



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ  
TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE OF EPIRUS

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

## ΑΥΤΙΣΜΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΖΑΚΑ ΣΟΦΙΑ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΜΠΑΡΤΖΙΟΥ ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 641

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το θέμα αυτής της εργασίας, είναι ο Αυτισμός που αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μορφές ψυχικής και όχι μόνο, νόσου.

Το πρόβλημα του αυτιστικού παιδιού και της αγωγής του βρίσκεται σήμερα στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος. Απασχολεί πριν από όλα την κάθε οικογένεια, που έχει στους κόλπους της ένα τέτοιο παιδί. Τη βασανίζουν ενοχές για την κατάστασή του, διακατέχεται από άγχη για την εξέλιξή του και την τύχη του, ανησυχεί για τις ποικίλες επιπτώσεις της κατάστασης αυτής στα άλλα μέλη της, αναζητεί με αγωνία στήριγμα και λύση. Αντί για λύσεις όμως, το μόνο που συνήθως βρίσκει είναι η έκφραση συμπάθειας και μερικές υποδείξεις γενικού περιεχομένου.

Όσο περισσότερο ασχοληθεί κανείς με την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες θα διαπιστωθεί ότι, όσο μεγάλο κι αν είναι το πρόβλημα του παιδιού, οι προσπάθειες δεν μένουν χωρίς αποτέλεσμα. Αυτό ισχύει και για το αυτιστικό παιδί που, υπακούοντας στους αυτοερεθισμούς, σιωπά οχρωμένο πίσω από την άρνησή του να δημιουργήσει επαφή με την πραγματικότητα. Οι μεθοδευμένες προσπάθειες, που στηρίζονται στη συναισθηματική επαφή, στο σεβασμό της ιδιόρρυθμης συμπεριφοράς, στη γνώση της κάθε μιας περίπτωσης και στη διάθεση για βοήθεια δημιουργούν «γέφυρες επικοινωνίας» και βοηθούν το αυτιστικό παιδί να ενδιαφερθεί για τον κόσμο που το περιβάλλει και να βρει τον εαυτό του.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
---------------	---

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΟΡΙΣΜΟΣ.....	9
1.1 Η Φύση του αυτισμού.....	12
1.2 Επιδημιολογία.....	12
1.3 Επιδημιολογία βάσει φύλου.....	13
1.4 Κληρονομικότητα.....	14

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ.....	15
2.1 Ψυχογενή Αίτια.....	15
2.2 Γενετικά Αίτια.....	16
2.3 Χρωμοσωμικές Ανωμαλίες.....	16
2.4 Νευρογενή Αίτια.....	17
2.5 Οργανικά Αίτια.....	19
2.6 Σωματικές Παραμορφώσεις και Αυτισμός.....	21
2.7 Ανεπαρκής Διατροφή.....	21
2.8 Βιολογική Βάση.....	21
2.9 Ηλικία Μητέρας.....	22

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 ΤΑΞΙΝΟΜΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ...23	
3.2 ΔΙΑΧΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....26	
3.2.1 Διαταραχή Rett (σύνδρομο Rett).....26	
3.2.2 Αποδιοργανωτική διαταραχή παιδικής ηλικίας (CDD).....28	
3.2.3 Διαταραχή Asperger (σύνδρομο Asperger) .....29	
3.2.4 Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS)...30	

3.3 ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....	31
3.3.1 Αυτισμός-Νοητική Υστέρηση (Ν.Υ.).....	31
3.3.2 Αυτισμός-Σχιζοφρένεια.....	31
3.3.3 Αυτισμός-Διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας.....	32
3.3.4 Αυτισμός και υπόλοιπες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	32
3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	34
3.4.1 Κλινική εκτίμηση.....	35

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**

4. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ.....	37
4.1 Λεκτική και Μη Λεκτική Επικοινωνία.....	37
4.2 Κοινωνικές σχέσεις.....	39
4.3 Φαντασία.....	39
4.4 Ρουτίνα.....	40
4.5 Αισθητηριακή ευαισθησία.....	40
4.6 Κίνηση.....	41
4.7 Ιδιαίτερες δεξιότητες.....	41

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

5. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	45
5.1 ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΣΩ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ (PECS).....	47
5.1.1 Φάση I.....	51
5.1.2 Φάση II.....	53
5.1.3 Φάση III.....	54
5.1.4 Φάση IV.....	56
5.1.5 Επιθετικοί προσδιορισμοί.....	58
5.1.6 Φάση V.....	60
5.1.7 Φάση VI.....	60
5.2 TEACCH.....	63

5.2.1 Φυσική οργάνωση.....	64
5.2.2 Προγράμματα.....	65
5.2.3 Ατομικά συστήματα εργασίας.....	68
5.2.4 Οπτική διάρθρωση.....	70
5.2.5 Ρουτίνες.....	71
5.2.6 Μέθοδοι διδασκαλίας.....	72
5.3 ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΚΑΤΟΝ.....	74
5.4 ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	84
5.5 ΣΥΜΒΟΛΑ BLISS.....	86
5.6 ΣΥΜΒΟΛΑ REBUS.....	88
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα το οποίο πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι ο αυτισμός. Η επικοινωνία στα παιδιά αναπτύσσεται σε πολύ πρώιμο στάδιο. Πριν ακόμη αναπτύξουν ομιλία τα βρέφη μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή του ενήλικα, να ζητήσουν ή να απορρίψουν, χρησιμοποιώντας ήχους και το κλάμα. Μέσα από μια διαδικασία τα βρέφη σταδιακά χρησιμοποιούν πιο περίπλοκους μηχανισμούς για να εκφραστούν και σε ηλικία 5 ετών έχουν αναπτύξει πλήρως τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Η λειτουργία της επικοινωνίας είναι διττή καθώς εκφράζουμε και αιτήματα και σχόλια. Για να είμαστε ικανοί να επικοινωνούμε και να αλληλεπιδρούμε με τους συνανθρώπους μας χρειάζεται να έχουμε αναπτύξει γνωστικές ικανότητες που θα μας υποστηρίξουν στην κατανόηση του λόγου, των εκφράσεων του προσώπου και της σκέψης των άλλων.

Δυσκολίες ή αποκλίσεις από τη φυσιολογική ανάπτυξη της παραγωγής και αντίληψης της γλώσσας και της επικοινωνίας οδηγούν σε διαταραχές, οι οποίες περιγράφονται με τον όρο διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ή αυτισμός και αναφέρονται στο πρώτο κεφάλαιο. Έχουν περάσει πολλά χρόνια από την πρώτη αναφορά του αυτισμού, η οποία έγινε από τον Leo Kanner. Με το πέρασμα του χρόνου έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν το φαινόμενο του αυτισμού. Πολλοί πίστευαν πως ήταν μια ψυχική και όχι μια φυσική διαταραχή, ενώ υπαίτιοι για την εκδήλωση του θεωρούνταν οι γονείς. Η παραπάνω άποψη ανέστειλε τη διάγνωση και τις θεραπευτικές μεθόδους, δημιουργώντας ενοχές στους γονείς. Έπειτα από έρευνες (Newson 1977, Rutter, 1978, Wing, 1988) επήλθαν σπουδαίες αλλαγές και η αιτιολογία του αυτισμού αποδόθηκε σε διαταραχές των τομέων της ανάπτυξης από τη γέννηση ή τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας.

Ο αυτισμός είναι μια αινιγματική διαταραχή και είναι δύσκολο να περιγραφεί. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στην επικοινωνία, στην κοινωνικότητα και στη σκέψη, χρησιμοποιώντας πληροφορίες από τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Όπως αναφέρθηκε, κύριο γνώρισμα των ατόμων με αυτισμό είναι η διαταραγμένη επικοινωνία. Τα άτομα με αυτισμό αποκλίνουν από τη φυσιολογική κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά, αλλά υπάρχουν σημαντικές διαφορές από άτομο σε άτομο. Αυτή η παρατήρηση οδήγησε στην έννοια του φάσματος του αυτισμού. Με την έννοια αυτιστικό φάσμα υποδεικνύεται ότι όλα τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν τις ίδιες δυσκολίες, παρά τα βασικά χαρακτηριστικά. Ένα άτομο μπορεί να έχει αναπτύξει λόγο και να εκφράζει



τις ανάγκες του και να δυσκολεύεται στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, με αποτέλεσμα να διακόπτεται η επικοινωνία. Κάποιο άλλο άτομο μπορεί να μην είναι σε θέση να εκφράζει καν τις ανάγκες του, εφόσον δεν έχει αναπτύξει βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό έχουν στραφεί στην προαγωγή της επικοινωνίας, στην επαύξηση των ικανοτήτων τους για επικοινωνία και κοινωνικοποίηση. Είναι πολύ σημαντικό να δοθεί η ευκαιρία στα άτομα με αυτισμό να επικοινωνήσουν. Η χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας ανοίγει νέους δρόμους στην επικοινωνία. Ο όρος «εναλλακτική επικοινωνία» χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται με άλλον τρόπο εκτός της ομιλούμενης γλώσσας. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό είναι μη λεκτικά, για αυτό είναι απαραίτητο να βρεθεί ένας τρόπος που θα αντισταθμίσει αυτή τη δυσκολία. Με τη χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας γίνεται προσωρινή ή μόνιμη αντικατάσταση της ομιλίας. Στόχος αυτών των συστημάτων δεν είναι να αντικαταστήσουν την ομιλία, αλλά να αναπτύξουν την επικοινωνία. Εφόσον, λοιπόν, δεν υπάρχει ομιλία η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω συμβόλων ή νοημάτων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα πιο διαδεδομένα και ευρέως χρησιμοποιούμενα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας: PECS, TEACCH, MAKATON καθώς επίσης γίνεται αναφορά στη Νοηματική Γλώσσα, στα σύμβολα Bliss και στα σύμβολα Rebus.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## 1. ΟΡΙΣΜΟΣ

### Γενικά

Ο όρος «αυτισμός», όπως και ο όρος «σχιζοφρένεια», χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler (1911) για να περιγράψει διάφορες μορφές σχιζοφρένειας, όπως είναι η απώλεια επικοινωνίας με την πραγματικότητα, η αδιαφορία προς τον έξω κόσμο, η έλλειψη πρωτοβουλίας, η διαταραχή στην ένταση και στην έκταση της προσοχής, η «μοναχικότητα, η αποξένωση από το περιβάλλον (Κυπριωτάκης, 1995 )

Πολύ αργότερα ο Leo Kanner (1943) και Hans Asperger (1944), ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες αυτής της διαταραχής. Και οι δύο επιστήμονες πίστευαν ότι υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής που προκαλούσε ιδιαίτερος χαρακτηριστικά προβλήματα. Αποτελεί αξιοσημείωτη σύμπτωση ότι και οι δύο διάλεξαν τη λέξη «αυτισμός» για να χαρακτηρίσουν τη φύση της βαθύτερης διαταραχής. Ο όρος αναφέρεται σε μια ανωμαλία στο δραστικό περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο-έναν περιορισμό τόσο ακραίο, που έμοιαζε να αφήνει απέξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο του τον εαυτό. Η συρρίκνωση αυτή των σχέσεων θα μπορούσε να περιγραφεί σαν απόσυρση από τον ιστό της κοινωνικής ζωής προς τον εαυτό, το ίδιο το άτομο. Έτσι προέκυψαν οι λέξεις «αυτισμός» και «αυτιστικός» από την ελληνική λέξη «εαυτός». (Frith, 1999)

### Ο Leo Kanner για τον Αυτισμό

Ειδικότερα ο Leo Kanner περιέγραψε αυτό που αρχικά ονόμασε «πρώιμος νηπιακός αυτισμός» αναφέροντας ότι είναι διαφορετικός από περιπτώσεις σοβαρών διαταραχών, που συνήθως εμφανίζεται σε μεγαλύτερη ηλικία. Πληροφορίες που αποδείκνυαν ότι σοβαρές διαταραχές εμφανίζονταν αργότερα, υποστήριζαν την άποψη για ένα ξεχωριστό σύνδρομο πρώιμου αυτισμού. Στοιχεία από διάφορες χώρες έδειχναν έναν σχετικά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων πριν την ηλικία των 3 ετών, σημαντικά μικρή εμφάνιση στην παιδική ηλικία και έντονη αύξηση κατά την εφηβεία. Το γεγονός αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι πιθανότατα διαφορετικά σύνδρομα να κρύβονταν πίσω από τις διαφορετικές ηλικίες εμφάνισης των προβλημάτων. Πολλοί ερευνητές υποστήριζαν ότι τα παιδιά των οποίων τα προβλήματα εκκινούν νωρίς είναι ένας διαφορετικός πληθυσμός από εκείνα τα παιδιά των οποίων τα προβλήματα εκκινούν αργότερα.

Η κατάσταση που δημιουργήθηκε στον επιστημονικό κόσμο ήταν αρκετά μπερδεμένη και συνέχισε να είναι έτσι για αρκετό καιρό. Η χρήση του όρου «αυτισμός» από τον Kanner περιέπλεξε τα πράγματα, αφού ο όρος αυτός είχε στο παρελθόν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της σκέψης στην σχιζοφρένεια. Σταδιακά όμως, άρχισε να γίνεται εμφανές ότι η σχιζοφρένεια και ο αυτισμός είναι 2 διαφορετικές διαταραχές. Έτσι ο αυτισμός εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής και δεν περιλαμβάνει συμπτώματα ψύχωσης. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

Στην μελέτη του, που περιέλαβε μια ομάδα 11 παιδιών που θεωρούσε ότι έπασχαν από την πάθηση αυτή και την οποία δημοσίευσε με τίτλο «Αυτιστικές Διαταραχές της Συναισθηματικής Επαφής» στο περιοδικό *Nervous Child*, περιέγραψε τα κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής ως εξής :

- «Αυτιστική μοναχικότητα»

Η εξέχουσα, «παθολογική», θεμελιώδης διαταραχή είναι η ανικανότητα των παιδιών να σχετιστούν ομαλά με τους ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις από τη γέννησή τους. Υπάρχει από την αρχή μια ακραία αυτιστική μοναχικότητα, που με την παραμικρή ευκαιρία αγνοεί, απορρίπτει και αποκλείει όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος προς το παιδί. Το παιδί με αυτισμό έχει καλή σχέση με τα αντικείμενα: δεν το ενδιαφέρουν, μπορεί να παίζει μαζί τους με τις ώρες.....η σχέση του με τους ανθρώπους είναι τελείως διαφορετική.....έντονη μοναχικότητα κυριαρχεί σε όλη του τη συμπεριφορά.

- «Επιθυμία για ομοιομορφία»

Οι ήχοι και οι κινήσεις του παιδιού καθώς και όλες του οι πράξεις επαναλαμβάνονται μονότονα όπως και τα λεγόμενά του. Η ποικιλία των αυθόρμητων δραστηριοτήτων είναι σημαντικά περιορισμένη. Η συμπεριφορά του παιδιού διακατέχεται από μια αγωνιώδη καταναγκαστική επιθυμία για την διατήρηση της ομοιομορφίας.....

- «Νησίδες δεξιοτήτων»

Το καταπληκτικό λεξιλόγιο των ομιλούντων παιδιών, η εξαιρετική μνήμη για γεγονότα του παρελθόντος, η απίστευτη ευκολία απομνημόνευσης ποιημάτων και ονομάτων και η ακριβής μνημονική ανάκληση περίπλοκων σχεδίων και διαδοχικών σειρών προδίδουν ικανή ευφυΐα.

Το κύριο συμπέρασμα του Kanner βρίσκεται διατυπωμένο με οξυδέρκεια σε μία πρόταση, που ο ίδιος πολλές φορές χρησιμοποίησε σε μετέπειτα εργασίες του :

«Θα πρέπει λοιπόν να εκλάβουμε ως δεδομένο ότι τα παιδιά αυτά έρχονται στη ζωή με εγγενή ανικανότητα να σχηματίσουν τη συνηθισμένη, βιολογικά καθορισμένη, συναισθηματική επαφή με τους ανθρώπους, όπως ακριβώς άλλα παιδιά έρχονται στη ζωή με εγγενείς σωματικές ή διανοητικές μειονεξίες» (Frith, 1999)

### Ο Hans Asperger για τον Αυτισμό

Ο Asperger αποφεύγει τις συνοπτικές διατυπώσεις και δεν προσφέρεται ιδιαίτερα για παράθεση αποσπασμάτων. Η δύναμη του έγκειται στις λεπτομερείς, ζωντανές και εμβριθείς περιγραφές του. Οι προσπάθειές του να συσχετίσει την αυτιστική συμπεριφορά με τις φυσιολογικές παρεκκλίσεις της προσωπικότητας και της ευφυΐας φανερώνουν μια μοναδική προσέγγιση στην κατανόηση του αυτισμού. Τα συμπεριφορικά και εκφραστικά φαινόμενα, στα οποία αναφέρεται ο Asperger, διαφαίνονται στις ακόλουθες παρατηρήσεις :

- Η χαρακτηριστική ιδιαιτερότητα του βλέμματος υπάρχει πάντοτε.....δεν κάνουν βλεμματική επαφή.....δείχνουν να αντιλαμβάνονται τα πράγματα με κοφτές πλάγιες ματιές.
- Οι προσωπικές εκφράσεις και οι χειρονομίες είναι ανεπαρκείς και περιορισμένες.....κι όμως υπάρχουν πολλές στερεότυπες κινήσεις. Οι τελευταίες στερούνται νοήματος....
- Η χρήση του λόγου πάντοτε παρουσιάζεται μη φυσιολογική, αφύσικη
- Τα παιδιά δρουν τελείως παρορμητικά, ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.
- Τα παιδιά, απλώς, δεν έχουν προδιάθεση να μάθουν από τους ενήλικες ή δασκάλους.
- Παρουσιάζουν μεμονωμένες νησίδες ενδιαφερόντων.
- Μπορεί να υπάρξει εξαιρετική ικανότητα λογικής αφηρημένης σκέψης.
- Κατασκευάζουν πρωτότυπες λέξεις

Ο Asperger, όπως και ο Kanner, υπέθεσε ότι υπάρχει «διαταραχή της επαφής» σε κάποιο βαθύτερο επίπεδο του συναισθήματος και/ή του ενστίκτου. Και οι δύο τόνισαν τις ιδιομορφίες της επικοινωνίας και τις δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με αυτισμό. Και οι δύο πρόσεξαν ιδιαίτερα τις κινητικές στερεοτυπίες και το αινιγματικό, διάσπαρτο πεδίο των διανοητικών επιτευγμάτων. Και οι δυο εντυπωσιάστηκαν από τις σποραδικές κατακτήσεις εξαιρετικής διανοητικής ικανότητας σε συγκεκριμένες περιοχές. (Frith, 1999)

## **1.1 Η φύση του Αυτισμού**

Ενώ αρχικά ο αυτισμός αποδιδόταν στην αποστασιοποιημένη από το παιδί κηδεμονία, βιολογικά πρότυπα αιτιών έχουν πλέον γίνει ευρέως αποδεκτά και αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο το ότι μπορεί να εμπλέκονται πολλές και διαφορετικές αιτίες στο φαινόμενο του αυτισμού. Ο αυτισμός μπορεί καλύτερα να περιγραφεί σαν ένα σύνθετο σύνολο υποσυνδρόμων που μοιράζονται μια συμπτωματολογία σοβαρών προβλημάτων σε κοινωνικές σχέσεις και παρόμοιες αναπτυξιακές ασυγχρονίες.

Η απουσία κάποιου συμβατικού θεωρητικού πλαισίου είναι τουλάχιστον μερικώς υπεύθυνη για τις αμφισβητήσεις που συνεχίζουν να περιβάλλουν το παιδί με αυτισμό. Επειδή μέχρι τα μέσα του αιώνα μας γνωρίζαμε ελάχιστα για την πρώιμη κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη, ο Kanner δεν μπορούσε παρά να ενεργεί χωρίς θεωρητική κάλυψη για τις παρατηρήσεις του.

Στις μέρες μας, η ολοένα επεκτεινόμενη γνώση της πρώιμης κοινωνικής, επικοινωνιακής και γνωστικής ανάπτυξης και η διασύνδεσή της με συναισθηματικές δυνάμεις, μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα ασυνήθιστα αναπτυξιακά προφίλ που συνδέονται με το σύνδρομο του αυτισμού. (Quill, 2000)

## **1.2 Επιδημιολογία**

Η ανασκόπηση 23 επιδημιολογικών μελετών κατά την διάρκεια τριάντα χρόνων σε αρκετές χώρες, που περιελάμβανε 4.000 παιδιά, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός είναι αρκετά σπάνιος. Η μέση συχνότητα υπολογίστηκε περίπου στα 4 με 5 παιδιά στα 10000.

Ωστόσο, σε ορισμένες μελέτες το ποσοστό αυτό ήταν διπλάσιο. Κάτι τέτοιο ίσως να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο επιλογής του πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα ή ίσως στην καλύτερη διερεύνηση του αυτισμού. Η αυξημένη συχνότητα μπορεί επίσης να αντανακλά τη χρήση ευρύτερων διαγνωστικών κριτηρίων και ευρύτερης άποψης σχετικά με τον αυτισμό. Όταν στα ποσοστά περιλαμβάνονται και διαταραχές παρόμοιες με τον αυτισμό, τότε αυτά αγγίζουν το 1 στα 100 άτομα. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

Σύμφωνα με το Centre for Disease Control and Prevention (2001) ο αυτισμός αποτελεί την πιο συχνή διαταραχή μεταξύ των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και προσβάλει 2 με 6 άτομα στα 1000. Μάλιστα, το ποσοστό αυτό φαίνεται να αυξάνεται, κατά 10-17% ανά έτος σύμφωνα με το U.S Department of Education. Με αυτό το ρυθμό πιστεύεται ότι την επόμενη δεκαετία τα άτομα με αυτισμό θα φτάσουν τα 4 εκατομμύρια Αμερικανών από 1,5 που είναι σήμερα.

[www.autism-society.org/site/PageServer.pagename=whwtisautism](http://www.autism-society.org/site/PageServer.pagename=whwtisautism)

Σχετικά με τη συχνότητα παρουσίας του αυτιστικού συνδρόμου στη χώρα μας, εκτιμούμε ότι βρίσκεται στα ίδια περίπου διεθνή επίπεδα, καθόσον ελλείπουν παντελώς στατιστικά στοιχεία για το θέμα αυτό. (Κυπριωτάκης, 1995)

Αξίζει να αναφερθεί ότι βάσει πολυετών μελετών προκύπτει ότι η συχνότητα του συνδρόμου παρουσιάζεται μεγαλύτερη από εκείνη της τύφλωσης και λίγο μικρότερη από τη συχνότητα της κώφωσης. (Κυπριωτάκης, 1995)

### **1.3 Επιδημιολογία βάσει φύλου**

Όλες οι μορφές διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών εμφανίζονται συχνότερα στους άντρες παρά στις γυναίκες με αναλογία 2:1 έως 5:1(εξαρτάται από την εκάστοτε έρευνα). Συγκεκριμένα για την αυτιστική διαταραχή η συχνότητα κυμαίνεται από 3:1 έως 4:1. Η πιο συχνή διαταραχή των αντρών δεν έχει ακόμα εξηγηθεί αλλά είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον αυτισμό από την νοητική υστέρηση. Επιπλέον, παρόλο που οι γυναίκες με αυτισμό δεν διαγιγνώσκονται το ίδιο συχνά, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι εμφανίζουν μικρότερο IQ συγκριτικά με τους άντρες με αυτισμό. Ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούν πιο δύσκολα κλινικά περιστατικά. (Reed, 1994)

Έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σε οικογένειες με δύο παιδιά, το αυτιστικό είναι το μεγαλύτερο σε ηλικία, ενώ όταν η οικογένεια έχει περισσότερα από δύο παιδιά, είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα να ανήκει το αυτιστικό παιδί στο δεύτερο ήμισυ της σειράς των παιδιών. (Κυπριωτάκης, 1995)

Ας μην ξεχνάμε ότι ο αυτισμός είναι ανεξάρτητος από φυλή, εθνικότητα, κοινωνική θέση, οικογενειακό εισόδημα, τρόπο ζωής και μορφωτικό επίπεδο.

[www.autism-society.org/site/PageServer.pagename=whwtisautism](http://www.autism-society.org/site/PageServer.pagename=whwtisautism)

#### **1.4 Κληρονομικότητα**

· Υπάρχει μικρή τάση ο αυτισμός να αθροίζεται στα μέλη της ίδιας οικογένειας. Αυτό ισχύει περίπου για το 1-3 % των οικογενειών που έχουν ένα παιδί με αυτισμό. Το ποσοστό αυτό είναι 50 με 100 φορές μεγαλύτερο από το ποσοστό των τυχαίων πιθανοτήτων.

· Υπάρχει μία τάση ο αυτισμός να εμφανίζεται μαζί με άλλες διαταραχές όπως η νοητική υστέρηση ή οι γλωσσικές διαταραχές. Αυτό ισχύει για το 10-15 % των οικογενειών που έχουν ένα παιδί με αυτισμό. Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι γονείς παιδιών με αυτισμό συχνά έχουν «κρυφά» επικοινωνιακά προβλήματα.

· Επιπλέον σε οικογένειες που υπάρχει παιδί με αυτισμό, συχνά εμφανίζονται συγκεκριμένα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα σε άλλα μέλη της οικογένειας. Ακόμα, συχνά οι γονείς των παιδιών αυτών εμφανίζουν αγχωτική διαταραχή ή μανιοκαταθλιπτική νόσο.

· Σε ορισμένες περιπτώσεις ο αυτισμός συνδέεται με συγκεκριμένες γενετικές διαταραχές π.χ. το σύνδρομο του εύθραυστο X.

· Άρα, τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να έχουν κάποια κληρονομικότητα η οποία έπειτα επιδρά με συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

(Reed, 1994)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### **2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ**

Με βάση τις γνώσεις που διαθέτουμε μέχρι σήμερα για τον αυτισμό, δε μπορούμε να κάνουμε λόγο για ενιαίο παθολογικό μηχανισμό και για συγκεκριμένα αίτια. Η αιτιολογία δεν έχει επαρκώς διαλευκανθεί, γι' αυτό και δυσχεραίνεται η αντιμετώπιση και η αποτελεσματική θεραπεία. (Κυπριωτάκης, 1995)

#### **2.1 Ψυχογενή αίτια**

Στο παρελθόν, υπήρχε σύγχυση του αυτισμού με τη σχιζοφρένεια, πράγμα που σήμερα έχει ξεπεραστεί και θεωρούνται πλέον σαν δύο ανεξάρτητες διαταραχές ( Wicks-Nelson & Israel, 2003). Οι πρώτες έρευνες για το σύνδρομο του αυτισμού συμπίπτουν χρονικά με την εξέλιξη της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές «ο αυτισμός προκαλείται από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού ή από κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος που βιώνεται από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης» (Frith, 1999).

Η παρουσία του αυτισμού αρχικά θεωρήθηκε ότι οφείλεται σε τραυματικές εμπειρίες του παιδιού, ανεπιθύμητη κύηση, έλλειψη σωματικής επαφής μητέρας-παιδιού μετά τη γέννηση κτλ. Γνωρίζουμε ότι οι τραυματικές εμπειρίες επηρεάζουν αναμφισβήτητα αρνητικά την εξέλιξη του παιδιού, πλην όμως εκατομμύρια παιδιά με τρομακτικά βιώματα δεν είναι αυτιστικά (Κυπριωτάκης, 1995).

Όμως με τον καιρό, η «ψυχογενής υπόθεση» για τον αυτισμό δεν αποδείχτηκε. Οι πρώιμες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη, αλλά δεν θεωρείται πια ότι μπορούν να οδηγήσουν σ' αυτή τη διαταραχή, με την ιδιάζουσα συνθετότητα που αναδεικνύεται να είναι ο αυτισμός (Αναδόμηση, 2000). Όπως και με κάθε άλλη αναπτυξιακή διαταραχή είναι απολύτως αναγκαίο να λάβουμε υπόψη μας τους οργανικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση ή αμοιβαία επιρροή μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων, αλλιώς δεν μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη. Όσον αφορά στην ανατροφή των παιδιών, οι καλοί γονείς και η ειδική εκπαίδευση δεν θα επαναφέρουν στο φυσιολογικό ένα παιδί με οργανική βλάβη, αλλά θα το βοηθήσουν να επαναφέρει στο έπακρο το υπάρχον δυναμικό του (Frith, 1999)



## **2.2 Γενετικά αίτια**

Άλλες έρευνες εξετάζουν την πιθανότητα αν κάτω από συγκεκριμένες καταστάσεις, μια ομάδα ασταθών γονιδίων θα μπορούσε να εμποδίσει την εγκεφαλική ανάπτυξη και να καταλήξει σε αυτισμό(American theories)

Βέβαια δεν κληρονομείται ο αυτισμός αυτός καθαυτός αλλά κάποια χαρακτηριστικά. Οι έρευνες στηρίχθηκαν στις μελέτες που έγιναν σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα. Οι πιθανότητες εμφάνισης αυτισμού στους μονοζυγώτες ήταν της τάξης του 60%-70% ενώ στους διζυγώτες ήταν μηδαμινές (Πρακτικά Συμποσίου «Το παζλ του Αυτισμού», 2003).Οι τρόποι και οι μηχανισμοί της γενετικής μεταβίβασης του αυτισμού δεν έχει αποδειχθεί. Πιθανότατα η γενετική ετερογένεια και οι ερευνητές οι οποίοι είναι υπέρ της ιδέας των διαφόρων αλληλεπιδράσεων των γονιδίων, να εξηγούν καλύτερα τις περισσότερες περιπτώσεις αυτισμού. (Wicks-Nelson & Israel,2003)

Ο αυτισμός μπορεί να εμφανίζεται και στα αδέλφια ατόμων με αυτισμό σ' ένα ποσοστό 3%-9%. Σε σχέση με τη συχνότητα του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό, είναι ένα σημαντικό ποσοστό(Δοκίμια Επιμόρφωσης «αναδόμηση»,2003).

Τα προηγούμενα, υποδηλώνουν ότι υπάρχει ένα γενετικό αίτιο για μια γενικότερη διαταραχή της γνωστικής ανάπτυξης. Δεδομένης μιας γενετικής προδιάθεσης για τη διαταραχή αυτή, ο κλασικός Αυτισμός θα μπορούσε να είναι μία από τις εκδηλώσεις της.(Frith, 1999)

## **2.3 Χρωμοσωμικές ανωμαλίες**

Χρωμοσωμικές ανωμαλίες έχουν επίσης ανιχνευθεί σε μερικά άτομα με αυτισμό. Έχει προταθεί μια σημαντική συσχέτιση του συνδρόμου του Εύθραυστου-X (Fragile-X syndrome) με τον αυτισμό. Βρέθηκε ότι το σύνδρομο αποτελεί την πιο συχνή αναγνωρίσιμη γενετική διαταραχή στις ομάδες των ατόμων με αυτισμό. Τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι περίπου το 4% του αυτιστικού πληθυσμού παρουσιάζει και το σύνδρομο του Εύθραυστου-X. Επιπλέον περίπου το 20% των αρρένων ασθενών με το σύνδρομο του Εύθραυστου-X παρουσιάζει αυτισμό. Η επικάλυψη αυτών των δύο καταστάσεων υποδεικνύει την πιθανότητα κοινού τελικού, παθογονικού μονοπατιού.(Πρακτικά Συμποσίου «Το παζλ του αυτισμού»,2003)

Το σύνδρομο του Εύθραυστου-X παρατηρείται πιο συχνά στα αγόρια. Κάποια χαρακτηριστικά είναι: οι σωματικές παραμορφώσεις, η νοητική ανεπάρκεια, γλωσσικές και άλλες διαταραχές οι οποίες είναι όμοιες μ' αυτές του αυτισμού(ανεπάρκεια στο λόγο, ηχολαλία, αποφυγή βλεμματικής επαφής κτλ) (Κυπριωτάκης,1995)

Περίπου 1/700 άρρενες θα γεννηθεί φορέας του συνδρόμου του Εύθραυστου-Χ χωρίς να νοσεί. Μερικοί απ' αυτούς(περίπου το 20%σε διάρκεια 50 ετών) αναπτύσσουν προοδευτικά ένα σύνδρομο αταξίας/τρόμου/άννοιας. Τέλος, περίπου 1/300 γυναίκες κληρονομούν μια απλή μετάλλαξη του συνδρόμου του εύθραυστου-Χ (Πρακτικά Συμποσίου «Το παζλ του αυτισμού», 2003).

