



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα:

«Η Προώθηση της Επικοινωνίας σε Παιδιά με
Αυτισμό με ή Χωρίς Λεκτική Επικοινωνία»

Φοιτήτρια: Σεργκενλίδου Ελένη-Δήμητρα (Α.Μ 16540)

Επιβλέπων καθηγητής: Διονύσης Ταφιάδης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2019



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα:

«Η Προώθηση της Επικοινωνίας σε Παιδιά με
Αυτισμό με ή Χωρίς Λεκτική Επικοινωνία»

Φοιτήτρια: Σεργκενλίδου Ελένη-Δήμητρα (Α.Μ 16540)

Επιβλέπων καθηγητής: Διονύσης Ταφιάδης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2019

«The Promotion of Communication to non-Verbal
and Verbal Autistic Children»

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 2019

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Διονύσιος Ταφιάδης,

Δρ. Λογοπαθολόγος-Λογοθεραπευτής, Πανεπιστημιακός Υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Γεώργιος Τάτσης,

Δρ. Φυσικός, Πανεπιστημιακός Υπότροφος

3. Μέλος επιτροπής

Ναυσικά Ζιάβρα,

Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ, Καθηγήτρια

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ναυσικά Ζιάβρα,

Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ, Καθηγήτρια

Υπογραφή

©Σεργκενλίδου Ελένη-Δήμητρα, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση ηθολογικής ακεραιότητας

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Σεργκενλίδου Ελένη-Δήμητρα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου Δρ. Ταφιάδη Διονύσιο για το χρόνο που αφιέρωσε, την υπομονή που έδειξε και την πολύτιμη βοήθεια του στην εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας. Ένα ακόμη ευχαριστώ στον ίδιο για τις αμέτρητες γνώσεις που διαθέτει και τις οποίες ξέρει να μεταλαμπαδεύει με έναν ιδιαίτερο και ευχάριστο τρόπο και μας κάνει να αγαπήσουμε όλο και περισσότερο τον συγκεκριμένο τομέα υγείας, τη Λογοθεραπεία.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όσα άτομα βοήθησαν με το δικό τους τρόπο για την ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την αγάπη και στήριξη που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας.

Σεργκενλίδου Ελένη-Δήμητρα

Ιωάννινα, Απρίλιος 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο αυτισμός αποτελεί μια ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή, που εμποδίζει τα άτομα να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να μπορούν να συνδιαλέγονται κοινωνικά, να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους, αλλά και να επιδεικνύουν κατάλληλες συμπεριφορές, λειτουργώντας ως ενεργά μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Τα αυτιστικά άτομα πόσο μάλλον τα παιδιά, πρέπει να μάθουν με πολύ μεγάλο κόπο, φυσιολογικά πρότυπα επικοινωνίας, κοινωνικής συνδιαλλαγής αλλά και συμπεριφοράς.

Η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνεται στην παράθεση μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης σε έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό, αυτόν της επικοινωνίας. Ειδικότερα, εστιάζεται στην εκπαίδευση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό που έχουν και που δεν έχουν αναπτύξει λόγο και παρουσιάζουν μεγάλου βαθμού δυσκολίες και ελλείμματα στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Επιπροσθέτως, παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις απαιτούμενες προϋποθέσεις σχεδιασμού και οργάνωσης ενός δομημένου και ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης στην επικοινωνία με στόχο την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του.

Συμπερασματικά, σκοπός αυτής της εργασίας- μελέτης πάνω στην προώθηση της επικοινωνίας στον αυτισμό, είναι, να επιφέρει μια καλύτερη γνώση και ενημέρωση, προκειμένου μελλοντικά να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα τα άτομα που πάσχουν από τη διαταραχή αυτή.

Λεξεις-κλειδια: επικοινωνία, εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, κοινωνικότητα, λόγος, ομιλία

ABSTRACT

Autism constitutes a lifelong developmental disorder that prevents individuals to develop the appropriate skills needed to be able to socialize, to communicate with other people but also to display appropriate behaviors functioning as active members of society.

Autistic people especially children, they have to learn very hard, normal communication standards, social conciliation but also behavior.

This project be focused in the presentation of training methods and techniques in one of the most important areas of difficulty which characterize autism, that of communication. In particular, it focuses on the education of alternative communication systems in the case of children with autism who have and who have not developed speech and have a great deal of difficulty and deficits in the development of their communication skills.

Furthermore, provides information about the necessary conditions for designing and organizing a structured and comprehensive intervention program in communication with the aim of efficiency and performance.

In conclusion, the purpose of this work - study on the promotion of communication in autism is to bring a better knowledge and information in order to help people suffering from this disorder in the future.

Keywords: communication, alternative communication systems, sociability, speech, speech

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	8
ABSTRACT.....	9
Εισαγωγή.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο(Εννοιολογικοί προσδιορισμοί αυτιστικού φάσματος)

1.1 Εισαγωγή.....	15
1.2 Ορισμός.....	15
1.3 Φύση του αυτισμού	16
1.4 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.....	17
1.5 Ιστορική αναδρομή.....	18
1.6 Επιδημιολογία.....	20
1.6.1 Συχνότητα εκδήλωσης και ηλικία	20
1.6.2 Διαφορές φύλου.....	21
1.7 Βασικά χαρακτηριστικά αυτιστικού φάσματος.....	22
1.7.1 Τύποι φάσματος.....	22
1.7.2 Χαρακτηριστικά αυτιστικών παιδιών.....	24
1.8 Αίτια.....	35
1.8.1 Προγεννητική εγκεφαλική βλάβη.....	36
1.8.2 Νευρολογικές βλάβες.....	37
1.8.3 Γενετικές ανεπάρκειες.....	38
1.8.4 Χρωμοσωμικές ανωμαλίες.....	39
1.8.5 Μολυσματικές ασθένειες και ανοσοποιητική δυσλειτουργία.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο(Επικοινωνία στον αυτισμό)

2.1 Κοινωνικότητα και επικοινωνία.....	41
2.2 Διαγνωστικά κριτήρια.....	42
2.3 Δυσκολίες επικοινωνίας.....	44
2.3.1 Τι συμβαίνει όταν δε μπορείς να μιλήσεις;.....	46
2.4 Επικοινωνία στον αυτισμό.....	48
2.4.1 Ηχολαλία.....	51
2.4.2 Ορισμός και φύση της ηχολαλίας.....	51
2.4.3 Ηχολαλία και ανάπτυξη της γλώσσας.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο (Καλλιεργώντας την επικοινωνία στον αυτισμό)

3.1. Γλώσσα και επικοινωνία.....	57
3.1.1 Επίπεδα γλώσσας.....	57
3.1.2.Μορφές επικοινωνίας.....	59
1) Λεκτική επικοινωνία.....	59
2) Μη λεκτική επικοινωνία.....	60
3.2 Δυσκολίες στη γλώσσα.....	61
3.3 Κυριολεκτική έννοια της γλώσσας.....	62
3.3.1 Αυτισμός και σαρκασμός-ειρωνεία.....	63
3.3.2 Αυτισμός και χιούμορ.....	64
3.4 Ανάπτυξη επικοινωνίας και γλώσσας.....	64
3.4.1 Φωνολογική ανάπτυξη.....	65
3.4.2 Συντακτική ανάπτυξη.....	66
3.4.3 Σημασιολογική ανάπτυξη.....	67
3.5 Ανάπτυξη επικοινωνίας και γλώσσας στον αυτισμό.....	68
3.5.1 Άρθρωση.....	71
3.5.2 Χρήση λέξεων.....	71
3.5.3 Σύνταξη και μορφολογία.....	73
3.6 Απαραίτητες προϋποθέσεις επικοινωνίας.....	74
3.6.1 Κατανοώντας τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος.....	74
3.6.2 Επιθυμία για επικοινωνία.....	75
3.6.3 Κάποιος με τον οποίο επικοινωνεί.....	76
3.6.4 Κάτι για τον οποίο να επικοινωνεί.....	76
3.6.5 Κάποιο μέσω επικοινωνίας.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο (Επαυξάνοντας την επικοινωνία σε μη-λεκτικά αυτιστικά παιδιά)

4.1 Εισαγωγή.....	78
4.2 Αναπτυξιακές συμπεριφορές.....	78
4.3 Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας.....	82
4.3.1 Αναγκαιότητα συστημάτων επικοινωνίας.....	82
4.4 Συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας.....	83
4.4.1 Νοηματική γλώσσα.....	84
4.4.2 PECS.....	86

4.4.3 Γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ.....	88
4.4.4 Υποβοηθούμενη επικοινωνία.....	90
4.4.5 Ανάγνωση και υπολογιστές στην επικοινωνία.....	92
4.5 Επικοινωνιακή παρέμβαση.....	94
4.5.1 Στόχοι παρέμβασης.....	94
4.5.2 Στρατηγικές παρέμβασης.....	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο (Επαυξάνοντας την επικοινωνία σε λεκτικά αυτιστικά παιδιά)

5.1 Καθορισμός σταδίου επικοινωνίας.....	101
5.2 Δημιουργώντας ένα υπόβαθρο επικοινωνίας.....	102
5.3 Μη γλωσσολογικά βοηθήματα.....	104
5.4 Γλωσσολογικά βοηθήματα.....	106
5.5 Υποβοηθώντας τις αλληλεπιδράσεις.....	107
5.6 Επέκταση πραγματολογικής βάσης.....	109
5.7 Παροχή/Κειμένων διαλόγων.....	113
5.8 Ομιλία από βιντεοταινία.....	114
5.9 Ενορχηστρώνοντας την επικοινωνία.....	115
5.9.1 Περιβάλλον.....	116
5.9.2 Τρόπος αλληλεπίδρασης του ενήλικα.....	117
5.9.3 Αναλυτικό πρόγραμμα.....	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	120

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός ανήκει στο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών(ΔΑΔ) και είναι μια χρόνια σοβαρή νεύρο-αναπτυξιακή διαταραχή. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία καθώς επίσης και από περιορισμένα ενδιαφέροντα και συμπεριφορές. Εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή και επηρεάζουν βαθιά την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο, τη μάθηση και την προσαρμογή στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής.

Ο αυτισμός μπορεί να υπάρχει μόνος του ή σε συνδυασμό με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως νοητική καθυστέρηση, επιληψία, κώφωση, τύφλωση κ.α.

Η παρούσα πτυχιακή έχει ως θέμα της τον αυτισμό και την προώθηση της επικοινωνίας σε μη λεκτικά και λεκτικά αυτιστικά παιδιά και συνολικά αποτελείται από 5 κεφάλαια μέσα από τα οποία γίνεται εκτενής ανάλυση του θέματος που πραγματεύεται. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιαστεί στο αναγνώστη ένα θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης παθολογίας αλλά και να του δοθεί η ευκαιρία να ενημερωθεί περαιτέρω.

Στο 1^ο κεφάλαιο, γίνεται μια αναφορά σε όλα τα γενικά στοιχεία που αφορούν τον αυτισμό ώστε να γίνει κατανοητό περί τίνος πρόκειται.

Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μέθοδοι διάγνωσης και αξιολόγησης του αυτισμού, τα στάδια εξέλιξης της επικοινωνίας και γλώσσας σε παιδιά με αυτισμό, δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθώς και η ηχολαλία και πως επηρεάζει την ανάπτυξη της γλώσσας.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναφέρονται τα επίπεδα της γλώσσας, οι μορφές επικοινωνίας, οι τυχόν δυσκολίες στη γλώσσα, η καλλιέργεια της κυριολεκτικής έννοιας όπως επίσης και οι απαραίτητες προϋποθέσεις επικοινωνίας.

Τέλος στο 4^ο και 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται πιο συγκεκριμένα η επαύξηση της επικοινωνίας σε μη λεκτικά και λεκτικά αυτιστικά παιδιά αντίστοιχα κάνοντας αναφορά στις αναπτυξιακές συμπεριφορές και σε εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που βοηθούν τη προώθηση της αλλά και τα ίδια τα παιδιά.

Εφαλτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος στάθηκε το ενδιαφέρον μου για τον αυτισμό και αδυναμία που έχω στα παιδιά καθώς επίσης και τα διάφορα σεμινάρια και βιβλία που έχω παρακολουθήσει και διαβάσει που μου έδωσαν τη λύση για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Μέσω αυτής της εργασίας κατάφερα να γνωρίσω τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στη κοινωνικότητα και επικοινωνία και να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου περαιτέρω στο συγκεκριμένο θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός είναι γνωστός ως πολύπλοκη αναπτυξιακή αναπηρία και οι ειδικοί πιστεύουν ότι παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της ζωής ενός ατόμου. Η κατάσταση είναι το αποτέλεσμα μιας νευρολογικής διαταραχής που έχει επίδραση στην κανονική λειτουργία του εγκεφάλου, επηρεάζοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου. Τα άτομα με αυτισμό έχουν προβλήματα με μη λεκτική επικοινωνία, ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ένα στοιχείο παιχνιδιού ή / και μπερδεμένα. (Ανακτήθηκε από www.medicalnewstoday.com/info/autism)

1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2005, σελ. 321). Ο αυτισμός είναι μια σύνθετη νευρο-συμβατική κατάσταση που περιλαμβάνει βλάβες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αναπτυξιακή γλώσσα και επικοινωνιακές δεξιότητες σε συνδυασμό με άκαμπτες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Λόγω της σειράς των συμπτωμάτων, η κατάσταση αυτή ονομάζεται τώρα διαταραχή αυτιστικού φάσματος το οποίο καλύπτει ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων, δεξιοτήτων και επιπέδων βλάβης. Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος κυμαίνεται σε σοβαρότητα από ένα μειονέκτημα το οποίο κάπως περιορίζει μια κατά τα άλλα φυσιολογική ζωή σε μια καταστροφική αναπηρία που μπορεί να απαιτεί θεσμική φροντίδα.

(Ανακτήθηκε από www.webmd.com/brain/autism/understanding-autism-basics#1)

1.3 ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Όσον αφορά τη φύση του αυτισμού, αντιθέσεις περιβάλλουν το σύνδρομο από την πρώτη στιγμή εμφάνισης του στη βιβλιογραφία. Έχουν περάσει περισσότερα από πενήντα χρόνια από τότε που ο Leo Kanner (1943), παιδοψυχίατρος, περιέγραψε για πρώτη φορά έντεκα παιδιά που παρουσίαζαν ένα σύνολο από ασυνήθιστα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά που συνεχίζουν να προβληματίζουν τόσο γονείς όσο και επαγγελματίες, προκάλεσαν ένα ασυνήθιστο ετερογενές μείγμα θεωριών και γνωματεύσεων. Ο αυτισμός θεωρείται πρωταρχικά μια συναισθηματική, αντιληπτική, γλωσσική, γνωστική και επικοινωνιακή διαταραχή. Επεξηγηματικές διανοητικές συνθέσεις αμφιταλαντεύονται μεταξύ ψυχογενών, βιολογικών, συμπεριφοριστικών και αλληλεπιδραστικών μοντέλων αιτιολόγησης.

Ενώ αρχικά ο αυτισμός αποδίδονταν 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 υπό-συνδρόμων που μοιράζονται μια συμπτωματολογία σοβαρών προβλημάτων σε κοινωνικές σχέσεις και παρόμοιες αναπτυξιακές ασυγχρονίες. Πράγματι, μισό αιώνα αργότερα, μένουμε κατάπληκτοι με τις διορατικές πρώιμες παρατηρήσεις του Kanner που μπορούν ακόμη να παρουσιάζονται σαν παραδείγματα σύγχρονων ερευνών.

Δυστυχώς, οι δυνατότητες της σύγχρονης σκέψης κατά τη δεκαετία του 1950 και στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '60, μετέβαλαν τις πρώιμες παρατηρήσεις του Kanner σε μια σειρά από μύθους που ήταν πολύ δύσκολο να ξεριζωθούν, μολονότι υπήρχε έλλειψη εμπειρικής υποστήριξης. Η απουσία κάποιου συμβατού θεωρητικού πλαισίου είναι τουλάχιστον μερικώς υπεύθυνη για τις αμφισβητήσεις που συνεχίζουν να περιβάλλουν το αυτιστικό σύνδρομο. 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 διασύνδεση της με συναισθηματικές δυνάμεις, μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα ασυνήθιστα αναπτυξιακά προφίλ που

συνδέονται με το σύνδρομο του αυτισμού ενώ, διαφορετικά είδη κριτηρίων έχουν χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό του αυτισμού, οι τρόποι με τους οποίους καθορίζονται στην εποχή μας ο παιδικός αυτισμός και οι ανάλογες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι σε μεγάλο βαθμό σύμφωνοι με τις πρώιμες περιγραφές του αυτισμού όπως διατυπώθηκαν από τον Kanner. Ο πρόσφατος καθορισμός δεν περιέχει μόνο μία σειρά από φαινομενικά επίκτητες ανωμαλίες συμπεριφοράς, αλλά συγχρόνως παρουσιάζει ένα συνεκτικό σύνολο συμπεριφορών που πηγάζουν από έλλειψη αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και ανάλογης επίκτητης δραστηριότητας. (DSMIII-R, American Psychiatric Association, 1987; Quill, 2000).

1.4 ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι ισόβιες, σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές με έναρξη στα πρώτα χρόνια της ζωής. Χαρακτηρίζονται σαν διαταραχές της ανάπτυξης επειδή παρουσιάζουν σοβαρές αποκλίσεις και καθυστερήσεις στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών και διάχυτες γιατί επηρεάζουν περισσότερους από έναν τομέα ανάπτυξης, κυρίως βέβαια την τριάδα κοινωνικότητα- επικοινωνία- δημιουργική φαντασία. (Faherty, 2003)

Ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές υπάρχει και στα δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-10 της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-IV διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης. Είναι ο όρος που καλύπτει όλο το φάσμα του αυτισμού. Στην μια άκρη του φάσματος βρίσκεται η τυπική μορφή του αυτισμού γνωστή ως σύνδρομο Kanner, στην άλλη τα υψηλής λειτουργικότητας, το σύνδρομο Asperger και ενδιάμεσα οι άλλες μορφές του αυτισμού. (Rutter, 1990)

Αυτή η ομάδα διαταραχών χαρακτηρίζεται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας καθώς και από περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Οι ποιοτικές αυτές ανωμαλίες αποτελούν διάχυτο χαρακτηριστικό της λειτουργικότητας του ατόμου, υπό οποιαδήποτε συνθήκη, αν και είναι δυνατό να ποικίλουν σε βαρύτητα. (Wing, 2000).

1.5 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ο αυτισμός αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1940 από δύο άτομα που εργάζονταν σε διαφορετικά μέρη την ίδια στιγμή: Hans Asperger στην Αυστρία και Leo Kanner στις Ηνωμένες Πολιτείες. Και οι δύο άνδρες περιγράφουν μια ομάδα παιδιών που είχαν:

- προβλήματα ομιλίας, επικοινωνίας και συγκεκριμένους τύπους σκέψης
- μια έντονη εστίαση σε ορισμένα αντικείμενα ή ενασχολήσεις
- εξαιρετικές οπτικές ικανότητες
- μια ακραία έλλειψη ανεκτικότητας στην αλλαγή.

Και οι δύο άνδρες έδωσαν το ίδιο όνομα, αυτισμός, ο οποίος προέρχεται από μια ελληνική λέξη που σημαίνει "εαυτός".(Lennard-Brown, 2004)

Πιο συγκεκριμένα ο Leo Kanner, ψυχίατρος, ήταν αυτός που δημοσίευσε την πρώτη συστηματική μελέτη το 1943, όπου χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος «πρώιμος παιδικός αυτισμός» για να περιγράψει την συμπεριφορά των ασθενών της παιδικής ηλικίας, οι οποίοι κατά την γνώμη του παρουσίαζαν το ιδιαίτερο αυτό σύνδρομο, σε άρθρο του με τίτλο «Αυτιστικές Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής». Δεν δεχόταν τον αυτισμό ως απώλεια της επαφής με την πραγματικότητα, αλλά ως ανικανότητα επαφής, γιατί στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν έχει δημιουργηθεί πραγματικότητα, οπότε σύμφωνα με τον Kanner το παιδί δεν μπορεί να χάσει κάτι που δεν έχει κατακτήσει. Ο Kanner ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που θεώρησαν τον αυτισμό εγγενή ανικανότητα που διαχωρίζεται από τη σχιζοφρένεια.

Πολλοί ειδικοί ασχολήθηκαν με τον αυτισμό μετά τον Kanner και, παρά τις διαφωνίες τους ως προς τα αίτια που τον προκαλούν και τον τρόπο αντιμετώπισης, συμφωνούν σχεδόν όλοι στον χρόνο που εμφανίζεται και στα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται. (Σταμάτης, 1987).

Ένα χρόνο μετά τη δημοσίευση του άρθρου του Kanner, ο Hans Asperger, αυστριακός γιατρός, δημοσίευσε το 1944 μια διατριβή του που αφορούσε την «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία. Χρειάστηκαν περισσότερα από 50 χρόνια για να μεταφραστεί στα αγγλικά από το πρωτότυπο άρθρο του Asperger «Die

“Autistischen Psychopathen” im Kindesalter». Είχε δημιουργηθεί η εντύπωση ότι ο Asperger περιέγραφε ένα διαφορετικό τύπο παιδιού από τον Kanner. Η εντύπωση αυτή όμως αποδείχτηκε λανθασμένη μετά την μελέτη των αρχικών τους εργασιών. Και οι δύο επιστήμονες πίστευαν ότι το κοινωνικό μειονέκτημα του αυτισμού είναι εγγενές ή ιδιοσυστατικό και ότι ενυπάρχει στη διάρκεια ζωής του ενήλικου (Frith, 1994).

Τα συμπτώματα που εντοπίστηκαν και από τα δύο ήταν παρόμοια αλλά όχι ταυτόσημα. Οι πάσχοντες από σύνδρομο Asperger εμφάνισαν την ίδια δυσκολία με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά είχαν ισχυρότερη γλωσσική ικανότητα και μια μέση κατανόηση των άκρως τεχνικών γνώσεων. (Ανακτήθηκε από <http://projectautism.org/history-of-autism>)

Ο ορισμός του αυτισμού κατά τον Asperger είναι πολύ ευρύτερος από του Kanner. Ο Asperger συμπεριέλαβε στον ορισμό του περιπτώσεις που αγγίζουν τα όρια του φυσιολογικού μέχρι σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες. Σήμερα ο χαρακτηρισμός «Σύνδρομο Asperger» χρησιμοποιείται κυρίως στη σπάνια περίπτωση του ευφυούς, γλωσσικά ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού ενώ το σύνδρομο του Kanner χρησιμοποιείται συνήθως για να υποδηλώσει το παιδί με τον αστερισμό των κλασσικών «πυρηνικών» χαρακτηριστικών, το οποίο έχει πολλά κοινά γνωρίσματα με αυτά που ο Kanner κατέγραψε στην πρώτη του εργασία.

Σήμερα επικρατεί ο ορισμός "Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού" (Autistic Spectrum Disorder-ASD) ή Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ). Οι μαθητές με αυτισμό χρήζουν εξειδικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μία δημοφιλής όσο και αποτελεσματική μέθοδος παρέμβασης, αποτελεί το Πρόγραμμα Δομημένης Εκπαίδευσης μαθητών με Αυτισμό και συναφείς Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, γνωστό και ως TEACCH (Treatment and Education for Communication of autistic and Communication related handicapped Children). Η προσέγγιση αναπτύχθηκε από τον Δρ. Schopler του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνα. (Ανακτήθηκε από <http://bstavro.blogspot.gr/2011/11/blog-post.html>)

1.6 ΕΠΙΔΗΜΟΛΟΓΙΑ

1.6.1 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ

Σύμφωνα με την αρχική αναφορά του Kanner (1943), η συχνότητα του αυτισμού ανέρχεται σε 4-5/10.000 γεννήσεις. Πρόσφατα επιδημιολογικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι είναι υψηλότερη. Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η συχνότητα ανέρχεται σε 16,8/10.000. Διαφορετικές ανασκοπήσεις των 30 και πλέον επιδημιολογικών μελετών από τη δεκαετία του 1960 ως σήμερα, αναφέρουν ότι η συχνότητα του αυτισμού ανέρχεται σε 12,7/10.000. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με αυτισμό, 70% περίπου, παρουσιάζει ταυτόχρονα, διαφορετική σοβαρότητα νοητικής υστέρησης, ενώ σε ποσοστό 20% περίπου, το επίπεδο των νοητικών λειτουργιών κυμαίνεται στα πλαίσια του φυσιολογικού. Μικρότερο ποσοστό, 10% περίπου, παρουσιάζει υψηλό επίπεδο νοητικών δεξιοτήτων (Baird, 2001).

Σήμερα στην Αμερική και Βόρεια Ευρώπη όπου έχουν γίνει μεγάλες επιδημιολογικές μελέτες η συχνότητά των διαταραχών αυτιστικού τύπου εκτιμάται ότι ανέρχεται σε 1 στα 110 με 150 παιδιά. Μάλιστα πρόσφατη έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ ανεβάζει σημαντικά το ποσοστό αυτό, καθώς κάνει λόγο για 1 στα 50 παιδιά που διαγιγνώσκονται στο φάσμα του αυτισμού! Αυτό σημαίνει ότι μέσα σε 20 χρόνια παρατηρήθηκε μια τεράστια διαχρονική αύξηση της συχνότητας εμφάνισης της νόσου τάξεως του 2000%.

Το γεγονός αυτό καθιστά τον αυτισμό συχνό παιδιατρικό νόσημα και τους ειδικούς να κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου και να λαμβάνουν προληπτικά μέτρα. Συχνότητα 1 στα 110 - 150 παιδιά σημαίνει ότι κάθε 16 λεπτά διαγιγνώσκεται στον κόσμο και άλλο ένα παιδί με αυτισμό. Στη χώρα μας όπου πραγματοποιούνται 100.000 γεννήσεις ετησίως, θα διαγνωστούν με αυτισμό 700 με 1000 παιδιά κάθε χρόνο! Είναι σαφές ότι οι αυτιστικές διαταραχές δεν είναι σπάνιες, αντίθετα είναι πιο συχνές από πολλά άλλα παιδιατρικά νοσήματα (όπως ο Σακχαρώδης Διαβήτης ή το Σύνδρομο Down), γεγονός που καθιστά τον αυτισμό πιεστικό πρόβλημα Δημόσιας Υγείας.

Αξίζει να σημειωθεί πως η εκτιμώμενη επικράτηση αυξάνεται σε 63 ανά 10.000 όταν συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές διαταραχών του φάσματος του αυτισμού(Szatmari, 2003).

Έτσι, τα τελευταία χρόνια, λόγω της ιδιαίτερα αυξημένης συχνότητας του προβλήματος, η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής συνιστά προληπτικό έλεγχο για την ανίχνευση διαταραχών αυτιστικού τύπου σε όλα τα φυσιολογικά παιδιά στην ηλικία των 18-36 μηνών. Προτείνει μάλιστα για τον έλεγχο αυτό και ειδικές δοκιμασίες. Ωστόσο, ο αυτισμός δεν αποτελεί συγκεκριμένο νόσημα που μπορεί να διαγνωστεί με κάποιο χαρακτηριστικό σύμπτωμα ή με κάποια εργαστηριακή εξέταση (δεν υπάρχει δηλ. εξέταση που θα την κάνουμε και θα μας λέει ότι το παιδί έχει ή δεν έχει αυτισμό). Ο λόγος είναι ότι ο αυτισμός αποτελεί ένα σύνδρομο χαρακτηριστικών διαταραχών της συμπεριφοράς που οφείλονται σε διαφορετικούς αιτιολογικούς παράγοντες. Γι' αυτό και ο όρος «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» είναι πιο δόκιμος. (<http://www.imommy.gr/nipia/anaptiksi/article/439/aytismos/>)

1.6.2 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΦΥΛΟΥ

Η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος επηρεάζει διαφορετικά τον αρσενικό και τον θηλυκό εγκέφαλο. Η διάγνωση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος είναι πιο συχνή στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Μια πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη από το πανεπιστήμιο του Μαϊάμι έδειξε ότι οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τον αυτισμό παρατηρούνται πιο συχνά στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια ανεξάρτητα από τον κίνδυνο εμφάνισης της διαταραχής αυτιστικού φάσματος που διατρέχουν. Με άλλα λόγια, οι διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών με αυτισμό δεν εξαρτώνται συγκεκριμένα από τον αυτισμό ή από τον κίνδυνο εμφάνισης.

Η μελέτη εξέτασε ένα μεγάλο δείγμα κοριτσιών και αγοριών με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης αυτισμού και ένα άλλο δείγμα παιδιών με χαμηλό κίνδυνο εμφάνισης πριν από την ηλικία των 18 μηνών. Ένα στα 4 αγόρια από την ομάδα του υψηλού κινδύνου διαγνώστηκε με αυτισμό πριν την ηλικία των 3, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα κορίτσια ήταν ένα στα 10.

Οι ερευνητές εξέτασαν το πως προέκυψε αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Βρήκαν λοιπόν, ότι τα αγόρια με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος είχαν υψηλότερα επίπεδα των τυπικών συμπτωμάτων του αυτισμού, όπως είναι για παράδειγμα οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, σε σύγκριση με τα κορίτσια. Σε γενικές γραμμές, τα αυτιστικά αγόρια είχαν λιγότερο αναπτυγμένες γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες από τα κορίτσια. Οι διαφορές αυτές όμως ανάμεσα στα δύο φύλα βρέθηκε να ισχύουν και στην ομάδα των παιδιών που δεν είχαν διαγνωστεί με αυτισμό.

