Έχουμε αδιαφορία σε οποιοδήποτε ηχητικό ερέθισμα, όπως επίσης και μια υπερευαισθησία σε ορισμένους ήχους.
- Έχουμε απουσία ή καθυστέρηση στα γουργουρίσματα.
- Έχουμε ελάχιστη ή έως μηδαμινή συναισθηματική προσέγγιση.
- Έχει περίεργο χαρακτήρα, είναι νευρικό, θυμώνει εύκολα και φωνάζει.
- Δεν υπάρχει καμία έκφραση χαράς.
- Δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα χέρια του.
- Αγνοεί πλήρως τα παιχνίδια του.
- Έχει δυσκολίες στον ύπνο και στη διατροφή του.
- Έχει εντερικά προβλήματα και δυσκοιλιότητα.
- Έχει ανώμαλη καμπύλη θερμοκρασίας.

Από 6 μηνών έως 1^{ος} έτους:

- Εξακολουθεί να είναι υποτονικό.
- Καθυστερεί στην καθιστική και στην όρθια στάση.
- Όταν το κρατούν στα χέρια διατηρεί μια απόσταση γέρνοντας προς τα πίσω.
- Δεν έχει βλεμματική επαφή.
- Δεν προσηλώνει το βλέμμα του σε αντικείμενα, θυμίζοντας μάλιστα πολλές φορές τύφλωση.
- Οι εκφράσεις του προσώπου του είναι ελάχιστες.
- Έχει ελάχιστες συμβολικές χειρονομίες.

- Έχουμε απουσία μίμησης.
- (Καρπαθίου. Χ. Εμμ, 1994).
- Έχουμε αδιαφορία στους διαφόρους ήχους.
 - Αντιδρά περίεργα σε κάποιους συγκεκριμένους ήχους.
 - Δίνει την εντύπωση κώφωσης.
 - Έχουμε ελάχιστα γουργουρίσματα.
 - Έχουμε απομόνωση και συναισθηματική αποστροφή.
 - Δεν έχει κανένα ενδιαφέρον για τα άλλα πρόσωπα.
 - Αγνοεί τα παιχνίδια του και αν τα χρησιμοποιήσει, τα χρησιμοποιεί ασυνήθιστα.
 - Κουνάει χαρακτηριστικά χέρια και δάχτυλα μπροστά στα μάτια του.
 - Δεν εμφανίζει κανένα στοιχείο άγχους όταν το εγκαταλείπουν ή στην παρουσία κάποιου ξένου προσώπου.
 - Εμφανίζει αδικαιολόγητους φόβους σε καινούρια περιβάλλοντα και θορύβους.
 - Έχει αϋπνίες.
 - Έχει ανορεξίες, αδικαιολόγητους εμμέτους, αποστροφή στο φαγητό, στο κουτάλι ή σε νέο φαγητό.

Από 1^{ος} έτους έως 2 ετών:

- Έχουμε καθυστέρηση ή και σταμάτημα της βάδισης.
- Δεν τρώει μόνο του.
- Δυσκολίες στον ύπνο, ξυπνά την νύχτα, θυμώνει.
- Οι εκφράσεις του προσώπου του είναι ελάχιστες.
- Αποφεύγει την επαφή μέσω του βλέμματός.
- Ενδιαφέρετε πάρα πολύ για την μουσική αλλά όχι για οποιονδήποτε άλλο ήχο.
- Είναι πάρα πολύ ήσυχο και αποσύρεται μόνο του.
- Παρουσιάζει ελάχιστο ενδιαφέρον για παιχνίδια και αντικείμενα ενώ το παιχνίδι του είναι στερεοτυπικό.
- Έχει αδυναμία μίμησης.
- Συνεχίζει να δίνει την εντύπωση πως είναι κωφό.
- Παρουσιάζει ελάχιστα γουργουρίσματα χωρίς καμιά εξέλιξη στο λόγο.
- Κουνιέται συνέχεια.
- Εμφανίζει στερεοτυπίες όπως να ξύνει τις επιφάνειες.

- Υπάρχει συναισθηματική αδιαφορία και ανεξήγητοι έντονοι θυμοί.
 - Δεν παρουσιάζει στοιχεία άγχους όταν εγκαταλείπεται.
- (Καρπαθίου. Χ. Εμμ, 1994).

Από 2 ετών έως 3^{ov} ετών:

- Συνεχίζονται οι δυσκολίες στον ύπνο.
- Απομονώνεται, αλλά αρχίζει να παίζει κάπως με τους μεγάλους.
- Η επαφή με το βλέμμα είναι σπάνια.
- Χαϊδεύει τις επιφάνειες.
- Έχουμε απουσία λόγου και συμβολικού παιχνιδιού, αλλά αρχίζει να γίνεται πλέον φανερό το χαμόγελο και δείχνει να κατανοεί απλές εντολές.
- Κουνιέται συνέχεια.
- Συνεχίζονται οι στερεοτυπίες.
- Υπάρχει συναισθηματική αδιαφορία, αλλά αρχίζει να ενδιαφέρεται για το είδωλο του στο καθρέφτη.
- Θυμώνει και φωνάζει αλλά ησυχάζει όταν το παίρνουν αγκαλιά.
- Αυτοτραυματίζεται.
- Δεν πλησιάζει το φαγητό του, ούτε τρώει μόνο του, εκτός από ψωμί και γλυκά, ενώ πίνει υγρά γενικά.
- Δυόμιση ετών περίπου υπάρχει σημαντική ύφεση στα προβλήματα του ύπνου.
- Επίσης στα δυόμιση αρχίζει να έχει κάποιο ενδιαφέρον για τις κούκλες.
- Μετά την ηλικία των δυόμιση δεν δέχεται να περιμένει το φαγητό.
- Συνεχίζει να απομονώνεται αλλά υπάρχει και κάποιο ενδιαφέρον για τα άλλα άτομα, καθώς και ενδιαφέρον για κάποιο συγκεκριμένο παιχνίδι.
- Πετά τα αντικείμενα και τα παιχνίδια ενώ αρχίζει να χειρίζεται κάποια αντικείμενα.
- Συνεχίζονται ακόμη οι στερεοτυπίες αλλά συγχρόνως έχουμε στοιχεία μίμησης ήχων και κινήσεων, καθώς επίσης κατανοεί και κάποιες εντολές.
- Περιοδικά, εμφανίζει κάποια στοιχεία συναισθηματικότητας και χρησιμοποιεί σαν καταφύγιο τους γονείς με τους οποίους έχει μια υποτυπώδη συναισθηματική επικοινωνία.
- Προς το τέλος του δευτέρου έτους της ηλικίας του αρνείται να φάει μόνον του, ενώ υπάρχουν συχνοί έντονοι θυμοί, στη διάρκεια του φαγητού.

- Χρησιμοποιεί τα αντικείμενα διαφορετικά σε οποιαδήποτε ενέργεια, ενώ συνεχίζει να χαϊδεύει τις επιφάνειες και αρχίζει να υπάρχει ένα ενδιαφέρον όχι μόνο για τη φυσική πλευρά των αντικειμένων αλλά και για την χρησιμότητα τους.

Μια καλύτερευση των παθολογικών συμπτωμάτων αρχίζει να εμφανίζεται προς το τέλος του δευτέρου έτους με τις αρχές του τρίτου. Συγκεκριμένα, δέχεται να περιμένει το φαγητό του, απομονώνεται λιγότερο, εμφανίζει περισσότερες εκφράσεις στο πρόσωπο, παίζει με τα παιχνίδια του περισσότερο, χαμογελάει περισσότερο, είναι λιγότερο αδιάφορο, παρουσιάζεται μίμηση των ήχων και αρχίζει η εκπομπή κάποιων δυσύλλαβων λέξεων.

(Καρπαθίου. Χ. Εμμ, 1994).

2.4 Γενικά χαρακτηριστικά του αυτισμού

- ❖ Τα παιδιά με αυτισμό αδυνατούν να προσπελάσουν τις αφηρημένες έννοιες και τους συμβολισμούς.
- ❖ Δεν μπορούν να κάνουν γενικεύσεις και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον κόσμο της φαντασίας τους.
- ❖ Παρατηρείται έλλειψη ανταπόκρισης και αυτενασχόληση: τα παιδιά με αυτισμό αδιαφορούν για το φυσικό υλικό αλλά για το ανθρώπινο περιβάλλον με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να κλείνονται στον εαυτό τους.
- ❖ Δεν τα απασχολεί η δράση, η δημιουργία, η επιτυχία και το μέλλον τους.
- ❖ Αδιαφορούν για την αντίδραση που προκαλεί η συμπεριφορά τους στο ευρύτερο ή στο οικογενειακό τους περιβάλλον.
- ❖ Αποφεύγουν να επικοινωνούν με συνομηλίκους και ενηλίκους, έχουν όμως μια ιδιόρρυθμη επικοινωνία μέσω του παιχνιδιού.
- ❖ Πολλές φορές γίνονται επιθετικά, χτυπούν και καταστρέφουν ότι υπάρχει γύρω τους.
- ❖ Έχουν μια βασανιστική επιθυμία να μη μεταβάλλεται τίποτα γύρω τους, η οποία προέρχεται από την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις που πιθανόν να προκύψουν. Τα παιδιά αυτά βιώνουν έντονες καταστάσεις άγχους μπροστά σε ενδεχόμενες αλλαγές των λεπτομερειών του περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα την αλλαγή θέσης κάποιου αντικειμένου, προσώπων, κ.λ.π.

- ❖ Συνήθως στο σχολείο απομονώνονται σε κάποια γωνιά και από κει παρακολουθούν το περιβάλλον τους. Αυτή τη θέση δεν μπορεί να τους την πάρει κανείς. Το ίδιο συμβαίνει και στο σπίτι τους καθώς επίσης και σε εξωτερικούς χώρους.
- ❖ Αρκετές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι κωφά.
- ❖ Συνηθίζουν να κλείνουν τα αυτιά τους σε έντονους θορύβους, στις ομιλίες ή ακόμα και τα μάτια τους σε έντονα φωτεινά ερεθίσματα.
- ❖ Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά διασκεδάζουν με την μουσική και τις τηλεοπτικές διαφημίσεις.
- ❖ Διερευνούν το περιβάλλον τους με την αφή, την όσφρηση και την γεύση.
- ❖ Τα αυτιστικά παιδιά μπορεί να μοιάζουν ότι καθηλώνουν το βλέμμα τους σε αντικείμενα ή πρόσωπα στην πραγματικότητα όμως δεν τα αντιλαμβάνονται είναι σα να κοιτούν στο αχανές. Το βλέμμα τους είναι ανέκφραστο, άδειο, πέτρινο και αποφεύγουν την κατά πρόσωπο επικοινωνία.
- ❖ Αποστρέφουν το βλέμμα τους από το πρόσωπο που τους απευθύνει τον λόγο ή που τα κοιτά επίμονα.
- ❖ Η συμπεριφορά των παιδιών αυτών είναι ασυνήθιστη μπροστά στον καθρέφτη. Μερικά από αυτά τα παιδιά μπορεί να παρατηρούν το είδωλό τους μέσα σε αυτόν για αρκετή ώρα δίνοντας όμως την εντύπωση ότι δεν το αναγνωρίζουν. Άλλα πάλι τρομάζουν και αποστρέφουν το πρόσωπο τους από αυτόν.
- ❖ Ο συναισθηματικός τους κόσμος διακρίνεται από αστάθεια και εναλλαγή της συναισθηματικής τους έντασης.
- ❖ Οι συγκινησιακές μεταπτώσεις είναι συνεχείς. Την ηρεμία και την απάθεια την διαδέχονται οι κραυγές τα χτυπήματα και οι άσκοπες κινήσεις.
- ❖ Σε στιγμές κρίσεις αυτοτραυματίζονται, χτυπώντας το κεφάλι τους στον τοίχο ή οπού αλλού βρουν και τραβώντας τα μαλλιά τους.
- ❖ Το πιο κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτισμού είναι οι στερεότυπες κινήσεις που επαναλαμβάνονται με στερεότυπο και τελετουργικό τρόπο. Οι στερεότυπες αυτές κινήσεις διαμορφώνονται ως εξής:
 - Κινήσεις της κεφαλής: το παιδί όρθιο ή καθιστό με την πλάτη στον τοίχο κινεί το κεφάλι του σαν εκρεμμές μπρος-πίσω, έχοντας το σώμα και τα χέρια του τεντωμένα. Με αυτή την στάση το παιδί συνήθως αυτοτραυματίζεται.

- Αμφιταλαντεύσεις: τις περισσότερες φορές το παιδί καθισμένο, κινείται μπρος – πίσω και σπάνια δεξιά-αριστερά.
 - Κινήσεις των χεριών: κινεί τα χέρια του πάνω-κάτω σαν να φτεροκοπά. Άλλες φορές του αρέσει να στριφογυρίσει κυκλικά με επιδεξιότητα διάφορα αντικείμενα.
 - Χαρακτηριστικό βάδισμα: περπατά στις μύτες των ποδιών του, ασυντόνιστα και υποτονικά, με κάμψη του σώματος προς τα εμπρός.
 - Μορφασμοί: κάνει γκριμάτσες, ανοιγοκλείνει το στόμα, συνοφρυώνεται, μισοκλείνει τα μάτια, συνήθως για να εκφράσει εσωτερικές συγκρούσεις.
- ❖ Συνδέονται πολύ με ορισμένα αντικείμενα τα οποία και χρησιμοποιεί με μη λειτουργικό τρόπο.
 - ❖ Το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού: το παιχνίδι είναι ένας τρόπος έκφρασης κάθε φυσιολογικού παιδιού, μέσω του οποίου ερευνά τον κόσμο και ανακαλύπτει την πραγματικότητα, ενώ σταδιακά οδηγείται στον συμβολισμό και δραστηριοποιεί την φαντασία του. Αντίθετα το αυτιστικό παιδί δεν αξιοποιεί αυτούς τους μαθησιακούς δρόμους. Η πραγματικότητα δεν το συγκινεί.
 - Τα ομαδικά παιχνίδια το αφήνουν αδιάφορο.
 - Αδυνατεί και αρνείται να παίζει θεατρικούς ρόλους.
 - Παίζει μόνο του, κρατώντας απλά τα παιχνίδια και μετακινώντας τα άσκοπα.
 - Ασχολείται με απλές κατασκευές, παίζει με την άμμο και το νερό. (Κρουσταλάκης, Γ, 2005).
 - ❖ Αρκετά από τα παιδιά με αυτισμό βρίσκουν την αίσθηση του αγγίγματος των ρούχων στο δέρμα τους τόσο ενοχλητική που δεν μπορούν να επικεντρωθούν σε τίποτε άλλο.
 - ❖ Άλλα πάλι αντέχουν ασυνήθιστες καταστάσεις όπως είναι το κρύο και ο πόνος και αντιδρούν υστερικά σε πράγματα τα οποία δεν ενοχλούν τα άλλα παιδιά. Ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να σπάσει το πόδι σε μία πτώση και να μην κλάψει καθόλου, αν το αγγίξεις όμως μπορεί να ουρλιάζει ασταμάτητα. (πρακτικά σεμιναρίου)

- ❖ Μίμηση: τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να μιμηθούν αυτά που τους δείχνει ο άλλος και μαθαίνουν καλύτερα όταν κάποιος τα καθοδηγεί και κάνει τις κινήσεις στα μέρη του σώματός τους. (Στέργιος. Ν, 2005).
- ❖ Προσοχή: στα παιδιά με αυτισμό έχει βρεθεί ότι έχουν φτωχή συγκέντρωση ή διαταραχή στην προσοχή, ενώ στην πραγματικότητα έχουν αρκετά υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης προσοχής. Μόνο που την εστιάζουν εκεί που θέλουν αυτά και όχι εκεί που θέλει ο εκπαιδευτής. (Jordan. R & Powell. S, 2001). Αναφέρεται ακόμα ότι σε πολλά άτομα με αυτισμό είναι δύσκολο να εστιάσουν την προσοχή τους σε χώρο με πολλά ερεθίσματα. (Grandin. T, 1995).
- ❖ Σκέψη-απόκτηση εννοιών: τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να συνδέσουν τις πληροφορίες για να βγάλουν συμπεράσματα, δεν μπορούν να μάθουν από την εμπειρία και κάνουν συνεχώς τα ίδια λάθη. (Jordan & Powell, 2000). Συνήθως δυσκολεύονται να ανακαλέσουν την κατάλληλη στρατηγική για να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα και χρησιμοποιούν πάντα την ίδια ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματική είναι και αυτό γίνεται γιατί η σκέψη τους είναι άκαμπτη. (Jordan.R & Powell. S, 2001- Peeters. T, 2000).
- ❖ Μνήμη: τα παιδιά με αυτισμό έχουν εξαιρετική μνήμη και διακρίνονται για την καταπληκτική ανάκληση των λεπτομερειών που διαθέτουν. Αποθηκεύουν τις πληροφορίες αποσπασματικά ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο και την χρονική σχέση με άλλα γεγονότα. Η οπτική τους μνήμη είναι εξαιρετικά καλή σε αντίθεση με την ακουστική που είναι απλά βοηθητική. Επιπλέον έχουν πολύ καλή επαναληπτική μνήμη και αποδίδουν καλύτερα όταν οι πληροφορίες τους δίνονται οπτικά με εικόνες και λέξεις. (Jordan. R & Powell. S, 2001 – Wing. L, 2000).

2.5 Γλωσσική ανάπτυξη του αυτιστικού παιδιού

Οι γλωσσικές αδυναμίες εκδηλώνονται σε επίπεδο φωνητικής σύνταξης. Ο λόγος του χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές από αυτοματικές φράσεις, φωνές χωρίς κανένα νοηματικό περιεχόμενο και συλλαβές που επαναλαμβάνονται στερεοτυπικά. Η ομιλία του είναι μονότονη, άρρυθμη και στερείται μελωδίας. Τις περισσότερες φορές είναι τηλεγραφική και παρουσιάζονται και φαινόμενα ηχολαλίας. Χρησιμοποιεί πρώτα τα ουσιαστικά και έπειτα τα ρήματα. Με δυσκολία κατανοεί

αφηρημένες έννοιες. Αναφέρεται συνήθως σε συγκεκριμένα αντικείμενα και δεν χρησιμοποιεί την αντωνυμία «εγώ».

Οι αναφορές στον εαυτό του γίνονται σε δεύτερο και τρίτο πρόσωπο, για παράδειγμα λέει: «ο Γιάννης θέλει παγωτό» ή «θέλεις παγωτό;», ενώ στην ουσία το ίδιο θέλει παγωτό. Τα αυτιστικό παιδί δημιουργεί και χρησιμοποιεί λέξεις χωρίς νόημα, που δεν υπάρχουν στη γλώσσα που μιλάμε, έχουν όμως κάποια ιδιαίτερη σημασία για το παιδί. (Κρουσταλάκης, Γ, 1998).

2.6 Αυτισμός και επικοινωνία

Η δυσκολία στην επικοινωνία λεκτική και μη, παραμένει το πρωταρχικό διαγνωστικό κριτήριο του αυτισμού (Kanner, L, 1945). Έγιναν πολλές έρευνες σχετικά με την ανεπάρκεια της επικοινωνίας των ατόμων με αυτισμό. Σύμφωνα με τα ευρήματα τους, τα άτομα με αυτισμό συχνά δεν κατανοούν τους δικούς μας κώδικες επικοινωνίας και δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μαζί μας (Tager – Flusberg, 1981, Schopler & Mesibov, 1985).

Το 50% των ατόμων με αυτισμό δεν αποκτούν την ικανότητα λόγου και τα περισσότερα δεν θα μιλήσουν ποτέ στη ζωή τους. Η διαταραχή της ανάπτυξης του λόγου αποτελεί το πρωτογενές χαρακτηριστικό του αυτισμού και μπορεί να αποτελέσει στοιχείο ερμηνείας των υπόλοιπων διαταραχών , π.χ της κοινωνικής απόσυρσης (Παπούδη. Δ, 2000). Τα παιδιά αυτά έχουν επίσης προβλήματα κατανόησης του προφορικού λόγου, άρα προβλήματα στην ανάπτυξη κοινωνικών επαφών και κοινωνικής κατανόησης. Επικοινωνία δεν είναι μόνο η ομιλία, ο λόγος.

Δεν είναι απλά η ικανότητα του ατόμου να αρθρώνει τις λέξεις. Υπάρχουν άτομα με αυτισμό που μπορούν να πουν πολλά, αλλά δεν μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για να επικοινωνήσουν πραγματικά. Η δυσκολία τους στο λόγο και στην επικοινωνία δεν αφορά μόνο την ικανότητα να μιλήσουν, είναι κάτι περισσότερο (Πρακτικά ημερίδας ΕΕΠΑΑ, 1999).

Επικοινωνία και γλώσσα, είναι τόσο αχώριστα συνδεδεμένες στη φυσιολογική ανάπτυξη που είναι αδύνατον να αντιμετωπιστεί η κατάσταση στον αυτισμό όπου αυτές παίρνουν διαφορετικούς δρόμους εξέλιξης. Πάντα στα άτομα με αυτισμό υπάρχουν δυσχέρειες στην επικοινωνία, είτε κατέχουν λίγο ή καθόλου τη γλώσσα. Λόγω ανεπάρκειας στην κατανόηση της επικοινωνίας, η γλώσσα χρησιμοποιείται μόνο για ένα πολύ στενό φάσμα σκοπών (Jordan,R. 2000). Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν βαριά επικοινωνιακή μειονεξία παρά γλωσσική. Τα προβλήματα της

κατάκτησης του λόγου οφείλονται σε προβλήματα επικοινωνίας (Frith, U. 1994). Η επικοινωνία για τα παιδιά με αυτισμό είναι ένας μονόδρομος. Καταλαβαίνουν αλλά δεν μπορούν να απαντήσουν. Η επικοινωνία αποτελεί μεγάλο πρόβλημα και γι' αυτό γίνονται απότομα στη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν την κυριολεξία πολύ συγκεκριμένα. Δεν κατανοούν την ύπαρξη διπλών νοημάτων, τις μεταφορές ή τον υποθετικό λόγο. Κάποτε ένας ενήλικας με αυτισμό είπε σχετικά με την ικανότητα να κατανοούμε τις εκφράσεις του προσώπου των άλλων: « Ξέρω ότι οι άνθρωποι στέλνουν μηνύματα με τα μάτια τους, αλλά δεν μπορώ να καταλάβω πως γίνεται αυτό».

2.7 Επιδημιολογία του αυτισμού

Αρκετά χρόνια πριν ο αυτισμός ήταν πολύ σπάνιος και η συχνότητα του δεν ξεπερνούσε το ένα ή δύο στα 10.000 παιδιά. Κατά τον Rimland ο αυτισμός ήταν ακόμα πιο σπάνιος και η συχνότητα του υπολογιζόταν σε πέντε στα 100.000 παιδιά. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτών ήταν αγόρια.(Μπεζεβέγκης. Η, 1985).

Στη χώρα μας το 1987 γεννιούνταν περίπου 140.000 παιδιά το χρόνο, απ' αυτά θα παρουσίαζαν τα συμπτώματα του αυτισμού τα 60 με 70. (Σταμάτης. Σωτ, 1987).

Σύμφωνα με το DSM-IV η αυτιστική διαταραχή απαντάται σε συχνότητα 2-5 περιπτώσεων για κάθε 10.000 άτομα και είναι 3 έως 5 φορές πιο συχνή στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Η κατανομή των παιδιών με αυτισμό στα διάφορα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, παρά τις αρχικές αντιλήψεις ότι εντοπιζόταν σε οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, όπως απέδειξαν τα ευρήματα δημογραφικών ερευνών για τον αυτισμό. Επιπλέον η συχνότητα του αυτισμού είναι ανεξάρτητη από φυλετικές καταβολές. Το 2000 σχετικές έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι η συχνότητα του αυτισμού έχει αυξηθεί κατά πολύ με ποσοστό 15 προς 10.000 παιδιά ή 1 προς 700 ή 1000 παιδιά. Ο αυτισμός είναι τόσο συχνός όσο η κώφωση και ακόμη συχνότερος από την ολική τύφλωση, το σύνδρομο Down και τον καρκίνο στο παιδί. Οι τελευταίες έρευνες δείχνουν ότι η συχνότητα του ανέβηκε σε 16 προς 10.000 παιδιά και αν τα διαγνωστικά όρια διευρυνθούν μπορεί να φτάσει σε 60 στα 10.000 παιδιά. Η συχνότητα του αυτισμού στα αδέρφια ατόμων που πάσχουν βρέθηκε να είναι περίπου 2-3%, εάν όμως συμπεριλάβουμε και άτυπες μορφές ανέρχεται στο 5-6%. (Τσιαντής. Γ- Παπανικολάου. Κ, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αίτια Αυτισμού

Αξιολογώντας τα δεδομένα που διαθέτουμε μέχρι σήμερα για τον αυτισμό, μπορούμε να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια διαταραχή η οποία δεν είναι αποτέλεσμα ενός ενιαίου παθολογικού μηχανισμού ή μιας μεμονωμένης αιτίας (Rutter, M. 1990). Τα αίτια του αυτισμού ακόμη και σήμερα παραμένουν άγνωστα. Ωστόσο όλες σχεδόν οι έρευνες για την αιτιολογία του αυτισμού συγκλίνουν στην άποψη ότι ο αυτισμός οφείλεται σε οργανικά και όχι σε ψυχογενή αίτια. Η αιτιολογία του αυτισμού παραμένει ένα αίνιγμα για την επιστημονική κοινότητα με επακόλουθο την αδυναμία αποτελεσματικής θεραπείας και γιατί όχι και πρόληψης του (Wing, L. 2000).

Στη συνέχεια, θα παρατεθούν κάποιες από τις πιο αντιπροσωπευτικές και έγκυρες υποθέσεις για τους αιτιολογικούς παράγοντες του αυτισμού.

A) ΟΡΓΑΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

▪ Τραυματισμοί – ασθένειες

Σε αρκετές περιπτώσεις αυτισμού έχει αποδειχθεί εξαιρετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης επιπλοκών οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την προγεννητική, περιγεννητική ή νεογνική περίοδο της ζωής του ατόμου και επηρεάζουν ή ανακόπτουν τη φυσιολογική ανάπτυξη των γλωσσικών δομών και διαταράσσουν τις λειτουργίες που απορρέουν απ' αυτές (Frith, U. 1996).

Σύμφωνα με την μελέτη των Folstein & Rutter (1997) που πραγματοποιήθηκε σε ζευγάρια διδύμων, υπάρχουν 17 αυτιστικά αγόρια, των οποίων οι δίδυμοι αδελφοί δεν παρουσίαζαν διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Αν και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για τον αποκλεισμό νευρολογικά επιβαρυσμένων περιπτώσεων, 12 από τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερα περιγεννητικά προβλήματα από τα μη αυτιστικά αδέλφια τους, όπως για παράδειγμα: καθυστέρηση στη γέννηση, την αναπνοή και νεογνικούς σπασμούς. Υπάρχουν όμως και ενδείξεις που συνδέουν τον αυτισμό με παράγοντες πριν τη σύλληψη, οι οποίες προέρχονται από έρευνες στους γονείς. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι γονείς των αυτιστικών παιδιών σε σύγκριση με γονείς νοητικά υστερούντων παιδιών έχουν εκτεθεί σε μεγαλύτερο ποσοστό σε χημικές ουσίες (Wing, L. 2000).

Επίσης αναφέρονται μεγαλύτερα ποσοστά υπερθυρεοειδισμού στους γονείς αυτιστικών παιδιών σε σχέση με γονείς φυσιολογικών (Coleman, Rimland, 1976).

Επιπλέον ως αίτιο έχουν θεωρήσει τη μεγάλη συχνότητα αποβολών και στειρότητας στο οικογενειακό ιστορικό της μητέρας. Όσον αφορά τις προγεννητικές επιπλοκές αυτές οφείλονται σε λοιμώξεις της μητέρας, όπως η ερυθρά και η ιλαρά κατά το πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης (Wing, 1993 & Lannelli, 1997).

Ο αυτισμός επίσης σχετίζεται με τοξοπλάσμωση, σύφιλη, μεγαλοκυττάρωση, ανεμοβλογιά και παρωτίτιδα της μητέρας (Κωνστανταρέα, Μ. 2001). Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι και η απλή έκθεση και όχι απαραίτητα η προσβολή της μητέρας σε κάποιον από τους παραπάνω επιβαρυντικούς παράγοντες, μπορεί να προκαλέσει βλάβη στη φυσιολογική ανάπτυξη του εμβρύου (Stroke, 2003).

Οι περιγεννητικοί παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται συχνότερα στα αυτιστικά παιδιά είναι, οι επείγουσες καισαρικές τομές, ο παρατεταμένος ή πρόωρος τοκετός, προβλήματα στον ομφάλιο λώρο και το υπερβολικό βάρος της μητέρας (Κυπριωτάκης, Α. 2003 και Κωνστανταρέα, Μ. 2001). Έχει καταδειχθεί ότι η προσβολή κατά τη νεογνική περίοδο από κάποιο ιό προηγείται της εκδήλωσης των συμπτωμάτων του αυτισμού (Frith, U. 1996). Ακόμη και η εγκεφαλίτιδα που αποτελεί αποτέλεσμα επιπλοκής των παιδικών ασθενειών, του κοκίτη και της αμυγδαλίτιδας μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση του αυτιστικού συνδρόμου (Wing, L. 1993). Άλλες πιθανές αιτίες μπορεί να είναι η ηβώδης σκλήρυνση, η νευροϊνωμάτωση, ο έρπης και ο μαγαλοκυττοϊός (Stroke, Μ. 2004, Happe, F. 1998 & Frith, U. 1996).

Μια ακόμη ασθένεια με την οποία φαίνεται να συνδέεται ο αυτισμός είναι η σκλήρυνση κατά πλάκας. Έχει αποδειχθεί ότι το 25% των παιδιών με την συγκεκριμένη ασθένεια παρουσιάζει και αυτισμό, ενώ το 3-9% των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζει και σκλήρυνση κατά πλάκας. Στις περιπτώσεις συνύπαρξης αυτών των διαταραχών παρουσιάζεται επίσης επιληψία και νοητική υστέρηση. Ο αυτισμός συνεπώς σε αυτές τις περιπτώσεις συνδέεται με κάποια εγκεφαλική δυσλειτουργία που συνακολουθεί τη σκλήρυνση κατά πλάκας και όχι μα τα γονίδια που είναι υπεύθυνα για την εν λόγω ασθένεια (Κάκουρος, Ε. Μανιαδάκη, Κ. 2002).

B) ΒΙΟΧΗΜΙΚΑ ΑΙΤΙΑ

Αρκετές υποθέσεις έχουν ειπωθεί για την πιθανή σύνδεση του αυτισμού και των βιοχημικών διαταραχών. Σύμφωνα, με αυτές ο αυτισμός περιγράφεται ως αποτέλεσμα μεταβολικών διαταραχών (Shattock, Savery, 2000).

▪ **Φαινυλκετονουρία:**

Η φαινυλκετονουρία αποτελεί μια κληρονομική βιοχημική ανωμαλία. Τα προσβεβλημένα από φαινυλκετονουρία παιδιά παρουσιάζουν αφύσικα υψηλές συγκεντρώσεις φαινυλοκετονών, οι οποίες συσσωρεύονται σε όλο το σώμα και παρεμποδίζουν τη φυσιολογική μετατροπή της φαινυλαλανίνης σε τυροσίνη. Αίτια της συγκεκριμένης διαταραχής είναι ένα ελάττωμα στο ένζυμο υδροξυλάση της φαινυλαλανίνης (Barondes, S. 1997).

Η κύηση συνήθως δεν παρουσιάζει επιπλοκές , καθώς οι ελλείψεις καλύπτονται από το μητρικό οργανισμό και η διαταραχή εκδηλώνεται μετά τη γέννηση (Κυπριωτάκης, Α. 2003). Η υπερβολική συγκέντρωση φαινυλαλανίνης, αν δε διαγνωσθεί έγκαιρα και δε ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα προκαλεί νοητική υστέρηση και αυτισμό (Κωνστανταρέα, Μ. 2001).

▪ **Ιστιδυναμία:**

Πρόκειται για μια ακόμη σπάνια κληρονομική διαταραχή της ιστοιδίνης, που είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ιστοιδίνης. Συχνά η εμφάνιση του αυτιστικού συνδρόμου ακολουθεί τη διαταραχή αυτή (Κυπριωτάκης. Α, 2003)

▪ **Νευροδιαβιβαστές:**

Οι νευροδιαβιβαστές είναι χημικές ουσίες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταβίβαση μηνυμάτων από νεύρο σε νεύρο διαμέσου των συνάψεων (Barondes, S. 1997). Η σεροτονίνη επιδρά στη λειτουργία του ύπνου, στην αντίληψη, στη ρύθμιση της θερμοκρασίας του σώματος, στη σεξουαλική συμπεριφορά, τη λειτουργία των αδένων, των νεύρων, της μάθησης, της μνήμης και του ανοσοποιητικού συστήματος. Η ποσότητα σεροτονίνης στο αίμα μεταβάλλεται κατά την διάρκεια της ημέρας και στη μεταβολή αυτή επιδρούν το άγχος και η ανησυχία (Kalat, J. 2001).

Η σεροτονίνη είναι ένας από τους νευροδιαβιβαστές που σύμφωνα με νευροχημικές έρευνες συνδέεται με τον αυτισμό (Cook, Coursesne, Lord, Cox, Yan, Linkoln, Haas, Coursesne & Leventhal, 1997). Έρευνες έχουν δείξει ότι το 1/3 των αυτιστικών παιδιών έχει αυξημένα επίπεδα σεροτονίνης στο αίμα, ενώ η στάθμη της στο νωτιαίο υγρό και σε άλλα όργανα του σώματος κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα (Rutter, M. 1990). Ανωμαλία αυτή αποδίδεται σε μεταβολή της απορρόφησης ή αποθήκευσης της σεροτονίνης στα αιμοπετάλια (Frith, U. 1996). Βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις τα επίπεδα της κυμαίνονται μεταξύ των κανονικών ορίων. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι τα αυξημένα επίπεδα σεροτονίνης δεν

χαρακτηρίζουν αποκλειστικά τις περιπτώσεις του αυτισμού, καθώς παρατηρούνται και σε άλλες περιπτώσεις όπως στη νοητική υστέρηση. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2002).

▪ **Ενδορφίνες:**

Οι ενδορφίνες είναι νευροπολυπεπτίδια τα οποία σχηματίζονται στον εγκέφαλο ή στην υπόφυση και ο ρόλος τους είναι αυτός της ενδογενής μορφίνης (Παναγής,2002). Ένα ποσοστό 55% των αυτιστικών ατόμων χαρακτηρίζεται από υψηλούς δείκτες ενδορφινών (Κυπριωτάκης, Α. 2003). Ενδεικτικό παράδειγμα του παραπάνω συμπεράσματος είναι η μειωμένη ευαισθησία των αυτιστικών ατόμων σε επώδυνα ερεθίσματα. (Wing, L. 2000).

Προκειμένου να μειωθεί η ευαισθησία στον ύπνο αποτελεσματική κρίνεται η έγχυση μορφίνης ή άλλων οπιούχων φαρμάκων.

Σε περιπτώσεις τοξίκωσης, (δηλητηρίασης δηλαδή) τα συμπτώματα που παρατηρούνται είναι: κοινωνική απόσυρση, επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, αδιαφορία για τα περισσότερα αισθητικά ερεθίσματα, βίωση ψευδαισθήσεων, κάποιες φορές καταστολή, ενώ άλλες υπερκινητικότητα, ευθυμία και αδυναμία βίωσης φόβου. Όταν διακοπή η χορήγηση μορφίνης τα συμπτώματα που εμφανίζονται είναι: άγχος, κραυγές και ευερεθιστότητα, συμπεριφορές οι οποίες στην πλειοψηφία τους σχετίζονται με το σύνδρομο του αυτισμού. (Kalat, J. 2001).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό ομοιάζει με την συμπεριφορά των χρηστών μορφίνης. Για αδιευκρίνιστους μέχρι στιγμής λόγους, ο εγκέφαλος των αυτιστικών παιδιών ίσως να απελευθερώνει κάποιες φορές πολύ μεγάλες ποσότητες ενδορφινών και κάποιες άλλες πιο μικρές (Shattock, Savery, 2000). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υποδεικνύουν την ύπαρξη υψηλότερων επιπέδων ενδορφινών στα αυτιστικά παιδιά συγκριτικά με τα φυσιολογικά (Κωνστανταρέα, Μ. 2001).

▪ **Μονοαμίνες:**

Οι μονοαμίνες είναι χημικές ουσίες οι οποίες λειτουργούν ως νευροδιαβιβαστές (Martin, 2003). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας επιδημιολογικής έρευνας που έγινε στην Σουηδία το 1984 βρέθηκε ότι το αυτιστικό σύνδρομο συνυπάρχει εξαιρετικά με την παρουσία νευροϊνωμάτωσης (Wing, L. 1975). Η νευροϊνωμάτωση είναι μια πάθηση η οποία εκδηλώνεται με τον σχηματισμό ογκιδίων σε περιοχές του νευρικού συστήματος και ενδέχεται να οδηγήσει σε διαταραχή στην ποσότητα της

μονοαμίνης. Η διαταραχή αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη διαταραχή στη μεταβίβαση μηνυμάτων στα εγκεφαλικά κύτταρα. (Κυπριωτάκης, Α. 2003).

Γ) ΓΕΝΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Ο αυτισμός φαίνεται να έχει γενετικό υπόβαθρο, η εκδήλωση του οποίου δεν είναι αποτέλεσμα ενός και μόνο γονιδίου αλλά πολλών διαφορετικών ή συνδυασμοί ελαττωματικών γονιδίων (Frith, U.1996).

Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στα αδέλφια είναι 2%, ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από το 1 στα 2500 στο γενικό πληθυσμό (Rutter, M. 1990). Η μελέτη των διδύμων της Susan Folstein και του Michael Rutter (1997) υπέδειξε την σημασία των γενετικών παραγόντων στο αυτιστικό σύνδρομο.

Μελέτησαν 21 ζευγάρια διδύμων όπου το ένα τουλάχιστον μέλος είχε διαγνωσθεί ότι έπασχε από αυτισμό. Τα μονοζυγωτικά ζεύγη έδωσαν ένα ποσοστό συμφωνίας 36% ως προς τον αυτισμό ενώ το αντίστοιχο στα ετεροζυγωτικά ήταν 0%. Καθώς επίσης και ένα ποσοστό 82% συμφωνίας ως προς γνωσιακές δυσκολίες η πρώτη ομάδα ενώ η δεύτερη 10%. Το παραπάνω εύρημα καταδεικνύει την ύπαρξη ενός γενετικού αιτίου για μια γενικότερη διαταραχή της γνωστικής ανάπτυξης. (Frith, U. 1996).

Αποτελέσματα ερευνών για τον αυτισμό στις ευρύτερες οικογένειες αυτιστικών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από τους Coleman & Rimland (1976) βρήκαν ένα ποσοστό κινδύνου 8%. Άλλες έρευνες πάλι που έγιναν στα μέλη της οικογένειας και του ευρύτερου περιβάλλοντος έδειξαν ότι οι συγγενής των ατόμων με αυτισμό είχαν αυξημένες διαταραχές λόγου και ασυνήθιστα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα τους: αποστασιοποίηση, ντροπαλότητα και εγωκεντρικότητα (Wing, L. 2000).

Τα παραπάνω στοιχεία υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός μηχανισμού γενετικής μετάδοσης του αυτισμού στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Συγκεκριμένες γενετικές περιοχές οι οποίες οδηγούν στην εμφάνιση του αυτισμού δεν έχουν εντοπισθεί. Μια σημαντική εξέλιξη στον τομέα της γενετικής του αυτισμού εστιάζεται στην συνύπαρξη του αυτισμού με το σύνδρομο του «εύθραυστου X» σε μεγάλο ποσοστό ατόμων με αυτισμό.

Πρόκειται για ένα ευπαθές σημείο σε ένα χρωμόσωμα X που μπορεί να υποστεί ρήγμα κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις (Kalat, J. 2001). Το σύνδρομο του «εύθραυστου X» παρουσιάζεται στα αγόρια συχνότερα από τα κορίτσια, ενδεχομένως λόγω της ύπαρξης του δεύτερου X χρωμοσώματος που έχουν το οποίο μπορεί να αναπληρώσει το ελάττωμα του άλλου (Kalat, J. 2001). Η

συμπτωματολογία του εν' λόγω συνδρόμου ομοιάζει σε πολλά σημεία με αυτή του αυτισμού.

Συγκεκριμένα παρουσιάζεται με καθυστέρηση στην κατάκτηση του λόγου, ηχολαλία, περίεργη ποιότητα φωνής και ανικανότητα τήρησης των πραγματολογικών κανόνων που διέπουν τις συνομιλίες, έντονη αποφυγή της βλεμματικής επαφής και αποστροφή της ανθρώπινης επαφής (Frith, U. 1996). Θεωρείται δεδομένο ότι τι 10 – 20% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν μια χρωμοσωμική ανωμαλία, με πιθανότερη αυτή του «εύθραυστου X» (Κυπριωτάκης, Α. 2003). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι αυτή η χρωμοσωμική ανωμαλία παρουσιάζεται και σε άλλα μέλη της οικογένειας, αλλά δεν γνωρίζουμε αν αυτό συμβαίνει συχνά ή σε ορισμένες περιπτώσεις αυτισμού (August & Lockhart, 1984).

Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις συνδρόμων που εμφανίζουν συμπεριφορές παρόμοιες με αυτές του αυτισμού οι οποίες είναι και αυτές αποτέλεσμα χρωμοσωμικής ανωμαλίας. Τέτοια σύνδρομα είναι το Angelman και το σύνδρομο Smith – Magendis (Satkiewicz – Gayhardt, Peerenboom, Campbell, 2001

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο αυτισμός σε κάποιες περιπτώσεις έχει γενετική βάση καθώς κληρονομείται μέσα από μια πολυπαραγοντική διεργασία μετάβασης η οποία χρήζει πρόσθετη διεύρυνση προκειμένου να προσδιοριστεί (Κωνστανταρέα, Μ. 2001).

Δ) ΒΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Όσον αφορά τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τους βιολογικούς παράγοντες που βρίσκονται στη βάση του αυτισμού, μπορούμε να πούμε ότι δεν έχουν οδηγήσει σε σίγουρα συμπεράσματα, καθώς υπάρχουν σημαντικές αντιφάσεις (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2002).