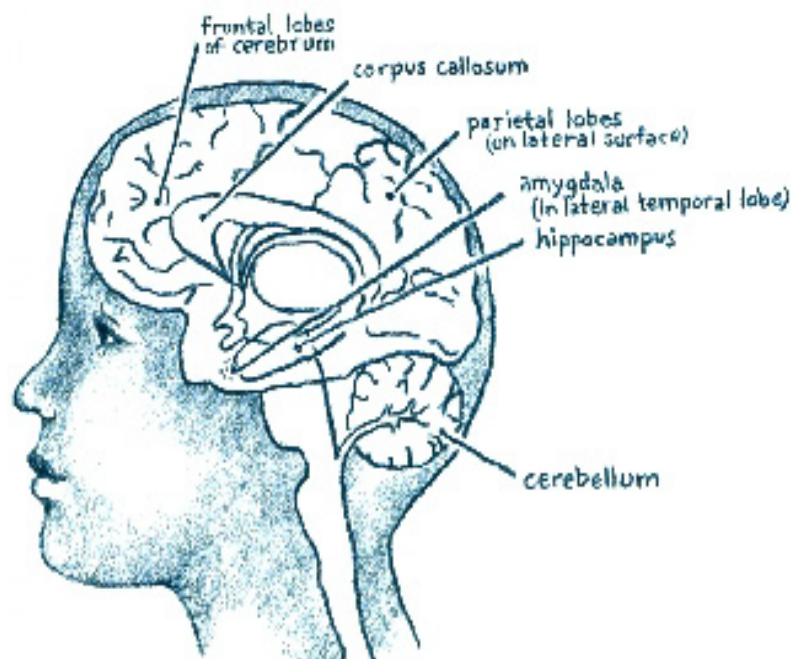
Μία προληπτική υπόθεση που διατύπωσαν οι ερευνητές είναι πως πίσω από την ανώμαλη ανάπτυξη του εγκεφαλικού στελέχους μπορεί να βρίσκεται μία χρωμοσωμική ανεπάρκεια, η οποία πιθανώς προκαλεί την αποδιοργάνωση των νευρώνων του συστήματος ντοπαμίνης και , μερικές φορές επιληψία. (Frith, 1999)

## **2.4 Νευρογενή αίτια**

Δεν είναι γνωστή κάποια απλή αιτία για τον αυτισμό, αλλά γενικά είναι αποδεκτό ότι προκαλείται από ανωμαλίες στην εγκεφαλική δομή ή λειτουργία. Απεικονίσεις του εγκεφάλου δείχνουν διαφορές στο σχήμα και τη δομή του εγκεφάλου μεταξύ φυσιολογικών παιδιών και παιδιών με αυτισμό.

([www.autism-society.org/site/PageServer?pagename=autismcauses](http://www.autism-society.org/site/PageServer?pagename=autismcauses))

Κάποιοι θεωρούν ότι συμπεριφορές που αποδεικνύουν την ύπαρξη αυτισμού μπορούν να αναζητηθούν σε συγκεκριμένους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να δυσλειτουργούν. Έτσι προτείνουν ότι τα αρχικά ελλείμματα βρίσκονται σε (Reed, 1994)



1) Περιοχές του μεταιχμιακού συστήματος που είναι υπεύθυνες για την ενεργητικότητα, την προσοχή και την κινητική αντίδραση στα ερεθίσματα. Τέτοιες περιοχές είναι κυρίως ο αμυγδαλοειδής πυρήνας (amygdala) και ο ιππόκαμπος (hippocampus). Οι βλάβες συμβαίνουν κυρίως κατά τη διάρκεια του προγεννητικού σταδίου της ανάπτυξης. Οι έρευνες αναφέρουν ότι σ' αυτές τις περιοχές οι νευρώνες είναι πυκνοί, συμπιεσμένοι και μικρότεροι στα άτομα με αυτισμό σε σχέση με τα φυσιολογικά. Σήμερα δε γνωρίζουμε τι προκαλεί βλάβη σ' αυτούς τους νευρώνες και γενικότερα πολλά απ' αυτά που γνωρίζουμε βασίζονται σε έρευνες που έγιναν σε ζώα. ([www.autism.org/limbic.html](http://www.autism.org/limbic.html))

Μια μελέτη παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο αμυγδαλοειδής πυρήνας ήταν στην πραγματικότητα διαταραγμένος αλλά ο ιππόκαμπος όχι. Σε μια άλλη μελέτη, οι επιστήμονες ακολούθησαν την ανάπτυξη των πιθήκων, των οποίων ο αμυγδαλοειδής πυρήνας είχε διαλυθεί στη γέννα. Όπως και στα παιδιά με αυτισμό, καθώς οι πίθηκοι μεγάλωναν γινόταν περισσότερο απόμακροι και απέφευγαν την κοινωνική επαφή ([www.nimh.nih.gov](http://www.nimh.nih.gov)).

Ο ιππόκαμπος φαίνεται να είναι κυρίως υπεύθυνος για τη μνήμη και τη μάθηση. Βλάβη ή αφαίρεσή του θα οδηγήσει σε αδυναμία αποθήκευσης νέων πληροφοριών στη μνήμη, στερεότυπες συμπεριφορές και υπερκινητικότητα. ([www.autism.org/limbic.html](http://www.autism.org/limbic.html))

2) Περιοχές της παρεγκεφαλίδας (cerebellum) οι οποίες διευκολύνουν την ενεργητικότητα ή την προσοχή. Είναι πρωταρχικά υπεύθυνη για τις κινήσεις. Βλάβη της κατά τη διάρκεια της γέννησης μπορεί να προκαλέσει εγκεφαλική παράλυση. Επίσης, είναι υπεύθυνη για το λόγο, τη μάθηση, τα συναισθήματα και την προσοχή. ([www.autism.org/cerebel.html](http://www.autism.org/cerebel.html))

Κάποιοι ερευνητές εντόπισαν μια ασυνήθιστη δυσπλασία ενός μικρού μέρους της παρεγκεφαλίδας σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων με αυτισμό, μερικοί εκ των οποίων είχαν και νοητική καθυστέρηση. Είναι πιθανόν ότι αυτή η ανωμαλία συνδέεται με ανωμαλίες σε άλλα μέρη του εγκεφάλου τα οποία ακόμη δεν έχουν διερευνηθεί. (Frith, 1999)

Έρευνες έδειξαν ότι σε δύο περιοχές της, τα λοβία VI και VII ήταν σημαντικά μικρότερα στα άτομα με αυτισμό απ' ότι στα φυσιολογικά (υποπλασία). Αυτό μάλλον οφείλεται σε αποστέρηση οξυγόνου, μόλυνση ή έκθεση της μητέρας σε τοξικά περιβάλλοντα. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι οι αυτοψίες σε αυτιστικά άτομα δε φανέρωσαν καμία ένδειξη μικρότερων VI και VII λοβίων, όμως έδειξαν δραματική μείωση στα Purkinjic κύτταρα της παρεγκεφαλίδας ([www.autism.org/cerebel.html](http://www.autism.org/cerebel.html))

3) Ντοπαμινικό σύστημα του εγκεφάλου, του οποίου οι διακλαδώσεις εισχωρούν κυρίως στα βασικά γάγγλια και σε τμήματα του πρόσθιου κροταφικού λοβού. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι έχουν βρεθεί ενδείξεις που υποστηρίζουν την ύπαρξη ανωμαλιών του συστήματος ντοπαμίνης στη σχιζοφρένεια. Οι Damasio και Maurer ανέπτυξαν τη θεωρία τους βασιζόμενοι στα ανάλογα συμπεριφορικά συμπτώματα που εμφανίζουν ασθενείς αλλά και πειραματόζωα με εγκεφαλική βλάβη. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη. Ακόμη και αν παρατηρούνται μεγάλες ομοιότητες συμπτωμάτων και διαγνωστικών σημείων μεταξύ πειραματόζωων και νευρολογικών περιπτώσεων ή σχιζοφρενών ασθενών και παιδιών με αυτισμό, δε σημαίνει ότι η βλάβη είναι στο ίδιο μέρος ή δεν προκαλείται κατ' ανάγκη απ' το ίδιο αίτιο (Frith, 1999)

4) Ένα συνδυασμό φλοιωδών και υποφλοιωδών περιοχών οι οποίες είναι υπεύθυνες για την κοινωνική συμπεριφορά (Reed, 1994)

5) Νευροκινητικά συστήματα τα οποία υποκινούν τις εκούσιες ή κατευθυνόμενες κινήσεις (Reed, 1994)

## **2.5 Οργανικά αίτια**

Σε πολλά παιδιά με αυτισμό τα συμπτώματα του αυτισμού συνδέονται συχνά με ασθένειες ή επιπλοκές που παρουσιάζονται κατά την προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική περίοδο της ζωής τους και οδηγούν σε διαταραχές των λειτουργιών του εγκεφάλου. Επίσης, στις αρχές της δεκαετίας του '70 πραγματοποιήθηκαν σχετικές έρευνες με σκοπό τη διαπίστωση της σχέσης του αυτισμού με τις βιοχημικές διαταραχές (Κυπριωτάκης, 1995). Όλες σχεδόν οι σχετικές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ορισμένες επιπλοκές κατά την προγεννητική περίοδο (π.χ. ασθενείς) ή τη στιγμή της γέννησης (π.χ. κακώσεις στον εγκέφαλο, ασφυξία) παρουσιάζονται στατιστικά πιο συχνά στα παιδιά με αυτισμό απ' ότι στις ομάδες ελέγχου. Στα παιδιά με αυτισμό διαπιστώνονται επίσης, κατά την περίοδο της ενδομήτριας ζωής περισσότερες αιμορραγίες στη μήτρα, τον ομφάλιο λώρο κτλ, καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση φαρμάκων από τη μητέρα. Το 2002, το Πρακτορείο Τοξικών ουσιών και Καταγραφής Θανάτων (Agency for Toxic Substances and Disease Registry-ATSDR) ετοίμασε μια αναφορά επικίνδυνων χημικών εκθέσεων και αυτισμού και δε βρήκαν κάποια σημαντική σύνδεση, εφόσον η έρευνα ήταν πολύ περιορισμένη. Το ερώτημα συσχέτισης ανάμεσα στα εμβόλια και τον αυτισμό είναι υπό συζήτηση. Σε μία έρευνα το 2001 από το Ιατρικό Ινστιτούτο, μία επιτροπή κατέληξε ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των εμβολίων και του αυτισμού αν και τα στατιστικά στοιχεία δε συμφωνούσαν. (Wicks-Nelson & Israel, 2003).

Έχει καταδειχθεί σε αυστηρά επιλεγμένες περιπτώσεις ότι η προσβολή μικρών παιδιών από κάποιον ιό, προηγήθηκε της εκδήλωσης των χαρακτηριστικών συμπτωμάτων του Αυτισμού. Η δε αναπτυξιακή περίοδος πριν από την προσβολή αναφέρεται ως εμφανώς φυσιολογική. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις όπου η μόλυνση εμφανίστηκε στις μητέρες στα αρχικά στάδια της εγκυμοσύνης. Ωστόσο, εξαιτίας της σπανιότητας των καλά τεκμηριωμένων περιπτώσεων, δεν είναι δυνατόν ο αυτισμός, κατά μεγάλο μέρος, να συνδεθεί με αυτού του είδους την αιτιολογία. Οι μολυσματικές ασθένειες εκδηλώνονται απροσδόκητα. Εάν το κεντρικό νευρικό σύστημα μολυνθεί σε μια κρίσιμη χρονική περίοδο πριν ή μετά τη γέννηση, μπορεί να προκληθεί αυτισμός (Frith,1999)

Συσχετίσεις υπάρχουν με ορισμένες συγγενείς λοιμώξεις. Κυριότερη είναι η συγγενής ερυθρά: παιδιά που οι μητέρες τους προσβάλλονται από ερυθρά κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, εφόσον επιζήσουν, μπορεί να παρουσιάσουν και αυτισμό. Παλαιότερα σ' ένα δείγμα τέτοιων παιδιών, η εμφάνιση αυτισμού ήταν πολλές φορές μεγαλύτερη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Σήμερα με τα μέτρα που εφαρμόζονται έχει περιοριστεί σημαντικά το ενδεχόμενο ερυθράς κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Άλλες συγγενείς λοιμώξεις που έχουν συσχετιστεί είναι η τοξοπλάσμωση και ο μεγαλοκυτταροϊός (Αναδόμηση, 2000)

Για την παρουσία του αυτιστικού συνδρόμου δεν παύει να αποτελεί σοβαρό κίνδυνο ένας πρόωρος τοκετός ή μια ασφυξία.(Κυπριωτάκης, 1995)

Επίσης βλάβη στον εγκέφαλο κατά τη μεταγεννητική περίοδο, εξαιτίας διαφόρων αιτιών, μπορούν να οδηγήσουν στην παρουσία του αυτιστικού συνδρόμου.(Κυπριωτάκης, 1995)

Ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με διάφορα γνωστά νοσήματα και ιατρικές καταστάσεις. Εδώ περιλαμβάνονται γενετικά νοσήματα όπως η υβώδης σκλήρυνση και η νευροϊνοϊμάτωση ([www.autism-society.org/cerebel.htm](http://www.autism-society.org/cerebel.htm))

Επίσης εμπλέκονται και βιοχημικές διαταραχές με κυριότερη τη φαινυλοκετονουρία (ιδίως παλαιότερα γιατί σήμερα γίνεται πρόωπη διάγνωση της διαταραχής αυτής). Άλλες είναι η ιστιδιναιμία, οι νευροδιαβιβαστές, οι ενδορφίνες, οι μονοαμίνες κτλ.(Κυπριωτάκης,1995). Σημαντικό ρόλο παίζει και ο υποθυρεοειδισμός (υπολειτουργία του θυρεοειδούς αδένος) που σχετίζεται με νοητική ανεπάρκεια και καθυστέρηση στη σωματική εξέλιξη (Αναδόμηση, 2003).

## **2.6 Σωματικές παραμορφώσεις και αυτισμός**

Πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός συνοδεύεται κυρίως και από μικρές σωματικές παραμορφώσεις-ανωμαλίες. Έτσι τα παιδιά με αυτισμό, σε σύγκριση με τα φυσιολογικά, εμφανίζουν πιο συχνά τα παρακάτω σωματικά ελαττώματα: επίκανθο, υπερτελορισμό, ασυμμετρία αυτιών, παραμορφωμένα αυτιά, προγναθία, ψηλό ουρανίσκο, αυλακωτή γλώσσα, μικρό και κυρτωμένο το πέμπτο δάχτυλο, ηλεκτρισμένα μαλλιά κτλ. Συνήθως οφείλονται σε επιπλοκές κατά την περίοδο της ενδομήτριας ζωής του εμβρύου ως την εμβρυογένεση.(Κυπριωτάκης, 1995)

## **2.7 Ανεπαρκής διατροφή**

Στα παιδιά με αυτισμό οι διαταραχές στη λήψη τροφής αποτελούν ένα σύνηθες σύμπτωμα γι' αυτό αναφέρεται συχνά ανάμεσα στα αίτια και η ανεπαρκής διατροφή. Είναι γεγονός ότι οι διαταραχές στην τροφή ασκούν αναμφίβολα δευτερεύοντα ρόλο. Κάποια παιδιά με αυτισμό αρνούνται τη λήψη τροφής, άλλα αδυνατούν να μασήσουν τροφές με συνέπεια τον περιορισμό του διαιτολογίου τους. Για κάποιο χρονικό διάστημα προτιμούν ένα συγκεκριμένο φαγητό ή αρνούνται τη λήψη ορισμένων τροφών με αποτέλεσμα να τρέφονται μονομερώς και να τους λείπουν ορισμένες απαραίτητες ουσίες ή βιταμίνες (Κυπριωτάκης, 1995)

## **2.8 Βιολογική βάση**

Τη βιολογική βάση υποδεικνύει ισχυρά το καλά διαπιστωμένο γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό σ' ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εμφανίζουν στην πορεία και επιληπτικές κρίσεις και μάλιστα όψιμα, γύρω στην εφηβεία ή και λίγο αργότερα. Το ποσοστό αγγίζει περίπου το 30% μέχρι την ηλικία των 30 ετών. Η εμφάνιση των επιληπτικών κρίσεων δημιουργεί ένα νέος άγχος στους γονείς, αν και τα άτομα ανταποκρίνονται αρκετά καλά στην αντί-επιληπτική αγωγή.

Εδώ ασφαλώς συνυπολογίζονται η συχνή συνύπαρξη με νοητική καθυστέρηση, οι ιδιαίτσες γνωσιακές δυσκολίες και η διαφορά ως προς το φύλο.(Αναδόμηση, 2003)

## **2.9 Ηλικία μητέρας**

Κάποιες έρευνες οδήγησαν στο συμπέρασμα της ύπαρξης θετικής συνάφειας ανάμεσα στην ηλικία της μητέρας και την παρουσία αυτισμού(Links, 1980),ενώ άλλες (Quinn & Rapport, 1974) έδειξαν ότι η παράμετρος ηλικία της μητέρας ουδόλως σχετίζεται με την παρουσία αυτισμού.(Κυπριωτάκης, 1995)

Το αυτιστικό σύνδρομο μπορεί να εμφανιστεί εξαιτίας πολλών διαφορετικών παραγόντων, δηλαδή μέσω διαφορετικών οδών μπορούμε να φτάσουμε στο ίδιο αποτέλεσμα, τον αυτισμό (Κυπριωτάκης, 1995). Άρα δεν θα πρέπει να αναζητούμε «το» αίτιο του αυτισμού, αλλά μια μακρά αιτιολογική αλυσίδα, η οποία έχει ξεχωριστούς κρίκους (Frith, 1999)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3.1 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Οι δυο τελευταίες ταξινομήσεις **DSM-IV** και **ICD-10** κατατάσσουν όλες τις διαταραχές και τα σύνδρομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού σε μία ενιαία κατηγορία.

#### ICD-10

Η ταξινόμηση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας κατατάσσει τον αυτισμό στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αυτή η ομάδα διαταραχών χαρακτηρίζεται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας καθώς και από περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων. Οι ποιοτικές αυτές ανωμαλίες αποτελούν διάχυτο χαρακτηριστικό της λειτουργικότητας του ατόμου. Οι καταστάσεις αυτές εκδηλώνονται κατά την πρώτη πενταετία της ζωής, για αυτό ο όρος που χρησιμοποιεί για να αναφερθεί σε αυτές είναι «*Αυτισμός της παιδικής ηλικίας*». Η διαταραχή συμβαίνει στα αγόρια τρεις ή τέσσερις φορές συχνότερα, σε σχέση με τα κορίτσια.

Στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται: Αυτιστική διαταραχή

Βρεφικός αυτισμός

Βρεφική ψύχωση

Σύνδρομο του Kanner

#### DSM-IV

Κατατάσσει τον αυτισμό στην κατηγορία των Εκτεταμένων Διαταραχών Ανάπτυξης (Pervasive Developmental Disorders). Χρησιμοποιεί τον όρο «*Αυτιστική Διαταραχή*». Συμπεριλαμβάνει διαταραχές σε διάφορες περιοχές της ανάπτυξης, όπως στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στην παρουσία στερεοτυπικών συμπεριφορών, παράξενων ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Για την διάγνωση του αυτισμού πρέπει να ισχύουν:



**A.** Ένα σύνολο έξι (ή περισσότερων) σημείων από τα (1), (2) και (3), από τα οποία τουλάχιστον δύο από το (1), ένα από το (2) και ένα από το (3):

(1) ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:

(α) έκδηλη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής.

(β) αποτυχία στην ανάπτυξη σχέσεων ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο

(γ) έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους (π.χ. έλλειψη να υποδεικνύει, να θέτει ή να τονίζει θέματα ενδιαφέροντος)

(δ) έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

(2) Ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

(α) καθυστέρηση ή ολική έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας ( η οποία δεν συνοδεύεται από μια προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση)

(β) σε άτομα με επαρκή ομιλία, έκδηλη έκπτωση της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους

(γ) στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας

(δ) έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο.

(3) Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

(α) ενασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, η οποία είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση

(β) εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες

(γ) στερεότυπες και επαναληπτικές κινήσεις (π.χ. χτυπήματα ή συστροφές των χεριών ή των δακτύλων, ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος)

(δ) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων

**B.** Καθυστερήσεις ή ανώμαλη λειτουργικότητα σε τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες περιοχές, με έναρξη πριν από την ηλικία των 3 ετών:

(1) κοινωνική συναλλαγή,

(2) γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία ή

(3) συμβολικό παιχνίδι

**Γ.** Η διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα με τη διαταραχή Rett ή με την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή.

### **3.2 ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

Μεγαλώνει το ενδιαφέρον για τις διαταραχές που είναι παρόμοιες με τον αυτισμό, σε σχέση με τα συμπτώματα και την πιθανή αιτιολογία. Εκτός από τον αυτισμό, το DSM-III περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικές διαταραχές στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (Wicks-Nelson & Israel,2003), οι οποίες εντοπίζονται τώρα σε διαφορετική περιοχή του DSM-IV σε σχέση με την προηγούμενη έκδοση DSM-III R. Ανήκουν στον Άξονα II (Axis II) όπου ανήκουν μακροπρόθεσμες, αμετάβλητες διαταραχές με σχετικά κακή πρόγνωση για βελτίωση. Τώρα ανήκουν στον Άξονα I, ο οποίος χρησιμοποιείται για τη διάγνωση επεισοδιακών και πιο ευμετάβλητων κλινικών διαταραχών. Η πιθανή εξήγηση αυτής της μεταφοράς είναι η συνειδητοποίηση ότι τα συμπτώματα αυτών των διαταραχών μπορούν να ποικίλλουν και ίσως να βελτιώνονται με κάποιες παρεμβάσεις ενώ οι διαταραχές που υπάρχουν στον Άξονα II, Νοητική Υστέρηση και διαταραχές της προσωπικότητας είναι τυπικά μακροπρόθεσμες και δεν ανταποκρίνονται σε παρέμβαση.([www.autism.org/dsm.html](http://www.autism.org/dsm.html))

Οι τύποι της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής είναι, εκτός του Αυτισμού, η διαταραχή Rett (Rett syndrome),η διαταραχή Asperger (Asperger's Disorder),η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή (Childhood Disintegrative Disorder-CDD) και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Pervasive Developmental Disorder not Otherwise Specified-PDD-NOS) (Πρακτικά Συμποσίου «Το πάζλ το Αυτισμού»,2003)

#### **3.2.1 Διαταραχή Rett (σύνδρομο Rett)**

Η διαταραχή Rett είναι μια προοδευτική νευρολογική όπου εμφανίζεται κυρίως στα κορίτσια (Reed, 1994)

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι:

- Ομαλή προ- και μεταγεννητική ανάπτυξη της λειτουργικότητας του παιδιού κατά τη διάρκεια των 5 πρώτων μηνών της ζωής
- Φυσιολογική περίμετρος κεφαλής στη γέννηση και επιβράδυνσή της μεταξύ 5-48 μηνών
- Απώλεια των σκόπιμων δεξιοτήτων των χεριών(οι οποίοι έχουν ήδη κατακτηθεί) μεταξύ 5-30 μηνών
- Ανάπτυξη στερεότυπων κινήσεων των χεριών

- Απώλεια κοινωνικής εμπλοκής
- Εμφάνιση φτωχού συντονισμού του βαδίσματος
- Σοβαρή έκπτωση στην ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης
- Ψυχοκινητική επιβράδυνση

([www.autism.org/dsm.html](http://www.autism.org/dsm.html))

Η διαταραχή Rett τυπικά συνοδεύεται από Βαριά Διανοητική Καθυστέρηση και στο 75% των περιπτώσεων από επιληπτικούς σπασμούς. Σχεδόν όλα τα άτομα έχουν ανωμαλίες στο ΗΕΓ. Μπορεί επίσης να εμφανιστεί αυτοτραυματική συμπεριφορά. (Μάνος, 1997)

Σε γενικές γραμμές η αιτιολογία της διαταραχής παραμένει άγνωστη όμως ενοχοποιούνται γενετικοί παράγοντες, μεταβολικοί, βιολογικοί κλπ. (Μάνος, 1997)

Τα εγκεφαλικά νεύρα είναι μικρότερα και πιο πυκνά στοιβαγμένα από τα φυσιολογικά και υπάρχουν λιγότερες δενδρικές συνάψεις, ειδικά στην κινητικές κροταφικές και υποκάμπειες περιοχές. Το εγκεφαλικό στέλεχος εμπλέκεται επίσης. Έχουν σημειωθεί διάφορες βιοχημικές ανωμαλίες. Το 1999, η αιτιολογία συνδέθηκε με ένα γονίδιο στο Χ-χρωμόσωμα το οποίο πιστεύεται ότι ρυθμίζει άλλα γονίδια, έχουν περιγραφεί περίπου 100 μεταλλάξεις μέχρι τώρα. Παρόλο που η μετάλλαξη πιθανότατα συμβαίνει και στους δυο γονείς, είναι πιο πιθανή στον πατέρα ο οποίος το μεταδίδει στην κόρη. Στην πραγματικότητα, το σύνδρομο Rett είναι γνωστό στα θήλεα άτομα, αλλά μπορεί να συμβεί και στα αγόρια όταν η μετάλλαξη μεταδίδεται από τη μητέρα. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

Η διαταραχή Rett είναι λιγότερο συχνή σε σχέση με την αυτιστική διαταραχή. Αρχίζει πριν την ηλικία των 4 ετών, συνήθως τον πρώτο ή δεύτερο χρόνο της ζωής. Η πορεία είναι χρόνια και η απώλεια των απτικών δεξιοτήτων είναι επίμονη και προοδευτική. Οι δυσκολίες στη γλώσσα και στη συμπεριφορά παραμένουν επίσης σταθερές σ' ολόκληρη τη ζωή. Μπορεί όμως, συχνά, να εμφανισθεί ενδιαφέρον για κοινωνική αντίδραση στην παιδική ηλικία και στην εφηβεία. (Μάνος, 1995) Η επικράτηση του συνδρόμου Rett δεν έχει καθιερωθεί ακριβώς, αν και το ποσοστό που προτείνεται για τα θήλεα είναι 1 στα 10000 ή 1 στα 13000, με χαμηλότερη αναλογία για τους άντρες. (Wicks-Nelson & Israel, 2003) Η θεραπεία είναι συμπτωματική φυσιοθεραπεία για την μυϊκή δυσλειτουργία, αντιεπιληπτικά για τους σπασμούς και θεραπεία συμπεριφοράς για τον έλεγχο της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς. (Μάνος, 1997)

### **3.2.2 Αποδιοργανωτική διαταραχή παιδικής ηλικίας (CDD=Childhood Disintegrative Disorder)**

Η διαταραχή αυτή, που έχει ονομαστεί επίσης σύνδρομο Heller, βρεφονηπιακή άνοια ή αποδιοργανωτική ψύχωση χαρακτηρίζεται από έντονη παλινδρόμηση της λειτουργικότητας σε πολλαπλούς τομείς, ύστερα από μια περίοδο εμφανών ενδείξεων φυσιολογικής ανάπτυξης για τα 2 πρώτα χρόνια ζωής τουλάχιστον. (Μάνος, 1997) Τα συμπτώματα πρέπει να εκδηλωθούν μέχρι την ηλικία των 10 ετών, όπου αρχίζουν να χάνονται πολλές επίκτητες δεξιότητες. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

Τα άτομα με αυτήν την διαταραχή εμφανίζουν:

- κοινωνικές, επικοινωνιακές ή συμπεριφορικές διαταραχές παρόμοιες με των αυτιστικών διαταραχών
- προβλήματα στον έλεγχο του εντέρου ή της κύστης
- προβλήματα στο παιχνίδι ή στις κινητικές δεξιότητες

([www.autism.org/dsm.html](http://www.autism.org/dsm.html))

Η CDD συνοδεύεται συνήθως από:

- βαριά διανοητική καθυστέρηση
- διάφορα μη ειδικά νευρολογικά συμπτώματα
- μη φυσιολογικό ΗΕΓ με ανωμαλίες
- επιληπτικούς σπασμούς

(Wicks-Nelson & Israel, 2003)

Οι ανεπαρκείς πηγές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η CDD είναι πολύ σπάνια. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εκδήλωση γίνεται μεταξύ 3 και 4 ετών και μπορεί να είναι βαθμιαία ή σποραδική. Οι διαταραχές μπορεί να παραμένουν για αρκετό καιρό, παρόλο που μπορεί να υπάρξει βελτίωση σε μια μικρή μερίδα των περιπτώσεων. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

Η αιτιολογία της διαταραχής είναι άγνωστη. Μερικές φορές παρατηρείται σε συνδυασμό με κάποια γενική ιατρική κατάσταση, όπως η μεταχρωματική δυστροφία, η οζώδης σκλήρυνση κ.ά. που μπορεί να ευθύνονται και για την παλινδρόμηση (Μάνος, 1997)

Η θεραπευτική προσέγγιση στην Αποδιοργανωτική Διαταραχή της παιδικής ηλικίας είναι παρόμοια μ' αυτή της αυτιστικής διαταραχής. (Μάνος, 1997)

### **3.2.3 Διαταραχή Asperger (σύνδρομο Asperger)**

Η διαταραχή σημειώνεται από ποιοτικά ελλείμματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και από περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα ενδιαφέροντα. Έτσι έμοιαζε με τον αυτισμό. Ωστόσο παιδιά με σύνδρομο Asperger δε σημειώνουν σημαντική καθυστέρηση σε γλωσσικές, γνωστικές, και υιοθετημένες συμπεριφορές(εκτός απ' τον κοινωνικό τομέα).Οι γλωσσικές ικανότητες μοιάζουν να μην είναι επαρκώς ανεπτυγμένες(Wicks-Nelson &Israel,2003)

Κάποια από τα προβλήματα είναι:

- αποτυχία δημιουργίας φιλιών και άλλων κοινωνικών δεσμών
- διαταραχή στη χρήση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών(π.χ. βλεμματική επαφή, χειρονομίες
- απουσία αυθόρμητης συζήτησης
- απουσία κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας
- προσκόλληση σε μη λειτουργικές ρουτίνες

([www.autism.org/dsm.html](http://www.autism.org/dsm.html)).

Γενικά υπάρχει:

- κοινωνική αμηχανία και αναισθησία
- ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους
- ζωή στιγματισμένη από μοναξιά
- ιδιαίτερη επιθετικότητα
- κινητικές δυσκολίες

(Wicks-Nelson & Israel,2003)

Η νευροβιολογία της διαταραχής είναι άγνωστη, όπως και οι επικράτησή της αν και έχει προταθεί ότι 1 στις 10000 περιπτώσεις. Η διαταραχή μπορεί να υποδιαγνωσθεί ειδικότερα σε λιγότερο σοβαρές περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά τα πηγαίνουν καλά και απλώς θεωρούνται κάπως περίεργα. Εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια (Wicks-Nelson & Israel, 2003).

Μερικές φορές η διαταραχή συνοδεύεται και από διάφορες γενικές ιατρικές καταστάσεις και από μη ειδικά νευρολογικά σημεία. Η αιτιολογία της είναι άγνωστη.