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η εικόνα των κοριτσιών ήταν σε γενικές γραμμές καλύτερη από αυτή των αγοριών σχεδόν σε όλα τα επίπεδα. Τα παιδιά λοιπόν με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος έχουν τις τυπικές διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ των δυο φύλων, αν και ακριβώς εξαιτίας της αυτιστικής διαταραχής έχουν πιο σοβαρά συμπτώματα και δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά είναι πολύ σημαντικά γιατί δείχνουν τη φυσική προέλευση των διαφορών στα χαρακτηριστικά του φύλου που ισχύουν για όλα τα παιδιά και βρίσκονται πίσω από τις διαφορές που παρατηρούνται στον αυτισμό. (Ανακτήθηκε από <http://www.zougla.gr/sexuality/article/aftismos-ke-filo>)

1.7 ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

1.7.1 ΤΥΠΟΙ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

- ✓ Σύνδρομο Asperger: Ένας πρώτος ορισμός που εμφανίζεται στο DSM-IV το 1994, αλλά χρησιμοποιείται συχνά και από την βιβλιογραφία είναι διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή(PPD) και εμφανίζεται κυρίως σε αγόρια με κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα, αλλά με υψηλότερο επίπεδο από ότι τα άτομα με κλασσικό αυτισμό. Για παράδειγμα ένα άτομο με σύνδρομο Asperger μπορεί να αλληλεπιδράσει κοινωνικά αλλά να εμφανίσει συμπεριφοριστικές παραδοξότητες όπως κοινωνική άγνοια, έλλειψη κοινής λογικής, στερεοτυπίες και σχολαστική ομιλία. Η κατάσταση συμπίπτει με ήπιες μορφές αυτισμού αλλά έχει καλύτερη πρόγνωση.
- ✓ Διαταραχή αυτιστικού φάσματος: Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της ΔΑΔ ή αναφέρεται σε ένα είδος διαταραχής της πνευματικής ικανότητας

μεταξύ των παιδιών με PPD ή μια σειρά από σοβαρότερα συμπτώματα μεταξύ των παιδιών με αυτισμό.

- ✓ Σύνδρομο Heller: Είναι μια σπάνια πάθηση στην οποία η κοινωνικότητα, η επικοινωνία και η γνωστική ανάπτυξη είναι φυσιολογική μέχρι την ηλικία των δύο ετών. Στη συνέχεια όμως αποσυντίθεται ξαφνικά και προκύπτουν διαταραχές στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο DMS-IV η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση (2000) αναγνώρισε αυτή την διαταραχή ως μια ξεχωριστή διαταραχή από την κλασσική αυτιστική.
- ✓ Σύνδρομο Kanner (κλασσικός αυτισμός): Είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται από ελάχιστους επαγγελματίες για να ορίσει τα παιδιά με αυτισμό που μοιάζουν με τους ασθενείς που περιγράφει ο Kanner. Ειδικότερα πρόκειται για τα παιδιά που παρουσιάζουν εκτροπές στην τριάδα των διαταραχών (κοινωνικότητα, επικοινωνία, συμπεριφορά) που σχετίζονται με τον αυτισμό αλλά χωρίς να παρουσιάζουν διανοητική ανεπάρκεια.
- ✓ Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη καθοριζόμενη: Είναι μια διαγνωστική κατηγορία που περιγράφεται από το DSM-IV η οποία χρησιμοποιείται για τα παιδιά που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, χωρίς να πληρούν τα κριτήρια για μια συγκεκριμένη διαταραχή. Η κλινική εικόνα των παιδιών αυτών είναι λιγότερο διαταραγμένη από τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με αυτιστική διαταραχή.
- ✓ Υπολειμματικός Αυτισμός: Ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα που είχαν κάποια στιγμή τα κριτήρια για να ενταχθούν σε ένα είδος αυτιστικής διαταραχής, αλλά λόγω των αναπτυξιακών αλλαγών και βελτιώσεων δεν πληρούν πλέον τα αυτιστικά κριτήρια.
- ✓ Σύνδρομο Rett: Αναφέρεται σε νευρολογική διαταραχή που παρουσιάζεται κατά κύριο λόγο στα κορίτσια. Σχετίζεται με απώλεια έκφρασης του προσώπου και στη συνέχεια με δυσκολία στην χρήση των χεριών, αταξία, μειωμένη διαπροσωπική επαφή και στερεοτυπικές κινήσεις χεριών.
- ✓ Σχιζοειδής και σχιζότυπη διαταραχή της προσωπικότητας: Περιλαμβάνει τύπους διαταραχών της προσωπικότητας σε αντίθεση με τις αναπτυξιακές διαταραχές που περιγράφονται στο DMS-IV. Το κύριο χαρακτηριστικό της σχιζοειδούς διαταραχής της προσωπικότητας είναι η αποκόλληση από τις κοινωνικές σχέσεις και το περιορισμένο εύρος συναισθηματικής έκφρασης.

Συνδέεται με κοινωνικά ελλείμματα αλλά δείχνει επίσης διαστρέβλωση της σκέψης και της συμπεριφοράς. (REED, 2005)

1.7.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα αυτιστικά παιδιά κατά τη γέννηση τους συνήθως δεν παρουσιάζουν κάτι ανησυχητικό. Μετά από λίγους μήνες και κυρίως όταν υπάρχει μεγαλύτερο παιδί, οι γονείς καταλαβαίνουν ότι κάτι συμβαίνει. Το παιδί δίνει την εντύπωση κωφού, δεν απλώνει τα χέρια του, μένει αδιάφορο στο πλησίασμα της μητέρας, δεν αναζητά το θήλαστρο, δε χαμογελά, δεν κοιτάζει κτλ. Όσο περνάει ο καιρός, τόσο γίνονται πιο έκδηλα τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν το αυτιστικό παιδί.

Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών τα οποία θα διακρίνουμε: α. σε γενικά και β. σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Χρειάζεται όμως προσοχή στην αξιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που θα αναφερθούν για να είναι ένα παιδί αυτιστικό όπως επίσης δεν είναι απαραίτητο να είναι αυτιστικό ένα παιδί που έχει ένα ή μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά.

➤ Γενικά χαρακτηριστικά

1. Σωματικά χαρακτηριστικά

Τα αυτιστικά παιδιά όταν γεννιούνται δεν παρουσιάζουν παθολογικά προβλήματα. Δεν έχουν δηλαδή προβλήματα μεταβολισμού, αναπνευστικά ή κυκλοφοριακά. Ως προς το βάρος και το ύψος αναπτύσσονται κανονικά. Μόνο όταν παρουσιάζουν προβλήματα στη διατροφή υστερούν κάπως στο βάρος. Τα αισθητήρια όργανα δεν παρουσιάζουν ελαττώματα, άσχετα αν δε γίνεται σωστή επεξεργασία των ερεθισμάτων. Το σώμα των περισσότερων παρουσιάζει μια λειτουργική δυσκαμψία και προβλήματα στο κινητικό συντονισμό. Σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν αυτισμό, παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις σε μεγαλύτερη συχνότητα.

2. Νοητικά χαρακτηριστικά

Η αδυναμία των αυτιστικών παιδιών για επικοινωνία εμποδίζει την εκτίμηση των νοητικών τους ικανοτήτων. Συνήθως φαίνονται ότι έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη από αυτή που διαθέτουν. Τα περισσότερα παρουσιάζουν ελαφρά ή μέτρια καθυστέρηση και ένα μικρό ποσοστό είναι βαριά καθυστερημένα. Ο αυτισμός και η νοητική καθυστέρηση δεν είναι ταυτόσημα αλλά μπορούν να συνυπάρχουν.

Οι προσπάθειες μέτρησης της νοημοσύνης δείχνουν ότι η πρακτική νόηση των αυτιστικών υπερτερεί κατά πολύ της αφηρημένης. Σχεδόν πάντα υπάρχει αδυναμία κατανόησης αφηρημένων εννοιών. Το αυτιστικό παιδί είναι δέσμιο του πρακτικού και του συγκεκριμένου, δεν μπορεί να κάνει γενικεύσεις και δεν κατανοεί τους συμβολισμούς. Η φαντασία του είναι πολύ περιορισμένη, έχει μεγάλη αδυναμία συγκέντρωσης και δεν μπορεί να κατευθύνει την προσοχή του στα σκόπιμα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Από ψυχολογικές εξετάσεις και κλινικές παρατηρήσεις επιβεβαιώνεται ότι τα αυτιστικά παιδιά έχουν καλή μνήμη. Μάλιστα μερικά είναι αριθμομνήμονες και ορισμένα εκτελούν από μνήμης αριθμητικές πράξεις ενώ άλλα έχουν ιδιαίτερη επίδοση στη μουσική.

➤ **Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς**

1. Κλείσιμο στον εαυτό του

Το αυτιστικό παιδί φαίνεται να ζει στο δικό του κόσμο. Δεν ενδιαφέρεται για τα πρόσωπα και τα αντικείμενα του περιβάλλοντος του και δείχνει να αγνοεί τελείως ακόμα και την παρουσία της μητέρας του και πολλές φορές την παραμερίζει από μπροστά του όπως κάνει με τα αντικείμενα. Γενικότερα αναζητάει την μοναξιά και παίζει μόνο του.

Όταν γίνεται προσπάθεια να επικοινωνήσουμε μαζί του, οι αντιδράσεις του είναι αγχώδεις και πολλές φορές έντονες. Τρέχει άσκοπα, δαγκώνεται, κραυγάζει, χτυπιέται κτλ. Όσο πιο επίμονες είναι οι προσπάθειες του περιβάλλοντος τους για επικοινωνία, τόσο πιο έντονες είναι οι αντιδράσεις τους. Μπορεί να επικοινωνήσει με

τους ενήλικες κυρίως μέσω του παιχνιδιού. Πολλές φορές χρησιμοποιεί τα χέρια των άλλων σαν αντικείμενα ή εργαλεία. Αν δεχτεί τον ενήλικα, κολλά σε αυτόν και του είναι πολύ δύσκολο αν τον αλλάξει και να δεχτεί κάποιον άλλον.

Τα αυτιστικά παιδιά δεν επικοινωνούν ούτε με τους συνομηλίκους τους. Αποφεύγουν τα άλλα παιδιά και πολλές φορές γίνονται επιθετικά και επικίνδυνα γιατί σπρώχνουν, χτυπούν και δαγκώνουν. Από τα πολλά παιδιά μάλλον ενοχλούνται γιατί δεν μπορούν να ανεχτούν θορυβώδεις εκδηλώσεις και τις απόπειρες για επικοινωνία. Πολλές φορές παρακολουθούν ήσυχα τις ασχολίες των άλλων παιδιών αν δεν τους απευθύνεται ο λόγος.

2. Ανάγκη αμεταβλητότητας

Η επιθυμία για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος υπάρχει και στο «φυσιολογικό» ενήλικα, αλλά ιδιαίτερα στο παιδί γιατί αναζητάει συναισθηματικά στηρίγματα για να μπορέσει να έρθει σε επαφή με την πραγματικότητα που συνεχώς μεταβάλλεται. Η προσκόλληση όμως του αυτιστικού παιδιού στο μόνιμο, το αμετάβλητο είναι παθολογική κατάσταση που ξεπερνάει κάθε όριο και το εμποδίζει να κοινωνικοποιηθεί.

Το αυτιστικό παιδί αισθάνεται μεγάλη αγωνία μπροστά στις αλλαγές και αντιδρά έντονα. Στις αλλαγές των προσώπων που ασχολούνται μαζί του ή των αντικειμένων που του ανήκουν κραυγάζει, γαντζώνεται, χτυπιέται. Αν οι αντιδράσεις του δε φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, αναδιπλώνεται στον εαυτό του και πολλές φορές παλινδρομεί.

Συνήθως νιώθει άγχος μπροστά στις αλλαγές των λεπτομερειών. Η αλλαγή της θέσης των αντικειμένων, του ωραρίου, της σειράς των ενεργειών, του συνηθισμένου δρομολογίου το επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό.

Το κλείσιμο του αυτιστικού παιδιού στον εαυτό του και η επιμονή για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος είναι τα δύο βασικά πρωτογενή χαρακτηριστικά γνωρίσματα του.

3. Γλωσσική επικοινωνία

Μεγάλη δυσκολία και ιδιορρυθμία παρουσιάζει η ομιλία των αυτιστικών παιδιών η οποία έχει σχέση με την ικανότητα για επικοινωνία. Η εξέλιξη της γλώσσας είναι καθυστερημένη σε σύγκριση με την κοινωνική τους εξέλιξη.

Από τα αυτιστικά παιδιά άλλα μιλούν και άλλα όχι. Αυτά που δε μιλούν ή δε μίλησαν ποτέ ή προσπάθησαν στην αρχή να αρθρώσουν λέξεις αλλά σταμάτησαν την προσπάθεια μέσα στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους, αναδιπλώθηκαν στον εαυτό τους. Αυτά που μιλούν προφέρουν πρώτα τα ουσιαστικά και αργότερα τα ρήματα. Καθυστερήση παρατηρείται στα βοηθητικά ρήματα *έχω* και *είμαι*. Λένε ευκολότερα και συχνότερα το *όχι* από το *ναι*. Συχνά κάνουν λάθη στη χρήση των λέξεων με παραπλήσιες έννοιες.

Για το παιδί με αυτισμό, η λέξη είναι συνάρτηση του πράγματος που ονομάζει και γι αυτό δύσκολα καταλαβαίνει αφηρημένους όρους αν και συνήθως τους απομνημονεύει και τους επαναλαμβάνει χωρίς να έχουν το ίδιο νόημα. Σε σχέση με τα «φυσιολογικά» παιδιά χρησιμοποιεί πολύ λιγότερες λέξεις από όσες καταλαβαίνει ενώ χρησιμοποιεί και λέξεις που δε καταλαβαίνει.

Ο λόγος του είναι μονότονος και άρρυθμος. Δε χρησιμοποιεί το *εγώ* και μιλάει για τον εαυτό του σε δεύτερο και τρίτο πρόσωπο. Χαρακτηριστική είναι η ηχολαλία του. Επαναλαμβάνει μηχανικά τα λόγια των άλλων και πολλές φορές μετά από πάροδο χρόνου. Στην ερώτηση απαντάει με ερώτηση ενώ αρκετές φορές η ομιλία του παρουσιάζει άλματα. Ξαφνικά μπορεί να προφέρει σωστά συνταγμένες φράσεις ενώ λίγο πριν δεν έλεγε ούτε καν λέξεις.

Γενικότερα είναι πολύ ευαίσθητα στον τρόπο που τους απευθύνεται ο λόγος. Δυσανασχετούν στη δυνατή φωνή και αποφεύγουν το συνομιλητή που τα κοιτάζει στα μάτια. Αντίθετα, προτιμούν τις χαμηλές φωνές και μπορούν να προσέξουν μια συνομιλία που δεν απευθύνεται σε αυτά. Τέλος, πολλά προσέχουν καλύτερα μαγνητοφωνημένες συζητήσεις, παραμύθια ή εντολές και επειδή είναι ευαίσθητα στη μουσική και το ρυθμό, στρέφουν την προσοχή τους στα λόγια των τραγουδιών.

4. Συναισθήματα

Το αυτιστικό παιδί δείχνει ψυχρό και ανέκφραστο στις εκδηλώσεις αγάπης των άλλων. Δεν εκδηλώνει την ευχαρίστηση του για ότι του αρέσει και δέχεται απλώς το αρεστό αντικείμενο με παγερή έκφραση χωρίς ούτε ένα χαμόγελο.

Η δυσαρέσκεια του εκδηλώνεται με κραυγές, χτυπήματα, άσκοπες κινήσεις ή και με παλινδρόμηση. Δυσαρέσκεια μπορούν να του προκαλέσουν η απομάκρυνση αγαπημένων προσώπων, η αλλαγή περιβάλλοντος, η στέρηση αρεστών αντικειμένων, η πιεστική επικοινωνία μαζί του, οι απαιτήσεις που είναι ανώτερες από τις δυνατότητες του κλπ.

Έχει συναισθηματική αστάθεια και συχνές μεταπτώσεις από την ηρεμία στις έντονες εκδηλώσεις, από την ευχαρίστηση στο άγχος και τις φωνές. Μπορεί να αλλάξει η διάθεση του από ασήμαντες και απρόβλεπτες αιτίες και πολλές φορές μπορεί να γκρινιάζει χωρίς να υπάρχουν σοβαροί λόγοι.

Τέλος, δε συμμετέχει στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων έστω και αν είναι γονείς του, δε δείχνει συμπάθεια ή χαρά για τη λύπη ή τη χαρά των συνανθρώπων του και δεν αποκλείεται να παρακολουθήσουμε αυτιστικό παιδί να γελάει τη στιγμή που κάποιος υποφέρει.

5. Αισθήματα

Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά ενώ δεν παρουσιάζουν ελαττώματα στα αισθητήρια όργανα, αντιδρούν με παράξενο τρόπο στα ερεθίσματα που δέχονται με τις αισθήσεις. Δίνουν την εντύπωση κωφού ενώ μπορούν να συλλάβουν ήχους ασύλληπτους από τους άλλους. Πολλές φορές δεν αντιδρούν στους κανονικούς θορύβους και την ομιλία αλλά είναι ευαίσθητα στο θρόισμα του ανέμου και τον ψίθυρο. Μερικά κλείνουν τα μάτια στους θορύβους ή σκεπάζουν τα αυτιά τους στα φωτεινά ερεθίσματα. Όλα σχεδόν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο άκουσμα της μουσικής και των ρυθμικών ήχων.

Διερευνούν το περιβάλλον κυρίως με την αφή, την όσφρηση και τη γεύση. Ως προς την αφή, προτιμούν τα μαλακά αντικείμενα. Άλλα δέχονται το χάδι και άλλα δεν ανέχονται ούτε το παραμικρό άγγιγμα. Στη θερμοκρασία δεν είναι πολύ ευαίσθητα

και γι αυτό δε φαίνονται να δυσφορούν από το κρύο ή τη ζέστη και ούτε τα ενοχλούν τα βαριά ρούχα με τη ζέστη ή τα ελαφρά με το κρύο. Επίσης είναι ανθεκτικά στον πόνο σε σημείο που αυτοτραυματίζονται χωρίς να δείχνουν ευαισθησία. Έχουν περίεργη συμπεριφορά στις οσμές και τις γεύσεις, τους αρέσουν οι ωραίες γεύσεις αλλά τα περισσότερα δε δείχνουν δυσφορία στις δυσοσμίες και ορισμένα ανέχονται κακές γεύσεις.

Ως προς την όραση, ενώ συνήθως αδιαφορούν για το δυνατό φως, προτιμούν τις επιφάνειες που λαμπυρίζουν, τα φωτεινά παιχνιδίσματα και τις ανακλάσεις του φωτός.

Αξιοπρόσεκτο είναι το χαρακτηριστικό τους βλέμμα. Όταν δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα συνήθως κοιτάζουν το κενό και πολλές φορές μας κοιτάζουν χωρίς να μας βλέπουν σαν να είμαστε διαφανή σώματα. Συνήθως αποφεύγουν να κοιτάζουν κατάματα και ορισμένοι πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο αρνούνται να δημιουργήσουν επαφή με την πραγματικότητα..

6. Δέσιμο με ορισμένα αντικείμενα

Φαίνεται ότι για τα αυτιστικά παιδιά έχουν μεγάλη σημασία ορισμένα αντικείμενα με τα οποία είναι πολύ δεμένα. Αν προσπαθήσουμε να τους το αποσπάσουμε, θα συναντήσουμε μεγάλη αντίσταση. Αν το κρύψουμε το ψάχνουν με μανία και καταλαμβάνονται από άγχος και αγωνία και πολλές φορές εγκαταλείπουν το αγαπημένο τους αντικείμενο για να το αντικαταστήσουν με κάποιο άλλο. Η εκδήλωση αυτή δεν είναι φυσιολογική, αλλά μπορούμε να την εκμεταλλευτούμε για να μάθει το παιδί να χειρίζεται σωστά τα αντικείμενα και να παίζει μαζί τους. Το δέσιμο με τα αντικείμενα σταματάει , όταν το παιδί δείξει ενδιαφέρον για τα άλλα πράγματα και αρχίσει η κοινωνικοποίηση του.

7. Παραισθήσεις και παράξενοι φόβοι

Τα αυτιστικό παιδί πολλές φορές δίνει την εντύπωση πως επικοινωνεί με κάτι που βρίσκεται μακριά. Παίρνει θέση σαν να ακούει ανύπαρκτες φωνές, σα να ασχολείται με κάποιο φανταστικό αντικείμενο και μονολογεί μαζί του. Αποτελέσματα των

παραισθήσεων του είναι συχνά και ο τρόπος με τον οποίο ασχολείται με τα παιχνίδια του και άλλα αντικείμενα. Τα χτυπάει, τους μιλάει, τα δαγκώνει, τα πετάει κτλ. Ίσως αποτέλεσμα των παραισθήσεων να είναι τα ανεξήγητα γέλια ή κλάματα. Είναι πιθανό όταν γελάει χωρίς να υπάρχει λόγο, να φαντάζεται ή να θυμάται κάτι που του προκαλεί ευχαρίστηση ενώ μπορεί να συμβαίνει το αντίθετο με τα κλάματα χωρίς λόγο.

Αρκετά αυτιστικά παιδιά έχουν φόβους για πράγματα που κανονικά δε προκαλούν φόβο. Δείχνουν τόσο φόνο και αποφεύγουν ορισμένα αντικείμενα, λες και συνδέονται με κάποια δυσάρεστη εμπειρία τους. Αξίζει να σημειωθεί πως για κάθε παιδί υπάρχουν διαφορετικά «φοβερά» αντικείμενα.

8. Παιχνίδι

Το αυτιστικό παιδί δεν παίζει ή παίζει μόνο του. Όταν παίζει μόνο του δεν έχει την ικανότητα να ασχοληθεί με τα παιχνίδια του όπως το φυσιολογικό παιδί. Τα κρατάει ή τα μετακινεί κατά τύχη ή τα χτυπάει. Η επιδεξιότητα με την οποία χειρίζεται ορισμένα αντικείμενα, δεν είναι παιχνίδι, αλλά μια έμφυτη εσωτερική ανάγκη. Δεν ενδιαφέρεται και δε συμμετέχει στα παιχνίδια των άλλων, αλλά μπορεί να τα παρακολουθεί στη αρχή από απόσταση «ασφαλείας» και αργότερα από κοντά. Μετά από αρκετή παρακολούθηση, προσπαθεί να μιμηθεί κάτι που είδε σε άλλο παιδί. Πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα στα άλλα παιδιά επειδή τους παίρνει ή τους καταστρέφει τα παιχνίδια και δε καταφέρνει να παίζει τους ρόλους ούτε και να πάρει μέρος σε δραματοποιήσεις.

Τα αυτιστικά παιδιά δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα παιχνίδια που δεν είναι θορυβώδη. Παίζουν με τον πηλό, την άμμο και το νερό. Ασχολούνται με τις απλές κατασκευές, χωρίς να αποβλέπουν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Τους αρέσουν επίσης τα κουρδιστά παιχνίδια και γενικά όσα έχουν κίνηση, χωρίς να χρειάζεται να κάνουν τα ίδια ιδιαίτερη προσπάθεια.

Το παιχνίδι είναι το καλύτερο μέσο για να μπορέσει το αυτιστικό παιδί να επικοινωνήσει με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν και να αρχίσει η κοινωνικοποίηση του.

9. Στερεότυπες κινήσεις

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αυτιστικών παιδιών είναι η στάση του σώματος και οι στερεότυπες κινήσεις. Και τα φυσιολογικά παιδιά κάνουν κάποτε αμφιταλαντευτικές κινήσεις, αλλά αυτές κρατούν το πολύ μέχρι το τέλος του πρώτου έτους. Στα αυτιστικά, οι στερεότυπες κινήσεις είναι σταθερές και επαναλαμβανόμενες ακούραστα. Πολλές φορές οι κινήσεις ενισχύονται και συγχρονίζονται από κάποια μελωδία, αλλά συνεχίζονται οι ίδιες όταν αλλάζει η μελωδία. Με τις κινήσεις βρίσκουν διέξοδο στην αμηχανία τους ή εξαφανίζουν κάτι που τα ενοχλεί. Οι κινήσεις αυτές, εξαφανίζονται σταδιακά όταν τα παιδιά αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τα πρόσωπα και τα πράγματα που τα περιβάλλουν και απασχοληθούν με αυτά. Οι στερεότυπα επαναλαμβανόμενες κινήσεις δεν είναι οι ίδιες για όλα τα αυτιστικά παιδιά και συνήθως εμφανίζονται με τις ακόλουθες μορφές:

- ✓ Αμφιταλαντεύσεις
- ✓ Κινήσεις κεφαλιού
- ✓ Κινήσεις χεριών
- ✓ Βάδισμα
- ✓ Μορφασμοί

10. Αυτό-επιθετικότητα

Ένα επικίνδυνο γνώρισμα της συμπεριφοράς μερικών αυτιστικών παιδιών είναι η επιθετικότητα προς τον εαυτό τους. Εκτός από τα χτυπήματα στο κεφάλι, το αυτιστικό παιδί σε στιγμές κρίσης μπορεί να κάνει πληγές στο σώμα του με τα νύχια του, να χτυπάει με τα χέρια το πρόσωπο του ή να ξεριζώνει τα μαλλιά του.

Η συμπεριφορά αυτή απελπίζει τους γονείς που πολλές φορές δεν ξέρουν πώς να φερθούν. Εκτός του ότι διαταράσσουν την οικογενειακή ηρεμία, κινδυνεύουν από τις μολύνσεις των πληγών και τα χτυπήματα του κεφαλιού που μπορούν να έχουν βαριές συνέπειες. Η συμπεριφορά αυτή ίσως οφείλεται σε δυσάρεστα συναισθήματα που προσπαθεί να αντιμετωπίσει το παιδί προκαλώντας πόνο στον εαυτό του και υποχωρεί σταδιακά με τη βελτίωση της όλης κατάστασης του παιδιού.

11. Συμπεριφορά μπροστά στον καθρέφτη

Παράξενη είναι η συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών μπροστά στον καθρέφτη. Άλλα παρατηρούν επί ώρες τον εαυτό τους και άλλα δε μπορούν να ανεχτούν τη θέα του ειδώλου τους. Στη πρώτη περίπτωση, βλέποντας τον εαυτό τους που μάλλον δεν αναγνωρίζουν, μονολογούν, απομακρύνονται για λίγο και επιστρέφουν λες και κάτι τα τραβάει ενώ στη δεύτερη περίπτωση, κοιτάζουν τον εαυτό τους με ανησυχία και αγωνία και απομακρύνονται τρέχοντας ή αποστρέφουν το πρόσωπο τους από τον καθρέφτη. Δε λείπουν και οι περιπτώσεις παιδιών που χτυπούν τον καθρέφτη, επειδή δεν αντέχουν το βλέμμα του ειδώλου τους να είναι καρφωμένο πάνω τους.

12. Οργάνωση χώρου

Ο τρόπος με τον οποίο «κατέχουν» το χώρο είναι αποτέλεσμα κυρίως της πρωτογενούς ανάγκης για αντίσταση στην αλλαγή.

Στο σπίτι αρέσκονται συνήθως να μένουν σε ένα δωμάτιο και σε ορισμένη θέση και στο σχολείο βρίσκουν μια γωνιά και απομονώνονται. Θέλουν αρκετό χρόνο να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της αίθουσας και των άλλων χώρων του σχολείου. Όταν μάθουν τη θέση τους, κανένας συμμαθητής τους δεν έχει το δικαίωμα να τους την καταλάβει έστω και προσωρινά. Αρκετά έχουν κλειστοφοβία και αντιδρούν έντονα σε κλειστούς χώρους σε αντίθεση με το όταν βρίσκονται στην εξοχή και σε ακάλυπτο χώρο που δεν αισθάνονται κανένα φόβο και δραστηριοποιούνται με ποικίλους τρόπους. Τρέχουν και παίζουν με άνεση και ασφάλεια. Ενώ δεν προσανατολίζονται εύκολα, θυμούνται αρκετά καλά τις γνωστές διαδρομές και μάλιστα δυσανασχετούν στις αλλαγές των δρομολογίων.

Γενικά τα αυτιστικά παιδιά έχουν ένα δικό τους τρόπο να κατέχουν και να διεκδικούν το χώρο, χωρίς να ενδιαφέρονται να τον οργανώσουν.

13. Γενετήσια ορμή

Τα αυτιστικά παιδιά και οι έφηβοι αυνανίζονται και πολλές φορές παρουσία των άλλων. Στην αρχή παίζουν με τα γεννητικά τους όργανα μέχρι που αποκαλύπτουν την

απόλαυση της ηδονής. Στη περίοδο της εφηβείας, δημιουργείται μεγάλη αναστάτωση κυρίως στ' αγόρια λόγω της στύσης. Αν και παρουσιάζουν δειλία, είναι ικανά για σχέσεις με το άλλο φύλο. Δημιουργούν τρυφερούς συναισθηματικούς δεσμούς και αναζητούν με αγωνία το σύντροφο τους, όταν απουσιάζει ή τον χάνουν.