Φαίνεται πάντως ότι οι ανωμαλίες που παρατηρούνται στη δομή του εγκεφάλου σε πλήθος περιπτώσεων αυτισμού σχετίζονται με πρώιμες διαταραχές στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών κυττάρων κατά τις πρώτες εβδομάδες της κύησης (Filipek, 1996).

Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία βιολογικών δυσλειτουργιών και αυτό δυσκολεύει την συγκεκριμενοποίηση του κύριου προβλήματος. (Rutter. Μ, 1990).

Η δομική εγκεφαλική βλάβη στον αυτισμό εξετάστηκε αρχικά μέσω πνευμονοεγκεφαλογραφήματος (Κωνστανταρέα. Μ, 2001). Ο Hauser και οι συνεργάτες του εντόπισαν διόγκωση του αριστερού κοιλιακού συστήματος και

ιδιαίτερα των κροταφικών κεράτων σε 13 από τις 15 περιπτώσεις που εξετάστηκαν. Σε πέντε από τις 13 παραπάνω περιπτώσεις διαπιστώθηκαν σαφείς ενδείξεις εστιακής εμπλοκής (Κωνστανταρέα. Μ, 2001). Ανάλογα ευρήματα ανέφεραν και οι Rosenbloom & Rumsey με τη μέθοδο της αξονικής τομογραφίας.

Μελέτες μέσω μαγνητικής τομογραφίας έδειξαν δομικές ανωμαλίες στην παρεγκεφαλίτιδα των αυτιστικών παιδιών (Courchesne, Chisum & Townsend, 1994). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μια ασυνήθιστη υποπλασία ενός μικρού μέρους της παρεγκεφαλίτιδας σε μεγάλο αριθμό ατόμων με αυτισμό και σε άτομα που παρουσίαζαν νοητική υστέρηση (Courchesne, Townsend, Chase, 1995). Πιθανότατα η συγκεκριμένη ανωμαλία να σχετίζεται με ανωμαλίες και σε άλλα μέρη του εγκεφάλου τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί μέχρι τώρα (Frith. U, 1996). Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι αυτή η δομική ανωμαλία μπορεί να παρουσιαστεί και σε άτομα που δεν παρουσιάζουν αυτισμό, επομένως αυτή η ανωμαλία δεν αποτελεί ειδικό χαρακτηριστικό του αυτισμού (Κάκουρος. Ε και Μανιαδάκη. Κ, 2002).

Άλλες δομικές περιοχές που εντοπίστηκαν ανωμαλίες είναι αυτές του κροταφικού λοβού, του υπερμεσολόβιου έλικα. Καταστροφές στην περιοχή της αμυγδαλής και του υπόκαμπου σε ζώα οδηγούν στην εκδήλωση συμπεριφορών όμοιων με αυτές που παρατηρούνται σε τυπικές περιπτώσεις αυτισμού (Bachevalier, 1994). Συγκεκριμένα στη περιοχή του υπόκαμπου, ύστερα από λεπτομερή αυτοψία ενός 29χρονου άντρα που είχε αυτισμό, βρέθηκε αυξημένη πυκνότητα κυττάρων με μειωμένο μέγεθος. Επίσης, διαπιστώθηκε απώλεια των κυττάρων Purkinje στην νεοπαρεγκεφαλίδα (Κωνστανταρέα. Μ, 2001).

Ένα άλλο εύρημα παρόμοιων μελετών είναι το αυξημένο βάρος κατά 100 με 200 gr και ο αυξανόμενος όγκος του εγκεφάλου ορισμένων αυτιστικών ατόμων και ιδιαίτερα αντρών (Κάκουρος. Ε και Μανιαδάκη. Κ, 2002). Οι Sherman και οι συνεργάτες του (1984), χρησιμοποιώντας τη τεχνική εισπνοής ξένον βρήκαν μειωμένη αιματική ροή σε αυτιστικά άτομα.

Η μείωση αυτή παρατηρείται στον κροταφικό και μετωπιαίο λοβό, ευρήματα τα οποία αιτιολογούν την μειονεξία των ατόμων με αυτισμό στον τομέα των εκτελεστικών λειτουργιών. Ο ρυθμός μεταβολισμού επίσης είναι αυξημένος σε κάποιες εγκεφαλικές περιοχές και πολύ χαμηλός σε κάποιες άλλες. (Rumsey, Duara, Grady, Rapoport, Margolin, Rapoport & Cutler, 1985).

Έχουν ακόμη εξεταστεί ακουστικά και οπτικά προκλητά δυναμικά του φλοιού, αν και η συνεργασία με τα παιδιά ήταν πολύ δύσκολη (Κωνστανταρέα. Μ, 2001). Συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα σχήματα ύπνου των παιδιών, αφού οι διαταραχές του ύπνου είναι συνηθισμένο φαινόμενο. Βρέθηκαν λοιπόν διαφορετικά σχήματα των κύκλων των ταχέων οφθαλμικών κινήσεων των παιδιών σε σχέση με τα φυσιολογικά αντίστοιχων ηλικιών. Αναλυτικότερα, δεν παρουσιάζουν αναστολή των ακουστικά προκλητών αντιδράσεων κατά τη φάση της έξαρσης του ύπνου των ταχέων οφθαλμικών κινήσεων, παρουσιάζουν σημαντικά λιγότερες κινήσεις ματιού και μειωμένο ποσοστό χρόνου κινήσεων ματιού. Ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι οι οφθαλμικές κινήσεις των παιδιών αυτών κατά την διάρκεια του ύπνου μοιάζουν με εκείνες μικρότερων σε ηλικία φυσιολογικών παιδιών, γεγονός που δείχνει την αποκλίνουσα και ανώριμη ηλεκροφυσιολογική δραστηριότητα του εγκεφάλου (Κωνστανταρέα. Κ, 2001).

Ε) ΝΕΥΡΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Οι νευροψυχολογικές μελέτες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτιστικά άτομα , οδήγησαν στην διεξαγωγή βασικών συμπερασμάτων. Το πρώτο αφορά στα προβλήματα ποικίλης έκτασης που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά σε τομείς όπως: η γλώσσα, η μνήμη, η προσοχή και οι λειτουργίες του εκτελεστικού ελέγχου. Η φύση των ελλειμμάτων αυτών είναι δηλωτική του πλήθους των εγκεφαλικών περιοχών που ευθύνονται για τις δυσλειτουργίες που παρουσιάζονται στις περιπτώσεις του αυτισμού. Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι για κάθε τομέα, εκτός των λειτουργιών του εκτελεστικού ελέγχου, υπάρχουν λειτουργίες ελλειμματικές ενώ άλλες παραμένουν ανέπαφες. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η δυσλειτουργία δεν επηρεάζει όλες τις εγκεφαλικές περιοχές (Κάκουρος. Ε και Μανιαδάκη. Κ, 2002).

Τα ευρήματα των νευροψυχολογικών μελετών αποδεικνύουν την ετερογένεια που υπάρχει μεταξύ των αυτιστικών ατόμων στους τομείς της γλώσσας και της μνήμης. Ένα ποσοστό 20 – 25% των παιδιών αυτών δεν αναπτύσσει καθόλου λόγο ή δεν έχει σχεδόν καθόλου λειτουργικό λόγο ενώ πολλά παιδιά παρουσιάζουν ήπιες γλωσσικές μειονεξίες (Βούλγαρης, Μπαρμπάτσης, Μπότσας, Σιγκλίδου, Σκουλίδου, 1997) (Fay, 1993). Όσον αφορά τις μνημονικές δυσκολίες που φαίνεται να έχουν τα παιδιά με αυτισμό μοιάζουν αρκετά με αυτές των ενηλίκων ενώ κάποιες άλλες φορές τα ελλείμματα είναι ήπιας μορφής και σχετίζονται με την επεξεργασία πολύπλοκων

ερεθισμάτων (Dawson, 1996). Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με ακουστικά προκλητά δυναμικά του στελέχους του εγκεφάλου έδειξαν δυσλειτουργία της συγκεκριμένης δομής, η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σε παραμόρφωση της εισροής ακουστικών ερεθισμάτων σε ανώτερο επίπεδο και η οποία εξηγεί και της διαταραχές των αυτιστικών παιδιών στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο (Κωνστανταρέα. Μ, 2001). Εξίσου σημαντικά είναι και τα ευρήματα που προέρχονται από ηλεκροφυσιολογικές μελέτες οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε αυτά τα παιδιά. Οι μετρήσεις των λειτουργιών του αυτόνομου νευρικού συστήματος, όπως: οι ρυθμοί της καρδιάς, η αγωγιμότητα του δέρματος, η αναπνευστική ικανότητα και το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα υποδεικνύει την ύπαρξη βαριάς αναπτυξιακής ανωριμότητας (Κωνστανταρέα. Μ, 2001).

ΣΤ) ΨΥΧΟΓΕΝΗ ΑΙΤΙΑ

Από την εποχή που ο Kanner εντόπισε την αυτιστική διαταραχή ως ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία μέχρι και την δεκαετία του 60', η αιτιολογία του αυτισμού αναζητήθηκε σε ψυχολογικά-περιβαλλοντικά αίτια που σχετίζονται με την σχέση της μητέρας με το παιδί.

Αναλυτικότερα, ο Kanner υποστήριζε ότι οι γονείς πιθανότατα είναι υπεύθυνοι για το πρόβλημα του παιδιού, τους οποίους και χαρακτήρισε ως εξαιρετικά ευφυείς, επιτυχημένους επαγγελματίες με διαπροσωπικά όμως προβλήματα, νευρωσική συμπεριφορά και συναισθηματικά ψυχρούς. Αυτά τα χαρακτηριστικά λοιπόν των γονέων είναι υπεύθυνα για την εμπόδιση του συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του, με αποτέλεσμα το παιδί να απομονώνεται από το περιβάλλον του.

Την ίδια θέση υποστήριξε και ο Bettelheim δηλαδή, ότι οι γονείς αποτελούν τον κύριο παράγοντα της αιτίας του αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξε ότι το παιδί παραμένει σε μια «νοσηρή κατάσταση» αυτισμού που οφείλεται στην ανικανότητα των γονιών να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Η ανεπαρκής μητρική παρουσία κατά την βρεφική ηλικία, σε συνδυασμό με την αδυναμία ανάπτυξης του απαραίτητου δεσμού μητέρας-παιδιού, κρίθηκαν ως τα πυρηνικά αίτια πρόκλησης του αυτισμού.

(Μπεζεβέγκης. Η, 1985 - Γενά. Α, 2002). Πρόσφατες έρευνες που συγκρίνουν γονείς αυτιστικών και γονείς φυσιολογικών παιδιών έχουν δείξει ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει.

Κάποιες από τις σύγχρονες ψυχολογικές απόψεις αφορούν στη θεωρία του νου η οποία αναφέρεται στην αδυναμία των παιδιών να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Άλλοι πάλι ερευνητές υποστήριξαν ότι ο αυτισμός μπορεί να οφείλεται σε κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος που βιώνετε από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης. (Kanner, 1943 “Autistic disturbances of affective contact nervous child. – Τσιάντης, Γ, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Διαγνωστικά κριτήρια (Rutter-Newson-Wing)

Σήμερα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιες είναι οι βασικές διαταραχές του αυτισμού και να μπορούμε βάση των διαγνωστικών κριτηρίων DSM-IV και ICD-10 να διαγνώσουμε έγκυρα την αυτιστική διαταραχή.

Οι έρευνες των Rutter, Newson και Wing βοήθησαν στη διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων και καθόρισαν τον αυτισμό σαν «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» που εμφανίζεται πριν τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού.

Ενώ υπάρχουν διαφορές στον τρόπο ταξινόμησης των συμπτωμάτων ανάμεσα στους τρεις ερευνητές όλοι συμφωνούν ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού σε τρεις βασικούς τομείς: α) στην κοινωνικότητα, β) στην επικοινωνία και γ) στην κοινωνική φαντασία και στη σκέψη.

Η Newson θεωρεί ότι τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού είναι:

- Διαταραχή του λόγου που συνιστάται στην αδυναμία κωδικοποίησης μέσω των πρώιμων τύπων της επικοινωνίας όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος, η προφορική ομιλία καθώς επίσης και η διαταραχή του «κοινωνικού συγχρονισμού» που αφορά την εναλλαγή των ρόλων στην επικοινωνία.
- Διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις και ιδιαίτερα στην έλλειψη της κοινωνικής ενσυναίσθησης, που σημαίνει να μπορώ να κατανοώ την κατάσταση κάποιου και να υπεισέρχομαι στην θέση του. Εδώ επίσης εντάσσεται και η έλλειψη οπτικής επαφής, η έλλειψη κοινωνικού σχολιασμού και η δυσκολία στην ανταπόκριση σαν μέλος μιας ομάδας.
- Ακαμψία της σκέψης που συμπεριλαμβάνει αντίδραση στην αλλαγή, εμμονές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών, στερεοτυπίες, φτωχή μίμηση, φτωχή μάθηση από την εμπειρία και ελάχιστο συμβολικό παιχνίδι. (Newson, E. 1997)

Ο Rutter με την σειρά του συμφωνεί με τα κριτήρια της Newson αλλά δεν συμπεριλαμβάνει στην διαταραχή του λόγου στον αυτισμό τους πρώιμους τρόπους κωδικοποίησης της επικοινωνίας. Θεωρεί όμως ότι στην διαταραχή επικοινωνίας εντάσσονται οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τη χρήση του λόγου, όπως είναι η ηχολαλία και η αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών. Ακόμη μια

διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ των δύο ερευνητών στην ταξινόμηση των συμπτωμάτων είναι ότι το τρίτο κριτήριο ο Rutter το ονομάζει «αντίσταση στην αλλαγή» ενώ η Newson υποστηρίζει ότι η αντίσταση στην αλλαγή και οι άλλες συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό είναι απόρροια της αδυναμίας επεξεργασίας και της ακαμψίας της σκέψης.

Η Wing μετά από μια επιδημιολογική μελέτη που έκανε για τον αυτισμό στον πληθυσμό των ιδρυμάτων μιας περιοχής του Λονδίνου, εισήγαγε τον όρο «φάσμα του αυτισμού». Θεωρεί ότι βασική διαταραχή στον αυτισμό είναι η κοινωνική δυσκολία η οποία εμφανίζεται ανεξάρτητα από το νοητικό δυναμικό του ατόμου. Μέσα στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να συμπεριληφθούν άτομα τα οποία έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, νοημοσύνη υψηλότερη του φυσιολογικού ή και βαριά νοητική στέρηση, που όλα όμως έχουν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικότητα. Με τη θεωρία του φάσματος η Wing θέλει να αποδείξει ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα διαμορφωμένα τα όρια στον αυτισμό, ότι ο αυτισμός έχει διαβαθμίσεις (ήπιος, μέτριος, σοβαρός) και ότι υπάρχουν παιδιά με αυτισμό που δεν συγκεντρώνουν όλα τα κλασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού όπως περιγράφηκαν από τον Kanner. Τα διαγνωστικά κριτήρια της Wing ονομάστηκαν « Η τριάδα των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται:

- Η διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων
- Η διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας και
- Η διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας

Στην διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων η Wing περιγράφει τρεις τύπους παιδιών με αυτισμό με σκοπό να οριοθετήσει την διαταραχή της κοινωνικότητας. Ο πρώτος τύπος είναι ο «αποτραβηγμένος» που δεν ενδιαφέρετε για τους άλλους και δεν αναζητά την κοινωνική επαφή, ο δεύτερος είναι ο «παθητικός» ο οποίος δέχεται χωρίς να αντιδρά την κοινωνική προσέγγιση από τους άλλους και ο τρίτος είναι ο «ιδιόρρυθμος» που πλησιάζει τους άλλους αλλά μόνο για να εξυπηρετεί δικά του στερεότυπα ενδιαφέροντα. Σε όλους τους τύπους χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη κατανόησης των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Στην διαταραχή της επικοινωνίας συμπεριλαμβάνεται η έλλειψη επιθυμίας να επικοινωνήσει με τους άλλους και περιορίζεται μόνο για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών, η έλλειψη κατανόησης ότι ο λόγος είναι εργαλείο που μπορεί να μεταφέρει πληροφορίες στους άλλους, η έλλειψη κατανόησης των συναισθημάτων και των ιδεών των άλλων, η έλλειψη κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου,

του τόνου της φωνής και η κυριολεκτική χρήση και κατανόηση του προφορικού λόγου.

Τέλος στην διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας συμπεριλαμβάνεται, η απουσία του συμβολικού παιχνιδιού, η ύπαρξη επαναληπτικών και στερεοτυπικών ενασχολήσεων και η επικέντρωση σε μικρής σημασίας πράγματα του περιβάλλοντα χώρου.

Βλέπουμε λοιπόν ότι και οι τρεις ερευνητές θεωρούν ότι υπάρχει διαταραχή επικοινωνίας στον αυτισμό και όχι διαταραχή λόγου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να συνυπάρχει επιπρόσθετη διαταραχή του λόγου όπως και άλλου είδους επιπρόσθετες διαταραχές ή αναπηρίες.

4.2 Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV και ICD-10

Η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής γίνεται βάση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς και όχι των ιατρικών εξετάσεων.

Σύμφωνα με το DSM-IV και το ICD-10 μπορούμε να κατατάξουμε τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού σε τρεις κατηγορίες: της κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

A. Για να διαγνωσθεί αυτισμός χρειάζεται να συναθροιστεί το σύνολο έξι ή και περισσότερων σημείων από τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, απαιτούνται τουλάχιστον δύο σημεία από την πρώτη κατηγορία, και ένα από την δεύτερη και τρίτη κατηγορία ξεχωριστά. Οπότε θα έχουμε:

1. Διαταραγμένη κοινωνική συμπεριφορά:

Έχουμε έκπτωση στη κοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από το παρακάτω σημεία:

α) εμφανής έκπτωση της εξωλεκτικής συμπεριφοράς όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες που ρυθμίζουν τις κοινωνικές συναλλαγές.

β) αποτυχία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους.

γ) την μη αναζήτηση, είτε απολαύσεων και ενδιαφερόντων με άλλα άτομα είτε κοινοποίηση επιτευγμάτων (π.χ αποφεύγουν να επιδείξουν σε άλλους αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν).

δ) έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

2. Διαταραγμένη επικοινωνία:

Έχουμε ποιοτική έκπτωση της επικοινωνίας που εκδηλώνεται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω σημεία:

- α) καθυστερημένη ή ανύπαρκτη ομιλία που δεν συνοδεύεται από χειρονομίες.
- β) σε άτομα με επαρκή ομιλία είναι εμφανής η έκπτωση στην ικανότητα έναρξης ή διατήρησης συνομιλιών με άλλους ανθρώπους.
- γ) χρήση στερεότυπου, επαναληπτικού και με άλλες ιδιομορφίες λόγου.
- δ) απουσία ποικίλου και αυθόρμητου παιχνιδιού και παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

3. Περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναληπτική ή στερεοτυπική συμπεριφορά:

Τα περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεοτυπικά σχήματα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων εκδηλώνονται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω.

- α) ενασχόληση με ένα ή περιορισμένου αριθμού στερεότυπα πρότυπα που συρρικνώνουν τα ενδιαφέροντα και που θεωρούνται μη φυσιολογικά ως προς την ένταση ή την εστίαση.
- β) εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες και μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες.
- γ) στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί « μαννερισμοί» (π.χ χτύπημα και στρίψιμο χεριών και δακτύλων ή σύνθετες κινήσεις με συμμετοχή όλου του σώματος.
- δ) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων (π.χ ρόδες αυτοκινήτων)

Β. Καθυστέρηση ή μη φυσιολογική λειτουργία σε έναν από τους παρακάτω τομείς με έναρξη πριν την ηλικία των τριών ετών:

- 1. Κοινωνικές συναλλαγές
- 2. Λόγο, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία
- 3. συμβολικό ή επινοητικό παιχνίδι

Γ. Η διαταραχή δεν εξηγείται από την ύπαρξη Διαταραχής Rett ή Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής.

4.3 Σημασία της διάγνωσης

Για να έχουμε μια αξιόπιστη διάγνωση για τον αυτισμό απαιτείται εξέταση από ένα γιατρό ή ένα κλινικό ψυχολόγο με πείρα σε αυτό τον τομέα. Είναι απαραίτητο να εντοπίσουμε νωρίς τα παιδιά με αυτισμό, ώστε να μπορέσουμε να επέμβουμε

εγκαίρως και να προσφέρουμε τις κατάλληλες θεραπείες. Χωρίς σωστή διάγνωση τα παιδιά αυτά δεν θα λάβουν τις απαραίτητες παρεμβάσεις και την φροντίδα που χρειάζονται, με αποτέλεσμα το επίπεδο της ζωής τους να παραμείνει χαμηλό. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο πιο γρήγορη είναι η διάγνωση του αυτισμού τόσο πιο έγκαιρη και εντατική είναι η εκπαίδευση και η θεραπευτική παρέμβαση που δέχεται, κάτι που συντελεί στην εμφάνιση των γλωσσικών ικανοτήτων στο 75% των παιδιών, αλλά και στην καλύτερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και νοητική εξέλιξη του παιδιού. Επιπλέον, η σωστή διάγνωση βοηθάει ώστε να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και να μη γίνουν μόνιμα καθώς μεγαλώνει. Ακόμη, οι γονείς και όσοι ανήκουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού μαθαίνουν κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας και χειρισμούς του παιδιού ώστε να μεγιστοποιείται η μάθηση και να ελαχιστοποιείται το πρόβλημα συμπεριφοράς. Πολλοί από τους γονείς συνήθως τρομάζουν με την διάγνωση « αυτισμός» γι' αυτό θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο θα τους το πούμε. Τέλος, η σωστή και έγκαιρη διάγνωση επιτρέπει στους γονείς να πληροφορηθούν ποιες είναι οι πιθανότητες να αποκτήσουν στο μέλλον παιδιά με παρόμοια προβλήματα. (Γενά. Α, 2000)

4.4 Διαφορική διάγνωση

1) Αυτισμός και σχιζοφρένεια:

Παλαιότερα ο αυτισμός ταυτιζόταν με άλλες ψυχοπαθολογικές και νοητικές διαταραχές και κυρίως με την **σχιζοφρένεια**. Η σύγχυση με τη σχιζοφρένεια ξεκίνησε από το 1911, όταν πρωτοπαρατηρήθηκε ο αυτισμός και θεωρήθηκε σύμπτωμα της.

Τα παιδιά με σχιζοφρένεια παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τα παιδιά με αυτισμό, όπως για παράδειγμα έκπτωση στις κοινωνικές σχέσεις, διαταραχές στο λόγο, περιορισμένη συναισθηματική έκφραση και αντίσταση στις περιβαλλοντικές αλλαγές, ταυτόχρονα όμως υπάρχουν σημαντικές διαφορές που καθιστούν σαφές ότι ο αυτισμός και η σχιζοφρένεια δεν αποτελούν ενιαία διαγνωστική ομάδα. Οι διαφορές αυτές εστιάζονται στους εξής τομείς:

α) Ηλικία εκδήλωσης και κλινικής εξέλιξης:

Ο αυτισμός εξ' ορισμού εκδηλώνεται πριν τα τρία χρόνια του παιδιού ενώ η σχιζοφρένεια εκδηλώνεται συνήθως από το τρίτο έως το δέκατο έκτο της ηλικίας του παιδιού ή ακόμα και στην ενήλικη ζωή του. Πριν την εκδήλωση της σχιζοφρένειας

το παιδί εξελίσσεται φυσιολογικά ενώ στον αυτισμό η εμφάνιση των συμπτωμάτων αρχίζει αν όχι από τον πρώτο χρόνο στον δεύτερο σίγουρα. Επιπλέον τα παιδιά με σχιζοφρένεια υποτροπιάζουν σταδιακά ενώ κατά την διάρκεια της ζωής τους παρουσιάζουν άλλοτε ύφεση και άλλοτε επιδείνωση των συμπτωμάτων.

β) Συμπτωματολογία:

Στον αυτισμό δεν σημειώνεται φυσιολογική εξέλιξη ούτε στον λόγο ούτε στις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ έχουμε συγχρόνως και μειονεξίες στην κοινωνική και συναισθηματική συναλλαγή με το περιβάλλον. Απ' την άλλη στη σχιζοφρένεια έχουμε παραληρητικές ιδέες, παραισθήσεις και συναισθηματική έκπτωση. Δεν υστερούν όμως στην γλωσσική επικοινωνία ούτε εμφανίζουν στερεοτυπικές αντιδράσεις. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν γενικευμένους τονοκλονικούς σπασμούς στην παιδική και εφηβική ηλικία ενώ στην σχιζοφρένεια δεν παρατηρείται συννοσηρότητα με επιληψία.

γ) Ανταπόκριση στην φαρμακευτική αγωγή:

Τα άτομα με σχιζοφρένεια ανταποκρίνονται συνήθως θετικά στην χορήγηση νευροληπτικών φαρμάκων, σε αντίθεση με τα αυτιστικά άτομα που η φαρμακευτική τους αγωγή περιορίζεται στην αντιμετώπιση κάποιων συμπτωμάτων όπως είναι οι τονοκλονικοί σπασμοί για παράδειγμα, χωρίς να έχουμε ύφεση των καθ αυτών συμπτωμάτων του αυτισμού.

δ) Οικογενειακές καταβολές:

Στα παιδιά με αυτισμό ανιχνεύεται θετικό οικογενειακό ιστορικό με διαταραχές των γνωστικών ή των κοινωνικών λειτουργιών, ενώ στα άτομα με σχιζοφρένεια το οικογενειακό ιστορικό περιλαμβάνει άτομα με ψυχικές νόσους (Wing, L. 1976).

2. Αυτισμός και Νοητική Καθυστέρηση

Τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Στην πρώιμη παιδική ηλικία τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν πολλά στοιχεία αυτισμού όπως, αδυναμία συναισθηματικής έκφρασης, αντίσταση σε περιβαλλοντικές αλλαγές, στερεότυπες και αλλόκοτες αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Παρά τα κοινά χαρακτηριστικά όμως που έχουν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στους εξής τομείς:

α) Επικοινωνία:

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση κάνουν προσπάθειες να επικοινωνήσουν ακόμα και όταν δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο ή ακόμη και όταν δεν κατορθώσουν να αναπτύξουν λόγο είναι σε θέση να τον χρησιμοποιήσουν για την επικοινωνία. Αντίθετα τα παιδιά με αυτισμό ακόμη και όταν αναπτύζουν γλωσσικές δεξιότητες χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση για να μπορούν να τις χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας. Ακόμη τα παιδιά με αυτισμό υστερούν στην κατανόηση του λόγου και στην αντίληψη αφηρημένων εννοιών (Rutter, M. 1978).

β) κοινωνική συμπεριφορά:

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν παρουσιάζουν σοβαρές κοινωνικές μειονεξίες, όπως τα παιδιά με αυτισμό και όχι μόνο επιδιώκουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές συναλλαγές αλλά σε κάποιες περιπτώσεις όπως είναι το σύνδρομο Down εκδηλώνονται με περισσότερη κοινωνικότητα και από το μέσο παιδί της ηλικίας τους. Σε μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά με αυτισμό εκφράζουν πολύ σπάνια θετικά συναισθήματα και δεν κατανοούν τις συναισθηματικές εκφράσεις στα πρόσωπα και στη φωνή των συνομιλητών τους. Επιπλέον τα παιδιά με αυτισμό εκδηλώνουν περισσότερη ανυπακοή προς τους γονείς τους σε σχέση με τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση. (Loveland, et al. 1995).

γ) Βαθμός δυσλειτουργίας στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης:

τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν μια σταθερή καθυστέρηση σε όλους τους βασικούς τομείς της ανάπτυξης σε σχέση με τον μέσο όρο, δεν παρουσιάζουν παρεκκλίσεις όμως στους τομείς της γλωσσικής ικανότητας και κοινωνικότητας. Αντίθετα τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από ανομοιογενή καθυστέρηση στους διάφορους τομείς των δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα έχουν υψηλότερες επιδόσεις συνήθως στην ανάπτυξη οπτικο-κινητικών παρά λεκτικών δεξιοτήτων και κυρίως στην κατανόηση και την χρήση σύνθετου και αφηρημένου λόγου. Ο πρακτικός δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με αυτισμό είναι σημαντικά υψηλότερος από τον λεκτικό.

Επιπλέον τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν παρεκκλίσεις στην χρήση του λόγου (λεκτικές στερεοτυπίες) και στην κοινωνική συμπεριφορά (αποφυγή βλεμματικής επαφής) καθώς επίσης και ιδιαίτερες ικανότητες σε ορισμένους τομείς όπως η απομνημόνευση, η συναρμολόγηση σύνθετων κατασκευών, η μουσική και το σχέδιο.

δ) Άλλες διαφορές:

Τέλος ο αυτισμός δεν συσχετίζεται με κινητικές δυσλειτουργίες, οι οποίες όμως είναι συχνά παρούσες σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

3. Άλλες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και Αυτισμός

A) Διάκριση από το σύνδρομο Rett:

Το σύνδρομο Rett εμφανίζεται αποκλειστικά σε κορίτσια ενώ ο αυτισμός είναι 4 έως 5 φορές πιο συχνός στα αγόρια. Επιπλέον το σύνδρομο Rett χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω βιολογικές- νευρολογικές επιβαρύνσεις, οι οποίες απουσιάζουν από τον αυτισμό:

- Επιβράδυνση της αύξησης της κεφαλής στις ηλικίες 5 έως 48 μηνών.
- Απώλεια κατεκτημένων δεξιοτήτων του χεριού στις ηλικίες 5 έως 30 μηνών.
- Παροδική συρρίκνωση των κοινωνικών συναλλαγών.
- Κακός συντονισμός στο βάδισμα και στην κίνηση του κορμού.

B) Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (ΠΑΔ):

Πριν την εμφάνιση της ΠΑΔ το παιδί εξελίσσεται φυσιολογικά για τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του. Στη συνέχεια, παρατηρείται επιβράδυνση και παλινδρόμηση σε ορισμένους τομείς της ανάπτυξης που περιλαμβάνουν όχι μόνο τις γλωσσικές και κοινωνικές ικανότητες, αλλά και πιο στοιχειώδους τομείς όπως είναι ο έλεγχος του ορθού και της κύστης. Επομένως οι δύο αυτές διαταραχές διαφέρουν και στον χρόνο εμφάνισης των συμπτωμάτων αλλά και στην κλινική τους πορεία. (Volkmar & Cohen, 1989).

Γ) Σύνδρομο Asperger:

Τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο είναι πιο λειτουργικά και δεν παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου.

4. Διαταραχή της Γλωσσικής Έκφρασης (Εκφραστική Δυσφασία) – Μικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Μικτή Δυσφασία) και Αυτισμός

Τα παιδιά με δυσφασία όπως και τα παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν ομαλά ή έχουν καθυστέρηση στην γλωσσική έκφραση ή και στην αντίληψη και εμφανίζουν διαταραχές στην κοινωνική συναλλαγή, παρόλα αυτά τα κοινά τους χαρακτηριστικά έχουν και αρκετές διαφορές:

Στον αυτισμό παρατηρείται διάχυτη διαταραχή στις λειτουργίες του λόγου, ενώ στη δυσφασία οι λειτουργίες του λόγου είναι πιο συγκεκριμένες. Επίσης η ηχολαλία, η αντικατάσταση του πρώτου προσώπου με το τρίτο στις αναφορές του «εγώ», καθώς

και η χρήση νεολογισμών και μεταφορικού λόγου, ενώ τα βλέπουμε πολύ συχνά στον αυτισμό στη δυσφασία εμφανίζονται με πολύ χαμηλότερη συχνότητα. Τα παιδιά με δυσφασία χρησιμοποιούν το λόγο επικοινωνιακά, ακόμα και όταν δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο, εκφράζουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους με εξωλεκτική επικοινωνία, ενώ στα παιδιά με αυτισμό δεν γίνεται αυτό. Η κοινωνική απόσυρση στον αυτισμό είναι πρωτογενής χαρακτηριστικό ενώ στην δυσφασία δευτερογενής ως αποτέλεσμα της γλωσσικής ανεπάρκειας. (Κωνστανταρέα. Μ, 1988).

5. Κώφωση και Αυτισμός

Η εξέταση ιδιαίτερα δυσλειτουργικών παιδιών για απώλεια ακοής μπορεί καμία φορά να είναι εξαιρετικά δύσκολη και τα ακουστικά προκλητά δυναμικά να αποτελούν το μόνο μέσο που έχει στη διάθεση του ο ωτορινολαρυγγολόγος για την απόκλιση της κώφωσης από τις μη ξεκάθαρες περιπτώσεις αυτισμού.

4.5 Συνοσηρότητα του Αυτισμού

Ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με:

1. γενετικά νοσήματα όπως είναι η οζώδη σκλήρυνση και η νευροινωμάτωση.
2. διαταραχές του μεταβολισμού που κληρονομούνται όπως είναι η φαινυκελτοουρία και ο υποθυρεοειδισμός.
3. δομικές αλλοιώσεις του εγκεφάλου όπως είναι η υδροκεφαλία.
4. χρωμοσωμικές ανωμαλίες όπως είναι το σύνδρομο του εύθραυστου-X με ποσοστό 3%-5% με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια και το σύνδρομο Down.
5. με συγγενείς λοιμώξεις όπως είναι η συγγενής ερυθρά: εδώ ανήκουν παιδιά που η μητέρα τους προσβλήθηκε από ερυθρά κατά την διάρκεια της κύησης. Επίσης ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει και με τοξοπλάσμωση και με μεγαλοκυττοϊό.
6. βρεφικούς σπασμούς ορισμένης μορφής.
7. αισθητηριακές μειονεξίες: τυφλά η κωφά παιδιά καθώς μεγαλώνουν μπορεί να διαπιστώσουν ότι εμφανίζουν και συμπτώματα αυτισμού.
8. νευρο-χημικές ανωμαλίες όπως είναι η αυξημένη σεροτονίνη.
9. επιληπτικές κρίσεις οι οποίες εμφανίζονται γύρω στην εφηβεία ή και λίγο αργότερα, με ποσοστό περίπου 30% μέχρι την ηλικία των 30.

10. με νοητική καθυστέρηση.

(Καραντάνος, Γ).

4.6 Πως γίνεται η διάγνωση

Η διάγνωση του αυτισμού είναι μια σύνθετη διαδικασία με την έννοια ότι δεν υπάρχει κάποια αιματολογική εξέταση η οποία μπορεί να δείξει αν κάποιο παιδί έχει ή όχι αυτισμό. Η διάγνωση είναι εξ' ολοκλήρου βασισμένη στην προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού , καθώς επίσης και στο ιστορικό της εξελικτικής του πορείας από τη βρεφική ηλικία. Τις περισσότερες φορές ο αυτισμός συνυπάρχει και με άλλες διαταραχές που περιπλέκουν την κατάσταση και κάνουν τη διάγνωση ακόμη δυσκολότερη.

Σε άλλες πάλι περιπτώσεις μπορεί να υπάρχουν μόνο αυτιστικά στοιχεία στη συμπεριφορά του παιδιού και να μη πληρούνται τα κριτήρια για την διάγνωση του.

Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο στο οποίο μπορεί κανείς να βασιστεί αποκλειστικά στη διάγνωση του αυτισμού. Θα πρέπει λοιπόν να χρησιμοποιούμε πολλές πηγές πληροφοριών για να κάνουμε τη διάγνωση του αυτισμού. (Βαρβόγλη, Α. 2007).

Η διάγνωση γίνεται με:

- συνέντευξη με τους γονείς, προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για αυτιστικές συμπεριφορές του παιδιού.
- χρήση ψυχομετρικών εργαλείων, όπως είναι τα τεστ νοημοσύνης ή τα εξελικτικά τεστ (ανάλογα πάντα με την ηλικία του παιδιού).
- χορήγηση ερωτηματολογίου στους γονείς, τα οποία επικεντρώνονται σε συμπεριφορές χαρακτηριστικές του αυτισμού.
- παρατήρηση του παιδιού στο γραφείο ή το ιατρείο του ειδικού.
- Τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV και ICD -10.

4.7 Διαγνωστικά εργαλεία

Υπάρχουν πολλά και διάφορα διαγνωστικά εργαλεία για τον αυτισμό, τα περισσότερα εκ' των οποίων θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε παρακάτω:

- Το ερωτηματολόγιο αξιολόγηση *Checklist for Autism in Toddlers* (**CHAT**), είναι ένα σημαντικό εργαλείο με στόχο την ανίχνευση του αυτισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, το οποίο μας οδηγεί στην απόφαση για το αν υπάρχει πιθανόν αυτισμός ή όχι. Το ερωτηματολόγιο

αυτό χορηγείται σε 5 με 10 λεπτά και δεν χρειάζεται ιδιαίτερη εξάσκηση για να το χρησιμοποιήσει κάποιος. Μπορεί να δοθεί στους γονείς παιδιών 18-36 μηνών, περιέχει εννέα ερωτήσεις που σχετίζονται με το αν το παιδί επιδεικνύει συγκεκριμένες συμπεριφορές όπως: κοινωνικό παιχνίδι, κοινωνικό ενδιαφέρον για τα άλλα παιδιά, παιχνίδι φαντασίας, κοινή προσοχή, ικανότητα να δείχνει κάτι που ενδιαφέρει, ικανότητα να δείχνει κάτι που επιθυμεί, παιχνίδι με τη χρήση του σώματος, κινητική ανάπτυξη και λειτουργικό παιχνίδι. Το CHAT περιλαμβάνει επίσης και παρατήρηση πέντε αλληλεπιδράσεων, μεταξύ του εξεταστή και του παιδιού, το οποίο βοηθά τον εξεταστή να συγκρίνει την πραγματική συμπεριφορά του παιδιού απ' αυτή που περιγράφουν οι γονείς. (βλ. παράρτημα), (Χίτογλου, Μ. 2000).

▪ CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE (CARS)

Πρόκειται για ένα γρήγορο αξιόπιστο και κατάλληλο για χρήση, τρόπο αξιολόγησης, για κάθε παιδί άνω των δύο ετών. Διευκολύνει τους ειδικούς στην αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των παιδιών με αυτισμό. Μπορεί να βοηθήσει στην διάκριση μεταξύ ήπιου-μέτριου και σοβαρού αυτισμού. (www.agsnet.com/group.asp?nGroupInfoID=aCARS). Αξιολογεί στοιχεία από δεκαπέντε παραμέτρους της συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σημαντικές για την διάγνωση του αυτισμού. Έπειτα από παρατήρηση του παιδιού και από τις πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί από τους γονείς, ο εξεταστής βαθμολογεί το παιδί για κάθε στοιχείο, χρησιμοποιώντας έναν βαθμό από το 1 έως το 4.

Με αυτόν τον τρόπο καθορίζει τον βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά του παιδιού παρεκκλίνει από τη συμπεριφορά τυπικών παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. (Χίτογλου- Αντωνιάδου. Μ, 2000), (www.centerforautism.com/assessment/descriptions.asp), (Grandin, T. 1995).

Έπειτα από την βαθμολόγηση των παιδιών σε κάθε μια από τις παραμέτρους υπολογίζεται ένα συνολικό σκορ. Ανάλογα με το συνολικό σκορ που θα μαζέψει το παιδί κρίνεται εάν πάσχει ή όχι από αυτισμό και αν πάσχει σε ποια κατηγορία ανήκει (ήπιο-μέτριο-σοβαρό).

Οι παράμετροι αυτοί αναφέρονται παρακάτω:

1. σχέσεις με τους ανθρώπους

2. μίμηση (λεκτική και κινητική)
 3. συγκίνηση
 4. χρήση του σώματος
 5. σχέση με άψυχα αντικείμενα
 6. προσαρμογή στην αλλαγή
 7. οπτική ανταπόκριση
 8. ανταποκρίσεις δεκτικότητας
 9. αντιδράσεις άγχους
 10. μη λεκτική επικοινωνία
 11. επίπεδο δραστηριότητας
 12. γενική αντιμετώπιση (βλ. παράρτημα)
- Η διαγνωστική συνέντευξη για κοινωνικές και επικοινωνιακές διαταραχές (**Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders – DISCO**).

Η δοκιμασία αυτή δεν περιορίζεται σε κάποιες ηλικίες αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλο το φάσμα των ηλικιών. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται αφορούν όλες τις ηλικίες. Με αυτή την δοκιμασία εξετάζουμε την συμπεριφορά του ατόμου και στο παρόν και στο παρελθόν. Οι ερωτήσεις που γίνονται είναι απλές.

Η συγκεκριμένη δοκιμασία δεν εξετάζει αποκλειστικά και μόνο τον αυτισμό, αλλά διευκολύνει τη διαφορική διάγνωση από άλλες αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές. Εξετάζει μια ευρύτερη ομάδα ανθρώπων και καλύπτει όλες τις πτυχές της κλινικής εικόνας για όλες τις ηλικίες. Ένα μέρος της συνέντευξης εστιάζεται στην βρεφική περίοδο. Στη συνέχεια διευρύνονται όλες οι δεξιότητες ανάπτυξης, οι δεξιότητες αδρής κινητικότητας, οι βασικές δεξιότητες για φροντίδα στο σπίτι και αυτονομία. Ακολουθούν θέματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οι τομείς που εστιάζονται στην επαφή με ενήλικες και συνομηλίκους. Παρατηρείται το κοινωνικό παιχνίδι, η φαντασία, οι ικανότητες οργάνωσης του ελεύθερου χρόνου, οι οπτικές δεξιότητες, οι δεξιότητες των χεριών, η κατανόηση και περιγραφή των εικόνων, η γραφή και οι γνωστικές δεξιότητες.

Έτσι λοιπόν, η DISCO παρέχει την δυνατότητα να γνωρίζουμε που βρίσκεται κάποιος στον τομέα των σχολικών δεξιοτήτων. (πανελλήνιος σύλλογος λογοπεδικών, 2007).

- Η **Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R)**.

Είναι μια ημι-δομημένη συνέντευξη που βασίζεται στον εξεταστή, γίνεται με τους γονείς και περιλαμβάνει ερωτήσεις για όλους τους τομείς στους οποίους τα άτομα με ΔΔΑ παρουσιάζουν δυσκολία. Ένας αλγόριθμος επιτρέπει την διάγνωση του αυτισμού με βάση το διεθνές ταξινομικό σύστημα ICD-10.