Η θεραπευτική προσέγγιση είναι παρόμοια μ' αυτή του αυτισμού (Μάνος, 1997)

### **3.2.4 Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS= Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified)**

Είναι μία διαγνωστική κατηγορία η οποία αναφέρεται σε παιδιά, τα οποία εμφανίζουν κάποια, αλλά όχι όλα τα χαρακτηριστικά του αυτισμού (Reed, 1994). Υπάρχει βαριά και εκτεταμένη έκπτωση στην ανάπτυξη αμοιβαίας κοινωνικής διαντίδρασης ή λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή υπάρχουν στερεότυπη συμπεριφορά, στερεότυπα ενδιαφέροντα και στερεότυπες δραστηριότητες, αλλά δεν πληρούνται τα κριτήρια για καμιά συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή ή σχιζοφρένεια κτλ. (Μάνος, 1997). Περιπτώσεις οι οποίες ονομάζονται «άτυπος αυτισμός» μπαίνουν στην κατηγορία των PDD-NOS, πράγμα που σημαίνει ότι τα κριτήρια για την αυτιστική διαταραχή δε συναντώνται εξαιτίας της αργής εκδήλωσης άτυπων ή λιγότερων συμπτωμάτων (Rita Wicks-Nelson, Allen C. Israel, 2003). Στην κλινική πρακτική, τα παιδιά μ' αυτού του είδους τη διαταραχή φαίνεται να έχουν πιο ήπιες βλάβες σε σύγκριση μ' αυτές των αυτιστικών παιδιών (Reed, 1994). Άρα η PDD-NOS είναι μία «υπολειμματική» κατηγορία, η οποία στερείται συγκεκριμένων, καθοριστικών κριτηρίων. Τα παιδιά αυτά μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά σε κάποιες περιπτώσεις δείχνουν διάφορους συνδυασμούς δυσκολιών. Όπως και οι υπόλοιπες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, η PDD-NOS έχει μια περίπλοκη ιστορία ορισμού-προσδιορισμού, η οποία έχει εμποδίσει την πραγματική διάγνωση και έρευνα. (Wicks-Nelson & Israel, 2003)

### **3.3. ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ**

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή με πολλές πιθανές παρεκκλίσεις στα συμπτώματά του. Γι αυτό το λόγο τα άτομα τα οποία είχαν διαγνωσθεί, ουσιαστικά αποτελούσαν μία ανομοιογενή ομάδα. Αυτό καθιστούσε δύσκολη τη διεξαγωγή των ερευνών για τον προσδιορισμό της αιτιολογίας, της πρόγνωσης και κατάλληλης αντιμετώπισης του αυτισμού. Για τις διαφορές του αυτισμού και των υπολοίπων διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών συνέβαλε πολύ το DSM ([www.autism.org/dsm.html](http://www.autism.org/dsm.html))

#### **3.3.1 Αυτισμός-Νοητική Υστέρηση (N.Y.)**

- Στον αυτισμό η έναρξη των seizures (στο 25% των παιδιών) εμφανίζεται κατά την εφηβεία ενώ στη διανοητική καθυστέρηση στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας
- Ο αυτισμός σπάνια συνυπάρχει με σύνδρομο Down ή με Εγκεφαλική Παράλυση ενώ οι παραπάνω διαταραχές συχνά συνυπάρχουν με διανοητική καθυστέρηση
- Ο αυτισμός εμφανίζεται συχνότερα στους άρρενες (η αναλογία είναι 4:1) ενώ η N.Y. είναι, σε ελάχιστο ποσοστό, πιο συχνή στους άρρενες
- Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να διακρίνουν τους κοινωνικούς-συναισθηματικούς στόχους ενώ τα παιδιά με N.Y. αντιλαμβάνονται ευκολότερα τέτοιους στόχους

(Reed, 1994)

#### **3.3.2 Αυτισμός-Σχιζοφρένεια**

- Ο αυτισμός εμφανίζεται συνήθως πριν τους 30 μήνες ενώ η σχιζοφρένεια παρουσιάζεται κυρίως στην εφηβεία
- Σπάνια υπάρχει οικογενειακό ιστορικό αυτισμού ενώ στη σχιζοφρένεια είναι πιο αυξημένες αυτές οι πιθανότητες
- Στον αυτισμό υπάρχουν μόνιμες μη-φυσιολογικές συμπεριφορές ενώ στη σχιζοφρένεια είναι επεισοδιακές
- Κρίσεις υπάρχουν στο 25% των περιπτώσεων των αυτιστικών ατόμων ενώ στη σχιζοφρένεια είναι σπάνιες

(Reed, 1994)



### **3.3.3 Αυτισμός-Διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας**

- Ο αυτισμός εμφανίζεται πιο συχνά στους άνδρες ενώ η διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας εμφανίζεται στο ίδιο ποσοστό και στα δύο φύλα
- Η πρόγνωση του αυτισμού για βελτίωση είναι πολύ φτωχή σε σχέση με τη διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας, η οποία συνήθως είναι καλή-σωστή
- Οι γνωστικές ανεπάρκειες είναι έντονες στον αυτισμό ενώ στη διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας είναι ήπιες
- Προβλήματα σε κοινωνικούς-συναισθηματικούς τομείς οι οποίοι εμμένουν στον αυτισμό, στη διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας τα παραπάνω προβλήματα είναι δευτερογενή και τείνουν να βελτιώνονται όπως και η γλώσσα (Reed, 1994)

### **3.3.4 Αυτισμός και υπόλοιπες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές**

#### Αυτισμός-Σύνδρομο Rett

- Ο αυτισμός είναι συχνότερος στα άρρενα άτομα, ενώ το Σύνδρομο Rett στα θήλεα (Μάνος, 1997)
- Η διαταραχή Rett έχει πιο αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τον αυτισμό (Μάνος, 1997)
- Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν προβλήματα στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά, όμως στο Σύνδρομο Rett υπάρχει εξελικτική απώλεια των ήδη κατακτημένων δεξιοτήτων του ατόμου

(Wicks-Nelson & Israel, 2003)

#### Αυτισμός-CDD

- Οι αναπτυξιακές διαταραχές στον αυτισμό γίνονται συνήθως εμφανείς στον πρώτο χρόνο ζωής, ενώ στη CDD μετά από δύο χρόνια φυσιολογικής ανάπτυξης
- Τα παιδιά με CDD μεταλλάσσονται-εκδηλώνουν απώλεια των ικανοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά
- Τα παιδιά με CDD έχουν μικρότερο IQ (κάτω του 40) σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά
- Οι επιπτώσεις στον αυτισμό είναι ευνοϊκότερες, ενώ στη CDD υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ιδρυματοποίησης

(Wicks-Nelson & Israel, 2003)

### Αυτισμός-Σύνδρομο Asperger

- Στη διαταραχή Asperger δεν υπάρχουν τα γλωσσικά ελλείμματα που εκδηλώνονται στον αυτισμό ([www.autism.org/dsm.html](http://www.autism.org/dsm.html))
- Η διαταραχή Asperger εκδηλώνεται αργότερα σε σχέση με τον αυτισμό
- Στη διαταραχή Asperger υπάρχουν αναφορές πιο περίπλοκου λόγου, υψηλότερου λεκτικού IQ σε σχέση με τον αυτισμό
- Οι κοινωνικοί και επικοινωνιακοί τομείς είναι λιγότερο σοβαρά διαταραγμένοι σε σχέση με τον αυτισμό
- Είναι δύσκολη η διαφοροδιάγνωση του συνδρόμου Asperger και του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας

(Wicks-Nelson & Israel, 2003)

### 3.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο αυτισμός παρουσιάζει σημαντική αύξηση διεθνώς. Η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών που πάσχουν, είναι καθοριστική για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση και εξέλιξη τους. Όσο πιο γρήγορα τα παιδιά με αυτισμό αρχίζουν εντατική αγωγή, τόσο πιο νωρίς στην εξέλιξη τους θα μπορέσουν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και να συμπεριληφθούν σε δραστηριότητες με συνομήλικους τους που δεν έχουν αναπτυξιακές διαταραχές. Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται είτε από ψυχολόγο είτε από ψυχίατρο. Ο λογοθεραπευτής αφού έχει γίνει η διάγνωση κάνει την τυπική και την άτυπη αξιολόγηση για να φτιάξει το θεραπευτικό πλαίσιο. Συνήθως η διάγνωση γίνεται όταν το παιδί φτάνει στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών. Όμως έχει επισημανθεί από γονείς παιδιών με αυτισμό ότι υπάρχουν σημεία που είναι ενδεικτικά της πάθησης και εκδηλώνονται πολύ νωρίτερα.

Εφόσον ο αυτισμός είναι εκ γενετής διαταραχή, στις περισσότερες περιπτώσεις περιμένουμε ότι κάποια απόκλιση θα γίνει αντιληπτή από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού. «Στην πραγματικότητα αν αυτό δεν συμβεί δεν μιλάμε για αυτισμό.» Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Uta Frith.. Όταν το παιδί σε πολύ μικρή ηλικία θα πρέπει να διερευνάται η πιθανότητα αναπτυξιακής καθυστέρησης καθώς και η πιθανότητα κάλυψης της καθυστέρησης στο μέλλον. Σε επαρκώς τεκμηριωμένες περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό οι γονείς ανέφεραν ότι άρχισαν να ανησυχούν μεταξύ του δεύτερου και τρίτου έτους των παιδιών. (Frith, 1999)

Η διάγνωση του αυτισμού βασίζεται στη συμπεριφορά. Ο ειδικός θα καταγράψει λεπτομερώς όλες τις πληροφορίες και τις παρατηρήσεις σχετικά με την συμπεριφορά του ασθενή. Θα χορηγήσει ψυχολογικές δοκιμασίες και θα συντάξει πλήρες ιστορικό της διαταραχής από την εκδήλωσή της καθώς και της πορείας της. Ο αυτισμός μπορεί να διαγνωσθεί υπεύθυνα. Συχνά οι απόψεις των ειδικών, σε οριακές περιπτώσεις αυτισμού, δίστανται. Συνεπώς ένα παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί ως αυτιστικό από ένα κέντρο και με διαφορετικό τρόπο από ένα άλλο.

Μία άλλη δυσκολία στην διάγνωση του αυτισμού είναι ότι, έχουν περιγραφεί πολλές μορφές αυτιστικής συμπεριφοράς οι οποίες όμως ανήκουν και σε άλλες συγγενείς διαταραχές. Θα πρέπει λοιπόν να καθοριστούν οι μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν αποκλειστικά τον αυτισμό και στη συνέχεια να εντοπισθούν εκείνες που οι παρουσία τους είναι απαραίτητη για την διάγνωση της διαταραχής αυτής.

Υστερα από πολυετές έρευνες ο Kanner κατέληξε σε δύο χαρακτηριστικά που θεωρούσε απαραίτητα στην διάγνωση του αυτισμού «την αδυναμία του παιδιού να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις και την έμμονη επιθυμία του να διατηρεί το περιβάλλον του αμετάβλητο. (Μπεζεβέγκης Η.,1989)

Οι ειδικοί έχουν συμφωνήσει διεθνώς να χρησιμοποιούν ορισμένα συμπεριφορικά κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού. Το πλέον λεπτομερές και πρόσφατο διαγνωστικό σύστημα είναι το DSM-IV(2000) όπου αναφέρθηκε παραπάνω.

### **3.4.1 Κλινική Εκτίμηση**

Αναγνωρίζεται ότι πρόωμη και κατάλληλα προσαρμοσμένη παρέμβαση φτιαγμένη ακριβώς πάνω στις ανάγκες του ατόμου, είναι ένα ουσιαστικό βήμα προς την ενσωμάτωση. Επομένως, μόλις εγερθούν υποψίες, η παρέμβαση θα πρέπει να αρχίσει να εφαρμόζεται όσο πιο σύντομα και γρήγορα γίνεται. Κάθε άτομο για το οποίο μια διαταραχή στο πλαίσιο του φάσματος του αυτισμού θεωρείται πολύ πιθανή, δικαιούται να έχει μια εκτενή κλινική εκτίμηση, ιατρική εξέταση και μια σειρά από συμπληρωματικές εξετάσεις. Η εκτίμηση έχει μεγάλη σημασία προκειμένου να γίνει ακριβής διάγνωση αλλά και γιατί αποτελεί τη βάση οποιασδήποτε παρέμβασης.

Κάθε κλινική εκτίμηση πρέπει να αρχίζει παίρνοντας ένα λεπτομερές ιστορικό με όλα τα σημεία που απασχόλησαν τους γονείς, το αναπτυξιακό ιστορικό με έμφαση στο συνολικό επίπεδο ανάπτυξης, και το ιστορικό σχετικά με προηγούμενα νοσήματα. Αυτός που κάνει την κλινική εξέταση, πρέπει να εντοπίζει κάθε σημείο που μπορεί να έχει σημασία για την διαφοροδιάγνωση. Με προσεκτική λήψη του οικογενειακού ιστορικού, ο εξεταστής πρέπει να ενημερωθεί για μια σειρά από παράγοντες (αυτισμό, -ελαφρές παραλλαγές αυτισμού-, νοητική καθυστέρηση, εύθραστο X, ηβώδη σκλήρυνση στην πυρηνική και εκτεταμένη οικογένεια, επειδή μπορεί να υποδεικνύουν την ανάγκη χρωμοσωμικού ή γενετικού ελέγχου. Πρέπει να γίνεται προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου σε διαφορετικά πλαίσια, τόσο σε δομημένες όσο και σε λιγότερο δομημένες συνθήκες. Αυτοί που εξετάζουν πρέπει να είναι διαθέσιμοι να παρατηρήσουν άμεσα το άτομο ή να δουν ένα video που γυρίστηκε στο σπίτι ή στα άλλα μέρη που πηγαίνει ( κέντρο ημερήσιας φροντίδας, σχολείο ή εργασία).

Η εκτίμηση πρέπει να γίνεται από διεπιστημονική ομάδα με μεγάλη εμπειρία στον αυτισμό και στις αναπτυξιακές διαταραχές, που θα πρέπει να χρησιμοποιεί εργαλεία αξιολόγησης με διεθνή εγκυρότητα. (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, κλίμακες άμεσης παρατήρησης, όπως, Autism Diagnostic Interview (ADI), Autism Diagnostic Observation

Scales (ADOS), Vineland Adaptive Behaviour Scale (VABS), the Childhood Autism Rating Scale (CARS), Diagnostic Interview for Social and Communicative Disorders (DISCO), Behavioural Summarized Evaluation (BSE) και άλλα.

Σε κάθε παιδί πρέπει να γίνεται εκτενής ιατρική εξέταση, εκτίμηση οπτικής και ακουστικής οξύτητας, και να περιλαμβάνεται παιδιατρική και νευρολογική εξέταση. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει εργαστηριακή εξέταση ειδικά για τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Τελικά, η γενετική εξέταση θα γίνει τελικά εφόσον έχουν βρεθεί ειδικά σημεία που εντοπίστηκαν κατά την κλινική εξέταση ή κατά τη λήψη του οικογενειακού ιστορικού.

Το κλινικό και αναπτυξιακό profile θα πρέπει να ολοκληρώνεται με μια σειρά από ψυχολογικές και γλωσσικές δοκιμασίες, χρησιμοποιώντας κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης (Psycho- Educational Profile (PEP) και σταθμισμένα νευροψυχολογικά τεστ όπως το Letter, το πρόσφατο WISC, το Reynell, το Symbolic Play Test των Lowee & Costell, το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) και άλλα).

Πρέπει και πάλι να τονιστεί ότι η διάγνωση του αυτισμού πρέπει να γίνεται αποκλειστικά με βάση την εκτενή κλινική εκτίμηση και πρέπει να στηρίζεται εντελώς σε διεθνώς αποδεκτά κριτήρια και αυτό για τρεις σοβαρούς λόγους:

- Για να εξασφαλίζεται πρόσβαση στις κατάλληλες υποστηρικτικές υπηρεσίες και ή να δημιουργούνται τέτοιες υπηρεσίες όπου είναι περιορισμένες ή δεν υπάρχουν καθόλου

- Για να γίνεται συγκρίσιμη η υπάρχουσα έρευνα τόσο από πλευράς κλινικών θεμάτων όσο και ιδιαίτερα από την πλευρά της αποτελεσματικότητας των διαφόρων υπηρεσιών και θεραπειών που παρέχονται που είναι ζήτημα μεγάλης ανάγκης.

Κάθε παιδί, είτε έχει διάγνωση αυτισμού είτε όχι, δικαιούται να έχει την εκπαίδευση που αντιστοιχεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Διαγνωστικές διαδικασίες που γίνονται με χαλαρό τρόπο, θα μπορούσαν να έχουν σαν συνέπεια τον αποκλεισμό παιδιών με αυτισμό από τις παροχές που έχουν ειδικά σχεδιαστεί γι'αυτά. Θα μπορούσαν επίσης να ενθαρρύνουν το να περιλαμβάνονται άτομα, τα οποία στην πραγματικότητα παρουσιάζουν άλλες καταστάσεις (όπως διαταραχές διαγωγής ή μαθησιακές δυσκολίες) που καθαυτές δεν βρίσκονται στο πλαίσιο του φάσματος του αυτισμού. Συνακόλουθα, τα παιδιά αυτά, δεν θα πάρουν την εξειδικευμένη εκπαίδευση που δικαιούνται, ενώ ταυτόχρονα κάνουν χρήση των ήδη περιορισμένων παροχών που προορίζονται για τα άτομα με αυτισμό. (Μπεζεβέγκης Η.,1989)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Ο Αυτισμός, χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα. Κάποια από τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου αυτού είναι κοινά στα περισσότερα παιδιά με αυτισμό. Αλλά σε κάθε ένα από αυτά, μπορεί να εκδηλωθούν με πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς και με διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας.

#### 4.1 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Για να μεταδώσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας στους άλλους, αλλά και για να κατανοήσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά των άλλων, χρησιμοποιούμε αφενός λέξεις (λεκτική επικοινωνία) και αφετέρου μη λεκτικά στοιχεία, όπως τον τόνο της φωνής και τη γλώσσα του σώματος. Το 80% των πληροφοριών που λαμβάνουμε όταν μιλάμε με ένα άτομο προέρχεται από τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως είναι η έμφαση που δίνεται σε μία λέξη, ο έλεγχος της φωνής και η οπτική επαφή (Lennard- Brown. 2004).

Στα παιδιά με αυτισμό η ανάπτυξη του λόγου μπορεί να παρουσιάσει σοβαρή καθυστέρηση. Μερικά παιδιά με αυτισμό δε μαθαίνουν ποτέ να μιλάνε. Κάποια άλλα μαθαίνουν και έπειτα απλώς σταματούν, γίνονται βουβά. Ορισμένα παιδιά μπορεί να τραγουδούν πολύ όμορφα ή να μουρμουρίζουν ή να μιμούνται με ακρίβεια τον θόρυβο μιας μηχανής ή φωνές ζώων, αλλά δε μπορούν να μιλήσουν. Κάποια άλλα μαθαίνουν να μιλούν φυσιολογικά, αλλά έχουν άλλα προβλήματα με τη γλώσσα, τα οποία είναι δύσκολο να ξεπεραστούν.

Το μεγαλύτερο μέρος των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στα παιδιά με αυτισμό, επικεντρώνεται περισσότερο στο λόγο τους, την ιδιόρρυθμη μορφή ομιλίας, καθώς και τις δυσκολίες κατανόησης, παρά σε οποιαδήποτε άλλη από τις ψυχολογικές τους μειονεξίες. Ο λόγος έχει έναν εντυπωσιακό αριθμό κρυμμένων ικανοτήτων. Υπάρχει, π.χ. η *φωνολογία*, η ικανότητα που μας επιτρέπει να χειριζόμαστε τους ήχους της γλώσσας, το *συντακτικό*, η ικανότητα να χειριζόμαστε τους κανόνες γραμματικής, η *σημασιολογία*, η ικανότητα που μας επιτρέπει να κατανοούμε και να σχηματίζουμε το νόημα. Τέλος, κάπως ξεχωριστά από τις πρωταρχικές γλωσσικές ικανότητες υπάρχει η *πραγματολογία*, η ικανότητα να χρησιμοποιούμε το λόγο για το σκοπό της επικοινωνίας. Το νόημα της ερώτησης: «Μπορείς να μου δώσεις το ποτήρι;» είναι μια έκκληση για το ποτήρι και όχι για την

πληροφορία (την ικανότητα να δώσω το ποτήρι). Η κατανόηση του σημείου αυτού απαιτεί περισσότερο πραγματολογικές παρά συντακτικές ή σημασιολογικές ικανότητες. Οι πτυχές της φωνολογίας, του συντακτικού και της σημασιολογίας των παιδιών με αυτισμό έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελετών με συχνά, αντιφατικά αποτελέσματα. Πρόσφατα όμως, η πραγματολογία έχει γίνει ο πλέον σημαντικός ερευνητικός στόχος. Στο σημείο αυτό συμφωνούν όλοι. Πράγματι, τώρα πια έχει καταστεί σαφές ότι η δυσκολία στον τομέα της πραγματολογίας αποτελεί παγκόσμιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτισμού. Όσο υψηλό κι αν είναι το επίπεδο των συντακτικών ή σημασιολογικών δεξιοτήτων – και σε μερικά παιδιά με αυτισμό μπορεί να είναι αρκετά υψηλό – το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων θα είναι χαμηλότερο.

Ανάμεσα στις πλέον χαρακτηριστικές ανωμαλίες των παιδιών με αυτισμό είναι η παπαγαλίστικη επανάληψη του προφορικού λόγου (ηχολαλία). Το ευδιάκριτο αυτό φαινόμενο εκδηλώνεται τουλάχιστον στα 2/4 των ομιλούντων παιδιών με αυτισμό. Η ικανότητα επανάληψης μικρών ή μεγάλων αποσπασμάτων προφορικού λόγου απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο επιδεξιότητας στην επεξεργασία των φωνολογικών και προσωδιακών πτυχών του λόγου. Η ικανότητα αυτή, απαιτεί την προσήλωση της προσοχής αποκλειστικά και μόνο στο λόγο, σε αντίθεση με περιβαλλοντικούς θορύβους που μπορεί να ακούγονται τη στιγμή εκείνη.

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολίες και στην κατανόηση του λόγου. Περιστασιακά μπορεί να ακούν τμήματα λέξεων ταυτόχρονα, κάτι που κάνει τις λέξεις να μην έχουν νόημα. Επίσης, τα παιδιά αυτά έχουν την τάση να αποδίδουν στις λέξεις την κυριολεκτική τους σημασία: θεωρούν ότι κάθε λέξη είναι γεγονός. Για παράδειγμα, ένα σχήμα λόγου, όπως η μεταφορά «να βγάλεις τα μάτια σου» μπορεί να τρομοκρατήσει ένα παιδί με αυτισμό, το οποίο θα πιστέψει άνετα ότι όντως θα βγουν τα μάτια του.

Τα μη αυτιστικά παιδιά συνήθως δεν ξανασκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν με τους άλλους, απλώς επικοινωνούν. Απαιτούν από τους άλλους να μπορούν να προσδιορίσουν αν οι ίδιοι αισθάνονται λυπημένοι ή ευτυχισμένοι από την έκφραση του προσώπου τους. Αυτό όμως δεν ισχύει πάντα για τα παιδιά με αυτισμό, που συνήθως αποφεύγουν να κοιτάζουν τους άλλους στα μάτια κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας. Επίσης έχουν την τάση να παραμένουν ανέκφραστα. Πολύπλοκα συναισθήματα, όπως σύγχυση ή απορία ή και ανησυχία, μπορεί να μην αποτυπώνονται στα πρόσωπά τους. (Lennard- Brown. 2004).

## **4.2 Κοινωνικές σχέσεις**

Στα παιδιά με αυτισμό, οι κοινωνικές σχέσεις μπορεί να προξενούν τρόμο και σύγχυση. Για να είναι κανείς επιτυχημένος στη σύναψη σχέσεων με άλλα άτομα και για να τα «πηγαίνει καλά» μαζί τους, πρέπει να καταλαβαίνει πώς αυτοί αισθάνονται, τι περιμένουν να συμβεί και να γνωρίζει τους κοινωνικούς κανόνες που τηρούνται σε κάθε περίπτωση. Τα μη αυτιστικά παιδιά δεν χρειάζεται συνήθως να μάθουν τέτοια πράγματα. Τα αφομοιώνουν με φυσικό τρόπο καθώς αναπτύσσονται, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, και δεν τα σκέφτονται καν, αποτελούν γι' αυτά τρόπο ζωής, κάτι ανάλογο με την αναπνοή, απλώς γίνεται.

Μερικοί άνθρωποι περιγράφουν τον αυτισμό σαν τη γέννηση κάποιου χωρίς «έκτη αίσθηση». Ορισμένα παιδιά με αυτισμό ποτέ δεν συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν κοινωνικοί κανόνες και στην πραγματικότητα δεν ενδιαφέρονται αν υπάρχουν. Άλλα, έχουν επίγνωση ότι υπάρχουν κανόνες, αλλά δεν τους γνωρίζουν ή δεν τους καταλαβαίνουν. Δυσκολεύονται να καταλάβουν τις σκέψεις και τα αισθήματα των άλλων ανθρώπων και κάποιες φορές δεν συνειδητοποιούν καν ότι οι άλλοι έχουν τις δικές τους σκέψεις και τα δικά τους συναισθήματα. Είναι επίσης, πολύ αφελή και εμπιστεύονται εύκολα τους άλλους. Δυσκολεύονται να κάνουν φίλους και να γίνουν μέλη μιας ομάδας.

## **4.3 Φαντασία**

Η φαντασία είναι σημαντική γιατί βοηθά στην επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Για παράδειγμα, πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τη φαντασία μας για να εκφράσουμε τη συμπόνια μας σε κάποιον που μόλις έχασε κάποιο αγαπημένο αντικείμενο. Πρέπει να μπορούμε να φανταστούμε πώς αυτός αισθάνεται και έπειτα να φανταστούμε πως αν ήμασταν στη θέση του, οι αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων θα μας έκαναν να αισθανθούμε καλύτερα ή χειρότερα.. Ορισμένα παιδιά με αυτισμό δεν καταλαβαίνουν καν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν συναισθήματα. Κάτι που τα κάνει να φαίνονται απόμακρα, δύσκαμπτα και αδιάφορα. Επιπλέον, τα προβλήματα στη φαντασία των παιδιών με αυτισμό εμφανίζονται και στο ότι δεν μπορούν να αναπτύξουν το φανταστικό παιχνίδι. Κάποια παιδιά με αυτισμό φαίνεται πως συμμετέχουν σε καταστάσεις φανταστικού παιχνιδιού, αλλά αυτές βασίζονται σε ότι έχουν δει στην τηλεόραση ή στην πραγματική τους ζωή. Αρκετά τέτοια παιδιά έχουν εμμονή με μια συγκεκριμένη τηλεοπτική εκπομπή ή κάποια ταινία την οποία βλέπουν συνέχεια. Παρότι μπορούν να παραθέσουν σχεδόν ολόκληρη την εκπομπή τέλεια και με την κατάλληλη προφορά, συχνά όμως δεν καταλαβαίνουν την ιστορία, τους είναι πολύ δύσκολο να παρακολουθήσουν την πλοκή. (Γενά Α., 2002)



#### **4.4 Ρουτίνες**

Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως έχουν κάποιες εμμονές και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, πράγματα που είναι επαναλαμβανόμενα και λειτουργούν καθυστερητικά. Σε ένα βασικό επίπεδο, αυτές οι επαναλαμβανόμενες ενέργειες, όπως η κίνηση μπρος – πίσω, η παρακολούθηση της λειτουργίας, π.χ. του πλυντηρίου, το άκουσμα μηχανικών ήχων ή το στριφογύρισμα γύρω από τον εαυτό τους, περιλαμβάνει τη διέγερση των αισθήσεων. Οι ρουτίνες (εμμονές) ποικίλουν ανάλογα με το άτομο. Μπορεί να περιλαμβάνουν την τοποθέτηση αντικειμένων στη σειρά ή τη συλλογή αντικειμένων ή τη διαμόρφωση συνηθειών για καθημερινές ενέργειες, όπως το ντύσιμο ή η προετοιμασία για ύπνο. Ομάδες συνηθειών που συχνά βασίζονται σε αριθμούς ή στη μουσική, πρέπει να ακολουθούνται με ακρίβεια κάθε φορά. Για παράδειγμα, τα πάντα, όπως τα βήματα ή τα φιλιά πρέπει να γίνονται σε ζυγό αριθμό. Ακόμα και η παρακολούθηση ταινιών στο βίντεο βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο των επαναλαμβανόμενων κινήσεων. Οι βιντεοταινίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τα παιδιά με αυτισμό, που επαναλαμβάνουν τους ίδιους ήχους και τις ίδιες λέξεις ξανά και ξανά χωρίς διαφοροποίηση. Η διακοπή αυτών των συνηθειών μπορεί να οδηγήσει σε εκρήξεις θυμού και αναστάτωση.

#### **4.5 Αισθητηριακή ευαισθησία**

Ο κόσμος προκαλεί σύγχυση και φόβο στα παιδιά με αυτισμό, τα οποία συχνά βιώνουν τα αγγίγματα, τις γεύσεις, τις οσμές, τις εικόνες και τους ήχους πολύ έντονα. Μπορεί για παράδειγμα να αναστατωθούν από ήχους που δεν θα ανησυχούσαν άλλα παιδιά, ενώ πολλά αυτιστικά δε θέλουν να τα αγγίζουν, διότι μπορεί να βιώσουν και το ελαφρότερο άγγιγμα ως επώδυνο. Άλλα, φαίνεται να μην έχουν την αίσθηση του πόνου και αυτό ίσως να έχει ως αποτέλεσμα αρκετά σημαντικούς τραυματισμούς ή επίπονες μολύνσεις, τις οποίες δεν αναφέρουν σε κανέναν. Πολλά, επίσης είναι ευαίσθητα στην υφή των ρούχων που φορούν ή στην υφή του φαγητού. Κάποια παιδιά με αυτισμό φαίνονται αποτραβηγμένα στο δικό τους κόσμο, ότι είναι κωφά, ή να συγκεντρώνονται σκόπιμα στο αντικείμενο ενδιαφέροντός τους.

#### **4.6 Κίνηση**

Αρκετά παιδιά με αυτιστική διαταραχή κάνουν συγκεκριμένου είδους κινήσεις: κινούνται μπρος – πίσω, χτυπούνε τα χέρια τους, πηδούν πάνω – κάτω, κάνουν γκριμάτσες κ.α. αυτό συμβαίνει όταν βρίσκονται σε διέγερση, είναι ανήσυχα ή αγχωμένα ή όταν βλέπουν κάτι που τα συναρπάζει. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό έχουν χαλαρές αρθρώσεις με αποτέλεσμα να είναι πολύ ευλύγιστα, αλλά η ευλυγισία τους αυτή μπορεί να τα δυσκολεύει στον έλεγχο των κινήσεών τους. Οπότε και έχουν μεγάλο πρόβλημα στα αθλήματα και στα παιχνίδια, λόγω της δυσκολίας συντονισμού των κινήσεών τους. (Γενά Α., 2002)

#### **4.7 Ιδιαίτερες δεξιότητες**

Κάποια παιδιά με αυτισμό έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες. Μπορεί να είναι έξοχοι καλλιτέχνες, εξαιρετικοί μουσικοί ή καταπληκτικοί μηχανικοί. Ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να έχει διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων σε διαφορετικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι αρκετά καλό με τους αριθμούς, αλλά ανίκανο να διαβάσει.

Συνοψίζοντας, τη συμπτωματολογία του αυτισμού μπορούμε να τη διακρίνουμε σε «ελλείψεις» και «πλεονασμούς» της συμπεριφοράς.

Οι «ελλείψεις» αφορούν στους βασικότερους τομείς ανάπτυξης, όπως :

##### **Προσοχή**

- ∅ αποφυγή βλεμματικής επαφής
- ∅ διάσπαση προσοχής
- ∅ ελάχιστη ή υπερβολική ενασχόληση με ορισμένα αντικείμενα
- ∅ εκδήλωση ανησυχίας

##### **Προφορικός Λόγος**

- ∅ ηχολαλία
- ∅ ακατάληπτη άρθρωση
- ∅ ακατάληπτοι κυματισμοί της φωνής
- ∅ ακατάληπτη ένταση φωνής
- ∅ ασυνάρτητος λόγος
- ∅ επαναληπτικός λόγος

### **Κοινωνικές και Συναισθηματικές Εκδηλώσεις**

- ∅ αποφυγή ή άρνηση σωματικής επαφής
- ∅ αποφυγή ή άρνηση κοινωνικής επαφής
- ∅ έλλειψη ενδιαφέροντος για συνομηλίκους
- ∅ έλλειψη γενικά ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους
- ∅ έλλειψη πρωτοβουλίας και ανταπόκρισης σε κοινωνικές συναλλαγές
- ∅ απάθεια σε ερεθίσματα που προκαλούν φόβο
- ∅ απάθεια ή υπερβολική αντίδραση στον αποχωρισμό από τη μητέρα
- ∅ υπερβολική αντίδραση φόβου σε ερεθίσματα που συνήθως δεν προκαλούν αντίδραση φόβου
- ∅ απαθείς ή ανάρμοστες με το περιβάλλον συναισθηματικές εκφράσεις
- ∅ έλλειψη ενσυναίσθησης

### **Παιχνίδι**

- ∅ ιδιόρρυθμη χρήση παιχνιδιών
- ∅ αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι
- ∅ αποχή από δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι
- ∅ υπερβολική προσκόλληση σε ορισμένα παιχνίδια
- ∅ ενδιαφέρον για πολύ περιορισμένο αριθμό παιχνιδιών

### **Αισθητηριακή Επεξεργασία**

- ∅ ιδιόρρυθμη επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων ( απλανές βλέμμα)
- ∅ αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση σε ακουστικά ερεθίσματα
- ∅ αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση σε απτικά π.χ. μένει απαθής σε πρόκληση πόνου, ενώ δεν ανέχεται το χάδι
- ∅ υπερευαισθησία σε ορισμένες γεύσεις και οσμές

### **Επιλεκτική προσοχή σε ορισμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος**

Έχει την τάση να εστιάζει την προσοχή σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, όπως στο χρώμα ή στο σχήμα, με αποτέλεσμα να τα επεξεργάζεται αποσπασματικά και όχι σφαιρικά. Η αποσπασματική ή υπερεπιλεκτική επεξεργασία επιτείνει τη δυσκολία που έχει το άτομο με αυτισμό να διακρίνει και να αναγνωρίζει αντικείμενα ή σύμβολα και να γενικεύει τις δεξιότητες του με καινούργια ερεθίσματα και σε καινούργιες συνθήκες. Για παράδειγμα, αν έχει μάθει να ονομάζει το πρόσωπο που απεικονίζει μία φωτογραφία δεν το αναγνωρίζει παρά μόνο από αυτή τη φωτογραφία. Δεν αντιλαμβάνεται ότι το πρόσωπο που απεικονίζεται σε διαφορετικές

φωτογραφίες είναι το ίδιο. Αυτή η δυσκολία οφείλεται στην αποσπασματική προσοχή κάποιου στοιχείου ή στοιχείων της φωτογραφίας.