14. Ρυθμός ανάπτυξης(άλματα- παλινδρόμηση)

Όπως είναι γνωστό, η ανάπτυξη των ικανοτήτων των φυσιολογικών παιδιών είναι σταδιακή και εξελικτική. Περνούν από το ένα στάδιο στο άλλο σιγά-σιγά και προοδευτικά. Και στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους είναι αργή μεν, αλλά σταδιακά προοδευτική. Τα αυτιστικά παιδιά όμως, παρουσιάζουν ιδιορρυθμίες στην ανάπτυξη τους. Αρκετές φορές αναπτύσσονται με άλματα ή αντίθετα παλινδρομούν σε προηγούμενα στάδια. Τα αντίθετα αυτά γνωρίσματα είναι δυνατό να εμφανίζονται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα στο ίδιο παιδί.

Η ανάπτυξη με άλματα γίνεται κυρίως αντιληπτή στη γλωσσική εξέλιξη και τη δραστηριοποίηση. Ενώ το παιδί δεν έχει προφέρει λέξεις, ξαφνικά μπορεί να πει φράσεις. Πολλές φορές από την πλήρη αδράνεια και την παθητικότητα, είναι δυνατό να περάσει σε κάποια δραστηριότητα αρκετά σωστή. Το κάθε άλμα στην ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζει ευνοϊκά την κοινωνικοποίηση του και την όλη του κατάσταση.

Με την παλινδρόμηση, ενώ το παιδί έχει προοδεύσει στην επικοινωνία και σε άλλους τομείς, ξανακλείνεται στον εαυτό του χωρίς να μιλάει, πέφτει σε πλήρη αδράνεια και εμφανίζει πάλι τις ιδιορρυθμίες της συμπεριφοράς που είχε σε προηγούμενα στάδια ανάπτυξης του.

15. Ύπνος

Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να μάθουν τα ωράρια ύπνου και να ανταποκριθούν σε αλλαγές στη ρουτίνα ή το περιβάλλον τους σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά. Μπορεί να κοιμούνται αρκετά και η ποιότητα του ύπνου τους είναι διαφορετική από τα άλλα παιδιά(Richdale & Prior, 1995).

Έτσι, άλλα μπορεί να είναι ιδιαίτερα ανήσυχα κατά τη διάρκεια του ύπνου κυρίως κατά τους πρώτους μήνες και άλλα να είναι ανήσυχα όλη τη νύχτα ή κοιμούνται ελάχιστες ώρες. Μερικά προτιμούν να μένουν άγρυπνα τη νύχτα και να κοιμούνται την μέρα ενώ ορισμένα παραμένουν αρκετές ώρες ξαπλωμένα με τα μάτια ανοιχτά, χωρίς να γκρινιάζουν.

Γενικά τα αυτιστικά παιδιά, χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τα φυσιολογικά για να αποκοιμηθούν. Φαίνεται ότι έχει μεγάλη σημασία για αυτά η «τελετουργία» πριν τον ύπνο. Κρατούν το χέρι ή το αυτί της μητέρας ή ένα παιχνίδι, πιπιλίζουν το δάχτυλο, κάνουν τη συνηθισμένη στερεότυπη κίνηση. Ορισμένες από τις εκδηλώσεις αυτές υπάρχουν σε μικρότερη ένταση και στα φυσιολογικά παιδιά, αλλά εξαφανίζονται πολύ γρήγορα.

Πιθανές αιτίες διαταραχής του ύπνου των αυτιστικών παιδιών είναι :

- α. Ο ιδιόμορφος τρόπος που δέχονται τα ακουστικά ερεθίσματα.
- β. Η κόπωση της ημέρας, που δημιουργεί πολλές φορές υπερδιέγερση, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να κοιμηθούν εύκολα.
- γ. Η αλλαγή στις καθημερινές συνήθειες και τελετουργίες που προηγούνται του ύπνου.

16. Διατροφή

Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά έχουν μια παθητική στάση προς την τροφή που μπορεί να φανεί από τις πρώτες μέρες του θηλασμού. Ενώ θηλάζουν κανονικά και δέχονται ευχάριστα το μητρικό γάλα, δεν αναζητούν τη θηλή όταν τους ξεφεύγει. Το ίδιο συμβαίνει και σε μεγαλύτερη ηλικία. Τρώγουν με λαιμαργία τις λιχουδιές που τους προσφέρουν αλλά δεν τις αναζητούν ακόμη και όταν πεινούν.

Ο τρόπος που τρώγουν διαφέρει από παιδί σε παιδί. Άλλα είναι πολύ λαιμαργα και τρώγουν πολύ γρήγορα, καταπίνοντας αμάσητες τις τροφές ενώ άλλα καθυστερούν υπερβολικά στο φαγητό. Μερικά δυσκολεύονται στη μάσηση και προτιμούν τις υγρές ή τις αλεσμένες τροφές.

Πολλά έχουν ιδιορρυθμίες κατά τη διάρκεια του φαγητού. Μερικά αρνούνται να πιουν υγρά, ενώ άλλα καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες. Άλλα αρχίζουν το γεύμα ανάποδα τρώγοντας πρώτα το φρούτο και μετά το φαγητό. Ορισμένα δίνουν σημασία στη σειρά που θα σερβιριστούν. Η χειρότερη ιδιοτροπία της διατροφής είναι αυτή που τα παιδιά τρώνε τα κόπρανα τους.

17. Ενδυμασία

Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά νιώθουν ιδιαίτερη σιγουριά στα ενδύματα τους αλλά δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που αντιδρούν να φορέσουν ένα καινούριο ρούχο. Η προσκόλληση στις λεπτομέρειες εκδηλώνεται και στην ενδυμασία, αφού πολλά παιδιά αντιδρούν με άγχος όταν παρατηρούν κάποια ατέλεια στα ρούχα τους όπως λέρωμα, έλλειψη κουμπιού, σχίσμο κτλ. Μερικά παιδιά προτιμούν να μένουν γυμνά ή γυμνώνονται μόνα τους, χωρίς υστερόβουλη σκοπιμότητα και χωρίς να αισθάνονται ντροπή.

Γενικά τα αυτιστικά παιδιά προτιμούν τα ρούχα που είναι φτιαγμένα από μαλακά υφάσματα όπως προτιμούν και τα μαλακά κλινοσκεπάσματα. Τους αρέσει να νιώθουν το απαλό στα γυμνά μέρη του σώματος και γι αυτό πολλές φορές ξαπλώνουν πάνω σε μαλακές κουβέρτες ή χαλιά.(Quill, 2000).

1.8 ΑΙΤΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Οι πειραματικές, κλινικές και διαχρονικές μελέτες παιδικού αυτισμού εξετάζονται όπως επίσης εξετάζονται τα αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με την αιτιώδη συνάφεια της πάθησης(Rutter&Bartak, 1971).

Οι αιτίες του αυτισμού δεν είναι πλήρως κατανοητές, αλλά πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτιστική συμπεριφορά συνδέεται άμεσα με τις αλλαγές στη δομή του εγκεφάλου. Οι εξελίξεις στη γενετική αρχίζουν να δείχνουν τη σχέση μεταξύ των γονιδίων και του αυτισμού και η έρευνα βρίσκεται επίσης σε εξέλιξη για να διαπιστωθεί εάν η έκθεση σε συγκεκριμένες χημικές ουσίες «ενεργοποιεί» την αυτιστική. Η έρευνα σε όλους αυτούς τους τομείς βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και

υπάρχουν πολλές αμφισβητήσεις, νέες και παλαιές, σχετικά με τις αιτίες του αυτισμού(Lennard-Brown, 2004).

Παρακάτω θα αναφερθούν τα σημαντικότερα αίτια που οδηγούν στον αυτισμό.

1.8.1 Προγεννητική ή Περιγεννητική Εγκεφαλική βλάβη

Πολλές μελέτες καταλήγουν στο γενικό συμπέρασμα ότι η συχνότητα εμφάνισης περιγεννητικών επιπλοκών στον αυτισμό είναι εκπληκτικά υψηλή. Το 1971, για παράδειγμα, ο Kolvin ανέφερε συχνότητα εμφάνισης σε ποσοστό 37% επί του δείγματος των παιδιών. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερες επιπλοκές κατά την εγκυμοσύνη και γέννηση από τα φυσιολογικά παιδιά. Στη μελέτη διδύμων των Folstein και Rutter υπήρχαν 17 αυτιστικά αγόρια των οποίων οι δίδυμοι αδερφοί δεν είχαν παρόμοια διάγνωση. Αν και είχε καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια να αποκλειστούν οι νευρολογικά επιβαρυνόμενες περιπτώσεις σε ολόκληρο το δείγμα από αυτά τα αγόρια παρουσίαζαν περισσότερα περιγεννητικά προβλήματα από τους μη αυτιστικούς διδύμους αδερφούς τους, όπως για παράδειγμα καθυστέρηση στη γέννηση και την αναπνοή και νεογνικούς σπασμούς.

Η παρουσία δυσμενών περιγεννητικών παραγόντων αποδεικνύει ότι έχει προκληθεί εγκεφαλική βλάβη εξαιτίας ίσως της ανοξίας. Οι δυσκολίες αναπαραγωγής αποτελούν αναπόσπαστο μέρος μιας προδιάθεσης για αναπτυξιακές ανωμαλίες. Οι συνέπειες των γενετικών, ιδιοσυστατικών και προγεννητικών περιβαλλοντικών παραγόντων έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζονται και να καταλήγουν σε αποτελέσματα που κυμαίνονται από τον εμβρυϊκό θάνατο μέχρι τις ελάχιστες αντιληπτές ανωμαλίες. Η άποψη αυτή θα συμφωνούσε με την έλλειψη συγκεκριμένων εξειδικευμένων ευρημάτων από πεδίο των γεννητικών επιπλοκών. Η ανασκόπηση των σχετικών μελετών που έγινε το 1986 από τη Μαίρη Κωνστανταρέα δεν εντόπισε κανένα απολύτως σαφές διακριτικό σημείο προγεννητικών, περιγεννητικών ή ακόμα και νεογνικών επιπλοκών.

Η διερεύνηση των αιτιών του αυτισμού δεν οδηγεί στον εντοπισμό ενός μόνο αιτίου αλλά σε ολόκληρη συστοιχία ενδεχόμενων κινδύνων. Αυτό που έχει σημασία είναι αν η προκαλούμενη βλάβη από οποιαδήποτε αιτία, προλαμβάνει τη φυσιολογική

ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου νευρολογικού συστήματος κατά τη κρίσιμη περίοδο. Το υποτιθέμενο σύστημα μπορεί να είναι εξίσου ευπαθές σε μια ολόκληρη γκάμα προσβλητικών παραγόντων που παρουσιάζονται από διαφορετικές χρονικές στιγμές και για διαφορετικούς λόγους(Frith, 1999).

1.8.2 Νευρολογικές βλάβες

Πολλές μελέτες έχουν καταβληθεί για μια ερμηνεία του αυτισμού με βάση γενικές νευρολογικές θεωρίες που θα εξηγήσουν τα κύρια συμπτώματα του. Το 1978, οι Damasio και Maurer πρότειναν την πρώτη πλήρη θεωρία σε αυτό το πλαίσιο. Πρόβλεψαν την πιθανότητα βλάβης στο ντοπαμινικό σύστημα του εγκεφάλου, του οποίου οι διακλαδώσεις εισχωρούν κυρίως στα βασικά γάγγλια και σε τμήματα του πρόσθιου και κροταφικού λοβού.

Η θεωρία της μειονεξία του συστήματος ντοπαμίνης δικαιούται σοβαρή αντιμετώπιση, εφόσον απευθύνεται στο πρόβλημα του άμεσου προσδιορισμού της αιτίας. Το σύστημα εμπλέκεται σε ένα πολύ μικρό μόνο μέρος του εγκεφάλου παρόλο που επηρεάζει πολλές διαφορετικές περιοχές. Η θεωρία εστιάζεται σε εκείνα τα νευρολογικά συμπτώματα που δείχνουν να είναι στενά συνδεδεμένα με τον αυτισμό: περίεργο βάδισμα, έλεγχος της φωνής, εμφανώς ανέκφραστο πρόσωπο, ανεβοκατέβασμα των χεριών, επαναλαμβανόμενες πράξεις, έλλειψη αυθορμητισμού, εμμονή σε ένα θέμα και κοινωνική μειονεξία. Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά αυτιστικά γνωρίσματα που ίσως ανακλούν τη δυσλειτουργία εκείνων ακριβώς των περιοχών του εγκεφάλου που ελέγχονται από το σύστημα ντοπαμίνης. Οι Coleman και Gillberg πραγματεύονται τις έμμεσες ενδείξεις που υποστηρίζουν αυτή τη θεωρία και τις συνδέουν με μια πρωταρχική ανωμαλία του εγκεφαλικού στελέχους από όπου πηγάζουν οι διακλαδώσεις του συστήματος ντοπαμίνης.

Αν υπήρχε μια συγκεκριμένη ανεπάρκεια στην ανάπτυξη του εγκεφαλικού ντοπαμινικού συστήματος αυτή θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι τα κύτταρα δεν «φυλλορροούν» όπως θα έπρεπε κατά τη φυσιολογική ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα, θα ήταν ένας αυξημένος αριθμός νευρώνων ντοπαμίνης και επομένως ένα υπερδραστήριο σύστημα. Η υπερδραστηριότητα της ντοπαμίνης σε έναν αναπτυσσόμενο οργανισμό θα μπορούσε να οδηγήσει σε συμπεριφορικά συμπτώματα

που έχουν κάποια ομοιότητα με αυτά που προκαλούνται εξαιτίας της υπερδραστηριότητας ενός πλήρως ανεπτυγμένου συστήματος.

Το 1986, σε μια ιδιαίτερα προσεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η Deborah Feim και οι συνεργάτες της συμπέραναν ότι είναι πολύ νωρίς ακόμα για την ανάπτυξη ενός λεπτομερούς νευροψυχολογικού μοντέλου του αυτισμού. Οι ερευνητές τόνισαν ότι οι προγενέστερες θεωρίες στηρίχθηκαν αναγκαστικά σε σαθρά θεμέλια επειδή οι υποθέσεις τους σχετικά με τη φύση των συμπτωμάτων ήταν πολύ ασαφείς και αδόκιμες. Το κατηγορηματικό μήνυμα που προκύπτει στο ότι είναι δύσκολο να σημειωθεί πρόοδος ακολουθώντας την κατευθυντήρια γραμμή των νευροψυχολογικών ερευνών ως ότου αποκτήσουμε σαφέστερη άποψη για την βαθύτερη γνωστική δυσλειτουργία του αυτισμού (Frith, 1999).

1.8.3 Γενετικές ανεπάρκειες

Εφόσον ο αυτισμός είναι μια σπάνια διαταραχή, δεν θα περίμενε κανείς να συναντήσει συχνά περισσότερα από ένα αυτιστικό παιδί στην ίδια οικογένεια. Ωστόσο, το 2% των αδερφών των αυτιστικών παιδιών είναι και αυτά αυτιστικά. Αυτή η συχνότητα εμφάνισης είναι 50 με 100 φορές μεγαλύτερη από ότι στο γενικό πληθυσμό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αυτιστικοί άνθρωποι εξαιρετικά σπάνια κάνουν δικά τους παιδιά. Συνεπώς, αν ο αυτισμός μεταδίδεται γενετικά, οι πιθανότητες άμεσης μετάδοσης είναι αμελητέες.

Μια πρωτοποριακή μελέτη διδύμων έγινε το 1977. Η Susan Folstein και Michael Rutter κατάφεραν να συγκεντρώσουν 21 ζεύγη διδύμων όπου το ένα τουλάχιστον μέλος του ζεύγους ήταν αναμφισβήτητα αυτιστικό. Ο σκοπός ήταν να υπολογιστεί το ποσοστό συμφωνίας. Ο αυτισμός οριζόμενος με αυστηρά κριτήρια θα υπήρχε και στα δύο δίδυμα όταν θα ήταν γενετικώς όμοια σε αντίθεση με τα ετεροζυγωτικά δίδυμα; Πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό συμφωνίας 100% δεν αναμένονται ούτε καν στις επιβεβαιωμένες γενετικές καταστάσεις. Ένας λόγος είναι η ποικίλου βαθμού διαιρετικότητα των γονιδίων. Στις περιπτώσεις κλασικού αυτισμού βρέθηκε συμφωνία στα 4 από τα 11 μονοζυγωτικά ζεύγη και σε κανένα από τα ετεροζυγωτικά. Αυτό αποτελεί ισχυρή ένδειξη για την ύπαρξη γενετικού αιτίου. Η μελέτη όμως προχώρησε και ένα βήμα παραπέρα: στα ζεύγη διδύμων που δεν παρουσίαζαν

συμφωνία, το μη αυτιστικό μέλος δεν ήταν απαραίτητα φυσιολογικό. Ποσοστό των μη αυτιστικών μελών των μονοζυγωτικών διδύμων εμφάνιζε νοητική καθυστέρηση και γλωσσική διαταραχή, ενώ το ποσοστό για τα ετεροζυγωτικά δίδυμα ήταν 10%. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει 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 μια από τις εκδηλώσεις της (Frith, 1999).

1.8.4 Χρωμοσωμικές ανωμαλίες

Η χρωμοσωμική ανωμαλία είναι γνωστή σαν «Εύθραστο-X σύνδρομο» και συχνά προκαλεί νοητική καθυστέρηση. Το εύθραστο X σύνδρομο παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια. Τα άτομα που περιβάλλονται από αυτό το σύνδρομο εμφανίζουν γλωσσικές ανωμαλίες, πολλές από τις οποίες θυμίζουν αυτισμό. Οι υπάρχουσες ανωμαλίες που από μόνες τους δεν επαρκούν για την διάγνωση του αυτισμού, περιλαμβάνουν καθυστέρηση της κατάκτησης του λόγου, ηχολαλία, περίεργη ποιότητα φωνής και ανικανότητα τήρησης των πραγματολογικών κανόνων που διέπουν τις ανθρώπινες ομιλίες. Δύο αλλά συχνά συμπτώματα των ατόμων που εμφανίζουν εύθραστο-X σύνδρομο είναι η έντονη αποφυγή της βλεμματικής επαφής και η αποστροφή της ανθρώπινης επαφής.

Ένα ποσοστό των πασχόντων από εύθραστο-X σύνδρομο είναι αυτιστικοί σύμφωνα με αυστηρά διαγνωστικά κριτήρια. Η πραγματική συχνότητα εμφάνισης της ανωμαλίας του εύθραστου-X συνδρόμου στο γενικό πληθυσμό και αντίστοιχη του αυτισμού μεταξύ των προσβεβλημένων ατόμων παραμένει άγνωστη, εφόσον καμία επιδημιολογική μελέτη δεν έχει γίνει ακόμα. Προς το παρόν, θεωρείται δεδομένο ότι το ποσοστό μεταξύ 10-20% των αυτιστικών παιδιών έχουν μια χρωμοσωμική ανωμαλία, με πιθανότερη το εύθραστο-X σύνδρομο (Frith, 1999)

1.8.5 Μολυσματικές ασθένειες και ανοσοποιητική δυσλειτουργία

Η θεωρία ότι η ψυχική ασθένεια μπορεί να οφείλεται στη δυσλειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος ή και σε μολυσματική ασθένεια έχει ιδιαίτερη απήχηση

στην περίπτωση του αυτισμού. Έχει καταδειχθεί σε αυστηρά επιλεγμένες περιπτώσεις ότι η προσβολή μικρών παιδιών από κάποιο 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. Ένα σαφές παράδειγμα είναι η ερυθρά. 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. Αν το κεντρικό νευρικό σύστημα μολυνθεί σε μια κρίσιμη χρονική περίοδο, πριν ή με τη γέννηση μπορεί να προκληθεί αυτισμός. Η υπόθεση αυτή ελέγχεται μελετώντας τη συχνότητα εμφάνισης αυτιστικών παιδιών αναφορικά με γνωστές μολυσματικές επιδημίες. Ειδικό ενδιαφέρον έχουν ορισμένοι τύποι ιών που ονομάζονται ρετροϊοί (Retrovirus) και ενσωματώνονται ολοκληρωτικά στο γενετικό υλικό των κυττάρων. Άλλοι ιοί που έχουν προταθεί ως πιθανά αίτια αυτισμού είναι ο έρπης και ο μεγαλοκυττοϊός (cytomegalovirus). Οι ιοί αυτοί μπορούν να παραμείνουν αδρανείς για χρόνια και να ενεργοποιούνται περιστασιακά.

Το ανοσοποιητικό σύστημα που μας προστατεύει από τους επιζήμιους ιούς, υπόκειται και το ίδιο σε δυσλειτουργίες. Βαριές μορφές ανοσοποιητικής δυσανεξίας στη μητέρα οδηγούν σε εμβρυϊκό θάνατο. Οι ήπιες μορφές παρεμβαίνουν στις φυσιολογικές αναπτυξιακές διαδικασίες και έτσι οδηγούν σε αναπτυξιακές διαταραχές. Πράγματι, υπάρχουν ενδείξεις ανωμαλιών του ανοσοποιητικού συστήματος σε ορισμένα αυτιστικά παιδιά.

Όλες οι παραπάνω ενδείξεις που παρουσιάσαμε στο παρόν κεφάλαιο υποδηλώνουν ότι δε θα πρέπει να αναζητούμε «το» αίτιο του αυτισμού αλλά μια μακρά αιτιολογία αλυσίδα. Η αλυσίδα αυτή έχει ξεχωριστούς κρίκους και οι κίνδυνοι που κρύβει μπορούν να πάρουν πολλές μορφές όπως ελαττωματικά γονίδια, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, μεταβολικές διαταραχές, μολυσματικοί ιοί, ανοσοποιητική δυσανεξία και ανοξία από περιγεννητικά προβλήματα (Frith, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Είναι φανερό, πως θα ήταν πολύ δύσκολο να εξετάσει κανείς την ανάπτυξη της επικοινωνίας αποκομμένη από την κοινωνικότητα, και αυτό γιατί τα παιδιά αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, βασισμένα στις έμφυτες ικανότητές τους για κοινωνική αλληλεπίδραση. Τι είναι όμως η κοινωνικότητα; Κοινωνικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις κοινωνικές συνθήκες και η επιθυμία του να συνάπτει φιλικές σχέσεις και να συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες. Η ικανότητα αυτή κατακτάται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης με την οποία οι πεποιθήσεις, τα ιδανικά και οι επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς μιας οργανωμένης κοινωνίας μεταβιβάζονται από το ένα άτομο στο άλλο. Έρευνες έχουν δείξει την ύπαρξη των έμφυτων αυτών ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής (Fantz 1961; Hutt 1968).

Οι ικανότητες αυτές γίνονται αρχικά εμφανείς στο αντιληπτικό πεδίο των βρεφών και έχουν ως αποτέλεσμα την προδιάθεσή τους να προσέχουν επιλεκτικά τα άλλα ανθρώπινα όντα, οπτικά και ακουστικά. Γίνονται επίσης εμφανείς σε έναν αριθμό μηχανισμών σηματοδότησης, οι οποίοι είναι σχεδιασμένοι ώστε να εξασφαλίσουν την προσέγγιση των άλλων και την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι για παράδειγμα συμπεριφορικές εκδηλώσεις, όπως το κλάμα και το χαμόγελο (Schaffer, 1996).

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

Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα πρότυπα επικοινωνίας ποικίλουν ως συνάρτηση του γνωστικού επιπέδου του παιδιού και της σοβαρότητας του αυτισμού (Stone & Caro-

Martinez, 1990) και έχουν παρατηρηθεί σημαντικές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη ικανοτήτων ομιλίας και επικοινωνίας (Ornitz, Guthrie & Farley, 1977).

Στην περίοδο πριν τους 18 μήνες έχει μεγάλη σημασία το επικοινωνιακό πλαίσιο γιατί με τη βοήθειά του το παιδί κατανοεί την έννοια της επικοινωνίας στην οποία θα βασιστεί, για την κατάκτηση του λόγου. Μέσα σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο το παιδί, για να μπορέσει να σηματοδοτήσει την επικοινωνιακή του αλληλεπίδραση, θα δοκιμάσει και θα χρησιμοποιήσει πολλές επικοινωνιακές συμπεριφορές πριν ανακαλύψει τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση.

Ωστόσο, οι παρεμβάσεις για τις επικοινωνιακές συμπεριφορές έχουν γίνει πολύ αποτελεσματικές για την παροχή βοήθειας στα παιδιά με αυτισμό (Lovaas & Smith, 1988).

Οι κατάλληλες επικοινωνιακές συμπεριφορές κατακτώνται με την κατανόηση των πράξεων ομιλίας (speech acts), οι οποίες αφορούν στην επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή και την ικανότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς του ακροατή. Η κατάκτηση των επικοινωνιακών συμπεριφορών ξεκινά από τη γέννηση και διαρκεί ως την περίοδο των 18 -24 μηνών. Στόχος τους είναι η κατανόηση της έννοιας της επικοινωνίας και των αποτελεσμάτων της (Flack 1996). Από τον 24^ο μήνα και μετά το παιδί πραγματοποιεί τη μετάβασή του στη συμβολική επικοινωνία, χρησιμοποιώντας και αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δομές της μητρικής του γλώσσας και πλησιάζοντας όλο και περισσότερο τους γλωσσικούς κανόνες της (Bruner, 1974; Bates, 1977; Βογινδρούκας, 2005)

2.2 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

A. Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά περιβάλλοντα, όπως εκδηλώνονται από τα ακόλουθα:

1. Έλλειψη κοινωνικό-συναισθηματικής αμοιβαιότητας, που κυμαίνεται, για παράδειγμα, από την ανώμαλη κοινωνική προσέγγιση και την αποτυχία της συνηθισμένης συνομιλίας, σε μειωμένη κατανομή συμφερόντων, συναισθημάτων ή

επηρεασμού και στην αποτυχία να ξεκινήσει ή να ανταποκριθεί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

2. Ελλείμματα στις μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται για κοινωνική αλληλεπίδραση, που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από ανεπαρκώς ολοκληρωμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, σε διαταραχές βλεμματικής επαφής και γλώσσας σώματος ή ελλείμματα στην κατανόηση και τη χρήση των χειρονομιών, σε πλήρη έλλειψη εκφράσεων του προσώπου και σε μη λεκτική επικοινωνία.

3. Ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων, που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από τις δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, σε δυσκολίες στην ανταλλαγή ευρηματικών παιχνιδιών ή στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για συνομηλίκους.

B. Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, συμφερόντων ή δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται από τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω:

1. Στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή ομιλία (π.χ. απλές στερεοτυπικές κινήσεις, επένδυση παιχνιδιών ή αντικείμενα αναδίπλωσης, ηχολαλία και ιδιοσυγκρασιακές φράσεις).

2. Επιμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη προσκόλληση στις ρουτίνες ή σε τελετουργικά μοτίβα ή λεκτική μη λεκτική συμπεριφορά (π.χ. ακραίες δυσκολίες στις μικρές αλλαγές, δυσκολίες μετάβασης, άκαμπτα σχέδια σκέψης, τελεουργίες χαιρετισμού, ανάγκη να ακολουθείται η ίδια διαδρομή ή να γευματίζουνε κάθε μέρα).

3. Υψηλά περιορισμένα, σταθεροποιημένα συμφέροντα που είναι ανώμαλα σε ένταση ή εστίαση (π.χ. ισχυρή προσκόλληση ή ανησυχία με ασυνήθιστα αντικείμενα).

4. Υπέρ ή υπό-αντιδραστικότητα σε αισθητηριακές εισροές ή ασυνήθιστα ενδιαφέροντα σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ. εμφανής αδιαφορία για τον πόνο / θερμοκρασία, ανεπιθύμητη ανταπόκριση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, υπερβολική μυρωδιά ή επαφή αντικειμένων, έντονο ενδιαφέρον για φώτα ή κίνηση).

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (αλλά μπορεί να μην γίνουν πλήρως εμφανή έως ότου οι κοινωνικές απαιτήσεις ξεπεράσουν τις περιορισμένες ικανότητες ή μπορεί να αποκρύπτονται από τις μαθησιακές στρατηγικές στη μεταγενέστερη ζωή).

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν έκπτωση της λειτουργικότητας σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή άλλους σημαντικούς τομείς της τρέχουσας λειτουργίας.

Ε. Αυτές οι διαταραχές δεν εξηγούνται καλύτερα από την πνευματική αναπηρία (διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή) ή την παγκόσμια αναπτυξιακή καθυστέρηση. Η διανοητική αναπηρία και η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού συσχετίζονται συχνά. Για την πραγματοποίηση συν-διαγνωστικών διαγνώσεων διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και της πνευματικής αναπηρίας, η κοινωνική επικοινωνία πρέπει να είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη σε γενικό αναπτυξιακό επίπεδο (Speaks, 2014).

2.3 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η γνώση σχετικά με την ανθρώπινη επικοινωνία είναι κεντρική στη θεωρία και την κλινική πρακτική στον τομέα του αυτισμού. Ορόσημα στη γλώσσα και την επικοινωνία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σχεδόν σε κάθε σημείο της ανάπτυξης στην κατανόηση του αυτισμού. Οι περισσότεροι γονείς αυτιστικών παιδιών αρχίζουν να ανησυχούν ότι κάτι δεν είναι σωστό στην ανάπτυξη του παιδιού τους λόγω των πρώιμων καθυστερήσεων ή παλινδρομήσεων στην ανάπτυξη του λόγου (Short & Schopler, 1988; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005).