- **Η Autism Diagnostic Observational Schedule-Generic (ADOS-G).**

Είναι ένα πρωτόκολλο για την παρατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας ανάμεσα στον εξεταζόμενο και στον εξεταστή. Αλγόριθμος με βάση το διεθνές ταξινομικό σύστημα ICD-10 επιτρέπει και πάλι την διάγνωση του αυτισμού.

Η ADI-R και η ADOS-G είναι εργαλεία ιδιαίτερα χρήσιμα για ερευνητικούς σκοπούς, γιατί δίνουν μια λεπτομερή εικόνα για το επίπεδο επικοινωνίας, τον τρόπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το παιχνίδι και τα επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα των ατόμων με ΔΔΑ.

- **P.E.P test**

Το P.E.P test μας δίνει το ψυχοπαιδαγωγικό προφίλ του παιδιού. Δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση αυτιστικών παιδιών. Είναι ένα «εύκαμπτο» test που μας δίνει πληροφορίες σε τρία επίπεδα:

1. στο προφίλ των ικανοτήτων του αυτιστικού παιδιού σε επτά λειτουργικούς τομείς:
 - Μίμησης
 - Αισθητηριακής αντίληψης
 - Λεπτής κινητικότητας
 - Αδρής κινητικότητας
 - Οπτικοκινητικού συντονισμού
 - Γνωστικών λειτουργιών
 - Γνωστικής λεκτικής λειτουργίας
2. στην αξιολόγηση του βαθμού σοβαρότητας της παθολογικής συμπεριφοράς.
3. με βάση τα αποτελέσματα δίνει την δυνατότητα δημιουργίας ενός εξατομικευμένου προγράμματος για το παιδί, σε παιδαγωγούς, γονείς και ενδιαφερόμενους γι' αυτή την κατηγορία παιδιών. Απαντούμε, αξιολογώντας την κάθε προσπάθεια με α) σωστή, β) λανθασμένη και γ) εν μέρει σωστή. (Χίτογλου, Μ. 2000) (βλ. παράρτημα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει θεραπεία για τον αυτισμό, ένα παιδί με αυτισμό θα γίνει ένας ενήλικας με αυτισμό. Όμως μπορεί να έχει μια καλύτερη ποιότητα ζωής, με: έγκαιρη διάγνωση, που βοηθά στην εξέλιξη των δυνατοτήτων του και ελαχιστοποίηση των παθολογικών συμπεριφορών και έγκαιρη ειδική εκπαίδευση με διάφορες μεθόδους που θα αναλύσουμε σε επόμενο κεφάλαιο.

Τον αυτισμό τον αντιμετωπίζουμε συνήθως με:

- **Φάρμακα**, τα οποία όμως χρησιμοποιούνται μόνο για συμπτωματική θεραπεία όπως για παράδειγμα: για την καταπολέμηση των επιληπτικών κρίσεων, για την ελάττωση του άγχους ή της επιθετικότητας. Και αυτά όμως δεν επιδρούν ευνοϊκά σε όλες τις περιπτώσεις. Τα φάρμακα αυτά μπλοκάρουν τους ντοπαμινικούς και σεροτονικούς υποδοχείς ή εμποδίζουν την μεταφορά της σεροτονίνης. Τα νευροληπτικά φάρμακα όπως είναι η χλωροπρομαζίνη (Largactil) και η ηθειοριδαζίνη (Melleril) συχνά προκαλούν παρενέργειες στα αυτιστικά άτομα όπως αύξηση των στερεοτυπιών, της δυσκινησίας, υπερκινητικότητα ή και κατατονία. Γι' αυτό πρέπει να συνδυάζονται με πενταξόλη (Artane) για παράδειγμα όχι όμως σε μόνιμη βάση, διότι οι παρενέργειες σε χρόνιες φαρμάκων γίνονται μόνιμες. (Χίτογλου. Μ - Κεκες. Γ-Χίτογλου-Χατζή. Γ, 2000).
- **Διατροφικά πρόσθετα** όπως είναι το «Inositol» σε δοσολογία 1-6γρ. τρεις φορές την ημέρα, βελτιώνουν τη συμπεριφορά σε μερικά παιδιά όπως και τα συμπλέγματα βιταμίνης Β6 και Mg, ενώ άλλα βελτιώνουν την οξυγόνωση του εγκεφαλικού κύτταρου. (Χίτογλου. Μ - Κεκες. Γ-Χίτογλου-Χατζή. Γ, 2000).
- **Ψυχοθεραπευτική στήριξη** και ενημέρωση των γονέων. Η χρησιμότητα της ψυχαναλυτικής θεραπείας στα αυτιστικά παιδιά δεν έχει αποδειχθεί. Μπορεί όμως η ψυχοθεραπεία να βοηθήσει τους γονείς, οι οποίοι συχνά κυριεύονται από αντιφατικά συναισθήματα, τα οποία δημιουργούνται από τη μακροχρόνια διαταραγμένη συμπεριφορά των παιδιών τους. Η ψυχοθεραπεία των γονέων αποβλέπει στο να λύσουν, κατ' αρχήν τα προσωπικά τους προβλήματα (ενοχές, απόρριψη, μίσος, τάσεις διάλυσης οικογένειας κ.τ.λ) για να μπορέσουν στη συνέχεια να βοηθήσουν το παιδί τους. Επίσης, η

ψυχοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τους αυτιστικούς εφήβους και ενήλικες, που η κατάσταση τους έχει βελτιωθεί αρκετά και καταλαβαίνουν ότι διαφέρουν από τα άλλα άτομα. Σκοπός του θεραπευτή σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι να τους βοηθήσει να αποδεχτούν τον εαυτό τους, τονίζοντας τις ικανότητες τους και την προσφορά τους. (Σταμάτης. Σωτ, 1987).

- **Θεραπεία με ζώα.** Το ζώο μπορεί να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής για να εκπληρωθούν οι συναισθηματικές ανάγκες και εκφράσεις του παιδιού, αλλά και πολλών ενηλίκων που βιώνουν είτε συναισθηματικές είτε σωματικές δυσκολίες. (Fitzgerald, 1986), (Κουρκούτας. Η, 2008). Μια σταθερή σχέση με το ζώο και η συναισθηματική εξοικείωση που μπορεί να προκύψει βοηθούν πολλά άτομα σε καταστάσεις θλίψης, απογοήτευσης ή εσωτερικής ανασφάλειας, που προέρχεται από σοβαρά σωματικά ή ιατρικά προβλήματα, να αποκτήσουν και πάλι ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και στις ζωή. (Brodie & Biley, 1999). Πιο συγκεκριμένα η θεραπευτική ιππασία χρησιμοποιείται συχνά ως τεχνική παρέμβασης στα παιδιά με αυτισμό. (Κυπριωτάκης, 1997), τα οποία εμφανίζουν διαταραχές στην ανάπτυξη των ψυχοσυναισθηματικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων λόγω βασικών «αισθητηριακών» διαταραχών και νευρολογικών δυσλειτουργιών. Η διέγερση βασικών αισθητηριακών λειτουργιών (π.χ: η αφή του ζώου) μπορεί θεωρητικά σε κάποιες περιπτώσεις να διευκολύνει την ανάπτυξη πρωτογενών συναισθημάτων απέναντι σε έναν ζωντανό οργανισμό.

Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλά αυτιστικά παιδιά επωφελούνται από την συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η αναρρίχηση πάνω στο άλογο και η σταθερή ρυθμική κίνηση κινητοποιούν το μυοσκελετικό σύστημα και μπορούν θεωρητικά να αφυπνίσουν λανθάνοντα μνημονικά ίχνη που σχετίζονται με εμπειρίες ενδομήτριας ή εξωμήτριας ζωής (π.χ: η αίσθηση των χτύπων της καρδιάς της μητέρας), οι οποίες είναι εγγεγραμμένες στον εγκεφαλικό φλοιό του παιδιού. Η θεραπευτική ιππασία μπορεί επιπλέον να συμβάλει στην αισθητηριακή ενίσχυση του παιδιού, μέσα από οσμές και οπτικά ερεθίσματα. Λειτουργεί ευεργετικά στα άγχη και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, αλλά και στην κινητοποίηση ολόκληρου του σώματος που μπαίνει σε ρυθμική τροχιά. Αρκετά από τα παιδιά με αυτισμό κοιτούν κατά πρόσωπο το άλογο ή γελούν και δείχνουν να θέλουν να τα αγγίξουν και να

επικοινωνήσουν μαζί του. Αυτά τα παιδιά αναγνωρίζουν το ζωντανό στοιχείο στο ζώο και μπορούν και τα ίδια να αντιδρούν με κατάλληλο τρόπο, γεγονός όχι τόσο συνηθισμένο για τα άτομα με αυτισμό. Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε τέτοιες δραστηριότητες τα βοηθά ως ένα βαθμό να επεξεργαστούν ή να αλλάξουν κάποιες στερεοτυπικές ή ψυχαναγκαστικές κινήσεις και να αμυνθούν ενάντια σε αποδιοργανωτικά άγχη (Golse, 1993). Η επαφή με το ζώο λειτουργεί σε γενικές γραμμές χαλαρωτικά για πολλά ψυχικώς διαταραγμένα ή και αντικοινωνικά παιδιά και εφήβους με προβλήματα συμπεριφοράς.

- **Οπτικές θεραπείες.** Στα παιδιά με αυτισμό έχουν εφαρμοστεί πολυάριθμες οπτικές θεραπείες που συμπεριλαμβάνουν κινητικές ασκήσεις του ματιού και χρωματιστά φίλτρα, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της οπτικής επεξεργασίας και της οπτικής χωρικής αντίληψης που μπορεί να σχετίζονται με ορισμένα συμπτώματα του αυτισμού (π.χ: τις ασυνήθιστες οπτικές στερεοτυπίες, τα προβλήματα συντονισμού, τον στραβισμό και τα προβλήματα προσοχής). Υπάρχουν αρκετές μεμονωμένες αναφορές με τα σχετικά αποτελέσματα των οπτικών θεραπειών , αλλά οι επιστημονικές μελέτες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητά τους σε παιδιά με αυτισμό είναι πολύ περιορισμένες. (www.cyspecialled.com/Theories.html)
- **Διευκολυμένη επικοινωνία.** Τα άτομα με αυτισμό μοιάζουν να απολαμβάνουν συχνά την αλληλεπίδραση με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, επειδή τα ερεθίσματα που λαμβάνουν είναι σταθερά και μπορούν να τα ελέγξουν. Έτσι έχουν δημιουργηθεί πολλά προγράμματα που μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά στον Η/Υ του σπιτιού τους για να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα που εκτελούν. Η εκπαίδευση στην διευκολυμένη επικοινωνία είναι μια στρατηγική που επιτρέπει στα άτομα με σοβαρά επικοινωνιακά προβλήματα να χρησιμοποιούν επικοινωνιακά βοηθήματα με τα χέρια τους. Στην εκπαίδευση παρίσταται ένας σύντροφος επικοινωνίας που βοηθάει και διευκολύνει το χρήστη να ξεπεράσει νευρολογικά και κινητικά προβλήματα όπως είναι η παρορμητικότητα και ο ανεπαρκής συντονισμός.
(www.cyspecialled.com/Theories.html)
- **Εργοθεραπεία.** Η εργοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο με αυτισμό επιδιώκοντας να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του. Σκοπός είναι να

διατηρήσει, να βελτιώσει ή να εισάγει δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα σε δραστηριότητες της ζωής που έχουν νόημα. Οι δεξιότητες αντιμετώπισης λεπτών κινητικών κινήσεων, παιχνιδιού, αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικοποίησης είναι στοχευμένοι τομείς που πρέπει να διευθετηθούν. Μέσω των εργοθεραπευτικών μεθόδων, ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να βοηθήσει και στο σπίτι και στο σχολικό πλαίσιο διδάσκοντας του δραστηριότητες όπως το ντύσιμο, τη σίτιση, εκπαίδευση τουαλέτας, τη διαμονή σε σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, λεπτές κινητικές και οπτικές δεξιότητες που βοηθούν στο γράψιμο και στη χρήση ψαλιδιού, τον αδρή συντονισμό κινήσεων για να βοηθήσει το άτομο να κάνει ποδήλατο ή να μάθει να περπατάει σωστά και δεξιότητες οπτικής αντίληψης που χρειάζονται για την ανάγνωση και την γραφή.

(www.cyspecialled.com/Theories.html)

- **Λογοθεραπεία.** Τα προβλήματα επικοινωνίας στα αυτιστικά παιδιά ποικίλουν σε κάποιο βαθμό και εξαρτώνται από την νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ορισμένα μπορεί να μη μιλούν καθόλου ενώ άλλα μπορεί να έχουν καλά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και να μιλούν με διάρκεια για θέματα που τα ενδιαφέρουν. Κάθε απόπειρα θεραπείας πρέπει να ξεκινήσει με αξιολόγηση των ατομικών ικανοτήτων ομιλίας του παιδιού και από εκπαιδευμένους ειδικούς λόγου και ομιλίας. Αν και ορισμένα αυτιστικά παιδιά έχουν ελάχιστα ή καθόλου πρόβλημα στην προφορά λέξεων τα πιο πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Ακόμα και τα παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα άρθρωσης παρουσιάζουν δυσκολίες στην πρακτική χρήση της γλώσσας όπως το να ξέρει τι να πει, πώς να το πει και πότε να το πει, καθώς και το πώς να αλληλεπιδράσει κοινωνικά με τους άλλους ανθρώπους. Πολλά από τα παιδιά αυτά, που μιλούν συχνά λένε πράγματα που δεν έχουν περιεχόμενο ή πληροφορίες. Ορισμένα αυτιστικά παιδιά μιλούν σε υψηλό τόνο φωνής ή χρησιμοποιούν ρομποτικό ήχο ομιλίας. Δυο δεξιότητες που θα πρέπει να προϋπάρχουν για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι η συνδυαστική προσοχή και η κοινωνική πρωτοβουλία. Η συνδυαστική προσοχή περιλαμβάνει εστίαση με το βλέμμα και χειρονομίες αναφοράς, όπως το να εστιάζει σε αντικείμενα, το δείξιμο και το να το δίνει. Επιπλέον υστερούν στην κοινωνική πρωτοβουλία όπως το να κάνουν ερωτήσεις και γενικά

αποτυγχάνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αν και δεν έχει βρεθεί κάποια θεραπεία για να επιτύχει βελτίωση της επικοινωνίας, η καλύτερη θεραπεία ξεκινάει νωρίς κατά την προσχολική ηλικία, είναι ατομικά φτιαγμένα και τόνο. Περιλαμβάνει τους γονείς μαζί με τους ειδικούς. Σκοπός είναι να βελτιώνεται συνεχώς η χρήση η χρήσιμη επικοινωνίας. Πρέπει να γίνονται αξιολογήσεις ανά διαστήματα για να βρεθούν οι καλύτερες προσεγγίσεις και να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι για το κάθε παιδί.

(www.cyspecialled.com/Theories.html)

- **Μουσικοθεραπεία:** Σύμφωνα με το άρθρο της κυρίας Παπαηλιού Χριστίνας, η μουσική θα μπορούσε να οριστεί ως το αποτέλεσμα μιας θεληματικής οργάνωσης των ποικίλων ηχητικών μονάδων σε ένα συγκεκριμένο ρυθμικό πλαίσιο. Από την πρώτη κιόλας στιγμή της εμφάνισης της η μουσική υπηρετεί δύο κυρίως λειτουργίες: α) την έκφραση συναισθημάτων και β) την ηχητική αναπαράσταση πράξεων ή γεγονότων. Η μουσικοθεραπεία είναι η συστηματική χρήση της μουσικής σε όλες τις μορφές της ψυχοπαθολογίας. Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση μέσω της οποίας είναι δυνατόν να επιτευχθεί η βελτίωση των κινητικών, αντιληπτικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μουσικοθεραπεία έχει αποδειχθεί εξαιρετικά επιβοηθητική σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις αναπτυξιακών ή άλλων διαταραχών οι οποίες εμφανίζονται κατά την προσχολική ηλικία όπως ο αυτισμός, το σύνδρομο Down, η νοητική καθυστέρηση, η υπερκινητικότητα, οι αγχώδεις διαταραχές ή τα προβλήματα κατάκτησης της γλώσσας. Η θετική επίδραση της μουσικοθεραπείας μπορεί να εντοπιστεί ειδικότερα στις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς:

1. *βελτίωση των αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων:* η μουσικοθεραπεία προσφέρει πάρα πολλές ευκαιρίες για κινητικές δεξιότητες ποικίλης δυσκολίας. Ο ρυθμός κινητοποιεί και δίνει ενέργεια σε ένα οργανισμό να αρχίσει και να σταματήσει μια κίνηση. Όταν βελτιωθεί ο έλεγχος των κινήσεων, το παιδί ενθαρρύνεται να συντονίσει τις κινήσεις του με τον ρυθμό της μουσικής. Συγκεκριμένες κινητικές δραστηριότητες διευκολύνουν την λειτουργία του κυκλοφοριακού συστήματος και αυξάνουν τον μυϊκό.

2. *βελτίωση του συντονισμού ματιού-χεριού*: η εκτέλεση ενός απλού μουσικού έργου σε ένα μουσικό όργανο απαιτεί τον συντονισμό ματιού-χεριού. Κάθε φορά που το παιδί εκτελεί με επιτυχία μια τέτοια είδους συντονισμένη κίνηση, η μουσική που το ίδιο παράγει το ενισχύει να επαναλάβει την κίνηση αυτή. Μέσω της εξάσκησης δυναμώνουν οι μύες του χεριού και του ματιού και έτσι διευκολύνεται ο μεταξύ τους συντονισμός.
 3. *βελτίωση της ικανότητας για ακουστική διάκριση*: προϋπόθεση για την κατανόηση του λόγου είναι η ικανότητα διάκρισης μεταξύ των ήχων. Συγκεκριμένα μουσικά παιχνίδια στα πλαίσια της μουσικοθεραπείας απαιτούν από το παιδί να διακρίνει μεταξύ ήχων, με σύντομη και μεγαλύτερη διάρκεια, χαμηλή ή υψηλή ένταση, χαμηλό ή υψηλό τόνο. Η εξάσκηση της ικανότητας διάκρισης ήχων που επιτυγχάνεται στην μουσικοθεραπεία μπορεί να επαυξήσει την προσφορά της λογοθεραπείας.
 4. *αύξηση της διάρκειας της προσοχής*: εξαιτίας του γεγονότος ότι η μουσική είναι μια δραστηριότητα δομημένη στον χρόνο, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει και μια και μια ποικιλία ευχάριστων αισθητηριακών ερεθισμάτων μπορεί να παρατείνει την διάρκεια προσοχής του παιδιού.
 5. *βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων*: προϋπόθεση για μια οικεία διαπροσωπική επαφή είναι το μοίρασμα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές έχουν περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες δεν του επιτρέπουν να εκφράσουν τα κάθε είδους συναισθήματα που βιώνουν. Η μουσική συνιστά ένα μη απειλητικό μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν με αμεσότητα τα συναισθήματα τους. (www.peemde.gr)
- **Αισθητηριακή ολοκλήρωση**: Η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση είναι μία διαδικασία μέσω της οποίας ο εγκέφαλος οργανώνει και ερμηνεύει τα εξωτερικά ερεθίσματα όπως η κίνηση, αφή, η οσμή, και ο ήχος. Τα αυτιστικά παιδιά συχνά παρουσιάζουν συμπτώματα Δυσλειτουργίας Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης που καθιστά δύσκολο γι' αυτά να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν μέσω των αισθήσεων. Τα παιδιά μπορεί να

έχουν ήπια, μέτρια ή βαριά ελλείμματα που φανερώνονται μέσω αυξημένης ή μειωμένης ευαισθησίας στο άγγιγμα, τον ήχο, την κίνηση κ.α., για παράδειγμα ένα υπερευαίσθητο παιδί μπορεί να αποφεύγει να το αγγίζουν ενώ ένα υποευαίσθητο παιδί να αποζητά το ερέθισμα του να αγγίζει αντικείμενα ή να απολαμβάνει να βρίσκεται σε μέρη με πολύ κόσμο. Στόχος της θεραπείας αισθητηριακής ολοκλήρωσης είναι να διευκολύνει την ανάπτυξη της ικανότητας του νευρικού συστήματος να επεξεργάζεται τα αισθητηριακά ερεθίσματα με έναν πιο τυπικό τρόπο. Μέσω της ολοκλήρωσης ο εγκέφαλος συνδέει τους τα αισθητηριακά μηνύματα και διαμορφώνει συναφείς πληροφορίες με βάση τις οποίες δρα. Στη θεραπεία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης χρησιμοποιούνται νευροαισθητηριακές και νευροκινητικές ασκήσεις για να βελτιώσουν την ικανότητα του εγκεφάλου να αυτοδιορθωθεί. Όταν είναι επιτυχής, μπορεί να βελτιώσει την προσοχή, την συγκέντρωση, την ακοή, την κατανόηση, την ισορροπία, τον συντονισμό και τον έλεγχο της παρορμητικότητας σε ορισμένα παιδιά. Η αξιολόγηση και η θεραπεία των βασικών διαδικασιών αισθητηριακής ολοκλήρωσης στο αυτιστικό παιδί συνήθως γίνεται από εργοθεραπευτή ή από φυσιοθεραπευτή. Ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα θα σχεδιαστεί για να παρέχει αισθητηριακή διέγερση στο παιδί, συχνά σε συνδυασμό με σκόπιμες μυϊκές δραστηριότητες, για να βελτιώσει το πώς ο εγκέφαλος επεξεργάζεται και οργανώνει τις αισθητηριακές πληροφορίες. Η θεραπεία συχνά απαιτεί δραστηριότητες που αποτελούνται από κινήσεις ολόκληρου του σώματος χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη εξοπλισμού. Η θεραπεία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης δεν διδάσκει δεξιότητες υψηλού επιπέδου, αλλά βελτιώνει τις ικανότητες αισθητηριακής επεξεργασίας και επομένως επιτρέπει στο παιδί να τις αποκτήσει. (www.cyspecialled.com/Theories.html)

- **Δραματοθεραπεία:** Σύμφωνα με την γνώμη της κυρίας Δημητρίου Φωτεινής, το Θεραπευτικό Δημιουργικό Δράμα είναι ένα κράμα τεχνών, μια μέθοδος που δίνει στον συμμετέχοντα την δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα, αυθόρμητα χωρίς αναστολές και χωρίς τον φόβο της κριτικής ή της απόρριψης. Σ' ένα κλίμα συντροφικότητας, ομαδικότητας, αγάπης και δημιουργικότητας μπορεί με ασφάλεια να έρθει αντιμέτωπος με τους μεγαλύτερους φόβους του, τις εμμονές του, τις αναστολές του, τις αγωνίες και τις απογοητεύσεις του και να δαμάσει τα πιο έντονα συναισθήματα που

θέτουν φραγμούς στην επικοινωνία με τον εαυτό του και τους γύρω του. Οι στόχοι της δραματοθεραπείας είναι η αρμονική σωματική, συναισθηματική, νοητική, και ψυχική ανάπτυξη του ατόμου καθώς επίσης και η κοινωνική του ανάπτυξη αλλά και η ομαλή του ένταξη σε οποιοδήποτε κοινωνικό σύνολο.

Μέσα από την δραματοθεραπεία οι συμμετέχοντες καλούνται:

- Να αποκτήσουν μια αρμονική σχέση με το σώμα τους και να γνωρίσουν τις δυνατότητες τους.
- Να αποκτήσουν αυτοέλεγχο και συντονισμό στη κίνηση και στην έκφραση.
- Να αναπτύξουν τις νοητικές, πνευματικές και γνωστικές τους ικανότητες.
- Να αναπτύξουν δημιουργική φαντασία και κριτική σκέψη.
- Να αποκτήσουν πρωτοβουλία.
- Να αντιληφθούν την σημαντικότητα του αισθητικού τους κόσμου. (αφή, όραση, ακοή, γεύση, όσφρηση).
- Να γνωρίσουν τον εσωτερικό, ψυχικό τους κόσμο και να αποκτήσουν συναισθηματική ισορροπία και αυτοεκτίμηση.
- Να έρθουν αντιμέτωποι και να κατορθώσουν να δαμάσουν φοβίες, αναστολές και ανασφάλειες.
- Να μάθουν να σέβονται τους άλλους, να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά. (www.cyspecialled.com/Theories.html).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Ως εναλλακτική επικοινωνία ορίζουμε κάθε ενέργεια ή στάση που είναι δυνατή να βοηθήσει τα πρόσωπα με δυσκολίες ή με έλλειψη δυνατότητας επικοινωνίας με ομιλία να ανταλλάσσουν με τους υπόλοιπους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, απόψεις, να δηλώνουν τις επιθυμίες τους και να ικανοποιούν τις ανάγκες αλληλεπίδρασης και δημιουργίας σχέσης με αυτούς. (Χαρούπιας, Α.Π. 1997)

Προκειμένου τα συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας να αποβούν αποτελεσματικά, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια και να υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία να μπορούν να καθοδηγήσουν τους ειδικούς κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και τους γονείς των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες επικοινωνίας.

Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. Το χαρακτηριστικό της εικονικότητας. Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στο πόσο εύκολα κάθε χρήστης του συστήματος μπορεί να εικάζει την σημασία του συμβόλου.
2. Το κριτήριο εκμάθησης των συμβόλων. Η ευκολία με την οποία καταγράφεται το σύμβολο στη μνήμη του χρήστη και διατηρείται, η ευχέρεια ανάκλησης του και η χρήση του για γενικευμένες αναπαραστάσεις εννοιών από τον πραγματικό κόσμο προσδιορίζουν τη σημαντική αυτή ιδιότητα των συστημάτων επικοινωνίας.
3. Η σαφήνεια με την οποία αναπαρίστανται από τα σύμβολα οι έννοιες είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που επηρεάζει την ευκολία εκμάθησης των συμβόλων του συστήματος, αλλά και την χρήση τους.
4. Η πολυπλοκότητα. Η πολυπλοκότητα λειτουργικά ορίζεται ως ο αριθμός των κινητικών ενεργειών που απαιτούνται για την σχηματοποίηση του συμβόλου.
5. Το κριτήριο της μεταφρασσιμότητας του συμβόλου. Η ευχέρεια να αντιστοιχηθεί ένα σύμβολο ενός συστήματος με το σύμβολο ενός άλλου συστήματος επικοινωνίας. Πολλές φορές όμως η μεταφρασσιμότητα ενός

συμβόλου είναι περιορισμένη και ένα σύμβολο χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια ευρεία κλίμακα εννοιών (π.χ το σύμβολο «δυνατός» αναπαριστά και συνώνυμες έννοιες: ισχυρός, ρωμαλέος, δραστήριος...) αυτό όμως γίνεται γιατί τα συστήματα αυτά επιδιώκουν τη λειτουργική επικοινωνία για τις άμεσες, τις βασικές και πλέον σημαντικές ανάγκες των προσώπων, στις υπηρεσίες των οποίων παρέχονται.

(Χαρούπιας, Α.Π. 1997)

6.2 Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας

6.2.1 MAKATON

Το Γλωσσικό Πρόγραμμα του Λεξιλογίου Makaton σχεδιάστηκε από την Margaret Walker πριν από 25 χρόνια και αποδείχθηκε μια πολύτιμη μέθοδος επικοινωνίας για πολλούς ανθρώπους. Η λέξη Makaton είναι μια σύνθετη κατασκευασμένη λέξη που αποτελείται από την αρχική συλλαβή τριών ονομάτων. Το Ma για την Margaret Walker ιδρύτρια του προγράμματος, το Ka και το Ton για τους δύο συνεργάτες της Kathy και Tony. Τριάντα χρόνια μετά την πρώτη εφαρμογή του η λέξη Makaton αποτελεί λύμα στο λεξικό του Oxford University Press που σημαίνει: κατοχυρωμένο όνομα για ένα γλωσσικό πρόγραμμα που ενσωματώνει ομιλία, χειρονομίες/νοήματα και γραφικά σύμβολα που αναπτύχθηκαν για να βοηθούν ανθρώπους για τους οποίους η επικοινωνία είναι πολύ δύσκολη. (Walker, Parsons, Cousins, Henderson, Carpeuter. 1984). Το 1980 το Makaton άρχισε να διδάσκεται και εκτός Μεγάλης Βρετανίας, στην Ελλάδα πρωτοπαρουσιάστηκε το 1992 μέσω του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών που διοργάνωσε ένα σεμινάριο. Το ίδρυμα για το παιδί «Η ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΣ» που από το 1987 έχει πρωτοπορήσει στην ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιά με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές ανέλαβε να αναπτύξει και να προωθήσει το Makaton στην Ελλάδα. Κάτω από την φωτισμένη διοίκηση της Αδελφής Μαρίνας Κουμάντου, που ήταν και η ιδρύτρια του ιδρύματος, το Makaton αναπτύχθηκε και αξιοποιήθηκε από τα σχολεία του σε ένα τέτοιο βαθμό που έγινε γνωστό σε όλη την χώρα. (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε με σκοπό να παρέχει λειτουργική επικοινωνία και να ενθαρρύνει την γλωσσική ανάπτυξη και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής μέσα από την συνδυασμένη χρήση των χειρονομιών «νοημάτων» των συμβόλων και της ομιλίας. Σήμερα για πολλά παιδιά και ενήλικες με σοβαρές επικοινωνιακές και μαθησιακές διαταραχές το Makaton λειτουργεί σαν την «φωνή» τους που τους δίνει

την δυνατότητα να συνδιαλέγονται με τους άλλους, να ενσωματώνονται στην οικογενειακή ζωή, να συμμετέχουν στην κοινωνία και να χρησιμοποιούν τα νοήματα και τα σύμβολα ως εργαλεία για να έχουν πρόσβαση στην ειδική αγωγή, στην τεχνική κατάρτιση, στην αυτοεξυπηρέτηση και στην προστατευμένη εργασία.

Το Βασικό Λεξιλόγιο του Makaton (ή αλλιώς Λεξιλόγιο Πυρήνας) είναι ένα λεξιλόγιο σημαντικών λέξεων που χρειάζεται για την αποτελεσματική, λειτουργική επικοινωνία και το οποίο σχετίζεται με τις καθημερινές ανάγκες και δραστηριότητες. Ο καθένας από εμάς χρησιμοποιεί ένα λεξιλόγιο πυρήνα στην καθημερινότητα του και το μέγεθος του θα εξαρτηθεί από τις εμπειρίες του. Όσο πιο σοβαρή είναι η διαταραχή ή η δυσκολία του παιδιού ή του ενήλικα και όσο πιο περιορισμένος ο τρόπος ζωής του τόσο πιο περιορισμένο θα είναι και το λεξιλόγιο του. Επομένως είναι σημαντικό τα νοήματα, τα σύμβολα και οι λέξεις που διδάσκονται να είναι οι πιο χρήσιμες και σημαντικές για τις ανάγκες του ατόμου. (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Η έκδοση του Βασικού Λεξιλογίου (λεξιλόγιο πυρήνας) του 1976 αναθεωρήθηκε και επανεκδόθηκε το 1996 με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός Βασικού Λεξιλογίου που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες του ανθρώπου. Το πρόγραμμα Makaton έχει προσαρμοστεί και χρησιμοποιείται σε περισσότερες από 40 χώρες με πολύ διαφορετικούς πολιτισμούς όπως Γιαπωνέζικο, Ελληνικό, Κουβεϊτιανό, Ινδικό, Αυστραλιανό κ.α.

Σε κάθε περίπτωση έγιναν πολιτισμικές προσαρμογές στο λεξιλόγιο Πυρήνας προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι έγιναν σεβαστές όλες οι πολιτισμικές ανάγκες. Ανάλογα με την χώρα που το χρησιμοποιεί, το λεξιλόγιο προσαρμόζεται και συνδυάζεται με τα νοήματα της νοηματικής γλώσσας των κωφών της συγκεκριμένης χώρας. Ο σχεδιασμός των συμβόλων Makaton τείνει να είναι πιο κοινός παρόλο που σε μερικές περιπτώσεις χρειάζονται πολιτισμικές προσαρμογές. Επίσης χρειάζεται να προστεθούν επιπλέον σύμβολα που θα ανταποκρίνονται ειδικά στη συγκεκριμένη πολιτισμική κοινότητα.

Η εφαρμογή του Makaton σε ένα βασικό επίπεδο είναι απαλλαγμένη από γραμματικούς κανόνες και γι' αυτό η μετάφραση του σε άλλη γλώσσα είναι πολύ εύκολη. Τα νοήματα και τα σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τη συντακτική διάταξη των λέξεων της γλώσσας και να συνδυαστούν με την ομιλία. (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Τα αρχικά σύμβολα του Makaton για το λεξιλόγιο πυρήνα δημιουργήθηκαν από μια ομάδα εργασίας έμπειρων εκπαιδευτών του Makaton που ήταν όλοι επαγγελματίες στο χώρο της ειδικής αγωγής. Ο σχεδιασμός των συμβόλων ερευνήθηκε και αξιολογήθηκε πριν την έκδοσή τους. Όλα τα σύμβολα βασίζονται σε τρία ουσιώδη κριτήρια σχεδιασμού (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Σύμφωνα με αυτά τα σύμβολα πρέπει να:

- Είναι όσο το δυνατόν πιο εικονογραφικά, προκειμένου να μεταδίδουν τη σημασία της έννοιας που παριστάνουν
- Είναι απλός ο σχεδιασμός τους, ώστε να μπορούν να σχεδιαστούν με το χέρι, με λειτουργικό τρόπο όπως γίνεται με το γράψιμο
- Να επιχειρούν να αντανakλούν τα γλωσσικά θέματα για να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της δομής της γλώσσας. (Walker et al, 1985) (βλ. παράρτημα)

Τα νοήματα που χρησιμοποιεί το Makaton είναι δανεισμένα από την νοηματική γλώσσα των κωφών. Η επιλογή αυτή γίνεται με βάση το σκεπτικό ότι τα νοήματα της νοηματικής γλώσσας έχουν προκύψει από την αυθόρμητη κίνηση και σταδιακά σταθμιστήκαν και απέκτησαν συμβολική αξία, επομένως δεν είναι κατασκευασμένα. Το Makaton δεν είναι νοηματική γλώσσα, απλά δανείζεται νοήματα έννοιες προκειμένου να υποστηρίξει την προφορική επικοινωνία.

Δυνατότητα εκμάθησης ανάγνωσης:

Τα νοήματα και τα σύμβολα του Makaton μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο ένα νόημα σύμβολο αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωμένη πρόταση. Για παράδειγμα το νόημα ή σύμβολο «τρώω» χρησιμοποιείται για την απόδοση της πρότασης «ο άντρας τρώει ένα πορτοκάλι». Στο δεύτερο επίπεδο, χρησιμοποιούνται νοήματα σύμβολα κλειδιά για την απόδοση όλου του νοήματος αλλά όχι γραμματικών στοιχείων της πρότασης. Για το προηγούμενο παράδειγμα, τα νοήματα «άντρας, τρώω, πορτοκάλι» θα χρησιμοποιηθούν για την απόδοση ολόκληρης της πρότασης. Τέλος στο πιο υψηλό επίπεδο, τα σύμβολα και τα νοήματα του Makaton χρησιμοποιούνται για κάθε λέξη και γλωσσικό στοιχείο της πρότασης. (Walker et al, 1985)

Το Λεξιλόγιο Πυρήνας:

Ο κορμός του λεξιλογίου Makaton αποτελείται από περίπου 350 έννοιες, οργανωμένες σε μια σειρά από στάδια. Το λεξιλόγιο κορμός προέρχεται από μια εργασία των Meun και O' Connor που συνέκριναν το λεξιλόγιο και την γλωσσική

εξέλιξη ενήλικων σε ιδρύματα, με σοβαρή νοητική καθυστέρηση με εκείνο παιδιών σχολικής ηλικίας $5^{1/2}$ - $6^{1/2}$ ετών. Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν μια μικρή ομάδα λέξεων που χρησιμοποίησαν σε ειδικές περιπτώσεις.

Το μέγεθος του λεξιλογίου ήταν 350 λέξεις για την μεγαλύτερη ομάδα και 270 στην ομάδα των παιδιών. (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Αυτό δείχνει ότι το λεξιλόγιο του Makaton είναι ένα ρεαλιστικό σημείο εκκίνησης για την γλωσσική ανάπτυξη.

Το λεξιλόγιο αυτό όντας ανοιχτό στο σχεδιασμό μπορεί να διευρυνθεί ανάλογα με την ικανότητα του μαθητή. Ο όγκος του λεξιλογίου όμως που διδάσκεται είναι σκόπιμα μικρός, ώστε να ελαχιστοποιείται το βάρος στη μνήμη και στην ανάκληση. (Walker, Parsons, Cousins, Henderson, Carpeuter, 1984).

Τα στάδια του λεξιλογίου Makaton:

Κατά τα πρώτα δοκιμαστικά στάδια, βρέθηκε πως ορισμένες έννοιες είναι αναγκαίες πιο νωρίς και πιο συχνά από άλλες. Σαν αποτέλεσμα αυτών των εμπειριών, έγινε η οργάνωση σε στάδια του λεξιλογίου. Τα στάδια αυτά, επιτρέπουν την βαθμιαία εξάπλωση και τη διαφοροποίηση των γλωσσικών εμπειριών του μαθητή.

Η διδασκαλία αρχίζει με μια ομάδα στοιχείων που είναι ευρέως συνδεδεμένα με βασικές ανάγκες και υποβοηθούν επικοινωνιακά την συνδιαλλαγή. Αυτό το πρώτο στάδιο χρησιμεύει στην καθιέρωση της επικοινωνίας. Από την στιγμή που ο μαθητής αποκτά ικανότητα σ' αυτό το στάδιο το λεξιλόγιο διευρύνεται σε έκταση από το άμεσο περιβάλλον του σπιτιού σε εκπαιδευτικές χρήσεις και από κει στο ευρύτερο περιβάλλον. Τα στάδια 2 έως 8 του λεξιλογίου είναι ένας πρακτικός τρόπος οργάνωσης μιας τέτοιας διεύρυνσης. (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Μέρη του λεξιλογίου μπορούν να συμπεριληφθούν σε μικρές προτάσεις από το Στάδιο 1 και μετά τη βαθμιαία εισαγωγή τους οι συνδιαλεγόμενες πλευρές και οι μαθητές μπορούν να αυξήσουν συστηματικά την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας τους, συνδυάζοντας νέα στοιχεία σε αυτά που έχουν ήδη διδαχθεί.

Εξατομίκευση του Λεξιλογίου Makaton:

Η λεξιλογική ανάπτυξη σε παιδιά φυσιολογικής νοημοσύνης είναι μια πολύ εξατομικευμένη διεργασία, που προφανώς διέπεται από προσωπικές προτιμήσεις και εμπειρίες. Υποστηρίζεται συχνά ότι τέτοιες θεωρίες είναι πολύ σημαντικές στην επιλογή λεξιλογίου για άτομα με επικοινωνιακές δυσκολίες. Δεν είναι επομένως σωστό το βασικό λεξιλόγιο του παιδιού να βασίζεται σε ότι ο ειδικός εκλαμβάνει ως

λειτουργικό. Η χρήση εξατομικευμένων λεξιλογίων για μαθητές είναι δυνατή μόνο όταν μικρός αριθμός ατόμων χρειάζεται υποβοηθητικό μέσο σ' ένα δεδομένο περιβάλλον. (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Επιλογή και μετατροπή νοημάτων:

Στην Ελλάδα τα νοήματα που χρησιμοποιούνται στο λεξιλόγιο Makaton επιλέχθηκαν από την Ελληνική νοηματική γλώσσα. Τα πιο σύνθετα και πολύπλοκα νοήματα απλοποιήθηκαν ώστε να αποφευχθεί πιθανή σύγχυση και το παιδί ή ο ενήλικας να τα θυμάται πιο εύκολα. Επιπλέον χρησιμοποιούμε ένα νόημα για να δηλώσουμε παρόμοιες λέξεις όπως για παράδειγμα το ΣΠΙΤΙ (σπίτι και οικία) ή το ΚΟΙΤΑΩ (βλέπω και κοιτάω), ή το ΟΧΙ χρησιμοποιείται για να δηλώσει όλους τους τύπους της άρνησης.

Νοηματικές κλίσεις: δεν έχει γίνει προσπάθεια να σημειωθούν οι γραμματικές κλίσεις της ομιλούμενης γλώσσας στα νοήματα. Μερικά στοιχεία της φυσικής νοηματικής, όπως νοήματα κατεύθυνσης, εκφράσεις προσώπου και αλλαγές των σχημάτων των χεριών έχουν ενσωματωθεί. Για παράδειγμα στο «ΔΙΝΩ» η κατεύθυνση του νοήματος ποικίλλει σύμφωνα με το αν αυτός που κάνει το νόημα εννοεί «δώσε μου», «να σου δώσω», «δώσε της ή δώσε του». Το νόημα του «ΒΑΦΩ» ποικίλλει σύμφωνα με το αν αυτός που κάνει το νόημα αναφέρεται στο ζωγράφισμα μιας εικόνας (κίνηση του καρπού) ή στο βάψιμο ενός τοίχου (κίνηση του ώμου).

Ενσωμάτωση της ομιλίας και των νοημάτων: οι λέξεις ή οι λέξεις κλειδιά που μεταφέρουν την κύρια πληροφορία, δίδονται με νοήματα με την σειρά των ομιλούμενων λέξεων και συνοδεύουν από φυσιολογικό λόγο. (Σημειώσεις σεμιναρίου Makaton, 2008)

Μέθοδοι διδασκαλίας

Το λεξιλόγιο επιλέγεται για τους μαθητές με βάση της ατομικές ανάγκες, στάδιο προς στάδιο, καθώς προοδεύουν. Στόχος του προγράμματος είναι να αναπτύξει μια λειτουργική χρήση της ομιλίας, των νοημάτων με τα χέρια και των γραφικών συμβόλων, μέσω της ενθάρρυνσης των μαθητών και των αλληλεπιδρώντων πλευρών στην έκφραση και ερμηνεία επικοινωνιακών αναγκών στην καθημερινή ζωή. Αυτή η διαδικασία συμπληρώνεται από τυπική διδασκαλία, όπου η έμφαση είναι στην απόκτηση και εξάσκηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με την γλώσσα και επικοινωνία και τον τρόπο παραγωγής. (Σημειώσεις Σεμιναρίου Makaton, 2008).