### **Γνωστικές λειτουργίες**

- Ø νοητική καθυστέρηση
- Ø ασταθής μάθηση
- Ø αναπτυξιακά χάσματα στους γνωστικούς τομείς
- Ø μαθησιακή παλινδρόμηση

Οι «πλεονασμοί» στη συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό σχετίζονται κυρίως με δυσπροσάρμοστες και στερεοτυπικές αντιδράσεις και μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες :

### **Διασπαστική Συμπεριφορά**

- Ø κρίσεις θυμού
- Ø ανυπακοή
- Ø επιθετικότητα
- Ø αυτοτραυματισμοί

### **Στερεοτυπικές Αντιδράσεις**

- Ø σε οπτικά ερεθίσματα
- Ø στην ομιλία (ασυνάρτητοι ήχοι ή φράσεις κατά εξακολούθηση)
- Ø στην οσμή (μυρίζει επίμονα τα αντικείμενα και ανθρώπους )
- Ø στη γεύση (κρατά τροφές για πολλή ώρα στο στόμα)
- Ø στην αφή ( τρίβει τα δάχτυλα μεταξύ τους)
- Ø στην κίνηση ( κουνιέται συνεχώς και σφίγγει τους μύες )
- Ø τελετουργίες ( τοποθετεί αντικείμενα σε μία ευθεία γραμμή)
- Ø ρουτίνα ( π.χ. τρώει ή κοιμάται πάντα την ίδια ώρα)

### **Ιδιαίτερες Ικανότητες**

- Ø εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης και παπαγαλίας
- Ø υψηλή αριθμητική ικανότητα
- Ø επιδεξιότητα σε πάζλ και σε παιχνίδια με περίπλοκους μηχανισμούς (Γενά Α., 2002)

Ενδεικτικά, στις παρακάτω εικόνες παρουσιάζονται κάποια από τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. 1993).



Παράλογο «δέσιμο»  
με αντικείμενα.



Υπερβολικές σε άσχημο βαθμό  
κινητικές ικανότητες.  
Μπορεί να μην θέλει να κλωτσάει την  
μπάλα αλλά μπορεί να στιβιάζει τούβλα.



Αξιοσημείωτη σωματική  
υπερκινητικότητα ή  
υπερβολική παθητικότητα.



Επιμονή σε παράξενο  
παιχνίδι.



Ψυχρή συμπεριφορά.



Επιδεικνύει τις ανάγκες του  
με χειρονομίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### 5. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Τα παιδιά με αυτισμό για να γίνουν επιτυχέστεροι επικοινωνοί, χρειάζεται να υπάρχουν κάποιοι παράγοντες. Χρειάζονται κατανόηση της σχέσης αιτίου-αιτιατού, την επιθυμία να επικοινωνούν, κάποιον με τον οποίο να επικοινωνούν, κάτι για το οποίο να επικοινωνούν και κάποιο μέσο επικοινωνίας. (Quill, 1995)

Η κατανόηση σχέσης αιτίας-αποτελέσματος σχετίζεται με το κατά πόσο το παιδί αναγνωρίζει ότι η συμπεριφορά του μπορεί να παράγει ένα αποτέλεσμα. Στην επικοινωνία, αν το παιδί δεν κατανοεί αιτία-αποτέλεσμα, δεν μπορεί να απαιτήσει ενέργειες ή αντικείμενα από άλλους, το οποίο είναι από τις πρώτες επικοινωνιακές ενέργειες που αποκτούν τα φυσιολογικά παιδιά (Quill, 1995).

Τα μη λεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, καθώς δε σχετίζονται με τους άλλους με αναμενόμενους τρόπους. Συχνά δεν αναγνωρίζουν ή δε δείχνουν ενδιαφέρον σε άλλους. Μια από τις σημαντικότερες αιτίες είναι η φτωχή σχέση αιτίας-αποτελέσματος, που αναφέρθηκε. Είναι σημαντικό να δημιουργούνται συνθήκες για επικοινωνία. Συχνά γονείς και δάσκαλοι προλαβαίνουν και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους, εμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την επικοινωνία (Quill, 1995).

Ένα άλλο λάθος που γίνεται συχνά, είναι ότι οι ευκαιρίες για επικοινωνία περιορίζονται σε ένα μόνο επίπεδο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σημαντική πρόοδος στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Χρειάζεται να υπάρχει κάποιος για να επικοινωνήσουν και να τους παρέχει την ευκαιρία για πρωτοβουλία, ώστε να μην είναι παθητικοί συμμετέχοι, αλλά να αλληλεπιδρούν ενεργά με τους άλλους.

Το παιδί αν δεν έχει κάτι για να επικοινωνήσει θα παραμείνει μη επικοινωνιακό. Μερικοί ειδικοί συνιστούν ότι είναι σημαντικό να μάθει ονόματα αντικειμένων. Άλλοι συνιστούν την επιλογή μόνο λειτουργικών ουσιαστικών, επειδή αυτά κατακτώνται πρώτα από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Nelson, 1973). Οι Watson, Lord, Schaffer και Schopler (1989), συνιστούν να καθορίζει το ίδιο το παιδί για ποιο πράγμα θα επικοινωνήσει.

Αρκετές ερευνητικές εργασίες απέδειξαν ότι με τη διεξοδική χρήση συστημάτων, όπως νοήματα, φωτογραφική/εικονογραφική ανταλλαγή, πίνακας επικοινωνίας λέξεων, τα μη λεκτικά άτομα με αυτισμό μπορούν τελικά να επικοινωνήσουν (Quill, 1995).

Παρακάτω θα αναλυθούν οι πιο διαδεδομένοι τρόποι εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν καθιερωθεί έπειτα από μακροχρόνιες έρευνες και έχουν εφαρμοσθεί σε πολλά παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Κοινός παρανομαστής όλων αυτών των μεθόδων είναι η χρήση εναλλακτικών τρόπων ώστε να προαχθεί η επικοινωνία.

Ο όρος εναλλακτική επικοινωνία αναφέρεται στις παρεμβατικές μεθόδους που είναι σχεδιασμένες να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με την λεκτική επικοινωνία. Τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας συμπληρώνουν ή αντικαθιστούν την ομιλία ή/και τη γραφή με τη χρήση νοημάτων, συμβόλων. Ακόμη βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες στα άτομα που έχουν αναπτύξει λίγο ή καθόλου την ομιλία (Lloyd, L.L., Fuller, D.R., & Arvidson, H.H. (1997) *Augmentative and Alternative Communication: A handbook of principles and practices*. Boston: Allyn and Bacon. pg 524). ([http://www.asha.org/public/speech/disorders/acc\\_primer.htm](http://www.asha.org/public/speech/disorders/acc_primer.htm)).

Τα εναλλακτικά συστήματα χωρίζονται σε «χαμηλής» και «υψηλής» τεχνολογίας. Τα χαμηλής τεχνολογίας περιλαμβάνουν αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, σύμβολα. Ο μαθητής μπορεί να έχει μαζί του α) ένα βιβλίο επικοινωνίας, όπου στο εξώφυλλο μπορούν να τοποθετηθούν κάποιες εικόνες, ενώ οι υπόλοιπες βρίσκονται στο εσωτερικό του. β) πίνακες επικοινωνίας στους οποίους είναι κολλημένες εικόνες γ) πορτοφόλια επικοινωνίας, τα οποία μπορούν να περιέχουν φωτογραφίες ή άλλα σύμβολα, πλαστικοποιημένα. γ) χαρούμενα πακέτα, για παράδειγμα μικρά πορτοφολάκια, τα οποία θα κρεμιούνται στη μέση και θα περιέχουν μικρά αντικείμενα ή σύμβολα. δ) άλλες συσκευές, των οποίων η χρήση δε θα στηρίζεται ούτε σε μπαταρίες, ούτε σε υπολογιστή, όπως σημειωματάρια, ατζέντες κ.α.

Τα «χαμηλής τεχνολογίας» εναλλακτικά συστήματα είναι φθηνά και μπορούν να φτιαχτούν ώστε να είναι εύκολα στη μεταφορά τους. Επίσης μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες κάθε παιδιού.

Τα «υψηλής τεχνολογίας» χρειάζονται μια πηγή ενέργειας, όπως μπαταρίες ή ηλεκτρισμό. Μια ηλεκτρονική συσκευή επικοινωνίας παράγει ένα μήνυμα το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό από όλους. Οι λέξεις μπορεί να παρουσιάζονται σε μια οθόνη ή η συσκευή μπορεί να χρησιμοποιεί ηχητικό μήνυμα. Για παράδειγμα, όταν το παιδί ακουμπήσει ένα σύμβολο σε μια συσκευή ηχητικού μηνύματος, «λέει» το μήνυμα που είναι προγραμματισμένο για το σύμβολο. Ορισμένες «υψηλής τεχνολογίας» συσκευές είναι ακριβές και περίπλοκες στη χρήση τους. Το μειονέκτημα τους είναι ότι είναι πιο ευπαθείς, καθώς μπορεί να πέσουν και να σπάσουν, να τελειώσουν οι μπαταρίες κ.α. επιπλέον η χρήση μιας ηλεκτρονικής συσκευής δεν καθιστά το άτομο ικανό επικοινωνό. Οι ηλεκτρονικές συσκευές αποτελούν εργαλεία για επικοινωνία και οι μαθητές με αυτισμό πρέπει να

διδασχθούν να τα χρησιμοποιούν με ουσιαστικό τρόπο.

Με τη χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας μειώνεται η σύγχυση που βιώνουν πολλά παιδιά με αυτισμό, τα οποία είναι μη λεκτικά. Αυτό έχει ως συνέπεια να μειώνονται ή να αποτρέπονται τα προβλήματα συμπεριφοράς που προέρχονται από τη σύγχυση. Όταν ένα παιδί μάθει να επικοινωνεί μέσω οποιουδήποτε τρόπου, τότε θα έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στο παιχνίδι και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. (Bondy & Frost, 2002).

Παρακάτω θα αναλυθεί ο τρόπος χρήσης τριών κυρίαρχων εναλλακτικών συστημάτων, τα οποία είναι τα πιο διαδεδομένα και ευρέως χρησιμοποιούμενα, τουλάχιστον στην Ελλάδα.

## **5.1 ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΣΩ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ ΕΙΚΟΝΩΝ** **(Picture Exchange Communication System-PECS)**

Το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) δημιουργήθηκε από τους Lori Frost, M.S., CCC/SLP και Andrew Bondy PhD το 1985. Ονομάζεται προσέγγιση Πυραμίδα (The Pyramid Approach to Education) και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας ανεξάρτητα από τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται (Frost & Bondy, 1995). Επειδή το PECS χρησιμοποιεί τις γενικές αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behaviour Analysis –ABA) είναι χρήσιμο να παρουσιαστούν πρώτα οι βασικές έννοιες και οι μέθοδοι εκπαίδευσης της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς, ώστε να γίνει πιο εύκολα κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας του Συστήματος Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων.

### Ορισμός της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς

Οι Baer, Wolf και Risley το 1968 στην πρώτη δημοσίευση του περιοδικού «Journal of Applied Behavior Analysis» ορίζουν την Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ), ο οποίος είναι ο εξής: «Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς είναι η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους προκύπτουσες από τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Σκοπός της ΕΑΣ είναι να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικοί. Επίσης, στοχεύει να αποδείξει με πειραματική θεμελίωση ότι οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιούνται είναι αυτές που πραγματικά συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου» (Γενά, 2002).



Ο όρος «εφαρμοσμένη» δηλώνει την κοινωνική εμβέλεια των στόχων της ΕΑΣ . Με τον χαρακτηρισμό «συμπεριφοριστική» δηλώνεται ότι η τροποποίηση αφορά τις αντιδράσεις, οι οποίες πρέπει να επιλέγονται με ακρίβεια, να αξιολογούνται αντικειμενικά ή ποσοτικά και να αποδεικνύεται ότι οι αυτές οι αντιδράσεις έχουν τροποποιηθεί και αντικατασταθεί από κοινωνικά αποδεκτές. Τέλος «αναλυτική» θεωρείται μια έρευνα της ΕΑΣ, εάν μέσω πειραματικών διεργασιών επιτυγχάνει να ελέγξει τις αντιδράσεις που χρειάζεται να τροποποιηθούν. «Αναλυτική», επίσης, θεωρείται η έρευνα που αποδεικνύει σχέσεις αιτίου-αιτιατού μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές σχετίζονται με τους χειρισμούς του ερευνητή, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές σχετίζονται με τις αντιδράσεις που χρειάζονται να τροποποιηθούν (Γενά, 2002).

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, οι αντιδράσεις είναι αποτέλεσμα δυο μορφών μάθησης, είτε της *κλασικής ή εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης*, είτε της *συντελεστικής μάθησης*.

#### Κλασική ή εξαρτημένη αντανακλαστική μάθηση

Όλα τα έμβια όντα γεννιούνται με έμφυτες αντανακλαστικές αντιδράσεις, οι οποίες είναι κοινές για όλα τα μέλη κάθε είδους, όπως η αυτόματη πρόκληση σιέλου, ο βήχας, η εφίδρωση κ.α. Οι «ανεξάρτητες αντανακλαστικές αντιδράσεις» δεν είναι αποτέλεσμα μάθησης, δεν εξαρτώνται από περιβαλλοντικές συνθήκες, είναι έμφυτες. Ενώ οι «εξαρτημένες αντανακλαστικές αντιδράσεις» εξαρτώνται από περιβαλλοντικές-εξωτερικές συνθήκες και είναι αποτέλεσμα διεργασιών μάθησης. Αυτές οι αντιδράσεις προκύπτουν μετά από χωροχρονική σύζευξη «ανεξάρτητων» και «εξαρτημένων ερεθισμάτων». Ως «ανεξάρτητο ερέθισμα» ορίζεται το εσωτερικό ή περιβαλλοντικό ερέθισμα που προκαλεί «ανεξάρτητες αντανακλαστικές» αντιδράσεις. Ως «εξαρτημένο ερέθισμα» ορίζεται το εσωτερικό ή περιβαλλοντικό ερέθισμα που προκαλεί «εξαρτημένες αντανακλαστικές» αντιδράσεις, λόγω της χωροχρονικής του σύζευξης με το «ανεξάρτητο ερέθισμα».

Η κλασική ή εξαρτημένη αντανακλαστική μάθηση ορίζεται ως η πρόκληση ή τροποποίηση εξαρτημένων αντανακλαστικών αντιδράσεων που οφείλεται στη χωροχρονική σύζευξη μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων ερεθισμάτων. Η ανάλυση των διαδικασιών της κλασικής ή εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης οφείλεται στις πειραματικές μελέτες του Ρώσου φυσιολόγου Pavlov (Γενά, 2002).

### Συντελεστική μάθηση

Η συντελεστική μάθηση ορίζεται ως η απόκτηση ή τροποποίηση συντελεστικών αντιδράσεων που οφείλεται στη συνάφεια της συμπεριφοράς με τα επακόλουθα ή τις συνέπειες της. Σχετίζεται με τη μάθηση και μπορεί να τροποποιηθεί με τη χρήση των κατάλληλων χειρισμών.

Η συντελεστική μάθηση εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη συνάφεια τριών όρων

§ Των προγενόμενων ή διακριτικών ερεθισμάτων, που σηματοδοτούν ενδεδειγμένες αντιδράσεις.

§ Της συντελεστικής συμπεριφοράς, δηλαδή των επίκτητων αντιδράσεων που μπορούν να μετατραπούν λόγω της μετατροπής των συνεπειών της.

§ Των επακόλουθων ή συνεπειών της, δηλαδή των αποτελεσμάτων που έχουν οι συντελεστικές αντιδράσεις στο περιβάλλον.

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς μελετά περισσότερο την συντελεστική μάθηση, γιατί κατά τη συντελεστική μάθηση μπορεί να υπάρξει είτε αύξηση είτε μείωση στη μελλοντική συχνότητα των αντιδράσεων (Γενά, 2002).

Ο βασικότερος όρος στη συντελεστική μάθηση είναι η «ενίσχυση». Ενίσχυση είναι η συνέπεια μιας ενέργειας που αυξάνει ή μειώνει τις πιθανότητες επανάληψης αυτής της ενέργειας. Η αποδοχή αυξάνει τις πιθανότητες επανάληψης μιας μορφής συμπεριφοράς (θετική ενίσχυση), ενώ η αντίδραση τις μειώνει (αρνητική ενίσχυση) (Καψάλη, 2000). Η κύρια διάκριση των ενισχυτών είναι σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και κοινωνικούς. Οι πρωτογενείς ενισχυτές είναι εγγενείς. Οι ενισχυτικές ιδιότητες του φαγητού ή του ποτού προέρχονται από την έμφυτη ανάγκη μας για αυτά. Το ίδιο συμβαίνει και με την αγάπη και τη στοργή, που είναι επίσης φυσικοί ενισχυτές ικανοποιώντας την ανάγκη μας για κοινωνική επαφή. Οι δευτερογενείς ενισχυτές διαφοροποιούνται από τους πρωτογενείς στο ότι οι ενισχυτικές ιδιότητες είναι προϊόν μάθησης και όχι έμφυτες. Οι δευτερογενείς ενισχυτές αποκτούν ενισχυτικές ιδιότητες μέσω επαναλαμβανόμενης σύνδεσης με πρωτογενείς. Για παράδειγμα τα χρήματα αποτελούν δευτερογενή ενισχυτή, όπου τα χρήματα έχουν ενισχυτική ιδιότητα όταν μαθαίνεται η σχέση μεταξύ χρημάτων και απόκτησης πραγμάτων όπως φαγητό, ρούχα κ.α. Οι κοινωνικοί ενισχυτές έχουν πολλές μορφές, όπως ενέργειες, λέξεις ή φράσεις( π.χ. Μπράβο!), εκφράσεις προσώπου (π.χ. χαμόγελο), χειρονομίες (Charlop-Christy & Kelso, 1997).

Πριν ξεκινήσουμε να διδάξουμε το παιδί να επικοινωνεί, πρέπει να υπάρχει κάποιος λόγος για να επικοινωνήσει το παιδί. Υπάρχουν δυο βασικοί λόγοι για να επικοινωνήσουμε 1) για να λάβουμε κάτι συγκεκριμένο που επιθυμηθούμε, αντικείμενο, ενέργεια, γεγονός και 2) για να λάβουμε κοινωνική επιβράβευση, όπως την προσοχή ή τον έπαινο. Για τα παιδιά με αυτισμό, οι κοινωνικές επιβραβεύσεις δεν λειτουργούν πολύ ως κίνητρο. Για αυτό είναι πιο αποτελεσματικό να μάθουν να επικοινωνούν για πράγματα που τους αρέσουν (Bondy & Frost, 1995).

Είναι απαραίτητο πριν ξεκινήσει η μάθηση της επικοινωνίας μέσω PECS να είναι γνωστό τι αρέσει πολύ στο παιδί, ώστε να λειτουργήσει ως ενισχυτής. Εάν το παιδί ψάχνει για φαγητό, παιχνίδια, μικρά αντικείμενα κ.α. και προσπαθεί να τα πιάσει τότε θα μάθει να πιάνει την εικόνα αντί το αντικείμενο.

Το PECS δεν προϋποθέτει το παιδί να πληροί κάποιες ικανότητες, όπως καλή λεπτή κίνηση, αναγνώριση εικόνων, βλεμματική επαφή. Επίσης δεν προορίζεται μόνο για μη λεκτικά παιδιά. Κύριος στόχος του PECS είναι μάθει το παιδί να επικοινωνεί.

Οι Frost και Bondy (1995) έχουν διακρίνει το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων σε έξι θεραπευτικές φάσεις. Η πρώτη φάση μυεί το παιδί στην επικοινωνία. Στη δεύτερη φάση το παιδί μαθαίνει να γενικεύει τη χρήση των εικόνων σε διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικά μέρη και με διαφορετική επιβράβευση. Στην τρίτη φάση διδάσκεται η διάκριση των εικόνων. Στην τέταρτη φάση το παιδί μαθαίνει να σχηματίζει απλές προτάσεις, χρησιμοποιώντας το ρήμα «θέλω». Μετά το τέταρτο στάδιο μπορούν να διδαχθούν είτε οι επιθετικοί προσδιορισμοί, είτε η πέμπτη φάση, κατά την οποία το παιδί διδάσκεται να ζητάει αυθόρμητα αυτά που επιθυμεί απαντώντας στην ερώτηση «Τι θέλεις;». Τέλος ο στόχος της έκτης φάσης είναι να απαντά το παιδί στις ερωτήσεις «Τι θέλεις;», «Τι βλέπεις;», «Τι έχεις;», «Τι ακούς;» και «Τι είναι αυτό;» καθώς και να σχολιάζει διάφορα αντικείμενα και δραστηριότητες.

Παρακάτω θα περιγραφούν πιο αναλυτικά αυτές οι φάσεις, όπως έχουν προδιαγραφεί από τους Bondy και Frost (1995, 2002).



### **5.1.1 ΦΑΣΗ Ι: «Πώς» να επικοινωνούμε**

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

Σε αυτή τη φάση δεν χρειάζεται το παιδί να έχει την ικανότητα να διαφοροποιεί και να διακρίνει σύμβολα/ εικόνες. Όπως τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη δεν χρησιμοποιούν λέξεις στα πρώτα στάδια της επικοινωνίας, έτσι και οι μαθητές του PECS δεν επιλέγουν σε αυτό το στάδιο κάποια συγκεκριμένη εικόνα.

Τα παιδιά με αυτισμό δεν μαθαίνουν ταυτόχρονα να ζητούν και να σχολιάζουν, όπως γίνεται στα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη. Οι δεξιότητες της έκφρασης αιτημάτων και σχολιασμού αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας. Στην αρχή του PECS διδάσκεται η έκφραση αιτημάτων, η επικοινωνία γίνεται για απτά αποτελέσματα (φαγητά, παιχνίδια κ.λ.π.), καθώς αυτά αποτελούν ισχυρούς ενισχυτές.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι απαραίτητη προϋπόθεση να υπάρχει ένας ισχυρός ενισχυτής, δηλαδή ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα που το παιδί επιθυμεί ιδιαίτερα, ώστε να το κινητοποιήσει να επικοινωνήσει. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι που μπορούν να προσδώσουν περισσότερο ενδιαφέρον στα αντικείμενα ή στις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ένα αντικείμενο μπορεί να βρίσκεται στο οπτικό πεδίο του παιδιού, αλλά δεν μπορεί να το φτάσει. Αυτό επιτείνει το ενδιαφέρον του παιδιού, προσπαθώντας να το φτάσει. Ακόμη μπορούμε να δώσουμε λίγο απ' αυτό που επιθυμεί το παιδί (π.χ. μια μικρή μπουκιά), ή να απολαμβάνουμε μπροστά του αυτό που του αρέσει, δείχνοντας ευχαρίστηση, ώστε να του προκαλέσουμε το ενδιαφέρον. Και άλλοι πολλοί τρόποι που θα λειτουργήσουν ως κίνητρο για το παιδί.

Ο μαθητής και οι δυο εκπαιδευτές βρίσκονται στον ίδιο χώρο, συνήθως καθισμένοι. Ο ένας εκπαιδευτής (ο σύντροφος επικοινωνίας-communicative partner) βρίσκεται μπροστά από τον μαθητή. Ο άλλος εκπαιδευτής (ο σωματικός καθοδηγητής- physical prompter) βρίσκεται πίσω του. Ο σύντροφος επικοινωνίας κρατάει ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο, το οποίο δεν μπορεί να φτάσει ο μαθητής. Η εικόνα του αντικειμένου βρίσκεται ανάμεσα στον μαθητή και τον σύντροφο επικοινωνίας. Ο σύντροφος επικοινωνίας δελεάζει τον μαθητή με το αντικείμενο, δεν δίνει καμία λεκτική βοήθεια, όπως «Δώσε μου την εικόνα», «Τι θέλεις;», γιατί τότε ο μαθητής θα περιμένει την ερώτηση για να αντιδράσει. Οι δυο εκπαιδευτές πρέπει να περιμένουν τον μαθητή να απλώσει τα χέρια του προς το αντικείμενο. Όταν ο μαθητής κατευθυνθεί προς το αντικείμενο, τότε ο σωματικός καθοδηγητής τον βοηθά αμέσως με σωματική καθοδήγηση να πάρει την εικόνα, να την εκτείνει προς τον σύντροφο επικοινωνίας

και να την αφήσει στην ανοιχτή παλάμη του. ο σύντροφος επικοινωνίας ανοίγει το χέρι του για να πάρει την εικόνα μόνο αφού ο μαθητής έχει κάνει την κίνηση. Τη στιγμή που ο μαθητής αφήνει την εικόνα στο χέρι του συντρόφου επικοινωνίας, εκείνος αμέσως δίνει το αντικείμενο και λέει το όνομα του αντικειμένου επιβραβεύοντας («Μπράβο μπισκότο!»).

Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές και στόχος είναι ο μαθητής αυθόρμητα να παίρνει την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμεί (σε αυτή τη φάση υπάρχει μόνο μια εικόνα), να την κατευθύνει προς τον εκπαιδευτή και να την αφήνει στο χέρι του, ώστε να λάβει αυτό που επιθυμεί. Για να γίνει αυτό πρέπει ο σωματικός καθοδηγητής να μειώσει την σωματική βοήθεια όσο το δυνατό πιο σύντομα. Αυτή η μείωση επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας στρατηγικής που ονομάζεται «αντίστροφη διαδικασία αλυσιδωτών αντιδράσεων». Ο σωματικός καθοδηγητής αποσύρει σταδιακά τη βοήθεια ξεκινώντας από το «τέλος». Περιμένει τον μαθητή να ξεκινήσει την ανταλλαγή και τότε τον βοηθά να πάρει και να κατευθύνει την εικόνα προς τον σύντροφο επικοινωνίας, αλλά σταδιακά αποσύρει τη βοήθεια του, όταν ο μαθητής αφήνει την εικόνα στα χέρια του εκπαιδευτή. Έπειτα, αφού καταφέρει ο μαθητής να αφήσει την εικόνα στο χέρι χωρίς βοήθεια, ο σωματικός καθοδηγητής βοηθά τον μαθητή να πάρει την εικόνα, αλλά δίνει όλο και λιγότερη σωματική καθοδήγηση, όταν ο μαθητής κατευθύνεται προς την εικόνα, μέχρι να μπορεί αυτόνομα να κατευθύνεται και να αφήνει την εικόνα. Τέλος, η σωματική καθοδήγηση μειώνεται και όταν ο μαθητής παίρνει την εικόνα στο χέρι του. Η απόσυρση της σωματικής βοήθειας συνεχίζεται μέχρι ο μαθητής να κατακτήσει τον στόχο.

Πόσο γρήγορα η σωματική καθοδήγηση θα μειώνεται εξαρτάται από το πόσο επιθυμεί ο μαθητής να πάρει το αντικείμενο και πόσο επιδέξιος είναι ο σωματικός καθοδηγητής να παρέχει και να αποσύρει τη βοήθεια. Φυσικός καθοδηγητής μπορεί να είναι ένας επαγγελματίας, ένας συγγενής ακόμη και κάποιο άλλο παιδί εφόσον έχει μάθει να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά αυτή την στρατηγική.

Κάποια παιδιά με αυτισμό κατέκτησαν την πρώτη φάση σε μερικά λεπτά, ενώ άλλα σε μερικές μέρες. Δεν πρέπει τα μαθήματα να συνεχίζουν, εάν το παιδί έχει χάσει το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο, γιατί διαφορετικά θα προσπαθούμε να το κάνουμε να ζητήσει κάτι που δε θέλει. Το μάθημα πρέπει να τελειώνει με επιτυχημένη συμπεριφορά του μαθητή.

### **5.1.2 ΦΑΣΗ II : Γενίκευση της γρήσης των εικόνων**

Σε αυτή τη φάση ο στόχος είναι ο μαθητής να πηγαίνει στο «βιβλίο/ντοσιέ επικοινωνίας» του, να παίρνει την εικόνα, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή, να ζητάει την προσοχή του και να αφήνει την εικόνα στα χέρια του.

Στην πρώτη φάση ο μαθητής μαθαίνει να ανταλλάσει την εικόνα σε πολύ συγκεκριμένες συνθήκες. Είναι εξασφαλισμένο ότι η εικόνα βρίσκεται μπροστά στο μαθητή και ότι ο σύντροφος επικοινωνίας βρίσκεται κοντά του και τον περιμένει. Αυτό, όμως δεν θα συμβαίνει και στην πραγματικότητα. Για αυτό στη δεύτερη φάση ο μαθητής μαθαίνει να επικοινωνεί σε ρεαλιστικές συνθήκες και καταστάσεις. Αυτό επιτυγχάνεται με την συστηματική απομάκρυνση τόσο της εικόνας, όσο και του εκπαιδευτή. Η εικόνα όμως πρέπει να παραμένει στο οπτικό πεδίο του παιδιού, ώστε να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια να πιάσει την εικόνα και να την πάει στον εκπαιδευτή/ «ακροατή»

Σε αυτό το στάδιο εισάγεται το ντοσιέ/βιβλίο επικοινωνίας. Ένα ντοσιέ στον οποίο είναι τοποθετημένο Velcro στη μέση του εξώφυλλου. Η εικόνα-στόχος πρέπει να βρίσκεται στο εξώφυλλο, ενώ οι υπόλοιπες εικόνες μέσα στο ντοσιέ επικοινωνίας. Η εικόνα-στόχος εξαρτάται από την δραστηριότητα ή το ενδιαφέρον του παιδιού την δεδομένη στιγμή και είναι απαραίτητο να υπάρχει μια εικόνα κάθε φορά στο εξωτερικό μέρος του ντοσιέ επικοινωνίας.

Ο μαθητής θα πρέπει να βγάλει και να πάρει την εικόνα από το ντοσιέ επικοινωνίας, να κατευθυνθεί προς τον σύντροφο επικοινωνίας και να αφήσει την εικόνα στο χέρι του. Ο εκπαιδευτής σταδιακά απομακρύνεται από τον μαθητή. Οι αλλαγές στην αρχή πρέπει να είναι πολύ λεπτές. Πρώτα το παιδί μαθαίνει να κατευθύνεται προς τον εκπαιδευτή και έπειτα προς την εικόνα, για αυτό σε αυτό το σημείο η εικόνα διατηρείται σε κοντινή πρόσβαση. Εάν χρειαστεί ο σωματικός καθοδηγητής καθοδηγεί το παιδί από πίσω του και στη συνέχεια αποσύρει σταθερά κάθε τμηματική βοήθεια, ώστε το παιδί να λειτουργήσει αυτόνομα.

Αφού μάθει αυτή τη διαδικασία, αυξάνεται σταδιακά η απόσταση ανάμεσα στο ντοσιέ επικοινωνίας και στον μαθητή, ώστε ο μαθητής να πρέπει να πάει πρώτα προς το βιβλίο/ντοσιέ επικοινωνίας, να πάρει την εικόνα και στη συνέχεια να κατευθυνθεί προς τον «ακροατή» για να ολοκληρώσει την ανταλλαγή. Τώρα ο σύντροφος επικοινωνίας βρίσκεται κοντά στο παιδί, ενώ το βιβλίο/ντοσιέ επικοινωνίας μετακινείται σταδιακά μακριά από τον μαθητή.

Μόλις μάθει ο μαθητής να απομακρύνεται από το σύντροφο επικοινωνίας για να πάει να πάρει την εικόνα, εισάγεται ξανά ο στόχος να διανύσει απόσταση προς τον σύντροφο επικοινωνίας, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα να πηγαίνει και προς το βιβλίο

επικοινωνίας και προς το σύντροφο επικοινωνίας. Εάν ο μαθητής κάνει λάθος σε κάποιο σημείο της διδασκαλίας, αυτό διορθώνεται με βήματα προς τα πίσω. Ο μαθητής οδηγείται πίσω στην «αλυσίδα», στο τελευταίο βήμα που ολοκλήρωσε επιτυχώς. Τότε του παρέχεται σωματική καθοδήγηση για να ολοκληρώσει την αλυσίδα.

### **5.1.3 ΦΑΣΗ ΙΙΙ : Διάκριση μεταξύ των εικόνων**

Ο απώτερος στόχος αυτής της φάσης είναι ο μαθητής να εκφράζει τις επιθυμίες του πηγαίνοντας προς το βιβλίο επικοινωνίας του, επιλέγοντας τη συγκεκριμένη εικόνα που θέλει μέσα από το δείγμα εικόνων, πηγαίνοντας προς τον εκπαιδευτή και αφήνοντας την εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή του.

Σε αυτή τη φάση, παρουσιάζονται στο μαθητή δυο αντικείμενα και οι αντίστοιχες εικόνες. Το ένα από τα δυο αντικείμενα είναι κάτι που θέλει πού και το άλλο κάτι που δε θέλει ή κάτι που δεν αρμόζει στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Στην εκπαίδευση της διάκρισης, η καινούρια δεξιότητα που μαθαίνει το παιδί είναι να διαλέγει τη σωστή εικόνα, και όχι απλά να βάζει μια εικόνα στο χέρι του συντρόφου επικοινωνίας.

Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται είναι ο «κύκλος συστηματικής διδασκαλίας». Υπάρχει ένας εκπαιδευτής, εφόσον σε αυτό το στάδιο δεν είναι στόχος η λήψη πρωτοβουλίας από τον μαθητή. Ο εκπαιδευτής και το βιβλίο επικοινωνίας είναι κοντά στον μαθητή. Ο εκπαιδευτής δελεάζει τον μαθητή και περιμένει να αντιδράσει. Μόλις ακουμπήσει την σωστή εικόνα., δίνεται η επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτή. Μόλις βάλει τη σωστή εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή, ο εκπαιδευτής πρέπει να δώσει το αντίστοιχο αντικείμενο. Αν ο μαθητής κατευθυνθεί προς το άσχετο αντικείμενο, ο εκπαιδευτής δεν εκφράζει καμιά κοινωνική αντίδραση και αφού του δώσει ο μαθητής την εικόνα του δίνει το άσχετο αντικείμενο. Τέλος παρατηρείται η αντίδραση του μαθητή. Είναι καλό αν έχει οποιαδήποτε αρνητική αντίδραση, όπως κλάμα. Σε αυτό το σημείο μαθαίνει ότι πρέπει να επιλέγει κάποια συγκεκριμένη εικόνα για να πάρει αυτό που θέλει. Το λάθος αυτό διορθώνεται με τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους με τέσσερα βήματα. Το 1<sup>ο</sup> βήμα είναι η παρουσίαση προτύπου ή υπόδειξη, όπου ο εκπαιδευτής δείχνει ή ακουμπάει την εικόνα-στόχο. Το 2<sup>ο</sup> βήμα είναι η τμηματική βοήθεια, κατά την οποία ο εκπαιδευτής κρατάει το χέρι του ανοιχτό κοντά στην εικόνα-στόχο και δίνει τμηματική βοήθεια σωματικά ή με ένα νεύμα.. το 3<sup>ο</sup> βήμα είναι η αλλαγή. Επειδή σε πολλά παιδιά παρατηρείται η στρατηγική συμπεριφοράς «κάνω ότι ήταν σωστό την τελευταία φορά» γίνεται η αλλαγή, για να αποφευχθεί η επανάληψη λάθους. Είναι σημαντικό η αλλαγή να γίνει με κάποια δραστηριότητα που γνωρίζει το παιδί και να είναι

γρήγορη, όπως «παίξε παλαμάκια». Τέλος το 4<sup>ο</sup> βήμα είναι η επανάληψη, όπου ο εκπαιδευτής δελεάζει το παιδί κ.ο.κ.

Εάν ο μαθητής δυσκολεύεται στη διάκριση μεταξύ της εικόνας ενός ενισχυτικού και ενός άσχετου ή ουδέτερου αντικειμένου, υπάρχουν και άλλες τεχνικές. Σε αυτές προστίθεται οπτική τμηματική βοήθεια, για αυτό πρέπει να αποσυρθεί με την πάροδο του χρόνου. Κάποιες από αυτές είναι οι παρακάτω:

§ Χρήση μιας ιδιαίτερα επιθυμητής εικόνας μαζί με μια άγραφη ή θαμπή άσχετη εικόνα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στην οπτική διαφορά μεταξύ των δυο εικόνων.

§ Τονίζοντας τις οπτικές διαφορές μεταξύ των εικόνων, χρησιμοποιώντας χρώματα, φωτογραφίες, ετικέτες κ.λ.π.

§ Μεγεθύνοντας τις εικόνες και αυξάνοντας την απόσταση ανάμεσα τους.

§ Τοποθετώντας τις εικόνες με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζουν χωροταξικά με την θέση στην οποία βρίσκονται τα πραγματικά αντικείμενα.

§ Τοποθετώντας τις εικόνες πάνω στα επιθυμητά αντικείμενα ή σε διαφανή δοχεία που περιέχουν τα επιθυμητά αντικείμενα.

§ Χρησιμοποιώντας τρισδιάστατες αναπαραστάσεις εικόνων.

Κάθε μία από αυτές τις τεχνικές προϋποθέτει ότι ο μαθητής έχει επιδείξει συστηματικά την ικανότητα να διαφοροποιεί ανάμεσα σε πραγματικά αντικείμενα.

#### Διάκριση μεταξύ δυο ενισχυτικών εικόνων

Μόλις ο μαθητής μάθει να διακρίνει μεταξύ μιας επιθυμητής εικόνας και μιας ανεπιθύμητης ή ουδέτερης εικόνας, ο επόμενος στόχος είναι να μάθει να διακρίνει ανάμεσα σε δυο αντικείμενα που είναι παρόμοια στην προτίμηση του.

Τοποθετούνται από τους εκπαιδευτές δυο ενισχυτικά αντικείμενα στο εξώφυλλο του βιβλίου επικοινωνίας. Αυτή τη φορά δεν είναι σίγουρο ποιο από τα δυο θέλει, επειδή και οι δυο εικόνες αντιστοιχούν σε επιθυμητά αντικείμενα. Πρέπει να ελεγχθεί αν το παιδί χρησιμοποιεί τη σωστή εικόνα για να αποκτήσει το συγκεκριμένο αντικείμενο που θέλει. Αυτό γίνεται με ελέγχους αντιστοιχίας.

Πρώτα προσφέρουμε στον μαθητή δυο εξίσου επιθυμητά αντικείμενα, ενώ το βιβλίο επικοινωνίας βρίσκεται κοντά με τις δυο αντίστοιχες εικόνες στο εξώφυλλο. Μόλις το παιδί δώσει μια εικόνα, ο εκπαιδευτής του λέει «Μπράβο, πάρε αυτό που θέλεις!» ή κάτι παρόμοιο. Έπειτα πρέπει να σιγουρευτεί ότι το παιδί παίρνει το αντικείμενο που ζήτησε. Εάν το παιδί κατευθύνεται προς το σωστό αντικείμενο ενισχύεται με λεκτική επιβράβευση. Και εφόσον το έχει ακουμπήσει ενισχύεται και του επιτρέπεται να το πάρει. Αν, όμως ο μαθητής



κατευθύνεται προς το λάθος αντικείμενο, τότε εμποδίζεται να έχει πρόσβαση προς αυτό και χρησιμοποιείται η διαδικασία διόρθωσης του λάθους με 4 βήματα (παρουσίαση προτύπου ή υπόδειξη-τμηματική βοήθεια-αλλαγή-επανάληψη), η διαδικασία ολοκληρώνεται με έναν ακόμη έλεγχο αντιστοιχίας.

Αφού μάθει το παιδί να διακρίνει μεταξύ δυο εικόνων, προστίθενται περισσότερες, ώστε να μάθει να ζητάει ανάμεσα σε πολλές εικόνες. Πρώτα μαθαίνει με τρεις εικόνες, μετά με τέσσερις κ.ο.κ. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να προχωρήσουν από δύο σε τρεις εικόνες. Ένα ενδιάμεσο βήμα είναι να παρουσιάζονται δυο εικόνες επιθυμητών αντικειμένων και μια ενός άσχετου ή ανεπιθύμητου. Τα λάθη διορθώνονται με τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους με 4 βήματα.

Το τελικό βήμα της εκπαίδευσης της διάκρισης είναι να μάθει το παιδί να ψάχνει και μέσα στο βιβλίο επικοινωνίας του για μια συγκεκριμένη εικόνα. Για να γίνει αυτό το εξώφυλλο πρέπει να είναι άδειο. Μέσα στο βιβλίο υπάρχουν μια ή δυο εικόνες ιδιαίτερα επιθυμητών αντικειμένων. Ο εκπαιδευτής δελεάζει τον μαθητή με τα αντικείμενα και με σωματική καθοδήγηση το παιδί μαθαίνει να ανοίγει μόνο του το βιβλίο, να γυρίζει τις σελίδες. Η σωματική καθοδήγηση σταδιακά αποσύρεται.

#### **5.1.4 ΦΑΣΗ IV: Δημιουργία προτάσεων**

Σε αυτό το στάδιο το παιδί μαθαίνει να ζητάει αντικείμενα εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου, χρησιμοποιώντας φράσεις με πολλές εικόνες.

Τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη αναπτύσσουν συνήθως ταυτόχρονα την ικανότητα τους να εκφράζουν αιτήματα και να σχολιάζουν. Ένα παιδί με φυσιολογική ανάπτυξη ακόμη και αν χρησιμοποιεί μια μόνο λέξη, κάνει τον ακροατή να καταλάβει αν σχολιάζει ή αν ζητά κάτι, συνδυάζοντας τον προφορικό λόγο με συγκεκριμένο τόνο ομιλίας και με ανάλογα νεύματα και χειρονομίες. Τα παιδιά, όμως που χρησιμοποιούν το PECS, εφόσον δεν χρησιμοποιούν προφορικό λόγο δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ανάλογες αποχρώσεις στον τόνο της φωνής τους και ακόμη λόγω των κοινωνικών ελλείψεων, συχνά δεν αναπτύσσουν τη δεξιότητα του δείξιματος και της βλεμματικής επαφής (Bondy & Frost, 2002). Για αυτό στο στάδιο IV το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί ένα «ξεκίνημα πρότασης» συνδυάζοντας τις λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας που έχει ήδη κατακτήσει. Θα μάθει να συνδυάζει εικόνες για να σχηματίσει τη φράση «Εγώ θέλω ...». Θα χρησιμοποιεί ένα σύμβολο που θα απεικονίζει το «θέλω» σε αυτή τη φάση, δε διαχωρίζεται το «εγώ» από το «θέλω» γιατί δεν διδάσκονται οι αντωνυμίες. Η σειρά των κινήσεων που θα πρέπει να κάνει το παιδί είναι:

1. το παιδί παίρνει το βιβλίο επικοινωνίας του
2. παίρνει την εικόνα «Θέλω» από το βιβλίο
3. τοποθετεί την εικόνα «Θέλω» στη «βάση προτάσεων»
4. παίρνει την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου από το βιβλίο
5. τοποθετεί την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου στη «βάση προτάσεων»
6. βγάζει τη «βάση» από το βιβλίο
7. δίνει την πρόταση στο σύντροφο επικοινωνίας

Στην αρχή την εικόνα του «Θέλω» την τοποθετεί ο εκπαιδευτής στο αριστερό μέρος της «βάσης προτάσεων», η οποία συνάπτεται με Velcro στο βιβλίο. Εφόσον το παιδί έχει πάρει την εικόνα από το βιβλίο, ο σύντροφος επικοινωνίας προσφέρει σωματική καθοδήγηση και το βοηθά να τοποθετήσει την εικόνα πάνω στη «βάση προτάσεων», δίπλα στο σύμβολο του «Θέλω». Στη συνέχεια, το καθοδηγεί να του δώσει τη «βάση προτάσεων». Ο σύντροφος επικοινωνίας ανταποκρίνεται «διαβάζοντας» την πρόταση δυνατά και δίνοντας του το αντικείμενο.

Αφού κατακτήσει την ικανότητα να τοποθετεί την εικόνα στη «βάση προτάσεων», ο μαθητής διδάσκεται να τοποθετεί την εικόνα του «Θέλω». Μετακινείται η εικόνα του «Θέλω» στα αριστερά του βιβλίου. Με σωματική καθοδήγηση προτρέπεται να πάρει την εικόνα του «Θέλω» και να την τοποθετήσει στη «βάση προτάσεων». Στη συνέχεια θα πρέπει να ολοκληρώσει τη δημιουργία της πρότασης και να την ανταλλάξει αυτόνομα. Σταδιακά αποσύρεται κάθε τμηματική βοήθεια, ώστε ο μαθητής να μάθει να δημιουργεί και να ανταλλάσει ανεξάρτητα ολόκληρη την πρόταση.

Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μάθει εκτός από το να δημιουργεί την πρόταση, να αλληλεπιδρά με τον σύντροφο επικοινωνίας. Η «ανάγνωση» της πρότασης διδάσκεται με «ανάστροφη» μέθοδο αλυσιδωτών αντιδράσεων. Όταν ο μαθητής δημιουργεί την πρόταση και την φέρνει στο χέρι του εκπαιδευτή, εκείνος στρέφει την πρόταση προς το μέρος του μαθητή και με σωματική καθοδήγηση του διδάσκει πώς να δείχνει κάθε εικόνα καθώς ο εκπαιδευτής «διαβάζει» την πρόταση.

Σταδιακά η βοήθεια αποσύρεται από το τέλος της αλυσίδας. Μέχρι το παιδί να μπορεί να ανταλλάσει την πρόταση ανεξάρτητα, να περιμένει τον σύντροφο επικοινωνίας να γυρίσει την πρόταση προς το μέρος του και να δείχνει κάθε εικόνα ενώ ο σύντροφος επικοινωνίας την διαβάζει.

Μόλις το καταφέρει να κάνει το παραπάνω αυτόνομα, ο εκπαιδευτής αρχίζει να εισάγει μια μικρή παύση (3-5 δευτερόλεπτα) καθώς διαβάζει την πρόταση, μεταξύ της λέξης «Θέλω» και του επιθυμητού αντικειμένου. Αυτή η παύση συνήθως ενθαρρύνει τα παιδιά να

μιμηθούν και συχνά να εκφέρουν την λέξη πριν τον εκπαιδευτή. Αυτή η μέθοδος, που ονομάζεται «Σταθερή χρονική καθυστέρηση», χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει και να δημιουργήσει ευκαιρίες για το παιδί να μιλήσει, δεν επιμένει ο εκπαιδευτής στην μίμηση, ακόμη και για τα παιδιά που μιλάνε, γιατί σύμφωνα με τους Bondy και Frost υπονομεύεται η επικοινωνία. Είναι πιθανό το παιδί να εκνευριστεί και να σταματήσει να επικοινωνεί. Αν παρόλα αυτά, μιλήσει, τότε του προσφέρονται περισσότερα από το αντικείμενο που ζήτησε.

Όταν ο μαθητής κατακτήσει το στάδιο IV , η εκπαίδευση συνεχίζεται προς δυο διαφορετικές κατευθύνσεις. Στην πρώτη διδάσκονται οι φάσεις V και VI όπου το παιδί μαθαίνει τον σχολιασμό. Στη δεύτερη το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί περιγραφικό λεξιλόγιο και λεξιλόγιο για αντικείμενα και δραστηριότητες πέρα από εκείνες που επιθυμεί.

### **5.1.5 Επιθετικοί προσδιορισμοί**

Σε αυτό το στάδιο ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί διάφορους επιθετικούς προσδιορισμούς και να τους συνδυάζει ανάλογα για να δημιουργήσει προτάσεις με τρεις ή περισσότερες εικόνες.

Το πρώτο σημαντικό βήμα όταν διδάσκονται οι επιθετικοί προσδιορισμοί είναι να εντοπιστούν οι επιθετικοί προσδιορισμοί που είναι σημαντικοί για το παιδί. Εάν ένα παιδί δε δείχνει να νοιάζεται τι χρώμα μπισκότο θα φάει, είναι ανώφελο η διδασκαλία να ξεκινήσει με το να μάθει τα συγκεκριμένα χρώματα μπισκότων. Η διδασκαλία μπορεί να ξεκινήσει είτε από τα χρώματα, είτε από το μέγεθος, είτε από το σχήμα.

Όταν ξεκινάει η διδασκαλία των επιθετικών προσδιορισμών, χρησιμοποιούνται όμοια αντικείμενα που διαφέρουν μόνο ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που διδάσκεται.

Το πρώτο βήμα είναι η δημιουργία προτάσεων με 3 εικόνες, δε γίνεται διάκριση ανάμεσα τους. Στο βιβλίο επικοινωνίας υπάρχουν μόνο η εικόνα του «Θέλω», του επιθετικού προσδιορισμού και του επιθυμητού αντικειμένου. Ο εκπαιδευτής δελεάζει τον μαθητή με δυο δείγματα του συγκεκριμένου αντικειμένου. Το ένα θα είναι ένα ιδιαίτερα επιθυμητό δείγμα, ενώ το άλλο όχι. Όταν ο μαθητή ζητήσει το αντικείμενο, ο εκπαιδευτής απομακρύνει τις εικόνες «θέλω» και του αντικειμένου στη βάση της πρότασης και κρατάει ψηλά τα δυο δείγματα. Όταν παιδί προσπαθήσει να πάρει αυτό που θέλει, με σωματική καθοδήγηση τον βοηθά ο εκπαιδευτής να πάρει την εικόνα του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού που θέλει και να την τοποθετήσει στη βάση της πρότασης ανάμεσα στο «Θέλω» και στην εικόνα με το αντικείμενο. Στη συνέχεια του διαβάσει την πρόταση και του δίνει το αντικείμενο.

Το δεύτερο βήμα είναι να μάθει να διακρίνει σε εικόνες επιθετικών προσδιορισμών υψηλής και χαμηλής προτίμησης. Στο βιβλίο επικοινωνίας προστίθεται μια δεύτερη εικόνα επιθετικού προσδιορισμού, η οποία απεικονίζει ένα χαρακτηριστικό του αντικείμενου που δεν αρέσει στο παιδί. Εάν ο μαθητής επιλέξει την εικόνα που απεικονίζει το αντικείμενο υψηλής προτίμησης, ενισχύεται λεκτικά και του δίνεται το αντικείμενο, αφού δημιουργήσει και ανταλλάξει την πρόταση. Εάν ο μαθητής διαλέξει την εικόνα που προσδιορίζει το μη επιθυμητό αντικείμενο, του επιτρέπεται να ολοκληρώσει την ανταλλαγή και του δίνεται το αντίστοιχο αντικείμενο. Το λάθος διορθώνεται με τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους με τέσσερα βήματα, ώστε να μάθει να επιλέγει την εικόνα με το σωστό χαρακτηριστικό.

Το τρίτο βήμα είναι η διάκριση ανάμεσα σε σύμβολα που απεικονίζουν δυο ή περισσότερα χαρακτηριστικά υψηλής προτίμησης ενός αντικείμενου που επιθυμεί. Στο βιβλίο επικοινωνίας προστίθεται μια εικόνα που απεικονίζει ένα αντικείμενο με ένα χαρακτηριστικό που αρέσει στο παιδί π.χ. κίτρινη καραμέλα. Σε αυτό το στάδιο ο μαθητής θα πρέπει να διακρίνει ανάμεσα σε τρεις εικόνες χρωμάτων, δυο είναι χρώματα καραμέλας που του αρέσουν και ένα που δεν του αρέσει.

Ο εκπαιδευτής δελεάζει με δυο επιθυμητά παραδείγματα επιθετικών προσδιορισμών. Ο μαθητής στη συνέχεια θα πρέπει να κάνει την ανταλλαγή με πρόταση 3 εικόνων. Εάν έπειτα κατευθυνθεί προς το λάθος αντικείμενο, ο εκπαιδευτής εμποδίζει την πρόσβαση και διορθώνει το λάθος με την διαδικασία διόρθωσης του λάθους με 4 βήματα.

Στη συνέχεια αυξάνεται η πολυπλοκότητα της διάκρισης των επιθετικών προσδιορισμών. Προστίθενται περισσότερες εικόνες επιθετικών προσδιορισμών και προσφέρονται επιπλέον επιθυμητά αντικείμενα.

Τέλος, είναι σημαντικό να ζητάει και να παίρνει κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό π.χ. χρώμα, για μια ποικιλία αντικειμένων. Εισάγονται καινούρια αντικείμενα για τα οποία ο συγκεκριμένος επιθετικός προσδιορισμός είναι σημαντικός για το παιδί, π.χ. εάν η διδασκαλία είχε γίνει με καραμελίτσες κίτρινου χρώματος, η διδασκαλία συνεχίζεται με ένα άλλο επιθυμητό αντικείμενο ίδιου χρώματος, κίτρινο μαρκαδόρο.

Τώρα, στο βιβλίο επικοινωνίας υπάρχει η εικόνα του «Θέλω», του χρώματος και του ενισχυτικού αντικείμενου. Γίνονται έλεγχοι αντιστοιχίας προσφέροντας 2 ή 3 παραδείγματα διαφορετικών χρωμάτων από το καινούριο αντικείμενο. Ένα δεν ολοκληρώσει με επιτυχία τους ελέγχους διδάσκεται ο επιθετικός προσδιορισμός με τα καινούρια αντικείμενα ακολουθώντας τα παραπάνω βήματα.

### **5.1.6 ΦΑΣΗ V: Ο μαθητής ανταποκρίνεται στην ερώτηση «Τι θέλεις;»**

Σκοπός αυτής της φάσης είναι να μάθει το παιδί να ζητάει αυθόρμητα μια ποικιλία από αντικείμενα απαντώντας στην ερώτηση «Τι θέλεις;». Τίθενται οι βάσεις για τη διδασκαλία του σχολιασμού. Οι Bondy, Ryan και Hayes (1991) παρατήρησαν ότι είναι πιο εποικοδομητικό να ξεκινήσει η διδασκαλία του σχολιασμού μέσα από απλές ερωτήσεις. Επειδή έτσι προσδιορίζονται δύο καινούριες δεξιότητες που πρέπει να μάθει ο μαθητής, να απαντά σε ερωτήσεις και να σχολιάζει, αρχικά θα διδαχθεί να απαντά σε μια ερώτηση που συνδέεται άμεσα με απτά αποτελέσματα, την ερώτηση «Τι θέλεις».

Η μέθοδος διδασκαλίας είναι τμηματική βοήθεια με χρονική καθυστέρηση. Υπάρχουν στη διάθεση του μαθητή οι εικόνες με τα επιθυμητά αντικείμενα, η εικόνα του «Θέλω» και τα αντίστοιχα επιθυμητά αντικείμενα. Χωρίς καθυστέρηση ο εκπαιδευτής δείχνει την εικόνα του «Θέλω» και ταυτόχρονα τον ρωτάει «Τι θέλεις;» στη συνέχεια το παιδί πρέπει να ολοκληρώσει την ανταλλαγή, όπως έμαθε στα προηγούμενα στάδια.

Έπειτα ο εκπαιδευτής αρχίζει να αυξάνει το χρόνο ανάμεσα στην ερώτηση «Τι θέλεις;» και στο να δείξει την εικόνα του «Θέλω». Η διάρκεια της καθυστέρησης πρέπει να αυξάνεται σταδιακά κατά ένα ή δυο δευτερόλεπτα.

Είναι σημαντικό παράλληλα με την ερώτηση «Τι θέλεις» να δημιουργούνται ευκαιρίες για να ζητήσει το παιδί αυθόρμητα αυτό που θέλει. Κατά τη διάρκεια δομημένων δραστηριοτήτων, χρειάζεται να γίνονται διαλλείματα από τις διαδοχικές προσπάθειες διδασκαλίας και να δελεάζεται το παιδί με μερικά από τα αντικείμενα που είναι διαθέσιμα.

### **5.1.7 ΦΑΣΗ VI: Σχολιασμός**

Μόλις το παιδί μάθει να απαντά στην ερώτηση «Τι θέλεις;» μπορεί να διδαχθεί να απαντά και σε άλλες ερωτήσεις, όπως «Τι βλέπεις;», «Τι ακούς;», «Τι έχεις;». Με αυτό τον τρόπο το παιδί θα μάθει να σχολιάζει. Είναι δύσκολο για τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν να σχολιάζουν αυθόρμητα, για αυτό χρησιμοποιώντας μια ικανότητα που έχει ήδη κατακτήσει το παιδί-να απαντά σε απλές ερωτήσεις- θα προαχθεί ο αυθόρμητος σχολιασμός.

Υπάρχουν κάποιες διαφορές ανάμεσα στον σχολιασμό και στην έκφραση αιτημάτων. Ο σχολιασμός είναι αποτέλεσμα κάποιου ενδιαφέροντος γεγονότος στο περιβάλλοντα χώρο και οδηγεί σε κοινωνική ενίσχυση. Ενώ η έκφραση αιτημάτων είναι αποτέλεσμα κάποιας επιθυμίας ή ανάγκης και οδηγεί σε απτούς ενισχυτές ή άμεσα αποτελέσματα.

Για να μάθει το παιδί να σχολιάζει αυθόρμητα, δημιουργούνται δραστηριότητες ανάλογες με εκείνες στις οποίες θα έκαναν σχόλια και τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη. Ένα παιδί με φυσιολογική ανάπτυξη θα κάνει αυθόρμητα σχόλιο, εάν δει κάτι καινούριο ή πρωτότυπο, εάν ξαφνιαστεί από κάτι, γενικότερα για κάτι που θα του «τραβήξει» την προσοχή (Bondy & Frost, 2002).

Αφού οργανωθεί μια δραστηριότητα, ετοιμάζεται κατάλληλα το βιβλίο επικοινωνίας. Στο αριστερό μέρος του εξώφυλλου θα υπάρχει η εικόνα που θα αρχίσει η πρόταση-σχόλιο, η οποία εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του παιδιού, π.χ. «Βλέπω», «Ακούω». Επίσης στο εξώφυλλο τοποθετούνται μερικές εικόνες αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο εκπαιδευτής προκαλεί ένα γεγονός π.χ. βγάζει κάποιο οικείο αντικείμενο από ένα κουτί. Και ρωτάει το παιδί «Τι βλέπεις;», ενώ ταυτόχρονα δείχνει την εικόνα του «Βλέπω». Το παιδί είναι πιθανό να πάρει την εικόνα του «Βλέπω», να την τοποθετήσει πάνω στην βάση της πρότασης και να ολοκληρώσει την ανταλλαγή καθώς είναι μια δεξιότητα που έμαθε σε προηγούμενα στάδια. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό η ενίσχυση που θα δοθεί να είναι μόνο κοινωνική και όχι απτή, για αυτό πρέπει τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται να είναι οικεία, αλλά όχι και τα πιο επιθυμητά.

Το επόμενο βήμα είναι να μάθει το παιδί να διακρίνει ανάμεσα στις εικόνες με τις οποίες ξεκινάει η πρόταση. Τώρα στο βιβλίο επικοινωνίας είναι τοποθετημένες δυο αρχικές εικόνες, π.χ. «Θέλω», «Βλέπω» και εικόνες οικείων αντικειμένων. Οι εικόνες των οικείων αντικειμένων είναι και αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στο προηγούμενο βήμα και άλλες. Ο εκπαιδευτής προκαλεί ένα γεγονός, όπως προηγουμένως, και ρωτά «Τι βλέπεις;». έπειτα δελεάζει το παιδί με ένα αντικείμενο και το ρωτάει «Τι θέλεις;». Το παιδί θα πρέπει να διακρίνει ανάμεσα στις ερωτήσεις και να μπορεί να χρησιμοποιεί τη σωστή αρχική εικόνα για να απαντήσει στην κάθε ερώτηση. Εάν το παιδί κατευθύνεται προς τη σωστή αρχική εικόνα του παρέχεται θετική ενίσχυση. Μόλις ολοκληρώσει την ανταλλαγή του δίνεται ή κοινωνική ενίσχυση(σχόλιο) ή απτή (αίτημα). Τα λάθη διορθώνονται με τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους με 4 βήματα, όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενο στάδιο.

Ο τελικός στόχος της έκτης φάσης είναι να καταφέρει ο μαθητής να σχολιάζει αυθόρμητα. Ο εκπαιδευτής συνεχίζει να δημιουργεί ενδιαφέροντα γεγονότα για το παιδί και σταδιακά αποσύρει τις ερωτήσεις. Για παράδειγμα: «Οοοο!!!! Τι βλέπεις;»- «Οοοο!!!! Τι ...;»- «Οοοο!!!!» και τέλος αποσύρει και τις εκφράσεις.

Πώς μπορεί να βοηθήσει το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων τα παιδιά με αυτισμό:

Ένας τρόπος με τον οποίο το PECS μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό είναι παρέχοντας υποστήριξη στην διδασκαλία της λεκτικής επικοινωνίας. Πολλά παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην απόκτηση της γλώσσας- 50% δεν αναπτύσσουν ποτέ λειτουργική ομιλία (Magiati & Howlin, 2003; National Research Council, 2001). Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση του PECS έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του λεξιλογίου, της αυθόρμητης επικοινωνίας, και σε ορισμένες περιπτώσεις, την λειτουργική λεκτική επικοινωνία. (Ganz & Simpson, 2004; Mirenda, 2003; Schwartz, Garfinkle, & Bauer, 1998; Bondy & Frost, 1994).

Ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα της χρήσης του PECS είναι η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς που σχετίζονται με τον αυτισμό (Ganz & Simpson, 2004; Bondy & Frost 2001; National Research Council, 2001). Η αδυναμία να επικοινωνήσει με τον κόσμο, μπορεί να είναι εξαιρετικά απογοητευτικό για ένα παιδί, εφόσον δεν μπορεί να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, είναι πιθανόν να αντιδράσει με εκρήξεις και άλλες απροσάρμοστες συμπεριφορές.

Το PECS είναι ένας καλός τρόπος να αναπτύξει το παιδί κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Ganz & Simpson, 2004). Οι εικόνες σύμβολα γίνονται εύκολα κατανοητές, τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν σχεδόν με όλους, όχι μόνο με αυτούς που έχουν εκπαιδευτεί στη χρήση του συστήματος. Η κοινωνική λειτουργικότητα είναι ένα σημαντικό έλλειμμα στον αυτισμό (National Research Council, 2001) και οτιδήποτε διευκολύνει τα παιδιά με αυτισμό στην επικοινωνία μπορεί να επιδράσει στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. ([http://sitemaker.umich.edu/356.kobza/pecs\\_picture\\_exchange\\_communication\\_system](http://sitemaker.umich.edu/356.kobza/pecs_picture_exchange_communication_system)).



## 5.2 TEACCH

### **Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children**

Το πρόγραμμα TEACCH ιδρύθηκε το 1972 στην Ψυχιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ. Ιδρυτής του είναι ο Eric Schopler. Η προσέγγιση TEACCH εστιάζει στα άτομα με αυτισμό και στην ανάπτυξη ενός προγράμματος βασισμένο στις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ατόμων αυτών.

Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου και ανάλογα δομεί το πρόγραμμα του. Δεν βασίζεται σε κάποιο μοντέλο «φυσιολογικής» συμπεριφοράς, το οποίο πρέπει να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό (<http://www.teach.com/aboutus.htm>)

Η δομημένη διδασκαλία είναι η μια σημαντική προτεραιότητα του TEACCH. Η οργάνωση του περιβάλλοντος, η δημιουργία προγραμμάτων και συστημάτων εργασίας καθώς και η χρήση οπτικών βοηθημάτων έχουν φανεί αποτελεσματικά, σύμφωνα με τον Gary Mesibon, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην αυτονομία των ατόμων με αυτισμό. Η δόμηση βοηθά στο να ξεκαθαριστούν οι προσδοκίες και να υπάρχει προβλεψιμότητα. Εκτός από την αυτονομία σε διάφορες εργασίες το TEACCH προωθεί και την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα για τον ελεύθερο χρόνο. Δεν εστιάζει σε περιοχές που τα άτομα με αυτισμό έχουν ελλείψεις, αλλά αναγνωρίζει και βασίζεται στις ήδη ανεπτυγμένες δεξιότητες των ατόμων αυτών (Mesibon, 1996).

(<http://www.teach.com/aboutus.htm>).

Παρακάτω θα παρουσιαστεί πώς χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται η Δομημένη Διδασκαλία, όπως έχει αναπτυχθεί από τον Eric Schopler και τον τωρινό διευθυντή του προγράμματος TEACCH, Gary Mesibon. Οι πληροφορίες έχουν αντληθεί από τα Πρακτικά του σεμιναρίου TEACCH, που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο 2006 στην Αθήνα

Η φυσική οργάνωση, τα προγράμματα, τα ατομικά συστήματα εργασίας, η οπτική διάρθρωση και οι ρουτίνες είναι μερικές πτυχές της δομής. Με την δομημένη διδασκαλία αναπτύσσονται δεξιότητες και ελαχιστοποιούνται οι δυσκολίες της συμπεριφοράς. Με τη δομή τα παιδιά με αυτισμό βοηθούνται να οργανωθούν και να ανταποκριθούν καλύτερα στο περιβάλλον τους (<http://www.teacch.com/sructur.htm>).



### **5.2.1 Φυσική Οργάνωση**

Η φυσική οργάνωση της τάξης είναι σημαντική για μαθητές με αυτισμό. Η χρήση συνεχόμενων, οπτικά ξεκάθαρων περιοχών και ορίων για συγκεκριμένες δραστηριότητες βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν καλύτερα το περιβάλλον, τι πρέπει να κάνουν και ποια αντικείμενα θα χρησιμοποιήσουν. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτής δε θα πρέπει να επαναλαμβάνει συνεχώς τις οδηγίες, επομένως υπάρχει λιγότερη λεκτική σύγχυση στα παιδιά. Ακόμη η φυσική οργάνωση της τάξης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό με την επικέντρωση της προσοχής, καθώς στα παιδιά με αυτισμό συχνά αποσπάται η προσοχή τους από εικόνες ή ήχους.

Εάν ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να διαλέξει την τάξη που θα έχει για να ασχολείται με τα παιδιά, τότε υπάρχουν πολλοί παράμετροι που πρέπει να λάβει υπόψη. Το μέγεθος της τάξης, τον φωτισμό, τους διαχωριστικούς χώρους, τις πρίζες που θα υπάρχουν στο χώρο, τα έπιπλα, ποιες αίθουσες θα βρίσκονται κοντά. Οι μαθητές με λειτουργίες χαμηλότερου επιπέδου και όσοι δεν έχουν ανεπτυγμένο αυτοέλεγχο χρειάζονται πιο δομημένο περιβάλλον σε σχέση με τους μαθητές με λειτουργίες υψηλότερου επιπέδου.