Η δυσκολία στην επικοινωνία λεκτική και μη, παραμένει πρωταρχικό διαγνωστικό κριτήριο του αυτισμού (Kanner, 1945). Έγιναν πολλές έρευνες σχετικά με την ανεπάρκεια της επικοινωνίας των ατόμων με αυτισμό. Σύμφωνα με τα ευρήματα τους, τα άτομα αυτά συχνά δεν κατανοούν τους δικούς μας κώδικες επικοινωνίας και δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μαζί μας (Petters, 2000).

Ορισμένα παιδιά που διαγιγνώσκονται με αυτισμό παραμένουν χωρίς λόγο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η απώλεια ομιλίας τείνει να εμφανίζεται πιο συχνά στα κορίτσια παρά στα αγόρια όπου η μέση ηλικία εμφάνισης είναι οι 18 μήνες(Kurita, 1985).

Μερικά παιδιά που αργότερα δείχνουν σημάδια αυτισμού, βαβίζουν κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών της ζωής αλλά σύντομα σταματούν. Άλλα μπορεί να καθυστερήσουν, αναπτύσσοντας τη γλώσσα μεταξύ των 5 και 9 ετών. Μερικά παιδιά μπορεί να μάθουν να χρησιμοποιούν επικοινωνιακά συστήματα όπως εικόνες ή νοηματική γλώσσα.

Εκείνα τα παιδιά που μιλούν, χρησιμοποιούν συχνά τη γλώσσα με ασυνήθιστο τρόπο. Φαίνονται ανίκανα να συνδυάσουν λέξεις σε προτάσεις με νόημα. Ορισμένα μιλούν μονολεκτικά, άλλα επαναλαμβάνουν την ίδια φράση ξανά και ξανά, ενώ άλλα «παπαγαλίζουν» αυτά που ακούν.

Παιδιά ελαφρά προσβεβλημένα μπορεί να παρουσιάσουν μικρή καθυστέρηση στη γλώσσα ή ακόμα και να έχουν πρόωρα ανεπτυγμένη γλώσσα και ασυνήθιστα μεγάλο λεξιλόγιο αλλά μεγάλη δυσκολία στο να κρατήσουν μια συζήτηση. Το «δούναι και λαβείν» μιας φυσιολογικής συζήτησης είναι δύσκολο γι αυτούς μολονότι συχνά ξεκινούν ένα μονόλογο πάνω σε ένα αγαπημένο θέμα, μη δίνοντας σε κανέναν άλλο τη δυνατότητα να σχολιάσει. Μια άλλη δυσκολία είναι η αδυναμία να κατανοήσουν τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο της φωνής ή διάφορες εκφράσεις και μεταφορές ή σχήματα λόγου. Μπορεί να ερμηνεύουν μια σαρκαστική έκφραση, όπως «Α, αυτός είναι μεγάλος», σαν να είναι στη πραγματικότητα μεγάλος.

Ενώ μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοηθεί τι λένε παιδιά με αυτισμό, η γλώσσα του σώματος τους είναι εξίσου δύσκολο να κατανοηθεί. Οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις και οι χειρονομίες σπάνια αντιστοιχούν σε αυτό που θέλουν να πουν. Είναι σχετικά μη ευαίσθητα στην κατεύθυνση του βλέμματος και έτσι φαίνεται ότι είναι σχετικά «τυφλά» στην ψυχολογική σημασία των ματιών(Baron-Cohen, Baldwin & Crowson, 1997). Επιπλέον ο τόνος της φωνής τους αδυνατεί να καθρεφτίσει τα συναισθήματα τους. Σνηθητισμένη είναι και η τραγουδιστή, μονότονη, ρομποτική φωνή. Ορισμένα παιδιά με σχετικά καλές γλωσσικές ικανότητες μιλούν σαν μικροί ενήλικες,

αδυνατώντας να συνομιλήσουν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και τις εκφράσεις που είναι συνηθισμένες στους συνομηλίκους τους.

Χωρίς χειρονομίες με νόημα ή λόγο για να ζητήσουν πράγματα, τα παιδιά με αυτισμό δε μπορούν να κάνουν τους άλλους να καταλάβουν τι έχουν ανάγκη με αποτέλεσμα να φωνάζουν ή απλώς να αρπάζουν αυτό που θέλουν. Έτσι μέχρι να διδαχθούν καλύτερους τρόπους για να εκφράζουν τις ανάγκες τους, τα παιδιά αυτά κάνουν οτιδήποτε μπορούν για να διακοινώνουν τις ανάγκες τους στους άλλους. Καθώς τα παιδιά με αυτισμό μεγαλώνουν, γίνονται όλο και περισσότερο γνώστες των δυσκολιών τους στο να κατανοήσουν τους άλλους ή στο να γίνουν κατανοητοί, με συνέπεια, να αισθανθούν ίσως έντονο άγχος ή κατάθλιψη (Βάρβογλη, 2007).

2.3.1 ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΟΤΑΝ ΔΕ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΗΣΕΙΣ:

Οι συνέπειες για τα παιδιά και τους ενήλικες που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν είναι πολύ σοβαρές. Εάν ένα άτομο δεν μπορεί να επικοινωνήσει για εκείνα τα πράγματα που είναι πιο σημαντικά γι' αυτόν, τότε εναπόκειται σε όλους τους άλλους να παρέχουν τα σωστά πράγματα στις κατάλληλες στιγμές. Φυσικά, ακόμη και για τους πιο φροντισμένους ανθρώπους, θα γίνουν λάθη.

1. Αδυναμία επικοινωνίας των επιθυμιών.

Όλοι μας αισθανόμαστε μεγάλη απογοήτευση όταν δεν μπορούμε να έχουμε τα πράγματα που θέλουμε περισσότερο. Όταν αισθανόμαστε απογοητευμένοι, καταλήγουμε να κάνουμε πράγματα που δεν είναι ευχάριστα στους άλλους ή στους εαυτούς μας. Τα παιδιά με σημαντικά ελλείμματα στην επικοινωνία μπορεί να εμφανίζουν επιθετικότητα, κρίσεις ή αυτοτραυματισμούς που σχετίζονται με την απογοήτευσή τους επειδή δεν μπορούν να πάρουν αυτό που θέλουν.

2. Αδυναμία επικοινωνίας "Όχι"

Πώς θα αντιδράσει ένα παιδί όταν οι απαιτήσεις συνεχίζουν να συσσωρεύονται και δεν είναι σε θέση να ζητήσει ένα διάλειμμα; Σε τέτοιες περιπτώσεις, τα παιδιά συχνά επιτίθενται σε άλλους ή στο περιβάλλον ειδικά τα παιδιά με αυτισμό ως ένα τρόπο για να εξαναγκάσουν τη διαφυγή από μια δύσκολη ή ανεπιθύμητη εργασία. Όταν ένα

παιδί δεν μπορεί ευγενικά και ήρεμα να πει "Όχι ευχαριστώ!" τότε η σωματική του λύση θα φαίνεται να είναι ένα απαιτητικό ζήτημα διαχείρισης συμπεριφοράς σε άλλους.

3. Αδυναμία να εμπλακεί σε κοινωνικές συζητήσεις

Τι γίνεται με ένα παιδί που είναι σε θέση να επικοινωνήσει για τις θεμελιώδεις ανάγκες αλλά δεν μπορεί να σχολιάσει ή απλά να μιλήσει για κοινά γεγονότα κατά τη διάρκεια μιας ημέρας; Ένα τέτοιο παιδί μπορεί να έχει σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Ενώ μπορούμε να ρωτήσουμε τους φίλους μας για ειδικά πράγματα ("Μπορείς να μου δανείσεις ένα δολάριο;") το μεγαλύτερο μέρος του τι συμβαίνει μεταξύ φίλων συνεπάγεται κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνέπειες. Χωρίς τη δυνατότητα επικοινωνίας σχετικά με τα κοινωνικά γεγονότα, οι φίλιες μας παραμένουν στην καλύτερη περίπτωση περιορισμένες.

4. Αδυναμία κατανόησης των άλλων

Τα παιδιά που δεν μπορούν να καταλάβουν τι προσπαθούν να τους μεταδώσουν οι άλλοι, μπορεί να αναπτύξουν, περίπλοκες και μακρόχρονες τελετουργίες έτσι ώστε, να έχουν νόημα και να δημιουργήσουν μια ρουτίνα για τον εαυτό τους. Αυτές οι ρουτίνες μπορεί να περιλαμβάνουν αυτό-διεγερτικές ενέργειες, ρουτίνες με αντικείμενα, ή ακόμα και λεκτικές ρουτίνες. Όταν τέτοιες τελετουργίες διακόπτονται, πολλά παιδιά γίνονται πολύ ταραγμένα και αναστατωμένα.

Σε κοινωνικό επίπεδο, τα παιδιά που δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις ήπιες κοινωνικές ενδείξεις από τους συνομηλικούς τους μπορεί να φαίνονται αδέξια ή κοινωνικά ανάρμοστα. Τα παιδιά με αυτισμό γενικά έχουν γλώσσα κατάλληλη για την ηλικία, αλλά εμφανίζουν σημαντικούς περιορισμούς στην ικανότητά τους να κατανοούν τις κοινωνικές πολυπλοκότητες της κοινωνίας και δυσκολία να αναγνωρίσουν τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών εκφράσεων συγκεκριμένων συναισθημάτων(Hobson, 1986).

Η δυσκολία που έχουν αυτά τα παιδιά να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να κατανοούν ξεκάθαρα μπορεί να ξεκινήσει μια δύσκολη καθοδική πορεία. Το παιδί μπορεί να αποφύγει να προσπαθήσει να επικοινωνήσει ως αποτέλεσμα να βιώνει πολλές αποτυχίες. Αυτή η απόσυρση οδηγεί σε ακόμη λιγότερη επαφή με τους συνομηλικούς. Οι συνομηλικοί μπορούν με τη σειρά τους να σκεφτούν ότι το παιδί

είναι πιο άνετο στη μοναξιά και δεν επιδιώκει περαιτέρω επαφή. Δυστυχώς, εάν ένα παιδί με αυτισμό δεν αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους, ουσιαστικά διαβεβαιώνει ότι δεν θα αναπτύξει ένα πιο ώριμο κοινωνικό στυλ, οδηγώντας έτσι σε περαιτέρω απομόνωση. Εν ολίγοις, δεν αρκεί η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου ενός παιδιού με αυτισμό αν δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητές του για να αλληλεπιδράσει με άλλους ανθρώπους και έτσι δεν θα γίνει επιτυχής στον κόσμο των ενηλίκων(Bondy, 2002).

2.4 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Ο Kanner θεωρεί την καθυστέρηση ή αποτυχία στην απόκτηση της γλώσσας την σημαντικότερη διαταραχή στον αυτισμό. Σχεδόν τα μισά παιδιά με αυτισμό αποτυγχάνουν να αναπτύξουν λειτουργικό λόγο και αυτά που αποκτούν λόγο συχνά αναπτύσσουν μη επικοινωνιακά μοντέλα λόγου. Επιπλέον μπορεί να απουσιάζει η μη λεκτική επικοινωνία(επικοινωνιακές χειρονομίες)(Συριοπούλου & Κασίμος, 2010).

Παιδιά που έχουν χαρακτηριστεί αυτιστικά, μπορούν να επικοινωνούν επιλεκτικά με ορισμένους τρόπους διευκόλυνσης και σε ορισμένες περιπτώσεις(Biklen, 1990).

Έτσι η Bates, (Goldbart, 1988) ξεχωρίζει τρία στάδια στην εξέλιξη της επικοινωνίας και της γλώσσας στα παιδιά από την γέννηση έως τον δωδέκατο μήνα. Ονομάζει το πρώτο στάδιο από την γέννηση ως το έκτο μήνα «perlocutionary stage» (μη επικοινωνιακό-μη λεκτικό στάδιο) κατά το οποίο αυτοί που φροντίζουν το βρέφος δέχονται ένα μεγάλο μέρος των κινήσεων και των φωνών που παράγει το βρέφος σαν να έχουν επικοινωνιακό νόημα. Μετά τον έκτο μήνα μέχρι τον όγδοο τα άτομα που φροντίζουν το βρέφος δέχονται μόνο κάποιες βασικές συμπεριφορές σαν επικοινωνιακές και με αυτό τον τρόπο προετοιμάζουν το βρέφος να αναπτύξει επικοινωνιακή πρόθεση δηλαδή να κατανοήσει τι σημαίνει επικοινωνία και τι μπορούν να πετύχουν μέσω αυτής.

Σε αυτό το σημείο ξεκινά το δεύτερο αναπτυξιακό στάδιο της επικοινωνίας σύμφωνα με την Bates το οποίο το ονομάζει «illocutionary stage» (επικοινωνιακό - μη λεκτικό). Πολλά παιδιά με αυτισμό και κυρίως αυτά στα οποία συνυπάρχει νοητική καθυστέρηση συναντούν μεγάλη δυσκολία να περάσουν σε αυτό το στάδιο. Πολλές

φορές παραμένουν στο «μη λεκτικό - μη επικοινωνιακό στάδιο» χωρίς να μπορούν να αναπτύξουν λειτουργική επικοινωνία. Επίσης σε αυτό το δεύτερο αναπτυξιακό στάδιο της επικοινωνίας εμφανίζονται η πρωτοπροστακτική (protoimperative) και η πρωτοδήλωση (protodeclarative). Με την πρωτοπροστακτική τα παιδιά χρησιμοποιούν τους ενήλικες για να αποκομίσουν αντικείμενα, ενώ με την πρωτοδήλωση χρησιμοποιούν τα αντικείμενα για να τραβήξουν την προσοχή του ενήλικα. Στις περισσότερες περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό με ή χωρίς νοητική υστέρηση η πρωτοπροστακτική εμφανίζεται σαν συμπεριφορά αλλά με μη φυσιολογικό τρόπο. Ενώ τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη χρησιμοποιούν κινήσεις του σώματος, οπτική επαφή και φωνές για να κάνουν τον ενήλικα να τους δώσει αυτό που επιθυμούν, τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν τον ενήλικα σαν εργαλείο για να πάρουν αυτό που επιθυμούν. Είναι γνωστή η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό να χρησιμοποιούν το χέρι του ενήλικα για να πιάσουν κάτι ή να ανοίξουν κάτι χωρίς βέβαια την απαιτούμενη οπτική επαφή.

Αυτό βέβαια που δεν αναπτύσσεται στα παιδιά με αυτισμό είναι η πρωτοδήλωση και αυτό γιατί σχετίζεται άμεσα με την ενσυναίσθηση που είναι μία από τις βασικές διαταραχές της κοινωνικότητας στον αυτισμό. Η πρωτοδήλωση εμφανίζεται με το «δείξιμο» (χρησιμοποίηση του δείκτη για να στρέψουν την προσοχή του ενήλικα στο αντικείμενο ή στο γεγονός που τους έκανε εντύπωση) και αργότερα με τα λεκτικά σχόλια για πράγματα που είδαν ή για γεγονότα που τους συνέβηκαν. Παρόλο που τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη και αυτισμό έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν την πρωτοδήλωση δεν το κάνουν γιατί δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι αυτό που θα δείξουν ή που θα σχολιάσουν μπορεί να αλλάξει την νοητική κατάσταση του άλλου (mental status) και αυτό γιατί δεν αντιλαμβάνονται ότι το άλλο πρόσωπο μπορεί να γνωρίζει κάτι ή να σκέφτεται κάτι διαφορετικό από αυτό που σκέφτονται ή που γνωρίζουν οι ίδιοι.

Συνεχίζοντας η ανάπτυξη της επικοινωνίας τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη περνούν στην χρήση του προφορικού λόγου ακολουθώντας τα αναπτυξιακά στάδια του λόγου ως που να φτάσουν στην πρώτη τους λέξη. Το στάδιο της πρώτης λέξης το ονομάζει η Bates «locutionary stage» (λεκτικό) και το τοποθετεί χρονικά μεταξύ του δωδέκατου και του δέκατου πέμπτου μήνα. Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών με αυτισμό και φυσιολογική νοημοσύνη, και χωρίς επιπρόσθετη διαταραχή λόγου,

αναπτύσσει προφορικό λόγο. Ιδιαίτερα τα παιδιά με το σύνδρομο του Asperger αναπτύσσουν λόγο πολύ νωρίς και από πολλά παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη ο Asperger (Wing 1991) αναφέρει ότι τα παιδιά που ο ίδιος εξέτασε ανέπτυξαν προφορικό λόγο πριν ακόμη περπατήσουν. Το διαφορετικό όμως είναι ότι ο λόγος τους μπορεί να είναι φωνολογικά, συντακτικά και γραμματικά σωστός αλλά υπολείπεται στο πραγματολογικό τομέα του λόγου που είναι άμεσα συνδεδεμένος με την χρήση του λόγου για επικοινωνία. Τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν το λόγο για να καλύψουν μόνο τις βασικές τους ανάγκες ή για να εξυπηρετήσουν τα δικά τους περιέργα ενδιαφέροντα. Έτσι μπορεί να επαναλαμβάνουν συνεχώς την ίδια φράση ή να κάνουν συνεχώς τις ίδιες ερωτήσεις χωρίς όμως να ενδιαφέρονται πραγματικά για τις απαντήσεις που θα πάρουν.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, παρατηρούμε ότι η απόκλιση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πριν από την κατάκτηση και χρήση της γλώσσας ως εργαλείου για επικοινωνία, είναι χαρακτηριστικό σύμπτωμα των ατόμων που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. Έρευνες έχουν δείξει (Wing 1976), ότι τα βρέφη με αυτισμό υπολείπονται στις μη λεκτικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες από πολύ νωρίς. Ως τέτοια συμπτώματα έχουν αναφερθεί το μονότονο κλάμα, η άρνηση για αγκαλιά, το αδικαιολόγητο κλάμα, η μη χρήση της βλεμματικής επαφής για επικοινωνιακούς και κοινωνικούς σκοπούς, η μη εμφάνιση της συμπεριφοράς του δειξίματος με στόχο το κοινωνικό μοίρασμα και το περιορισμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον. Κατά τον 18^ο μήνα στα συμπτώματα αυτά προστίθενται η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας καθώς επίσης και η ακατάλληλη ή περιέργη ή περιορισμένη ενασχόληση με τα αντικείμενα.

Φαίνεται λοιπόν, ότι ο αυτισμός να είναι μια γνωστική διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την απόκλιση στην ανάπτυξη. Δεν πρέπει να θεωρήσουμε τις δυσκολίες στην επικοινωνία στα άτομα με αυτισμό ως διαταραχή λόγου ή γλώσσας, γιατί αυτό δεν είναι η πρωταρχική δυσκολία. Η γλώσσα είναι το εργαλείο για επικοινωνία και είναι φυσικό κάποιος ο οποίος υπολείπεται στην επικοινωνία να μην μπορεί να αναπτύξει κατάλληλα και τη γλώσσα αφού δεν γνωρίζει τι να κάνει με αυτή.

Έτσι, η γλώσσα φαίνεται πως αποτελεί το κυριότερο εργαλείο για την επικοινωνία και είναι λογικό κάποιος που υστερεί στην επικοινωνία να μην είναι σε θέση να

αναπτύξει κατάλληλα τη γλώσσα αφού δε γνωρίζει τι μπορεί να κάνει με αυτή(Βογινδρούκας, 1999).

2.4.1 ΗΧΟΛΑΛΙΑ

Μια από τις πιο σημαντικές πτυχές της αποκλίνουσας ομιλίας στον αυτισμό είναι η εμφάνιση της ηχολαλίας. Η ηχολαλία αναφέρεται στην επανάληψη λέξεων και προτάσεων που παράγονται από τους άλλους και η επανάληψη μπορεί να συμβεί απευθείας, μετά ή πολύ αργότερα από την αρχική παραγωγή των λεγόμενων. Αρχικά, θεωρούνταν μια επαναλαμβανόμενη, χωρίς νόημα και ανάρμοστη συμπεριφορά που έπρεπε να εξαλειφθεί. Τώρα γνωρίζουμε, ότι η ηχολαλία χρησιμοποιείται στην πραγματικότητα σα μια προσπάθεια του ατόμου να επικοινωνήσει ή να αλληλεπιδράσει με τους άλλους. Υπάρχουν πολλοί τύποι ηχολαλίας, αλλά οι δύο πιο γνωστές μορφές είναι η άμεση και η καθυστερημένη ηχολαλία.

2.4.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΦΥΣΗ ΗΧΟΛΑΛΙΑΣ

Από την εποχή των παρατηρήσεων του Schuler δεν έχει γίνει μεγάλη πρόοδος για τη συγκεκριμενοποίηση του ορισμού της ηχολαλικής συμπεριφοράς. Ως άμεση ηχολαλία καθορίζεται «η άσκοπη επανάληψη μιας λέξης ή μιας ομάδας λέξεων, που μόλις έχουν προφερθεί από άλλο πρόσωπο»(Fay, 1969). ΟFay παρατήρησε ότι η χρήση του όρου «άσκοπη» είναι μια αναγκαία πιστοποίηση, αν και αυτή η κριτική βασίζεται συχνά σε συμπεράσματα λογικής ανάλυσης. Ο Roberts, (1989), καθόρισε την άμεση ηχολαλία σαν «αναγνωρίσιμη μίμηση που συμβαίνει ανάμεσα σε δύο εκφωνήσεις ενός προτύπου»(π.276).

Οι McEvoy, Loveland και Landry (1988) διαπίστωσαν ότι η άμεση ηχολαλία ήταν πιο συχνή σε παιδιά με αυτισμό που είχαν ελάχιστη εκφραστική γλώσσα αλλά δεν συνδέονταν στενά με τη χρονολογική ή μη λεκτική ψυχική ηλικία(Tager-Flusberg, Paul&Lord, 2005).

Από την άλλη, ως καθυστερημένη ηχολαλία καθορίζεται η «ηχώ μιας φράσης μετά από καθυστέρηση ή διάλλειμα χρόνου»,(Simon, 1975, p 1440). Με τον τρόπο αυτό οι Roberts και Simon, Prizant και Duchan (1981), Prizant και Rydell,(1984), Rydell και Miranda, (1991), αρχικά χρησιμοποίησαν οργανωμένα κριτήρια στους ορισμούς τους για άμεση και καθυστερημένη ηχολαλία. Αντιθέτως οι Laski, Charlop και Schreiman, (1988), καθόρισαν ως άμεση ηχολαλία τις «ακατάλληλες επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων» (π. 394) και ως καθυστερημένη ηχολαλία τις «μη-λειτουργικές επαναλήψεις εκτός περιβάλλοντος» (π. 394).

Η σαφέστερη διάκριση που έχει γίνει διαφοροποιεί δύο γενικές κατηγορίες ηχολαλικής συμπεριφοράς που βασίζονται στο χρονικό διάστημα ερεθίσματος αντίδρασης μεταξύ της πρότυπης παραγωγής μιας ομιλίας και της επακόλουθης επανάληψης. Η άμεση ηχολαλία αναφέρεται σε λεγόμενα που παράγονται αμέσως ή λίγο χρόνο μετά την παραγωγή του πρότυπου ομιλίας. Η καθυστερημένη ηχολαλία αναφέρεται σε λεγόμενα που επαναλαμβάνονται αρκετή ώρα μετά. Η επεξεργασία που περιέχεται στην παραγωγή καθυστερημένης ηχολαλίας, συμπεριλαμβάνει ανάκτηση πληροφοριών από κάποιο είδος μακροπρόθεσμης μνήμης, ενώ στην άμεση ηχολαλία εμπλέκεται η βραχυπρόθεσμη μνήμη (Hermelin & Connor, 1970).

Από έρευνες όσον αφορά στη λειτουργική αξία της ηχολαλίας, αντανακλώνται διχασμένες απόψεις. Ταξινομούνται από περιγραφές της ηχολαλίας σαν παθολογική συμπεριφορά χωρίς λειτουργική αξία, σε θεωρήσεις της ηχολαλίας σαν κοινωνικά παρακινούμενη αντισταθμιστική στρατηγική που εξυπηρετεί τη γενική λειτουργία διατήρησης της κοινωνικής επαφής και σε περιγραφές ηχολαλίας ως εξυπηρέτηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών λειτουργιών. Μέσα σε αυτή την ποικιλία απόψεων ενυπάρχουν τα ζητήματα παρουσίας ή απουσίας και κατανόησης του επικοινωνιακού σκοπού που συνεπάγονται ηχολαλικές παραγωγές.

Ερευνητές που θεωρούσαν την ηχολαλία πρωταρχικά παθολογική συμπεριφορά, εφάρμοσαν ποικίλες προσεγγίσεις για τη θεραπεία της ηχολαλίας. Τέτοιες προσεγγίσεις ποικίλουν από την χρήση της εντολής «μη μιλάτε» (Lovaas, 1977) σε αντικατάσταση της ηχολαλίας με εκφωνήσεις όπως « Δεν ξέρω», (Schreibman & Carr, 1978) ή άλλες προπορευόμενες προφορικές απαντήσεις, (Fox, Faw, McMorro, Davis & Bittle, 1988; Durand & Crimmins, 1987). Εκτός ορισμένων εξαιρέσεων, (Durand & Crimmins, 1987), τα συγγράμματα αυτά δε θεωρούν τις διαφορές των παιδιών φαινομενικές στην

παραγωγή ηχολαλίας (π.χ. καταστάσεων και διαπροσωπικές διαφορές), στη λειτουργική χρήση σε φυσικά περιβάλλοντα και στην πιθανή τους σχέση με γλώσσα και επικοινωνιακή ανάπτυξη. Πράγματι, η ηχολαλία μελετήθηκε πολύ συχνά σε πολύ ελεγχόμενα περιβάλλοντα εργαστηρίου, χωρίς να επιτρέπεται να παίζει το ρόλο της σε πιο φυσικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Από αυτή την άποψη, η ηχολαλία σπάνια λαμβάνεται υπόψη σε σχέση με την έκφραση του επικοινωνιακού σκοπού ή σε σχέση με τη γνωστική, επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη.

Άλλοι ερευνητές συζήτησαν τη κοινωνική αξία της άμεσης ηχολαλίας, δηλώνοντας ότι ενδέχεται να επιτρέπει κοινωνική απομόνωση και να αντιπροσωπεύει μια στοιχειώδη προσπάθεια του ατόμου να διατηρεί τη κοινωνική επαφή με άλλους. Ενώ επιβεβαιώνεται ότι η ηχολαλία εξυπηρετεί τη γενική λειτουργία της διατήρησης κοινωνικής επαφής, αυτοί οι ερευνητές δε προσπάθησαν να σκιαγραφήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες. Μέσω πολλών μελετών, έγιναν προσπάθειες να εξερευνηθούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες άμεσης και καθυστερημένης ηχολαλίας(Prizant & Duchan, 1981;Prizan & Rydell, 1984). Οι Prizant & Duchan, βασιζόμενοι σε αναλύσεις από βιντεοκασέτες, άντλησαν επτά λειτουργικές κατηγορίες άμεσης ηχολαλίας, από 1009 ηχολαλικές εκφωνήσεις τεσσάρων αυτιστικών παιδιών.

Αυτιστικά παιδιά βιντεοσκοπήθηκαν κατά τη διάρκεια φυσιολογικών αλληλεπιδράσεων για μια περίοδο οκτώ μηνών και βρέθηκε ότι παρήγαγαν ηχολαλικές εκφωνήσεις αλληλεπιδρώμενες και μη. Οι συγκεκριμένες κατηγορίες των λειτουργιών ηχολαλίας περιείχαν: μη-επικεντρωμένη, αλλαγή σειράς, δηλωτική, απάντηση-ναι, απαίτηση, δοκιμή και αυτό-καθοριζόμενη. Αργότερα οι McEvoy, LovelandκαιLandry, (1988) και οι Zyl, Alant, Uys, (1985), έκαναν εν μέρει πιστή αντιγραφή των ευρημάτων των Prizant και Duchan, (1985). Οι Prizant και Rydell, (1984), επίσης περιέγραψαν λεπτομερώς δεκατέσσερις λειτουργικές κατηγορίες καθυστερημένης ηχολαλίας βασισμένες σε συστηματικές αναλύσεις τριών αυτιστικών παιδιών. Οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για το καθορισμό αυτών των κατηγοριών, ήταν όμοιες με αυτές των Prizant καιDuchan.

Αν και δε συμπεριελήφθη σε προηγούμενη έρευνα, οι ηχολαλικές εκφωνήσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν περισσότερο βασισμένες στη συνηθισμένη χρήση με την οποία παράγεται η ομιλία δηλαδή, στο βαθμό στον οποίο γίνεται αντιληπτή ή κατανοητή η κοινωνική συμπεριφορά από τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, επιτρέποντας την

επιτυχή επικοινωνία(Prizant, 1993). Μολονότι, η ηχολαλία θεωρείται γενικά μια μη-συνηθισμένη προφορική στρατηγική, οι συγγραφείς πιστεύουν ότι τα ηχητικά παράγωγα πρέπει να εξετάζονται σε μια συνεχή σειρά από τα λιγότερο στο περισσότερο τυπικά με βάση τα εξής κριτήρια:

1. Κατά πόσο οι λέξεις των ηχητικών παραγώγων χρησιμοποιούνται με τα ίδια συνεπαγόμενα νοήματα με τα οποία χρησιμοποιούνται και από τα άλλα μέλη της κοινωνίας
2. Κατά πόσο οι ήχοι θεωρούνται ότι σχετίζονται με το επικοινωνιακό περιβάλλον
3. Κατά πόσο παράγονται ήχοι με επικοινωνιακή σκοπιμότητα
4. Κατά πόσο οι εκφωνήσεις προσθέτουν καινούριες ή απαιτούμενες πληροφορίες σε συζήτηση αλληλεπίδρασης
5. Κατά πόσο η ηχητική συμπεριφορά παρεμβαίνει στην ικανότητα ενός παιδιού να παρακολουθεί ή να μετέχει παραγωγικά είτε σε επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις είτε σε εκπαιδευτικές εργασίες μάθησης και
6. Κατά πόσο πρότυπα ηχολαλίας επιφέρουν αρνητική προσοχή ή αλλιώς στιγματίζουν το παιδί.