Η τυπική διδασκαλία γίνεται μέσα στο πλαίσιο διαλόγου. Ο δάσκαλος λέει λέξεις με νοήματα από το 1^ο στάδιο για να υποδεχθεί τον μαθητή, να του τραβήξει την προσοχή και συχνά για να παροτρύνει, να ανταμείψει και να ενισχύσει όπως, ΓΕΙΑ ΣΟΥ, ΚΟΙΤΑ, ΠΟΥ, ΔΩΣΕ ΜΟΥ, ΚΑΛΟ. Τα σύμβολα Makaton μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τον ίδιο τρόπο. Κατά το στάδιο της κατανόησης των νοημάτων ο μαθητής, διδάσκεται να ταυτίζει μια αναφερόμενη λέξη με το νόημα του χεριού ή το γραφικό σύμβολο.

Στην παραγωγική διδασκαλία ο μαθητής ενθαρρύνεται να μιμηθεί το μοντέλο του δασκάλου, και μετά να αρχίσει την χρήση νοημάτων, γραφικών συμβόλων και ομιλούμενων λέξεων για να εκφράσει μια σειρά από πραγματολογικές λειτουργίες, περιλαμβανομένων ονομάτων λέξεων και σχολίων, αιτήσεων και διαταγές. (Dore, 1977). Αν ο μαθητής δε μιμηθεί άμεσα, μπορεί να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι παρότρυνσης και σχηματοποίησης των νοημάτων (Waiker & Park, 1987). Οι εικόνες συχνά χρησιμοποιούνται σαν ερεθίσματα, καθώς υπάρχει η αίσθηση ότι είναι λιγότερο αποπροσανατολιστικές από αντικείμενα ή την ίδια αντιπροσώπευση των αντικειμένων. Αυτή η πλευρά της εκπαίδευσης δέχθηκε κριτική από το Byler (1985) και από τον Kiernan (1984b), στη βάση ότι η χρήση αληθινών αντικειμένων στην εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματική ώστε να προωθηθεί η γενίκευση. Η Walker, όμως συνεχίζει να υποστηρίζει ότι πολλοί μαθητές με σοβαρές νοητικές καθυστερήσεις κυριαρχούνται από τις αντιδράσεις τους στα αντικείμενα και είναι ανίκανοι να αποστασιοποιηθούν αρκετά για να κατανοήσουν την σχέση των νοημάτων με τα χέρια και των γραφικών συμβόλων στα αρχικά στάδια της μάθησης. Βρήκε ότι η χρήση των εικόνων είναι ένα χρήσιμο ενδιάμεσο στάδιο. Καθώς η τυπική διδασκαλία συνεχίζεται, τα μέρη που συνδιαλέγονται θα ενισχύουν την εκμάθηση με τη χρήση επιλεγμένων νοημάτων ή συμβόλων στις παρουσιαζόμενες ευκαιρίες της καθημερινής ζωής. Οι μαθητές που δεν είναι σε θέση ακόμα να χρησιμοποιήσουν την Εναλλακτική Επικοινωνία εκφραστικά, μπορούν να επωφεληθούν από τα επιπρόσθετα στοιχεία, στο να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους που τους δίνουν τα νοήματα και τα γραφικά σύμβολα. Πρέπει να δουν να χρησιμοποιείται η Εναλλακτική Επικοινωνία σκόπιμα από τους γύρω τους για να κατανοήσουν ότι είναι σημαντική και σχετική με τις ανάγκες τους.

6.3 PECS (ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΣΩ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ ΕΙΚΟΝΩΝ)

6.3.1 Γενικά:

Αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Delaware Autistic Program και αποτελεί ένα πρόγραμμα αυξανόμενης επικοινωνίας (www.autism-society.org).

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της συμβολικής επικοινωνίας του λόγου των αυτιστικών παιδιών, που εκδηλώνουν περιορισμένη ή και καθόλου λειτουργική επικοινωνία (Glennen & Pecoste, 1997). Το Pecs διδάσκει στα άτομα να εκκινούν μια επικοινωνιακή πράξη για να προκαλέσουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, δηλαδή, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας ανεξάρτητα από τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται και χρησιμοποιεί τις γενικές αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (ABA).

Η προσέγγιση αυτή ονομάζεται και προσέγγιση Πυραμίδα η οποία εστιάζεται σε λειτουργικές δραστηριότητες επικοινωνίας, στην χρήση κατάλληλων ενισχυτών και στη δημιουργία προγραμμάτων συμπεριφορικής παρέμβασης. Το «πώς» ακριβώς γίνεται η διδασκαλία περιγράφεται από τις εξής βασικές αρχές: συγκεκριμένοι τρόποι μαθημάτων, μέθοδοι τμηματικής βοήθειας και προγράμματα γενίκευσης. Η προσέγγιση Πυραμίδα είναι μια από τις λίγες μεθόδους που ενθαρρύνει την δημιουργικότητα και την καινοτομία του εκπαιδευτή όταν αυτή βασίζεται σε δεδομένα. (Lori Frost & Andy Bondy, 2002)

6.3.2 Η εκπαιδευτική προσέγγιση της Πυραμίδας:

Η Πυραμίδα είναι τρισδιάστατη και έχει ευρεία και ακλόνητη βάση που πρέπει να σχηματιστεί πριν κατασκευαστεί ολόκληρο το σώμα της. Τα βασικά στοιχεία της Πυραμίδας είναι τέσσερα: οι λειτουργικοί στόχοι, τα ισχυρά συστήματα ενίσχυσης, η επικοινωνία και οι κοινωνικές δεξιότητες και τέλος η μείωση ή η αποτροπή ακατάλληλων συμπεριφορών. Αν λοιπόν ένα από τα παραπάνω στοιχεία δεν επιτευχθεί η Πυραμίδα μας δεν θα μπορεί να κατασκευαστεί (Bondy, A. 1996).

- *Λειτουργικοί στόχοι:*

Το πρώτο βασικό στοιχείο που αναφέρθηκε πιο πάνω είναι το τι πρέπει να διδάξουμε στα παιδιά ή αλλιώς ποιος είναι ο «λειτουργικός σκοπός». Ο σκοπός της διδασκαλίας αυτών των παιδιών πρέπει να είναι ο ίδιος όπως σε όλα τα παιδιά, να τους διδάξουμε δεξιότητες ώστε όταν τελειώσουν το

σχολείο να μπορούν να ζήσουν αυτόνομα, μακριά από τα σπίτια τους και τους γονείς τους, έχοντας την δική τους δουλειά. Οι λειτουργικοί στόχοι αποτελούνται από δεξιότητες απαραίτητες για την ανάπτυξη της αυτονομίας. Για να έχουμε λειτουργικούς στόχους πρέπει να έχουμε λειτουργικό υλικό. Για παράδειγμα, αν υποθέσουμε ότι το αναπτυξιακό επίπεδο ενός καινούριου μαθητή ηλικίας 5 χρονών, φανερώνει ότι δεν γνωρίζει τα χρώματα. Βασιζόμενοι στο εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας του παιδιού, το οποίο αναφέρει πως ο στόχος είναι «το παιδί να μάθει τα χρώματα», οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές, θα ξεκινούσαν με την οργάνωση ενός μαθήματος χρωμάτων. Ένας συνηθισμένος τρόπος διδασκαλίας θα ήταν να τοποθετήσει ο εκπαιδευτής ένα κόκκινο και ένα μπλε τουβλάκι μπροστά από το παιδί και να του πει «δείξε μου το κόκκινο».

Ένα τέτοιου είδους μάθημα δεν είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για το παιδί, επίσης προκύπτει ο προβληματισμός πως θα μπορέσει το παιδί να χρησιμοποιήσει αυτή τη δεξιότητα στην καθημερινή του ζωή. (π.χ: το να ξεχωρίζει το χρώμα της δικής του οδοντόβουρτσας στο μπάνιο). Είναι λοιπόν, σαφώς καλύτερο να αφιερώνουμε περισσότερο χρόνο για να μαζέψουμε λειτουργικό υλικό για το παιδί (Bondy, A. 1996).

- *Ισχυρά συστήματα ενίσχυσης:*

Το δεύτερο βασικό στοιχείο της Πυραμίδας είναι τα ισχυρά συστήματα ενίσχυσης. Σε αυτό το μέρος, οι ίδιοι οι μαθητές καθορίζουν τους ενισχυτές και όχι οι εκπαιδευτές. Χρειάζεται όμως να προσπαθούμε να αναπτύξουμε νέα κίνητρα για τους μαθητές, έως ότου οι καινούριοι ενισχυτές να έχουν επίδραση και να είναι αποτελεσματικοί. Δίνουμε έμφαση στη χρήση ενισχυτών οι οποίοι θα δίνονται στο παιδί αφού έχει ολοκληρώσει κάποια δραστηριότητα και θα σχετίζεται με την συγκεκριμένη δραστηριότητα όσο πιο φυσικά γίνεται. Για παράδειγμα, η φυσική συνέπεια όταν φοράμε τα παπούτσια μας είναι να βγούμε έξω. Για να ξεκινήσουμε ένα μάθημα, στο οποίο το παιδί θα μάθει να δένει τα παπούτσια του, χρησιμοποιούμε την τεχνική «πρώτα ενισχυτής. Ένα παιδί λοιπόν μπορεί να τρέχει μέσα στο δωμάτιο γύρω-γύρω χωρίς παπούτσια, του λέμε: «Γιάννη πάμε έξω». Μόλις το παιδί αρχίσει να κατευθύνεται προς την πόρτα του λέμε: «χρειαζόμαστε παπούτσια για να βγούμε έξω». Με αυτό τον τρόπο όταν ο Γιάννης βάλει τα παπούτσια η ενίσχυσή του είναι να βγει έξω (Bondy, A. 1996).

Πολλές δραστηριότητες χρειάζονται ενίσχυση καθ' όλη την διάρκεια εκμάθησής τους. Για παράδειγμα, καθώς ο Γιάννης μαθαίνει να δένει τα κορδόνια του, πρέπει να του δίνουμε κάποια μικρή ενίσχυση στα ενδιάμεσα στάδια, όπως λεκτική επιβράβευση. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι οι ενισχυτές θα πρέπει να δίνονται πολύ γρήγορα, δηλαδή, μέσα σε μισό δευτερόλεπτο διότι, ενισχυτές που δίνονται με καθυστέρηση μεγαλύτερη του μισού δευτερολέπτου μειώνουν τη δύναμη και την αξία τους.

Τέλος, μέσα από την προσέγγιση της Πυραμίδας δίνεται έμφαση και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή με τον μαθητή και αυτό επιτυγχάνεται με το να «κάνουμε μια συμφωνία» μαζί του. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να ξέρει πριν το μάθημα, ποιος ενισχυτής θα χρησιμοποιηθεί, πότε θα τον λάβει και πως θα μπορέσει να κάνει ένα διάλειμμα από το μάθημα. Θα ήταν καλό η συμφωνία να αναπαρίσταται οπτικά για να μπορεί ο μαθητής να την βλέπει οποιαδήποτε στιγμή. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

- *Επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες:*

Αυτό το βασικό στοιχείο της Πυραμίδας αποτελείται από τις λειτουργικές ικανότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Η επικοινωνία συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων. Ως λειτουργική επικοινωνία ορίζεται: η συμπεριφορά που κατευθύνεται προς ένα άλλο άτομο, το οποίο με τη σειρά του παρέχει σχετικές άμεσες ή κοινωνικές αμοιβές. Ανεξάρτητα με το αν χρησιμοποιείται προφορικός λόγος ή όχι, με αυτόν τον ορισμό περιγράφεται η αλληλεπίδραση ενός πομπού και ενός δέκτη. Εάν δεν υπάρχει δέκτης δεν υφίσταται επικοινωνία. Όταν εκπαιδεύουμε παιδιά με αυτισμό παρατηρούμε ότι δεν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κοινωνικές αμοιβές. Γι' αυτό τον λόγο ο τύπος του μαθήματος που θα επιλεγεί πρέπει να συσχετίζεται με το είδος των ενισχυτών που θα είναι σημαντικοί και αποτελεσματικοί για το παιδί (Bondy, A. 1996).

- *Αποτρέπουμε και μειώνουμε ακατάλληλες συμπεριφορές:*

Το τελευταίο στοιχείο της βάσης της Πυραμίδας είναι να αποτρέπουμε και να μειώνουμε ακατάλληλες συμπεριφορές. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στην μορφή/έκφραση της συμπεριφοράς και στο 'γιατί' αυτή η συμπεριφορά εκδηλώνεται. Η ανάπτυξη

αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης εξαρτάται από την κατανόηση της λειτουργικότητας μιας συμπεριφοράς.

Έχουν προσδιοριστεί τρεις βασικές λειτουργίες:

- Συμπεριφορές που εκδηλώνονται με στόχο την πρόσβαση σε κάποιο είδος ενίσχυσης (π.χ: προσοχή από τους άλλους, αισθητηριακά ερεθίσματα κ.α).
- Συμπεριφορές που εκδηλώνονται με στόχο την αποφυγή ή απομάκρυνση από συγκεκριμένα αποτελέσματα (π.χ: την αποφυγή κάποιας κοινωνικής συνέπειας, δραστηριότητας ή αντικειμένου).
- Συμπεριφορές που προκαλούνται από συγκεκριμένα γεγονότα όπως, η απομάκρυνση ή η μείωση κάποιων ενισχυτών, την εμφάνιση πόνου ή ανάλογων αρνητικών εμπειριών ή την προσφορά κάποιου ισχυρού ενισχυτή.

Η αποτελεσματική παρέμβαση περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της λειτουργίας της ακατάλληλης συμπεριφοράς και την αντικατάσταση της με κάποια λειτουργικά ισοδύναμη εναλλακτική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί χτυπάει το κεφάλι του για να προκαλέσει την προσοχή των άλλων, τότε χρειάζεται να διδαχθεί πώς να ζητάει ήρεμα την προσοχή των άλλων. Εάν ένα παιδί χτυπάει το κεφάλι του για να αποφύγει κάτι, τότε πρέπει να διδαχθεί να ζητάει βοήθεια ή διάλειμμα. Τέλος, εάν ένα παιδί γιατί του είπαν ότι έξω βρέχει και επομένως δεν μπορεί να πάει βόλτα, πρέπει να διδαχθεί να περιμένει. Είναι σημαντικό η νέα συμπεριφορά να εξυπηρετεί την ίδια λειτουργία με την ακατάλληλη συμπεριφορά (Bondy, A. 1996).

■ *Η κορυφή της Πυραμίδας:*

Η κορυφή του μοντέλου αυτού αφορά τους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματική. Πριν ξεκινήσουμε το μάθημα αναπτύσσουμε ένα πλάνο για την γενίκευση των καινούριων δεξιοτήτων, προβλέπουμε τι είδους λάθη μπορεί να γίνουν και οργανώνουμε σχέδια αντιμετώπισης των λαθών αυτών.

6.3.3 Γενίκευση

Έχουν σχεδιαστεί πολλές τεχνικές για να βοηθήσουν στην γενίκευση από την αρχή του προγράμματος. Οι περισσότερες από αυτές εφαρμόζονται κάνοντας σταδιακές,

μικρές αλλαγές οι οποίες συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου και καταλήγουν σε ουσιαστική βελτίωση της συμπεριφοράς.

Οι αλλαγές αυτές είναι διπλές: αρχικά γίνονται στα ερεθίσματα που δίνουμε στους μαθητές. Τα ερεθίσματα απορρέουν από τους άλλους ανθρώπους που συμμετέχουν στην εμφάνιση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Για παράδειγμα, μπορεί ο μαθητής να εκδηλώσει την συγκεκριμένη συμπεριφορά με ελάχιστη επίβλεψη ή όταν βρίσκεται ανάμεσα σε κόσμο; Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα ερεθίσματα έχουν να κάνουν και με το μέρος στο οποίο εκδηλώνεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μπορεί ο μαθητής να φτιάξει σάντουιτς σε διαφορετικές κουζίνες; Μπορεί ο μαθητής να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά σε διαφορετικές στιγμές της ημέρας; Για παράδειγμα, μπορεί να ζητήσει να πιεί κάτι όταν διψάει ή ζητάει μόνο κατά την διάρκεια του φαγητού;

Επιπλέον, τα ερεθίσματα έχουν να κάνουν και με το είδος του υλικού που χρησιμοποιείται. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να βρει το κόκκινο καπέλο, το κόκκινο παλτό, και την κόκκινη καρέκλα;

Ακόμη, τα ερεθίσματα έχουν σχέση και με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, μπορεί το παιδί να χαιρετήσει κάποιον όταν μπαίνει σε ένα χώρο και όταν φεύγει;

Τέλος, πρέπει να παρατηρήσουμε την συμπεριφορά του παιδιού σε πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, όπως στον αριθμό, στην συχνότητα, την διάρκεια, την πολυπλοκότητα, την ακρίβεια, την επιμονή και την ευχέρεια των αντιδράσεων του. Για παράδειγμα, έχουμε μάθει σε ένα παιδί να ταξινομεί τα γράμματα που έρχονται στο σχολείο του σε διαφορετικά κουτιά. Για να θεωρήσουμε ότι αυτή η δεξιότητα έχει κατακτηθεί χρειάζεται να παρατηρήσουμε τον μαθητή στους διαφορετικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δηλαδή, το παιδί ταξινομεί μόνο ένα φάκελο ή πολλούς; - μπορεί να ταξινομεί γρήγορα και για μεγάλο χρονικό διάστημα; Μπορεί να ταξινομεί την αλληλογραφία όλων των δασκάλων; (Bondy, A. 1996)

6.3.4 Σχεδιάζοντας αποτελεσματικά μαθήματα

Για τη καλύτερη εκμάθηση μιας δεξιότητας τα μαθήματα θα ήταν εύκολο να περιλαμβάνουν τα εξής:

1. σχετικά άμεσες εντολές και απλές αντιδράσεις από τον εκπαιδευτή. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιούμε τον κύκλο συστηματικής διδασκαλίας. Για παράδειγμα:

Ποιο είναι το όνομα σου;

Κάνε μια γραμμή από το Α στο Β.

Δώσε μου την τετράγωνη φρυγανιά.

2. δεξιότητες που αποτελούνται από μια σειρά ξεχωριστών μικρότερων αντιδράσεων που πηγαίνουν μαζί σε συγκεκριμένη σειρά και οι οποίες ξεκινούν από τον εκπαιδευτή. Στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιούμε διδασκαλία κατ' εξακολουθία:

Πλένω τα χέρια μου.

Τελειώνω την ζωγραφιά μου.

3. δραστηριότητες και συμπεριφορές που να προκαλούνται από πρωτοβουλία του παιδιού ως αντίδραση στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιούμε μεθόδους που ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία των μαθητών:

Ζητάω ένα ποτό όταν διψάω.

Όταν βλέπω κάποιον τον χαιρετάω. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

6.3.5 Ελαχιστοποίηση και διόρθωση των λαθών

Είναι αναμενόμενο κατά την διάρκεια εκμάθησης μιας δεξιότητας ο μαθητής να κάνει λάθος, το οποίο να θέλει διόρθωση ώστε το μάθημα να είναι πιο αποτελεσματικό για τον ίδιο. Ένα από τα βασικά στοιχεία της πυραμίδας είναι « η ελαχιστοποίηση και η διόρθωση των λαθών» η οποία χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:

- *Η διαδικασία διόρθωσης του λάθους με 4 βήματα:* όταν τα μαθήματα γίνονται βάση του κύκλου συστηματικής διδασκαλίας χρησιμοποιούμε την διόρθωση του λάθους με 4 βήματα.
 - Αρχικά, κάνουμε υπόδειξη ή δίνουμε την σωστή αντίδραση. Σε αυτό το σημείο όμως δεν δίνουμε μεγάλη ενίσχυση ώστε να μην εξαρτηθεί η αντίδραση από την τμηματική βοήθεια.
 - Έπειτα αλλάζουμε δραστηριότητα και ζητάμε από τον μαθητή να κάνει κάτι γρήγορο και εύκολο γι' αυτόν.
 - Στη συνέχεια επαναλαμβάνουμε την προηγούμενη δραστηριότητα και ενισχύουμε με ισχυρούς ενισχυτές τις επιτυχημένες αντιδράσεις του παιδιού.
- *Διαδικασία διόρθωσης του λάθους με βήματα προς τα πίσω:* όταν τα λάθη γίνονται κατά την εκμάθηση διαδοχικών δεξιοτήτων απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές διόρθωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως βρίσκουμε τα

λάθη πολύ αργότερα από ότι έχουν συμβεί και πηγαίνουμε πίσω στο σημείο της αλυσίδας ακριβώς πριν γίνει το λάθος. Πρέπει λοιπόν, να δώσουμε την σωστή τμηματική βοήθεια στο σωστό σημείο της αλυσίδας. Για παράδειγμα, το παιδί είναι στην αίθουσα και άφησε το νερό να τρέχει στο μπάνιο, γι' αυτό του λέμε να πάει να κλείσει την βρύση. Τότε θα παρατηρήσουμε ότι πιθανώς το λάθος να συντηρηθεί και να επαναληφθεί την επόμενη φορά. Μόλις δώσουμε την τμηματική βοήθεια με βήματα προς τα πίσω, ενισχύουμε διαφορετικά την ολοκλήρωση της αλυσίδας δίνοντας έναν ενισχυτή που είναι μεν αποτελεσματικός όχι όμως ο ισχυρότερος που έχουμε, τον οποίο δίνουμε στον μαθητή όταν τελειώσει την διαδικασία αυτόνομα. (Bondy, A. 1996).

- *Αναμενόμενη τμηματική βοήθεια:* σε μερικές περιπτώσεις δεν είναι εφικτό να πάμε αμέσως πίσω στην αλυσίδα. Για παράδειγμα, διδάσκουμε σε κάποιον μαθητή να χρησιμοποιεί το λεωφορείο και ξεχάσει να πληρώσει τον οδηγό, δεν μπορούμε να σταματήσουμε το λεωφορείο να κατέβουμε και να προσπαθήσουμε πάλι. Στην συγκεκριμένη περίπτωση πρέπει να προβλέψουμε το λάθος στην επόμενη ευκαιρία που θα δοθεί και να δώσουμε τμηματική βοήθεια για να εμποδίσουμε την επανάληψη του. (Bondy, A. 1996).

6.3.6 Αξιολογώντας τους ενισχυτές

Επειδή η εκπαίδευση του Pecs ξεκινάει με λειτουργικές ενέργειες που φέρνουν το παιδί σε επαφή με αποτελεσματικούς ενισχυτές, οι εκπαιδευτές πρέπει πρώτα απ' όλα, μέσω παρατήρησης να προσδιορίσουν τί θέλει ο μαθητής. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με διαφορετικούς τρόπους. Σε γενικές γραμμές χρησιμοποιούμε την διαδικασία τριών βημάτων για να προσδιορίσουμε τί αρέσει στα παιδιά:

1. Ρωτάμε άλλα σημαντικά πρόσωπα. Η καλύτερη πηγή πληροφοριών για το τι μπορεί να αρέσει στο παιδί είναι οι γονείς του και όσοι δουλεύουν με αυτό.
2. Παρατηρούμε το παιδί σε ένα μη δομημένο περιβάλλον « ελεύθερης πρόσβασης». Μια καλή μέθοδος για να αξιολογήσουμε τις προτιμήσεις των παιδιών είναι να παρατηρήσουμε με τι παίζει το παιδί ή τι τρώει όταν έχει ελεύθερη πρόσβαση σε παιχνίδια ή φαγητό.
3. Διεξάγουμε μια επίσημη αξιολόγηση ενισχυτών. Πριν ξεκινήσουμε το Pecs, πρέπει να γνωρίζουμε ποια είναι τα αντικείμενα που αρέσουν περισσότερο

στο παιδί και ποια το ενισχύουν περισσότερο, έτσι ιεραρχούμε τους ενισχυτές ακολουθώντας την παρακάτω σειρά:

- Πως αντιδρά το παιδί όταν του προσφέρεις κάτι;
- Τι κάνει με το αντικείμενο;
- Τι κάνει αν προσπαθήσουμε να πάρουμε πίσω το αντικείμενο;
- Πως αντιδρά αν του το ξαναδώσουμε; (Frost, L. & Bondy, A. 2002)

6.3.7Ετοιμάζοντας το Υλικό

Αφού αξιολογήσουμε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή οργανώνουμε το εκπαιδευτικό περιβάλλον και καθιερώνουμε την ιεραρχία των ενισχυτών, το τελικό βήμα πριν αρχίσουμε το Pecs είναι η προετοιμασία του υλικού. Το πρώτο αντικείμενο που θα πρέπει να ετοιμάσουμε είναι το σύμβολο που θα χρησιμοποιήσουμε για να ξεκινήσουμε την εκπαίδευση.

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλά ασπρόμαυρα σκίτσα, έγχρωμες ζωγραφιές, ψηφιακές αναπαραστάσεις, φωτογραφίες, Clip art και λογότυπα. Θα χρειαστούμε επίσης:

- Ταινίες Velcro
- Ντοσιέ επικοινωνίας
- Λωρίδες, για την δημιουργία προτάσεων
- Σελίδες
- Πλαστικοποιημένα αποθέματα
- Ένα λουρί για να μπορεί ο μαθητής να κρεμάει το βιβλίο επικοινωνίας του.

Για να είναι πιο ανθεκτικές οι εικόνες μπορούμε να τις εκτυπώσουμε σε χοντρό χαρτί (<http://www.pecs-usa.com/>)

6.4 ΣΤΑΔΙΑ PECS¹

6.4.1 Στάδιο 1: «Πώς να επικοινωνούμε»

Ο απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι το παιδί βλέποντας ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο να παίρνει την εικόνα/σύμβολο του αντικειμένου, να πηγαίνει προς τον σύντροφο επικοινωνίας και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του.

1. βλ. παράρτημα

- Σε αυτό το στάδιο λοιπόν, διδάσκουμε στους μαθητές την «φύση» της επικοινωνίας. Το παιδί μαθαίνει να πλησιάζει ένα άλλο άτομο, να κατευθύνει μια ενέργεια του προς αυτό και να εισπράττει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή, το αντικείμενο που ζήτησε. Όπως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη δεν χρησιμοποιούν λέξεις στα πρώτα στάδια της επικοινωνίας, έτσι και οι μαθητές του Pecs δεν επιλέγουν σε αυτό το στάδιο κάποια συγκεκριμένη εικόνα, αλλά χρησιμοποιούν την εικόνα που τους δίνει ο εκπαιδευτής τους. Δεν χρειάζεται σε αυτή την φάση το παιδί να έχει κατακτήσει την ικανότητα διαφοροποίησης και διάκρισης συμβόλων ή εικόνων πριν μάθει τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας. Οι μαθητές του Pecs αρχικά μαθαίνουν να επικοινωνούν για απτά αποτελέσματα (φαγητό, παιχνίδια...) καθώς για τα παιδιά αυτά, αυτοί είναι οι πιο ισχυροί ενισχυτές. Στο δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνονται ο μαθητής και οι δύο εκπαιδευτές, οι οποίοι βρίσκονται στον ίδιο χώρο συνήθως καθισμένοι. (Bondy, A. 1996).
 - Ο «σύντροφος επικοινωνίας» βρίσκεται μπροστά από το παιδί ενώ ο «σωματικός καθοδηγητής» βρίσκεται πίσω του. Ο «σύντροφος επικοινωνίας» κρατάει ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο το οποίο ο μαθητής δεν μπορεί να φτάσει. Η εικόνα του αντικειμένου βρίσκεται πάνω στο τραπέζι ανάμεσα στο παιδί και τον «σύντροφο επικοινωνίας».
- Όταν ο μαθητής κάνει κίνηση να πιάσει το αντικείμενο που κρατάει στα χέρια του ο «σύντροφος επικοινωνίας» τότε επεμβαίνει ο «σωματικός καθοδηγητής» και βοηθάει το παιδί να πιάσει την εικόνα που βρίσκεται μπροστά του και να την ακουμπήσει στο χέρι του «συντρόφου επικοινωνίας». Τότε ο «σύντροφος επικοινωνίας» πρέπει μέσα σε ½ δευτερόλεπτο να δώσει το επιθυμητό αντικείμενο στο παιδί.

Αυτή η κίνηση δεν είναι αρχικά επικοινωνιακή, γιατί ο μαθητής κατευθύνει την συμπεριφορά του προς τον ενισχυτή και όχι προς τον «σύντροφο επικοινωνίας». Ο «σωματικός καθοδηγητής» όμως περιμένει αυτή την αντίδραση του μαθητή και με αλληπάλληλες προσπάθειες χρησιμοποιεί σωματική καθοδήγηση για να διαμορφώσει σταδιακά την επιθυμητή συμπεριφορά. Καθώς ο «σύντροφος επικοινωνίας» συστηματικά ενισχύει αυτή την συμπεριφορά με το να παρέχει τον απτό ενισχυτή, η συμπεριφορά αυτή αρχίζει να είναι επικοινωνιακή όταν ο μαθητής κατευθύνεται προς τον «σύντροφο επικοινωνίας» με μια εικόνα. Για να ξεκινήσουμε λοιπόν την εκπαίδευση θα πρέπει να αξιολογήσουμε πάλι τον ενισχυτή που θα

χρησιμοποιήσουμε γιατί τα ενδιαφέροντα του παιδιού μπορεί να έχουν αλλάξει, ακόμη και έχουμε τελειώσει την αξιολόγηση των ενισχυτών πριν λίγα λεπτά. Χρησιμοποιούμε την στρατηγική «την πρώτη φορά ελεύθερα» για μια γρήγορη αξιολόγηση του ενισχυτή. Προσφέρουμε λίγο από αυτό ή το δίνουμε στο παιδί να παίξει για λίγα δευτερόλεπτα, εάν το παιδί ασχοληθεί με αυτό υποθέτουμε ότι είναι ακόμα ενισχυτικό γι' αυτό. (Frost, L. & Bondy, A. 2002). Ο σύντροφος επικοινωνίας αρχίζει να δελεάζει το παιδί παρουσιάζοντας του τον ενισχυτή. Και οι δύο εκπαιδευτές πρέπει να περιμένουν το παιδί να απλώσει το χέρι του προς τον ενισχυτή, αυτή η ενέργεια είναι η πρωτοβουλία του μαθητή. Καθώς ο μαθητής απλώνει το χέρι προς το αντικείμενο, ο σωματικός καθοδηγητής αμέσως το βοηθά να πάρει την εικόνα και να την δώσει στον σύντροφο επικοινωνίας. Ο σύντροφος επικοινωνίας ανοίγει το χέρι του για να πάρει την εικόνα μόνο αφού ο μαθητής έχει κάνει την κίνηση. Την στιγμή που το παιδί αφήνει την εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή, εκείνος του δίνει αμέσως ενίσχυση και τον επιβραβεύει (« Μπράβο μπισκότο!»). (Frost, L. & Bondy, A. 2002). Όταν ο μαθητής καταφέρει να αφήσει την εικόνα στην παλάμη του συντρόφου επικοινωνίας χωρίς καμιά βοήθεια, ο σωματικός καθοδηγητής αρχίζει σταδιακά να αποσύρει την σωματική τμηματική βοήθεια. Το Στάδιο 1 της εκπαίδευσης του Pecs μπορεί να γίνει οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Για να μπορέσουμε να εξασφαλίσουμε γενίκευση σε διαφορετικά επίπεδα, η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να γίνεται μόνο κατά την διάρκεια δομημένων μαθημάτων, αλλά να οργανώνεται ένα πλάνο στο οποίο θα συμμετέχουν διαφορετικοί εκπαιδευτές. Εναλλάσσουμε τους ενισχυτές που προσφέρουμε όταν θέλουμε να προσελκύσουμε τον μαθητή.

Εκπαιδευούμε το παιδί σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικά σημεία μέσα στην τάξη, σε διαφορετικές τάξεις, σε διαφορετικά δωμάτια του σπιτιού, έξω από το σπίτι κ.α. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

6.4.2 Στάδιο 2: «Απόσταση και Επιμονή»

Απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να πηγαίνει στο βιβλίο επικοινωνίας, να παίρνει την εικόνα, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή, να ζητάει την προσοχή του και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του. Σε αυτό το στάδιο προσπαθούμε να διδάξουμε στους μαθητές να συνεχίσουν να προσπαθούν για επικοινωνία ακόμη και όταν οι αρχικές τους προσπάθειες αποτύχουν. Αυτό επιτυγχάνεται με το να απομακρύνουμε συστηματικά τόσο την «περιβαλλοντική»

τμηματική βοήθεια όσο και την τμηματική βοήθεια που παράγεται από τον «σύντροφο επικοινωνίας» οι οποίες πιθανόν να ενισχύουν την πρωτοβουλία επικοινωνίας του παιδιού.

Πρώτον, διδάσκουμε τους μαθητές να πηγαίνουν στον πιθανό σύντροφο επικοινωνίας και να επιμένουν στην προσπάθεια τους να τραβήξουν την προσοχή του πριν ανταλλάξουν την εικόνα. Στη συνέχεια τους διδάσκουμε ότι οι εικόνες που χρησιμοποιούμε για επικοινωνία δεν εμφανίζονται «δια μαγείας» μπροστά τους όταν τις χρειάζονται. Έτσι τους μαθαίνουμε να πηγαίνουν και να παίρνουν την εικόνα όταν έχουν κάτι να πουν. Ο μαθητής μαθαίνει ότι δεν χρειάζεται να βρίσκεται σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο, να κάθεται ή να κάνει κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα για να χρησιμοποιήσει Pecs.

Η διαδικασία του Σταδίου 2 διαρκεί για πάντα! Από και πέρα κάθε φορά που ο μαθητής κατακτά κάποια καινούργια δεξιότητα, θα επανερχόμαστε στο Στάδιο 2 για να εξασφαλίσουμε ότι ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει την καινούργια αυτή δεξιότητα «ταξιδεύοντας» και σε όλες τις συνθήκες που αναφέρονται πιο κάτω:

Μεταβλητές του Σταδίου 2	
Μεταβλητές Συντρόφου Επικοινωνίας	Περιβαλλοντικές μεταβλητές
Απόσταση από τον σύντροφο επικοινωνίας	Απόσταση από το βιβλίο επικοινωνίας
Διαφορετικοί σύντροφοι επικοινωνίας	Διαφορετικά δωμάτια
Βλέμμα προσμονής	Διαφορετικοί ενισχυτές
Τρόποι «δελεασμού»	Διαφορετικές δραστηριότητες
Βλεμματική επαφή	Καθισμένος- όρθιος- σε κίνηση
Προσανατολισμός του σώματος	Έπιπλα
Να πηγαίνει την εικόνα από δωμάτιο σε δωμάτιο για να βρει τον σύντροφο επικοινωνίας	

(Frost, L. & Bondy, A. 2002)

Πιο αναλυτικά το Στάδιο 2 χωρίζεται σε τρία βήματα τα οποία και θα αναλύσουμε ευθύς αμέσως:

Βήμα 1^ο: Ο μαθητής βγάζει και παίρνει την εικόνα από το βιβλίο επικοινωνίας

Οι εικόνες που χρησιμοποιεί ο μαθητής βρίσκονται στο εσωτερικό του βιβλίου επικοινωνίας. Κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης, η εικόνα στόχος βρίσκεται στο εξωτερικό μέρος του βιβλίου. Αφήνουμε τον μαθητή να παίξει ή να καταναλώσει το αντικείμενο στόχος για 10-15 δευτερόλεπτα. Ξεκινώντας την εκπαίδευση ο μαθητής πρέπει να πάρει την εικόνα από το βιβλίο να κατευθυνθεί προς τον σύντροφο επικοινωνίας και να τη δώσει. Σε αυτό το βήμα μπορεί να χρειαστεί και η βοήθεια του «σωματικού καθοδηγητή», μόνο όμως όταν ο μαθητής με κάποιο τρόπο έχει πάρει πρωτοβουλία από μόνος του. Ο «σωματικός καθοδηγητής» αποσύρει σταδιακά την τμηματική βοήθεια, μέχρι ο μαθητής να παίρνει αυτόματα την εικόνα από το βιβλίο και να την ανταλλάσει με το «σύντροφο επικοινωνίας».

Βήμα 2^ο: Αυξάνουμε την απόσταση ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτή

Σε αυτό το βήμα καθώς ο μαθητής απλώνει το χέρι του για να δώσει την εικόνα στον σύντροφο επικοινωνίας, ο σύντροφος επικοινωνίας κρατάει το ανοιχτό του χέρι πιο κοντά στο σώμα του, ώστε ο μαθητής να χρειαστεί να τον πλησιάσει λίγο περισσότερο, για να ανταλλάξει την εικόνα. Όταν ολοκληρωθεί η ανταλλαγή ενισχύουμε λεκτικά τον μαθητή και του δίνουμε το αντίστοιχο αντικείμενο. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτής απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τον μαθητή, έως ότου να σηκωθεί όρθιος και να φτάσει τον εκπαιδευτή.

Τελικά, ο μαθητής θα πρέπει να είναι ικανός να διασχίσει το δωμάτιο για να φτάσει τον «σύντροφο επικοινωνίας». Διατηρούμε ακόμη την κοντινή πρόσβαση της εικόνας στον μαθητή. Κάποιες φορές είναι πιθανόν να αυξήσουμε την απόσταση περισσότερο από όσο πρέπει και ο μαθητής να διστάζει, να καθυστερεί ή να σταματάει πριν φτάσει στον σύντροφο. Σε αυτό το σημείο ο δεύτερος εκπαιδευτής πρέπει να είναι έτοιμος και με σωματική καθοδήγηση να οδηγήσει τον μαθητή προς τον σύντροφο.

Βήμα 3^ο: Αυξάνουμε την απόσταση ανάμεσα στον μαθητή και στο βιβλίο επικοινωνίας

Όταν ο μαθητής είναι ικανός να διανύσει αξιόπιστα και ανεξάρτητα μια απόσταση 1,5 – 2,5 μέτρων προς τον σύντροφο επικοινωνίας, αρχίζουμε να αυξάνουμε συστηματικά την απόσταση ανάμεσα στο βιβλίο και στον μαθητή, ώστε ο μαθητής να πρέπει να πάει πρώτα προς το βιβλίο και μετά να κατευθυνθεί προς τον σύντροφο επικοινωνίας.

6.4.3 Στάδιο 3: Διάκριση Εικόνων

Ο απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να εκφράζει τις επιθυμίες του πηγαίνοντας προς τον πίνακα επικοινωνίας, να επιλέγει την συγκεκριμένη εικόνα που θέλει μέσα από ένα δείγμα εικόνων, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του.

Για να προχωρήσει ένας μαθητής στο Στάδιο 3 θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί με επιμονή σε σημείο που να γίνεται και λίγο ενοχλητικός.

Σε αυτό το Στάδιο τα παιδιά στην αρχή μαθαίνουν να ταυτίζουν όμοια μεταξύ τους αντικείμενα, αντικείμενα με εικόνες, εικόνες με αντικείμενα κ.λ.π. Για τους περισσότερους μαθητές τέτοιου είδους συνεδρίες δεν είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικές, επομένως χρειάζεται να τους ενθαρρύνουμε με αποτελεσματικούς απτούς ενισχυτές. Όταν οι μαθητές κατακτήσουν αυτή την ικανότητα αξιολογούμε αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά διάφορες εικόνες σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακό. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει πάντα, γι' αυτό φροντίζουμε η εκμάθηση των εικόνων να πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της επικοινωνίας.

Πιο αναλυτικά, ξεκινάμε την διδασκαλία της διάκρισης δίνοντας στο παιδί την δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εικόνες, οι οποίες δεν επιλέγονται τυχαία, γι' αυτό το λόγο το Στάδιο 3 χωρίζεται σε δύο επιμέρους στάδια: στο Στάδιο 3Α και στο Στάδιο 3Β. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Στάδιο 3Α: *Διάκριση μεταξύ ιδιαίτερα επιθυμητών και «άσχετων» αντικειμένων.*

Σε αυτή τη φάση παρουσιάζουμε στον μαθητή δύο αντικείμενα και τις αντίστοιχες εικόνες. Το ένα αντικείμενο είναι πολύ επιθυμητό από τον μαθητή ενώ το άλλο όχι. Η καινούρια δεξιότητα που μαθαίνει σε αυτό το στάδιο ο μαθητής είναι να διαλέγει την σωστή εικόνα και όχι να βάζει απλά μια εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή. Την στιγμή ακριβώς που το παιδί ακουμπάει την εικόνα στόχο παίρνει αμέσως κάποια λεκτική ή φωνητική επιβράβευση ενώ όταν την δώσει στο χέρι του εκπαιδευτή, του δίνει ευθύς αμέσως τον επιθυμητό ενισχυτή.

Μερικές φορές ο μαθητής κατευθύνεται προς την λάθος εικόνα. Εάν συμβεί αυτό, μπορούμε να πούμε «όχι» ή «χμμμ», αλλά δεν είμαστε σίγουροι κατά πόσο ο μαθητής θα καταλάβει αυτή την άρνηση στη φωνή μας επομένως περιμένουμε να ολοκληρωθεί η ανταλλαγή προσφέροντας στον μαθητή το «άσχετο» αντικείμενο. Αν έχει οποιαδήποτε αρνητική αντίδραση (π.χ κλαίει ή πετάει αντικείμενα), είναι καλό. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να διδάξουμε στο μαθητή ότι πρέπει να επιλέγει κάποια

συγκεκριμένη εικόνα για να πάρει αυτό που θέλει. Ανταποκρινόμαστε στο λάθος αυτό χρησιμοποιώντας την διαδικασία διόρθωση του λάθους με 4 βήματα:

Τα 4 Βήματα	Ο Εκπαιδευτής	Ο Μαθητής
	Δελεάζει το παιδί και με τα δύο αντικείμενα	
		Δίνει λάθος εικόνα
	Του δίνει το αντίστοιχο αντικείμενο	
		Αντιδρά αρνητικά
Παρουσίαση προτύπου ή υπόδειξη	Δείχνει ή ακουμπά την εικόνα - στόχο	
Τμηματική βοήθεια	Κρατάει το χέρι ανοιχτό κοντά στην εικόνα – στόχο δίνει τμηματική βοήθεια σωματικά ή με ένα νεύμα	
		Δίνει εικόνα στόχο
	Επιβράβευση αλλά δεν δίνει το επιθυμητό αντικείμενο	
Αλλαγή	«κάνε ότι κάνω», παύση	
		Εκτελεί την αλλαγή
Επανάληψη	«δελεάζει» με τα δύο αντικείμενα	
		Δίνει την σωστή εικόνα
	Του δίνει το αντικείμενο και επιβραβεύει	

Υπάρχει περίπτωση ο μαθητής στο τέλος να μη δώσει την σωστή εικόνα. Αν γίνει αυτό επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία των 4 βημάτων ακόμη μια φορά. Αν το παιδί ξανά κάνει λάθος η διαδικασία επαναλαμβάνεται ακόμη μια φορά, αν και μόνο αν, ο μαθητής εξακολουθεί να επιθυμεί ένα από τα αντικείμενα. Αν εντωμεταξύ ο μαθητής συνεχίζει να κάνει λάθος, θεωρούμε αυτή τη προσπάθεια μη επιτυχή και φροντίζουμε να την τελειώσει επιτυχώς. Ο καλύτερος τρόπος είναι να αναδιοργανώσουμε το βιβλίο επικοινωνίας και να πάμε στο αμέσως προηγούμενο κατακτημένο επίπεδο, δηλαδή, στην χρήση μιας μόνο εικόνας ενός ιδιαίτερα επιθυμητού αντικειμένου. Ο μαθητής θα πρέπει να ανταλλάξει για να τελειώσει το μάθημα επιτυχώς. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε να αλλάζουμε τακτικά και τις επιθυμητές και τις ουδέτερες εικόνες. Γιατί αν για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε το «κουτάλι» συνέχεια για μια ουδέτερη εικόνα το παιδί θα μάθει απλά να αποφεύγει την συγκεκριμένη εικόνα. Τέλος μετά από μια επιτυχή ανταλλαγή θα πρέπει να αλλάζουμε την σειρά των εικόνων στο εξώφυλλο του βιβλίου επικοινωνίας.