Κάποια στοιχεία μπορούν να παραλειφθούν ή να τροποποιηθούν, αλλά υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που η αλλαγή στην τάξη είναι αναγκαία. Μια τάξη με πολλές εξόδους (ειδικά προς το εξωτερικό) είναι ανεπιθύμητη για έναν μαθητή που τρέχει συνεχώς. Τάξη με μαθητές ενδιάμεσου επιπέδου δε θα πρέπει να βρίσκεται μέσα σε αίθουσα νηπιαγωγείου. Μια τέτοια κατάσταση μειώνει τις ευκαιρίες για ισότιμη κοινωνικοποίηση και τονίζει τις υστερήσεις των εμφανώς μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων. Μια τάξη που είναι μικρή ή δεν έχει επαρκείς αποθηκευτικούς χώρους δημιουργεί μια άβολη ατμόσφαιρα, καθώς είναι πάντα ακατάστατη. Μια τέτοια κατάσταση δυσκολεύει τους μαθητές, γιατί δεν φαίνονται με ευκρίνεια τα οπτικά όρια. Ένας παράγοντας που είναι πολύ σημαντικός είναι η θέση της τουαλέτας. Εάν υπάρχει μεγάλη απόσταση της τουαλέτας από την τάξη, τότε η αγωγή στην τουαλέτα θα είναι πιο δύσκολη. Ακόμη και για τους μαθητές που έχουν αποκτήσει δεξιότητες στη χρήση τουαλέτας, δεν πρέπει να χάνεται πολύτιμος χρόνος από το μάθημα για μετακινήσεις προς και από την τουαλέτα, αν μπορεί να υπάρχει κάποια βολική διάταξη.

Ο κατάλληλος χώρος εργασίας μέσα στην τάξη διαφέρει ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Οι πιο μικροί σε ηλικία μαθητές χρειάζονται χώρους για παιχνίδι, για ατομική και ανεξάρτητη εργασία, για φαγητό και για δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Μπορεί, επίσης, να υπάρχει ένας ομαδικός χώρος και ένας χώρος για εκπαίδευση σε προ-επαγγελματικές δεξιότητες. Για μεγαλύτερους μαθητές η τάξη θα περιλαμβάνει χώρους ξεκούρασης, εργαστήρια, εκπαίδευσης σε οικιακές δεξιότητες, αυτοεξυπηρέτησης και χώρους για ατομική

διδασκαλία. Όλες οι τάξεις πρέπει να διαθέτουν μια μεταβατική περιοχή, όπου οι μαθητές θα μπορούν να ηρεμούν και ανακτούν τον αυτοέλεγχο τους. Επίσης, πρέπει να διαθέτουν χώρους όπως συρτάρια, ντουλάπια ή ειδικά δοχεία, για να βάζουν οι μαθητές τα προσωπικά τους αντικείμενα. Το γραφείο του δασκάλου και οι χώροι εργασίας θα πρέπει να είναι ξεχωριστοί χώροι μέσα στην τάξη.

### **5.2.2 Προγράμματα**

Το πρόγραμμα είναι σαν ένα ημερήσιο πλάνο που ενημερώνει κάποιον για τις δραστηριότητες της ημέρας. Το πρόγραμμα ενημερώνει το άτομο με αυτισμό για το τι πρόκειται να συμβεί και τη σειρά των δραστηριοτήτων της ημέρας, με τρόπο που να μπορούν να κατανοήσουν.

Τα οπτικά ξεκάθαρα προγράμματα βοηθάνε τους μαθητές με αυτισμό για πολλούς λόγους: 1) πολλοί από αυτούς τους μαθητές έχουν πρόβλημα με τη σειριακή μνήμη και την οργάνωση του χώρου. 2) δυσκολίες στη λήψη της γλώσσας τους δυσκολεύουν να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν όταν τους δίνονται μόνο προφορικές οδηγίες. 3) όταν οι πληροφορίες δίνονται οπτικά μειώνονται τα προβλήματα συγκέντρωσης, καθώς έχουν συνεχώς την ευκαιρία να δουν ποιες είναι οι δραστηριότητες τους.

Εξηγώντας σε κάθε μαθητή ποιες δραστηριότητες θα λάβουν χώρα στη διάρκεια της ημέρας και με ποια σειρά οι μαθητές με αυτισμό έχουν την δυνατότητα να προσμένουν και να προβλέπουν τις δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται το άγχος τους που προκύπτει όταν δεν ξέρουν τι πρόκειται να συμβεί μετά. Ακόμη προάγεται η ανεξαρτησία τους, γιατί γνωρίζοντας τι ακολουθεί μπορούν να μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να ολοκληρώσουν μια δύσκολη εργασία, εάν βλέπουν στο πρόγραμμα τους ότι ακολουθεί μια ευχάριστη εργασία ή δραστηριότητα.

Στο TEACCH δύο είδη προγραμμάτων χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα: το γενικό πρόγραμμα της τάξης και τα ατομικά προγράμματα για τους μαθητές. Το συνολικό πρόγραμμα της τάξης προδιαγράφει την ημέρα για ολόκληρη την τάξη. Δεν καθορίζει συγκεκριμένες δραστηριότητες για κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά δείχνει τους γενικούς χρόνους εργασίας, τις ώρες των διαλειμμάτων κ.α. Στον πίνακα 1 υπάρχει ένα παράδειγμα ενός τυπικού προγράμματος για παιδιά ενδιάμεσης ηλικίας

Πίνακας 1.

0:30	ξ	Άφιξη μαθητών, τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων, χαιρετισμοί
:45	ξ	Ωρα εργασίας 1
:30	ς	Ωρα εργασίας 2
0:15	1	Διάλειμμα
0:30	1	Ξεκούραση/σχολικοί φίλοι
1:00	1	Ωρα εργασίας 3
1:45	1	Προετοιμασία για γεύμα
2:00	1	Γεύμα
2:30	1	Έξω/γυμναστική
:00	1	Καθάρισμα τραπεζαρίας
:45	1	Ωρα εργασίας 4
:30	2	Αποχώρηση

Το πρόγραμμα αυτό δείχνει πότε οι μαθητές εργάζονται και πότε ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες. κατά τη διάρκεια της ώρας εργασίας οι μαθητές συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες, όπως ανεξάρτητη προεπαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση αυτοεξυπηρέτησης ή εργασίες γύρω από το σχολείο. Αυτές οι δραστηριότητες παρουσιάζονται στα ατομικά προγράμματα των μαθητών. Το γενικό πρόγραμμα μπορεί να ενημερώνει τους μαθητές για ολόκληρη την εβδομάδα, εκτός όταν εκδρομές, ειδικές εκδηλώσεις ή κοινωνικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι προγραμματισμένα.

Το γενικό πρόγραμμα τοποθετείται συνήθως σε ένα σημείο της τάξης, όπου όλοι μπορούν να το δουν και να το χρησιμοποιήσουν. Η μορφή του μπορεί να είναι γραπτή, όπως στο παράδειγμα, αλλά ενδέχεται να μην κατανοούν όλοι οι μαθητές το γραπτό πρόγραμμα. Το ίδιο πρόγραμμα, όπως στο παράδειγμα, μπορεί να φτιαχτεί με εικόνες ή σκίτσα που θα αντιπροσωπεύουν τις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, μια εικόνα ενός θρανίου ή τραπεζιού μπορεί να αντικαταστήσει την λέξη «εργασία».

Τα ατομικά προγράμματα βοηθάνε τους μαθητές να καταλάβουν τι θα κάνουν στη διάρκεια των δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο γενικό πρόγραμμα. Υπάρχουν πολλά πράγματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν ετοιμάζεται ένα πρόγραμμα για ένα παιδί. Τα προγράμματα θα πρέπει να προσαρμόζονται για κάθε άτομο.

#### 1. Διάταξη του προγράμματος

- Από πάνω προς τα κάτω

Από αριστερά προς τα δεξιά

#### 2. Διάρκεια του προγράμματος

- Εκπαιδευτής/γονέας σαν πρόγραμμα

Μερικά άτομα χρειάζονται κάποιο άλλο άτομο να δρα σαν πρόγραμμα και να τους δίνει μια προτροπή κάθε φορά που υπάρχει μια μετάβαση. Για παράδειγμα ένα παιδί είναι σε πρόγραμμα αντικειμένων και μαθαίνει ότι κάθε αντικείμενο αντιστοιχεί σε διαφορετικό μέρος.

- Απλή προτροπή
- Μέρος ημέρας

Ένα πρόγραμμα μέρους ημέρας χρησιμοποιείται για άτομα που αποσυντονίζονται και αγχώνεται όταν τους παρουσιάζονται περισσότερες από λίγες δραστηριότητες την ίδια στιγμή. Το άτομο θα πρέπει να κατανοήσει την αλληλουχία 1,2,3.

- Ολόκληρη ημέρα

Ένα πρόγραμμα ολόκληρης ημέρας χρησιμοποιείται για άτομα που χρειάζονται να δούνε την αλληλουχία ολόκληρης της ημέρας και μπορούν να χειριστούν όλες αυτές τις πληροφορίες που τους δίνονται την ίδια στιγμή.

2. Είδος προτροπής που χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα (από το χαμηλότερο προς το ευκολότερο επίπεδο)

- Λειτουργικό αντικείμενο. Το αντικείμενο είναι μέρος της δραστηριότητας. Όταν το φτάσει στην δραστηριότητα, χρησιμοποιεί το αντικείμενο στη δραστηριότητα (π.χ. δαχτυλίδι/κρίκος)

- Αντιπροσωπευτικό αντικείμενο. Το αντικείμενο είναι αντιπροσωπευτικό της δραστηριότητας, δεν είναι όμως απαραίτητο να χρησιμοποιείται στην δραστηριότητα κάθε φορά. Το αντικείμενο μπορεί να ταιριάζει με κάποιο άλλο ή να ριχτεί σε κάποιο κουτί στον χώρο της δραστηριότητας. (π.χ. ρολό χαρτί τουαλέτας για το μπάνιο).

- TOBI (Ολική Οδηγία Βασισμένη σε Αντικείμενο-αντικείμενο κομμένο από φωτογραφία)

- Φωτογραφίες (με και χωρίς παιδί)

- Σκίτσα (με και χωρίς λέξεις/ασπρόμαυρο και έγχρωμο)

- Γραμμένη λέξη

Μερικά πράγματα για την χρήση του προγράμματος

1. Το πρόγραμμα θα πρέπει να βρίσκεται σε κεντρικό σημείο με εύκολη πρόσβαση.

Τα προγράμματα μπορούν επίσης να γίνουν φορητά για να μετακινούνται μαζί με το παιδί.

2. Για να μπει το παιδί στο πρόγραμμα χρειάζεται μια λεκτική προτροπή π.χ. «Δες το πρόγραμμα», χρειάζεται προτροπή με κάτι σαν κάρτα ή χρειάζεται συνδυασμός και των δυο.

3. Αφού ξεκινήσει το πρόγραμμα θα μπορέσει το άτομο να πάρει την κάρτα της προτροπής και να την ταιριάζει με μια στο μέρος της δραστηριότητας; Μπορεί να αφαιρέσει την κάρτα προτροπής και να την τοποθετήσει σε ειδική θέση με τις δραστηριότητες του προγράμματος που έγιναν; Μπορεί να σβήσει, να τσεκάρει ή να αναποδογυρίσει την προτροπή όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα;

### **5.2.3 Ατομικά συστήματα εργασίας**

Ενώ το πρόγραμμα λέει σε κάθε μαθητή την αλληλουχία των γεγονότων στη διάρκεια της ημέρας, το σύστημα εργασίας πληροφορεί τους μαθητές τι να κάνουν όταν βρίσκονται στους ανεξάρτητους χώρους εργασίας. Τα συστήματα εργασίας βοηθάνε τους μαθητές να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, να οργανώνονται συστηματικά και να κατανοούν πώς να ολοκληρώνουν τα καθήκοντα τους.

Τα ατομικά συστήματα εργασίας είναι ένας οπτικός τρόπος να που μεταφέρει τις εξής πληροφορίες:

1. Τι εργασία πρέπει να κάνει
2. Πόση εργασία να κάνει
3. Πότε τελειώνει η εργασία
4. Τι συμβαίνει μετά

Τα αποτελεσματικά συστήματα εργασίας παρουσιάζονται οπτικά σε επίπεδο που κάθε παιδί μπορεί να καταλάβει. Μπορούν να αναπτυχθούν συστήματα εργασίας για μαθητές σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας. Εικόνες, σύμβολα και αριθμοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθητές με χαμηλότερες λειτουργίες όπως οι λέξεις σε μαθητές με υψηλότερες λειτουργίες. Υπάρχουν δύο πράγματα που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν ένα σύστημα εργασίας ετοιμάζεται:

1. Διάταξη του συστήματος εργασίας

- Από πάνω προς τα κάτω
- Από αριστερά προς τα δεξιά

2. Είδη συστημάτων εργασίας

- Εργασία σε δοχεία ή σε σειρά στα αριστερά του παιδιού. Κουτί με τις τελειωμένες εργασίες στα δεξιά

- Ταίριασμα (χρώματα, μορφές, γράμματα, φωτογραφίες, αγαπημένα ζώα κλπ)
- Γραπτό

Όπως γίνεται με κάθε νέα δεξιότητα, το άτομο πρέπει να εκπαιδευτεί πώς να χρησιμοποιεί το σύστημα εργασίας. Παρακάτω παρατίθενται μια σειρά βημάτων για εκπαίδευση στη χρήση των συστημάτων εργασίας

- Κατά τη διάρκεια μιας εργασίας στην οποία ο μαθητής είναι ανεξάρτητος, ο εκπαιδευτής του δείχνει πώς να πάρει το πρώτο καθήκον, να το ολοκληρώσει και να το βάλει στο κουτί με τα τελειωμένα.

- Ο μαθητής εκπαιδεύεται να ταιριάζει την κάρτα συστήματος εργασίας με μια ίδια κάρτα στο τέλος κάθε κουτιού εργασίας, να την ολοκληρώνει και να την βάζει στο κουτί με τα τελειωμένα.

- Ο μαθητής που χρησιμοποιεί γραπτό σύστημα εργασίας, εκπαιδεύεται πώς να διαγράφει ή να τσεκάρει κάθε καθήκον όταν αυτό ολοκληρώνεται. Η εργασία μπορεί να μπαίνει σε ντοσιέ ή σε φάκελο, όπου στην αριστερή θήκη υπάρχουν εργασίες που πρέπει να ολοκληρωθούν και στη δεξιά εργασίες που τελείωσαν.

Τα συστήματα εργασίας μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να παραστήσουν τη σειρά των βημάτων σε μια δραστηριότητα όπως το μάνιο ή το ντύσιμο.

Με τη χρήση των συστημάτων εργασίας οι μαθητές κατανοούν με σαφήνεια την έννοια του τελειωμένου. Η μη κατανόηση της έννοιας του τελειωμένου κάνει την εργασία στην τάξη κουραστική και βαρετή.

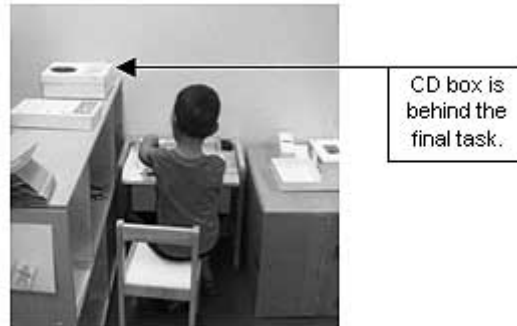


Photo 1-Left to Right Work System

#### **5.2.4 Οπτική διάρθρωση**

Η οπτική παρουσίαση των καθηκόντων διευκολύνει τους μαθητές με αυτισμό, καθώς η δυσκολία στην επικοινωνία και στην κατανόηση του προφορικού λόγου είναι από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του αυτισμού.

Οπτικά ξεκάθαρα καθήκοντα και υλικά βοηθάνε τους μαθητές με αυτισμό να μαθαίνουν αποτελεσματικά και να λειτουργούν αυτόνομα. Καθήκοντα με οπτικά διακριτά υλικά δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ξεχωρίσουν τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των υλικών τους. Τα οπτικά υλικά παραμένουν στο χώρο εργασίας και μπορούν οι μαθητές να τα κοιτάζουν στη διάρκεια της εργασίας, σε αντίθεση με τη λεκτική παρουσίαση. Οι οπτικές προτροπές είναι επίσης ένας χρήσιμος τρόπος σηματοδότησης των σημαντικών χώρων σε μια τάξη για να μπορούν να τους αναγνωρίσουν οι μαθητές με αυτισμό. Οι προτροπές αυτές μπορούν να είναι χρώματα, με τη χρήση των οποίων θα τονίζεται πού βρίσκεται ο χώρος εργασίας τους για τους μαθητές με λειτουργίες χαμηλότερου επιπέδου. Για τους μαθητές που μπορούν να διαβάζουν, η χρήση καρτών με ονόματα είναι ένας καλός τρόπος να αναγνωρίζουν πού γίνονται οι δραστηριότητες.

Η οπτική οργάνωση των υλικών, επίσης, διευκολύνει τη μάθηση σε παιδιά με αυτισμό. Με την οπτική οργάνωση των υλικών εξασφαλίζεται η πιο αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών, καθώς τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να οργανώσουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα.

Ένας ακόμη βοηθητικός τρόπος, για να ολοκληρώνουν με επιτυχία τα καθήκοντα τους οι μαθητές είναι οι οπτικές οδηγίες. Το πιο συνηθισμένο παράδειγμα είναι το jigs, που είναι μια οπτική αναπαράσταση του πώς πρέπει να γίνει κάποιο καθήκον ή που θα πρέπει να τοποθετηθούν βασικά υλικά. Τα jigs ξεκαθαρίζουν τις απαιτήσεις, την αλληλουχία, σχετικές έννοιες και άλλες σημαντικές οδηγίες. Τα jigs εκμεταλλεύονται τις οπτικές δυνάμεις των ατόμων με αυτισμό και βοηθούν στην κατανόηση των οδηγιών. Με αυτό τον τρόπο τα jigs και άλλες οπτικές οδηγίες είναι ισχυρές μέθοδοι καθοδήγησης που μπορούν να μεταφερθούν στο πραγματικό κοινωνικό περιβάλλον και να χρησιμοποιηθούν από τα άτομα με αυτισμό για ολόκληρη τη ζωή τους. (Mesibov, 1996).

### **5.2.5 Ρουτίνες**

Οι ρουτίνες είναι συστηματικοί και σταθεροί τρόποι για εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών. Οι μαθητές με αυτισμό, όπως έχει αναφερθεί δυσκολεύονται στην κατανόηση του προφορικού λόγου με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν στην εκάστοτε περίπτωση. Μια άλλη δυσχέρεια που αντιμετωπίζουν είναι η δυσκολία στην οργάνωση. Με τις συστηματικές ρουτίνες καλύπτονται αυτές οι δυσκολίες, καθώς μπορούν να προβλέπουν τι ακολουθεί και να οργανώνονται. Είναι σημαντικό οι ρουτίνες να είναι σταθερές αλλά και ευέλικτες για να είναι χρήσιμες σε ποικιλία καταστάσεων.

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν στερεότυπους τρόπους, οι οποίοι είναι εκπληκτικά σταθεροί, αλλά όχι και παραγωγικοί. Εφόσον, λοιπόν, οι ρουτίνες είναι από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τους για την εκτέλεση διάφορων δραστηριοτήτων, είναι χρήσιμο να κατευθυνθεί αυτή η τάση σε πιο παραγωγικούς τρόπους. Η πρώτη ρουτίνα που διδάσκεται είναι «πρώτα δουλειά και μετά παιχνίδι», η οποία είναι χρήσιμη στην τάξη, στο χώρο εργασίας και στο σπίτι. Οι ρουτίνες «από αριστερά προς τα δεξιά» και «από πάνω προς τα κάτω» έχουν πολύπλευρη χρησιμότητα. Ο έλεγχος του προγράμματος και η ακολούθηση οδηγιών είναι πολύ σημαντικές ρουτίνες για να λειτουργούν αποτελεσματικά σε πραγματικό κοινωνικό περιβάλλον.



## **5.2.6 Μέθοδοι διδασκαλίας**

### Οδηγίες

Άλλοι παράγοντες της δομής είναι οι καθοδηγητικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους. Όπως έχει αναφερθεί, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην αντίληψη της ομιλίας, επομένως τους είναι δύσκολο να κατανοήσουν τι τους ζητείται να κάνουν. Οι οδηγίες, η χρήση προτροπών και ενισχύσεων είναι τρόποι που πρέπει να οργανώνονται, ώστε να διευκολύνονται τα παιδιά μέσα στην τάξη.

Οι οδηγίες που εξηγούν στους μαθητές πώς να ολοκληρώσουν τα καθήκοντα τους μπορούν να δοθούν είτε λεκτικές είτε μη λεκτικές. Οι οδηγίες πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο του κάθε μαθητή και να γίνονται εύκολα κατανοητές. Για τις λεκτικές οδηγίες αυτό σημαίνει χρήση όσο γίνεται μικρών προτάσεων. Οι προτάσεις πρέπει να μεταφέρουν μόνο το κύριο νόημα. Ακόμη, οι λεκτικές οδηγίες θα πρέπει να συνοδεύονται και από χειρονομίες, όπως για παράδειγμα να δείχνει ο δάσκαλος τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, το χώρο, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν. Είναι σημαντικό όταν δίνονται λεκτικές οδηγίες, να εξασφαλίζεται η προσοχή των μαθητών. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι πρέπει να υπάρχει βλεμματική επαφή. Επίσης η καλή οργάνωση κάνει ξεκάθαρο στους μαθητές τι έχουν να κάνουν. Έχοντας μπροστά τους μόνο τα υλικά που πρέπει να χρησιμοποιήσουν κατανοούν πιο εύκολα τη δραστηριότητα και έτσι προωθείται η αυτονομία τους.

Για τη παροχή οδηγιών μη λεκτικά έχει ήδη γίνει αναφορά. Με τη χρήση οπτικών προτροπών, κατανοήσιμων γραπτών οδηγιών, jigs και συστηματική παρουσίαση των υλικών.

### Προτροπές

Όταν διδάσκονται στους μαθητές νέα καθήκοντα, είναι χρήσιμο να δίνονται προτροπές. Υπάρχουν διάφοροι τύποι προτροπών που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές. Η φυσική προτροπή χρησιμοποιείται όταν ο δάσκαλος καθοδηγεί σωματικά τον μαθητή προκειμένου να ολοκληρώσει μια ενέργεια ή δραστηριότητα. Π.χ. βοηθά τον μαθητή να σηκώσει το σλιπάκι του αφού χρησιμοποιήσει τουαλέτα. Η λεκτική προτροπή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υπενθυμίσει στον μαθητή να κάνει κάτι. Μια οπτική προτροπή μπορεί να έχει πολλές μορφές, π.χ. τα jigs και οι γραπτές προτροπές που αναφέρθηκαν και προηγουμένως, χρωματιστές κάρτες που οι μαθητές ταιριάζουν σε κουτιά με εργασίες για να πάρουν την εργασία που τους αντιστοιχεί, ή κάτι να είναι γραμμένο με μεγάλα ή έντονα γράμματα για να προσελκύει την προσοχή τους.

Οι χειρονομίες είναι και αυτές βοηθητικές στην κατανόηση. Όπως το δείξιμο των υλικών και των χώρων βοηθά να καταλάβουν τι πρέπει να χρησιμοποιήσουν και σε ποιο χώρο, ακόμη οι χειρονομίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υπενθυμιστεί κάτι που ξέχασαν. Η υπόδειξη μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως προτροπή. Όταν ο δάσκαλος λέει «Γεια!» προτρέπει τους μαθητές να χαιρετίσουν.

Οι προτροπές για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να παρέχονται συστηματικά πριν ο μαθητής αντιδράσει εσφαλμένα. Η προσεχτική παρουσίαση των προτροπών είναι επίσης σημαντική. Κάποιοι μαθητές είναι «εξαρτημένοι» στις προτροπές και δεν συνεχίζουν να ασχολούνται με τη δραστηριότητα τους χωρίς να κοιτάζουν τον δάσκαλο για επιβεβαίωση. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι δάσκαλοι θα πρέπει να κάθονται δίπλα ή πίσω από τον μαθητή και όχι απέναντι του, προς αποφυγή ανεπιθύμητων προτροπών.

### Ενίσχυση

Όλοι οι μαθητές πρέπει να λαμβάνουν έπαινο και κοινωνικούς ενισχυτές. Υπάρχουν μαθητές για τους οποίους η ενίσχυση είναι σημαντική και κινητοποιούνται να ασχολούνται με τα καθήκοντα τους. υπάρχουν, επίσης, μαθητές που ικανοποιούνται απλά με το να ολοκληρώσουν την εργασία τους και δε χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση. Για να αποτελεί η ενίσχυση ένα αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας πρέπει να χρησιμοποιείται συστηματικά. Η ενίσχυση μπορεί να περιλαμβάνει ποικιλία αντικειμένων ή δραστηριοτήτων. Ο τύπος και η συχνότητα της ενίσχυσης θα πρέπει να εξατομικεύονται. Κάποιοι μαθητές χρειάζονται συνεχώς ενίσχυση, ενώ άλλοι μόνο κατά διαστήματα. Ο τύπος της ενίσχυσης πρέπει να ανταποκρίνεται στη δραστηριότητα και στο επίπεδο του μαθητή. Για παράδειγμα, εάν ο μαθητής δεν κατανοεί πώς λειτουργεί το σύστημα ανταλλάξιμων, όπως είναι τα αυτοκόλλητα, τότε δεν θα είναι αποτελεσματικός ενισχυτής. Εάν το παιδί ζητά χυμό και ο δάσκαλος θέλει να το ενισχύσει για την έκφραση αιτήματος, πρέπει να του δώσει χυμό και όχι κάτι άλλο ως ενισχυτή. Η ενίσχυση πρέπει να ακολουθεί αμέσως τη συμπεριφορά ή τη δεξιότητα που διδάσκεται, έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρη η συσχέτιση μεταξύ των δύο στο μαθητή. Ο δάσκαλος πρέπει να κρίνει εάν ένας ενισχυτής είναι αποτελεσματικός, αξιολογώντας το ενδιαφέρον και την πρόοδο του μαθητή στην συμπεριφορά που ενισχύεται.

Το 1971 οι Schopler, Brehm, Kinsbourne και Reichler υποστήριξαν ότι με τη χρήση δομημένης διδασκαλίας, υπήρξε βελτίωση στην εστίαση προσοχής και στη συμπεριφορά των μαθητών με αυτισμό (Mesibov, 1996). Σε μια έρευνα των Marcus, Lansing, Andrews και Schopler το 1978, οι δομημένες τεχνικές διδασκαλίας απεδείχθησαν αποτελεσματικές στην αύξηση της συνεργασίας των παιδιών με αυτισμό (Mesibov, 1996).

### **5.3 ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΚΑΤΟΝ**

Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton σχεδιάστηκε το 1972 από τη Βρετανίδα λογοπεδικό M. Walker. Αποτελούσε μέρος μιας ερευνητικής μελέτης για την εφαρμογή χρήσης νοημάτων ως μέσο διδασκαλίας της ομιλίας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε ενήλικες τροφίμους ενός ιδρύματος, οι οποίοι ήταν κωφοί με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton αποτελείται από ένα μη περιορισμένο λεξικό, που βασίζεται σε ένα κοινό κορμό λειτουργικών εννοιών, που διδάσκονται με νοήματα με τα χέρια ή /και γραφικά σύμβολα, συνοδευόμενα με λόγο. Στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και λόγου καθώς και η εισαγωγή στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Η ομάδα των μαθητών στην οποία απευθύνεται αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει παιδιά και ενήλικες με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό και ειδικές γλωσσικές διαταραχές, άτομα με πολλαπλές αισθητηριακές βλάβες και άτομα με νευρολογικά προβλήματα που επηρεάζουν την επικοινωνία. Έχουν δημιουργηθεί, επίσης, ομάδες εργασίας για την εκπαίδευση των ατόμων που συνδιαλέγονται, όπως η οικογένεια, οι φίλοι καθώς και οι ειδικοί που δουλεύουν μαζί τους.

Ο σχεδιασμός αυτού του προγράμματος ακολουθεί τέσσερις λειτουργικές αρχές:

1. Εστιασμός στη διδασκαλία ενός μικρού, βασικού λεξιλογίου από λειτουργικές λέξεις
2. Οργάνωση του λεξιλογίου σε διαδοχή επικοινωνιακών προτεραιοτήτων σε στάδια
3. Εξατομίκευση του λεξιλογίου ώστε να ταιριάζει στις εκάστοτε προσωπικές ανάγκες
4. Την συνδυασμένη χρήση όλων των ειδών ομιλίας, νοημάτων με τα χέρια και γραφικών συμβόλων.

Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton αποτελείται από ένα βασικό λεξιλόγιο που περιέχει 450 έννοιες, το οποίο είναι χωρισμένο σε μια σειρά από στάδια, όπου οι βασικές έννοιες εισάγονται στα πρώτα στάδια και οι πιο σύνθετες στα επόμενα. Η διδασκαλία του λεξιλογίου σε στάδια έχει στόχο να εξασφαλίσει ότι ακόμη και το άτομο με χαμηλό λειτουργικό επίπεδο που δεν μπορεί να ανέλθει στα επόμενα στάδια, έχει τουλάχιστον αναπτύξει μία χρήσιμη επικοινωνία που του επιτρέπει να εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Παράλληλα με το βασικό λεξιλόγιο υπάρχει και το λεξιλόγιο πηγή, το οποίο αποτελείται από 7000 περίπου έννοιες και λειτουργεί συμπληρωματικά του πρώτου δίνοντας τη δυνατότητα διεύρυνσης του ανάλογα με την ικανότητα του μαθητή. Αρχικά ο όγκος του λεξιλογίου που διδάσκεται είναι σκόπιμα περιορισμένος, ώστε να μην επιβαρύνεται η μνήμη.

Η οργάνωση των εννοιών σε στάδια έγινε σύμφωνα με την εμφάνιση των εννοιών στα φυσιολογικά παιδιά. Το πρώτο στάδιο χρησιμεύει στην καθιέρωση της επικοινωνίας. Σε αυτό το στάδιο υπάρχουν έννοιες που αφορούν βασικές ανάγκες και υποβοηθούν επικοινωνιακά τη συνδιαλλαγή. Στο πρώτο στάδιο μπορούν να διδαχθούν κατάφαση και άρνηση(ναι, όχι), οι αντωνυμίες «εγώ» και «εσύ»,-παρόλο που οι αντωνυμίες διδάσκονται σε κατοπινό στάδιο, αυτές διδάσκονται στο πρώτο εξαιτίας της λειτουργικής τους σημασίας να καταδεικνύουν άτομα κάνοντας μια δεικτική αναφορά (Shields 1978)-, όροι που χρησιμοποιούνται για να γίνει δυνατή η φυσική επικοινωνιακή συναλλαγή, όπως έλα, πήγαινε, εδώ, εκεί, δώσε, κοίτα.

Όταν ο μαθητής αρχίζει να αποκτά ικανότητα σε αυτό το στάδιο τότε το λεξιλόγιο διευρύνεται. Τα στάδια 2 έως 8 βοηθούν στην οργάνωση αυτής της διεύρυνσης. Τα στάδια 7 και 8 συχνά χρησιμοποιούνται στην επέκταση προηγούμενων σταδίων, εφόσον το επιτρέπει η ικανότητα του μαθητή. Το λεξιλόγιο Makaton δίνει την δυνατότητα διδασκαλίας εξατομικευμένου λεξιλογίου για κάθε μαθητή σύμφωνα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του, αφαιρώντας στοιχεία που δεν σχετίζονται με την κατάσταση του, και καθορίζοντας επίπεδα προτεραιότητας σε κάθε επιλεγμένο είδος.