Για να συνοψίσουμε, ο ισχυρισμός μας είναι ότι μπορούμε να αποδώσουμε καλύτερα τη περιγραφή της άμεσης και καθυστερημένης ηχολαλίας σε μια συνεχή σειρά συμπτωμάτων όσον αφορά στην ακρίβεια της επανάληψης, στο βαθμό κατανόησης και τυπικότητας και στη παρουσία συνεπαγόμενες επικοινωνιακής σκοπιμότητας(Prizant & Rydell, 1993;Schuler & Prizant, 1985).

2.4.3 ΗΧΟΛΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Δύο γνώμες μπορούν να ξεχωρίσουν σχετικά με το ρόλο της ηχολαλίας στην επεξεργασία της επικοινωνιακής ανάπτυξης. Η μια γνώμη είναι ότι η ηχολαλία είναι η παθολογική συμπεριφορά που βρίσκεται εκτός σφαίρας επιρροής της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης και που ίσως ενδέχεται και να συγκρούεται με μια τέτοια

ανάπτυξη, (Coleman&Stedman, 1974 Schreibman &Car, 1978). Έτσι η ηχολαλία πρέπει να εξουδετερωθεί για να επιτραπεί η απόκτηση και η χρήση λειτουργικότερης επικοινωνίας. Προκαλεί το ενδιαφέρον ότι δεν υπάρχει καμία μαρτυρία για το ότι η εξουδετέρωση της ηχολαλικής συμπεριφοράς έχει σαν αποτέλεσμα την απόκτηση ενός λειτουργικότερου επικοινωνιακού ρεπερτορίου.

Μια εναλλακτική θέση προσπαθεί να κατανοήσει την ηχολαλική συμπεριφορά μέσα από τη συναφή έκφραση της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Αυτή η άποψη αναγνωρίζει ότι μπορεί να διδαχτεί η μετακίνηση από λιγότερο τυπικές σε περισσότερο τυπικές επικοινωνιακές μορφές σαν αναπτυξιακή πρόοδος παρατηρούμενη σε παιδιά με ή χωρίς ανικανότητες,(Prizant & Wetherby, 1987). Η πιο συγκεκριμένη γνώμη που αφορά στο ρόλο που μπορεί να παίζει η ηχολαλία στην απόκτηση της γλώσσας, κατατέθηκε κατά πρώτον από τους Baltaxe και Simmons, (1977), και από τότε επεκτείνεται σε περισσότερες λεπτομέρειες(Prizant, 1983, 1987). Βασιζόμενοι στην έρευνα τους, οι Baltaxe και Simmons υποστήριζαν ότι τα αυτιστικά παιδιά μπορούν να αποκτήσουν γλώσσα αν χρησιμοποιήσουν στρατηγική μηχανικής αποστήθισης με συνεπαγόμενο καταμερισμό απομνημονευμένων γλωσσικών μορφών.

Οι Prizant και Rydell, (1984), ανακάλυψαν ότι οι περιπτώσεις τους συχνά συνδύαζαν και συνέδεαν ασυναρτησίες γλώσσας και επεξεργασία ανάλογη με την πρώιμη κίνηση μικρών παιδιών από μια σε πολλές εκφωνήσεις λέξεων. Οι Baltaxe και Simmons υπέθεσαν ότι ένας τέτοιος καταμερισμός μη-αναλυόμενων μορφών παρείχε τη βάση για την απόκτηση ενός διεπόμενου από κανονισμούς και γενικευμένου γλωσσικού συστήματος.

Ο Prizant, (1983), υπέθεσε επιπλέον ότι ενδέχεται η ηχολαλική συμπεριφορά να παίζει κάποιο ρόλο στην απόκτηση γλωσσικής λειτουργίας και στην οργάνωση των αυτιστικών παιδιών και έδωσε έμφαση στο ότι είναι σημαντικό να μελετήσουμε την ηχολαλική συμπεριφορά μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον γνωστικού τρόπου επεξεργασίας αυτών των παιδιών. Η εκμάθηση γλώσσας στον αυτισμό δηλαδή μοιάζει πολύ με αυτό που περιγράφεται σαν τρόπος απόκτησης γλώσσας η οποία παρατηρείται σε κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Peters, 1983).

Ο Peters υπαινίσσεται ότι όσοι υποβάλλονται σε γλωσσική εκπαίδευση πέφτουν σε μια ακολουθία που τους κλιμακώνει από αναλυτικούς σε μορφικούς επεξεργαστές. Οι

αναλυτικοί επεξεργαστές μαθαίνουν τη γλώσσα με κάποια εκτίμηση βασικής συνιστώσας οργάνωσης νοήματος και κινούνται διαμέσου σταδίων αυξανόμενων γλωσσικών συμπλεγμάτων. Οι επεξεργαστές μορφής αποκτούν γλώσσα απομνημονεύοντας και επαναλαμβάνοντας ενότητες πολλών λέξεων με πρωταρχικά περιορισμένη γλωσσική κατανόηση. Όπως σημειώθηκε, αυτές οι «χοντράδες» αναλύονται στη συνέχεια στα συστατικά από τα οποία αποτελούνται. Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρουσιάζουν πρότυπα που αντανakλούν κάθε ένα ξεχωριστό τρόπο επεξεργασίας με ικανότητα παραλλαγής μέσω της συνεχούς σειράς, (Peters, 1977).

Φαίνεται ότι τα αυτιστικά παιδιά που αποκτούν προφορική γλώσσα ενδέχεται να περιορίζονται σε ένα ακραίο είδος χαρακτηριστικού τρόπου επεξεργασίας της μορφής. Κατά τον τρόπο επεξεργασίας της μορφής, ενδέχεται να γίνεται επεξεργασία γλώσσας σε ολόκληρες ενότητες επιτρέποντας τη διείσδυση κανόνων. Κάποια ακραία στρατηγική επεξεργασίας της μορφής ενδέχεται να βοηθά στην ερμηνεία άλλων προβλημάτων στον αυτισμό, όπως είναι οι περιορισμοί κατανόησης και αντιγραφής με απρόβλεπτη αλλαγή, η διείσδυση νόμων ιεραρχικών συστημάτων, η κατανόηση και ανάπτυξη συστημάτων κοινωνικών νόμων καθώς επίσης και η απόκτηση ευέλικτου και παραγωγικού συστήματος γλώσσας,(Prizant 1983). Επικοινωνιακές και γλωσσικές επιδεξιότητες είναι πιθανόν να δοκιμάζονται περισσότερο λόγω των ταχέως μεταβαλλόμενων και περιβαλλοντικά ευαίσθητων προσαρμογών και επανορθώσεων που είναι απαραίτητες για επιτυχείς συνεχείς αλληλεπιδράσεις(Quill, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η γλώσσα είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός κώδικας μέσω του οποίου αναπαριστώνται οι ιδέες για τον κόσμο με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων και χωρίζεται σε τρία κύρια επίπεδα(γλωσσική δομή, γλωσσικό περιεχόμενο και γλωσσική χρήση). Κάθε ένα από αυτά τα τρία επίπεδα της γλώσσας κυβερνάται από μια σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν την γλώσσα,(φωνολογικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό, πραγματολογικό) και τα οποία είναι αποδεκτά και συμφωνημένα από την κοινωνία όπου χρησιμοποιούνται. Η απόκλιση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πριν από την κατάκτηση και χρήση της γλώσσας ως εργαλείου για επικοινωνία , είναι χαρακτηριστικό σύμπτωμα των ατόμων που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. (Βογινδρούκας, 2005)

3.1.1 Επίπεδα της γλώσσας

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

- Η φωνολογία αναφέρεται στην οργάνωση και τον τρόπο σύνδεσης των επιλεγμένων ήχων της συγκεκριμένης γλώσσας.
- Η μορφολογία αναφέρεται στα μορφήματα μιας γλώσσας και τον τρόπο που αποδίδουν νόημα στις λέξεις. Το μόρφημα είναι η μικρότερη μονάδα του γλωσσικού συστήματος που είναι φορέας σημασίας.
- Η σύνταξη αναφέρεται στον τρόπο σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους ώστε να διαμορφώνουν κατανοητές προτάσεις (Bloom& Lahey, 1978; Νικολόπουλος, 2008 ; OWENS, 2016).

Το γλωσσικό περιεχόμενο περιλαμβάνει τη σημασιολογία δηλαδή το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν την γνώση του κόσμου. Η

σημασιολογική επάρκεια έχει υψηλό βαθμό οργάνωσης ανάμεσα στις έννοιες οι οποίες συσσωρεύονται στο σημασιολογικό σύστημα (Eltinge & Roberts 1993).

Τέλος σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978) η γλωσσική χρήση (πραγματολογία) περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι χωρίζουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και γ) τη συνομιλία.

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

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

Όλα τα αυτιστικά παιδιά εμφανίζουν αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας ειδικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Rapin, 1991).

Η γλώσσα είναι μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, της επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα επικοινωνία είναι η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας. Γιατί κάποιος θα μάθαινε τη γλώσσα εάν δεν τη χρησιμοποιούσε; Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, ανάγκες και επιθυμίες. Η διαδικασία είναι δυναμική και περιλαμβάνει κωδικοποίηση, μεταφορά και αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Χρειάζεται ένας πομπός και ένας δέκτης και ο καθένας πρέπει να είναι σε εγρήγορση σε σχέση με τις ανάγκες του άλλου και να σιγουρεύεται ότι το μήνυμα μεταφέρεται και ότι διατηρείται σωστό. Η

πιθανότητα διαστρέβλωσης του μηνύματος είναι πολύ μεγάλη εάν σκεφτεί κανείς τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να μορφοποιηθεί το μήνυμα. Ο βαθμός επιτυχίας του ομιλητή στην επικοινωνία μετράται από την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της μετάδοσης του μηνύματος και ονομάζεται επικοινωνιακή ικανότητα.

Η γλώσσα είναι μόνο ένα μέρος της επικοινωνίας. Υπάρχουν και άλλα στοιχεία που διευρύνουν ή αλλάζουν το γλωσσολογικό κώδικα και ονομάζονται: παραγλωσσικά, μη γλωσσικά και μεταγλωσσικά. Οι παραγλωσσικοί κώδικες περιλαμβάνουν τον τόνο της φωνής τον ρυθμό, την έμφαση, τις παύσεις που υπερίστανται της ομιλίας και σηματοδοτούν τη στάση ή το συναίσθημα του ομιλητή. Ο τόνος της φωνής, είναι ο πιο σύνθετος από τους άλλους παραγλωσσικούς κώδικες και χρησιμοποιείται για να σηματοδοτήσει τη διάθεση της πρότασης. π. χ. ο τόνος στην ίδια πρόταση σηματοδοτεί εάν είναι ερώτηση ή δήλωση. Τα μη γλωσσικά στοιχεία συμπεριλαμβάνουν τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, τη βλεμματική επαφή, τις κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος και τη φυσική απόσταση.

Η επικοινωνία ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος χαρακτηρίζεται από μια ποιοτική βλάβη στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία(Noens&Berckelaer-Onnes, 2005). Οι επικοινωνιακές συμπεριφορές καθυστερούν και μειώνονται σε διαφορετικούς βαθμούς(Kim, Paul, Tager-Flusberg&Lord, 2014).

3.1.2 Μορφές Επικοινωνίας

1.Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει φαινόμενα που αφορούν τη χρήση του λόγου (προφορικού ή γραπτού) για την πραγμάτωσή της. Με τη χρήση του λόγου μπορούμε να μεταφέρουμε σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, εμπειρίες, σχόλια κ.α. Ασφαλώς, η χρήση του προφορικού λόγου, εγγυάται τη μετάδοση περισσότερων μηνυμάτων και σε πολύ λιγότερο χρόνο συγκριτικά με τον γραπτό λόγο. Η διαφοροποίηση αυτή, οφείλεται στα συνωδά χαρακτηριστικά της ομιλίας όπως ο τόνος της φωνής, οι δισταγμοί ή οι παύσεις που λειτουργούν καταλυτικά στην απόδοση του νοήματος για

κάθε μεταδιδόμενο μήνυμα. Προκειμένου να αποδίδεται το ύφος του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε το γραπτό λόγο, χρησιμοποιούνται τα σημεία στίξης. Παρ' όλα αυτά, ο γραπτός λόγος παραμένει χρονοβόρος σε σχέση με τον προφορικό. Συμπερασματικά, κατά την λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται χρήση του λόγου, με σκοπό να δοθεί νόημα στις σκέψεις μας. Η επιλογή των λέξεων, δίνει τη δυνατότητα σε άλλους να ερμηνεύσουν τα νοήματά μας. Προκειμένου, φυσικά να αποδοθεί το ορθό νόημα των σκέψεών μας στον δέκτη, θα πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνται, καθώς για κάθε άνθρωπο η ερμηνεία της λέξης και το νόημα που θα εκλάβει μπορεί να είναι διαφορετικό(Κοντάκος, 2002; Buck, 1984).

2. Μη- Λεκτική επικοινωνία

Η μη- λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την ανθρώπινη επικοινωνία και δεν εκφράζονται προφορικά ή γραπτά. Τις περισσότερες φορές μεταβιβάζει περισσότερο έννοιες παρά λέξεις. Ουσιαστικά, αφορά την έκφραση και τη χρήση του σώματος, τις αισθήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου και των ματιών αλλά και τις χειρονομίες που πραγματοποιούνται συνειδητά ή ασυνείδητα (Hinde, 1972; Mehrabian, 2017). Η μη- λεκτική επικοινωνία σχετίζεται απόλυτα με τη συμπεριφορά του ατόμου στην καθημερινότητα. Τυπικά παραδείγματα, είναι ο ρόλος της στη γονεϊκή διαπαιδαγώγηση, στην εργασία αλλά και ο ρόλος της στην αυτογνωσία, τη ψυχολογική και βιολογική ευζωία του ατόμου.

Παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Είναι πιο ασαφής σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία.
- Μπορεί να μεταδοθεί εκούσια ή ακούσια.
- Μπορεί να αντιπροσωπεύει πολλά διαφορετικά μηνύματα
- Είναι συνεχής
- Μεταφέρει πιο έντονα τα συναισθήματά μας
- Τα μηνύματα της μη- λεκτικής επικοινωνίας καθορίζονται πολιτισμικά

Επιπλέον, η γλώσσα του σώματος (Pease, 1991), η κινητική και αναπνευστική συμπεριφορά (στοιχεία της μη- λεκτικής επικοινωνίας), αντανακλούν τη ψυχολογική κατάσταση του ανθρώπου. Όταν ένα άτομο κινείται, κάνει μια ψυχοσωματική «δήλωση». Η κίνησή του, κάνει ορατή την προσωπικότητά του, αποκαλύπτοντας και ξεδιπλώνοντας στο χώρο έναν τρόπο που καθορίζεται από υποκειμενικά στοιχεία, του τι αισθάνθηκε, τι βίωσε. Έτσι αυτή η κινητική συμπεριφορά αποτελεί μια αλληγορία των ενδοψυχικών του δυναμικών. Οι παραμορφώσεις, εντάσεις και περιορισμοί της κίνησης, συχνά αντανακλούν αντίστοιχους περιορισμούς στην ολική προσωπικότητα ενός ατόμου (Κοντάκος, 2002; Βαρδακώστα & Vardakosta, 2001).

3.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η ανεπαρκής γλώσσα είναι ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού (Kleinmans, Müller, Cohen, & Courchesne, 2008), (DeFosse et al., 2004). Οι πρώτες σπουδές, οι οποίες επικεντρώθηκαν στη γλώσσα των λεκτικών παιδιών στο αυτιστικό φάσμα, υπογράμμισαν τα ανώμαλα χαρακτηριστικά της ομιλίας τους, όπως οι ασυνήθιστες επιλογές λέξεων, η αναγέννηση της ανωνυμίας, η ηχολαλία, ο ασυνεπής λόγος, η μη ανταπόκριση στις ερωτήσεις, η ανώμαλη προσποίηση και η έλλειψη κίνησης επικοινωνίας. Η επίμονη έλλειψη ομιλίας μερικών ατόμων αποδόθηκε στη σοβαρότητα του αυτισμού και στη συνεπακόλουθη νοητική καθυστέρηση παρά στην πιθανή αδυναμία αποκωδικοποίησης της ακουστικής γλώσσας (Rapin & Dunn, 1997, 2003).

Οι γλωσσικές αδυναμίες εκδηλώνονται σε επίπεδο φωνητικής σύνταξης. Ο λόγος χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές από αυτοματικές φράσεις, φωνές χωρίς κανένα νοηματικό περιεχόμενο και συλλαβές που επαναλαμβάνονται στερεοτυπικά. Η ομιλία είναι μονότονη, άρρυθμη και στερείται μελωδίας. Τις περισσότερες φορές είναι τηλεγραφική και παρουσιάζονται και φαινόμενα ηχολαλίας. Το αυτιστικό παιδί χρησιμοποιεί πρώτα τα ουσιαστικά και έπειτα τα ρήματα και με δυσκολία κατανοεί αφηρημένες έννοιες. Αναφέρεται συνήθως σε συγκεκριμένα αντικείμενα και δεν χρησιμοποιεί την αντωνυμία «εγώ». Οι αναφορές στον εαυτό του γίνονται σε δεύτερο και τρίτο πρόσωπο, για παράδειγμα λέει: «ο Γιάννης θέλει παγωτό» ή «θέλεις παγωτό;», ενώ στην ουσία το ίδιο θέλει παγωτό. Τέλος, δημιουργεί και χρησιμοποιεί

λέξεις χωρίς νόημα, που δεν υπάρχουν στη γλώσσα που μιλάμε οι οποίες, έχουν όμως κάποια ιδιαίτερη σημασία για το παιδί(Κρουσταλάκης, 1998 ; Baltaxe, 1977).

Έτσι, στα πλαίσια της αυτιστικής διαταραχής η γλώσσα δεν είναι παραγωγική και δημιουργική. Γενικά οι τομείς του λόγου οι οποίοι επηρεάζονται ιδιαίτερα από την αυτιστική διαταραχή, τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση, είναι αυτοί που σχετίζονται με τα παραλεκτικά, προσωδιακά στοιχεία της ομιλίας (χροιά φωνής, ένταση, δύναμη, επιτονισμός), και με το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο (στάση σώματος, απόσταση, εκφράσεις προσώπου) γεγονός που καθιστά τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία σημαντικά επιβαρημένη (Γενά, 2002; Tager-Flusberg, 1981)

3.3 ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας και παρουσιάζουν κυριολεκτικό τρόπο σκέψης γεγονός που συνδέεται με την περιορισμένη νοητική τους ευκαμψία. Ως αποτέλεσμα, αποδίδουν στις λέξεις μόνο την κυριολεκτική τους σημασία και δεν επεξεργάζονται τους ιδιοματισμούς, το χιούμορ τον σαρκασμό. Έτσι, οι λέξεις χρησιμοποιούνται για να μεταφέρουν με ακρίβεια τη συγκεκριμένη σημασία που δηλώνουν και δεν κατανοούν τίποτα παραπάνω από αυτό που λέει η ίδια η λέξη. Δεν μπορούν να αποκρυπτογραφήσουν τις αποχρώσεις των νοημάτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας(Ανακτήθηκε από <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf>).

Επιπλέον, δεν είναι σε θέση να συναγάγουν τα ρήματα ψυχικής κατάστασης που προκύπτουν σύμφωνα με το πλαίσιο, να κατανοούν τη μεταφορά και να παράγουν πράξεις ομιλίας, τα οποία είναι συμπεράσματα που αποτελούν τη βάση της επιτυχημένης κοινωνικής επικοινωνίας επειδή επεξεργάζονται νόημα ή εκφράζουν προθέσεις(Dennis, Lazenby & Lockyer, 2001; Wearing, 2010; Happé, 1993; Peterson, Siegal, 1995).

Λίγες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τη σημασιολογική ικανότητα των ικανών αυτιστικών ατόμων. Αναφέρεται ότι οι χαρισματικοί αυτιστικοί άνθρωποι δεν

παρουσιάζουν καμία σημασιολογική μειονεξία ειδικά όταν τα συζητούμενα θέματα σχετίζονται με τομείς των ενδιαφερόντων τους αλλά δυσκολεύονται στην κατανόηση των λεπτών νοημάτων των λέξεων ή φράσεων. Όλοι μας γνωρίζουμε ότι οι ίδιες λέξεις, όταν προφέρονται με διαφορετική επικοινωνιακή πρόθεση, προκαλούν αλλαγή του νοήματος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ειρωνεία. Για τους αυτιστικούς ανθρώπους το κυριολεκτικό νόημα των λέξεων δεν μεταβάλλεται μέσα σε ένα ειρωνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου ένα αυτιστικό άτομο βρίσκεται σε εξαιρετικά μειονεκτική θέση εξαιτίας της περιορισμένης πνευματικής ικανότητας νοητικού δυναμικού και επομένως, μπορεί να μάθει να αναγνωρίζει τις λεπτές διαφορές ή αποχρώσεις του νοήματος μόνο άμα καταβάλει μεγάλη προσπάθεια(Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7363/Zavalina%2C%20I.SLT_2016..pdf?sequence=2).

3.3.1 Αυτισμός και σαρκασμός-ειρωνεία

Τα παιδιά με αυτισμό συχνά δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν και να κατανοούν τη μη-κυριολεκτική γλώσσα (π.χ. ειρωνεία, σαρκασμό, εξαπάτηση, χιούμορ και μεταφορές). Η ειρωνεία και ο σαρκασμός μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολες επειδή η έννοια μιας έκφρασης είναι το αντίθετο από αυτό που δηλώνεται(Persicke, Tarbox, Ranick & Clair, 2013).Ο σαρκασμός είναι πιο δύσκολο να διεκπεραιωθεί απ'ό,τι τα μη σαρκαστικά σχόλια. Αξίζει να σημειωθεί πως συμπεράσματα σχετικά με τα γεγονότα της κατάστασης όπως και η ψυχική κατάσταση του ομιλητή (π.χ. στάση, γνώση και προθέσεις) είναι σημαντικές για την κατανόηση του σαρκασμού, στοιχεία τα οποία, μειονεκτούν στα αυτιστικά παιδιά(McDonald, 1999; Baron-Cohen, 1994) . Η ειρωνεία χρησιμοποιείται συνήθως και κατανοείται αβίαστα στις καθημερινές συνομιλίες. Η ανίχνευση της ωστόσο, περιλαμβάνει μάλλον σύνθετες διανοητικές αναπαραστάσεις, καθώς ο ακροατής πρέπει να καταλάβει όχι μόνο ότι ο ομιλητής δεν σημαίνει ακριβώς αυτό που είπε, αλλά επίσης ότι δεν περιμένει να ληφθεί κυριολεκτικά(Wang, Lee, Sigman & Dapretto, 2006).

3.3.2 Αυτισμός και χιούμορ

Το χιούμορ είναι ένα «έμφυτο» χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους (Δαρβίνος, 1872). Υπήρξε γενική αποδοχή ότι τα άτομα με αυτισμό δεν καταλαβαίνουν το χιούμορ (Asperger, 1944, Wing, 1996) και δεν είναι σε θέση να γελάσουν μόνοι τους και ποτέ δεν φτάνουν εκείνη την ιδιαίτερη σοφία και βαθιά διαισθητική ανθρώπινη κατανόηση που υποκρύπτει το γνήσιο χιούμορ (Asperger, 1944, Frith 1991, σελ. 82). Το γενικό συμπέρασμα που έχει προκύψει από κάποιες μελέτες είναι ότι μπορούν να διατηρηθούν απλές μορφές χιούμορ σε πολύ μικρά παιδιά (π.χ. αστείοι ήχοι, κινούμενα σχέδια, πειράγματα κλπ.) και ότι επίσης έχουν την ικανότητα να κατανοούν κάποιες βασικές μορφές του χιούμορ, τόσο λεκτικής όσο και μη λεκτικής, δηλαδή χιούμορ σωματικής κωμωδίας, απλά αστεία και λογοπαίγνια, τα οποία, ωστόσο, δεν είναι σύμφωνα με το γενικό αναπτυξιακό τους επίπεδο (Lyons & Fitzgerald, 2004). Αξίζει να σημειωθεί πως οι έφηβοι με αυτισμό έχουν σημαντικά χειρότερη κατανόηση των κινούμενων σχεδίων και των αστείων σε σχέση με παιδιά μικρότερης ηλικίας (Emerich, Creaghead, Grether, Murray & Grasha, 2003). Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να παράγουν και να εκτιμούν το χιούμορ σε περιορισμένο βαθμό σε ένα φυσιολογικό περιβάλλον (James & Tager-Flusberg, 1994).

3.4 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό είναι διαφορετική από την φυσιολογική σειρά ανάπτυξης.

Η γλωσσική ανάπτυξη χωρίζεται σε τρεις διαφορετικούς τομείς:

1. την φωνολογική ανάπτυξη, που αναφέρεται στην γνώση που αποκτάει το παιδί ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας.

2. την συντακτική ανάπτυξη, που αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων της δομής των λέξεων σε προτάσεις και

3. την σημασιολογική ανάπτυξη, που αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων (Κατή, 2009; Fromkin, Rodman & Hyams, 2008).

3.4.1 Φωνολογική ανάπτυξη

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

Τους πρώτους μήνες της ζωής του το παιδί παράγει ήχους. Το κλάμα είναι η πρώτη έναρθρη κραυγή και η απόδειξη ότι διαφέρει από παιδί σε παιδί. Επιπλέον τους πρώτους μήνες το παιδί παράγει γουργουρίσματα και ευχάριστες φωνούλες οι οποίες όμως δεν είναι φωνήματα αλλά, έχουν συναισθηματική σπουδαιότητα για το παιδί. Επικρατεί η άποψη ότι αυτή την περίοδο που το παιδί παράγει ήχους, επιλέγει σταδιακά τους ήχους της δικής του γλώσσας.

Από 4-5 μηνών κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί το βάβισμα. Το γουργούρισμα γίνεται συστηματικότερο και η παραγωγή των ήχων κανονικότερη. Επιπλέον το συγκεκριμένο στάδιο είναι ένα στάδιο λαρυγγο-φαρυγγικής άσκησης των οργάνων και μηχανισμών της ομιλίας. Όταν το παιδί αποκτήσει τη γλώσσα του δεν παράγει πλέον αυτούς τους ήχους.

Τον 8^ο μήνα έχουμε τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα. Υπάρχουν ακόμα ασυνάρτητοι ήχοι αλλά συγχρόνως έχουμε ίχνη ρυθμού και τονισμού. Το μεγαλύτερο μέρος της γλωσσικής παραγωγής οφείλεται στην μίμηση της ομιλίας των ενηλίκων και γι' αυτό ονομάζεται ηχολαλία. Η ηχολαλία μπορεί να κατανοηθεί μόνο από πρόσωπα που βρίσκονται στο κοντινό περιβάλλον του παιδιού. Αυτή η περίοδος συνδέει την προγλωσσική περίοδο με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, που αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης.

Στο τέλος του πρώτου χρόνου αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις του παιδιού. Στον 10^ο με 12^ο μήνα παρουσιάζεται μια μείωση της ασυνάρτητης και ιδιόρρυθμης φωνολογικής παραγωγής. Αυτή την χρονική περίοδο πρέπει να αυξηθεί η παραγωγή και η αντίληψη των ήχων ώστε να κατανοήσει το παιδί και να χρησιμοποιήσει τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Στους πρώτους μήνες της παραγωγής κυριαρχούν τα φωνήεντα.

Το παιδί κατακτά πρώτα τους ήχους που παράγονται στο πίσω μέρος του στόματος και στη συνέχεια αυτούς που παράγονται στο μπροστινό.

Στο 3^ο έτος, το φωνολογικό σύστημα έχει αναπτυχθεί αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί. Έτσι λοιπόν το παιδί δεν μπορεί να απομονώσει σε αυτό το στάδιο ένα συγκεκριμένο ήχο σε μια λέξη. Σε ηλικία 3-5 έχει την ικανότητα να μαθαίνει ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων χωρίς να γνωρίζει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Τέλος γύρω στον 6^ο χρόνο το παιδί έχει κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του (Lloyd, 1998; Γαβρηλίδου, 2003).

3.4.2 Συντακτική ανάπτυξη

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

Α΄ περίοδος συντακτικής ανάπτυξης από 1-3 ετών

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

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

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

Σε αυτό το στάδιο έχουμε εξέλιξη στον τομέα της κατανόησης και της παραγωγής. Επιπλέον έχουμε ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών δηλαδή:

- οι ερωτήσεις διαφοροποιούνται σύμφωνα με τη γραμματική του παιδιού και όχι σύμφωνα με την γραμματική των ενηλίκων.
- οι αρνητικές προτάσεις εκφράζονται με το «όχι» και αργότερα με το «δεν» και «μη»(Lloyd, 1998; Κατή, 2009).