Συνεχόμενα λάθη στο πρώτο βήμα απαιτούν ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας της διάκρισης. Ο στόχος μας είναι να εντοπίσουμε ποιες διακρίσεις είναι σε θέση να κάνει οπτικά το παιδί και να «χτίσουμε» πάνω σε αυτές. Μερικές εναλλακτικές τεχνικές για την διδασκαλία της διάκρισης είναι οι εξής:

1. χρησιμοποιούμε μια ιδιαίτερα επιθυμητή εικόνα μαζί με μια άγραφη ή θαμπή «άσχετη» εικόνα. Έτσι δίνουμε έμφαση στην οπτική διαφορά των δύο εικόνων. Αν το παιδί μας δώσει την άσχετη εικόνα, του δείχνουμε το χέρι μας άδειο σαν να μη μας έδωσε τίποτα και εφαρμόζουμε την διαδικασία του λάθους με τέσσερα βήματα. Καθώς το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει σταθερά σε αυτό το επίπεδο, αρχίζουμε να «ζωγραφίζουμε» την εικόνα ή να πατάμε πιο έντονα τις γραμμές στη θαμπή εικόνα για να μοιάζει όλο και περισσότερο με την εικόνα σύμβολο, διότι ο τελικός μας στόχος είναι το παιδί να διακρίνει μεταξύ δύο συμβόλων με όμοια οπτικά χαρακτηριστικά.
2. φτιάχνουμε την εικόνα στόχο πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με την «άσχετη» και σταδιακά τις φέρνουμε στο ίδιο μέγεθος.
3. τοποθετούμε τις εικόνες με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιστοιχούν χωροταξικά με την θέση στην οποία βρίσκονται τα πραγματικά αντικείμενα. Με την πάροδο του χρόνου, πρέπει οι εικόνες να τοποθετούνται σταδιακά όλο και πιο μακριά από τα αντικείμενα και όλο και πιο κοντά μεταξύ τους για να αναπτύξει την ικανότητα της οπτικής διάκρισης μεταξύ των εικόνων.
4. τοποθετούμε τις εικόνες πάνω στα επιθυμητά αντικείμενα ή σε διαφανή δοχεία που εμπεριέχουν τα επιθυμητά αντικείμενα. Αν τοποθετήσουμε την εικόνα πάνω στο αντικείμενο, μόλις επιτευχθεί η σωστή διάκριση απομακρύνουμε σταδιακά την εικόνα από το αντικείμενο. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Στάδιο 3B: *Διάκριση μεταξύ δύο ενισχυτικών εικόνων*

Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούμε στο εξώφυλλο του βιβλίου επικοινωνίας, τις εικόνες δύο ενισχυτικών αντικειμένων. Επειδή και οι δύο εικόνες αντιστοιχούν σε αντικείμενα που αρέσουν στο παιδί δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιο από τα

δύο θέλει πριν την ανταλλαγή. Για να ελέγξουμε αν το παιδί χρησιμοποιεί την σωστή εικόνα, κάνουμε έλεγχο αντιστοιχίας:

- αρχικά, δείχνουμε στον μαθητή ένα δίσκο με δύο εξίσου επιθυμητά αντικείμενα. Έχουμε κοντά μας τον πίνακα επικοινωνίας με τις δύο αντίστοιχες εικόνες στο εξώφυλλο.
- Μόλις ο μαθητής δώσει την εικόνα, του δείχνουμε ότι θα πάρει το αντίστοιχο αντικείμενο – κρατώντας τον δίσκο, του λέμε: « Μπράβο, πάρε αυτό που θέλεις» ή κάτι παρόμοιο.
- Η νέα συμπεριφορά σε αυτό το στάδιο είναι το παιδί να πάρει το αντικείμενο που αντιστοιχεί στην εικόνα που έχει ανταλλάξει. Συνεπώς, αρχίζουμε να ενισχύουμε το μαθητή, με λεκτική επιβράβευση τη στιγμή που κατευθύνεται προς το σωστό αντικείμενο. Μόλις το ακουμπήσει τον ενισχύουμε και του επιτρέπουμε να το πάρει.
- Αν ο μαθητής κατευθύνεται προς το λάθος αντικείμενο, τότε τον εμποδίζουμε να έχει πρόσβαση σε αυτό και χρησιμοποιούμε την διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε τέσσερα βήματα. Όταν κάνουμε τον έλεγχο αντιστοιχίας είναι σημαντικό να λέμε στο παιδί «παρ' το» ή άλλες παρόμοιες φράσεις και όχι να ονομάζουμε το αντικείμενο « πάρε το μπισκότο». Όταν το παιδί κατακτήσει την διάκριση δύο επιθυμητών εικόνων αυξάνουμε τις εικόνες σε τρεις, τέσσερις κ.α. με τον ίδιο τρόπο. Όταν το παιδί φτάσει σε επίπεδο να διακρίνει μεταξύ πέντε εικόνων τότε ή εκπαίδευση της διάκρισης εικόνων ολοκληρώνεται.

Το τελικό βήμα της εκπαίδευσης είναι να διδάξουμε στον μαθητή να ψάχνει και μέσα στο ντοσιέ επικοινωνίας για να βρει μια συγκεκριμένη εικόνα. Για να γίνει αυτό, βγάζουμε όλες τις εικόνες από το εξώφυλλο του βιβλίου και τις τοποθετούμε στο εσωτερικό. Δελεάζουμε τον μαθητή με τα αντικείμενα και καθώς πάει να πάρει την εικόνα κλείνουμε ήρεμα το βιβλίο. Ο μαθητής τώρα θα πρέπει να ανοίξει το βιβλίο για να πάρει την εικόνα. Αν δεν το κάνει μόνος του, του δείχνουμε πως με σωματική καθοδήγηση και στην συνέχεια την αποσύρουμε. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

6.4.4 Στάδιο 4: Η δομή της πρότασης

Απώτερος στόχος σε αυτό το στάδιο είναι ο μαθητής να μπορεί να ζητά αντικείμενα εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου, χρησιμοποιώντας φράσεις με πολλές εικόνες/λέξεις. Επιπλέον να πηγαίνει στο βιβλίο επικοινωνίας του, να επιλεγεί το σύμβολο «θέλω», να το τοποθετεί στο σωστό σημείο του πίνακα επικοινωνίας, να επιλέγει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου μέσα από ένα δείγμα εικόνων, να την τοποθετεί στην βάση δίπλα από το σύμβολο «θέλω», να βγάζει την βάση προτάσεων από τον πίνακα επικοινωνίας και να την πηγαίνει στον εκπαιδευτή για να την ανταλλάξει. Προς το τέλος του σταδίου, το παιδί πρέπει να έχει μάθει να χρησιμοποιεί τουλάχιστον είκοσι εικόνες και να επικοινωνεί με διάφορους συντρόφους. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 1^ο : ο μαθητής μαθαίνει να τοποθετεί την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου στη «βάση προτάσεων» του πίνακα επικοινωνίας.

Πριν ξεκινήσουμε το μάθημα τοποθετούμε την εικόνα του «θέλω» στο αριστερό μέρος της «βάσης προτάσεων». Για να διευκολύνουμε τον μαθητή μειώνουμε τον αριθμό των εικόνων στο εξώφυλλο του βιβλίου. Εφόσον ο μαθητής έχει πάρει πρωτοβουλία, ο σύντροφος επικοινωνίας τον βοηθάει τμηματικά προσφέροντας του σωματική καθοδήγηση και βοηθώντας τον να τοποθετήσει την εικόνα πάνω στην «βάση προτάσεων», δίπλα από το σύμβολο «θέλω». Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής καθοδηγεί το παιδί να του δώσει την «βάση προτάσεων». Ανταποκρίνεται διαβάζοντας του την πρόταση και δίνοντας του το αντικείμενο. Στρέφουμε την πρόταση προς τον μαθητή και αρχίζουμε να του δείχνουμε τις εικόνες καθώς τις διαβάζουμε. Όταν το παιδί τοποθετήσει την εικόνα ανεξάρτητα πάνω στην βάση του δίνουμε κάποια κοινωνική επιβράβευση. Ο μαθητής θα έχει κατακτήσει το βήμα αυτό όταν θα μπορεί μόνος του να τοποθετεί την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου πάνω στη βάση να πλησιάζει τον εκπαιδευτή και να του δίνει όλη την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2^ο : ο μαθητής τοποθετεί την εικόνα του θέλω

Σε αυτό το βήμα μεταφέρουμε την εικόνα του «θέλω» στα αριστερά του πίνακα επικοινωνίας. Είναι πολύ πιθανόν ο μαθητής να προσπαθήσει να βγάλει πρώτα την εικόνα του ενισχυτή από τον πίνακα. Για να διδάξουμε στο παιδί να δημιουργεί προτάσεις με σωστή δομή, θέλουμε να το ενθαρρύνουμε να τοποθετεί πρώτα την εικόνα του «θέλω» πάνω στη βάση.

Γι' αυτό το λόγο, όταν ο μαθητής ξεκινήσει να πάρει την εικόνα του ενισχυτή, τον εμποδίζουμε και με σωματική καθοδήγηση τον προτρέπουμε να πάρει την εικόνα του «θέλω» και να την τοποθετήσει πάνω στην «βάση». Μόλις ολοκληρωθεί αυτό το καινούριο βήμα για το παιδί θα πρέπει στη συνέχεια να μπορεί να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την διαδικασία μόνο του. Ο εκπαιδευτής συνεχίζει να ανταποκρίνεται διαβάζοντας του την πρόταση. Αποσύρουμε σιγά-σιγά την τμηματική βοήθεια έως ότου ο μαθητής να μάθει να δημιουργεί και να ανταλλάσει ανεξάρτητα ολόκληρη την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 3^ο : ο μαθητής «διαβάζει» την πρόταση

Σε αυτό το τελευταίο βήμα προσπαθούμε να διδάξουμε στον μαθητή να «διαβάζει» την πρόταση μαζί μας, δηλαδή, να δείχνει την κάθε εικόνα καθώς εμείς του διαβάζουμε την πρόταση. Διδάσκουμε την ανάγνωση της πρότασης παρέχοντας σωματική καθοδήγηση και σιγά-σιγά με την πάροδο του χρόνου την αποσύρουμε. Μόλις ο μαθητής είναι ικανός να δείχνει κάθε εικόνα της πρότασης ενώ εμείς την διαβάζουμε προσθέτουμε ένα ακόμη βήμα: του δίνουμε την δυνατότητα να μιλήσει κατά την ανταλλαγή. Αυτό επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας την τεχνική της Σταθερής Χρονικής Καθυστερήσης. Για να ενισχύσουμε αυτή την συμπεριφορά, εκμεταλλευόμαστε την επιθυμία πολλών μαθητών να ολοκληρώνουν ρουτίνες. Αν κάνουμε μια παύση καθώς διαβάζουμε την πρόταση παρατηρούμε, ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές, μας κοιτάζουν σαν κάτι να περιμένουν από εμάς, να πούμε την επόμενη λέξη. όταν δεν την λέμε, πολλοί μαθητές «γεμίζουν το κενό» λέγοντας από μόνοι τους τη λέξη. χρησιμοποιώντας ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα καθυστέρησης (3''- 5'') ο εκπαιδευτής παρέχει την αρχική τμηματική βοήθεια, κάνει την παύση για να επιτρέψει την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, και στη συνέχεια ολοκληρώνει την αλυσίδα.

Πιο συγκεκριμένα ο σύντροφος επικοινωνίας θα στρέψει την πρόταση προς το παιδί, θα περιμένει να δείξει το παιδί την πρώτη εικόνα, θα διαβάσει «θέλω», θα περιμένει τον μαθητή να του δείξει την επόμενη εικόνα και στη συνέχεια θα κάνει μια παύση. Σε αυτό το σημείο μπορεί συνήθως το παιδί να αρχίσει να μιλάει. Αν ο μαθητής μιλήσει ή κάνει κάποιον ήχο που προσεγγίζει τη λέξη, κάνουμε πάρτι!!! Αν δεν μιλήσει στο διάστημα των 3'' – 5'' ο εκπαιδευτής λέει την λέξη και ενισχύει την ανταλλαγή δίνοντας στο παιδί το ζητούμενο αντικείμενο. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

6.4.5 Στάδιο 5: ανταπόκριση στην ερώτηση «Τι θέλεις;»

Απώτερος σκοπός του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να ζητάει αυθόρμητα μια ποικιλία από επιθυμητά αντικείμενα απαντώντας στην ερώτηση «τι θέλεις;». οι Bondy, Ryan, και Hayes (1991) παρατήρησαν ότι είναι πιο εποικοδομητικό να ξεκινήσουμε την διδασκαλία του σχολιασμού μέσα από απλές ερωτήσεις (« Τι βλέπεις;»). Για να διδάξουμε αυτή την καινούρια δεξιότητα στον μαθητή ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1^ο: Χωρίς καθυστέρηση

Με τις εικόνες των επιθυμητών αντικειμένων και την εικόνα του «θέλω» στο εξώφυλλο του βιβλίου, χωρίς καμιά καθυστέρηση δείχνουμε την εικόνα του «θέλω» και ταυτόχρονα τον ρωτάμε «Τι θέλεις;». Καθώς το παιδί γνωρίζει, έχει μάθει την διαδικασία αυτή πρέπει να πάρει την εικόνα του «θέλω» και να σχηματίσει την πρόταση. Εάν δεν το κάνει τον βοηθάμε με σωματική βοήθεια, την οποία και διατηρούμε για να ολοκληρώσει επιτυχώς και τις επόμενες προσπάθειες. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2^ο: Αυξάνουμε την διάρκεια της καθυστέρησης

Αρχίζουμε σταδιακά να αυξάνουμε τον χρόνο ανάμεσα στην ερώτηση «Τι θέλεις;» και στο να δείχνουμε την εικόνα του «θέλω». Στην αρχή, ρωτάμε «Τι θέλεις;» και κάνουμε μια παύση 1 – 2 δευτερολέπτων προτού δείξουμε την εικόνα του «θέλω». Αν ο μαθητής απαντήσει στην ερώτηση πριν του υποδείξουμε εμείς την εικόνα «θέλω», του προσφέρουμε περισσότερη ενίσχυση, συνδέοντας την πάντα με ενθουσιώδη λεκτική επιβράβευση.

Βήμα 3^ο: Εναλλάσσουμε, μεταξύ αιτημάτων ανταπόκρισης και αυθόρμητων αιτημάτων

Παράλληλα με την ερώτηση : «Τι θέλεις;» είναι εξίσου σημαντικό να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για να ζητήσει το παιδί αυθόρμητα αυτό που θέλει. Κατά την διάρκεια λοιπόν των δομημένων μαθημάτων χρειάζονται να γίνονται κάποια διαλείμματα και να δελεάζουμε τον μαθητή με μερικά αντικείμενα που είναι διαθέσιμα.

6.4.6 Στάδιο 6: Σχολιασμός

Απώτερος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο μαθητής να απαντά στις ερωτήσεις «Τι θέλεις;», «Τι βλέπεις;», «Τι έχεις;», «Τι ακούς;», και «Τι είναι αυτό;» και να μπορεί αυθόρμητα να ζητάει και να σχολιάζει αντικείμενα και δραστηριότητες.

Βήμα 1^ο: Δίνουμε την απάντηση στην πρώτη ερώτηση σχολιασμού.

Ο στόχος μας είναι ο μαθητής να μάθει να σχολιάζει αυθόρμητα, επομένως πρέπει να δημιουργήσουμε δραστηριότητες ανάλογες με εκείνες στις οποίες θα έκαναν σχόλια και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Αν σκεφτούμε ένα παιδί να κάνει σχόλια στους γονείς του την ώρα του φαγητού το πιο πιθανό είναι ότι δεν θα σχολιάσει τον τοίχο ή το τραπεζομάντιλο που είναι στρωμένο στο τραπέζι, ενδεχομένως όμως να σχολιάσει τον «κούκο» του ρολογιού ή τον χυμό που έπεσε στο πάτωμα.

Αυτού του είδους τα περιβαλλοντικά γεγονότα προκαλούν τον σχολιασμό επειδή:

- Είναι πρωτότυπα και καινούρια (π.χ ένα καινούριο παιχνίδι)
- Αναιρούν τις προσδοκίες μας (π.χ αντί η μητέρα να δώσει φρούτο μετά το φαγητό δίνει μια μεγάλη σοκολάτα)
- Μας ξαφνιάζουν ή μας εκπλήσσουν (π.χ κάποιο σκυλί που γαυγίζει)

Στο πρώτο μάθημα λοιπόν πρέπει να φροντίσουμε να συμπεριλάβουμε τουλάχιστον ένα από τα παραπάνω. Κατάλληλα μαθήματα για τη διδασκαλία του αυθόρμητου σχολιασμού πιθανόν να περιλαμβάνουν:

- Κάποιο «μυστήριο» κουτί ή τσάντα, γεμάτο από γνώριμα αντικείμενα που βγάζουμε από την τσάντα ή το κουτί ένα-ένα.
- Ένα άλμπουμ από φωτογραφίες, το οποίο περιέχει εικόνες από οικεία αντικείμενα.
- Κάποιο αγαπημένο βίντεο ή CD
- Κάποιο γνώριμο βιβλίο, ιδιαίτερα τα βιβλία με τρισδιάστατες σελίδες
- Μια βόλτα ή έναν περίπατο στην οποία θα έχουμε οργανώσει συγκεκριμένες εκπλήξεις.

Αφού οργανώσουμε μια δραστηριότητα απλουστεύουμε το εξώφυλλο του πίνακα επικοινωνίας για να ενισχύσουμε τις πιθανότητες επιτυχίας. Αφαιρούμε την εικόνα του «θέλω» και τις εικόνες των ενισχυτών και τοποθετούμε την εικόνα με την οποία θα ξεκινήσουμε την πρόταση στο αριστερό μέρος του πίνακα. Η αρχική εικόνα εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του παιδιού και μπορεί να είναι «βλέπω», «ακούω», «είναι» κ.λ.π, επίσης τοποθετούμε στο εξώφυλλο μερικές εικόνες αντικειμένων που θα χρησιμοποιήσουμε.

Στη συνέχεια, προκαλούμε το περιβαλλοντικό γεγονός (π.χ βγάζουμε κάποιο οικείο αντικείμενο από το κουτί και ρωτάμε το παιδί «Τι βλέπεις;»)ενώ ταυτόχρονα δείχνουμε την εικόνα του «Βλέπω». Σε αυτό το σημείο παρέχουμε μόνο κοινωνική ενίσχυση. Δεν δίνουμε το αντικείμενο στο παιδί.

Το γεγονός αυτό μπορεί να δυσαρεστήσει το παιδί γι' αυτό ξεκινάμε από ένα αντικείμενο που είναι γνώριμο στο παιδί αλλά όχι το πιο επιθυμητό. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2^ο: διδάσκουμε στο παιδί να διακρίνει ανάμεσα στις εικόνες με τις οποίες ξεκινά την πρόταση

Τοποθετούμε και τις δύο αρχικές εικόνες στο αριστερό μέρος του πίνακα επικοινωνίας και προσθέτουμε και οικείες που θα χρησιμοποιήσουμε κατά την διάρκεια του μαθήματος. Αυτά τα αντικείμενα πρέπει να είναι αυτά που χρησιμοποιήσαμε στο πρώτο βήμα καθώς και άλλα που αρέσουν στο παιδί. Προκαλούμε το ερέθισμα και το ρωτάμε «Τι βλέπεις;», ενώ στην επόμενη δοκιμασία δελεάζουμε το παιδί με το αντικείμενο και το ρωτάμε «Τι θέλεις;».

Τη στιγμή που ο μαθητής κατευθύνεται προς την σωστή αρχική εικόνα, αρχίζουμε να δίνουμε θετική κοινωνική ενίσχυση. Μόλις ολοκληρώσει την προσπάθεια και ανταλλάξει την πρόταση δίνουμε την ανάλογη κοινωνική ή απτή ενίσχυση. Αν ο μαθητής κατευθυνθεί προς την λανθασμένη εικόνα δεν παρέχουμε καμιά συνέπεια, εκείνη τη στιγμή και αφήνουμε τον μαθητή να ολοκληρώσει την ανταλλαγή και έπειτα χρησιμοποιούμε την διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 3^ο: διατηρούμε την δεξιότητα της έκφρασης αυθόρμητων αιτημάτων

Δημιουργούμε ευκαιρίες στα πλαίσια των μαθημάτων για να εκφράζουν οι μαθητές μας αυθόρμητα αιτήματα.

Βήμα 4^ο : ο μαθητής σχολιάζει αυθόρμητα

Ο τελικός μας στόχος είναι ο μαθητής να σχολιάζει αυθόρμητα, γι' αυτό συνεχίζουμε να δημιουργούμε ενδιαφέρουσες καταστάσεις στο περιβάλλον και αποσύρουμε σταδιακά την ερώτηση.

6.4.7 Επιθετικοί προσδιορισμοί

Απώτερος στόχος στη φάση αυτή είναι ο μαθητής να ζητάει αντικείμενα που βρίσκονται εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου. Να πηγαίνει στον πίνακα επικοινωνίας και να δημιουργεί μια πρόταση που να εμπεριέχει το σύμβολο/εικόνα «Θέλω», έναν επιθετικό προσδιορισμό και την εικόνα του ενισχυτή που θέλει. Στο τέλος ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί διάφορους επιθετικούς προσδιορισμούς, να τους συνδυάζει ανάλογα ώστε να δημιουργηθεί πρόταση με τρεις ή περισσότερες εικόνες. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται σε πέντε βήματα:

Βήμα 1^ο: δημιουργία προτάσεων με τρεις εικόνες

Στο εξώφυλλο του βιβλίου επικοινωνίας υπάρχει μόνο η εικόνα του «Θέλω», του επιθετικού προσδιορισμού και του ενισχυτή. Για παράδειγμα εάν στο παιδί αρέσουν οι μπλε καραμέλες αλλά όχι οι πορτοκαλί, όταν μας ζητήσει «Θέλω καραμέλα» απομακρύνουμε τις δύο εικόνες στη βάση της πρότασης ώστε να έχουν μια απόσταση μεταξύ τους και κρατάμε ψηλά τις δύο διαφορετικές καραμέλες. Έπειτα ζητάμε από το παιδί να διαλέξει μια από τις δύο, όταν απλώσει το χέρι του για να πιάσει την καραμέλα δεν του τη δίνουμε αλλά με σωματική καθοδήγηση τον βοηθάμε να πάρει την εικόνα του συγκεκριμένου χρώματος και να την τοποθετήσει ανάμεσα στις δύο εικόνες στη βάση. Στη συνέχεια του διαβάζουμε την πρόταση και του δίνουμε την καραμέλα που διάλεξε.

Στην επόμενη δοκιμασία αφήνουμε το παιδί να τοποθετήσει την εικόνα του «Θέλω» στην αρχή της πρότασης και στη συνέχεια καθώς πάει να πάρει την εικόνα του επιθυμητού ενισχυτή, τον εμποδίζουμε και τον οδηγούμε σωματικά να πάρει την εικόνα του επιθετικού προσδιορισμού και μετά τον αφήνουμε να συμπληρώσει την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2^ο: διάκριση ανάμεσα σε εικόνες επιθετικών προσδιορισμών υψηλής και χαμηλής προτίμησης

Προσθέτουμε μια δεύτερη εικόνα επιθετικού προσδιορισμού, ο οποίος θα πρέπει να απεικονίζει ένα χαρακτηριστικό του αντικειμένου που δεν του αρέσει (μπλε και πορτοκαλί καραμέλα).

Εάν ο μαθητής διαλέξει την εικόνα που απεικονίζει την καραμέλα υψηλής προτίμησης (μπλε), τον ενισχύουμε λεκτικά την στιγμή που κατευθύνεται προς την εικόνα και του δίνουμε τη ζητούμενη καραμέλα όταν ανταλλάξει την πρόταση. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Εάν όμως το παιδί διαλέξει την εικόνα που απεικονίζει το αντικείμενο χαμηλής προτίμησης (πορτοκαλί), δεν δίνουμε καμιά τροφοδότηση. Του επιτρέπουμε να κάνει την ανταλλαγή, του διαβάζουμε την πρόταση και του δίνουμε το αντικείμενο χαμηλής προτίμησης που ζήτησε. Έπειτα περιμένουμε την αρνητική αντίδραση του παιδιού και εφαρμόζουμε την διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα.

Βήμα 3^ο: διάκριση ανάμεσα σε σύμβολα που απεικονίζουν δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά υψηλής προτίμησης ενός επιθυμητού αντικειμένου

Προσθέτουμε στο εξώφυλλο του βιβλίου και ένα τρίτο χρώμα καραμέλας που του αρέσει εξίσου πολύ. Σε αυτό το βήμα ο μαθητής θα πρέπει να διακρίνει ανάμεσα σε τρεις επιθετικούς προσδιορισμούς, δύο εκ' των οποίων είναι χρώματα που του αρέσουν.

Όταν ο μαθητής ζητήσει μια συγκεκριμένη καραμέλα κάνουμε έλεγχο αντιστοιχίας. Του δείχνουμε τις καραμέλες και του λέμε «Παρ' το», αν επιλέξει λάθος δεν του τη δίνουμε και εφαρμόζουμε τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα.

Βήμα 4^ο: *αυξάνουμε την πολυπλοκότητα της διάκρισης των επιθετικών προσδιορισμών*

Βήμα 5^ο: *εισάγουμε επιπλέον παραδείγματα επιθετικών προσδιορισμών* (το παιδί ζητάει περισσότερους ενισχυτές, όπως μαρκαδόρους, χυμούς κ.α.)

6.4.7 Επιπρόσθετες σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας

1. Ο μαθητής μαθαίνει να ζητά «βοήθεια»

Βήμα 1^ο: *το παιδί ανταλλάσσει μια εικόνα (το σύμβολο της «Βοήθειας»)*

Για να γίνει πιο εύκολα η διάκριση της εικόνας από τις υπόλοιπες επιλέγουμε κάποιο σύμβολο πολύ διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Χρησιμοποιούμε κάποιο που να είναι διαφορετικό στο σχήμα, στο μέγεθος, στην αφή κ.λ.π. Αρχικά ο σύντροφος επικοινωνίας δημιουργεί μια κατάσταση που να περιλαμβάνει επιθυμητά αντικείμενα για τα οποία ο μαθητής θα χρειαστεί βοήθεια για να αποκτήσει πρόσβαση. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής δίνει στον μαθητή ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο μέσα σε ένα κουτί το οποίο δεν μπορεί να το ανοίξει. Τη στιγμή που το παιδί δυσκολεύεται ο σωματικός καθοδηγητής βοηθάει το παιδί να δώσει την εικόνα της «βοήθειας» στο σύντροφο επικοινωνίας. Μόλις ο σύντροφος επικοινωνίας πάρει την εικόνα, λέει στο παιδί: «Α, θες να σε βοηθήσω» και τον βοηθάει. Επαναλαμβάνουμε μέχρις ότου το παιδί να το κάνει μόνο του. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2^ο: *το παιδί ζητά βοήθεια χρησιμοποιώντας την βάση της πρότασης*

Μετά το Στάδιο 4 του Pecs ο μαθητής διδάσκεται να ζητά «βοήθεια» χρησιμοποιώντας στην αρχή την εικόνα «Θέλω».

Βήμα 3^ο: *ο μαθητής ζητάει βοήθεια χρησιμοποιώντας προτάσεις*

Μαθαίνουμε στο παιδί να ζητά βοήθεια με συγκεκριμένα αντικείμενα. Έπειτα αν ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί τυπωμένες λέξεις, εισάγουμε τη λέξη «με» για να μάθει να τη βάζει μέσα στη πρόταση, όταν ζητάει κάτι. Τέλος, κατά την διάρκεια

εισαγωγής των ρημάτων, διδάσκουμε στο μαθητή να ζητάει βοήθεια για ακόμα πιο συγκεκριμένα πράγματα.

2. Μαθαίνουμε στο παιδί να απαντάει με «ναι ή όχι» στην ερώτηση «Θέλεις.....;»

1. Επιλέγουμε συγκεκριμένη αντίδραση/απάντηση

Επειδή τα παιδιά αυτά δεν έχουν λόγο, ως σύμβολο μπορούμε να επιλέξουμε ανάμεσα σε κάποια εικόνα ή νεύμα ή χειρονομία. Επειδή οι εικόνες του «ναι» και του «όχι» είναι πολύ αφηρημένες, θα ήταν καλύτερο να διδάξουμε κάποια χειρονομία που προσδιορίζει το «ναι» και το «όχι». Συνήθως οι κινήσεις του κεφαλιού μπρος-πίσω ή αριστερά-δεξιά είναι χειρονομίες του «ναι» και «όχι» αντίστοιχα παγκοσμίως και γι' αυτό διδάσκουμε συνήθως αυτές. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

2. Αποφασίζουμε αν θα διδάξουμε πρώτα το «ναι» ή το «όχι»

Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη μαθαίνουν και τις δύο έννοιες σχεδόν ταυτόχρονα, όμως τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται. Για το λόγο αυτό, γίνονται ξεχωριστά μαθήματα για το καθένα και μετά συνδυάζονται. Συνήθως, ξεκινάμε τα μαθήματα με τη διδασκαλία του «όχι» επειδή αυτά τα παιδιά αδυνατούν να εκφράσουν ήρεμα το «όχι» και οδηγούνται πολύ συχνά σε σοβαρές εκρήξεις θυμού, ενώ το «ναι» το εκφράζουν πιο εύκολα. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 1^ο: *το παιδί κουνάει το κεφάλι αριστερά-δεξιά για να δηλώσει «όχι»*

Ο σύντροφος επικοινωνίας κάθεται μπροστά από το παιδί και του δείχνει ένα μη επιθυμητό αντικείμενο καθώς τον ρωτάει «Θέλεις.....;». Ο σωματικός καθοδηγητής αμέσως και με ήρεμο τρόπο δίνει την τμηματική βοήθεια στο παιδί για να κουνήσει το κεφάλι του δεξιά-αριστερά. Ο σύντροφος επικοινωνίας αμέσως ανταποκρίνεται λέγοντας του : «Εντάξει, δεν είναι ανάγκη να το πάρεις!» ή κάτι παρόμοιο και αμέσως το απομακρύνει. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία με πολλά μη επιθυμητά αντικείμενα κάθε φορά και αποσύρουμε την σωματική καθοδήγηση σταδιακά ώστε να μπορέσει ο μαθητής ανεξάρτητα να κουνήσει το κεφάλι του όταν τον ρωτάμε «Το θέλεις αυτό;» ή «Θέλεις.....;» (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2^ο: *το παιδί κουνάει το κεφάλι του πάνω-κάτω για να δηλώσει «ναι»*

(Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία με παραπάνω)

Βήμα 3^ο: *εναλλάσσουμε ευκαιρίες για «ναι» και «όχι»*

Σε αυτό το βήμα θα προχωρήσουμε εφόσον ο μαθητής έχει μάθει να κουνάει το κεφάλι του ανεξάρτητα. Αν ο μαθητής κάνει κάποιο λάθος θα είμαστε σε θέση να το

αναγνωρίσουμε και να χρησιμοποιήσουμε τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους σε 4 βήματα.

Βήμα 4^ο: ο μαθητής δίνει απαντήσεις σε σχέση με αντικείμενα που δεν είναι στο οπτικό του πεδίο

Επειδή δεν γίνεται πάντα να κρατάμε το αντικείμενο που προσφέρουμε στο παιδί (π.χ κούνια στην παιδική χαρά) πρέπει να του διδάξουμε να απαντάει στην ερώτηση «Θέλεις.....;» όταν το αντικείμενο δεν βρίσκεται μπροστά του. Στην αρχή, του δίνουμε αντικείμενα που βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο. Μετά από αρκετές προσπάθειες, αρχίζουμε να κρύβουμε τα αντικείμενα. Μια καλή δραστηριότητα είναι να τοποθετήσουμε τα αντικείμενα μέσα σε ένα διαφανές κουτί, και σταδιακά να τυλίγουμε κολλητική ταινία γύρω-γύρω. Συνεχίζουμε να του προσφέρουμε αντικείμενα που δεν είναι στο άμεσο περιβάλλον αλλά βρίσκονται κοντά. Σταδιακά αρχίζουμε να κάνουμε αυτή την ερώτηση για αντικείμενα που δεν είναι κοντά αλλά μέσα στο οπτικό του πεδίο και στο τέλος, κάνουμε την ερώτηση για αντικείμενα που είναι εκτός του οπτικού του πεδίου. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

3. Ο μαθητής μαθαίνει να ζητάει «διάλειμμα»

Βήμα 1^ο: Ο μαθητής ζητάει «διάλειμμα»

Αρχίζουμε το μάθημα δίνοντας στο παιδί μια σειρά από αλληπάλληλες εντολές. Την στιγμή που ο μαθητής αρχίζει να αντιδρά, ο σωματικός καθοδηγητής καθοδηγεί το παιδί να πάρει και να ανταλλάξει την εικόνα «Διάλειμμα». Μόλις ο σύντροφος επικοινωνίας πάρει την εικόνα του λέει: « Ναι, μπορείς να πας για ένα διάλειμμα» και τον οδηγεί στον χώρο του διαλείμματος. Όπου εκεί τον βοηθάει να ενεργοποιήσει το χρονόμετρο. Μόλις το χρονόμετρο χτυπήσει, πλησιάζει το μαθητή δείχνοντάς του από μακριά τον επόμενο διαθέσιμο ενισχυτή και τον επαναφέρει στην αρχική του δραστηριότητα. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Αν ο μαθητής φύγει από τον χώρο του διαλείμματος πριν χτυπήσει το χρονόμετρο, τον επαναφέρει στην αρχική του δραστηριότητα και ερμηνεύουμε την συμπεριφορά του αυτή ως ενδεικτική ότι ο χώρος του διαλείμματος δεν είναι πια ενισχυτικός.

Βήμα 2^ο: Περιορίζουμε τον αριθμό των διαλειμμάτων

Επιτρέπουμε ένα συγκεκριμένο αριθμό διαλειμμάτων για κάθε δραστηριότητα την ημέρα ή για κάποιο χρονικό διάστημα της ημέρας. Δείχνουμε στο παιδί πόσα διαλείμματα του επιτρέπουμε να ζητήσει χρησιμοποιώντας κάποιο οπτικό ερέθισμα.

Για να ορίσουμε τον αριθμό των διαλειμμάτων που θα ξεκινήσουμε, πρέπει πρώτα να προσδιορίσουμε πόσα διαλείμματα κάνει ο μαθητής την ημέρα ή σε δεδομένες

στιγμές της ημέρας. Στη συνέχεια δίνουμε στον μαθητή περισσότερα διαλείμματα από αυτά που ήδη κάνει, ώστε να μη του τελειώσουν οι κάρτες. Αν για παράδειγμα, δούμε ότι το παιδί κάνει έξι διαλείμματα την ημέρα, του δίνουμε επτά κάρτες στην αρχή. με την πάροδο του χρόνου μειώνουμε σταδιακά τον αριθμό των καρτών «διάλειμμα». (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

4. Ο μαθητής ανταποκρίνεται στην έννοια «περίμενε»

Βήμα 1^ο: Το παιδί περιμένει για λιγότερο από 30 δευτερόλεπτα

Οργανώνουμε ένα μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να ζητήσει κατά την διάρκεια του ένα επιθυμητό αντικείμενο. Μόλις μας δώσει την εικόνα του δίνουμε την κάρτα «περίμενε» και του λέμε «περίμενε». Μετά από 2 – 3 δευτερόλεπτα παίρνουμε την κάρτα από το παιδί λέγοντάς του «Μπράβο που περιμένεις» και του δίνουμε το αντικείμενο που ζήτησε. Σταδιακά αυξάνουμε το χρονικό διάστημα της αναμονής ένα δευτερόλεπτο τη φορά. Αν το παιδί συμπεριφέρεται με τρόπο ακατάλληλο την ώρα που περιμένει, αυτό είναι ένδειξη ότι το χρονικό διάστημα αναμονής που έχουμε θέσει, είναι μεγάλο για το παιδί. Αν συμβεί αυτό, παίρνουμε την κάρτα αναμονής από το παιδί, κατευθύνουμε το παιδί σε κάποια άλλη δραστηριότητα και ξαναπροσπαθούμε αργότερα. Δεν δίνουμε στον μαθητή το αντικείμενο για το οποίο περίμενε. (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

Βήμα 2^ο: το παιδί μαθαίνει να περιμένει για μεγαλύτερα διαστήματα

Μόλις ο μαθητής μπορεί να περιμένει για 30 δευτερόλεπτα, κάθε φορά που του ζητάμε να «περιμένει», του δίνουμε την κάρτα αναμονής καθώς και κάτι για να ασχοληθεί, την ώρα που χρειάζεται να περιμένει. Αυτό που του δίνουμε δεν είναι κάτι που μας έχει ζητήσει το παιδί ή κάποιο ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο αλλά κάτι που θα τον κρατήσει απασχολημένο. Με την πάροδο του χρόνου, σταδιακά αυξάνουμε το χρονικό διάστημα αναμονής σε ένα λεπτό, μετά σε δύο...κ.λ.π, έχοντας υπόψη πάντα την ηλικία του μαθητή για να καθορίσουμε πόσο χρόνο μπορεί να είναι ικανός να περιμένει. Αν ο μαθητής περιμένει προκειμένου να αποκτήσει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή δραστηριότητα, μερικές φορές είναι χρήσιμο να τοποθετούμε μια εικόνα του αντικειμένου πάνω στην κάρτα «περίμενε» (Frost, L. & Bondy, A. 2002).

6.5 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACCH

Το πρόγραμμα Teacch (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) (θεραπεία και εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και

διαταραχές επικοινωνίας), αποτελεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, για παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, που βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία και χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στα παιδιά με αυτισμό. (Mash, Barkley, Heffernan, 2003). Υλοποιήθηκε στην Ψυχιατρική Σχολή του πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ, από τον Eric Schopler. (Rutter. M, Schopler. E, 1987).

Η προσέγγιση Teacch εστιάζεται στο άτομο με αυτισμό και στη δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος, ανάλογου των δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών του. Βασικές προτεραιότητες του προγράμματος είναι η έμφαση στο άτομο, η κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης του αυτισμού, η εφαρμογή κατάλληλων προσαρμογών και η εκτεταμένη στρατηγική παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στις υπάρχουσες δεξιότητες και στα ενδιαφέροντα του ατόμου.(Schopler. E, 1997)

Το πρόγραμμα αυτό είναι σαν ένα ημερήσιο πλάνο που ενημερώνει κάποιον για τις δραστηριότητες της ημέρας. Ενημερώνει το άτομο με αυτισμό για το τι πρόκειται να συμβεί και τη σειρά των δραστηριοτήτων της ημέρας, με τρόπο που να μπορούν να δούνε και να κατανοήσουν. Συχνά τα αυτιστικά άτομα έχουν δυσκολία να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο. Επίσης έχουν συχνά δυσκολίες να αλλάξουν δραστηριότητα και μπορεί να μείνουν προσκολλημένα σε μια ρουτίνα. Τα προγράμματα λοιπόν του Teacch σκοπό έχουν να δείξουν με οπτικές παραστάσεις στο παιδί την αλληλουχία των δραστηριοτήτων. Επίσης επιτρέπει αλλαγές στη σειρά των δραστηριοτήτων και δείχνει ποιες δραστηριότητες θα λάβουν χώρα μια συγκεκριμένη ημέρα (Schopler. E, 1997).

Για να μπορέσει το Teacch όπως και άλλα προγράμματα να εφαρμοστούν στη χώρα μας, θα πρέπει να τα προσαρμόσουμε στον ιδιαίτερο πολιτισμό μας και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στη συνέχεια, χρειάζεται συγχρονισμός εργασιών όλων των εμπλεκόμενων, γιατί τα παιδιά κάνουν διαφορετικά πράγματα με διαφορετικούς ανθρώπους. Η ομοιογένεια θα απομακρύνει την σύγχυσή τους. (Γκονέλα. E, 2008)

Στόχος του δεν είναι η θεραπεία του αυτισμού αλλά η απόκτηση αυτονομίας των παιδιών αυτών (Γκονέλα. E, 2008).

Τα βασικά στοιχεία της δομημένης διδασκαλίας, όπως εφαρμόζεται από το πρόγραμμα Teacch είναι τα ακόλουθα:

- Η φυσική δόμηση του περιβάλλοντος (βλ. παράρτημα)
- Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα (βλ. παράρτημα)
- Το σύστημα εργασίας

- Η εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- Η οπτική παρουσίαση των πληροφοριών (Schopler, 1997), (Faherty, 2000). Δομημένη τάξη είναι εκείνη που με την πρώτη ματιά γίνεται κατανοητό ποια δραστηριότητα φιλοξενεί και σε πιο σημείο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να εκπαιδύσουμε τα παιδιά με αυτισμό να μπορούν να παραμένουν για κάποιο χρονικό διάστημα σ' ένα μέρος (Mash, Barkley, Heffernan, 2003). Στη δομημένη τάξη πρέπει να υπάρχει:

Μια **περιοχή διδασκαλίας**, όπου το παιδί εκπαιδεύεται σε μια δραστηριότητα την οποία όταν τη μάθει, θα την πραγματοποιεί μόνο του στη δική του περιοχή.