<u>ΣΤΑΔΙΟ</u>	ΣΤΑΔΙΟ 2	ΣΤΑΔΙΟ 3	ΣΤΑΔΙΟ 4	ΣΤΑΔΙΟ 5
Μαμά	Κύριος	Σοκολάτα	Δάσκαλος	Νοσοκόμος
Μπαμπάς	/άνδρας	Καραμέλα	Διευθυντής	Γιατρός
Αδελφός	Κυρία	Τσιπς	Φίλος	Γαλακτοπωλείο
Αδελφή	/γυναίκα	Τσιγάρο	Παιδιά	Ταχυδρόμος
Ποτό	Αγόρι	Μήλο	Όνομα	Αστυνομός
Νερό	Κορίτσι	Πορτοκάλι	Σχολείο	Πυροσβέστης
Μπισκότο	Μωρό	Μπανάνα	Εργασία	Τραυματιοφορέα
Φαγητό	Ψωμί	Ψάρι	Έξω	ς
Τρόφιμα	Βούτυρο	Λαγός	Ντουλάπι	Περίπτερο
Τουαλέτα	Αυγό	Κότα	Στυλό	Μαγαζί
Κρεβάτι	Ρύζι	Άλογο	Μολύβι	Σούπερ μάρκετ
Καρέκλα	Γιαούρτι	Αγελάδα	Χαρτί	Δρόμος
Τραπέζι	Γάλα	Πρόβατο	Ψαλίδι	Παιδική χαρά
Νιπτήρας	Τσάι	Γουρούνι	Εικόνα /Κάδρο	Κήπος
Μπανιέρα	Καφές	Πεταλούδα	Άμμος	Φωτιά
Ντους	Χυμός	Βάρκα	Κλωστή	Τσάντα
Σπίτι	Ζάχαρη	Τρένο	Σπάγκος	Χρήματα
Αυτοκίνητο	Τούρτα	Αεροπλάνο	Μπογιά	Ταχυδρομείο
Λεωφορείο	Μαρμελάδα	Ποδήλατο	Κλειδί	Γράμμα
Εγώ	Παγωτό	Έχω	Κουτί	Γραμματόσημο
Εσύ	Μαχαίρι	Περπατώ	Βάζω	Ωρα
Πού;	Κόβω	Τρέχω	Φτιάχνω	Ρολόι
Τί;	Πιρούνι	Κλωτσάω	Κάνω	Κουβαλάω

Εδώ	Κουτάλι	Σκάβω	Ράβω	Πετάω
Εκεί	Πάτο	Κάνω ιππασία	Μαγειρεύω	Πιάνω
Κοιμάμαι	Φλιτζάνι	Κάνω ποδήλατο	Τραγουδάω	Σταματάω
Πίνω	Πόρτα	Καβαλικεύω	Παίζω	Βοηθάω
Τρώω	Παράθυρο	Κολυμπάω	Σκέφτομαι	Μου αρέσει
Κοιτώ	Τζάκι	Πηδάω	Ξέρω	Θέλω
Στέκομαι	Καλοριφέρ	Σκαρφαλώνω /	Εργάζομαι	Αγαπάω
Σηκώνομαι	Τηλεόραση	Ανεβαίνω	Διαβάζω	Μαλώνω
Κάθομαι	Φως	Πέφτω	Γράφω	Γρήγορα /ος
Πλένω	Τηλέφωνο	Καπνίζω	Σχεδιάζω	Αργά /ος
Κάνω	Σκύλος	Μεγάλο	Ζωγραφίζω	Ευχαριστημένος
μπάνιο	Γάτα	Μικρό	Χρωματίζω	Στενοχωρημένος
Κάνω ντους	Πουλί	Μικρούτσικο	Κόβω	Δύσκολο
Πηγαίνω	Δέντρο	Πάνω	Διδάσκω	Εύκολο
Έρχομαι	Λουλούδι	Κάτω	Χτίζω	Σκληρό
Δίνω	Βιβλίο	Δικό μου	Σπάω	Μαλακό
Παίρνω	Αρκουδάκι	Δικό σου	Εμείς	Δυνατός
Περισσότερ ο	Κούκλα	Συγγνώμη	Εσείς	Βαρύ
Καλό	Κυβάκια	Τώρα	Αυτοί	Έξυπνος
Κακό	Μπάλα		Μέσα στο	Θυμωμένος
Μπράβο	Και		Πάνω στο	Φοβισμένος
Παρακαλώ	Ζεστό		Κάτω από	Ήρεμος
Ευχαριστώ	Κρύο			Φασαρία
Καλημέρα	Καθαρό			Λάθος
Ναι	βρώμικο			Αλλά
Όχι				
Γεια Αντίο				

## ΣΤΑΔΙΟ 6

Χωριό  
Εξοχή  
Πόλη  
Θάλασσα  
Νησί  
Κινηματογρ  
άφ.  
Διακοπές  
Αρχίζω  
Τελειώνω  
Φέρνω  
Ρωτώ  
Μιλώ  
Ακούω  
Μπορώ  
Ξεχνώ  
Μεγαλώνω  
Ίδιο  
Διαφορετικ  
ό

## ΣΤΑΔΙΟ7

Αριθμοί 1-10  
Πως;  
Πόσο;  
Πόσα;  
Πόσο χρονών;  
Πολλά  
Πολύ  
Λίγα  
Λίγο  
Χρόνος  
Ωρα  
Σήμερα  
Αύριο  
Χτες  
Την  
προηγ.εβδομ.  
Την επόμ.  
Εβδομ.  
Του χρόνου  
Πέρυσι

## ΣΤΑΔΙΟ8

Διαλέγω  
Κερδίζω  
Χορεύω  
Βρίσκω  
Καταλαβαίν  
ω  
Θυμάμαι  
Ονομ.  
Γιορτή  
Γενέθλια  
Πάρτυ  
Δώρο/ δέμα  
Μπαλόνι  
Φωτογραφία  
Φωτογρ.μηχ  
ανή  
Καθρέφτης  
Ράδιο  
Εφημερίδα  
Βιντεοκάμερ

## ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΟ

Κωφός/ βαρήκοος  
Τυφλός  
Πρόβλημα  
Επικοινων.  
Φάρμακο  
Χάπι  
Ένεση  
Εγχείρηση  
Αδιάθετος  
Άρρωστος  
Πόνος  
Νεκρός  
Ακουστικό  
Γυαλιά  
Αναπηρικό  
καρότσι  
Τι κάνεις;  
Χρόνια Πολλά  
Κόσμος  
Πιλότος

Μπέικον  
Μπύρα  
Χάμπουργκερ  
/  
Μπιφτέκι  
Αναψυκτικό  
Δημητριακά  
Τυρί  
Κοτόπουλο  
Πατάτες  
τηγαν.  
Ψάρι  
Φρούτα  
Κρέας  
Μακαρόνια  
Πίτα  
Σουβλάκι  
Πίτσα  
Πατάτα

Καινούργιο	Πριν πολύ	α	Στρατιώτης	Σαλάτα
Παλιό	καιρό	Βιντεοκασέτ	Ναύτης	Σάντουιτς
Ωραίος	Σάββατο	α	Πρόεδρος	Λουκάνικα
Καλός	Κυριακή	Βίντεο	Βασιλιάς	Σούπα
Δικό μας	Νύχτα	Μουσική	Βασίλισσα	Λαχανικά
Δικό σας	Μέρα	Στέρεο	Πρίγκιπας	Ντομάτα
Δικό τους	Πότε;	Γουόκμαν	Πριγκίπισσα	Κρασί
Άλλο ένα	Πάντα	Κασέτα	Αγρότης	Δωμάτιο
Με, μαζί	Πάλι	Κασετόφωνο	Ρούχα (ανδρικά)	Κρεβατοκάμα
Ποιος;	Αργά	CD	Ρούχα (γυναικεία)	ρα
Ποιο;	Νωρίς	Κομπιούτερ	Ντύνομαι	Μπάνιο
Χρώμα	Πριν	Πρώτος	Γδύνομαι	Τραπεζαρία
Κόκκινο	Μετά	Τελευταίος	Βούρτσα μαλλιών	Σαλόνι
Μπλε	Μισθός	Επόμενος	Βουρτσίζω τα	Κουζίνα
Πράσινο	Αγοράζω	Από πάνω	μαλλιά	
κίτρινο	Αποταμιεύω	Μέσα από	Χτένα	
Άσπρο	Προσέχω	Κοντά	Χτενίζομαι	
Μαύρο	Ακριβός	Ανάμεσα	Ξυριστική μηχανή	
Πορτοκαλί	Ήλιος	Τυχερός	Ξυρίζομαι	
καφέ	Βροχή	Πεινασμένος	Οδοντόβουρτσα	
	Αέρας	Διψασμένος	Βουρτσίζω τα	
	Χιόνι	Ανήσυχος	δόντια	
	Αστέρια	Αλήθεια	Σαπούνι	
	Φεγγάρι	Γιατί;	Πετσέτα	
	Ουρανός	Διότι/ επειδή		
	Χιονάνθρωπος			
	Σεισμός			

### Ολική Επικοινωνία

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της Ολικής επικοινωνίας θα πρέπει όλοι οι τρόποι επικοινωνίας να είναι προσιτοί στα άτομα για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Το πρόγραμμα Makaton βασισμένο σε αυτή τη φιλοσοφία κάνει χρήση νοημάτων, γραφικών συμβόλων και ομιλίας (Denton, 1976). Τα νοήματα και τα γραφικά σύμβολα στο Makaton θεωρούνται συμπληρωματικά μεταξύ τους και όχι εναλλακτικά συστήματα που αποκλείονται αμοιβαίως.

Τα νοήματα και τα σύμβολα μπορούν να διδαχθούν σε συνδυασμό για να αναπτυχθούν οι δυνατότητες επικοινωνίας, γλώσσας και ανάγνωσης.

## Σύμβολα Makaton

Τα σύμβολα Makaton παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία είναι

- Μονιμότητα. Τα σύμβολα παραμένουν σε αντίθεση με τις λέξεις και τα νοήματα που χάνονται.
- Συγκεκριμένη αναφορά. Αρκετά σύμβολα μοιάζουν στο αντικείμενο που αναπαριστούν.
- Απτή αναπαράσταση της γλώσσας. Μέσω των συμβόλων μπορεί να γίνει κυριολεκτική χρήση της γλώσσας.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα Makaton, η χρήση των συμβόλων αυξάνει την κατανόηση, κινητοποιεί το ενδιαφέρον του ατόμου και δείχνει ότι η ομιλία και η γραφή αποτελούνται από ήχους και λέξεις.

Ο σχεδιασμός των συμβόλων βασίζεται σε τρία κριτήρια. Σύμφωνα με τα οποία, τα σύμβολα πρέπει να:

§ είναι όσο το δυνατόν πιο εικονογραφικά για να μεταδίδουν τη σημασία της έννοιας που αναπαριστούν

§ είναι απλός ο σχεδιασμός τους, ώστε να μπορούν να σχεδιαστούν με το χέρι, με λειτουργικό τρόπο, όπως γίνεται με τη γραφή

§ επιχειρούν να αντανakλούν τα γλωσσικά θέματα για να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της δομής της γλώσσας.

Στα άτομα με αυτισμό η πιο συχνή χρήση του Makaton περιλαμβάνει την προώθηση της επικοινωνίας με εναλλακτικούς τρόπους μέσω της χρήσης των συμβόλων 'η βοηθά στην οργάνωση του ήδη υπάρχοντος λόγου υποστηρίζοντας με συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές την ανάπτυξη της προφορικής εκφραστικής ικανότητας (Grove & Walker, 1990).

Η χρήση των συμβόλων μπορεί να εξυπηρετήσει πολλές λειτουργίες, όπως ονομασία αντικειμένων, εικόνων, φωτογραφιών, τοποθεσιών στο περιβάλλον, Ακόμη μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγί σε διάφορες δραστηριότητες δείχνοντας την ακολουθία μιας δραστηριότητας σε πίνακες. Οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτές έχουν τη δυνατότητα να δίνουν οδηγίες-εντολές στους μαθητές/ στα παιδιά τους προκειμένου να κάνουν κάποιες εργασίες μόνοι/μόνα τους και με αυτό τον τρόπο να προαχθεί η αυτονομία τους. Μέσω των συμβόλων μπορούν να καταγραφούν λίστες μενού, λίστες για ψώνια κλπ, οι οποίες θα βοηθούν τα άτομα στην κατανόηση και φυσικά στη μνήμη εφόσον τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να τις έχουν μπροστά τους όποτε το επιθυμήσουν και για όσο χρονικό διάστημα επιθυμούν. Επίσης, επιτρέπουν την κατανόηση κάθε είδους δημοσίου εγγράφου ή ανακοινώσεων, καθώς δυσνόητες λέξεις ή λέξεις κλειδιά μπορούν να αναπαρασταθούν με σύμβολα. Με τη χρήση

των συμβόλων εξυπηρετείται ο κυρίαρχος στόχος της δημιουργίας τους, που είναι η έκφραση επιθυμιών και αναγκών. Μέσω απλών πινάκων από όπου τα άτομα θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το κατάλληλο κάθε φορά σύμβολο. Μέσω των συμβόλων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, βοηθιούνται τα παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας, στην ανάπτυξη προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων. Τα σύμβολα και τα νοήματα διατίθενται και σε ηλεκτρονική μορφή, δίνοντας τη δυνατότητα της χρήσης τους σε πολλά προγράμματα στον Η/Υ.

Παρακάτω παρατίθενται κάποια παραδείγματα των συμβόλων Makaton.



Άνδρας



Γυναίκα



Αγόρι



Κορίτσι

Για να δηλωθεί η οικογένεια καθώς και η κατοχή ή κτήση τοποθετείται γύρω από τα σύμβολα ένας κύκλος. Με αυτόν τον τρόπο το σύμβολο του «άντρα» γίνεται «μπαμπάς» και το σύμβολο «σπίτι» γίνεται «σπίτι μου» .







Αδελφός [2]



Αδελφή [2]



Μια ουδέτερη φιγούρα χρησιμοποιείται με ένα βέλος στο τέλος του χεριού για να δείξει μια αντωνυμία για συγκεκριμένο άτομο ή άτομα.



Εγώ



Εμένα



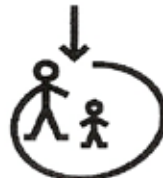
Εσύ



Εμείς [1]



Εμείς [2]



Εμάς [1]



Εμάς [2]



Αυτοί [1]



Αυτοί [2]



Αυτούς [1]



Αυτούς [2]

Τα συναισθήματα χαρακτηρίζονται από την έκφραση του προσώπου.



Τα σύμβολα του Makaton για όλα τα ζώα απεικονίζουν πάντα ολόκληρο το ζώο.



Σκύλος



Άλογο



Πουλί



Πεταλούδα

Τα σύμβολα για αντικείμενα και πράγματα είναι απεικονιστικά και αντιπροσωπεύουν το καθαυτό αντικείμενο.



Ποτό



Λεωφορείο



Δέντρο



Κλειδί

Οι ενέργειες ή ρήματα χωρίζονται σε διαφορετικές ομάδες:

Όταν η ενέργεια αφορά ολόκληρο τον άνθρωπο, χρησιμοποιείται ολόκληρο το σύμβολο του ανθρώπου.



Στέκομαι



Τρέχω



Χορεύω



Κερδίζω

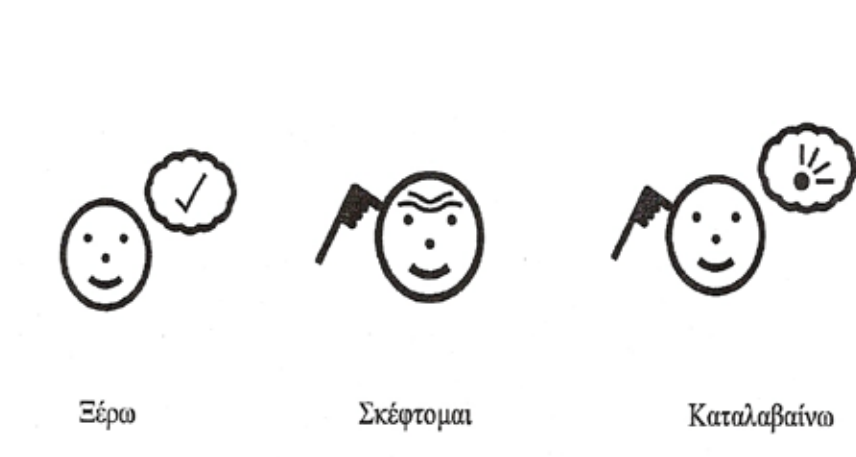


Πιάνω

Όταν οι ενέργειες περιλαμβάνουν μέρος του σώματος, στο σύμβολο απεικονίζεται το μέρος που εκτελεί την ενέργεια.



Για σύμβολα που απεικονίζουν πνευματική ή γνωστική δραστηριότητα χρησιμοποιείται ένα πρόσωπο.



Ο χρόνος απεικονίζεται με τη χρήση μιας κάθετης γραμμής που δείχνει το παρόν, το παρελθόν, το μέλλον.



Τώρα



Σήμερα



Χθες



Πέρι



Αύριο



Του χρόνου

### Νοήματα

Το λεξιλόγιο Makaton είναι ένα Γλωσσικό Πρόγραμμα και όχι μια νοηματική γλώσσα ή ένα σύστημα νοημάτων. Χρησιμοποιεί νοήματα «κλειδιά» από την Νοηματική γλώσσα, τη γλώσσα των κωφών, καθώς και εκφραστικά στοιχεία, όπως «γλώσσα του σώματος και κατάλληλη έκφραση προσώπου. Μόνο οι βασικές λέξεις διδάσκονται με νοήματα κατά σειρά που ομιλούνται και συνοδεύονται από την κανονική γραμματική ομιλία. Στη νοηματική Makaton μπορεί να μεταδοθεί το ίδιο μήνυμα με τη χρήση λίγων ή πολλών νοημάτων, ανάλογα με τις ικανότητες του μειονεκτούντος ατόμου. Τα νοήματα που χρησιμοποιούνται στο Makaton έχουν σταθμιστεί σύμφωνα με τον τρόπο που τα χρησιμοποιούν οι κωφοί, ώστε εάν το παιδί ή ο ενήλικας εξαντλήσει τα νοήματα του Λεξιλογίου Makaton να μπορεί να συνεχίσει να μαθαίνει κι άλλα νοήματα από την κοινότητα των κωφών.

Σύμφωνα με ερευνητική μελέτη τα άτομα με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος επεξεργάζονται πληροφορίες πιο καλά μέσω του οπτικού παρά του ακουστικού καναλιού, για αυτό βοηθούνται περισσότερο με τη χρήση των νοημάτων. (Grove & Walker, 1990).

Η ακουστική αντίληψη μιας ομιλούμενης λέξης είναι στιγμιαία. Είναι δύσκολη στη διεργασία, στην επαναφορά στη μνήμη και στην επανάληψη. Είναι δύσκολο να κατακρατηθεί, να σχηματιστεί και δεν παρέχει μια σταθερή πηγή επανατροφοδότησης. Τα νοήματα μπορούν να κρατηθούν στατικά ως μοντέλα προς μίμηση. Η οπτική και κινητική ανατροφοδότηση είναι διαθέσιμη στα νοήματα. Αυτός που κάνει τα νοήματα μπορεί τις περισσότερες φορές να δει και να αισθανθεί τον εαυτό του να κάνει νοήματα.

Οι οπτικές και απτικό-κιναισθητικές επιπτώσεις των νοημάτων είναι σημαντικές για τη μνήμη. Οι Saltz & Donnen-Worth-Nolan (1981) βρήκαν πως ενεργοποιώντας το νόημα μιας πρότασης και οπτικοποιώντας την νοητικά, η ανάκληση της πρότασης ήταν ευκολότερη.

Τα νοήματα είναι αρκετά ευέλικτα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν οπουδήποτε. Τα νοήματα συνήθως γίνονται με τέτοιο τρόπο που μοιάζουν με το αντικείμενο ή την ενέργεια με την οποία συσχετίζονται. Αυτό ονομάζεται εικονικότητα. Αυτή η εικονικότητα των νευμάτων φαίνεται ότι βοηθά το παιδί στην επεξεργασία της μάθησης (Konstantareas, Webster, & Oxman, 1980).

#### **5.4 ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι η φυσική γλώσσα της κοινότητας των Κωφών στην Ελλάδα. Όπως συμβαίνει και με τις υπόλοιπες νοηματικές, η ιδιαιτερότητά της σε σχέση με αυτό που ο περισσότερος κόσμος έχει συνηθίσει να ονομάζει "γλώσσα" είναι ότι η γραμματική της, δηλαδή το σύστημα των κανόνων βάσει των οποίων διαρθρώνεται ο λόγος και επιτυγχάνεται η επικοινωνία, δεν είναι προφορικό αλλά οπτικό-κινησιακό. Η ΕΝΓ λέγεται "ελληνική" γιατί χρησιμοποιείται στην Ελλάδα από Έλληνες νοηματιστές, αυτό όμως δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι απεικονίζει την ελληνική γλώσσα ή ότι προέρχεται από αυτήν. Αντίθετα, πρόκειται για ένα αυτόνομο γλωσσικό σύστημα που μπορεί να μελετηθεί και να αναλυθεί όπως και κάθε άλλη φυσική γλώσσα.

Τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί η ΕΝΓ (όπως και οι άλλες νοηματικές γλώσσες) για να διατυπώσει τις έννοιες και για να δημιουργήσει μορφολογία και σύνταξη, βασίζονται στην κίνηση των χεριών, στην στάση ή στην κίνηση του σώματος, και στην έκφραση του προσώπου. Οι βασικές μονάδες του λόγου (τις οποίες η επιστήμη της γλωσσολογίας ονομάζει

γλωσσικά σημεία) της ΕΝΓ ονομάζονται νοήματα. Τα νοήματα μπορούν να έχουν λεξική ή γραμματική σημασία, ακριβώς όπως τα μορφήματα και οι λέξεις στις φυσικές γλώσσες.

Τα νοήματα δεν πρέπει να συγχέονται με το δακτυλικό αλφάβητο, το οποίο είναι απλώς ένας τρόπος μεταγραφής του ελληνικού αλφαβήτου. Οι νοηματιστές, ως φυσικοί ομιλητές της ΕΝΓ, χρησιμοποιούν το δακτυλικό αλφάβητο με δύο τρόπους: είτε για να αποδώσουν τα ακρόνυμα και τα κύρια ονόματα, είτε για να σχηματίσουν νοήματα στα οποία τα στοιχεία του δακτυλικού αλφαβήτου χρησιμοποιούνται ως χειρομορφές. Για παράδειγμα, το νόημα που σημαίνει "κοινωνία" σχηματίζεται από το "κ" του δακτυλικού αλφαβήτου σε συνδυασμό με κίνηση.

Το χαρακτηριστικότερο συστατικό ενός νοήματος λέγεται χειρομορφή. Η χειρομορφή είναι το σχήμα που παίρνει η παλάμη και η θέση στην οποία τοποθετούνται τα δάκτυλα τη στιγμή που αρχίζει να σχηματίζεται ένα νόημα. Η ίδια η χειρομορφή όμως από μόνη της δεν είναι φορέας σημασίας. Για να αποκτήσει σημασία, για να δημιουργηθεί δηλαδή ένα νόημα, η χειρομορφή πρέπει να συνοδεύεται και από τα παρακάτω στοιχεία:

-Τον "προσανατολισμό" της παλάμης, δηλαδή την κατεύθυνση προς την οποία στρέφεται η χειρομορφή κατά το σχηματισμό του νοήματος: ο δείκτης που δείχνει προς τα πάνω ή στρέφεται προς τα δεξιά αποτελεί τμήμα διαφορετικών νοημάτων.

-Τη θέση της χειρομορφής στο χώρο ή επάνω στο σώμα: τα νοήματα παράγονται σε καθορισμένο χώρο που λέγεται χώρος νοηματισμού. Ο χώρος αυτός αντιστοιχεί περίπου σε ένα τετράγωνο που ορίζεται από την κορυφή της κεφαλής ως τον άνω κορμό και εκτείνεται σε 20-30 εκατοστά δεξιά και αριστερά από τα μπράτσα. Αν χρησιμοποιήσουμε μία χειρομορφή έξω από το χώρο αυτό, π.χ. με τα μπράτσα κρεμασμένα δίπλα στο σώμα, το αποτέλεσμα δεν είναι αναγνωρίσιμο ως νόημα.

-Την κίνηση του χεριού, χωρίς την οποία δεν μπορεί να ολοκληρωθεί ένα νόημα: ο δείκτης που δείχνει προς τα πάνω ή στρέφεται προς τα δεξιά χωρίς να κινείται δεν είναι ολοκληρωμένο νόημα, δεν αντιστοιχεί δηλαδή σε ορισμένη σημασία. Εκτός από τη συμμετοχή της στο σχηματισμό του νοήματος, η κίνηση μπορεί να είναι και φορέας άλλων σημασιών, για παράδειγμα να δηλώνει τον αριθμό (ενικό ή πληθυντικό), το μέγεθος ενός αντικείμενου (μικρότερο ή μεγαλύτερο), ακόμα και τη συχνότητα μίας ενέργειας.

-Την στάση (ή κίνηση) του σώματος και/ή την έκφραση του προσώπου, που αποτελούν επίσης συστατικά του νοήματος με την έννοια ότι λειτουργούν για να μεταφέρουν πληροφορία όπως αυτή που δηλώνεται από τον τόνο της φωνής στις ομιλούμενες γλώσσες. Για παράδειγμα, η έννοια του μέλλοντος διατυπώνεται στην ΕΝΓ συνδυάζοντας το νόημα με μία ελαφρά κλίση του σώματος προς τα εμπρός. ([www.noesi.gr/node/386](http://www.noesi.gr/node/386))

## 5.5 ΣΥΜΒΟΛΑ BLISS

Τα σύμβολα Bliss αποτελούν ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο έχει δημιουργηθεί από τον Charles K. Bliss (1897-1985) με σκοπό την διεθνή επικοινωνία. Πρώτα χορηγήθηκε σε παιδιά με σωματικές διαταραχές από μια ομάδα με επικεφαλής την Shirley McNaughton στο Ontario Crippled Children's Centre το 1971.

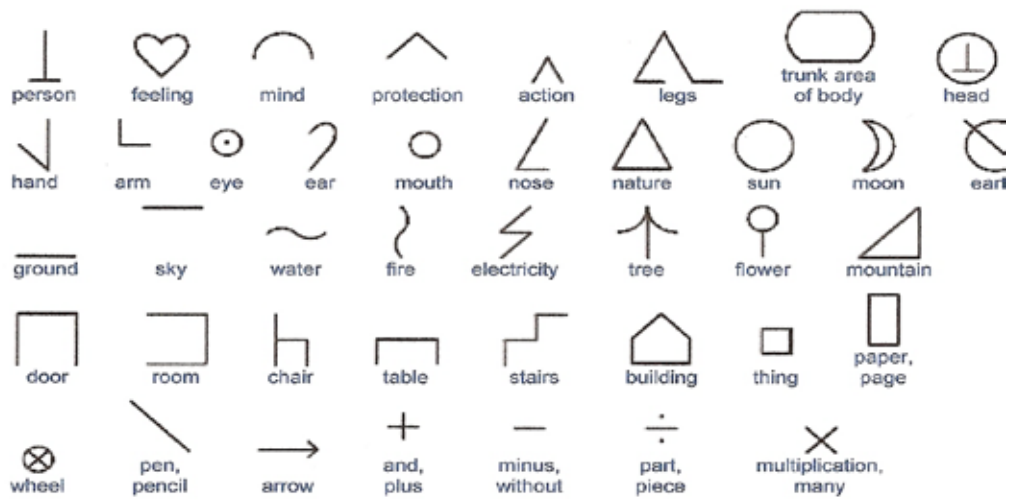
Ο αριθμός των συμβόλων Bliss ξεπερνά τα 2.000. Κάθε σύμβολο συνθέτεται από ένα ή παραπάνω στοιχεία Bliss που μπορούν να συνδυαστούν με άπειρους τρόπους ώστε να δημιουργηθούν νέα σύμβολα. Οι λέξεις-Bliss μπορούν να σχηματίζουν πολλές προτάσεις στις οποίες παρουσιάζονται οι γραμματικές δυνατότητες. Χρησιμοποιούνται απλά σχήματα, για να είναι εύκολος και γρήγορος ο σχεδιασμός τους και για να αναπαρίστανται συγκεκριμένες καθώς και αφηρημένες έννοιες. Τα σύμβολα Bliss μπορούν εφαρμοσθούν σε παιδιά και σε ενήλικες και είναι κατάλληλα για άτομα με νοητικές ικανότητες

Το σύστημα των συμβόλων Bliss είναι μια γλώσσα με ευρύ λεξιλόγιο και έχει γραμματική που δίνει τη δυνατότητα να σχηματίζονται προτάσεις όπου να δηλώνονται οι διάφοροι χρόνοι.. Ακόμη η γραμματική περιλαμβάνει σημεία στίξης και τον πληθυντικό αριθμό( [www.blissymbolic.org/bliss.shtml](http://www.blissymbolic.org/bliss.shtml)).

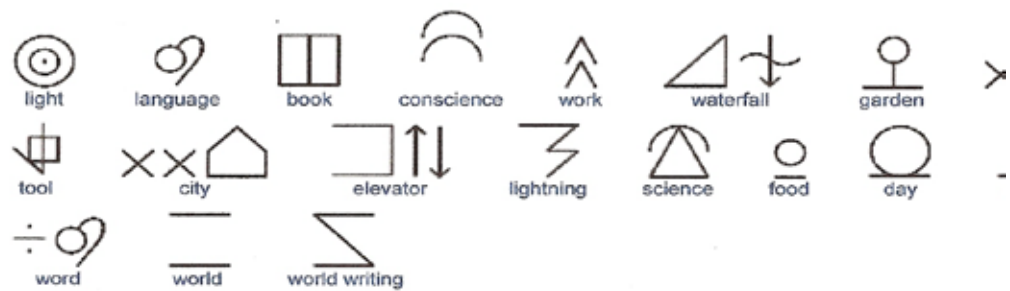
Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει νέα σύμβολα. Είναι ένα παραγωγικό σύστημα, όπου κάθε σύμβολο μπορεί να ερμηνευθεί αναλύοντας τα μέρη που το συνθέτουν. Όπως τα γράμματα συνθέτουν λέξεις ,έτσι και οι Bliss μονάδες που φέρουν νόημα τοποθετούνται σε διαδοχική σειρά για να ορίσουν το νόημα του κάθε συμβόλου. Για παράδειγμα, ένας χρήστης των Bliss μπορεί να συνδυάσει το στοιχείο «τραπέζι» και «μαντήλι» για να σχηματίσει την έννοια τραπεζομάντηλο ([www.symbols.net/blissymbolic/lesons](http://www.symbols.net/blissymbolic/lesons)).

Υπάρχει περιορισμένος αριθμός των συμβόλων που θεωρούνται κλειδιά, με αυτό τον τρόπο το άτομο χρειάζεται να μάθει το νόημα περίπου 100 στοιχείων ([www.blissymbolic.org/bliss.shtml](http://www.blissymbolic.org/bliss.shtml))

## Παραδείγματα συμβόλων Bliss



### Sample of Compound Symbols:





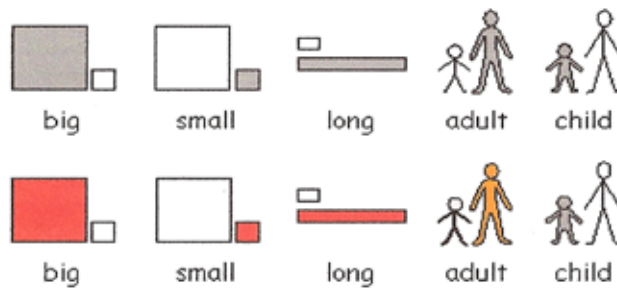
## 5.6 ΣΥΜΒΟΛΑ REBUS

Τα σύμβολα Rebus επινοήθηκαν ως μέρος του Beabody Rebus Reading Program στις Η.Π.Α. στη δεκαετία του '60. Αργότερα αξιοποιήθηκαν στην Μεγάλη Βρετανία από τις Judy Van Oosterom και Kathleen Devereux, εφαρμόζοντας τα ως υποστήριξη της γλώσσας σε παιδιά με μέτριες ή βαριές μαθησιακές δυσκολίες.

Τα σύμβολα Rebus είναι ιδιαίτερα εικονογραφικά, αναπαριστώντας τα αντικείμενα όπως είναι.



Οι τύποι των καταστημάτων παρουσιάζονται με τη χρήση αντικειμένων.



Κάποιες φορές είναι απαραίτητο να τονιστεί ένα συγκεκριμένο μέρος του συμβόλου. Παλαιότερα χρησιμοποιούνταν βέλη, αλλά αυτό συχνά δημιουργούσε σύγχυση. Για τον λόγο αυτό στη θέση τους, τώρα χρησιμοποιείται γκρι γέμισμα ή έντονη γραμμή.



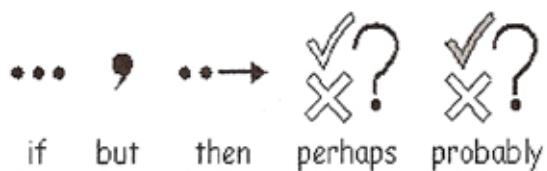
Ο κύκλος χρησιμοποιείται για να δηλώσει κτήση, «δικό μου».



Για να προσδιοριστούν τα κτήρια χρησιμοποιούνται τα αντικείμενα που τα χαρακτηρίζουν.



Τα δωμάτια διακρίνονται από το τετράγωνο που τα περιβάλλει. Τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για να προσδιοριστούν τα δωμάτια.



Τα αφηρημένα σύμβολα είναι σχεδιασμένα ακολουθώντας λογικά σημεία. Τα συγκεκριμένα σύμβολα κατακτώνται μέσω μάθησης.

Είναι σημαντικό προτού χρησιμοποιηθεί μια μέθοδος για την διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό να έχει αξιολογηθεί η επιστημονικότητα και η αποτελεσματικότητά της.