3.4.3 Σημασιολογική ανάπτυξη

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

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

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

1. Εμπλουτισμό του λεξιλογίου: ο πλούτος του λεξιλογίου δεν προσδιορίζει όμως την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί.
2. Απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει σε κάθε λέξη: οι πρώτες λέξεις του παιδιού πιθανόν να χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία απ' ότι στους ενήλικες.
3. Απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών και των λέξεων: οι σχέσεις αυτές είναι η συνωνυμία, η αντίθεση και η αμοιβαιότητα των λέξεων.
4. Απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση: οι περιορισμένες λέξεις δομούνται σε προτάσεις και εκφράζουν ένα μήνυμα(Lloyd, 1998).

Ενώ στη φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας οι επιμέρους λειτουργίες εμφανίζονται ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό εμφανίζεται περισσότερο σε μια αλληλουχία – σειρά. Το μοντέλο επικοινωνιακής ανάπτυξης που ακολουθούν τα παιδιά με αυτισμό είναι τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά διαφορετικό από τη φυσιολογική προ γλωσσική σειρά ανάπτυξης.

Έτσι καθώς παρατηρείται εξαιρετική ποικιλία και διαφοροποίηση μέσα στα πλαίσια του φάσματος του αυτισμού τα στοιχεία που δίνουμε ως προς την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας, δεν θα πρέπει να γενικεύονται για όλα τα παιδιά με αυτισμό(Bλασσοπούλου, et al., 2007).

3.5 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Τα περισσότερα άτομα με αυτισμό αρχίζουν να μιλούν αργά και αναπτύσσουν ομιλία με σημαντικά χαμηλότερο ρυθμό από άλλους (Le Couteur, Bailey, Rutter, & Gottesman, 1989; Tager-Flusberg, 2000). Επειδή ο αυτισμός συνήθως δεν

διαγιγνώσκεται μέχρι την ηλικία των 3 ή 4, υπάρχουν σχετικά λίγες πληροφορίες σχετικά με τη γλώσσα σε πολύ μικρά παιδιά με αυτισμό. Διάφορες αναδρομικές μελέτες που χρησιμοποιούν αναφορές γονέων και βιντεοκασέτες που συλλέχθηκαν κατά τη βρεφική ηλικία και τα παιδικά χρόνια δείχνουν ότι από το δεύτερο έτος της ζωής, η επικοινωνία των περισσότερων παιδιών με αυτισμό είναι διαφορετική από άλλα παιδιά (Dahlgren & Gillberg, 1989). Αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι πολύ νεαρά παιδιά με αυτισμό ανταποκρίνονται λιγότερο στα ονόματά τους ή σε κάποιον που μιλά σε σύγκριση με άλλα παιδιά (Lord, 1995, Osterling & Dawson, 1994; Boucher, Lewis, & Collis, 2000; Abramsetal., 2013) και είναι λιγότερο ευαίσθητα στον ήχο της φωνής της μητέρας τους (Klin, 1991; Boucher, Lewis, & Collis, 1998; Nadiget al., 2007).

Παιδιά ηλικίας 2 ετών, τα οποία κρίθηκαν πολύ πιθανό να έχουν αυτισμό, είχαν έντονη εκφραστική και δεκτική γλωσσική ηλικία μικρότερη των 9 μηνών, σε αντίθεση με άλλες δεξιότητες που κυμαίνονταν μεταξύ 16 και 21 μηνών. Όχι μόνο η γλώσσα τους καθυστέρησε σοβαρά στα 2, αλλά και οι εκφραστικές δεξιότητές τους συνέχισαν να αναπτύσσονται με βραδύτερο ρυθμό μέχρι την ηλικία των 5 ετών σε σύγκριση με τα παιδιά μη μαθητευόμενα με αναπτυξιακές καθυστερήσεις σε παρόμοια μη λεκτική επίπεδα.

Περίπου το 25% των παιδιών με αυτισμό περιγράφονται από τους γονείς τους ότι έχουν μερικές λέξεις σε 12 ή 18 μήνες και στη συνέχεια τους χάνονται (Kurita, 1985). Μια πρόσφατη μαζική συστηματική διαχρονική μελέτη των νήπια από τον Lord, Shulman και DiLavore (2004) διαπίστωσε ότι αυτό το είδος "γλωσσικής παλινδρόμησης" μετά από ένα πρότυπο κανονικής γλωσσικής έναρξης ήταν μοναδικό στον αυτισμό και δεν βρέθηκε στα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Γενικά, η παλινδρόμηση είναι μια σταδιακή διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά δεν μαθαίνουν νέες λέξεις και αποτυγχάνουν να συμμετάσχουν σε επικοινωνιακές ρουτίνες στις οποίες μπορεί να έχουν συμμετάσχει πριν. Η απώλεια γλώσσας εμφανίστηκε σε αυτά τα παιδιά όταν είχαν ακόμα σχετικά μικρό εκφραστικό λεξιλόγιο και πριν από τη λέξη έκρηξη. Ο Lord και οι συνεργάτες της διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που έζησαν απώλεια λέξεων έχασαν επίσης κάποιες κοινωνικές δεξιότητες υποστηρίζοντας τα ευρήματα της Goldberg και των συναδέλφων της (Goldberg et al., 2003) και ότι παρόμοιες απώλειες κοινωνικών δεξιοτήτων συνέβησαν σε μικρότερη ομάδα παιδιών με αυτισμό που δεν είχε

χρησιμοποιήσει ακόμα λέξεις κατά τη στιγμή της απώλειας (Luyster et al., in press; Lord, Shulman, & DiLavore, 2004).

Αυτό το φαινόμενο είναι αρκετά διαφορετικό από την παλινδρόμηση που σχετίζεται με την αποσυνθετική διαταραχή, η οποία συμβαίνει συνήθως σε μεταγενέστερο χρόνο και συνεπάγεται απώλεια προηγμένων γλωσσικών δεξιοτήτων (Rapin, 1995) και επικοινωνία χωρίς λόγο. Αν και οι ικανότητες των παιδιών με αυτισμό πριν από την παλινδρόμηση είναι συχνά ελάχιστες, εξακολουθεί να προκαλεί σύγχυση και θλίψη για τους γονείς να παρακολουθούν τα παιδιά τους χάνουν οποιοδήποτε στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας. Οι μελέτες έχουν δείξει μόνο μια ελάχιστη σχέση μεταξύ της γλωσσικής παλινδρόμησης στον αυτισμό και της μεταγενέστερης πρόγνωσης ή έκβασης, ενώ τα παιδιά παρουσίαζαν κατά μέσον όρο ελαφρώς χαμηλότερες λεκτικές βαθμολογίες IQ στη σχολική ηλικία από ότι τα παιδιά χωρίς ιστορικό απώλειας (Richler et al., τύπος).

Για να μετρήσουμε το αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα των γλωσσικών ορόσημων για τα παιδιά με αυτισμό, εξαρτάται γενικά από τη γονική αναφορά. Οι περισσότερες διαγνωστικές συνεντεύξεις, όπως η Αναγνωρισμένη Διαγνωστική Συνέντευξη για τον Αυτισμό (ADI-R, Rutter, Le Couteur, & Lord, 2003), περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικά με την ηλικία των πρώτων λέξεων και φράσεων. (Βλ. Lord et al., 2004, για παραδείγματα ερωτήσεων παλινδρόμησης από τροποποιημένο ADI για μικρά παιδιά.). Ο Lord και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι οι επαναλαμβανόμενες διαχειρίσεις του ADI-R έδειξαν ότι οι ηλικίες που οι γονείς ανέφεραν αυτά τα γλωσσικά ορόσημα αυξήθηκαν κατά τη στιγμή της συνέντευξης (Lord, Risi, & Pickles, 2004; Taylor, 2004). Αυτό το συστηματικό "τηλεσκόπιο" σημαίνει ότι οι γονείς των μεγαλύτερων παιδιών με αυτισμό είναι πιθανότερο να θυμούνται τη γλώσσα των παιδιών τους ότι είναι ακόμη πιο καθυστερημένη από ήταν όταν τα παιδιά τους ήταν νεότερα.

Κατά την προσχολική περίοδο και μετά, ορισμένες μη λεκτικές δεξιότητες, ιδιαίτερα η συχνότητα εμφάνισης κοινής προσοχής και απομίμησης, είναι ισχυροί προγνωστικοί παράγοντες της απόκτησης γλωσσών για παιδιά με αυτισμό (Charman et al., 2003; Rogers, Hepburn, Stackhouse, & Wehner, 2003; Sigman & Ruskin, 1999). Υπάρχει επίσης συχνά ένας σημαντικός συσχετισμός μεταξύ του IQ και των γλωσσικών αποτελεσμάτων, αν και τα υψηλότερα επίπεδα μη λεκτικού IQ δεν συνδέονται πάντα με γλωσσικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου (Howlin, Goode, Hutton, & Rutter, 2004; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001). Παρόλο που έχουν διεξαχθεί λίγες

διαχρονικές μελέτες για την απόκτηση γλωσσών μεταξύ λεκτικών παιδιών με αυτισμό, η έρευνα υποδηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων η πρόοδος σε κάθε τομέα της γλώσσας (π.χ. λεξιλόγιο, σύνταξη) ακολουθεί παρόμοιες πορείες όπως διαπιστώθηκε για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (π.χ., Tager-Flusberg & Calkins, 1990; Kjelgaard&Tager-Flusberg, 2001). Τα άτομα με αυτισμό συνεχίζουν να σημειώνουν πρόοδο στη γλώσσα και σε συναφείς αναπτυξιακούς τομείς αρκετά πέρα από τα προσχολικά έτη.

Μερικά παιδιά με αυτισμό δεν αποκτούν ποτέ λειτουργική γλώσσα. Πολλά από αυτά τα παιδιά έχουν πολύ χαμηλές μη λεκτικές βαθμολογίες IQ. Οι επιδημιολογικές μελέτες δείχνουν ότι περίπου το ήμισυ του πληθυσμού παραμένει χωρίς τη γλωσσική ικανότητα από τη μέση παιδική ηλικία (Bryson, Clark, & Smith, 1988).

Υπάρχει κάποια αισιοδοξία ότι τα περισσότερα παιδιά που λαμβάνουν προηγούμενες διαγνώσεις και επομένως καλύτερη πρόσβαση σε πρώιμες εντατικές παρεμβάσεις, ειδικά για τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, το ποσοστό των παιδιών με αυτισμό που αποτυγχάνουν να αποκτήσουν λειτουργική γλώσσα, μειώνεται.

3.5.1 Αρθρωση

Οι Bartak και οι συνάδελφοί του (Bartak, Rutter, & Cox, 1975) διαπίστωσαν ότι η ανάπτυξη αρθρώσεων είναι κάπως πιο αργή από το κανονικό. Αυτές οι καθυστερήσεις ήταν πιο μεταβατικές σε μια ομάδα αγοριών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρά σε μη αυτιστικά αγόρια όσον αφορά το επίπεδο της γλώσσας με σοβαρές δεκτικές και εκφραστικές καθυστερήσεις στη μέση παιδική ηλικία (Rutter et al., 1992).

3.5.2 Χρήση λέξεων

Η χρήση του λόγου στον αυτισμό μπορεί να παρατηρηθεί θέτοντας δύο διαφορετικά ερωτήματα: (1) Τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν και κατανοούν τα λόγια ότι ανήκουν στις ίδιες κατηγορίες με άλλους ανθρώπους; και (2) Υπάρχει κάτι ασυνήθιστο για το πώς τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν λέξεις; Η απάντηση και στις δύο ερωτήσεις είναι ναι. Στην πρώτη περίπτωση, μελέτες έχουν δείξει ότι τα λεκτικά παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν σημασιολογικές ομάδες (π.χ. πουλιά, βάρκα, τρόφιμα) με πολύ παρόμοιους τρόπους να κατηγοριοποιήσουν και να ανακτήσουν λέξεις (Boucher,

1988; Minsheu & Goldstein 1993; Tager-Flusberg, 1985). Τα παιδιά και οι έφηβοι με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, μπορούν να πετύχουν σε τυποποιημένες εξετάσεις λεξιλογίου, υποδεικνύοντας μια ασυνήθιστα πλούσια γνώση λέξεων (Fein & Waterhouse, 1979; Jarrold, Boucher, & Russell, 1997; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001) σχετικής αντοχής για ορισμένα άτομα με αυτισμό. Ταυτόχρονα, ο Tager-Flusberg (1991) διαπίστωσε ότι τα παιδιά με αυτισμό συχνά αποτυγχάνουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν για τις λέξεις με ένα φυσιολογικό τρόπο για να διευκολύνουν τις επιδόσεις στις εργασίες ανάκτησης ή οργάνωσης.

Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι ορισμένες κατηγορίες λέξεων μπορεί να υπό εκπροσωπούνται στα λεξιλόγια των παιδιών με αυτισμό. Για παράδειγμα, ο Tager-Flusberg (1992) διαπίστωσε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε μια διαχρονική γλώσσα δεν χρησιμοποίησαν σχεδόν καθόλου όρους ψυχικής κατάστασης, ιδιαίτερα όρους για γνωστικές καταστάσεις (π.χ. γνωρίζω, σκέφτομαι, θυμάμαι, προσποιούμαι). Αυτά τα ευρήματα επαναλήφθηκαν στην έρευνα, συμπεριλαμβανομένων μεγαλύτερων παιδιών με αυτισμό (Storoschuk, Lord, & Jaedicke, 1995, Tager-Flusberg & Sullivan, 1994). Άλλες μελέτες υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση των κοινωνικών όρων. Έτσι, ενώ η συνολική λεξική γνώση μπορεί να είναι μια σχετική δύναμη στον αυτισμό, η απόκτηση των λέξεων που χαρτογραφούνται σε έννοιες ψυχικής κατάστασης μπορεί να μειωθεί ειδικά σε αυτή τη διαταραχή.

Η μη φυσιολογική χρήση των λέξεων και των φράσεων έχει περιγραφεί στον αυτισμό για πολλά χρόνια (Rutter, 1970). Σε δείγματα εφήβων και ενηλίκων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, μια σημαντική μειονότητα έχει αποδειχθεί ότι χρησιμοποιεί λέξεις με ιδιαίτερες έννοιες (Rumsey, Rapoport, & Sceery, 1985; Volden & Lord, 1991) ή χρήση μεταφορικής γλώσσας, όπως περιγράφει ο Kanner (1946). Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι λέξεις ή οι φράσεις ήταν τροποποιήσεις των ριζών των λέξεων ή των φράσεων που παρήγαγαν ελαφρώς περίεργους, αλλά κατανοητούς, όρους όπως "επιδοκιμασία" για επαίνους ή "περικοπές" για κοψίματα και μώλωπες.

Αυτοί οι όροι δεν ήταν ριζικά διαφορετικοί από εκείνους που χρησιμοποιούνται περιστασιακά από παιδιά με διανοητική αναπηρία. Μόνο τα άτομα με αυτισμό παρήγαγαν νεολογισμούς ή περίεργες φράσεις για τις οποίες η ρίζα δεν ήταν αρκετά προφανής, αν και αυτές ήταν επίσης σχετικά σπάνιες (Volden & Lord, 1991). Η αυξημένη γλωσσική ικανότητα συνδέθηκε με αυξημένες ιδιότητες και επιμονή σε

άτομα με αυτισμό. Ο Rutter (1987) υποδεικνύει ότι αυτές οι μη φυσιολογικές χρήσεις των λέξεων μπορεί να είναι λειτουργικά παρόμοιες με τα είδη πρώιμων σφαλμάτων λέξεων που γίνονται από μικρά τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Είναι η εμμονή τους στον αυτισμό που τις χαρακτηρίζει ως ανώμαλη και μπορεί να αντικατοπτρίζουν το γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν είναι ευαίσθητα στη διορθωτική ανατροφοδότηση που παρέχουν οι γονείς τους λόγω των κοινωνικών τους μειονεκτημάτων.

3.5.3 Σύνταξη και μορφολογία

Σχετικά λίγες μελέτες έχουν συστηματικά διερευνήσει γραμματικές πτυχές της απόκτησης γλωσσών στον αυτισμό. Η διαχρονική μελέτη έξι αυτιστικών αγοριών που διεξήχθησαν από τον Tager-Flusberg και τους συναδέλφους της διαπίστωσε ότι τα παιδιά αυτά ακολουθούσαν την ίδια αναπτυξιακή πορεία με μια συγκριτική ομάδα ηλικιών με παιδιά με σύνδρομο Down που ήταν μέρος της μελέτης και με την ανάπτυξη των παιδιών (Tager-Flusberg et al., 1990). Τα παιδιά με αυτισμό και σύνδρομο Down εμφάνισαν παρόμοιες καμπύλες ανάπτυξης στο μέσο μήκος τους, το οποίο συνήθως λαμβάνεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της γραμματικής εξέλιξης.

Αρκετές μελέτες αγγλόφωνων παιδιών με αυτισμό διερεύνησαν την απόκτηση γραμματικής μορφολογίας, με βάση δεδομένα από αυθόρμητα δείγματα ομιλίας. Ορισμένες από αυτές τις μελέτες πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή καθώς περιλαμβάνουν πολύ μικρό αριθμό παιδιών, οι οποίοι ποικίλουν ευρέως σε ηλικία, νοητική ηλικία και γλωσσική ικανότητα. Δύο μελέτες εγκάρσιας τομής έδειξαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και μιας συγκριτικής ομάδας τυπικών παιδιών ή παιδιών με νοητική υστέρηση στην κυριολεξία ορισμένων γραμματικών μορφωμάτων (Bartolucci, Pierce & Streiner, 1980; Howlin, 1984). Ο Bartolucci και άλλοι (1980) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ήταν πιο πιθανό να παραλείψουν ορισμένες μορφές, ιδιαίτερα τα άρθρα, τα βοηθητικά και τα συνδετικά ρήματα, τον παρελθοντικό χρόνο, το τρίτο πρόσωπο και παροντικούς και μελλοντικούς χρόνους.

Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται πως υστερούν στη γλωσσική ανάπτυξη σε σχέση με τη μη λεκτική πνευματική ηλικία και πολύ πιθανό η συντακτική εξέλιξη να είναι περισσότερο παρόμοια από ό, τι ανόμοια με την κανονική ανάπτυξη. Συχνά προχωρεί με βραδύτερο ρυθμό και σχετίζεται με το αναπτυξιακό επίπεδο περισσότερο από τη

χρονολογική ηλικία, αν και μπορεί να μην συμβαδίζει με άλλους τομείς ανάπτυξης (Tager-Flusberg, 1981; Roth&Worthington, 2016).

3.6 ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

3.6.1 ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΙΤΙΑΣ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ

Η κατανόηση σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος σχετίζεται με το κατά πόσο το παιδί αναγνωρίζει ότι η συμπεριφορά του μπορεί να παράγει ένα ξεκάθαρο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, το παιδί συνειδητοποιεί ότι το να πατά το κουμπί κάνει το φώς να ανάβει ή ότι το να ανοίγει την πόρτα του ντουλαπιού σημαίνει ότι μπορεί να πιάσει ένα μπισκότο. Στην επικοινωνία, αν το παιδί δε κατανοεί αιτία-αποτέλεσμα, θα δυσκολευτεί να ζητήσει από κάποιον να το βοηθήσει να ανοίξει το ντουλάπι ή να το βοηθήσει να φτάσει ένα από τα ψηλότερα ράφια. Χωρίς τη λογική αιτίας-αποτελέσματος, το παιδί δε μπορεί να απαιτήσει ενέργειες ή αντικείμενα από άλλους, πράγμα το οποίο είναι από τις πρώτες επικοινωνιακές ενέργειες που αποκτούν τα φυσιολογικά παιδιά(Bhat,Galloway & Landa, 2010).

Είναι σημαντικό να ψάχνουμε για αποδείξεις κατανόησης αιτίας-αποτελέσματος σε ανεπίσημους ή υπό εξέταση όρους αξιολόγησης. Το αυτιστικό παιδί ενδέχεται να μη περάσει τα συγκεκριμένα τεστ αιτίας-αποτελέσματος στη δοκιμασία, αλλά ενδέχεται να επιδείξει κατανόηση αιτίας-αποτελέσματος σε τομείς του δικού του ενδιαφέροντος(Baron-Cohen, 1991).

Είναι σημαντικό να περιβάλλουμε το παιδί με καθημερινές δραστηριότητες που θα τον ή την εκθέτουν σε γεγονότα αιτίας-αποτελέσματος. Ενώ είναι εκτεθειμένο σε τέτοιες δραστηριότητες, το παιδί εκτίθεται επίσης, σε διάφορα είδη συμβολικής επικοινωνίας που σχετίζονται με την εμπειρία. Τέτοια παραδείγματα είναι η χρήση επιγραφής γραμμής με το χέρι που θα αντιπροσωπεύει την εμπειρία,(Layton, 1987) ή η εικόνα για χρήση σε επικοινωνιακή ανταλλαγή, (Bondy & Frost, υπό έκδοση). Αν αρέσει στο παιδί να το γαργαλάνε, διδάξτε του το σήμα γαργαλήματος ή παρουσιάστε μια εικόνα «γαργαλήματος» σα κάποιο μέσο για το παιδί για να απαιτήσει τη συνέχεια του παιχνιδιού-γαργαλητού. Ενώ επιτρέπεται στο παιδί να εξερευνεί το περιβάλλον του και

να μάθει κοινωνικές ανταλλαγές, το περιβάλλον απαιτείται να είναι οργανωμένο έτσι ώστε να συμβαίνουν επεισόδια αιτίας-αποτελέσματος. Όταν συμβαίνουν παρόμοια επεισόδια τότε πρέπει να συνδυάζονται με κάποιοι είδους επικοινωνιακή ανταλλαγή.

3.6.2 ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η επιθυμία των αυτιστικών παιδιών να επικοινωνούν με άλλα πρόσωπα συχνά είναι δύσκολο έργο, αφού μια από τις πρωταρχικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι η ανικανότητα να συσχετίζονται με άλλους με αναμενόμενους τρόπους (Noens & Berckelaer-Onnes, 2004). Συχνά δεν αναγνωρίζουν ή δε δείχνουν συγκεκριμένο ενδιαφέρον σε άλλους (Leslie & Frith, 1988). Μια από τις σημαντικότερες αιτίες για αυτό, ξεκινά από τη φτωχή σχέση αιτίας-αποτελέσματος όπως προαναφέρθηκε. Δηλαδή, αν το παιδί δε κατανοεί ότι κάποιος μπορεί να το βοηθήσει ή αν το παιδί δε καταλαβαίνει ότι οι ενέργειες του θα έχουν σαν αποτέλεσμα να πάρει κάτι, δε θα του είναι σχεδόν καθόλου απαραίτητο να σχετίζεται με τους άλλους. Συχνά γονείς και δάσκαλοι προλαβαίνουν και ανταποκρίνονται πολύ γρήγορα στις απαιτήσεις των παιδιών αυτών. Παρέχουν στο παιδί αυτό που χρειάζεται χωρίς να περιμένουν από το ίδιο να επικοινωνήσει μαζί τους (Kierman, Reid & Goldbart, 1987).

Καθημερινές ενασχολήσεις και επικοινωνιακές ανταλλαγές πρέπει να σχεδιάζονται, όπου απαιτείται το παιδί να επικοινωνεί με άλλους (Kalyva & Avramidis, 2005). Κατά τη διάρκεια αυτών των καταστάσεων, η οργάνωση πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε το παιδί να μαθαίνει την αξία της επικοινωνίας. Αν δεν αναμένεται ποτέ το παιδί να αλληλεπιδράσει με άλλους, θα στερείται πάντοτε την ευκαιρία να μάθει τα οφέλη της επικοινωνίας. Όσο πιο συχνά απαιτείται από αυτό να αλληλεπιδρά με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους του, τόσο πιο πρόθυμα θα το κάνει (Vernon, Koegel, Dauterman, & Stolen, 2012).

3.6.3 ΚΑΠΟΙΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ

Συνήθως οι δάσκαλοι και οι κλινικοί παίρνουν τη θέση του εισηγητή στην επικοινωνιακή ανταλλαγή, ενώ επιτρέπεται στο παιδί να είναι μερικώς ο δέκτης. Όταν οι ανάγκες του παιδιού ερμηνεύονται και του παρέχονται όσα θέλει, χωρίς αυτό να επιτρέπει να ζητά κάτι, τότε το παιδί στερείται επικοινωνιακού συντρόφου (Kierman, Reid & Goldbart, 1987). Τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούν ένα αυξητικό επικοινωνιακό σύστημα ή λένε κάποια λέξη μόνο όταν τους ζητηθεί. Για παράδειγμα, δυο μπισκότα, ένα γλυκό και ένα αλμυρό, ενδέχεται να εκτεθούν στο τραπέζι και ο δάσκαλος να ρωτήσει το παιδί ποιο από τα δυο θέλει. Τότε το παιδί δείχνει μια εικόνα για να απαιτήσει το γλυκό μπισκότο για το οποίο έγινε νύξη από το δάσκαλο. Αυτό το σενάριο όμως μεταφέρει δυο προβλήματα: Πρώτον, το συχνότερο είναι ότι οι γονείς και μαθητές δε θα προοδεύσουν πέρα από αυτό το επίπεδο. Αφού δε περιμένουν από το παιδί τους να ξεκινήσει κάποια επικοινωνιακή ανταλλαγή, δε περιμένουν να συμβεί κάτι τέτοιο. Μετά από μερικές απαιτούμενες ανταλλαγές, το παιδί μαθαίνει να περιμένει υπομονετικά από το δάσκαλο να το καθοδηγήσει και να λάβει αυτό που χρειάζεται. Είναι σημαντικό πως το παιδί έχει ανάγκη ευκαιριών για να ζητήσει το μπισκότο ή να αρχίσει μια συζήτηση, διαφορετικά γίνεται παθητικός συμμετοχος σε γλωσσικές και επικοινωνιακές ανταλλαγές (Koegel & Koegel, 1995)

3.6.4 ΚΑΤΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως αν το αυτιστικό παιδί δεν έχει κάτι για το οποίο να επικοινωνεί, θα παραμείνει μη επικοινωνιακό. Τι θα πρέπει να ζητηθεί από το παιδί για να επικοινωνήσει; Μερικοί ειδικοί συνιστούν ότι είναι σημαντικό να μάθει ονόματα αντικειμένων επειδή ουσιαστικά και απτά αντικείμενα είναι συγκεκριμένα. Άλλοι συνιστούν την επιλογή μόνο λειτουργικών ουσιαστικών, αφού αυτά είναι οι πρώτες λέξεις που μαθαίνουν τα φυσιολογικά παιδιά (Nelson, 1973). Λειτουργικά είναι ουσιαστικά τα αντικείμενα εκείνα που έχουν χρησιμότητα για το άτομο, όπως το κλειδί για το άνοιγμα της πόρτας, το ρόπαλο για το χτύπημα της μπάλας κ.ά. Δεν είναι τα ονόματα αντικειμένων που δεν εξυπηρετούν καμία λειτουργία όπως για παράδειγμα το πάτωμα, το παράθυρο ή το δέντρο. Άλλοι κλινικοί συνιστούν αρχικά τη διδασκαλία

ονομάτων τροφών επειδή συγκεκριμένες τροφές φαίνεται να είναι η ανταμοιβή για πολλά από αυτά τα παιδιά και ενισχυτικές γι αυτά.

Οι Watson, Lord, Schaffer και Scholper, (1989), συνιστούν να αφήνουμε το παιδί να είναι αυτό το ίδιο που θα καθορίσει για ποιο πράγμα θα επικοινωνήσει. Το παιδί πρέπει να έχει την αρχηγία και να διευθύνει την αλληλεπίδραση-συζήτηση. Αν αυτό ενδιαφέρεται για κάποια ενέργεια όπως αγκάλιασμα ή κούνημα σε κούνια, τότε, από εκεί πρέπει να αρχίσει η συζήτηση. Αν όμως επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον για κάποιο αντικείμενο, όπως ένα αυτοκινητάκι ή το τρεχούμενο νερό, ξεκινάμε με αυτό. Το να γνωρίζουμε τι αρέσει και τι δεν αρέσει στο παιδί μπορεί να επιταχύνει το ξεκίνημα της πρώιμης επικοινωνίας. Αφού έχει αρχίσει η επικοινωνία, ο δάσκαλος ή ο γονέας μπορούν να δουλέψουν με εκτενέστερο λεξιλόγιο, τέτοιο όπως τροφές και λειτουργικά ουσιαστικά.

3.6.5 ΚΑΠΟΙΟ ΜΕΣΩ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Για το μη λεκτικό παιδί, το να μάθει να μιλάει ενδέχεται να μην είναι το καλύτερο ή το προτιμότερο σύστημα για να επικοινωνεί. Για να επικοινωνεί μέσω του λόγου, θα πρέπει να είναι ικανό και να έχει κίνητρο για να μιλάει, όπως υπάρχει πιθανότητα, πρωταρχικά, για πολλά αυτιστικά παιδιά να μη συμβαίνει κάτι τέτοιο. Ο εκπαιδευτής έχει λίγες επιλογές όσον αφορά στο «σηματισμό» λόγου στο μη λεκτικό παιδί. Αρκετές ερευνητικές εργασίες, απέδειξαν ότι μολονότι τα μη λεκτικά αυτιστικά παιδιά διανύουν κάποιο αποφασιστικά δύσκολο χρόνο μάθησης για να μιλήσουν, επικοινωνούν τελικά όταν χρησιμοποιούν διεξοδικά συστήματα όπως νοήματα ή σήματα, φωτογραφική/εικονογραφική ανταλλαγή, πίνακα επικοινωνίας λέξεων και συσκευές υπολογιστών(Quill, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχει γίνει σαφές σε προηγούμενο κεφάλαιο, ότι η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος περιλαμβάνει ποιοτικές δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην κοινωνική κατανόηση. Έτσι πολλά αυτιστικά παιδιά, αδυνατούν να επικοινωνήσουν εύκολα και αποτελεσματικά ιδίως τα μη λεκτικά τα οποία δεν έχουν την ικανότητα λόγου(Wing & Could, 1979).