Μια **περιοχή ανεξάρτητης εργασίας**, όπου είναι η ατομική περιοχή του παιδιού και μαθαίνει να εργάζεται μόνο του, ανεξάρτητα. Γνωρίζουμε, ότι τα άτομα με αυτισμό είναι σοβαρά εξαρτημένα από τους άλλους. Εδώ, ανεξαρτητοποιούνται. Ακόμη και ενήλικες μπορούν να εκπαιδευτούν στην ανεξαρτησία (C, Collia – Faherty, 1999).

Μια **περιοχή ελεύθερου παιχνιδιού**, όπου εκεί το παιδί μπορεί να παίζει ότι θέλει (Γκονέλα. Ε, 2008).

Μια **περιοχή δομημένου παιχνιδιού**, όπου παίζει συγκεκριμένα παιχνίδια με το εκπαιδευτικό (Γκονέλα. Ε, 2008).

Μια **περιοχή φαγητού**, όπου μαθαίνει να πηγαίνει την ώρα του φαγητού (Γκονέλα. Ε, 2008).

Μια **περιοχή ομαδικής εργασίας**, όπου το παιδί συναντά και τους υπόλοιπους συμμαθητές του και κάνουν διάφορες δραστηριότητες μαζί όπως το να παίζουν μουσική ή να τραγουδήσουν (Γκονέλα. Ε, 2008).

Μια **μεταβατική περιοχή**, όπου τοποθετείται το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα, στο οποίο παρίστανται ή γράφονται οι δραστηριότητες της ημέρας. Είναι ο χώρος που βοηθά το παιδί να κατανοήσει μέσα από εικόνες, φωτογραφίες, αντικείμενα ή λέξεις, πως θα μεταβεί από μια δραστηριότητα σε άλλη. Με τον τρόπο αυτό η αλλαγή γίνεται προβλέψιμη (Γκονέλα. Ε, 2008).

Η οργάνωση του χώρου προσφέρει στα παιδιά αίσθηση άνεσης και ασφάλειας. Για την επιτυχία της οργάνωσης παίζουν ρόλο παράγοντες όπως: το μέγεθος της τάξης, η εύκολη πρόσβαση στις διάφορες περιοχές που υπάρχουν σε αυτή και στην αυλή, η απόσταση από την τουαλέτα, ο φωτισμός και το ήσυχο περιβάλλον. Είναι

απαραίτητο η τάξη να είναι στρωμένη χαλιά σε κάθε περιοχή και τα υπάρχοντα έπιπλα να διαχωρίζουν τις περιοχές μεταξύ τους. Η πρώτη εκπαίδευση των παιδιών είναι να μπορούν να περιμένουν για κάποιο χρονικό διάστημα σ' ένα μέρος. Επίσης μαθαίνουν να κυκλοφορούν από την μια περιοχή στην άλλη για την εκτέλεση των δεξιοτήτων. Για καλύτερη κατανόηση τοποθετούμε αυτοκόλλητα βήματα μόνο από ένα σημείο. Στόχος μας είναι να εντοπίσει το παιδί όσο το δυνατόν γρηγορότερα την περιοχή που πρέπει να κατευθυνθεί (Καλυβά. Ε, 2005). Ακόμη πρέπει να αναφέρουμε ότι μπορεί να υπάρξουν δραστηριότητες που δεν μπορούν να γίνουν μέσα στη τάξη όπως για παράδειγμα: πηλός, φύτεμα λουλουδιών πλύσιμο χεριών προσώπου κ.α. Για τέτοιες δραστηριότητες θα πρέπει να υπάρχουν εργαστηριακή χώροι και η τουαλέτα αν γίνεται να βρίσκεται μέσα στο χώρο της τάξης. Τέλος μέσα στη τάξη εξίσου βασικός είναι και ο χώρος που οι μαθητές αφήνουν τα πράγματα τους (Γκονέλα. Ε, 2008).

Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτής να έχει άμεσα οπτική επαφή με το παιδί. Επιπλέον, από ένα δομημένο χώρο το παιδί δεν μπορεί να φύγει παρά μόνο από ένα σημείο. Το γεγονός αυτό βοηθά τον εκπαιδευτικό να προλάβει το παιδί, αν προσπαθήσει να απομακρυνθεί πριν ολοκληρώσει την εργασία του και να το προστατέψει (Mash, Barkley, Heffernan, 2003).

1. Ατομικό και ημερήσιο πρόγραμμα:

Ο εκπαιδευτής σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού, πρέπει να δημιουργήσει το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα αυστηρά εξατομικευμένο. Το πρόγραμμα αυτό μοιάζει με μια κορδέλα που πάνω της τοποθετούνται κάρτες με λέξεις, φωτογραφίες, εικόνες, σκίτσα ή αντικείμενα, ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης του κάθε παιδιού και προσδιορίζουν τις δραστηριότητες της ημέρας του (Anderson, Taras, Cannon, 1996), (Faherty, 2000).

Το κάθε παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί στη λειτουργία του προγράμματος και στη σειρά εκτέλεσης των δραστηριοτήτων. Έτσι, γίνεται περισσότερο ευέλικτο και η συμπεριφορά του βελτιώνεται, αφού γνωρίζει τη θα γίνει μετά (C. Collia – Faherty, 1999).

Χαρακτηριστικό του ατομικού προγράμματος είναι η αλλαγή από μέρα σε μέρα κάποιων δραστηριοτήτων. Η διαφοροποίηση του προγράμματος μαθαίνει στα παιδιά την αλλαγή. Αυτό είναι ένα πρόβλημα για τα παιδιά με

αυτισμό. Όμως πρέπει να μάθουν να δέχονται αλλά και να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές.

- *Πως είναι το πρόγραμμα:*

Είναι μια λίστα δραστηριοτήτων, που ξεκινά με την ημερομηνία και ακολουθούν με τη σειρά δραστηριότητες αποτυπωμένες πάνω σε κάρτες με λεκτικά ή οπτικά βοηθήματα. Υπάρχει πάντα η κάρτα ερωτηματικό (;), που σημαίνει ότι το παιδί μπορεί να διαλέξει μόνο του τι θέλει να κάνει. Επίσης, κάρτα με την λέξη «ηρέμησε», την οποία βλέποντας το παιδί πρέπει να καθίσει στην θέση του. Η κάρτα αυτή χρησιμοποιείται συνήθως από τον εκπαιδευτή σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα αναρτάται σε σημείο που να το βλέπει το παιδί για να μην περιπλανιέται. Κάθε μέρα που θα μπαίνει στην τάξη του θα βλέπει το πρόγραμμα του και θα ξέρει τι θα κάνει. Στο επάνω μέρος του προγράμματος υπάρχει η φωτογραφία και το όνομα του παιδιού. Το πρόγραμμα εμπλουτίζεται συνεχώς με νέες δραστηριότητες, μέσα στις οποίες εντάσσονται και οι στερεοτυπίες του παιδιού.

- *Πως χρησιμοποιείται το πρόγραμμα:*

Η C. Collia – Faherty στην ημερίδα της: « Αυτισμός: Ένας ύμνος για την επικοινωνία» (1999), αναφέρει στην διάλεξη της: « το πρώτο πράγμα που διδάσκουμε το παιδί είναι, όταν του λέμε «δες το πρόγραμμα σου», να πηγαίνει να το βλέπει. Αυτό επαναλαμβάνεται πολλές φορές την ημέρα. Στη συνέχεια του μαθαίνουμε να παίρνει μια κάρτα, την πρώτη, από πάνω προς τα κάτω ή από τα αριστερά προς τα δεξιά, ανάλογα με το πώς είναι αναρτημένο το πρόγραμμα. Ο τρόπος εκπαίδευσης είναι καθοδηγητικός. Καθοδηγούμε το χέρι του να μάθει να παίρνει την κάρτα και μετά του δείχνουμε σε ποια περιοχή θα πάει για να εκτελέσει την δραστηριότητα. Έτσι το παιδί μαθαίνει με τη διδασκαλία «χέρι με χέρι». Τελειώνοντας την δραστηριότητα επιστρέφει, τοποθετεί την κάρτα στην ειδική που λέει «τελειωμένα», βλέπει το πρόγραμμα και συνεχίζει παίρνοντας την επόμενη. Για παιδιά που δυσκολεύονται βάζουμε μόνο μία δραστηριότητα και σιγά – σιγά προσθέτουμε κι άλλες. Όταν το παιδί μαθαίνει τις ήδη υπάρχουσες

δραστηριότητες προσθέτουμε νέες. Είναι σημαντικό να ορίζονται χρονικά όρια ολοκλήρωσης της εργασίας του».

2. Εξατομικευμένο πρόγραμμα Teacch μιας ημέρας:

- Ελεύθερο παιχνίδι
- Δουλειά με το δάσκαλο
- Δομημένο παιχνίδι, εδώ αξιοποιούμε τα ενδιαφέροντα του παιδιού
- Ελεύθερο παιχνίδι
- Ατομική εργασία
- Τουαλέτα
- Φαγητό
- Έξω στην αυλή
- Ατομική εργασία
- Δουλειά με το δάσκαλο
- Κολατσιό
- Τουαλέτα
- Σπίτι

3. Ατομικό σύστημα εργασίας:

Το σύστημα αυτό ενημερώνει το μαθητή για το τι θα κάνει, όταν βρίσκεται στην περιοχή της ατομικής εργασίας. Για να είναι αποτελεσματικό πρέπει να πληροφορεί τον μαθητή:

- ❖ Τι δουλειά θα κάνω;
- ❖ Πόση δουλειά;
- ❖ Που θα δουλέψω;
- ❖ Πως θα δουλέψω;
- ❖ Πότε τελειώνω;
- ❖ Τι ακολουθεί μετά;

Στο χώρο ατομικής εργασίας το παιδί κάθεται στην καρέκλα του όπου γράφει το όνομα του, μπροστά στο τραπέζι, βλέποντας τον τοίχο. Αριστερά του υπάρχει μια βιβλιοθήκη με ράφια, πάνω στα οποία υπάρχουν καλαθάκια με τις δραστηριότητες και εξωτερική κάρτα στο καθένα που τις προσδιορίζει. Το παιδί παίρνει από το πρόγραμμα την κάρτα, την κοιτά και κατευθύνεται στον χώρο ατομικής εργασίας. Παίρνει το καλαθάκι που έχει την αντίστοιχη

κάρτα από τα αριστερά. Κάθεται ολοκληρώνει τη δουλειά και σπρώχνει το καλάθι προς τα δεξιά, μέσα σε ένα μεγάλο καλάθι. Τελειώσε με την πρώτη δραστηριότητα. Συνεχίζει με την επόμενη κάρτα, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, μέχρι να τελειώσουν όλες οι δραστηριότητες. Ο χρόνος διεκπεραίωσης της δουλειάς κανονίζεται από το υλικό που υπάρχει στο καλάθι. Τελειώνοντας επιστρέφει στο πρόγραμμα και βλέπει τι ακολουθεί. Καθ' όλη την διάρκεια της εργασίας ο εκπαιδευτής κάθεται από πίσω του και το καθοδηγεί.

Υπάρχουν παιδιά που μαθαίνουν γρήγορα και άλλα που αυτό το σύστημα εργασίας το θεωρούν περίπλοκο και δύσκολο. Χρειάζεται συνεχής εκπαίδευση. (Γκονέλα. Ε, 2008).

Κίνητρα:

Μπορούμε να δομήσουμε τις δραστηριότητες του προγράμματος στηριζόμενοι στα κίνητρα, δηλαδή τι κινητοποιεί τα παιδιά. Στα παιδιά με αυτισμό, τα κίνητρα όχι μόνο πρέπει να διατηρούνται, αλλά να γίνονται εντονότερα, γιατί η εξασθένιση ή η εξαφάνιση τους τα αδρανοποιεί. Επειδή, πολλές από τις δραστηριότητες που τους δίνουμε δεν περιέχουν κίνητρα, για να τα ενεργοποιήσουμε πρέπει να του παρουσιάσουμε «σκόπιμα», «τεχνικά» κίνητρα (Σ. Σταμάτης, 1987) τα οποία τους ωθούν να εργαστούν γι' αυτά χρησιμοποιώντας τις δυνάμεις τους. Κίνητρα όπως: ή επιθυμία για μουσική, το παιχνίδι με την μπάλα, με άμμο μπορούν να ενσωματωθούν στις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού.

Αμοιβές:

Οι αμοιβές βοηθάνε σημαντικά στην απόκτηση γνώσης. Παρεμβάλλονται μεταξύ των δραστηριοτήτων και ενισχύουν τα παιδιά με αυτισμό. Μπορεί να είναι υλικές (σοκολάτες, πατατάκια...), ηθικές (χαμόγελο, χάδι, αγκαλιά...) ή λεκτικές (μπράβο, τα κατάφερες...). για τα παιδιά με αυτισμό έχουν μεγάλη αξία οι αμοιβές εκείνες που ικανοποιούν τις ιδιορρυθμίες τους.

Ο εκπαιδευτής αμείβει τη σωστή συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και όλες τις προσπάθειές τους. Η ενίσχυση που τους παρέχεται πρέπει να συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους κι εκείνος θα κρίνει αν θα είναι συνεχής ή θα διακόπτεται ανάλογα με τη βελτίωση του παιδιού.

4. Οπτική παρουσίαση των πληροφοριών:

Αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας για το παιδί που του επιτρέπει να κάνει μόνο του γνωστές τις ανάγκες του σε κάποιον άλλον. Για να επιτευχθεί αυτό ακολουθούνται τα εξής τρία στάδια:

A) Οπτική οργάνωση (π.χ: τοποθέτηση των υλικών σε χωριστά κουτιά):

Το παιδί μαθαίνει να οργανώνει τις λεπτομέρειες και τα υλικά για να ρυθμίσει τα αισθητηριακά ερεθίσματα (οργάνωση γραφείου, κουτιά, τι χρειάζεται κατά την διάρκεια της εργασίας, που μπαίνουν τα μολύβια, το χαρτί κ.α.). Σε αυτό το στάδιο μπορεί να χρειαστεί εκπαίδευση στην οργάνωση μέσα από οπτικές οδηγίες (Σημειώσεις Σεμιναρίου, 2008).

B) Οπτικές οδηγίες:

«Λένε» με οπτικό τρόπο στο άτομο τη σειρά για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Εκπαιδύουμε το άτομο να ακολουθεί τις οπτικές οδηγίες, μαθαίνει να δέχεται τις αλλαγές και να είναι ευέλικτο και ικανό να εργάζεται με διαφορετικά υλικά για να επιτύχει διαφορετικά αποτελέσματα. Η απλή παρουσίαση και μόνο των οπτικών οδηγιών κάνει σαφές το νόημα της δραστηριότητας. Λειτουργεί όπως το σύστημα εργασίας και μπορεί να εφαρμοστεί: στα σχολικά καθήκοντα, για την εκπαίδευση κανόνων, στην οργάνωση του εαυτού του, των υλικών κ.λ.π., σε καθήκοντα του σπιτιού (Σημειώσεις Σεμιναρίου, 2008).

Γ) Οπτική σαφήνεια:

Τονίζει τις σημαντικές πληροφορίες με οπτικό τρόπο. Δίνει έμφαση στα ειδικά μέρη της οδηγίας, τονίζει τι είναι σημαντικό και τι χρήσιμο, περιορίζει τις άσχετες μη σημαντικές πληροφορίες ή εκείνες που χρειάζονται αργότερα (Σημειώσεις Σεμιναρίου, 2008).

6.6 ΣΥΣΤΗΜΑ REBUS

Τα Rebus σύμβολα επινοήθηκαν για πρώτη φορά ως μέρος του προγράμματος Peabody Rebus Reading στην Βόρεια Αμερική την δεκαετία του 60' ως τεχνικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μικρά παιδιά.. Αναπτύχθηκαν περαιτέρω σε μια

σχολή του Ηνωμένου Βασιλείου από την Judy Van Oosterom και Kathleen Devereux (<http://www.widgit.com>).

Μια μορφή των συμβόλων αυτών είναι γνωστά σε όλους μας από ομώνυμους γρίφους σε περιοδικά και κόμικς. Τύποι Rebus συμβόλων είχαν χρησιμοποιηθεί και σε αρχαϊκά συστήματα γραφής όπως τα αιγυπτιακά ιερογλυφικά. Η λέξη «rebus» είναι λατινική και σημαίνει « μέσω των πραγμάτων ». Σημαίνει ένας γρίφος που αποτελείται από λέξεις και συλλαβές με τη μορφή εικόνων. Κάθε σύμβολο Rebus δηλαδή είναι μια εικόνα που αναπαριστά την έννοια που απεικονίζεται ή μια συλλαβή ή μια λέξη που έχει την ίδια προφορά με την απεικονιζόμενη λέξη, δηλαδή, αν η εικόνα μας δείχνει ένα κόμπο όπου στα αγγλικά η λέξη είναι “knot” μπορεί να εννοεί όντως ένα κόμπο αλλά μπορεί να σημαίνει την ομόηχη λέξη “not” που ενώ ακούγεται το ίδιο σημαίνει «δεν». Σε μια ακολουθία rebus συμβόλων εμφανίζονται συχνά και κανονικά γράμματα ή συλλαβές, πριν ή μετά τις εικόνες, με τέτοιο τρόπο ώστε ο συνδυασμός της προφοράς της συλλαβής ή του γράμματος και του ήχου της έννοιας που αναπαριστά η εικόνα, να αντιστοιχούν με την προφορά μιας άλλης έννοιας (Κουρουπέτρογλου. Γ και Λιάλου Σ., 2000).

Σύντομα η μέθοδος αυτή εξελίχθηκε και προσαρμόστηκε για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε άτομα και κυρίως παιδιά με δυσκολίες επικοινωνίας και γενικότερα σε συστήματα επικοινωνίας για τα άτομα αυτά. Τα σύμβολα αριθμούν ένα σύνολο 800 έως 950 ασπρόμαυρων εικόνων που σε συνδυασμό αναπαριστούν πάνω από 2000 λέξεις. Πλήθος αρκετά μεγάλο και κοντά στο καθημερινό λεξιλόγιο των ατόμων χωρίς προβλήματα επικοινωνίας. Υπάρχουν όλα τα μέρη του λόγου και για όσες έννοιες είναι δύσκολα να αναπαρασταθούν χρησιμοποιούνται αυθαίρετα σύμβολα. Το σύστημα Rebus είναι λογογραφικό (δηλ. είναι γραφήματα που αναπαριστούν συγκεκριμένες λέξεις ή τμήματα λέξεων, δηλαδή μορφήματα) και η πλειοψηφία των συμβόλων εικονογραφικά. Τα σύμβολα άλλοτε αναπαριστούν με σαφήνεια τις λέξεις ή έννοιες και άλλοτε είναι αφηρημένα, όταν αναπαριστούν αφηρημένες έννοιες. Μπορούν επίσης να συνδυαστούν για τον σχηματισμό σύνθετων λέξεων με τον συνήθη τρόπο, δηλαδή την απλή παράθεση.

Χρησιμοποιούνται, ως σύμβολα της έννοιας που αναπαριστούν αλλά και εννοιών που είναι ομόηχες ή ομώνυμες των απεικονιζόμενων. Κατά κύριο λόγο η προφορά μιας απεικονιζόμενης έννοιας, συνδυάζεται με παραδοσιακές γραπτές συλλαβές ή γράμματα για το σχηματισμό λέξεων.

Το σύστημα Rebus είναι καταβάση εικονογραφικό και τα σύμβολά του είναι αρκετά κατανοητά, κυρίως όταν το σύμβολο αντιστοιχεί στην απεικονιζόμενη έννοια. Δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εκμάθηση, ειδικά όταν ακολουθείται σταδιακή γνωριμία με αυτό και σταδιακή αντικατάσταση των εικονικών συμβόλων από γράμματα και συλλαβές. Οι συνδυασμοί που μπορούν να προκύψουν με εικονογραφικά σύμβολα και γράμματα δημιουργού αρκετή ευκαμψία στη γλώσσα. Επίσης τα σύμβολα έχουν πολλαπλές έννοιες καθώς άλλοτε χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά και άλλοτε ως η προφορά του και αναφέρονται στην ομόηχη λέξη ή συλλαβή. Αν και για το σύστημα αυτό δεν υπάρχουν σαφής αναφορές σε συντακτικό ή γραμματική, εντούτοις εισάγει στον χρήστη τις έννοιες των συλλαβών και των γραμμάτων, της παραδοσιακής γραφής και της αντιστοιχίας της με τον προφορικό λόγο. Για το λόγο αυτό, μπορεί να θεωρηθεί ένα ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα σε μη φωνολογικά και φωνολογικά συστήματα. Τέλος οι χρήστες μαθαίνουν να συνδυάζουν τα νοήματα με τους ήχους και στη συνέχεια με την σταδιακή χρήση των γραμμάτων σε συνδυασμό με τα εικονικά σύμβολα και έπειτα την απομάκρυνση των εικονικών συμβόλων, μαθαίνουν ανάγνωση αλλά και την ηχητική των λέξεων. Τα σύμβολα Rebus συνδυάστηκαν με το λεξιλόγιο Makaton σε ενιαία συστήματα. (Κουρουπέτογλου. Γ και Λιάλιου. Στ, 2000). (βλ. παράρτημα).

6.7 Σύστημα BLISS

Ιστορικό:

Το σύστημα Bliss δεν κατασκευάστηκε αρχικά με σκοπό να παράγει βοήθεια σε άτομα με προβλήματα επικοινωνίας. Ο δημιουργός του Charles Bliss ονειρευόταν να πραγματοποιήσει το αρχέγονο όνειρο της ανθρωπότητας για μια κοινή, διεθνή παγκόσμια γλώσσα. Ο Karl Blitz όπως είναι το αληθινό του όνομα, γεννήθηκε το 1897 στην Αυστρία κοντά στα σύνορα με την Ρωσία όπου ζούσαν πολλές εθνικότητες η μία κοντά στην άλλη. Το 1938 όπου ο Χίτλερ κυριάρχησε στην Αυστρία φυλακίστηκε σε στρατόπεδο συγκέντρωσης από όπου και απελευθερώθηκε, γιατί διασκεδάζε τους φρουρούς παίζοντας τους μουσική. Μετά την απελευθέρωση του πήγε στην Αγγλία και άλλαξε το όνομα του σε Charles Bliss. Το 1940 πήγε στην Σαγκάη, εκεί επηρεάστηκε από τα κινέζικα σύμβολα και συνειδητοποίησε ότι η ιδεογραφική γραφή επέτρεπε σε πολλούς ανθρώπους που μιλούσαν διαφορετική γλώσσα να ενωθούν, καθώς ήταν ευκολότερο να διαβάσουν τα σύμβολά από το να

μιλήσουν την ίδια γλώσσα. Το 1942 άρχισε να αναπτύσσει τα δικά του σύμβολα με την βοήθεια της γυναίκας του Claire.

Το 1971 δόθηκε στη προσπάθεια αυτή ιδιαίτερη προσοχή από την Shirley Mc Naughton, η οποία ήταν καθηγήτρια σε ένα κέντρο για παιδιά με αναπηρίες στο Οντάριο. Ο Bliss δεν φανταζόταν ότι τα σύμβολά του κάποτε θα χρησιμοποιούνταν για την επικοινωνία ανθρώπων με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και πολλών που είχαν χαμηλό πνευματικό επίπεδο. Έπρεπε λοιπόν να γίνουν προσθέσεις και προσαρμογές στο σύστημα ώστε να είναι πιο εύχρηστο για τα παιδιά αυτά. Το έργο αυτό ξεκίνησε στο Κέντρο για τα Ανάπηρα Παιδιά στο Οντάριο του Καναδά. Για τις ανάγκες των παιδιών αυτών δημιουργήθηκαν νέα σύμβολα, τα οποία ενέκρινε ο Bliss. Το 1974 η χρήση της μεθόδου εξαπλώθηκε στο κέντρο και ως το 1975 το ενδιαφέρον για την μέθοδο εξαπλώθηκε και σε άλλα κέντρα που έμαθαν να την χρησιμοποιούν. (<http://www.blissymbols.org/>)

Σύμβολα:

Πριν αρχίσει η διδασκαλία του Bliss στα παιδιά θα πρέπει να το διδαχθούν τα άτομα που έχουν στενή σχέση με το παιδί και έρχονται συχνά σε επαφή με αυτό. Θα ήταν ανούσιο να μάθαινε το παιδί μόνο του τη μέθοδο αυτή χωρίς να του δίνεται η ευκαιρία να την χρησιμοποιήσει. Επίσης πρέπει να διδάσκεται σε παιδιά όπου έχουν την ικανότητα να το μάθουν και όχι επειδή είναι το αγαπημένο σύστημα του δασκάλου.

Τα σύμβολα Bliss σχηματίζονται από 9 βασικά γεωμετρικά σχήματα γραμμών και ημικυκλίων, τα οποία συνδέονται και μας δίνουν 100 περίπου βασικά σύμβολα.

Το μέγεθος και η θέση τους δημιουργούν κάθε φορά και διαφορετικό νόημα. Τα 100 βασικά σύμβολα συνδυάζονται σχηματίζοντας νέες έννοιες και σύμβολα, που δεν έχουν αναπαράσταση στο πυρηνικό σύνολο των 100 βασικών συμβόλων. Κάθε σύμβολο συνοδεύεται από λεζάντα με την λέξη που αναπαριστά. Φυσικά οι έννοιες μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, όπως συμβαίνει και με τις συνήθεις παραδοσιακές γλώσσες. Τα σύμβολα είτε βασικά είτε σύνθετα μπορούν να συνδυαστούν σχηματίζοντας ακολουθίες συμβόλων που δηλώνουν νέες έννοιες ανάλογα με την σημασία των επιμέρους νοημάτων (π.χ: ελέφαντας = ζώο + μεγάλη + μύτη). Τα βασικά σύμβολα και οι συνδυασμοί τους δημιουργούν ένα λεξικό τουλάχιστον 2000 εννοιών, στο οποίο ετησίως προστίθενται νέες έννοιες.

Παράλληλα με τα σύμβολα που αναπαριστούν έννοιες υπάρχουν και σύμβολα που δηλώνουν μέρη του λόγου, χρόνους ρημάτων και λοιπά γραμματικά χαρακτηριστικά.

Υπάρχουν σύμβολα που δηλώνουν παρελθοντικό ή μέλλοντα χρόνο, ρήμα ή ιδιότητα, πληθυντικό αριθμό, αντίθετο νόημα κλπ. Ειδικά σύμβολα επίσης σηματοδοτούν τη διάθεση του χρήστη. Στο σχηματισμό προτάσεων ακολουθούνται κανόνες συντακτικού, αν και αυτό δεν είναι υποχρεωτικό.

Με στόχο τα σύμβολα να γίνονται ευκολότερα αναγνωρίσιμα και κατανοητά, επιτρέπεται η «διακόσμηση» τους από τον δάσκαλο ή τον βοηθό με χρώματα και γραμμές εάν αυτό είναι βοηθητικό για τον χρήστη. Τα σύμβολα Bliss είναι κατεξοχήν ιδεογραφικά και κατά συνέπεια πολλές φορές ακατανόητα. Λόγω της ιδεογραφικής φύσης τους, καθώς και των κανόνων που τα διέπουν, τα σύμβολα Bliss δεν είναι εύκολα στην εκμάθηση. Θεωρείται περισσότερο αποδοτικό η πρώτη γνωριμία να γίνεται με απλά εικονογραφικά σύμβολα και στη συνέχεια να γίνεται εμπλουτισμός με περισσότερο πολύπλοκες έννοιες. (Κουρουπέτρογλου. Γ, 2000). (βλ. παράρτημα)

Λεξιλόγιο:

Το λεξιλόγιο του συστήματος Bliss πλησιάζει κατά πολύ τις δυνατότητες των λεξιλογίων που χρησιμοποιούνται πρακτικά στον προφορικό λόγο. Ήδη οι σχεδόν 3000 έννοιες που σήμερα αποτελούν το σύστημα είναι αριθμός συγκρινόμενος με το σύνθητες καθημερινό λεξιλόγιο. Προστίθενται πλέον και έννοιες που αφορούν όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, που λείπουν από άλλα συστήματα (παράδειγμα η πρόσφατη προσθήκη 100 συμβόλων σχετικά με την ανθρώπινη σεξουαλικότητα).

Η δυνατότητα συνδυασμού συμβόλων για την δημιουργία νέων εννοιών προσφέρει μεγάλη εκφραστική δυνατότητα, θεωρητικά τουλάχιστον. Παρέχονται γραμματικά στοιχεία όπως: χρόνοι, αριθμός κλπ, καθώς και συντακτικό που κατά κανόνα ακολουθεί το συντακτικό της γλώσσας που επικρατεί στην κάθε χώρα που χρησιμοποιείται το σύστημα. Με την χρήση των συμβόλων Bliss κι ανάλογα με τις ικανότητες του χρήστη, είναι δυνατόν να αποδοθεί κάθε έννοια που θα μπορούσε να αποδοθεί με τον συνήθη λόγο. (Κουρουπέτρογλου. Γ, 2000).

Ομάδες χρηστών:

Αρχικά κατασκευάστηκε για χρήση από παιδιά με φυσικές αναπηρίες και ανικανότητα ομιλίας, συνήθως με δυσκολίες εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής ή για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Η χρήση του πλέον έχει γενικευτεί σε όλες τις κατηγορίες ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία, όχι όμως πάντα με επιτυχία.

Άτομα με μέτρια έως και βαριά νοητικά προβλήματα βρίσκουν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση των συμβόλων, ακόμη και στην ανάγνωση τους, ειδικά αν παρουσιάζουν και προβλήματα όρασης. (Κουρουπέτρογλου. Γ και Λιάλου Σ., 2000).

Συμπεράσματα:

Το σύστημα Bliss θεωρείται πλήρες γλωσσικό σύστημα και η παρουσία συντακτικών και γραμματικών κανόνων και στοιχείων το καθιστούν βοήθημα για την διδασκαλία της ανάγνωσης. Ως πλήρης γλώσσα έχει φανατικούς χρήστες και ανάμεσα σε άτομα που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην επικοινωνία. Αυτή όμως η πολυπλοκότητα είναι που συχνά αποθαρρύνει τους χρήστες και τους βοηθούς τους να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν το σύστημα, κυρίως όταν η επαφή τους με αυτό δεν γίνεται με σταδιακό τρόπο. Το σύστημα Bliss τυχαίνει ευρείας αναγνώρισης και η συστηματοποιημένη διάδοση του γίνεται από την Blissymbolics Communication International (BCI).

(<http://www.blissymbolics.org/>)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

Ένας εξειδικευμένος λογοθεραπευτής μπορεί να είναι ένας απόλυτα σημαντικός ειδικός για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενός παιδιού με αυτισμό. Οι γνώσεις και οι ικανότητες του θεραπευτή είναι κεντρικής σημασίας. Οι πληροφορίες σε εναλλακτικές και επιπρόσθετες στρατηγικές βοηθούν το παιδί να επικοινωνεί πιο αποτελεσματικά. Η εις βάθος γνώση της φυσιολογικής και της μη φυσιολογικής ανάπτυξης της επικοινωνίας και της κοινωνικής ανάπτυξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό λεπτομερούς στρατηγικής και προγράμματος για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Τέλος ο λογοθεραπευτής μπορεί να παρέχει ακριβείς πληροφορίες για το επίπεδο της επικοινωνίας και της γλώσσας του παιδιού μέσα από λεπτομερή αξιολόγηση. Αυτό μπορεί να χρησιμεύει στο σχεδιασμό μιας ακριβούς, κατευθυνόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο λογοθεραπευτής έχει την δυνατότητα να υποστηρίξει και να οργανώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού, να βοηθήσει την οικογένεια στη συμπεριφορά της απέναντι στο παιδί και να συμβουλέψει τους άλλους ειδικούς για τους τρόπους κατανόησης και έκφρασης του παιδιού. Επίσης μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει την γλωσσική κατανόηση και έκφραση αφού πρώτα έχει προωθήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνιακή πρόθεση του παιδιού με αυτισμό.

Στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος:

- Γνωστική ανάπτυξη
- Ανάπτυξη κοινωνικότητας
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων
- Διεύρυνση ενδιαφερόντων
- Προώθηση της ανεξάρτητης μάθησης
- Προετοιμασία για το σχολείο, για την δουλειά κ.α.

Τομείς του εκπαιδευτικού προγράμματος:

- Μίμηση
- Αντίληψη
- Γνωστική ανάπτυξη

- Λεκτική ανάπτυξη
- Επικοινωνιακή ανάπτυξη
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- Συνεργασία
- Ανεξάρτητη μάθηση
- Εισαγωγή στην γραφή και στην ανάγνωση
- Προετοιμασία για σχολικό ή επαγγελματικό περιβάλλον
- Ανάπτυξη ενδιαφερόντων – παιχνίδι
- Τροποποίηση συμπεριφορών
- Επιλογή δραστηριοτήτων για αυτονόμηση στο σπίτι.

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να:

- Ανταποκρίνεται στις γνωστικές ανάγκες του μαθητή
- Αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του
- Λαμβάνει υπόψη τον τρόπο μάθησης του παιδιού
- Στηρίζεται σε κατακτημένες δεξιότητες
- Βοηθά στην γενίκευση.

(www.autismhellas.gr)

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος

Γνωστικές ικανότητες:

- *Οπτική αντίληψη:*

Προσπαθούμε μέσα από δραστηριότητες να αυξήσουμε ή να επιτύχουμε βλεμματική επαφή.

Δραστηριότητες:

1. Να ακολουθεί με το βλέμμα του την κίνηση των αντικειμένων, για παράδειγμα καθόμαστε σε μια καρέκλα μπροστά από το παιδί και αρχίζουμε να κάνουμε σαπουνόφουσκες. Ζητάμε από το παιδί να τις δει λέγοντας του: «Κοίτα τι ωραίες σαπουνόφουσκες!» ή «Βλέπεις τις σαπουνόφουσκες;» ή προσπαθούμε να τις πιάσουμε βάζοντας σε αυτή την διαδικασία και το παιδί.
2. Να ακολουθεί με το βλέμμα του συγκεκριμένη τροχιά ενός αντικειμένου. Για παράδειγμα κλείνουμε τα φώτα στο δωμάτιο και φωτίζουμε τον τοίχο με έναν φακό που στην αρχή τον κρατάμε στάσιμο και στην συνέχεια τον

κινούμε. Αν δεν μπορεί μόνο του βοηθάμε το παιδί να εστιάσει το βλέμμα του για δυο τρία δευτερόλεπτα και το επιβραβεύουμε είτε λεκτικά είτε υλικά.

3. Να τοποθετεί στην σωστή τους θέση σφηνώματα με γεωμετρικά σχήματα ή αντικείμενα. Αρχικά βγάζουμε μόνο ένα σφηνώμα και ζητάμε από το παιδί να το τοποθετήσει στην θέση του. Στην συνέχεια αυξάνουμε την δυσκολία βγάζοντας και άλλα έως ότου βγουν όλα. Αν στην αρχή δεν τα καταφέρνει μόνο του το βοηθάμε με σωματική καθοδήγηση αποσύροντας την σταδιακά.
4. Να ταυτίζει πέντε κύβους διαφορετικού χρώματος με τους αντίστοιχους δίσκους ανάλογα με το χρώμα ή να ταυτίζει πέντε κρικούς διαφορετικού χρώματος με τους αντίστοιχους κώνους του ίδιου χρώματος. Αν δεν τα καταφέρει στην αρχή τον βοηθάμε σωματικά και λεκτικά.
5. Να βρίσκει κάποιο κρυμμένο αντικείμενο της αρεσκείας του (π.χ: καραμέλα) κάτω από ένα αναποδογυρισμένο φλιτζάνι. Αν δούμε ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει το βοηθάμε σωματικά. Στην συνέχεια αφού ολοκληρώνει με επιτυχία την δραστηριότητα αυξάνουμε τον αριθμό των φλιτζανιών μέχρι τρία.
6. Να έχει βλεμματική επαφή με τον εκπαιδευτή του. Τοποθετούμε δίπλα στο πρόσωπο μας ένα αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού και του ζητάμε να μας κοιτάξει λέγοντας του «Κοίτα, κοίτα τι έχω εδώ Γιαννάκη θες να παίξουμε» ή στρέφουμε απαλά το κεφάλι του προς εμάς αν δέχεται το άγγιγμα. Μπορούμε ακόμα να κάνουμε έναν δυνατό ήχο με τα χέρια μας, να σφυρίζουμε αν του αρέσει ή να του τραγουδήσουμε.

▪ *Ακουστική αντίληψη:*

Δραστηριότητες:

1. Να αντιδρά στο όνομα του. Σε διάφορες χρονικές στιγμές κατά την διάρκεια του μαθήματος φωνάζουμε το παιδί με το όνομα του, αν δεν αντιδρά μπορούμε καθώς το φωνάζουμε να χτυπήσουμε και παλαμάκια και να το επιβραβεύσουμε αμέσως όταν γυρίσει. Αν δεν ανταποκρίνεται το πλησιάζουμε ακουμπώντας το και λέγοντας το όνομα του όταν γυρίσει το επιβραβεύουμε ή μπορούμε να το δελεάσουμε φωνάζοντας το όνομα του δυο τρεις φορές και δίνοντας του στη συνέχεια κάποιο παιχνίδι (π.χ: Νίκο...Νίκο...Νίκο έλα να παίξουμε μπάλα!).

2. Να παρατηρεί γύρω του όταν ένας ήχος παράγεται. Για παράδειγμα: χτυπάμε κάποιο μουσικό όργανο την ώρα που δεν μας κοιτά το παιδί και του λέμε: «Τι είναι αυτό; Ακούς κάτι;» ή κάτι σχετικό.
3. Να διαχωρίζει ήχους διαφορετικών ηχητικών πηγών. Δίνουμε στο παιδί μια καρτέλα με διάφορα μέσα μεταφοράς ή με ζώα και βάζουμε στο κασετόφωνο την κασέτα με τους ήχους των αντικειμένων που απεικονίζονται στην καρτέλα. Ζητάμε από το παιδί, κάθε φορά που ακούει έναν ήχο να βάζει την πούλια που του δίνουμε στην σωστή εικόνα της καρτέλας. Αν δυσκολεύεται το βοηθάμε εμείς με λεκτική καθοδήγηση και σωματική αν χρειαστεί. Επίσης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και λούτρινα ζώακια ή σφηνώματα που παράγουν ήχους. Ο εκπαιδευτής κάνει τους ήχους των ζώων με το στόμα του και το παιδί δίνει ή δείχνει το σωστό ζώακι. Στην αρχή τοποθετούμε δύο λούτρινα ζώακια μπροστά στο παιδί.

▪ *Γνωστικός – εκτελεστικός τομέας:*

Δραστηριότητες:

1. Να αγγίζει ή να δείχνει όταν του ζητηθεί μέλη του προσώπου ή του σώματός του. Αρχικά χρησιμοποιούμε μια κούκλα που μπορεί να διασπάτε σε μικρότερα μέλη και την συναρμολογούμε ονομάζοντας κάθε φορά το μέλος που τοποθετούμε στην θέση του και δείχνοντας το ανάλογο μέλος στο σώμα του παιδιού. Στη συνέχεια δουλεύουμε με το ίδιο του το σώμα, αν δυσκολεύεται το βοηθάμε σωματικά και στη συνέχεια αποσύρουμε την βοήθεια έως ότου το κάνει τελείως μόνο του. Σε αυτό το σημείο αν στο παιδί αρέσουν τα τραγούδια μπορούμε να δουλέψουμε και με παιδικά τραγουδάκια όπως «χαρωπά τα δυο που πόδια», «πλάθω κουλουράκια» κ.α. Έπειτα καθόμαστε μαζί με το παιδί μπροστά από τον καθρέφτη και κάνουμε το ίδιο (π.χ: σήκωσε το χέρι σου ψηλά). Τέλος, ζητάμε από το παιδί να δείξει ή να ακουμπήσει τα μέλη του θεραπευτή του.
2. Να ολοκληρώνει πάζλ έξι κομματιών. Αρχικά, φτιάχνουμε μαζί με το παιδί πάζλ δύο κομματιών αφήνοντάς το σταδιακά να τα ολοκληρώνει μόνο του και στη συνέχεια αυξάνουμε τον αριθμό με τον ίδιο τρόπο.
3. Να δείχνει ή να δίνει αντικείμενα σε διαφορετικά μεγέθη. Αρχικά τοποθετούμε μπροστά στο παιδί δύο μπάλες, μία μικρή και μία μεγάλη και απέναντι του τοποθετούμε δύο κουβάδες έναν μεγάλο και έναν μικρό διαφορετικού χρώματος. Ζητάμε από τον παιδί να ρίξει την μικρή μπάλα

στον μικρό κουβά και την μεγάλη μπάλα στον μεγάλο κουβά. Εφόσον το παιδί τα καταφέρει αυξάνουμε σταδιακά το μέγεθος του μικρού κουβά έως ότου φτάσει τον μεγάλο. Πλέον ζητάμε από το παιδί στον κόκκινο κουβά να ρίχνει την μικρή μπάλα και στον μπλε την μεγάλη (εφόσον γνωρίζει τα χρώματα). Όταν τα καταφέρει αυξάνουμε τον αριθμό των μπαλών και ζητάμε να κάνει το ίδιο. Παρόμοιες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν με διάφορα αντικείμενα (αυτοκινητάκια, λούτρινα ζωάκια, τουβλάκια, κρίκους κ.α.). Τέλος αν οι δραστηριότητες αυτές είναι επιτυχής θα περάσουμε σε κάρτες λέγοντας του για παράδειγμα να μας δείξει το μεγάλο μολύβι ή την μικρή μπάλα .