- Η μεθοδολογία πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού.
- Με κάθε μέθοδο που χρησιμοποιείται πρέπει οι ειδικοί καθώς και οι γονείς να είναι πλήρως εξοικειωμένοι.
- Πρέπει να θέτονται στόχοι που το παιδί να μπορεί να επιτύχει σε μικρά χρονικά διαστήματα.
- Πρέπει να διδαχθεί το παιδί να εκφράζει τις επιλογές του, ώστε να αναπτυχθεί η εκδήλωση πρωτοβουλιών (Γενά, 2002).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Ενώ στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά η ομιλία και η γλώσσα αναπτύσσονται ραγδαία στα τρία χρόνια της ζωής τους, τα παιδιά με αυτισμό έχουν τεράστιες δυσκολίες στην απόκτηση της λεκτικής επικοινωνίας. (Child Development Institute, 2005; Kaiser, Hester & McDuffie, 2001). Η έλλειψη μέσων για επικοινωνία καθώς και οι σοβαρές ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες κάνουν σχεδόν αδύνατη την αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους. Επιπλέον, η απογοήτευση που νιώθουν αυτά τα παιδιά καθώς δεν μπορούν να επικοινωνήσουν οδηγεί σε πολλά από τα προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τον αυτισμό.

(<http://sitemaker.umich.edu/356.kobza>).

Τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ICD-10) και την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (DSM-IV) για τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος βασίζονται στην «τριάδα των διαταραχών», η οποία καθορίστηκε από την Wing. Αυτή η τριάδα εκφράζει κάποιες δυσκολίες σε τρία αναπτυξιακά πεδία. 1. βλάβη στην κοινωνικότητα: αποκλίνουσα και σοβαρή καθυστέρηση στην κοινωνική ανάπτυξη. 2. βλάβη στην επικοινωνία: διαταραγμένη και αποκλίνουσα γλώσσα και επικοινωνία λεκτική και μη λεκτική. 3. βλάβη στην σκέψη και στη συμπεριφορά: ακαμψία σκέψης και συμπεριφοράς και φτωχή φαντασία.

Η βαρύτητα των χαρακτηριστικών του αυτισμού διαφέρει από άτομο σε άτομο, αλλά συνήθως περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- σοβαρή επιβράδυνση στη γλωσσική ανάπτυξη και στην επικοινωνία
- σοβαρή επιβράδυνση στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων
- ανακόλουθες μορφές αισθητηριακών αντιδράσεων
- ανομοιογενείς μορφές διανοητικών λειτουργιών
- περιορισμένες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Σε όλο τον κόσμο υπάρχουν διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, ειδικά σχεδιασμένες για παιδιά με αυτισμό. Για την αιτιολογία του αυτισμού και τη θεραπευτική του προσέγγιση έχουν εκφραστεί πολλές απόψεις. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα για την θεραπεία των συγκεκριμένων παιδιών έχει στραφεί στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Στην συγκεκριμένη εργασία παρουσιάστηκαν κάποια από τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με

αυτισμό.

Η επιλογή για την παρουσίαση αυτών των συστημάτων έγινε βάση της αποτελεσματικότητά τους, η οποία εκδηλώνεται με την εμπιστοσύνη και την αυξημένη χρήση τους από τους ειδικούς που ασχολούνται με αυτή τη διαταραχή.

Η εναλλακτική επικοινωνία παρέχει στα παιδιά με αυτισμό ένα μέσο για επικοινωνία. Η χρήση της εναλλακτικής επικοινωνίας βοηθά στην αντιστάθμιση των δυσκολιών με την γλωσσική παραγωγή και κατανόηση που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό. Η ερευνητική μελέτη για την αποτελεσματικότητα της εναλλακτικής επικοινωνίας είναι περιορισμένη καθώς είναι μια σχετικά πρόσφατη μέθοδος, αλλά οι υποστηρικτές της είναι πολλοί και συνεχώς προστίθενται και άλλοι.

Τα εναλλακτικά συστήματα που αναλύθηκαν είναι το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής Εικόνων (PECS), TEACCH, Makaton, τα οποία βασίζονται στη χρήση αντικειμένων, εικόνων, φωτογραφιών, συμβόλων ή/και νοημάτων. Στόχος αυτών των συστημάτων δεν είναι να αντικαταστήσουν την ομιλία, αλλά να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η μέθοδος PECS βασίζεται στην ανταλλαγή εικόνων για την επικοινωνία. Μέσω της ανταλλαγής εικόνων το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει αίτημα αλλά και σχόλιο. Οι Bondy & Frost δημιουργοί αυτού του συστήματος, το έχουν χωρίσει σε επτά θεραπευτικές φάσεις. Το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων βασίζεται στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. Αποτελεί μια μέθοδο εκπαίδευσης, η οποία έχει ως στόχο στην εξάλειψη συμπεριφορών που συναντώνται στα παιδιά με αυτισμό μέσω της ενίσχυσης, ώστε να προαχθεί η επικοινωνία. Η εκδήλωση επικοινωνιακών συμπεριφορών έχει πολλές πιθανότητες να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης των φάσεων που την απαρτίζουν. Ένα μειονέκτημα της είναι ότι η εκπαίδευση επικοινωνιακών δεξιοτήτων περιορίζεται σε συγκεκριμένα επίπεδα και η έκφραση πρωτοβουλίας διδάσκεται μόνο για ικανοποίηση επιθυμιών.

Η μέθοδος TEACCH αποτελεί μια δομημένη διδασκαλία. Η δομημένη διδασκαλία περιλαμβάνει, οργάνωση του χώρου, χρήση προγραμμάτων, συστημάτων εργασίας. Σε αυτήν την εργασία περιλαμβάνεται στις μεθόδους που χρησιμοποιούν εναλλακτική επικοινωνία, γιατί για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό χρησιμοποιούνται και άλλα μέσα εκτός της λεκτικής επικοινωνίας, όπως αντικείμενα, φωτογραφίες, εικόνες, γραπτός λόγος ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού. Η μέθοδος TEACCH λαμβάνει υπόψη τις συμπεριφορές, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με αυτισμό και οργανώνει την εκπαίδευση τους βάση αυτών. Δεν στοχεύει στην αλλαγή συμπεριφορών, αλλά αντιθέτως προσαρμόζεται σε αυτές

ώστε το πρόγραμμα διδασκαλίας να γίνεται κατανοητό και μέσω αυτού να βοηθηθούν να τις χρησιμοποιούν με λειτουργικό τρόπο. Βοηθά στη μάθηση δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της αυτονομίας καθώς και στη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς τα παιδιά μπορούν να καταλαβαίνουν και να οργανώνουν και να καταλαβαίνουν το περιβάλλον τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν έχει αναπτύξει συγκεκριμένους και ξεκάθαρους τρόπους εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton βασίζεται στη φιλοσοφία της Ολικής επικοινωνίας και κάνει χρήση συμβόλων, νοημάτων και ομιλίας, ώστε να είναι ανοιχτοί όλοι οι οδοί επικοινωνίας. Βοηθά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας καθώς στην εκπαίδευση παρέχονται όλα τα μέσα με τα οποία είναι δυνατή η εκδήλωση της. Η εκπαίδευση μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού και το παιδί να επιλέξει το μέσο που προτιμά και του είναι πιο προσιτό για να επικοινωνήσει. Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton δεν έχει παρουσιάσει συγκεκριμένα και οργανωμένα βήματα διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους ειδικούς.

Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε τη σοβαρότητα της διαταραχής και πρέπει να είμαστε όλοι υπεύθυνοι απέναντι σε αυτά τα άτομα, που καθημερινά αντιμετωπίζουν απογοήτευση και άγχος καθώς δεν μπορούν να εκδηλωθούν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bondy, A. Ph.D., & Frost L., M.S., CCC/SLP, (1995). A Picture's Worth, PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism, Paperback.
- Bondy, A. Ph.D. & Frost, L. M.S., (2002), PECS, Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο, μετάφραση Άννα Πλέσσα, Pyramid Educational Products, INC.
- Charlop Marjorie H. Christy, Ph.D. & Kelso Susan E., M.A., (1997). How to Treat the Child with Autism, A Guide to Treatment at the Claremont Autism Center
- Frith U., (1999), *Αυτισμός*. Μετάφραση Καλομοίρης Γ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Grove, N., & Walker M., (1990), The Makaton Vocabulary: Using manual Signs and Graphic Symbols to Develop Interpersonal Communication, AAC, 6,15-28.
- Grove N. & McDougall, S. (1991). Exploring sign use in two settings. British Journal of Special Education, 18, 149-156.
- Howlin, P. A. (1981). The effectiveness of operant language training with autistic children. Journal of Autism and Development Disorders, 11, 89-105.
- Kanner L., (1943) «Autistic disturbances of affective contact», Nervous Child, 2, pp.217-50.
- Konstantareas, M.M., Oxman, J. and Webster, C. (1977), Simultaneous communication with autistic and other severely dysfunctional nonverbal children. Journal of Communication Disorders, 10, 267-282.
- LENNARD – BROWN (2004) «Αυτισμός.» Αθήνα: Σαββάλα
- Makaton Ελλάς, (2000), Βιβλίο συμβόλων, Ίδρυμα για το παιδί, Παμακάριστος.
- Mesibov G. B. (1996) Devison TEACCH: A collaborative model program for service delivery, training and research for people with autism and related communication handicaps. In M.C. Roberts (ed.) model programs in child and family mental health (pp. 215-230). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K., (1973), Structure and strategy in learning to talk. Monograph Society for Research in Child Development, 38 (1-2, Serial No. 149).
- Newson, E. (1977). Making Sense of Autism, National Autistic Society, London.

- Quill Kathleen Ann, (1995), *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*, Delmar Publishers.
- Quill A., (2000), *Διδάσκοντας Αυτιστικά παιδιά*. Μετάφραση Παγίδα Α, Αθήνα: Έλλην
- Reed V., (1994), *An introduction to children with Language Disorders*. New York: Macmillan College Publishing
- Rutter, M. (1965). *Speech disorders in a series of autistic children*. In A. W. Franklin (Ed.), *Children with communication problems*. London: Pitman.
- Rutter, M. (1990) *Νηπιακός Αυτισμός- Σύγχρονες Αντιλήψεις και Απόψεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Schopler E., (1995), *Εγχειρίδιο Επιβίωσης Γονέων*. Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές, ΕΕΠΑΑ.
- Schopler, E., et all, (2005), *Σημειώσεις Σεμιναρίου TEACCH*, Division TEACCH, University of North Carolina.
- Watson, L., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic developmentally handicapped children*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wing L., (1996), *The Autistic Spectrum: A guide for parents and professionals*, London, Constable.
- Wicks-Nelson R. & Israel A., (2003), *Behaviour Disorders of childhood*. United States of America: Prentice Hall
- Γενά Α., (2002), *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση, Αθήνα, 2002.
- Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο «*Το παζλ του αυτισμού*». 2003, Λάρισα
- Δοκίμια Επιμόρφωσης Αναδόμηση (2000) με θέμα : «*Τι ξέρουμε για τον αυτισμό;*». Αθήνα
- Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (1993)
- Κυπριωτάκης Α., (1995), *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Γρηγόρης
- Μάνος Ν., (1997), *Βασικά στοιχεία ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Μπεζεβέγκης Η. , (1989), «*Εξελικτική Ψυχολογία* » Τόμος Α' Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.



- ο Παπασιλέκα Α. ,(1979), «Διαταραχές του λόγου: αιτιολογία –διάγνωση -  
θεραπεία», Αθήνα: Ιούλης
- ο Πρακτικά από το σεμινάριο TEACCH

### **Διευθύνσεις Internet**

<http://sitemaker.umich.edu/356.kobza>

[http://sitemaker.umich.edu/356.kobza/pecs\\_picture\\_exchange\\_communication\\_system](http://sitemaker.umich.edu/356.kobza/pecs_picture_exchange_communication_system)

<http://www.teacch.com/aboutus.htm>

<http://www.teacch.com/sructur.htm>

[http://www.asha.org/public/speech/disorders/acc\\_primer.htm](http://www.asha.org/public/speech/disorders/acc_primer.htm)

[www.autism-society.org](http://www.autism-society.org)

[www.autism.org](http://www.autism.org)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1 ΦΟΡΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

#### ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

ΔΙΑΓΝΩΣΗ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:..... ΗΛΙΚΙΑ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:..... ΗΛΙΚΙΑ:.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ.....

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ..... ΗΛΙΚΙΑ.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ.....

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:..... ΤΗΛΕΦΩΝΟ.....

ΣΥΝΘΕΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:.....

ΣΧΟΛΕΙΟ..... ΤΑΞΗ.....

ΠΡΟΟΔΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:.....

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Ή ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ:.....

ΤΗΛΕΦΩΝΟ.....

ΠΑΙΔΙΑΤΡΟΣ:..... ΤΗΛΕΦΩΝΟ.....

ΠΑΡΑΠΕΜΠΕΤΑΙ ΑΠΟ:.....

.....

ΑΛΛΟ ΑΤΟΜΟ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΑ Ή ΣΥΓΓΕΝΗ

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ:.....

.....

**ΕΙΔΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

Η ΕΓΚΥΜΟΣΥΝΗ ΗΤΑΝ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ:

ΝΑΙ:..... ΟΧΙ:.....

ΑΝ ΟΧΙ ΤΙ ΕΠΠΛΟΚΕΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗΚΑΝ:

.....  
.....  
.....

Ο ΤΟΚΕΤΟΣ ΗΤΑΝ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟΣ:

ΝΑΙ:..... ΟΧΙ:.....

ΑΝ ΟΧΙ ΤΙ ΕΠΠΛΟΚΕΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗΚΑΝ:

.....  
.....

ΠΟΤΕ ΠΕΡΙΠΑΤΗΣΕ:.....

ΠΟΤΕ ΜΠΟΥΣΟΥΛΙΣΕ:.....

ΠΟΤΕ ΚΑΘΙΣΕ:.....

ΕΧΕΙ ΚΟΨΕΙ ΤΗΝ ΠΙΠΛΑ ΑΝ ΝΑΙ ΠΟΤΕ:.....

ΕΧΕΙ ΑΠΟΚΤΗΣΕΙ ΕΛΕΓΧΟ ΣΦΙΚΤΗΡΩΝ ΑΝ ΝΑΙ ΠΟΤΕ:.....

ΠΟΙΟ ΧΕΡΙ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙ:.....ΠΟΙΟ ΠΟΔΙ:.....ΠΟΙΟ ΜΑΤΙ:.....

ΠΟΤΕ ΜΙΛΗΣΕ:.....

ΠΟΤΕ ΠΡΟΦΕΡΕ ΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ:.....

ΠΟΤΕ ΠΡΟΦΕΡΕ ΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:.....

ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΤΟΝΙΚΟ / ΗΣΥΧΟ ΠΑΙΔΙ:.....

ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΤΟΝΙΚΟ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΥΠΕΡΤΟΝΙΚΟ ΠΑΙΔΙ:

.....

ΕΙΝΑΙ ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΑ ΝΕΥΡΙΚΟ Ή ΣΕ ΝΕΥΡΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ:.....

.....

ΕΧΕΙ ΠΕΡΙΕΡΓΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ (π.χ. νευρικό, θυμώνει, νευριάζει).....

.....

ΕΧΕΙ ΜΕΓΑΛΗ ΑΣΤΑΘΕΙΑ ΣΤΗΝ ΔΙΑΘΕΣΗ:.....

ΑΝΟΧΗ ΣΤΙΣ ΜΑΤΑΙΩΣΕΙΣ:.....

.....

ΑΠΟΔΕΧΕΤΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΤΥΧΙΑ:.....  
.....

ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ:.....  
.....

ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ:.....  
.....

ΑΠΟΔΕΧΕΤΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ:.....  
.....

ΕΚΤΙΜΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ / ΤΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ:.....  
.....

ΑΥΤΟΤΡΑΥΜΑΤΙΖΕΤΑΙ:.....  
.....

ΕΧΕΙ ΕΝΤΕΡΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ / ΔΥΣΚΟΙΛΙΟΤΗΤΕΣ:.....  
.....

ΕΧΕΙ ΑΝΟΡΕΞΙΕΣ, ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΟΥΣ ΕΜΕΤΟΥΣ, ΑΠΟΣΤΡΟΦΗ ΣΤΟ  
ΦΑΓΗΤΟ, ΣΤΟ ΚΟΥΤΑΛΙ, ΣΤΟ ΝΕΟ ΦΑΓΗΤΟ:.....  
.....  
.....

ΕΧΕΙ ΑΪΤΙΝΙΕΣ (ξυπνά την νύχτα):.....  
.....

ΑΠΩΛΕΙΑ ΒΑΡΟΥΣ:.....  
.....

## **ΣΤΟΜΑΤΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ**

ΣΥΜΜΕΤΡΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΣΤΗ ΞΕΚΟΥΡΑΣΗ:.....

ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΕ ΧΑΜΟΓΕΛΟ:.....

ΣΟΥΦΡΩΜΑ ΤΩΝ ΧΕΙΛΙΩΝ:.....

ΤΕΝΤΩΜΑ ΤΩΝ ΧΕΙΛΙΩΝ:.....

ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΚΛΕΙΣΤΩΝ ΧΕΙΛΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΧΑΛΑΡΩΣΗ:.....

ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΕΤΕ ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΩΝ ΧΕΙΛΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΟΜΙΛΙΑ:.....

ΑΝΟΙΓΜΑ / ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΟΥ ΣΤΟΜΑΤΟΣ:.....

ΚΙΝΗΣΗ ΤΟΥ ΣΑΓΟΝΙΟΥ ΠΡΟΣ ΤΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ:.....

ΚΙΝΗΣΗ ΤΟΥ ΣΑΓΟΝΙΟΥ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΕΞΙΑ:.....

ΣΠΡΩΞΙΜΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΕΞΩ:.....

ΣΠΡΩΞΙΜΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΑ:.....

ΚΙΝΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΕΞΙΑ:.....

ΚΙΝΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΡΙΣΤΕΡΑ:.....

ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΥΡΩ ΣΤΑ ΔΟΝΤΙΑ:.....

ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΚΡΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΔΕΞΙ ΜΑΓΟΥΛΟ:.....

ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΚΡΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΑΡΙΣΤΕΡΟ  
ΜΑΓΟΥΛΟ:.....

ΑΝΥΨΩΣΗ ΤΗΣ ΑΚΡΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΤΟΜΑ:.....

ΑΝΥΨΩΣΗ ΤΗΣ ΑΚΡΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΤΟΜΑ:.....

ΑΝΥΨΩΣΗ ΤΗΣ ΥΠΕΡΩΑΣ:.....

ΑΝΥΨΩΣΗ ΤΗΣ ΥΠΕΡΩΑΣ ΟΤΑΝ ΜΙΛΑΕΙ:.....

**ΣΥΝΟΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

ΕΧΕΙ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ:.....

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΕΣ:.....

ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΜΙΜΗΣΗΣ ΗΧΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΕΩΝ:.....

.....

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΕΜΜΟΝΕΣ: ΝΑΙ:..... ΟΧΙ:.....

ΑΝ ΝΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΨΤΕ: .....

.....

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΠΟΥ ΚΙΝΕΙΤΑΙ:.....

.....

ΑΝΤΙΔΡΑ ΣΤΟ ΑΚΟΥΣΜΑ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΦΩΝΗΣ:.....

.....

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΑ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ:.....

.....

ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΠΡΟΣ ΟΠΟΙΟΔΗΠΟΤΕ ΗΧΗΤΙΚΟ

ΕΡΕΘΙΣΜΑ:.....

.....

ΕΙΝΑΙ ΥΠΕΡΕΥΑΙΣΘΗΤΟ ΣΕ ΟΡΙΣΜΕΝΟΥΣ

ΗΧΟΥΣ:.....

.....

ΔΕΙΧΝΕΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΟΥΣΙΚΗ:.....

.....

ΕΧΕΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ:.....

.....

ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ / ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΣΤΡΟΦΗ:.....

.....

ΔΕΙΧΝΕΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΡΟΣΩΠΑ:.....

.....

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΟΙΚΕΙΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ (από την εικόνα και μόνο):.....

.....

ΑΠΟΔΕΧΕΤΑΙ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥ / ΤΗΣ:.....

.....

ΣΥΝΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ (π.χ. πηγαίνουν εκδρομές)...

.....

ΣΥΝΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ:.....

.....

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΓΧΟΥΣ ΟΤΑΝ ΤΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ Ή ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ  
ΞΕΝΩΝ:.....

.....

ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΧΑΡΑΣ, ΓΕΛΙΟΥ:.....

.....

ΑΓΝΟΕΙ ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΟΥ:.....

.....

ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ:.....

.....

ΚΑΝΕΙ ΧΡΗΣΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΑ:.....

.....

ΠΑΙΖΕΙ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΕΙΤΟΝΙΑΣ:.....

.....

ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΕΙ ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ:.....

.....

.....  
ΤΑΚΤΟΠΟΙΕΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΤΟΥ / ΤΗΣ:.....  
.....

.....  
ΔΕΙΧΝΕΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΤΑ ΧΕΡΙΑ ΤΟΥ:.....  
.....

.....  
ΚΑΝΕΙ ΣΥΜΒΟΛΙΚΕΣ ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ:.....  
.....

.....  
ΚΟΥΝΙΕΤΑΙ ΣΥΝΕΧΕΙΑ:.....  
.....

.....  
ΧΑΪΔΕΥΕΙ ΤΙΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ:.....  
.....

.....  
ΘΥΜΑΤΑΙ ΓΕΓΟΝΟΤΑ:.....  
.....

.....  
ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ ΣΕ ΜΑΓΑΖΙΑ:.....  
.....

.....  
ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΚΤΕΛΕΙ ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΜΕ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΙΣ:.....  
.....

.....  
ΔΕΙΧΝΕΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ:.....  
.....



**ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ / ΥΓΙΕΙΝΗ**

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ:.....  
.....

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΕΙΚΟΝΑ:.....  
.....

ΔΙΑΤΗΡΕΙ ΤΟ ΣΩΜΑ ΤΟΥ / ΤΗΣ ΚΑΘΑΡΟ:.....  
.....

ΦΡΟΝΤΙΖΕΙ ΤΗΝ ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΥ / ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:.....  
.....

ΦΡΟΝΤΙΖΕΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ / ΤΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΤΗΡΕΙ ΚΑΘΑΡΟ:.....  
.....

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΕΙΤΑΙ ΣΤΟ ΝΤΥΣΙΜΟ:.....  
.....

**ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ /ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ**

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ / ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ Ή  
ΣΧΗΜΑΤΩΝ:.....  
.....

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥΣ  
ΧΡΗΣΗ:.....  
.....

ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΑΠΛΕΣ /ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΕΝΤΟΛΕΣ:.....  
.....

ΕΚΤΕΛΕΙ ΑΠΛΕΣ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ:.....  
.....

ΡΩΤΑΕΙ ΟΤΑΝ ΕΧΕΙ ΑΠΟΡΙΕΣ:.....  
.....

ΑΝΑΖΗΤΑΕΙ ΝΕΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ:.....  
.....

ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΖΩΑ:.....  
.....

ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΦΥΤΑ:.....  
.....

ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗΝ ΩΡΑ:.....  
.....

ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΙΔΗ ΡΟΛΟΓΙΩΝ:.....  
.....

**ΛΟΓΟΣ / ΟΜΙΛΙΑ**

ΗΧΟΛΑΛΙΑ:.....  
.....

ΔΙΑΘΕΣΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:.....  
.....

ΠΑΙΔΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ:.....  
.....

ΑΥΘΟΡΜΗΤΟΣ ΛΟΓΟΣ:.....  
.....

ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΔΟΜΗ:.....  
.....  
.....

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ:.....  
.....  
.....

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ:.....  
.....  
.....

## 2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ

Γ.Τ.: Το παιδί μου το έφεραν στα 5 του χρόνια. Η εξωτερική του εμφάνιση, πρόσωπο και σώμα, δεν πρόδιδαν μια ψυχωτική κατάσταση. Από την πρώτη όμως στιγμή πρόσεξα ότι του άρεσε πολύ η μουσική και ιδιαίτερα η μουσική σε έντονο ρυθμό. Η κινητική του κατάσταση ήταν γενικά ικανοποιητική, μόνο που το βάδισμά του ήταν διστακτικό, περπατώντας κάποτε στα δάκτυλα των ποδιών, ελαφρά, σαν να μην ήθελε να ενοχλήσει με το θόρυβο που θα κάνανε τα βήματά του. Εξετάζοντας τα αισθητήρια διαπίστωσα έλλειψη αντιδράσεων στην αφή των χεριών. Τα μάτια του άστραφταν, απέφευγε όμως να πάρει οπτική επαφή με το θεραπευτή. Η επαφή γενικά έπασχε, ήταν τυπική και κατά διαστήματα ανύπαρκτη. Το πρόσωπό του είχε την έκφραση φοβισμένου παιδιού. Στην αρχή είχα την εντύπωση ότι μιλούσα με ένα παιδί που δεν με άκουγε αρκετά. Με κοίταζε χωρίς να απαντά στις ερωτήσεις μου. Στις κατοπινές μας συναντήσεις επαναλάμβανε με ακρίβεια αυτά που άκουγε

–ηχολαλούσε— και οι απαντήσεις του έπασχαν λογικά. π.χ. «Έχουμε χέρια, και εγώ και εσύ», του λέω. Μου επαναλαμβάνει με ακρίβεια την πρόταση... «Πρόσεξε Τ., ποιανού χέρια είναι μεγαλύτερα;» Επαναλαμβάνει και πάλι με ακρίβεια την πρόταση. Όταν επανέλαβα την ερώτηση μου απάντησε: «Έχει χέρια».

-- Ποιος έχει χέρια;

-- «Εκείνος έχει χέρια», κοιτάζοντας το κενό

Η ηχολαλία συνεχίστηκε επί πολλούς μήνες ακόμα.

Το εσύ και εγώ δεν υπήρξε και χρειάστηκαν περίπου τριών μηνών προσπάθειες για να αρχίσει να χρησιμοποιεί το εσύ και το εγώ. Και όμως η χρησιμοποίησή τους δεν ήταν πάντα σωστή. Όταν του έλεγα π.χ. «Εσύ είσαι ο Τ.» σε συνέχεια η απάντησή του ήταν «Εσύ είσαι ο Τ.», χτυπώντας το στήθος του.

Τα βοηθητικά ρήματα ήταν για το παιδί εντελώς απρόσιτα καθώς και η προσωπική αντωνυμία σε όλα τα πρόσωπα. Έλειπε και η λογική στις απαντήσεις.

Ε.: Ποιος έχει μεγαλύτερα πόδια;

Α.: Δύο.

Ε.: Ποιανού πόδια είναι μεγαλύτερα; Τα δικά μου ή τα δικά σου;

Α.: Τα δικά μου τα δικά σου.

Πρόσεξε να σκέφτεσαι Τ., να μην βιάζεσαι να απαντάς! Να σκέφτεσαι και μετά να απαντάς! Με κοιτάζει το παιδί περίεργο.

E.: Ποια είναι τα πόδια σου;

A.: Τα δικά σου (δείχνοντας τα δικά του).

E.: Ποιος έχει μεγαλύτερα παπούτσια; Βάζοντας το πόδι μου κοντά στο δικό του.

A.: Αυτό! (δείχνοντας το παπούτσι του). Επιμένοντας στη σύγκριση, τον ρώτησα:

E.: Ποιο είναι το μικρό παπούτσι;

A.: Ένα.

E.: Ποιο είναι το μεγαλύτερο πόδι, του T. ή του Θανάση; (το δικό μου).

A.: Αυτό! (δείχνοντας το δικό του).<sup>1</sup> ( Παπασιλέκας, Αθ. 1979 σελ.181-183)

Μετά από πολλές συναντήσεις άρχισε να κάνει συγκρίσεις του μικρού-μεγάλου, όμως οι δυσκολίες δεν έλειψαν. Στην πρακτική συνέχιζε να κάνει λάθος στις έννοιες μικρός-μεγάλος.

Αργότερα :

E.: Με ποιον μιλάς T.;

A.: Με εγώ, εγώ μιλάω.

E.: Με ποιον κάνεις μάθημα;

A.: Με εσύ.

E.: Ποιος είναι δάσκαλος;

A.: Εγώ (δείχνοντας τον εαυτό του)

E.: Εγώ είμαι ο Θ., εσύ ποιος είσαι;

A.: Εσύ είσαι ο T. (δείχνοντας τον εαυτό του)

E.: Ποιος κρατάει το βιβλίο στο χέρι του;

A.: Εγώ, ο T. κρατάς το βιβλίο στο χέρι του. (χρησιμοποιώντας για πρώτη φορά σωστά το «Εγώ»).

Μετά από πολλές συναντήσεις το παιδί άρχισε να κάνει γενικότερα συγκρίσεις και να χρησιμοποιεί τα βοηθητικά ρήματα σε ορισμένους τύπους καθώς τα εγώ και εσύ.

E.: Πάρε την μικρή καρέκλα και κάθισε.

A.: Τη μικρή καρέκλα και κάθισε (παίρνοντας τη μικρή καρέκλα).

E.: Ποια είναι η μικρή καρέκλα;

A.: Η δική μου, απάντησε.

E.: Ποια είναι η μεγάλη;

A.: Αυτή είναι η μεγάλη η δική σου.

Μόνο μετά από έξι μήνες επίμονη δουλειά η σκέψη του παιδιού καλυτέρευσε σημαντικά. Το παιδί άρχισε να χρησιμοποιεί σωστά τα βοηθητικά ρήματα και τις προσωπικές

και κτητικές αντωνυμίες. Σε συνέχεια όμως συναντούσε δυσκολίες πρόσληψης, αργοπορώντας τις απαντήσεις του. Φαίνεται πως η πρόσληψη και η επεξεργασία των ακουστικών ερεθισμάτων (της ομιλίας) γινόταν με μεγάλη δυσκολία.

Μαζί με την ομιλία του καλυτέρευε και η επαφή του με τα συνομήλικα παιδιά της γειτονιάς, με το μικρότερο αδερφό του και με τους γονείς του. Πήρε θάρρος και το πρόσωπό του έδειχνε πιο χαρούμενο.

Σχετικά με το παρελθόν του παιδιού οι γονείς θυμούνται άσχημο τοκετό. Τίποτε άλλο.

### Δικαιώματα

Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και προνόμια με αυτά που απολαμβάνουν όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες. Δικαιώματα κατάλληλα και ευεργετικά για τα αυτιστικά άτομα.

Αυτά τα δικαιώματα πρέπει να επιβληθούν και να προστατευθούν από κατάλληλη νομοθεσία σε κάθε χώρα. Η διακήρυξη των Δικαιωμάτων για Άτομα με Νοητική Υστέρηση (1971) και για τα Δικαιώματα Αναπήρων Ατόμων (1975) των Ηνωμένων Εθνών, καθώς και άλλες διακηρύξεις πρέπει να ληφθούν υπ' όψη. Ειδικότερα για τα άτομα με αυτισμό πρέπει να ισχύουν τα ακόλουθα:

1. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να ζει μια ανεξάρτητη και πλήρη ζωή αξιοποιώντας στο έπακρο το δυναμικό του.
2. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό για μια προσιτή, αντικειμενική και ακριβή διάγνωση και εκτίμηση.
3. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό σε μια κατάλληλη εκπαίδευση.
4. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό (και των εκπροσώπων του) να συμμετέχει στις αποφάσεις που καθορίζουν το μέλλον του. Τα αιτήματα του πρέπει, όσο είναι δυνατόν, να γίνονται σεβαστά.
5. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό σε μια προσιτή και κατάλληλη κατοικία.
6. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό σε ένα εισόδημα ικανό να του παρέχει τροφή, ένδυση, στέγαση και όλα τα απαραίτητα για επιβίωση.
7. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να συμμετέχει στην ανάπτυξη και διοίκηση των υπηρεσιών που εξασφαλίζουν την ευημερία του.
8. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό για κατάλληλη ενημέρωση και φροντίδα για την σωματική, ψυχική και πνευματική του υγεία. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλης περίθαλψης και φαρμακευτικής αγωγής.
9. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό για επαγγελματική εκπαίδευση και

απασχόληση χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις. Η εκπαίδευση και η εργασία θα πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τις δυνατότητες και το δικαίωμα επιλογής του ατόμου.

10. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό για προσιτά μεταφορικά μέσα και ελεύθερη μετακίνηση.

11. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να συμμετέχει σε πολιτιστικές δραστηριότητες, διασκέδαση και αθλητισμό.

12. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να έχει ίση πρόσβαση στις υπηρεσίες και στις διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας.

13. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να έχει σεξουαλικές σχέσεις συμπεριλαμβανομένου και του γάμου, χωρίς εκμετάλλευση ή εξαναγκασμό.

14. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να έχει ο ίδιος (και οι εκπρόσωποι του) νομική βοήθεια για την προστασία των δικαιωμάτων του.

15. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να μην απειλείται από αυθαίρετο εγκλεισμό σε -ψυχιατρικό νοσοκομείο ή άλλο ίδρυμα.

16. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να μην υπόκειται σε κακή σωματική μεταχείριση ούτε να υποφέρει από έλλειψη φροντίδας.

17. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να μην υπόκειται σε καμία ακατάλληλη ή υπερβολική φαρμακευτική αγωγή.

18. ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ του ατόμου με αυτισμό να έχει πρόσβαση ο ίδιος (και οι εκπρόσωποι του), στον προσωπικό του φακέλου οποίος περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικές με το ιατρικό, ψυχολογικό, ψυχιατρικό και εκπαιδευτικό τομέα.

4<sup>ο</sup> Συνέδριο της Οργάνωσης Αυτισμός- Ευρώπη Χάγη. 10 Μαΐου 1992.