Ένα μεγάλο μέρος αυτών που αναπτύσσουν γλώσσα, εμφανίζουν διάφορες άλλες διαταραχές και προβλήματα όπως δυσκολίες στην άρθρωση, ηχολαλία, αταξία και γενικά ιδιορρυθμίες στη χρήση λόγου. Όλα τα παραπάνω καθιστούν την κατάκτηση της γλώσσας ένα δύσκολο έως αδύνατο πεδίο για τα αυτιστικά παιδιά Εκτός, όμως, από την προφορική γλώσσα ως το βασικό και καθημερινό τρόπο επικοινωνίας στη ζωή μας, υπάρχουν κι άλλα μέσα επικοινωνίας όπως η νοηματική γλώσσα ή γλωσσικά συστήματα με που βασίζονται στην επικοινωνία μέσω της οπτικής επαφής και των εικόνων (το Makaton και το PECS). Αυτά τα γλωσσικά συστήματα μπορούν πιθανώς να βοηθήσουν το αυτιστικό παιδί να αναπτύξει τον προφορικό λόγο, ή και να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτικά επικοινωνιακά μέσα σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό που δεν μπορούν να αναπτύξουν καθόλου γλώσσα(Bonvillian, Nelson & Rhyne, 1981; Δροσίνου, 2000).

4.2 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ

Όσον αφορά τις αναπτυξιακές συμπεριφορές, έχει διαπιστωθεί ότι ελλείμματα στην ανάπτυξη μη λεκτικών συμπεριφορών αποτελούν σημαντικό χαρακτηριστικό των μικρών παιδιών που λαμβάνουν τη διάγνωση του αυτισμού(Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986).

➤ Κοινωνική συμπεριφορά

Η κοινωνική συμπεριφορά μας δίνει τη δυνατότητα να συνδεόμαστε με το περιβάλλον και να αλληλεπιδρούμε με άλλους σε κοινωνικά πλαίσια. Αν κάποιο παιδί αγνοεί τους ανθρώπους που το περιβάλλουν, δεν υπάρχει λόγος ή ανάγκη να

επικοινωνεί ή να μάθει να χειρίζεται προβλήματα που αυτό ενδεχομένως να αντιμετωπίσει μέσα στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, τα μη-λεκτικά παιδιά χαρακτηρίζονται από το ότι εγκαταλείπουν και αγνοούν τους ανθρώπους και φανερώνουν το γενικό πρόβλημα ότι δεν τα πάνε καλά με τους άλλους κοινωνικά. Οι κοινωνικές τους εκφράσεις περιορίζονται σε ακραίες επιδείξεις συναισθημάτων, όπως το να στριγγλίζουν, να κλαίνε ή να γελούν ασταμάτητα και σε σπάνια σήματα έξυπνων εκφράσεων όπως είναι το χαμόγελο ή η συνοφρύωση. Πολύ συχνά γίνονται αντιδραστικά στη κοινωνική αλλαγή ή τη διακοπή των καθημερινών ενασχολήσεων και προτιμούν να μην αλλάζει τίποτα στον κόσμο τους. Ενδέχεται να ενοχλούνται πολύ εύκολα με τις μικρές αλλαγές όπως την αλλαγή θέσης των επίπλων της τάξης, την οδήγηση για το σχολείο από διαφορετικό δρόμο ή ακόμη και την αλλαγή του ωραρίου του φαγητού εντός της ημέρας. Αυτές οι αλλαγές τους κάνουν να ανησυχούν τόσο πολύ που ανακαλούν περισσότερο την ακατάλληλη συμπεριφορά τους ακόμη και την αυξάνουν (Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986; Kanner, 1943; Downs & Smith, 2004; Koegel & Frea, 1993; Schopler & Mesibov, 1986; Critchley et al., 2000; Cunningham, 2012; Lord et al., 2000; Tanguay, Robertson & Derrick, 1998; Mundy & Stella, 2000; Landa, Holman & Garrett-Mayer, 2007; Klin, et al., 2007; Bölte, Westerwald, Holtmann, Freitag & Poustka, 2011).

Τα παιδιά αυτά συχνά επιδεικνύουν αυτό-διεγερτικές συμπεριφορές οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί από επαγγελματίες σαν μη-επικοινωνιακές, αλλά στην πραγματικότητα έχουν καταγραφεί επίσημα σε αρκετές μελέτες ελεγχόμενης έρευνας σαν προσπάθειες αλληλεπίδρασης σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις (Donnellan, Mirenda, Mesaros & Fassbender, 1984; Iwata, Dorsey, Slifer, Bayman, & Richman, 1982).

Μολονότι αυτές οι ασυνήθιστες συμπεριφορές μπορούν να είναι συνηθισμένες για μη-λεκτικά παιδιά δε συμβαίνουν στον ίδιο βαθμό σε κάθε παιδί. Ένα παιδί ενδέχεται να έχει μόνο μια ή δύο από αυτές τις συμπεριφορές ενώ κάποιο άλλο μπορεί να επιδεικνύει περισσότερες. Επίσης, έρευνες απέδειξαν ότι ο τρόπος αλληλεπίδρασης των ενήλικων μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της κοινωνικής τους επίγνωσης. Για παράδειγμα οι Dawson & Galpert, (1990) ανέφεραν ότι αν οι μητέρες χρησιμοποιήσουν μιμητική συμπεριφορά παιχνιδιού, διευκολύνουν τις κοινωνικές ανταποκρίσεις και το παιχνίδι των νεαρών αυτιστικών παιδιών τους. Σε σύγκριση με μια συνεδρία ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά αύξησαν την προσήλωση τους προς

την μητέρα, ελαττώνοντας το χρονικό διάστημα που κοιτούσαν τις αλληλεπιδράσεις της μητέρας με το παιχνίδι. Οι Dawson & Galpert (1990), συμπέραναν ότι τα παιδιά δε βρήκαν μόνο πιο ενδιαφέρουσες τις τυχαίες αλληλεπιδράσεις της μητέρας τους με τα παιχνίδια, αλλά ότι ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για κοινωνική αλληλεπίδραση(Field, Field, Sanders & Nadel, 2001;Pierce & Schreibman, 1995,1997; Boyd, Conroy, Mancil, Nakao & Alter, 2007).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι αυτό-προκαλούμενες συμπεριφορές συμβαίνουν πιο συχνά σε διαφορετικές περιόδους της ζωής του παιδιού ή κατά τη διάρκεια διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων(Iwata, 1982). Αυτές οι συμπεριφορές συμβαίνουν πιο συχνά όταν το παιδί μένει μόνο του, παρά όταν δουλεύει εντατικά με κάποιο θέμα και λιγότερο συχνά όταν έχει μάθει να επικοινωνεί(Carr&Durand, 1985).

➤ Γνωστική Συμπεριφορά

Είναι γνωστό πως τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν ελλείμματα γνωστικού ελέγχου(Geurts, Luman, & VanMeel, 2008). Η γνώση αντανακλάται στο πώς το παιδί λύνει προβλήματα ή σημειώνει επιτυχία σε εργασίες που απαιτούν σκέψη(Frith, 1988;Leslie & Frith , 1988).

Σίγουρα μπορούμε να πιστεύουμε ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ευφυΐας λύνουν δυσκολότερα προβλήματα με μεγαλύτερη ευκολία από ότι τα λιγότερα ευφυή παιδιά. Ακόμη και τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη συναντούν δυσκολία στην επίλυση διαφόρων ειδών προβλημάτων. Υπάρχουν μη-λεκτικά παιδιά που μπορούν να επιλύουν προβλήματα μιας κατηγορίας, αλλά όχι μιας άλλης. Μπορούν για παράδειγμα, να συναρμολογούν χάντρες κατά ένα πολύ δύσκολο τρόπο ώστε να συμπίπτουν με την εικόνα αλλά δεν μπορούν να ταιριάζουν χρωματιστές κάλτσες ή να προσθέτουν και να αφαιρούν αριθμούς ούτε να μετρήσουν χρήματα. Μη λεκτικά παιδιά μπορούν να συναρμολογούν απλά επιτραπέζια puzzles ή να ντύνονται μόνα τους αν το κάνουν με άλλο τρόπο(Wetherby & Prutting, 1984; DeMyer,1975).

Το παίξιμο παιχνιδιών και ο χειρισμός αντικειμένων μπορεί επίσης να αποτελέσει εξαιρετικές εμπειρίες για πολλά μη-λεκτικά αυτιστικά παιδιά(Doherty&Rosenfeld, 1984).

Μολονότι πολλά παιδιά μαθαίνουν ότι το αυτοκίνητο κάνει θόρυβο, τρέχει σε τέσσερις ρόδες, μερικές φορές συγκρούεται με άλλα αυτοκίνητα και μπορεί άλλοτε

να πηγαίνει σιγά και άλλοτε γρήγορα, το αυτιστικό παιδί ενδέχεται να μη παίζει έτσι με τα αυτοκίνητα. Ενδέχεται να αντιληφθεί ότι οι ρόδες του αυτοκινήτου κινούνται, έτσι θα τις περιστρέφει μέχρι κάποιος να του πει να σταματήσει ή μπορεί να αντιληφθεί ότι οι πόρτες του αυτοκινήτου ανοιγοκλείνουν γι αυτό και θα τις ανοιγοκλείνει μέχρι να τις χαλάσει. Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν ιδιοπαθητικές συμπεριφορές στο παιχνίδι που συχνά υπολείπονται από τις φυσιολογικές σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Έτσι, ένας πρωταρχικός σκοπός παρέμβασης σε αυτά τα παιδιά είναι να τα διδάξουμε κατάλληλες στρατηγικές και να τα βοηθήσουμε να μάθουν πώς να παίζουν (Stahmer & Schreibman, 1992; Jarrold, Boucher & Smith, 1993; Kasari, Freeman & Paparella, 2000).

➤ Επικοινωνιακή συμπεριφορά

Η επικοινωνία σημαίνει κάτι περισσότερο από το να είναι κανείς ικανός να μιλάει ή να είναι ικανός να τοποθετεί λέξεις σε ακολουθία με την κατάλληλη σειρά (Wilson, 1987). Πρόκειται για την ικανότητα να αφήνουμε κάποιον άλλον να γνωρίζει ότι θέλουμε κάτι, να αναφερθούμε σε κάποιο άλλο θέμα, να περιγράψουμε μια ενέργεια και να αναγνωρίζουμε την παρουσία των άλλων. Αυτό μπορεί να γίνει είτε προφορικά ή μη-προφορικά.

Τα μη λεκτικά αυτιστικά παιδιά είναι συχνά αποδέκτες πληροφοριών και συχνά ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γονέων και των δασκάλων τους με σαφήνεια. Για παράδειγμα, ένας ενήλικας ενδέχεται να πει στο παιδί «τι θες να φας» και το παιδί να απαντήσει δείχνοντας την εικόνα ενός μπισκότου ή να δείξει με το δάχτυλο κάποιο αντικείμενο ή ακόμα και να πει την ίδια τη λέξη. Αυτή είναι μια επικοινωνιακή ανταλλαγή επειδή το παιδί αναγνώρισε τον ενήλικο σα σύντροφο στην επικοινωνιακή συνδιαλλαγή και κατάλαβε τι του έλεγε ο δάσκαλος να κάνει. Σε αυτήν τη περίπτωση το παιδί ήταν και τα δύο, αποδέκτης και αποκρινόμενος (Koegel & Koegel, 1995; Hodgdon, 1995; Ricks & Wing, 1975).

Το να βοηθάς το παιδί να μάθει να ανταποκρίνεται σε τέτοιες επικοινωνιακές ανταλλαγές, είναι μια σχετικά καινούρια μέθοδος παρέμβασης. Πρόκειται για μια μεγάλη βελτίωση ως προς τις προηγούμενες τεχνικές παρέμβασης. Οι πρώτες στρατηγικές απαιτούσαν το παιδί να μιμείται μια λέξη που παραγόταν σε σχέση με κάποιο αντικείμενο (Lovaas, 1977). Πολύ λίγη επικοινωνία γινόταν με αυτό το είδος γλωσσικής συνδιαλλαγής. Στη καλύτερη περίπτωση το παιδί ήταν αποδέκτης της

πληροφορίας αλλά διδασκόταν μόνο να ονομάζει ορισμένα πράγματα. Η χρησιμότητα αυτής της πληροφορίας, εκτός περιβάλλοντος γλωσσικής εκπαίδευσης είναι αμφισβητήσιμη. Με αυτή τη μέθοδο, το παιδί ποτέ δεν είχε την ευκαιρία να μάθει την απαραίτητη επικοινωνιακή ανταλλαγή ώστε να ζητήσει από κάποιον άλλο να πάρει το αυτοκίνητο για να παίξει με αυτό, ούτε αυτός ή αυτή έμαθε να απευθύνεται σε κάποιο άλλον κοινωνικά σαν να ήταν ο επικοινωνιακός του «σύντροφος». Αυτή η μέθοδος είχε ελάχιστη χρήσιμη αξία εφόσον ποτέ δεν επέτρεψε στο παιδί να μάθει ότι η γλώσσα σημαίνει επικοινωνία με άλλους (Koegel & Koegel, 1995)

4.3 ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

4.3.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η φύση της διαταραχής του αυτισμού εμπερικλείει αναπτυξιακά προβλήματα διαφορετικού τύπου τα οποία επηρεάζουν το λόγο του ατόμου. Σε μερικές περιπτώσεις ατόμων με σχετικά καλές μη λεκτικές δεξιότητες παρατηρούνται συγκεκριμένες διαταραχές στο λόγο, που συνέπεια έχουν την μη ανάπτυξη του . Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων όμως συνυπάρχει νοητική καθυστέρηση, η οποία είναι σοβαρή και σαν αποτέλεσμα έχει τον περιορισμό και την ανάπτυξη του λόγου. Η συνύπαρξη των δυσκολιών επικοινωνίας του αυτισμού και της νοητικής καθυστέρησης καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την εκμάθηση της γλώσσας. Επιπλέον προβλήματα λόγου, οποιασδήποτε μορφής, επιδεινώνουν αυτή τη δυσκολία. Δεδομένης της σημασίας του λόγου στην περαιτέρω κοινωνική και εκπαιδευτική εξέλιξη του ατόμου, αλλά και στην ποιότητα ζωής του, καθίσταται απαραίτητη η εστίαση της εκπαίδευσης σε κάποια εναλλακτική «γλώσσα» για τα άτομα που αδυνατούν να κατακτήσουν το λόγο. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο πότε πρέπει να γίνει επιλογή κάποιου εναλλακτικού συστήματος και ποιο από τα διαθέσιμα εναλλακτικά συστήματα είναι το καταλληλότερο για το άτομο. Είναι απαραίτητο να θυμόμαστε πως η εκπαίδευση των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας πρέπει να ξεκινά από νωρίς, πριν αποδειχθεί ότι το άτομο δεν δύναται να αναπτύξει λόγο. Η χρήση των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, στόχο έχει την κατανόηση της επικοινωνίας και του λόγου με απώτερο σκοπό τη χρήση τους από

το άτομο. Με άλλα λόγια τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας δεν αντικαθιστούν το λόγο αλλά λειτουργούν ενισχυτικά σε σχέση με αυτόν(Light, Roberts, Dimarco & Greiner, 1998; Howlin, 2006; Jordan & Powell, 2000; Schuler&Baldwin,1981; Sundberg, 1993; Wilkinson & Hennig, 2007; Cafiero, 1998; Potter&Whittaker, 2001).

Οι περισσότεροι επαγγελματίες θεωρούν φυσικό να συνοδεύουν τη χρήση κάποιου εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας με το λόγο αν και παλαιότερα υφίστανται η πεποίθηση πως τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να προσλάβουν πληροφορίες από διαφορετικές αισθητηριακές οδούς. Επίσης παλαιότερες μελέτες έδειξαν πως στα άτομα με αυτισμό, ο λόγος δεν αναπτύσσεται μόνο μέσω της διδασκαλίας συνδυασμού λόγου και νοημάτων ή συμβόλων, αλλά είναι αναγκαίες επιπρόσθετες συνεδρίες εκπαίδευσης στο λόγο(Jordan, 2000).

Συμπερασματικά, υπάρχουν πολλά αυτιστικά άτομα με σοβαρές δυσκολίες που δεν θα καταφέρουν να αναπτύξουν ποτέ τους λόγο, οπότε θα πρέπει να διδαχθούν κάποιο εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας. Εξάλλου, ας μην ξεχνάμε πως βασικός στόχος που τίθεται σε άτομα με αυτισμό είναι η κατανόηση της φύσης της επικοινωνίας. Για αυτό το λόγο θα πρέπει να επιλεγθεί κάποιο σύστημα επικοινωνίας προς διδασκαλία, χωρίς να παραγκωνίζεται ποτέ η εκπαίδευση του λόγου(Bonvillian, Nelson & Rhyne, 1981).

4.4. ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Οι θεραπευτές που εργάζονται με παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων, στρατηγικών και προγραμμάτων παρέμβασης, με σκοπό τη διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας για να ανταλλάσσουν με τους υπόλοιπους ανθρώπους ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, απόψεις, να δηλώνουν τις επιθυμίες τους και να ικανοποιούν τις ανάγκες αλληλεπίδρασης και δημιουργίας σχέσης με αυτούς. Όπως είναι φανερό τα μη λεκτικά αυτιστικά παιδιά δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν τους τρόπους παρέμβασης που διδάσκονται σε λεκτικά αυτιστικά παιδιά με στόχο την προώθηση της επικοινωνίας, γι αυτό και υπάρχουν τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που αποτελούν μεγάλη αρωγή για τα συγκεκριμένα παιδιά και που τους βοηθάει να επικοινωνήσουν με ένα δύσκολο αλλά ταυτόχρονα μοναδικό τρόπο(Fulwiler & Fouts, 1976; Χαρούπιας, 1997).

Έτσι, παρακάτω γίνεται εκτενής αναφορά σε αυτά που οι συγγραφείς βρίσκουν χρήσιμα κατά την επιλογή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας για μη λεκτικά αυτιστικά παιδιά.

4.4.1 ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή η επικοινωνία που δεν χρησιμοποιεί ως μέσο τον προφορικό λόγο, έχει ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Τα δεδομένα έχουν δείξει ότι η επικοινωνία με ένα αυτιστικό παιδί μόνο με λεκτικά μέσα χωρίς βοηθητικές κινήσεις και χειρονομίες δεν είναι δυνατή (Fulwiler & Fouts, 1976; Carr, 1979).

Έτσι, η χρήση νευμάτων φαίνεται να είναι σημαντική για τα συγκεκριμένα παιδιά καθώς κατά τα πρωταρχικά στάδια επικοινωνίας, τα νοήματα μπορούν να σχηματίζονται από γονέα/δάσκαλο και να συνδυάζονται με την κατάλληλη ανταμοιβή. Ενδέχεται κάποιος όμως να μην προθυμοποιηθεί να επικοινωνήσει με τα μη-λεκτικά παιδιά κατά τη διάρκεια των πρωταρχικών επικοινωνιακών ανταλλαγών. Αυτά τα παιδιά δε κατανοούν βασικά τι σημαίνει επικοινωνία ή το πόσο σημαντικό είναι να επικοινωνούν με άλλους ωστόσο, η χρήση των νοημάτων μπορεί να τα βοηθήσει να καταλάβουν τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας. Συνδυάζοντας το νεύμα με το αντικείμενο ή την ενέργεια, το παιδί διδάσκεται ένα πρώτο βήμα επικοινωνίας. Αυτό ερμηνεύεται από το παιδί ως εξής «Αν κάνω αυτό το νεύμα, τότε θα αποσπάσω αυτό το αντικείμενο ή αυτή την ενέργεια» (Yoder & Layton, 1988; Carr, 1979; Fulwiler & Fouts, 1976).

Το ενδιαφέρον που συνήθως εκφράζεται από γονείς και δασκάλους όσο αφορά στη χρήση νευμάτων και άλλων επαυξητικών συστημάτων, είναι το κατά πόσο το παιδί τους θα μάθει να μιλάει αν αυτό χρησιμοποιεί νεύματα. Η χρήση επαυξητικής επικοινωνίας δε φαίνεται να απαγορεύει την ανάπτυξη λόγου. Πράγματι έρευνες (Carr & Dores, 1981; Konstantareas et al, 1980; Layton, 1988; Layton & Baker, 1981; Yoder & Layton 1989), δείχνουν καθαρά ότι το να μάθει να επικοινωνεί αρχικά με νεύματα οδηγεί στον προφορικό λόγο εφόσον το παιδί έχει μάθει σχεδόν 200 νεύματα και αρχίζει να συνδέει δύο ή περισσότερα νεύματα μαζί. Πρέπει όμως, να διευκρινιστεί ότι ακόμη και μετά από εντατική εκπαίδευση με νεύματα, σημαντικός αριθμός μη-

λεκτικών παιδιών συνεχίζουν να μη μιλούν και να εμπεδώνουν ελάχιστα μόνο χρήσιμα νεύματα. (Layton, 1983, 1988).

Υπάρχουν κάποιες ανησυχίες για τη χρήση νευμάτων σε μη-λεκτικά παιδιά. Για να μάθει το παιδί να επικοινωνεί σωστά, θα πρέπει να έχει ένα καλό πρότυπο το οποίο θα το βοηθήσει να μάθει αποτελεσματικά τη χρήση νευμάτων. Μπορεί οι γονείς και οι δάσκαλοι του να γνωρίζουν πώς να κάνουν νεύματα και πιθανότατα να είναι αρκετά επιδέξιοι ώστε να συνομιλούν με νεύματα σε συζητήσεις. Επιτυγχάνοντας εν μέρει να επιγράφουν αντικείμενα με νεύματα, δε βοηθάνε το παιδί να επικοινωνεί με σωστό τρόπο. Το παιδί πρέπει να είναι ικανό να δείχνει με νεύματα προτάσεις, να απαιτεί αντικείμενα και να κάνει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια διαλόγου με τους γονείς ή το δάσκαλο του (Yoder & Layton, 1988).

Η ομιλία με νεύματα μπορεί, επίσης να δημιουργεί πρόβλημα, επειδή ελάχιστοι μόνο άνθρωποι χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα. Συνήθως, ο δάσκαλος του παιδιού είναι το μοναδικό άλλο πρόσωπο που γνωρίζει τη γλώσσα των νευμάτων. Ο γονέας του παιδιού, ο οδηγός του λεωφορείου, οι φυσιολογικοί συνομήλικοί του, ο τοπικός υπάλληλος πωλήσεων δε μιλούν κανονικά τη νοηματική γλώσσα. Επομένως, το παιδί δεν έχει την ευκαιρία να επικοινωνήσει σε καταστάσεις άλλες πέραν των τάξεων. Στη πραγματικότητα, όσοι περισσότεροι άνθρωποι προθυμοποιούνται να μάθουν τη γλώσσα νευμάτων, τόσο πιο αποτελεσματικά θα μάθει το παιδί να επικοινωνεί και τόσο πιο γρήγορα θα αλλάζει κωδικούς από το σύστημα των νευμάτων στο σύστημα του λόγου (Schopler & Mesibov, 1985; Fulwiler & Fouts, 1976).

Ένα ακόμη πρόβλημα που υπάρχει είναι ότι μερικά αυτιστικά παιδιά, φαίνεται ότι χρειάζονται στατικές οπτικές προτροπές για να βοηθηθούν στην επικοινωνία τους. Αν και είναι δυνατόν να συγκρατούν το νεύμα στη θέση του για να δώσουν στο παιδί περισσότερη ώρα να το επεξεργαστεί, τα συστήματα νευμάτων δεν επιτρέπουν στο παιδί να αναλύει μια σειρά επιλογών για να διαλέξει το σωστό μέσο εξόδου. Για να ξεκινήσει επικοινωνία με νοήματα, αυτός η αυτή πρέπει να ξαναβρεί το κατάλληλο νεύμα στη μνήμη (Schopler & Mesibov, 1985 ; Carr, Binkoff, Kologinsky & Eddy, 1978).

4.4.2. PECS (Picture Exchanging Communication System– Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων)

Το PECS (Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων) αποτελεί μέρος ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος επικοινωνίας που χρησιμοποιείται συχνά για παιδιά με αυτισμό (Bondy & Frost, 1994; Siegel, 2000; Yamall, 2000; Charlop-Christy, Carpenter, LeBlanc & Kellet, 2002) και αναπτύχθηκε το 1895, από τους A. Bondy και L. Frost για παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και άλλες διαταραχές κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας που δεν έχουν λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, γονείς και σε άτομα που φροντίζουν παιδιά ή και ενήλικες με αυτισμό.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της συμβολικής επικοινωνίας του λόγου των αυτιστικών παιδιών, που εκδηλώνουν περιορισμένη ή και καθόλου λειτουργική επικοινωνία (Glennen & Pecoste, 1997) και διδάσκει στα άτομα να εκκινούν μια επικοινωνιακή πράξη για να προκαλέσουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, δηλαδή, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας ανεξάρτητα από τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται και χρησιμοποιεί τις γενικές αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (ABA). Η προσέγγιση αυτή ονομάζεται εκπαιδευτική προσέγγιση Πυραμίδας, η οποία εστιάζεται σε λειτουργικές δραστηριότητες επικοινωνίας, στην χρήση κατάλληλων ενισχυτών και στη δημιουργία προγράμματος συμπεριφορικής παρέμβασης (Frost & Bondy, 2002; Καραμούζη, Αγγελοπούλου & Τσίκουλας, 2006, 2008; Webb, 1999, 2000).

Η Πυραμίδα είναι τρισδιάστατη και έχει ευρεία και ακλόνητη βάση, η οποία πρέπει να κατασκευαστεί πριν ολοκληρωθεί ολόκληρο το σώμα της. Τα βασικά στοιχεία της Πυραμίδας είναι τέσσερα:

- Λειτουργικοί στόχοι: αποτελούνται από δεξιότητες απαραίτητες για την ανάπτυξη της αυτονομίας.
- Ισχυρά τεχνάσματα ενίσχυσης: δίνουμε έμφαση στη χρήση ενισχυτών, οι οποίοι θα δίνονται στο παιδί εφόσον έχει ολοκληρώσει κάποια δραστηριότητα.

- Επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες: αποτελείται από τις λειτουργικές ικανότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης.
- Αποτρέπουμε και μειώνουμε ακατάλληλες συμπεριφορές: σε αυτό το πλαίσιο γίνεται μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στη μορφή και στην έκφραση της συμπεριφοράς.

Η κορυφή της Πυραμίδας αφορά τους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική. Αρχικά, αναπτύσσεται ένα πλάνο για την γενίκευση των καινούργιων δεξιοτήτων και οργάνωσης σχεδίων αντιμετώπισης για τυχόν λάθη (Bondy A., 1996).

- Τα στάδια του PECS είναι τα εξής:

➤ Στάδιο 1: “Πώς να επικοινωνούμε;”

Ο στόχος του σταδίου είναι το παιδί να παίρνει την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου και να την δίνει στο χέρι του θεραπευτή. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί μαθαίνει να πλησιάζει ένα άλλο άτομο, να κατευθύνει μια ενέργεια προς αυτό και να εισπράττει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

➤ Στάδιο 2: “Απόσταση και επιμονή”

Στόχος του σταδίου αυτού είναι το παιδί να παίρνει τον πίνακα επικοινωνίας, να παίρνει την εικόνα, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή, να αναζητεί την προσοχή του και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του.

➤ Στάδιο 3: “Διάκριση εικόνων”

Στόχος είναι το παιδί να εκφράζει τις επιθυμίες του πηγαίνοντας προς τον πίνακα επικοινωνίας, να επιλέγει τη συγκεκριμένη εικόνα που θέλει, μέσα από ένα δείγμα εικόνων, να πηγαίνει προς τον θεραπευτή και να την αφήνει στο χέρι του. Το δείγμα εικόνων περιέχει επιθυμητά και ανεπιθύμητα αντικείμενα, με στόχο την μείωση αρνητικών αντιδράσεων. Επίσης, αρχίζουμε να χρησιμοποιούμε τη λεκτική επιβράβευση.

➤ Στάδιο 4: “Η δομή της πρότασης”

Ο στόχος είναι το παιδί να μπορεί να ζητάει αντικείμενα εντός ή εκτός του οπτικού του πεδίου, χρησιμοποιώντας μικρές φράσεις με τις αντίστοιχες εικόνες. Για παράδειγμα, το παιδί πηγαίνει στον πίνακα επικοινωνίας, χρησιμοποιεί την εικόνα “θέλω”, την τοποθετεί στην βάση επικοινωνίας, επιλέγει την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου και την τοποθετεί στην βάση επικοινωνίας δίπλα από την εικόνα

“θέλω”. Αργότερα, δίνει στον θεραπευτή την βάση επικοινωνίας για να την ανταλλάξει.