4. Να ταυτίζει: χρώματα, σχήματα, σύμβολα κ.α. Για παράδειγμα: **ταύτιση χρωμάτων**, τοποθετούμε μπροστά από το παιδί διάφορους στύλους με διαφορετικό χρώμα βάσης και μπροστά μας έχουμε κρίκους διαφόρων χρωμάτων. Στην αρχή δίνουμε ένα κρίκο στο παιδί και του ζητάμε να τον βάλει στο στύλο του σωστού χρώματος λέγοντας του το σωστό χρώμα (π.χ: « Που θα βάλουμε τον κόκκινο κρίκο Γιαννάκη;»). Αν το παιδί δυσκολεύεται το καθοδηγούμε σωματικά μέχρι να τα καταφέρει μόνο του. Όταν ολοκληρώσει αυτή την δραστηριότητα επιτυχώς αυξάνουμε τον αριθμό των κρίκων κατά ένα την φορά. **Ταύτιση σχημάτων**, τοποθετούμε μπροστά από το παιδί ένα μεγάλο κουτί όπου του έχουμε ανοίξει διάφορες τρύπες διαφορετικών σχημάτων (κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο). Στα χέρια μας κρατάμε τουβλάκια διαφορετικών σχημάτων δίνοντας τα ένα - ένα στο παιδί. Στην αρχή αφήνουμε μόνο την μια τρύπα ανοιχτή και του δίνουμε την εντολή «Πάρε – Μέσα» δείχνοντάς του την τρύπα. Αν δυσκολεύεται το βοηθάμε σωματικά. Όταν τα καταφέρει μόνο του ανοίγουμε ακόμη μια τρύπα. Τώρα το παιδί καλείται να διαχωρίσει τους κύβους ανάλογα με το σχήμα τους. Στην αρχή για να αποφύγουμε το λάθος καλύπτουμε με το χέρι μας την λάθος τρύπα και του δείχνουμε την σωστή έως ότου τα καταφέρει μόνος του. Αν εξακολουθεί να κάνει λάθος το καθοδηγούμε σωματικά, παροτρύνοντας το να κοιτάξει και εξηγώντας του τη διαφορά, για παράδειγμα: « Γιαννάκη κοίτα, αυτό είναι κύκλος κοίτα πού πάει». Αν συνεχίσει να κάνει λάθος καθώς του δίνουμε τον κύβο του δείχνουμε και την σωστή τρύπα χωρίς να καλύπτουμε την άλλη αποσύροντας σταδιακά την βοήθεια. Ακόμη μια δραστηριότητα που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι να τοποθετήσουμε

μπροστά στο παιδί κουτιά διαφορετικού σχήματος κολλώντας επάνω τους φωτογραφίες του κύβου που πρέπει να μπει μέσα. Όταν το παιδί ολοκληρώσει με επιτυχία την δραστηριότητα μπορούμε να αφαιρέσουμε τις φωτογραφίες για να αυξήσουμε την δυσκολία. **Ταύτιση συμβόλων**, τοποθετούμε στο τραπέζι μπροστά από το παιδί δύο κάρτες που δείχνουν ενέργειες, για παράδειγμα ή μια δείχνει ένα αγοράκι να τρώει και ή άλλη να πίνει νερό. Εμείς δίνουμε στο παιδί το σύμβολο (Makaton) του τρώω και του λέμε: «Σε ποια εικόνα το αγοράκι τρώει;» και το βοηθάμε να αντιστοιχήσει το σύμβολο που του δώσαμε με την εικόνα, αποσύροντας σταδιακά την σωματική βοήθεια. Με τον ίδιο τρόπο εισάγουμε και τα υπόλοιπα σύμβολα.

5. Να μάθει να δίνει τα αντικείμενα που κρατά στο χέρι και όχι να τα πετά. Καθόμαστε απέναντι από το παιδί και έχουμε την παλάμη μας ανοιχτή μπροστά του λέγοντας του: «Γιαννάκη, δώσε μου τον κύβο». Αν δεν ανταποκρίνεται στην εντολή τον βοηθάμε σωματικά και τον επιβραβεύουμε όταν το κάνει σωστά.
6. Να εκτελεί απλές εντολές. Για παράδειγμα δίνουμε την εντολή «Κάθισε!» στο παιδί. Να δούμε ότι δεν ανταποκρίνεται το βοηθάμε με σωματική καθοδήγηση και σταδιακά την αποσύρουμε μέχρι να το κάνει μόνο του. Η εντολή μπορεί να συνδυαστεί και με νόημα ώστε να είναι πιο κατανοητή από το παιδί. Το ίδιο γίνεται με όλες τις εντολές: Σήκω, Έλα, Κλείσε το φως.....
 - **Μίμηση:**
 - Δραστηριότητες:
 - 1. Μίμηση απλών κινήσεων όταν του ζητείται από τον εκπαιδευτή (π.χ: παλαμάκια, αντίο, φιλάκια.....). Αρχικά, αυτές οι κινήσεις γίνονται μαζί με τον εκπαιδευτή με σωματική και λεκτική βοήθεια. Αποσύρουμε την βοήθεια όταν το παιδί βλέποντας μας κάνει το ίδιο.
 - 2. Μίμηση αδρών κινήσεων όταν του ζητείται από τον εκπαιδευτή με τα χέρια, τα πόδια ή το σώμα. Μια ευχάριστη δραστηριότητα για το παιδί είναι τα παιδικά τραγούδια («Χαρωπά τα δύο μου πόδια τα χτυπά», «Πλάθω κουλουράκια» κ.α..
 - 3. Μίμηση πράξεων με αντικείμενα καθημερινής χρήσης (χρήση αντικειμένων). Δίνουμε στο παιδί μία ψεύτικη χτένα και κρατάμε και μείς άλλη μία κάνοντας ότι χτενίζουμε τα μαλλιά μας. Ζητάμε από το παιδί να κάνει το ίδιο

λέγοντας του «Τι ωραία που χτενίζω τα μαλλιά μου για χτένισε τα και συ!».
Αν δυσκολεύεται να καταλάβει τι του λέμε το βοηθάμε με σωματική και λεκτική καθοδήγηση να το κάνει, αποσύρουμε την βοήθεια σταδιακά και επιβραβεύουμε όταν τα καταφέρει μόνο του.

4. Να μιμείται κινήσεις με αντικείμενα και ταυτόχρονα να παράγει ήχους. Για παράδειγμα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα τρενάκι που κινείται και ταυτόχρονα να παράγουμε τον ήχο του (τσάφ – τσούφ). Συναρμολογούμε το τρένο μαζί με το παιδί και αρχίζουμε να το κινούμε κάνοντας τον ήχο. Στη συνέχεια ρωτάμε το παιδί: «Πως κάνει το τρένο Γιαννάκη;» και το αφήνουμε την επόμενη φορά να το κάνει μόνο του.
5. Να μιμείται κινήσεις του εκπαιδευτή με κομμάτια κατασκευαστικών παιχνιδιών βήμα – βήμα: κύβους, τουβλάκια, Lego... Δίνουμε στο παιδί λίγους κύβους και τους υπόλοιπους τους κρατάμε εμείς φτιάχνοντας έναν πύργο και ζητώντας από το παιδί να κάνει το ίδιο αν δεν τα καταφέρει το βοηθάμε με σωματική βοήθεια και ο επιβραβεύουμε όταν ακολουθεί τις κινήσεις μας.
6. Να μιμείται ήχους και συλλαβές. Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορούμε να δουλέψουμε με σφηνώματα, με λούτρινα ζωάκια και με παιχνίδια που παράγουν ήχους. Για παράδειγμα, έχουμε τα σφηνώματα μπροστά από το παιδί και αφαιρούμε ένα. Σε αυτή την περίπτωση αφαιρούμε την αγελάδα και ζητάμε να την ξανατοποθετήσει στην θέση της για να ακούσει τον ήχο έπειτα λέμε στο παιδί να μας πει πως έκανε η αγελάδα, το επαναλαμβάνουμε πολλές φορές και ενισχύουμε ότι λέει. Τώρα αν το παιδί έχει λόγο, παρουσιάζουμε την λέξη για μίμηση στο παιδί και όταν την επαναλάβει του δίνουμε ενίσχυση.

Επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες:

- *Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης:*
1. Εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης όπως: «Δείχνω», «Μοιράζομαι» και «Δίνω». Μέσα σε ένα δωμάτιο τοποθετούμε τέσσερις στύλους διαφορετικών χρωμάτων, δίνουμε στο παιδί να κρατάει κάθε φορά έναν κρίκο και του λέμε «Δείξε μου, που θα βάλεις τον κρίκο σου;». Αν δυσκολεύεται το βοηθάμε εμείς με σωματική καθοδήγηση μέχρι να τα καταφέρει μόνο του. Ακόμη μπορούμε να βάλουμε σε σημείο που δεν φτάνει

κάποιο αγαπημένο του αντικείμενο και να του ζητήσουμε να μας το δείξει για να του το δώσουμε. Για παράδειγμα μπορούμε να του πούμε: «Γιαννάκη, για δείξε μου που είναι τα πατατάκια σου;», βοηθάμε αν χρειαστεί. Αφού πάρουμε τα πατατάκια βοηθάμε το παιδί να εκτείνει ανοιχτή την παλάμη του προς εμάς για να του τα δώσουμε λέγοντας εμείς ταυτόχρονα: «Δώσε μου τα πατατάκια!» και του τα δίνουμε. Αυτό γίνεται πολλές φορές μέχρι να το κάνει ο ίδιος μόνος του χωρίς βοήθεια. Αν το παιδί δεν είναι σε θέση να ανοίξει το σακουλάκι μόνο του για να φάει τα πατατάκια του το ζητάμε με τον ίδιο τρόπο και το ανοίγουμε.

2. Εκμάθηση δραστηριοτήτων εναλλαγής σειράς. Για παράδειγμα μπορούμε να πάμε με το παιδί στο δωμάτιο παιχνιδιού και να παίξουμε μπάλα. Σε αυτή την δραστηριότητα θα χρειαστούμε ακόμα ένα άτομο όπου θα κάθεται πίσω από το παιδί για να το βοηθήσει να ξανά πετάξει την μπάλα σε εμάς. Άλλα παιχνίδια που μπορούμε να παίξουμε είναι πετώντας μπαλάκια σε «στόχο» που είναι κρεμασμένος σε τοίχο ή βάζοντας «καλάθι» στην μπασκέτα που βρίσκεται απέναντι μας. Αν το παιδί έχει λόγο μπορούμε να μετρήσουμε εναλλάξ μέχρι το δέκα για μια δραστηριότητα που γίνεται εκείνη την στιγμή. Για παράδειγμα ζητάμε από το παιδί να σηκώσει τα χέρια του ψηλά και να μετρήσουμε μαζί μέχρι το δέκα αλλά λέγοντας ένα αριθμό το παιδί και έναν εμείς.
3. Να βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει. Στην αρχή θα δώσουμε στο παιδί δύο εικόνες και στη συνέχεια θα τις αυξάνουμε σταδιακά. Αρχικά θα πούμε την ιστορία μαζί με το παιδί και θα τοποθετήσουμε τις κάρτες με την σωστή σειρά. Στη συνέχεια θα τις μπερδέψουμε και θα ζητήσουμε από το παιδί να τις φτιάξει και να μας πει την ιστορία. Αν δυσκολεύεται ακόμη θα το ξανακάνουμε μαζί του όσες φορές χρειαστεί ώστε να τα καταφέρει μόνο του.
4. Εκμάθηση της συμμετοχής του παιδιού σε μια συζήτηση. Σε αυτή την δραστηριότητα προσπαθούμε να μάθουμε στο παιδί τους κανόνες που πρέπει να τηρούνται για να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση. Για παράδειγμα, δεν πρέπει να διακόπτουμε τον συνομιλητή μας όταν μιλάει, πρέπει να ακούμε τι λέει ο άλλος και να κάνουμε ερωτήσεις για να διατηρήσουμε την συζήτηση κ.α. Όλα αυτά μπορούν να δοθούν στο παιδί σε μορφή καρτών οι οποίες θα βρίσκονται μπροστά του όταν θα γίνεται η συζήτηση. Κάθε φορά που

παραβαίνει τους κανόνες θα επισημαίνεται η κάρτα που παραβιάστηκε και θα του εξηγούμε πιο είναι το σωστό.

5. Διατήρηση του θέματος σε μια συζήτηση. Εδώ όταν αρχίσει να φεύγει από το θέμα της συζήτησης θα του γίνεται παρατήρηση όπως για παράδειγμα μπορούμε να του πούμε: « Τώρα μιλάμε για άλλο θέμα. Όταν τελειώσουμε μπορούμε να μιλήσουμε γι' αυτό που θες εσύ».
6. Εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς στο σπίτι, στο σχολείο, στο δρόμο χρησιμοποιώντας κάρτες σωστού - λάθους και εξηγώντας του πιο είναι το σωστό και πιο όχι. Με διήγηση ιστοριών που το παιδί καλείται να μας πει ποια ήταν η καλή ή η κακή πράξη μέσα στην ιστορία.
7. Μαθαίνω να ζητώ κάτι που επιθυμώ. Το παιδί επιλέγει διάφορα αντικείμενα που επιθυμεί μέσα από την τάξη, μαθαίνοντας αρχικά με μίμηση να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη έκφραση για να το ζητήσουν. Ακόμη θα μπορούσαμε να δώσουμε στο παιδί να ζωγραφίσει κρατώντας εμείς τους μαρκαδόρους και παροτρύνοντας το να μας τους ζητήσει ευγενικά.
8. Αναγνώριση συναισθημάτων. Εδώ το παιδί καλείται να αναγνωρίσει συναισθήματα που απεικονίζονται σε κάρτες πρώτα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού και μετά μόνο του ή μέσα από ιστορίες που του διηγούμαστε να μας πει πως αισθάνονται τα πρόσωπα που συμμετέχουν.

Παιχνίδι:

Δραστηριότητες:

1. *Παιχνίδι συνεργατικό:* Περπατάω μέσα στα στεφάνια.
Γι' αυτό το παιχνίδι χρειαζόμαστε: τέσσερα στεφάνια, ένα ταμπουρίνο, και πατούσες. Τοποθετούμε τα στεφάνια στο πάτωμα και ένα ζευγάρι πατούσες σε κάθε στεφάνι. Ο εκπαιδευτής χτυπά το ταμπουρίνο και τρέχει γύρω – γύρω από τα στεφάνια μαζί με το παιδί. Μόλις σταματήσει να το χτυπά μπαίνουν μέσα σε ένα στεφάνι.
2. *Παιχνίδι συνεργατικό:* Παίζω με τις κορόνες.
Γι' αυτό το παιχνίδι χρειαζόμαστε: μία μπάλα, κορόνες και ένα ζευγάρι πατούσες. Ο εκπαιδευτής τοποθετεί στο πάτωμα ένα ζευγάρι πατούσες απέναντι από τις κορόνες. Το παιδί στέκεται πάνω στις πατούσες παίρνει την μπάλα και ρίχνει τις κορόνες. Ο εκπαιδευτής μαζεύει την μπάλα βάζει στη θέση τους τις κορόνες που έχουν πέσει και έρχεται και στέκεται στις

πατούσες που είναι απέναντι από τις κορόνες. Το παιδί τώρα στέκεται πίσω από τις κορόνες. Μετά την βολή παίρνει την μπάλα, ξανά τοποθετεί τις κορόνες στη θέση τους και αλλάζει θέση με τον εκπαιδευτή. Σε αυτό το παιχνίδι θα χρειαστούμε και τρίτο άτομα ώστε να κάθεται πίσω από το παιδί και να το καθοδηγεί όπου δυσκολεύεται.

3. *Παιχνίδι λειτουργικό και συμβολικό*: «Ντύνω, ταΐζω και κοιμίζω» τις κούκλες.

Γι' αυτό το παιχνίδι χρειαζόμαστε: δύο κούκλες, ρούχα, δύο καλάθια, κουζινικά, σεντονάκι, μαξιλάρι, και φωτογραφίες από όλα τα αντικείμενα. Σε ένα καλάθι αριστερά τοποθετούμε μία κούκλα, ένα βρακάκι, ένα φανελάκι, ένα σκουφάκι, και τα καλτσάκια. Δεξιά υπάρχει ένα άδειο καλάθι ενώ στην μέση μπροστά στο παιδί υπάρχουν φωτογραφίες με την σειρά που πρέπει να ντύσει την κούκλα. Το παιδί καλείται να παίρνει από το καλάθι ένα – ένα τα αντικείμενα με τη σειρά, να τα ταυτίζει με την φωτογραφία και να τα βάζει μαζί με την φωτογραφία στο δεξιό καλάθι. Όταν ολοκληρωθεί αυτή η δραστηριότητα με επιτυχία βάζουμε μπροστά στο παιδί άλλες φωτογραφίες: μία κούκλα, μία κούκλα που την ταΐζουν και μία που της δίνουν να πιεί. Σε αυτή την δραστηριότητα το παιδί αφήνει μέσα στο δεξιό καλάθι μόνο τις φωτογραφίες και κρατάει τα αντικείμενα. Επομένως, παίρνει στην αρχή τη φωτογραφία της κούκλας τη ρίχνει στο δεξιό καλάθι και παίρνει την κούκλα. Έπειτα παίρνει την δεύτερη φωτογραφία που δείχνει την κούκλα να την ταΐζουν την βάζει στο καλάθι, βρίσκει τα αντικείμενα που χρειάζεται και αρχίζει να ταΐζει την κούκλα. Στην συνέχεια, παίρνει την τελευταία φωτογραφία που δείχνει την κούκλα να πίνει, βρίσκει το ποτήρι και τοποθετεί την φωτογραφία στο καλάθι. Αφού δώσει στην κούκλα να πιεί με το ποτήρι τα τοποθετεί και τα δύο μέσα στο καλάθι.

Εφόσον, ολοκληρωθεί επιτυχώς και αυτή η δραστηριότητα μεταβαίνουμε στην τελευταία, όπου στο αριστερό καλάθι τοποθετούμε: μία κούκλα, ένα σεντόνι και ένα μαξιλάρι. Μπροστά στο παιδί υπάρχει μια φωτογραφία που δείχνει την κούκλα να κοιμάται με το μαξιλάρι και να είναι σκεπασμένη με το σεντόνι. Το παιδί τοποθετεί την φωτογραφία στο δεξιό καλάθι και παίρνει από το άλλο τα αντικείμενα που χρειάζεται και βάζει την κούκλα για ύπνο. Σε αυτό το παιχνίδι θα χρειαστούμε και τρίτο άτομα ώστε να κάθεται πίσω από το παιδί και να το καθοδηγεί όπου δυσκολεύεται.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από την γνώση και την ενημέρωση η κοινωνία ευαισθητοποιείται περισσότερο και εκμηδενίζεται σταδιακά ο κοινωνικός στιγματισμός των ατόμων που πάσχουν από αυτισμό αλλά και των οικογενειών τους. Βέβαια είναι δύσκολο να αποδεχτεί κανείς τον κόσμο των παιδιών με ειδικές ανάγκες, να σεβαστεί την αγωνία τους και το κλείσιμο στον εαυτό τους. Μόνο μέσω της αποδοχής και της προσφοράς αγάπης μπορούν να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά προκειμένου να ζήσουν μια ζωή με αξιοπρέπεια. Η εκπαίδευση των ατόμων αυτών γίνεται όλο και καλύτερη ενώ υπάρχουν πλέον και εξειδικευμένοι επαγγελματίες. Μέσω λοιπόν της γνώσης προχωρούμε ευκολότερα στην παροχή καλύτερης ποιότητας ζωής των πασχόντων.

Στην Ελλάδα δυστυχώς δεν υπάρχει ακόμη τίποτα για τα παιδιά αυτά ή αυτά που υπάρχουν είναι ελάχιστα ώστε να μπορέσουν να τα εξυπηρετήσουν επαρκώς. Αυτές οι αδυναμίες του συστήματος έχουν μεγάλο αντίκτυπο στα παιδιά και στους γονείς.

Επίσης, οι θεωρίες και οι εμπειρικές προσεγγίσεις που υπάρχουν ακόμη και μέχρι σήμερα για τον αυτισμό παρουσιάζουν αρκετές ασάφειες και αδυναμίες με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να μη λαμβάνουν έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση. Οι θεωρίες που ερμηνεύουν το φαινόμενο αυτό δεν έχουν καταλήξει σε μια κοινώς αποδεκτή άποψη για την αιτιολογία του με αποτέλεσμα οι διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις να εστιάζονται αποκλειστικά και μόνο στην συμπτωματική αντιμετώπιση του αυτισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

- Αναπολιτάνος, Δ. (1990). Λόγος, Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Λεξικό Τόμος 5. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρβόγλη, Λ. (2007). Η διάγνωση του αυτισμού. Πρακτικός Οδηγός. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βογινδρούκας, Ι. (2002). Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές στην επικοινωνία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βογινδρούκας, Ι. και Sherrat, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ταξιδευτής.
- Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση.
- Γλονέλα, Ε. Χ, (2008). Αυτισμός. Αίνιγμα και Πραγματικότητα.(εκδ 2^η). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Δημητρακόπουλος, Ε. (1981). Παιδαγωγική Ψυχολογία: Θεωρίες μαθήσεως. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός – Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Παπαζήση.
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ, (2002). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Καμπούρογλου. Μ (χ.ε). Επιμορφωτικά Δοκίμια. ΕΠΕΑΕΚ 2.
- Καρπαθίου, Χρ. Εμμ. (1998). Νευρογλωσσολογική Λογοθεραπεία. (τομ. Α'). Αθήνα: ΈΛΛΗΝ.
- Καρπαθίου, Χρ. Εμμ. (1994). Εγκόλπιο Παθολογίας του λόγου στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Κατή, Δ (χ.ε). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κ.Ε.Κ.Υ.Κ.ΑμεΑ Μεσσηνίας. Σεμινάριο Αυτισμός: Βασικές Αρχές Δομημένης Εκπαίδευσης.(2008). Καλαμάτα
- Κολλάτος, Δ. (1984). Αυτό το παιδί είναι μόνο του. Αθήνα: Κάκτος.

- Κουγιουμουτζάκης. Γ, (1999). Πρόοδος στην ανάπτυξη ψυχολογίας των πρώτων χρόνων. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Κουρκούτας, Η. και Chartier J-P. (2008). Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρεμβάσεις. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. και Λιάλου, Στ. (2000). Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2000). Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας Bliss. Εγχειρίδιο Χρήσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κρουσταλάκης. Γ. Κ (1998). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβασης. (εκδ. 3^η). Αθήνα: εκδόσεις του ιδίου.
- Κρουσταλάκης. Γ. Κ, (2005). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Στην οικογένεια και το σχολείο (εκδ. ΣΤ'). Αθήνα: εκδόσεις του ιδίου.
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: εκδόσεις: Γ. Κ Παπαγεωργίου.
- Κωνστανταρέα, Μ. (2001). Παιδικός αυτισμός.
- Makaton Ελλάς. Σημειώσεις σεμιναρίου.
- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1985). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία (τομ. α'). Αθήνα.
- Παναγής, Γ. (2002). Νευροεπιστήμη της συμπεριφοράς. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Παπαγεωργίου. Β, (χ.ε). Επιμορφωτικά Δοκίμια. ΕΠΕΑΕΚ 2
- Πήτα, Ρ. (1998). Ψυχολογία της Γλώσσας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πιάνος. Κων. Χ, (χ.ε). Ψυχοκοινωνικές Διαταραχές και η Αντιμετώπιση τους.(εκδ' 3^η). ΈΛΛΗΝ.
- Πρακτικά σεμιναρίου. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό. Δράμα.

- Σιδέρης – Ζώνιου. Α, (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. (εκδ. β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Σωτ. (1987). Οχυρωμένη Σιωπή. Αθήνα: Γλάρος.
- Σταύρου. Λ. Σ, (2002). Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλινούντων (εκδ. 19^η). Αθήνα: ΑΝΘΡΩΠΟΣ.
- Σταύρου. Λ. Σ, (1989). Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία νηπίου, παιδιού, εφήβου. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Στέργιος, Ν. (2005). Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ένας οδηγός για την οικογένεια. Λάρισα: Έλλα.
- Συνοδινού, Κ. (2001). Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάντης. Γ, (2001). Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική (εκδ. 2^η). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Οκαλίδου. Α, (2002). Βαρηκοΐα – Κώφωση. Μελέτη της παραγωγής του λόγου και θεραπευτική παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρούπιας, Α. (χ.ε). Σύστημα Εναλλακτικής / Επιπρόσθετης επικοινωνίας. Η περίπτωση των Blissymbolics.
- Χίτογλου, Μ. (2000). Αυτισμός – Ελπίδα. University Studio Press.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ:

- Barondes, S. (1997). Στοιχεία Μοριακής Νευροβιολογίας και Βιολογικό Υπόστρωμα Ψυχικών Διαταραχών. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Cohen, I. L. (2003). Το πάζλ του αυτισμού. Διεθνές επιστημονικό συνέδριο Λάρισα.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995). Διάγνωση: «Αυτισμός». Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού παιδιού. Ελληνικά Γράμματα. Μτφ: Τσουπαροπούλου, Υβόνη.
- Faherty, C. (1999). Αυτισμός: Ένας ύμνος για την επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Μτφ: Χατζηδημητρίου, Χ.

- Frith, U. (1994). Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Μτφ: Καλομοίρης, Γ.
- Frith, U. (1996). Αυτισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frost, L. & Bondy. A (2002). PECS: Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (εκδ: 2^η). United States. Μτφ: Πλέσσα, Άννα.
- Happe, F. (1996). Αυτισμός: Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg. Μτφ: Στασινός, Δ.
- Heiden, L. A & Hersen, M. (1999). Εισαγωγή στην κλινική ψυχολογία. Ελληνικά Γράμματα. Μτφ: Καλαντζής, Α και Αναγνωστόπουλος, Α. Φ.
- Howlin, P. & Rutter, M. (2001). Η θεραπεία των εμμονικών και στερεοτυπικών συμπεριφορών. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Μτφ: Γκουτζιούλη, Μ.
- Jordan, R. & Powell, S. (2000). Αυτισμός και μάθηση: Ένας οδηγός καλής πρακτικής. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. & Powell, S. (2000). Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό. 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.
- Jordan, R. (2000). Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Kallat, J. W. (1999). Βιολογική Ψυχολογία. Αθήνα: ΈΛΛΗΝ.
- Liloyd, P. (1998). Γνωστική και Γλωσσική ανάπτυξη. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Mitchell, P. (2002). Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Τυποθήτω.

- Παγκόσμιος οργανισμός υγείας. (1997). Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς. Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης. Μπφ Στεφανής, Κ.
- Petters, T. (2000). Αυτισμός: από την θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Pincus, H., Frist, M. & Frances, A. (2006). DSM-IV-TR εγχειρίδιο διαφορικής διάγνωσης. Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης. Μπφ Φινέτη, Κ.
- Quill, K. A. (2007). Η διάγνωση του αυτισμού. Πρακτικός οδηγός. Αθήνα: Καστανιώτη. Μπφ: Παγίδα Ρούντυ.
- Rutter, M. (1990). Νηπιακός αυτισμός. Ελληνικά Γράμματα.
- Schopler, E. (2002). Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων: ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και στις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Shattock, P. & Savery, D. (2000). Ο αυτισμός σαν μεταβολική διαταραχή. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (1993). Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού: Ένας οδηγός για την διάγνωση. Οι αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών ένας βοηθός για την διάγνωση. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (2000). Τα αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Χέλλμπρυγκε, Τ. και Χέρμαν Φον Βιμπφεν, Γ. (χ.ε). Οι πρώτες 325 ημέρες στη ζωή ενός παιδιού. Νότος.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: John Wiley & Son.
- Bondy, A. (1996). The Pyramid Approach to Education. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Cook, E., Courchesne, R., Lord, C., Cox, N., Yan, S. Lincoln, A., Haas, R. & Leventhal, B. I. (1997). Evidence of linkage between the serotonin transporter and autistic disorder. *Molecular Psychiatry*. 2, 247-250.
- Dawson, G. (1996). Neuropsychology of autism: A report on the state of the science. *Journal of autism and developmental disorders*. 2, 179-181.
- Fay, W. H. (1993). *Infantile autism*. UK: Psychology Press.
- Filipek, P. A. (1996). Neuroimaging in autism: The state of the 1995. *Journal of autism and developmental disorders*, 26, 211-215.
- Fitzgerald, F. (1986). The therapeutic value of pets. *The western journal of Medicine*, 1, 103-105.
- Folstein, S. & Rutter, M. (1997). Infantile Autism: A Genetic study of 21 Twin Pairs. *Journal of Clinical and Child Psychology and Psychiatry* 18, 297-321.
- Glennen, S. L. (1997). *Handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Jordan, R. & Powell, S. (1991). Teaching Thinking – The case for principle. *European journal of autism and developmental disorders*. 12, 29-42.
- Levinson, B. M. (1965). Pet Psychotherapy of Household Pets in the Treatment of Behavior Disorder in Childhood. *Psychological Reports*.
- Mallon, G. (1992). Utilization of animals as therapeutic adjuncts with children and youth: A review of the literature. *Child and Youth Forum*.

- Newson, E. (1997). Making sense of autism, National Autistic Society. London.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal Behavior, Prentice. Hall: Englewood Clift.
- Volkmar, F. R., Klin, A., Schultz, R., Bronen, R., Marans, W. D., Sparrow, S. & Cohen, D. J. (1996). Grand rounds: Asperger's Syndrome. Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry. 35, 118-123.
- Walker, Parsons, Cousins, Henderson, Carpeuter. (1984). Symbols for MAKATON, MVDP.
- Weber, A., Pfothner, M., David, E., Leyerer, U., Rimpau. W., Aldridge, D., Reissenweber, J., & Faschner, J. (1994). Registration Evaluation of effects of Hippo-therapy with patients suffering from Multiple sclerosis by Means of electromyography and Acceleration Measurement. In Proceeding.
- Wing, L. (1996). The Autistic Spectrum, Constable. London.

INTERNET:

- <http://www.blissympolics.org/>
- <http://www.widgit.com/widgitrebus/>
- <http://www.pecs-usa.com/>
- www.autism-society.org
- www.cyspecialled.com/Theories.html
- www.peemde.gr
- www.autismhellas.gr
- www.epsyme.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ CHAT

Όνοματεπώνυμο

παιδιού: _____

Ημερομηνία Γέννησης: _____ Ηλικία: _____

Διεύθυνση Κατοικίας παιδιού: _____ Τηλέφωνο: _____

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΡΩΤΗΣΤΕ ΤΟΝ ΓΟΝΙΟ

1. Αρέσει στο παιδί σας να το κουνάτε στην αγκαλιά σας, να το ταχαρίζεται στα γόνατα σας; NAI OXI
2. Ενδιαφέρεται το παιδί σας για τα άλλα παιδιά; NAI OXI
3. Αρέσει στο παιδί σας να σκαρφαλώνει πάνω σε διάφορα πράγματα, όπως στις σκάλες; NAI OXI
4. Αρέσει στο παιδί σας να παίζει παιχνίδια του τύπου «κου-κου- τσα!» ή κρυφτό; NAI OXI
5. Έχετε παρατηρήσει αν τι παιδί σας παριστάνει για παράδειγμα ότι φτιάχνει τσάι, χρησιμοποιώντας φλιτζανάκι και τσαγιέρα που είναι παιχνίδια ή παριστάνει άλλα πράγματα; NAI OXI
6. Χρησιμοποιεί το παιδί σας το δείκτη του για να δείξει ή να ζητήσει κάτι; NAI OXI
7. Χρησιμοποιεί το παιδί σας το δείκτη του για να δείξει το ενδιαφέρον του σε κάτι; NAI OXI
8. Παίζει το παιδί σας κανονικά με μικρά παιχνίδια (π.χ: αυτοκινητάκια ή τουβλάκια), χωρίς απλώς να τα βάζει στο στόμα του, να τα κρατά στα χέρια του ή να τα ρίχνει κάτω; NAI OXI
9. Σας φέρνει το παιδί κάποιο αντικείμενο για να σας δείξει κάτι; NAI OXI

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

- i. Στην διάρκεια αυτής της εξέτασης το παιδί κάνει βλεμματική επαφή μαζί σας; ΝΑΙ ΟΧΙ
- ii. Τραβήξτε την προσοχή του παιδιού και στη συνέχεια δείξτε με το δάχτυλο ένα ενδιαφέρον αντικείμενο στην άλλη άκρη του δωματίου λέγοντας «κοίτα να ένα (το όνομα του παιχνιδιού)!». Παρατηρήστε το πρόσωπο του παιδιού. Κοιτάζει το παιχνίδι στην άλλη άκρη του δωματίου, για να δει το αντικείμενο που του δείχνεται; ΝΑΙ ΟΧΙ
- iii. Τραβήξτε την προσοχή του παιδιού και στη συνέχεια δώστε του ένα σερβίτσιο παιχνίδι, με φλιτζάνι και τσαγιέρα λέγοντας του «Μπορείς να φτιάξεις ένα φλιτζάνι τσάι;». Προσποιείται το παιδί ότι φτιάχνει τσάι και το βάζει στο φλιτζάνι ή παριστάνει ότι το πίνει; ΝΑΙ ΟΧΙ
- iv. Πείτε στο παιδί «που είναι το φως;» ή «Δείξε μου το φως». Σας δείχνει το παιδί με το δείκτη του το φως; ΝΑΙ ΟΧΙ
- v. Μπορεί να φτιάξει το παιδί έναν πύργο με κύβους; ΝΑΙ ΟΧΙ (πόσους κύβους μπορεί να βάλει τον έναν πάνω στον άλλον;) (νούμερο κύβων _____). (Grandin, T. 1995)

1.2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ CARS

I. Σχέση με τους ανθρώπους

1	Καμιά ένδειξη δυσκολίας ή μη φυσιολογικής σχέσης προς τους ανθρώπους η συμπεριφορά του παιδιού είναι η κατάλληλη για την ηλικία του. Κάποια ντροπαλότητα ή ενασχόληση όταν του λένε τι να κάνει μπορεί να παρατηρηθεί, όχι όμως σε ασυνήθιστο βαθμό.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ 1 και 2
2	Ελαφρά μη φυσιολογικές σχέσεις. Το παιδί μπορεί να αποφεύγει να κοιτάξει στα μάτια τον ενήλικα, να αποφεύγει τον ενήλικα ή να αναστατώνεται όταν η αλληλεπίδραση είναι επιβαλλόμενη. Μπορεί να είναι υπερβολικά ντροπαλό, να μην ανταποκρίνεται στον ενήλικα όπως πρέπει ή μπορεί να είναι προσκολλημένο στους γονείς κάπως περισσότερο απ' ότι τα πιο πολλά παιδιά στην ηλικία του.
2.5	Συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ 2 και 3
3	Μέτρια μη φυσιολογικές σχέσεις. Το παιδί κάποιες φορές δείχνει απόμακρο (φαίνεται αδιάφορο προς τους ενήλικες). Ορισμένες φορές οι προσπάθειες είναι αναγκαίες, επίμονες και έντονες για να τραβήξει την προσοχή του παιδιού
3.5	η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ 3 και 4
4	Έντονα αφύσικες ανθρώπινες σχέσεις. Το παιδί είναι διαρκώς απομονωμένο και δεν έχει συναίσθηση της εκάστοτε δραστηριότητας του ενήλικα. Σπάνια ανταποκρίνεται στον ενήλικα και σπάνια εκκινεί την επαφή μαζί του. Μόνο οι πολύ έντονες προσπάθειες για να αποσπαστεί η προσοχή του μπορούν να έχουν κάποια αποτελέσματα.

II. Μίμηση

1	Κατάλληλη μίμηση. Το παιδί μπορεί να μιμηθεί ήχους, λέξεις, κινήσεις οι οποίες αντιστοιχούν στο κατάλληλο για την ηλικία για την ηλικία επίπεδο δεξιοτήτων
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και 2
2	Μη κατάλληλη μίμηση
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3
3	Μη κατάλληλη μίμηση μετρίου βαθμού. Το παιδί μιμείται μερικές φορές μόνο κατά την διάρκεια της συνεδρίας και χρειάζεται αρκετή επιμονή και βοήθεια από τον ενήλικα για να μιμηθεί
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και 4
4	Μη κατάλληλη μίμηση σοβαρού βαθμού. Το παιδί μιμείται σπάνια ή ποτέ ήχους, λέξεις, κινήσεις ακόμη κι αν ο ενήλικας το παροτρύνει ή το βοηθήσει

III. Συναισθηματικές αντιδράσεις

1	Συναισθηματικές αντιδράσεις ανάλογες της ηλικίας και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Το παιδί παρουσιάζει τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα, όπως υποδηλώνουν οι εκφράσεις του προσώπου και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μερικές φορές συναισθηματικές αντιδράσεις ακατάλληλες σε βαθμό ή ποιότητα. Μερικές φορές οι αντιδράσεις του δεν συσχετίζονται με αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντος
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και 3
3	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει σαφείς ενδείξεις ακατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα . Οι αντιδράσεις μπορεί να είναι είτε σημαντικά ανεσταλμένες, είτε υπερβολικές και άσχετες με το πλαίσιο. Μπορεί να κάνει γκριμάτσες, να γελά ή να είναι άκαμπτο, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στον χώρο αντικείμενα ή γεγονότα τα οποία εμφανώς προκαλούν αυτές τις συναισθηματικές αντιδράσεις.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και 4
4	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Οι αντιδράσεις του παιδιού σπάνια είναι κατάλληλες σε σχέση με το πλαίσιο. Αλλάζει δύσκολα συναισθηματική διάθεση ή αντίθετα μπορεί να παρουσιάσει εντελώς διαφορετικά συναισθήματα, ενώ τίποτα δεν έχει αλλάξει γύρω του.

IV. Χρήση του σώματος

1	Φυσιολογική χρήση του σώματος. Το παιδί κινείται με την ίδια άνεση, ευκινησία και συντονισμό, όπως τα παιδιά της ίδιας ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και 2
2	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος ήπιου βαθμού. Μπορεί να υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στην κίνηση, όπως επαναληπτικές κινήσεις, φτωχός συντονισμός ή αδεξιότητα ή μπορεί να κάνει σπάνια παράξενες κινήσεις.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και 3
3	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές εμφανώς παράξενες για την ηλικία του, όπως παράξενες κινήσεις των δακτύλων, παράξενο στριφογύρισμα του σώματος ή των δακτύλων. Μπορεί να κοιτάζει επίμονα ή να ασχολείται με το σώμα του, να αυτοτραυματίζεται, να κινείται μπρος – πίσω, πέρα – δώθε, να περπατά στα δάχτυλα.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και 4
4	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονα ή συχνά κινήσεις του τύπου που περιγράφηκαν παραπάνω. Οι συμπεριφορές αυτές παραμένουν παρά τις προσπάθειες του εξεταστή να το αποθαρρύνει ή να το εμπλέξει σε άλλες δραστηριότητες.

V. Χρήση αντικειμένων

1	Κατάλληλη χρήση και ενδιαφέρον για τα αντικείμενα. Δείχνει φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα, ανάλογο του επιπέδου των δεξιοτήτων του.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μη κατάλληλο φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και παίζει με ακατάλληλο απρόσφορο τρόπο.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και 3
3	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα μέτριου βαθμού. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Μπορεί να απορροφηθεί παίζοντας παράξενα με ένα παιχνίδι ή να εστιάσει την προσοχή του σε κάποιο ασήμαντο τμήμα του παιχνιδιού, να απορροφηθεί από την αντανάκλαση του φωτός στο αντικείμενο. Μπορεί να κουνά επαναληπτικά ένα τμήμα του παιχνιδιού ή να παίζει αποκλειστικά με ένα αντικείμενο.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4
4	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές αλλά με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση. Είναι δύσκολο να αποσπαστεί από την ενασχόληση του με τις δραστηριότητες αυτές.

VI. Προσαρμογή στην αλλαγή

1	Φυσιολογικές για την ηλικία αντιδράσεις στην αλλαγή. Αν και το παιδί παρατηρεί και σχολιάζει τις αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα, τις αποδέχεται χωρίς απρόσφορο άγχος
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή ήπιου βαθμού. Το παιδί συνεχίζει την ίδια δραστηριότητα ή ασχολείται με τα ίδια υλικά, παρά το ότι ο ενήλικας προσπαθεί να κάνει κάποια αλλαγή
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3
3	Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή μετρίου βαθμού. Το παιδί αντιστέκεται ενεργητικά σε αλλαγές της ρουτίνας του, προσπαθεί να συνεχίσει την παλιά δραστηριότητα και είναι δύσκολο να αποσπαστεί η προσοχή του. Μπορεί να θυμώσει ή να στενοχωρηθεί με αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας του.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4
4	Η φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονη αντίδραση στην αλλαγή. Αν του επιβληθεί μια αλλαγή μπορεί να θυμώσει ή να αντιδράσει με ξεσπάσματα νεύρων.

VII. Οπτικές αντιδράσεις

1	Φυσιολογικές για την ηλικία οπτικές αντιδράσεις. Η οπτική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και αντίστοιχη της ηλικίας του. Η όραση χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις για την εξερεύνηση των αντικειμένων.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Μπορεί να υπενθυμίσουμε στο παιδί να κοιτάξει τα αντικείμενα. Μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του να κοιτάζει τα φώτα, τους καθρέφτες, να κοιτάζει στο κενό ή να αποφεύγει την βλεμματική επαφή.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Πρέπει να υπενθυμίσουμε συχνά στο παιδί να κοιτάζει αυτό με το οποίο ασχολείται. Μπορεί να κοιτάζει στο κενό, να αποφεύγει την βλεμματική επαφή, να κοιτάζει από περίεργες γωνίες τα αντικείμενα ή να τα κρατά πολύ κοντά στα μάτια του.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί αποφεύγει συνήθως να κοιτά τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα ή παρουσιάζει σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάστηκαν πιο πάνω.

VIII. Ακουστικές αντιδράσεις

1	Φυσιολογικές για την ηλικία ακουστικές αντιδράσεις. Η ακουστική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και κατάλληλη για την ηλικία του. Η ακοή χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Παρατηρείται έλλειψη αντιδράσεων ή μια κάπως έντονη αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους, ή μπορεί να χρειαστεί να επαναληφθεί κάποιος ήχος για να προσέξει το παιδί. Η προσοχή του μπορεί να αποσπάται από άσχετους ήχους.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Οι αντιδράσεις στους ήχους ποικίλουν. Συχνά το παιδί αγνοεί έναν ήχο τις πρώτες φορές που τον ακούει. Μπορεί να τρομάξει ή να καλύψει τα αυτιά του όταν ακούει ήχους της καθημερινής του ζωής.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί υπερ-αντιδρά ή υπο-αντιδρά στους ήχους με υπερβολικό βαθμό, ανεξάρτητα από το είδος του ήχου .

ΙΧ. Γευστικές οσφρητικές, απτικές αντιδράσεις και χρήση αυτών των αισθήσεων

1	Φυσιολογική χρήση των αισθήσεων και φυσιολογικές αντιδράσεις. Το παιδί εξερευνά καινούρια αντικείμενα με κατάλληλο τρόπο για την ηλικία του με την αφή και την όραση. Η γεύση και η όσφρηση χρησιμοποιούνται όταν χρειάζεται. Το παιδί αντιδρά σε έναν μικρό καθημερινό πόνο με δυσαρέσκεια αλλά όχι υπερβολικά.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να επιμένει να βάζει αντικείμενα στο στόμα, να μυρίζει ή να δοκιμάζει μη βρώσιμα αντικείμενα.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι απορροφημένο από το να ακουμπά , να δοκιμάζει γευστικά αντικείμενα ή ανθρώπους. Οι αντιδράσεις του μπορεί να είναι υπερβολικές ή ελάχιστες.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι απορροφημένο από το να μυρίζει, να δοκιμάζει, να ακουμπά ή να αισθάνεται αντικείμενα . οι δραστηριότητες αυτές σκοπό έχουν την αίσθηση παρά την εξερεύνηση. Το παιδί μπορεί να αγνοεί τελείως τον πόνο ή να αντιδρά υπερβολικά σε μικρή ενόχληση.

Χ. Φόβος ή νευρικότητα

1	Φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του και το πλαίσιο.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα ήπιου βαθμού. Το παιδί μερικές φορές αντιδρά με έντονο ή ελάχιστο φόβο ή νευρικότητα συγκριτικά με το πώς θα αντιδρούσε ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, σε παρόμοια κατάσταση.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιδρά με κάπως περισσότερο ή κάπως λιγότερο φόβο από το συνηθισμένο ακόμα και για ένα παιδί μικρότερης ηλικίας σε παρόμοια περίπτωση.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα σοβαρού βαθμού. Ο φόβος παραμένει ακόμα και μετά από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες με αβλαβές γεγονός ή αντικείμενο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να ηρεμήσει ή να παρηγορηθεί. Αντίθετα, μπορεί να αδιαφορεί για κινδύνους τους οποίους άλλα παιδιά στην ηλικία του θα απέφευγαν.

XI. Λεκτική επικοινωνία

1	Φυσιολογική λεκτική επικοινωνία κατάλληλη για την ηλικία του και το πλαίσιο
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Υπάρχει συνολική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου του. Ο λόγος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό χωρίς νόημα. Μπορεί να παρατηρηθεί κάποια ηχολαλία ή αντιστροφή των αντωνυμιών, ή να χρησιμοποιούνται ακατάλληλες λέξεις ή ακατάληπτη γλώσσα.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Ο λόγος μπορεί να απουσιάζει. Όταν υπάρχει μπορεί να αποτελείται από λόγο με νόημα και ιδιόμορφο λόγο όπως ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών ή ακατάληπτες λέξεις. Ο λόγος με νόημα μπορεί να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες όπως πολλές ερωτήσεις ή έντονη ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί δεν χρησιμοποιεί λόγο με νόημα. Μπορεί να βγάζει μωρουδίστικες κραυγές, περίπλοκους θορύβους ή να χρησιμοποιεί λέξεις κατά προσέγγιση. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιεί ορισμένες αναγνωρίσιμες λέξεις ή φράσεις με παράξενο και επίμονο τρόπο.

XII. Μη λεκτική επικοινωνία

1	Φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία ανάλογη της ηλικίας του παιδιού και του πλαισίου
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Ανώριμη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το παιδί μπορεί να δείχνει με ασαφή τρόπο αυτό το οποίο θέλει ή προσπαθεί να φτάσει, σε περιπτώσεις που ένα παιδί της ίδιας ηλικίας δείχνει ή κάνει πιο συγκεκριμένες χειρονομίες.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Το παιδί δεν μπορεί γενικά να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του με λεκτικό τρόπο και δεν μπορεί να καταλάβει την μη λεκτική επικοινωνία των άλλων.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί χρησιμοποιεί μόνο παράξενες ή ιδιόμορφες χειρονομίες χωρίς προφανές νόημα και δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται το νόημα των χειρονομιών ή των εκφράσεων του προσώπου των άλλων.

ΧΙΙΙ. Επίπεδο δραστηριότητας

1	Φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ανάλογη της ηλικίας και του πλαισίου. Το παιδί δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο δραστήριο από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας σε παρόμοιες συνθήκες.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ήπιου βαθμού. Το παιδί είναι μερικές φορές είτε ανήσυχο είτε κάπως τεμπέλικο και αργό στις κινήσεις του. Το επίπεδο της δραστηριότητας παρεμποδίζει ελαφρά την απόδοση του.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι αρκετά ενεργητικό και να είναι δύσκολο να το συγκρατήσει κάποιος. Μπορεί να έχει απεριόριστη ενέργεια και να μην πηγαίνει εύκολα για ύπνο το βράδυ, ή μπορεί να είναι αρκετά απαθές και να χρειάζεται παρότρυνση για να κάνει κάτι.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας σοβαρού βαθμού. Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει υπερβολική ενεργητικότητα ή έλλειψη ενεργητικότητας ή μπορεί να πηγαίνει από το ένα άκρο στο άλλο.

XIV. Επίπεδο και συνοχή νοητικών δραστηριοτήτων

1	Φυσιολογική νοημοσύνη και λογική συνοχή στους διαφορετικούς τομείς. Το παιδί είναι εξίσου έξυπνο όσο και ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Δεν παρουσιάζει κάποια ασυνήθιστη νοητική δεξιότητα ή νοητικά προβλήματα.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία ήπιου βαθμού. Το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας . Υπάρχει καθυστέρηση στις δεξιότητες αρκετά ομοιόμορφα κατανεμημένη στους διάφορους τομείς της νοημοσύνης.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία μέτριου βαθμού. Γενικά το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί όμως να λειτουργεί σχεδόν φυσιολογικά σε έναν ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία σοβαρού βαθμού. Αν και το παιδί γενικά δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα από ένα φυσιολογικό παιδί σε έναν ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης.

XV. Γενικές εντυπώσεις

1	Απουσία αυτισμού. Το παιδί δεν παρουσιάζει κανένα από τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.
1.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 1 και του 2
2	Ήπιος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μερικά μόνο από τα συμπτώματα του αυτισμού ή σε ήπιο μόνο βαθμό.
2.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 2 και του 3.
3	Μέτριος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μια σειρά συμπτωμάτων του αυτισμού ή σε μέτριο μόνο βαθμό.
3.5	Η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 3 και του 4.
4	Σοβαρός αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει πολλά συμπτώματα του αυτισμού ή ορισμένα μόνο αλλά σε σοβαρό βαθμό.

(Schopler, E – Reichler, R. J – Roehen. B)

1.3 PEP-R

ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ (αναθεωρημένο)

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όνομα

.....

Φύλλο

.....

Εξεταστής

.....

Εξωτερική περιγραφή

του παιδιού

Παρατηρήσεις

σχετικές με την
συμπεριφορά.

Δείγμα

αυθόρμητης
επικοινωνίας

ΗΜΕΡ. ΜΗΝΑΣ
ΕΤΟΣ
ΗΜΕΡ.ΔΙΕΞ.ΤΕΣΤ.
ΗΜΕΡ.ΓΕΝΝΗΣΗΣ.
ΧΡΟΝ.ΗΛΙΚΙΑ

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ Σχέσεις και συναισθήματα	A	L	S
Παιχνίδι και υλικό			
Αισθητηριακές αντιδράσεις			
Λόγος			

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	R	EM	E
Μίμηση			
Αντίληψη			
Λεπτή κινητικότητα			
Αδρή κινητικότητα			
Οπτικοκινητικός συντονισμός			
Γνωστική ικανότητα			
Γνωστική λεκτική ικανότητα			
Αναπτυξιακή ηλικία			

Σαπουνόφουσκες

1. Ξεβιδώνει το καπάκι
2. Κάνει σαπουνόφουσκες
3. Παρακολουθεί τις σαπουνόφουσκες με τα μάτια
4. Διασχίζει με τα μάτια τον νοητό άξονα του σώματος του.

Τρεις κύβοι αφής

5. Εξετάζει τους κύβους αφής

Καλειδοσκόπιο

6. χειρίζεται το καλειδοσκόπιο
7. παρουσιάζει οπτική κυριαρχία

Κουδούνι

8. χτυπά το κουδούνι δύο φορές

Πλαστελίνη

9. βυθίζει το δάχτυλο στην πλαστελίνη
10. κρατά μια μπατονέτα
11. φτιάχνει ένα μακαρόνι με την πλαστελίνη
12. φτιάχνει ένα μπολ με την πλαστελίνη

Μαριονέτες γάτας σκύλου και αντικείμενα

(κουτάλι, ποτήρι, οδοντόβουρτσα)

13. χειρίζεται μια μαριονέτα
14. μιμείται φωνές ζώων
15. μιμείται ενέργειες με τα αντικείμενα
16. δείχνει τα μέρη του σώματος της μαριονέτας
17. δείχνει τα μέρη του σώματος του
18. παιχνίδι αλληλεπίδρασης, σύνθετο

Παζλ-3 γεωμετρικές φόρμες

19. δείχνει τις σωστές θέσεις
20. τοποθετεί τις φόρμες στη σωστή θέση
21. ονομάζει τρεις γεωμετρικές φόρμες
22. τις αναγνωρίζει με τρόπο προσληπτικό

Παζλ-4 κομμάτια

23. τοποθετεί τα κομμάτια
24. διαπερνά τον νοητό άξονα του σώματος του

Παζλ...3 κομμάτια

25. δείχνει τις θέσεις ανάλογα με το μέγεθος
26. τοποθετεί τα κομμάτια

27. ονομάζει «μεγάλο» και «μικρό»
28. αναγνωρίζει «μεγάλο» και «μικρό» με τρόπο προσληπτικό

Παζλ γατάκι-4 κομμάτια

29. δείχνει πως τοποθετεί τα κομμάτια
30. τοποθετεί τα κομμάτια

Παζλ αγελάδας

31. το συμπληρώνει

Δίσκοι και χρωματιστοί κύβοι

32. συνδυάζει του κύβους και του δίσκους
33. ονομάζει τα χρώματα
34. τα αναγνωρίζει με τρόπο προσληπτικό
- 35.

Κλακέτες

36. ακούει και προσανατολίζεται στον ήχο
37. αντιδρά στον ήχο της κλακέτας

Σωματικές δραστηριότητες

38. περπατά μόνος
39. χτυπά τα χέρια
40. στέκεται στο ένα πόδι
41. πηδά στα δύο πόδια ενωμένα
42. μιμείται κινήσεις αδρής κινητικότητας
43. αγγίζει με τον αντίχειρα τα άλλα δάχτυλα με την σειρά

Μπάλα

44. την πιάνει (1 φορά στις 3)
45. την πετά (1 φορά στις 3)
46. την κλωτσά (1 φορά στις 3)
47. παρουσιάζει μια κυριαρχία ποδιού
48. φέρνει την μπάλα (4 βήματα)
49. σπρώχνει την μπάλα

Σκάλα

50. την ανεβαίνει ένα πόδι ανά σκαλί

Καρέκλα

51. κάθεται στην καρέκλα

Καροτσάκι

52. μετακινείται με το καροτσάκι

Μαντήλι ή ποτήρι και αγαπημένο παιχνίδι

53. παιχνίδι τύπου «κου-κου»
54. βρίσκει ένα κρυμμένο αντικείμενο

Καθρέφτης

55. αντιδρά στο είδωλο του στον καθρέφτη

Σωματική επαφή

56. αντιδρά στην σωματική επαφή

Γαργαλητό

57. αντιδρά στο γαργαλητό

Σφυρίχτρα

58. ακούει και προσανατολίζεται στη κατεύθυνση του ήχου

59. αντιδρά στον ήχο της σφυρίχτρας

Χειρονομίες

60. αντιδρά στις χειρονομίες

Ποτήρι και χυμός

61. πίνει από το ποτήρι

Βάζο και αγαπημένο αντικείμενο

62. ζητά βοήθεια

Μεγάλες χάντρες και σπάγκος

63. αντιδρά στον σπάγκο

64. περνά χάντρες

65. αιωρεί δύο χάντρες με τον σπάγκο

66. βγάζει τις χάντρες από την ξύλινη βάση

67. περνά χάντρες σε ένα ξυλάκι

68. συντονίζει τα δυο του χέρια

69. μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο

Ταυτοποίηση

70. πώς ονομάζεσαι

71. είσαι αγόρι ή κορίτσι

Βιβλίο ανάγνωσης του παιδιού

72. μουτζουρώνει αυθόρμητα

73. παρουσιάζει μια κυριαρχία χεριού.

Βιβλίο γραφής του παιδιού

74. αντιγράφει μια κάθετη γραμμή
 75. αντιγράφει γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, ρόμβο, κύκλο)
 76. ζωγραφίζει μέσα σε πλαίσιο
 77. ξαναπερνά πάνω από τα σχήματα
- Αλφάβητο
78. τοποθετεί τα γράμματα σωστά
 79. ονομάζει τα γράμματα
 80. αναγνωρίζει τα γράμματα με τρόπο προσληπτικό
 81. αντιγράφει εφτά γράμματα
 82. ζωγραφίζει έναν άνθρωπο
 83. γράφει το όνομα του

Χαρτί και ψαλίδι

84. κόβει χαρτί με το ψαλίδι

Σακουλάκι με πέντε αντικείμενα

85. αναγνωρίζει και δίνει τ' αντικείμενα (4)
86. αναγνωρίζει τα αντικείμενα με την αφή χωρίς οπτικά μοντέλα

Παζλ ανθρώπου

87. ανασχηματίζει έναν άνθρωπο

Ελεύθερο παιχνίδι

88. παίζει μόνος
89. προκαλεί κοινωνική αλληλεπίδραση
90. αντιδρά στην φωνή του εξεταστή

Δέκα μικροί κύβοι μέσα σε ένα κουτί

91. βάζει τους κύβους τον έναν πάνω στον άλλον
92. βάζει τον κύβο μέσα στο κουτί
93. μετρά από 2 έως 7 κύβους
94. δίνει 2 έως 6 κύβους

Πλαστικό ποτήρι και κύβοι

95. εκτελεί μια διπλή εντολή

Κύβοι, πιόνια, δοχεία

96. κατηγοριοποιεί δύο ειδών αντικείμενα

97. πετά έναν κύβο μέσα στο δοχείο

Μίμηση σειράς αριθμών

98. επαναλαμβάνει σειρές 2 και 3 αριθμών

99. επαναλαμβάνει σειρές 4 και 5 αριθμών

Μετρά

100. μετρά με δυνατή φωνή

Κάρτες αριθμοί

100. ονομάζει τους αριθμούς μέχρι το 10

Προσθέσεις και αφαιρέσεις

101. λύνει προβλήματα στο δεύτερο ενικό πρόσωπο

102. λύνει προβλήματα στο τρίτο ενικό πρόσωπο

Τρία πλαστικά ποτήρια και καραμέλες

103. βρίσκει κάτω από το ποτήρι την καραμέλα

104. χρησιμοποιεί τα δάχτυλα σαν λαβίδα

105. μιμείται την χρήση των αντικειμένων

Κουδούνι

106. ακούει και προσανατολίζεται προς τον ήχο

107. αντιδρά στον ήχο του κουδουνιού

Κουδούνι, κλακέτες, κουτάλι

108. μιμείται με τα ηχητικά αντικείμενα

Κάρτες κατηγοριών

109. κατηγοριοποιεί τις κάρτες ανά χρώμα ή σχήμα

Αντιστοιγία κάρτας και αντικειμένου

110. αντιστοιχεί αντικείμενο και εικόνα

111. ονομάζει τα αντικείμενα

112. δίνει τα αντικείμενα που του ζητούνται

113. δείχνει τι κάνουμε με τα αντικείμενα

Διακόπτης

114. λειτουργεί τον διακόπτη

Βιβλία λόγου

115. ενδιαφέρεται για τα βιβλία εικόνων

116. αναγνωρίζει τις εικόνες

117. ονομάζει τις εικόνες

Επαναλαμβάνει ήχους, λέξεις και φράσεις

118. επαναλαμβάνει ήχους

119. επαναλαμβάνει λέξεις

120. επαναλαμβάνει σύντομες φράσεις

121. επαναλαμβάνει απλές φράσεις

122. επαναλαμβάνει σύνθετες φράσεις

Μίμηση

123. αντιδρά στην μίμηση των πράξεων του

124. αντιδρά στην μίμηση των ήχων του

Εντολές

125. υπακούει σε απλές εντολές

Χρησιμοποίηση του λόγου από το παιδί

- 126. χρησιμοποιεί φράσεις των 2 λέξεων
- 127. χρησιμοποιεί φράσεις των 4-5 λέξεων
- 128. χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό
- 129. χρησιμοποιεί αντωνυμίες

Βιβλίο λόγου

- 130. διαβάζει σύντομες λέξεις
- 131. διαβάζει μια σύντομη φράση
- 132. διαβάζει με λίγα λάθη
- 133. καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει
- 134. διαβάζει και εκτελεί απλές εντολές

Κουτί με τις εργασίες που έχουν διεξαχθεί

- 135. δέχεται και ακολουθεί την ρουτίνα

Νεύμα του χεριού

- 136. κάνει «γεια σου» με το χέρι

Τσίμπημα

- 137. αντίδραση στο τσίμπημα

Παρατήρηση της συμπεριφοράς

- 138. εξερεύνηση του περιβάλλοντος
- 139. εξέταση του υλικού του τεστ
- 140. επαφή βλέμματος
- 141. οπτική ευαισθησία
- 142. ακουστική ευαισθησία
- 143. ενδιαφέρον για την υφή των υφασμάτων
- 144. γευστικό ενδιαφέρον
- 145. ενδιαφέρον όσφρησης
- 146. συναισθηματικότητα
- 147. συμπεριφορά κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων
- 148. αναζητά την βοήθεια του εξεταστή

- 149. αντίδραση φόβου
- 150. χειρονομίες και στερεοτυπίες
- 151. συνειδητοποίηση της παρουσίας του εξεταστή
- 152. συνεργασία με τον εξεταστή
- 153. ικανότητα προσοχής
- 154. ανοχή στις διακοπές
- 155. τόνος και χροιά της φωνής
- 156. βάδισμα

Παρατήρηση της συμπεριφοράς (A/L/S)

- 157. χρησιμοποίηση λέξεων
 - 158. μη άμεση ηχολαλία
 - 159. άμεση ηχολαλία
 - 160. εμμονή λέξεων ή ήχων
 - 161. χρησιμοποίηση αντωνυμιών
 - 162. ευκρίνεια λόγου
 - 163. συντακτικές ικανότητες
 - 164. αυθόρμητη επικοινωνία
 - 165. κίνητρο από συγκεκριμένες αμοιβές
 - 166. κίνητρο από ουσιαστικής ανταμοιβές
- (Χίτογλου, Μ. 2000)

1.4 Μερικά από τα χαρακτηριστικά του αυτισμού εικονογραφημένα:

Ο αυτισμός με εικόνες

Το άτομο με αυτισμό...



Αντιστέκεται σε κάθε φυσιολογική μέθοδο διδασκαλίας



Περιστρέφει αντικείμενα



Δε νιώθει φόβο για τους πραγματικούς κινδύνους



Συμπεριφέρεται σαν κωφό



Γέλια και χαχανητά: Γελά αδικαιολόγητα



Κλάμα-θυμός: Υπερβολική ταραχή χωρίς προφανή λόγο



Αντιδρά στην αλλαγή των συνθηκών του



Ηχοβολία (ηχολαλία)



Δυσκολεύεται στη συναναστροφή του με άλλα παιδιά



Έχει ελλιπή οπτική (βλεμματική) επαφή



Έχει φαινομενική αναισθησία στον πόνο



Δε θέλει χάρδια



Παράλογο «δέσιμο» με αντικείμενα



Υπερβολικές σε άσχημο βαθμό κινητικές ικανότητες



Μπορεί να μην θέλει να κλωτσάει μπάλα αλλά μπορεί να στοιβάξει τούβλα



Αξιοσημείωτη σωματική υπερκινητικότητα ή υπερβολική παθητικότητα



Επιμονή σε παράξενο παιχνίδι



Ψυχρή συμπεριφορά



Επιδεικνύει τις ανάγκες του με χειρονομίες

Άτομα με Αυτισμό συνήθως εκδηλώνουν τουλάχιστον τα μισά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Επιπροσθέτως, η συμπεριφορά τους απαντάται σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις και είναι, συνεπώς, ακατάλληλη για την ηλικία τους. Αυτά είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του αυτισμού. Δε βρίσκονται όλα αυτά τα χαρακτηριστικά σε κάθε αυτιστικό άτομο.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ: Αυτός ο πίνακας δεν προορίζεται για διαγνωστικό όργανο. Είναι διασκευή από το πρωτότυπο του Καθηγητή J. Rendle Short, του Παιδιατρικού Νοσοκομείου Brisbane του Πανεπιστημίου της Queensland της Αυστραλίας.

1.5 Ενδεικτικές εικόνες/σύμβολα από τα διάφορα εναλλακτικά συστήματα

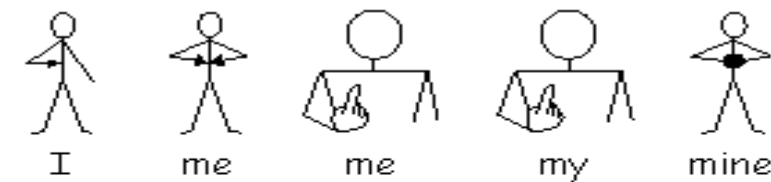
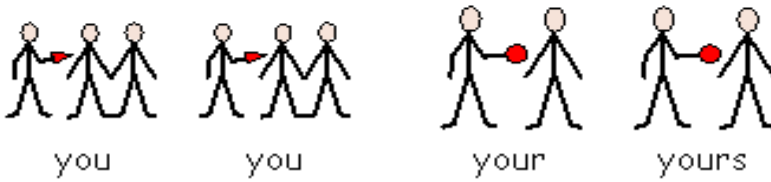
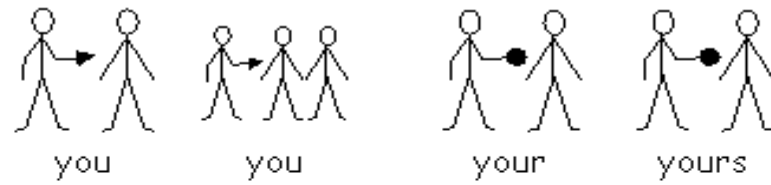
REBUS:

Καινούριες έγχρωμες εικόνες/ σύμβολα από την Widgit για τα σύμβολα Rebus:



Σε αντίθεση τα παλαιά ασπρόμαυρα σύμβολα του Rebus με τα καινούρια:





Σύμβολα Bliss:

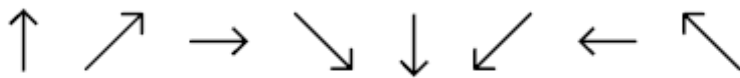
Σύμβολα λέξεις:



Γεωμετρικά σύμβολα:



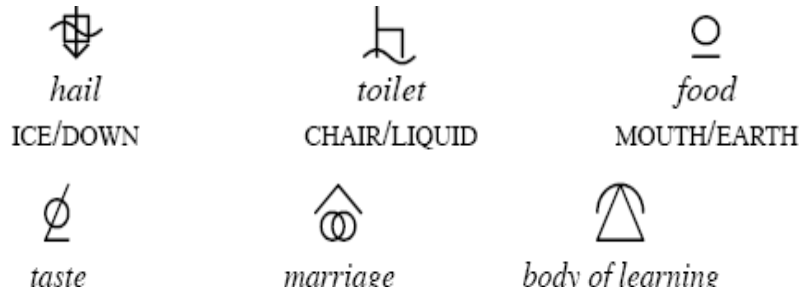
Σύμβολα κατεύθυνσης:



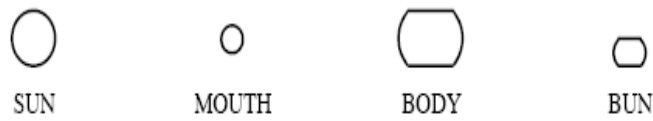
Σύμβολα άρθρων, αντωνυμιών, μορίων:



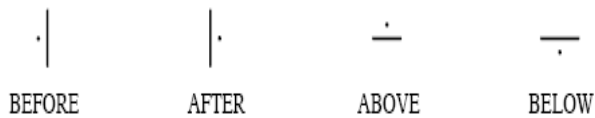
Σύμβολα συνδυασμένα που μας δίνουν μια λέξη:



Διαφορά στο μέγεθος μας δίνει άλλη έννοια:



Χρονικές και τοπικές έννοιες:



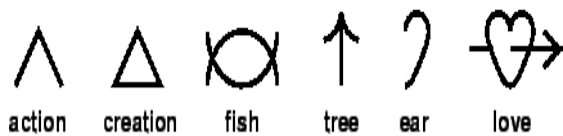
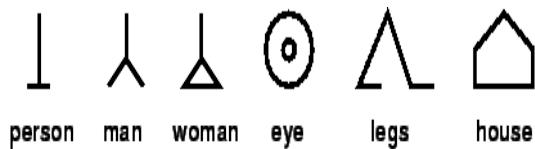
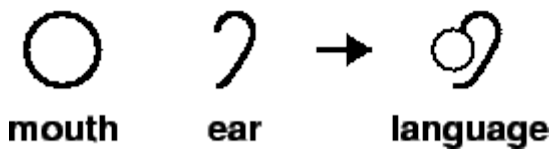
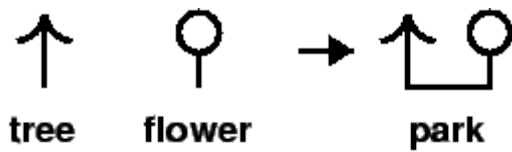
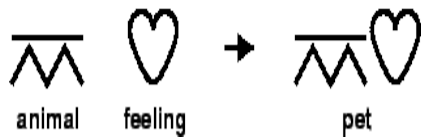
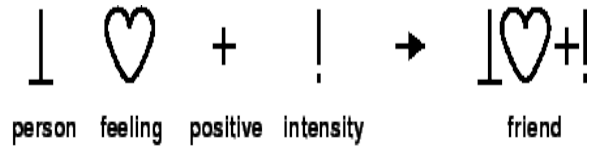
Σύμβολα ζώων:



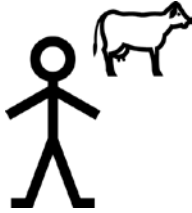
Οι τέσσερις εποχές:



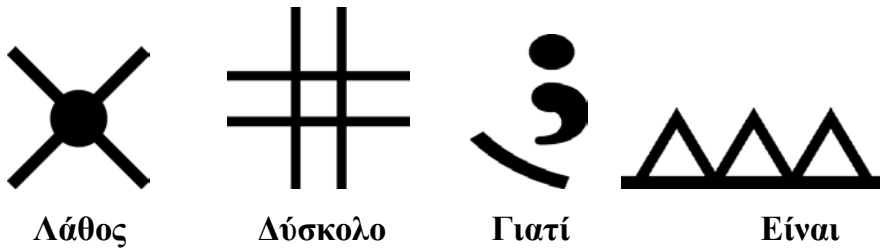
Σύνθεση συμβόλων για την δημιουργία λέξης:



Σύμβολα Makaton:



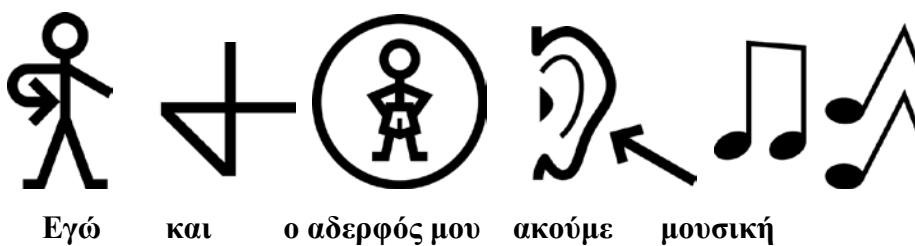
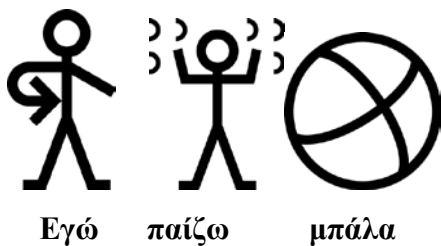
Αφηρημένα σύμβολα Makaton:



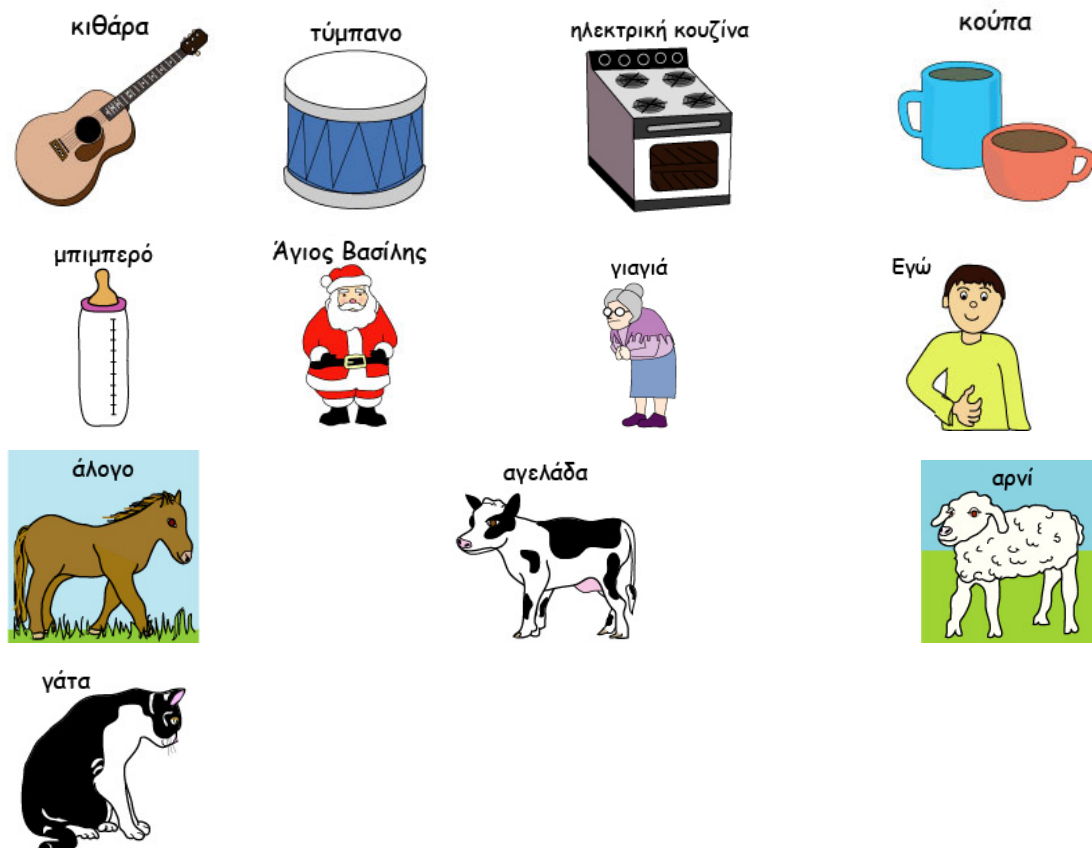
Προτάσεις με χρήση Makaton:



Το αγόρι κάθεται στην καρέκλα



Σύμβολα PECS:



Στάδια Pecs:

Στάδιο 1: «Πώς» να επικοινωνούμε



Εικόνα 1

Στάδιο 2: Απόσταση και επιμονή

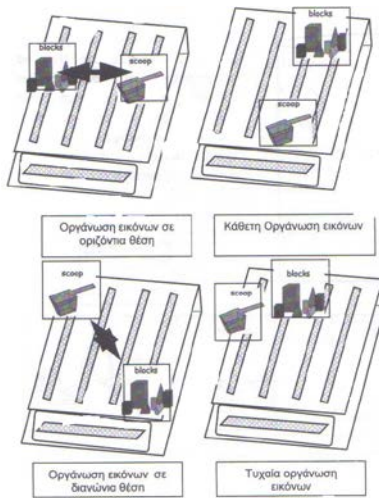


Εικόνα 2

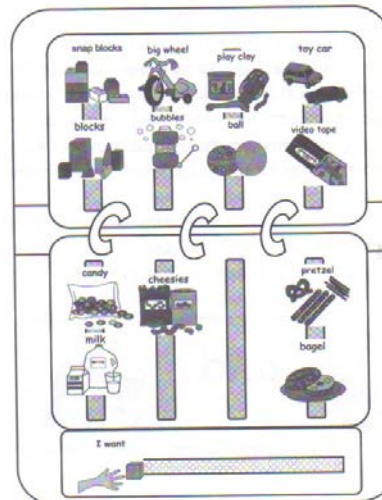


Εικόνα 3

Στάδιο 3: διάκριση εικόνων

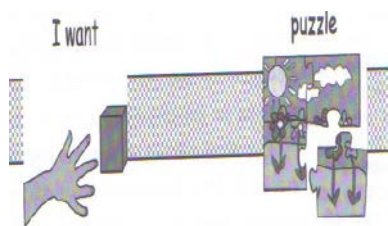


Εικόνα 4

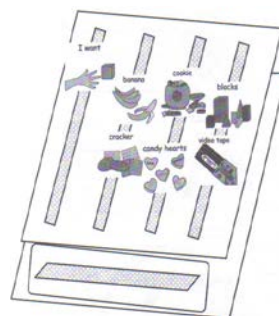


Εικόνα 5

Στάδιο 4: Δομή πρότασης

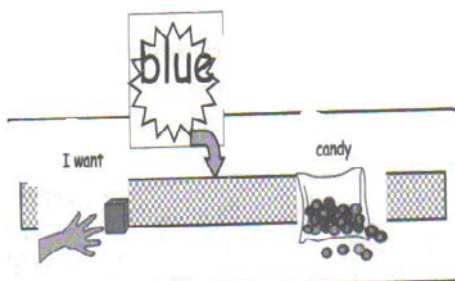


Εικόνα 6



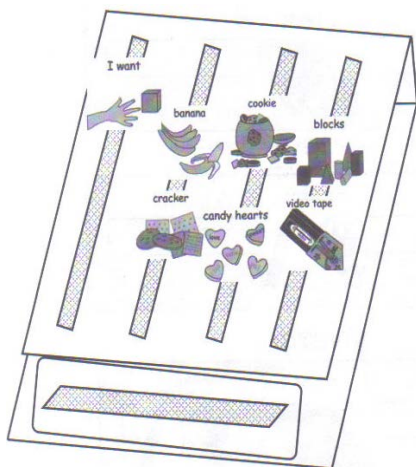
Εικόνα 7

Επιθετικοί προσδιορισμοί:



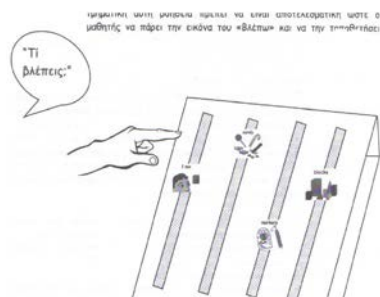
Εικόνα 8

Στάδιο 5: Ανταπόκριση στην ερώτηση « Τι θέλεις;»

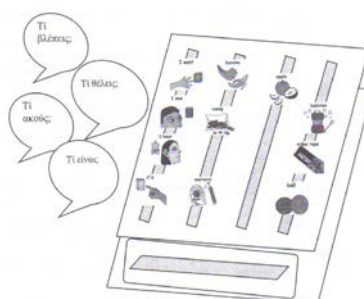


Εικόνα 9

Στάδιο 6: σχολιασμός



Εικόνα 10



Εικόνα 11

1.6 Πρόγραμμα Teacch δομημένη εκπαίδευση:

Κύριες περιοχές διδασκαλίας στην τάξη

Παράδειγμα διαμόρφωσης χώρου Teacch



Διδασκαλία Teacch:

Παράδειγμα 1:

Όταν τελειώνει το σχολείο τι πρέπει να κάνει το παιδί;



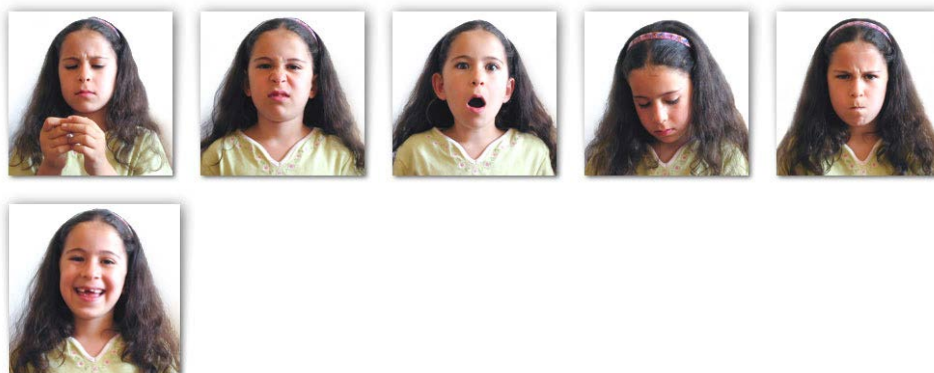
Ξυπνάω και ετοιμάζομαι για το σχολείο

Παράδειγμα 2:

ΞΥΠΝΩ		ΒΑΖΩ ΤΟ ΜΠΟΥΦΑΝ	
ΝΤΥΝΟΜΑΙ		ΠΑΙΡΝΩ ΤΗΝ ΤΣΑΝΤΑ ΜΟΥ	
ΠΑΙΡΝΩ ΤΟ ΠΡΩΙΝΟ ΜΟΥ		ΦΕΥΓΩ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
ΠΛΕΝΩ ΤΑ ΔΟΝΤΙΑ ΜΟΥ			

1.7 Ενδεικτικές δραστηριότητες για παιδιά με αυτισμό

- 1) Τοποθετούμε αυτές τις κάρτες ανάποδα και ζητάμε από το παιδί κάθε φορά να γυρίζει μία. Αφού την γυρίσει το ρωτάμε πως νοιώθει η κοπέλα σε αυτή την εικόνα (εφόσον το παιδί έχει λόγο) ή του ζητάμε να μας μιμηθεί το συναίσθημα που βλέπει. Στην αρχή με την βοήθεια την δική μας. Ακόμη μπορούμε να του ζητήσουμε να μας δείξει σε ποια εικόνα η κοπέλα είναι χαρούμενη, λυπημένη.....



- 2) Τοποθετούμε μπροστά στο παιδί τρεις κάρτες ή τρία αντικείμενα που να απεικονίζουν τρία διαφορετικά ζώα (έναν σκύλο, μία γάτα και μία αγελάδα) και αφού εμείς κάνουμε τον ήχο κάθε ζώου με το στόμα μας του ζητάμε να μας δείξει ποιο ζώο κάνουμε κάθε φορά και το επιβραβεύουμε για κάθε σωστή απάντηση. Στην αρχή το βοηθάμε σωματικά. (αυτή η άσκηση μπορεί να γίνει και με σφηνώματα)



1.8 ΧΑΡΤΗΣ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Οργανώσεων Γονέων Ατόμων με Αυτισμό, στο 4^ο Συνέδριο της Χάγης, 10 Μαΐου 1992, ψήφισε τον ακόλουθο χάρτη των δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό.

Τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και προνόμια που έχουν όλοι οι πολίτες των ευρωπαϊκών χωρών. Τα δικαιώματα αυτά θα πρέπει να προστατεύονται και να επιβάλλονται με κατάλληλη νομοθεσία σε κάθε κράτος. Η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Πνευματικές Αναπηρίες (1971) και για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (1975) και άλλες σχετικές διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ιδιαίτερα για τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- 1) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να ζουν μια ανεξάρτητη και πλήρη ζωή αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητες τους.
- 2) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για μια προσιτή, κατάλληλη εκπαίδευση.
- 3) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για μια προσιτή, αντικειμενική και ακριβή κλινική διάγνωση και εκτίμηση.
- 4) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό (και των εκπροσώπων τους) να συμμετέχουν στις αποφάσεις που καθορίζουν το μέλλον τους. Οι επιθυμίες τους πρέπει, όσο είναι δυνατόν, να εξακριβώνονται και να γίνονται σεβαστές.
- 5) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για μια προσιτή και κατάλληλη κατοικία.
- 6) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για εφόδια, βοήθεια και κρατικές υπηρεσίες στήριξης που τους είναι απαραίτητες, έτσι ώστε να έχουν μια πλήρη και αξιοπρεπή ζωή.

- 7) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για ένα εισόδημα αρκετό για τροφή, ένδυση, στέγαση και άλλα απαραίτητα για συμβίωση.
- 8) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να συμμετέχουν όσο το δυνατόν στην ανάπτυξη και διοίκηση των υπηρεσιών που εξασφαλίζουν την ευημερία τους.
- 9) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για κατάλληλη ενημέρωση και φροντίδα για την σωματική, ψυχική και πνευματική τους υγεία. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλης ιατρικής περίθαλψης και φαρμακευτικής αγωγής λαμβάνοντας υπόψη τα απαραίτητα μέτρα προφύλαξης και ασφάλειας του ατόμου.
- 10) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις. Για εκπαίδευση και εργασία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες και το δικαίωμα επιλογής του ατόμου.
- 11) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό για προσιτά μεταφορικά μέσα και ελεύθερη μετακίνηση.
- 12) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, ψυχαγωγία και αθλητισμό.
- 13) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να έχουν ίση πρόσβαση στις υπηρεσίες και στις διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας.
- 14) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να έχουν σεξουαλικές σχέσεις συμπεριλαμβανομένου και του γάμου, χωρίς εκμετάλλευση ή εξαναγκασμό.
- 15) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να έχουν τα ίδια (και οι εκπρόσωποι τους) νομική βοήθεια και πλήρη προστασία όλων των δικαιωμάτων τους.
- 16) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να μην απειλούνται από αυθαίρετο εγκλεισμό σε ψυχιατρικό νοσοκομείο ή άλλο ίδρυμα.
- 17) ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να μην υπόκεινται σε κακή σωματική μεταχείριση ούτε να υποφέρουν από έλλειψη φροντίδας.

- 18)ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να μην υπόκεινται σε καμία ακατάλληλη φαρμακευτική αγωγή.
- 19)ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ των ατόμων με αυτισμό να έχουν πρόσβαση οι ίδιοι (και οι εκπρόσωποι τους) στον προσωπικό τους φάκελο ο οποίος περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικές με τον ιατρικό, ψυχολογικό, ψυχιατρικό και εκπαιδευτικό τομέα.