➤ Στάδιο 5: “Ανταπόκριση στην ερώτηση «Τι θέλεις;»”

Σε αυτό το στάδιο το παιδί ζητάει αυθόρμητα ανάμεσα από ποικίλες εικόνες επιθυμητών αντικειμένων στην ερώτηση «τι θέλεις;». καθώς το παιδί έχει διδαχθεί αυτή τη διαδικασία επιλέγει πρώτα την αντίστοιχη εικόνα «θέλω» για να ξεκινήσει την φράση.

➤ Στάδιο 6: “Σχολιασμός” Στόχος αυτού του σταδίου είναι το παιδί να απαντά στις ερωτήσεις «Τι θέλεις;», «Τι βλέπεις;», «Τι ακούς;» και «Τι είναι αυτό;» και να μπορεί να σχολιάσει ή να ζητήσει αντικείμενα(Bondy&Frost, 1994).

Με τη χρήση του εναλλακτικού συστήματος αυτού, επιθυμείται να διδαχθεί ο αυθόρμητος τρόπος ζήτησης αντικειμένων ή ενεργειών. Το πρώτο βήμα είναι ο προσδιορισμός της επιθυμίας του παιδιού, την οποία μετέπειτα εκφράζει μέσω του αιτήματός του με αποτέλεσμα να ξεκινά λειτουργική ενέργεια ως εκπαίδευση της επικοινωνίας(Cihak, Smith, Cornett&Coleman, 2012).

Αφού η αξιολόγηση των στοιχείων ενίσχυσης έχει ολοκληρωθεί με μια λίστα ιεραρχίας, η εφαρμογή του PECS μπορεί να ξεκινήσει. Δε χρειάζονται άλλα μαθήματα για υπακοή ή «προετοιμασία». Απλά απαιτείται η εύρεση μιας επιβράβευσης για να υποκινεί το παιδί(Bondy & Frost 2002).

4.4.3 ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΚΑΤΟΝ

Το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1970 από τη Βρετανίδα λογοπεδικό Margaret Walker. Το ΜΑΚΑΤΟΝ είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα που πρωτοπαρουσιάστηκε στην Ελλάδα το 1992 μέσω του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών που διοργάνωσε ένα σεμινάριο και παρέχει ένα μέσο επικοινωνίας που ενθαρρύνει την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με επικοινωνιακές διαταραχές. Χρησιμοποιείται για την εισαγωγή στη διαδικασία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης αλλά και ως ένας τρόπος εναλλακτικής επικοινωνίας σε άτομα με βαριές, σοβαρές, μέτριες ή ελαφρές

μαθησιακές δυσκολίες (νοητική υστέρηση)σε άτομα με αυτισμό, με σωματικές αναπηρίες και με αισθητηριακές ή πολυαισθητηριακές αναπηρίες. Επίσης, σημαντική βοήθεια παρέχει, σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή/και με άλλες αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές και σε άτομα με επίκτητες γλωσσικές διαταραχές (αφασίες, δυσarthρίες, διαταραχές της φωνής κ.α.)(Walker,1980;Walker & Armfield, 1985;Grove&Walker, 1990; Vinales, 2013).

Αποτελείται από ένα βασικό λεξιλόγιο που περιέχει 450 έννοιες και το οποίο είναι χωρισμένο σε οχτώ αναπτυξιακά στάδια. Ο διαχωρισμός των σταδίων έγινε σύμφωνα με την εμφάνιση των εννοιών στο λεξιλόγιο των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών και σύμφωνα με τις επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Παράλληλα με το βασικό λεξιλόγιο, υπάρχει το λεξιλόγιο πηγή, το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς το πρώτο, παρέχοντας τη δυνατότητα διεύρυνσής του, για άτομα που το έχουν ανάγκη. Το λεξιλόγιο πηγή αποτελείται από 7000 έννοιες περίπου, οι οποίες είναι ταξινομημένες σε θεματικές ενότητες. Το μέγεθος του λεξιλογίου είναι εσκεμμένα περιορισμένο για να μην επιβαρύνει τη μνήμη και ο σχεδιασμός του επιτρέπει στα άτομα να μαθαίνουν προοδευτικά το λεξιλόγιο με το δικό τους προσωπικό ρυθμό και σύμφωνα με τις προσωπικές, επικοινωνιακές τους ανάγκες. Λέξεις που δεν έχουν σχέση με τις εμπειρίες του ατόμου παραλείπονται, ενώ άλλες σημαντικές για τις ανάγκες και τις εμπειρίες του, αν και βρίσκονται σε στάδια του λεξιλογίου πιο προχωρημένα, μπορούν να χρησιμοποιούνται και να διδάσκονται από την αρχή ή όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο(Walker et al., 1984 ; Walker, 1987).

Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ευέλικτο πρόγραμμα του οποίου ο στόχος είναι να διασφαλίσει, ακόμη και όταν η περιορισμένη μαθησιακή ικανότητα του ατόμου το εμποδίζει να προχωρήσει πέρα από τα αρχικά στάδια, κάποιο επίπεδο επικοινωνίας που ενδέχεται να είναι περιορισμένο, πλην όμως λειτουργικό για να εκφράζει τις καθημερινές ανάγκες και επιθυμίες του(Walker, 1980; Bailey & Tait, 1979).

Σύμφωνα με την πολυαισθητηριακή προσέγγιση (δηλαδή τη χρήση των νοημάτων, των συμβόλων και της ομιλίας) τα σύμβολα χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της δομής της γλώσσας και για την ανάπτυξη των προαναγνωστικών δεξιοτήτων που θα αποτελέσουν τα θεμέλια για την επίτευξη της ανάγνωσης, όταν αυτή κριθεί δυνατή. Μέσω του προγράμματος τα παιδιά και οι ενήλικες με διαταραχές στην επικοινωνία

μπορούν να βοηθηθούν στη δόμηση της γλώσσας καθώς και να κατανοήσουν καλύτερα τα μέρη του λόγου(Grove & Walker 1984;Deliyannis, Simpsiri & Tsigoti, 2008).

Τα σύμβολα του MAKATON παρέχουν τη δυνατότητα του άμεσου και απτού χειρισμού της γλώσσας, από τα παιδιά και τους ενήλικες με διαταραχές στην επικοινωνία, βοηθώντας ιδιαίτερα στον τομέα της δόμησης της γλώσσας και διευκολύνοντας την κατανόηση των μερών του λόγου που την αποτελούν. Επίσης τα σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες χρήσης του προγράμματος ως εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας(Bailey & Tait, 1979).

Το MAKATON δεν είναι νοηματική γλώσσα, είναι γλωσσικό πρόγραμμα που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου είτε ακολουθώντας την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, είτε βρίσκοντας εναλλακτικούς τρόπους για την προώθησή τους. Δεν διδάσκει νοήματα αλλά χρησιμοποιεί συμπληρωματικά τα νοήματα σε συνδυασμό με την προφορική ομιλία με κύριο στόχο την αύξηση της κατανόησης του λόγου από το άτομο με δυσκολίες στην επικοινωνία. Αν το ίδιο το άτομο βρει βοηθητική και αποτελεσματική τη χρήση των νοημάτων και τα χρησιμοποιεί κατάλληλα εξυπηρετώντας της επικοινωνιακές του ανάγκες, τότε αυτά μπορεί να παραμείνουν ως τρόπος εναλλακτικής επικοινωνίας, αν δεν συμβεί αυτό, τα νοήματα συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται από τους επικοινωνιακούς συνεργάτες για να υποστηρίξουν την καλύτερη κατανόηση του προφορικού λόγου. Στην ομάδα των ατόμων με αυτισμό, η πιο συχνή χρήση του MAKATON περιλαμβάνει την προώθηση της επικοινωνίας με εναλλακτικούς τρόπους μέσω της χρήσης των συμβόλων ή βοηθά στην οργάνωση του ήδη υπάρχοντος λόγου υποστηρίζοντας με συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές την ανάπτυξη της προφορικής εκφραστικής ικανότητας(Βογινδρούκας, 2005;Βογινδρούκας& Sherratt, 2005).

4.4.4 ΥΠΟΒΟΗΘΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η στρατηγική επαύξησης της επικοινωνίας σε μη-λεκτικά αυτιστικά παιδιά στην οποία δόθηκε η μεγαλύτερη προσοχή τα τελευταία χρόνια, είναι η υποβοηθούμενη επικοινωνία(Quill, 2000). Είναι μια τεχνική μέσω της οποίας ένα αυτιστικό ή νοητικά καθυστερημένο παιδί με κάποιου βαθμού λόγο στηρίζεται στην επικοινωνία του από

το δάσκαλο, που το βοηθά να διαλέξει γράμματα σε έναν υπολογιστή ή πίνακα γραμμάτων(Sadock & Sadock, 2009).

Οι εμπνευστές της υποβοηθούμενης επικοινωνίας έκριναν ότι είναι κατάλληλη για εφαρμογή σε άτομα που έχουν ελάχιστο ή ανύπαρκτο λειτουργικό λόγο, δεν διαθέτουν κάποια αποτελεσματική εναλλακτική στρατηγική επικοινωνίας, δεν μπορούν να μάθουν εύκολα νοηματική γλώσσα ή δεξιότητες γραφής, δυσκολεύονται να επιλέξουν ξεκάθαρα και χωρίς δισταγμό ανάμεσα σε αντικείμενα που τους προτείνονται και δεν έχουν άμεση ή έμμεση δυνατότητα πρόσβασης σε άλλα επικοινωνιακά βοηθήματα Συγκεκριμένα, λοιπόν, η υποβοηθούμενη επικοινωνία είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιεί ένα επικοινωνιακό βοήθημα(συνήθως ένα πληκτρολόγιο) προκειμένου να υποστηρίξει ένα άτομο που έχει ένα σοβαρό πρόβλημα επικοινωνίας (Sadock & Sadock, 2009; Mulick, Jacobson & Kobe, 1993; Jacobson, Mulick & Schwartz, 1995).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι θα πρέπει να προσαρμόζεται ο βαθμός της φυσικής υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου αλλά και να εξαρτάται από το στάδιο της παρέμβασης ώστε να μπορέσει ο χρήστης να κάνει επιλογές και να αρχίσει να επικοινωνεί με ένα πρωτόγνωρο και αποτελεσματικό τρόπο. Ενθαρρύνεται έτσι, η εξάσκηση σε ένα πίνακα με εικόνες ή σε ένα πληκτρολόγιο που μπορεί να αυξήσει τις σωματικές ικανότητες και την αυτοπεποίθηση του χρήστη και να μειώσει την εξάρτησή του από τον υποστηρικτή(Sadock & Sadock, 2009; Duchan, 1993).

Είναι απαραίτητο να διαχωρίσουμε την υποβοηθούμενη επικοινωνία από άλλες μεθόδους αυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας- όπου τα άτομα με αναπηρίες χειρίζονται ανεξάρτητα διάφορα πληκτρολόγια για να επικοινωνήσουν και επομένως δεν αμφισβητείται επιστημονικά η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητά τους. Τα άτομα με αυτισμό μοιάζουν να απολαμβάνουν συχνά την αλληλεπίδραση με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, επειδή τα ερεθίσματα που λαμβάνουν είναι σταθερά και μπορούν να τα ελέγξουν (Jacobson, Mulick & Schwartz, 1995).

Τελικός στόχος του προγράμματος, είναι η εκμηδένιση της φυσικής υποστήριξης έτσι ώστε να δημιουργείται ανεξάρτητη επικοινωνία. Δεν πρέπει να παραληφθεί πως έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στη συναισθηματική υποστήριξη. Οι παρέχοντες βοήθεια πρέπει να λαμβάνουν οδηγίες παροχής συναισθηματικής στήριξης για να διαβεβαιώνονται ότι το άτομο είναι ικανό αλλά και να ενθαρρύνουν τις

αλληλεπιδράσεις του. Σε κάθε άλλη περίπτωση, η απουσία της συναισθηματικής στήριξης θα συντελέσει στη μείωση της δραστηριοποίησης του ατόμου, ενώ η έντονη παρουσία της θα στερήσει την εμπιστοσύνη του ατόμου από το πρόσωπο του ενηλίκου(Reed, 1994; Hudson, Melita & Arnold, 1993; Cummins&Prior, 1992).

4.4.5 . ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Είναι σημαντικό πως υπάρχουν μερικές προγραμματισμένες συσκευές ομιλίας με διαθέσιμο μέσο εξαγωγής πληροφοριών σε παιδιά που μπορούν να χρησιμοποιούν οπτικά σύμβολα για να επικοινωνούν, είτε αυτά είναι εικόνες είτε τυπωμένες λέξεις. Μερικά από αυτά είναι τα Wolf, διαθέσιμα από το γραφείο Wayne Country Regional Education Service Agency in Wayne, στο Michigan, το Intro Talker και το McCaw. Ενδεχόμενο πλεονέκτημα της συσκευής εξαγωγής λόγου είναι το ότι δίνει στο παιδί «φωνή» και πιθανώς κάνει την ένταση της επικοινωνίας ευκρινέστερη σε αυτό με τον δικό του τρόπο. Ενδεχόμενο πρόβλημα, αρχικά είναι ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται τόσο πού για τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ της πίεσης του πίνακα και του να βλέπουν τη μηχανή να μιλάει, που προτιμούν να εξερευνούν την ίδια τη μηχανή παρά να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με κάποιο άλλο. Αυτό όμως μπορεί να διευθετηθεί προγραμματίζοντας το μηχανήμα επικοινωνίας να συνδέεται με τις αγαπημένες καθημερινές ενασχολήσεις του παιδιού(Leonard, 2013).

Όπως γνωρίζουμε, με το λόγο, τη νοηματική γλώσσα, τα φυλλάδια-εικόνων επικοινωνίας και ούτω κάθε εξής, το μη-λεκτικό παιδί θα έχει έλλειψη αρχικής κατάστασης σε συσκευές υψηλής τεχνολογίας που προορίζονται για επικοινωνία. Το να κάνουμε το παιδί να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε σύστημα με σκοπό την επικοινωνία, είναι πιθανώς το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν κλινικοί ή γονείς και η σοφιστική αιτιολόγηση της τεχνολογίας δεν έχει νόημα όταν κάποιος προσπαθεί να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο. Επειδή, όμως, οι υπολογιστές και τα άλλα ηλεκτρονικά μηχανήματα προκαλούν τόσο μεγάλο ενστικτώδες ενδιαφέρον στα αυτιστικά παιδιά, ο υπολογιστής θα είναι συχνά αυτός που θα παρακινεί το παιδί να επικοινωνήσει. Γι αυτό οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν διαφορετικά προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών σε παιδιά, όχι επειδή ήταν αναμενόμενο από τα παιδιά να μάθουν να επικοινωνούν αλληλεπιδρώντας με υπολογιστές, αλλά επειδή μαθαίνουν

να επικοινωνούν με τους ανθρώπους για να μπορούν να αλληλεπιδρούν με τον υπολογιστή(Murray, 2011; DaSilva, Gonçalves, Guerreiro & Silva, 2012; ElKaliouby, Picard&Baron-Cohen, 2006).

Πολλοί ερευνητές πρότειναν πιθανούς λόγους για τους οποίους οι παρεμβάσεις με βάση τον υπολογιστή μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Ωστόσο ελάχιστες μελέτες μόνο αναφέρουν τη χρήση υπολογιστών σε μη-λεκτικά αυτιστικά παιδιά. Μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα λογισμικού που να καθιερώνουν σαφείς ρουτίνες και προσδοκίες, να μειώνουν τις περισπασμούς και να παρέχουν πρόσθετους ελέγχους για την επίδραση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με αυτισμό, όπως η υπερευαισθησία των ερεθισμάτων(Ramdoss, et al., 2011; VanderMeer & Rispoli, 2010).

Οι Waite και McAloon αναφέρθηκαν σε μελέτη περίπτωσης που έγινε με τη χρήση του Wolf σε ένα νεαρό μη-λεκτικό παιδί. Ανέφεραν ότι η περίπτωση βελτιώθηκε από το να χρησιμοποιεί εικόνες ενός εκατοστού για να απαιτήσει τροφή, παιχνίδια, δραστηριότητες και τραγούδια, στη χρήση του Wolf κατά την ώρα του παραμυθιού και κατόπιν για δυόμιση ολόκληρες ώρες στο πρωινό μάθημα. Ο Golby, (1973), επίσης ανέφερε τη χρήση μικροϋπολογιστών σε μη-λεκτικά παιδιά και κατά την εθελοντική χρήση λόγου, ανακάλυψε αύξηση κοινωνικής επικοινωνίας μετά από αλληλεπίδραση παιχνιδιών και συμβόλων στον υπολογιστή. Ο Frost (1984), περιέγραψε τη χρήση υπολογιστή σαν εργαλείο διδασκαλίας σε ένα μη-λεκτικό κορίτσι με αυτισμό. Διαπίστωσε ότι η κοινωνική επικοινωνία του παιδιού εκτεινόταν πέρα του υπολογιστή, στο ότι άρχισε να επικοινωνεί περισσότερο με συνομηλίκους της παρά με τη δασκάλα της όταν της ζητούσαν να μιλήσει για τον υπολογιστή. Οι Ratusnik και Ratusnik, (1974), ανέφεραν τη χρήση αλφαβητικού πίνακα επικοινωνίας σε μη-λεκτικό παιδί. Το παιδί αύξησε τον αριθμό αντικειμένων των οποίων γινόταν χρήση σε εννέα διαφορετικές κατηγορίες, το σχηματισμό βασικών προτάσεων και την ικανότητα να εκφράζει απλές επιθυμίες, ανάγκες και αισθήματα, όπως επίσης και να συνδέεται με παλιές εμπειρίες. Διαπιστώθηκε, όμως ότι το παιδί σπάνια άρχιζε συζήτηση μέσω επαυξητικού επικοινωνιακού συστήματος(Quill, 2000;Bernard-Opitz, Sriram & Nakhoda-Sapuan, 2001).

Αν και ελάχιστες μόνο μελέτες έχουν γίνει κατά τις οποίες υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν σε μη-λεκτικά παιδιά, όλες μαζί συνηγορούν στο ότι οι

υπολογιστές μπορούν να βοηθήσουν μερικά παιδιά στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και ακόμα ότι μπορούν να διευκολύνουν μερικές επιπρόσθετες κοινωνικό-επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις(Heimann, Nelson, Tjus & Gillberg, 1995).

4.6 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

4.6.1 ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ο πρώτος στόχος συνεργασίας με μη-λεκτικά αυτιστικά παιδιά είναι να αυξηθεί η έκφραση τους με σκοπό την επικοινωνία, ή να βοηθηθούν να επικοινωνούν σκοπεύοντας σε ερμηνευτικούς μάλλον παρά ιδιοσυγκρασιακούς στόχους. Οι Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni και Voltera, (1979), καθόρισαν τη σκόπιμη επικοινωνία σαν «επικοινωνία νευμάτων κατά την οποία ο αποστολέας αντιλαμβάνεται το αποτέλεσμα που επιφέρει το νεύμα στον ακροατή και επιμένει σε αυτή την συμπεριφορά μέχρι που επιτυγχάνεται το αποτέλεσμα ή διαπιστώνεται πλέον ολοκάθαρα η αποτυχία».

Σύμφωνα με τους Bates, Camaioni και Voltera, (1976), τα παιδιά αρχίζουν να συγκεντρώνονται όταν προσπαθούν να πιάσουν κάτι. Η μητέρα παρατηρεί το τέντωμα του χεριού και το βοηθά παρέχοντας του το αντικείμενο. Το παιδί τότε μαθαίνει ότι το τέντωμα του χεριού «σημαίνει» ότι μπορεί να αποκτήσει το αντικείμενο. Το επόμενο στάδιο είναι το να τείνει το παιδί το χέρι και να κοιτά προς το γονέα. Σύμφωνα με τον Bates κ.ά., (1979), αυτή είναι μια πρώτη απόδειξη σκοπιμότητας του παιδιού. Το τελευταίο στάδιο συμβαίνει όταν το παιδί εκφωνεί και χρησιμοποιεί λέξεις υπό τύπου απαίτησης(Batesetal, 1979).

Οι Wetherby και Prutting, (1984) μελέτησαν τις σκόπιμες επικοινωνιακές ενέργειες μεταξύ των αυτιστικών παιδιών και διαπίστωσαν ότι τα αυτιστικά παιδιά χρησιμοποιούσαν τόσες σκόπιμες επικοινωνιακές ενέργειες όσες και τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά μόνο που τα αυτιστικά παιδιά, χρησιμοποίησαν μεγαλύτερη αναλογία επικοινωνιακών ενεργειών για να ρυθμίσουν τις συμπεριφορές των ενηλίκων και μικρότερη αναλογία για να προσελκύσουν και να καθοδηγήσουν την προσοχή των ενηλίκων.

Αφού επαληθευτεί ένα βασικό επίπεδο επικοινωνιακής σκοπιμότητας που μπορεί να επεξηγηθεί, γονείς και κλινικοί είναι έτοιμοι να βοηθήσουν το αυτιστικό παιδί να διευρύνει τις επικοινωνιακές του ικανότητες. Οι Watson κ.ά., (1989), περιέγραψαν μια διαδικασία παρακολούθησης του επικοινωνιακού σκοπού των αυτιστικών παιδιών και την ανάπτυξη στόχων και αντικειμενικών σκοπών, με βάση αυτές τις παρατηρήσεις συγχρόνως με πληροφορίες γονέων και δασκάλων για το τι είναι πιο σημαντικό για τη γνώση του παιδιού ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικότερα με το περιβάλλον του. Με αυτή την θεωρία, καταγράφεται η επικοινωνιακή σκοπιμότητα του παιδιού όπως την εκφράζει σε φυσιολογικές, καθημερινές καταστάσεις. Ο παρατηρητής αναφέρει πενήντα αυθόρμητες επικοινωνιακές ενέργειες ή καταγράφει ένα διάστημα παρατήρησης δύο συνολικά ωρών τυπικών καθημερινών ενεργειών στη τάξη ή στο σπίτι.

Οι καταγραφόμενες ενέργειες μπορούν να είναι είτε προφορικής είτε μη προφορικής επικοινωνίας, εφόσον κρίνει ο παρατηρητής ότι η ενέργεια έχει επικοινωνιακό στόχο. Αφού η επεξεργασία τελειώσει, παρέχεται η εικόνα με το τι μπορεί να επικοινωνήσει το παιδί και γιατί, πώς, που και με ποιον επικοινωνεί. Αυτού του είδους η αξιολόγηση τείνει να εφαρμόζεται σε αυτιστικά παιδιά που δεν έχουν λεκτικές ικανότητες καθώς επίσης και σε παιδιά που επικοινωνούν χρησιμοποιώντας προφορικές λέξεις που τις βάζουν σε απλές προτάσεις. Αυτή η πληροφόρηση συνδυάζεται τότε με πληροφορίες γονέων και δασκάλων και άλλων σημαντικών ανθρώπων στη ζωή του παιδιού σχετικά με το ποιες είναι οι επικοινωνιακές ανάγκες του. Το παιδί ενδέχεται να χρειάζεται να μάθει να επικοινωνεί και για άλλους λόγους. Ενδέχεται να χρειάζεται να μάθει μια καινούρια μέθοδο επικοινωνίας για να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικότερα και να χρειάζεται να επεκτείνει το λεξιλόγιο του ή να μάθει να εκφράζεται με μερικά άλλα είδη νοημάτων(Desai,Chow, Mumford, Hotze & Chau, 2014; Keen, 2005).

Για παράδειγμα, το υπάρχον λεξιλόγιο του παιδιού ενδέχεται να είναι περιορισμένο σε ένα σύνολο αντικειμένων, και το παιδί ενδέχεται να μάθει να επικοινωνεί κάπως για ότι αφορά ενέργειες. Τέλος, το αυτιστικό παιδί είναι πιθανό να χρειάζεται να μάθει να επικοινωνεί με περισσότερα διαφορετικά άτομα και σε μεγαλύτερη κλίμακα καταστάσεων.

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο αυτή, το παιδί πιθανότατα να πετύχει το στόχο του αν τα βήματα που γίνονται προς αυτόν δεν απαιτούν από το παιδί να μάθει μονομιάς πολλά επιπρόσθετα καινούρια πράγματα. Για παράδειγμα, αν ο στόχος του παιδιού είναι να μάθει μια καινούρια μορφή επικοινωνίας, τότε το πρώτο βήμα είναι να διδαχτεί αυτή τη νέα μορφή επικοινωνίας για ένα «παλιό» σκοπό, χρησιμοποιώντας «παλαιό» λεξιλόγιο, σε «παλαιό» περιβάλλον. «Παλαιές» επιδεξιότητες είναι αυτές που ήδη επέδειξε το παιδί με κάποια συνάφεια κατά τη δική του αυθόρμητη επικοινωνιακή συμπεριφορά. Αφού διδαχτεί την καινούρια μορφή επικοινωνίας σε σύζευξη με αυτές τις διάφορες επιδεξιότητες, τότε το παιδί είναι έτοιμο να μάθει να επεκτείνει τη δική του επικοινωνιακή συμπεριφορά σε άλλες διαστάσεις, για τις οποίες έχει δοθεί μεγάλη προτεραιότητα από πλευρές αξιολόγησης.

Η ερώτηση που τίθεται από γονείς και εκπαιδευτικούς είναι από πού ξεκινά κανείς με τα παιδιά που δεν έχουν προφορικό λόγο. Κατά τη σύγχρονη προσέγγιση, συνίσταται αυστηρά ο κάθε γονέας/κλινικός να αναπτύξει έναν κατάλογο ατομικού λεξιλογίου για κάθε παιδί. Για τον καθορισμό αυτού του λεξιλογίου ο Layton, (1983), εισήγαγε το φυλλάδιο πληροφοριών του παιδιού το οποίο μπορεί να συμπληρώνεται είτε από το δάσκαλο είτε από το γονέα. Το φυλλάδιο πληροφοριών παρέχει ένα κατάλογο από τις επιδεξιότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού και αναγράφει σε κατάλογο τις λέξεις που το παιδί χρησιμοποιεί αυθόρμητα. Τα στοιχεία του φυλλαδίου πληροφοριών είναι το καλύτερο μέρος από όπου μπορεί να αρχίσει το πρόγραμμα παρέμβασης. Οι πληροφορίες αυτές, μαζί με την έρευνα που παρέχεται από τους Nelson,(1973),Bloom, Lightbown και Hood, (1975), που βασίζεται σε έρευνα φυσιολογικά ανεπτυγμένων παιδιών, είναι ο οδηγός για το τι είδους λεξιλόγιο συνίσταται αρχικά.

Εισαγωγή νέου λεξιλογίου σημαίνει πολλά περισσότερα από διδασκαλία απλώς ονομάτων νέων αντικειμένων. Για παράδειγμα, ο Layton, (1983), διέγινε ότι οι πρώτες λέξεις που έμαθαν τα μη-λεκτικά αυτιστικά παιδιά, εξέφραζαν ποικιλία αντιλήψεων, συμπεριλαμβανόμενων λέξεων ενέργειας, επανεμφάνισης, τόπου, καθώς επίσης απόδοσης χαρακτηριστικών και ονομάτων. Τα μη λεκτικά παιδιά έχουν όμοιες ανάγκες και επιθυμίες με τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά και γι αυτό πρέπει να εκτίθενται σε μεγάλη ποικιλία πρώιμων λεκτικών αντιλήψεων(Quill, 2000).

4.6.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι Rutter και Bartak, (1973), ανακάλυψαν ότι όταν οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν καλά δομημένες (π.χ. συνέπεια στις καθημερινές ενασχολήσεις, συνέπειες ακατάλληλης συμπεριφοράς και οργάνωση εργασίας) τα αυτιστικά παιδιά αποκόμιζαν μεγαλύτερα οφέλη. Επιπλέον, τα οφέλη αυξάνονταν για τα μη-λεκτικά παρά για τα ικανότερα παιδιά. Οι Scholper, Brehm, Kinsbourne και Reichler, (1971), παρατήρησαν παιδιά με αυτισμό που έπαιζαν κάτω από οργανωμένες και μη συνθήκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η οργανωμένη κατάσταση οδηγούσε σε καλύτερη επίδοση παρακολούθησης, καλύτερο αποτέλεσμα σε σχέση με τους άλλους και ελάχιστες ασυνήθιστες συμπεριφορές.

Ο Svavarsdottir, (1992), ολοκλήρωσε πρόσφατα μια εθνογραφική έρευνα που έκανε σε τρεις οργανωμένες τάξεις με αυτιστικά παιδιά για να δει με ποιο τρόπο η οργάνωση προάγει την επικοινωνία. Οι πιο συχνές αλληλεπιδράσεις συνέβησαν εντός των ορίων ρουτίνας. Συνέβησαν σε αλληλουχία είτε δασκάλας-παιδιού- δασκάλας ή παιδιού-δασκάλας κατά την οποία το παιδί αδυνατούσε να ανταποκριθεί στη δασκάλα. Η δασκάλα με άλλα λόγια έλεγχε, ως επί το πλείστον, τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, ενώ ο επικοινωνιακός σκοπός του παιδιού ήταν να ανταποκρίνεται στις εισηγήσεις της δασκάλας.

Ο MacDonald, (1985), ο Mahoney και ο Powell, (1988), απέδειξαν ότι ο ελεγχόμενος τρόπος μπορεί να περιορίσει τις επιλογές συμμετοχής του παιδιού. Μη λεκτικά παιδιά μπορούν σε μια καλά οργανωμένη τάξη να περιοριστούν στον χαρακτηριστικό επικοινωνιακό τους τρόπο, εκτός αν η δασκάλα μάθει να τροφοδοτεί τις ενάρξεις του παιδιού. Ο Svavarsdottir, (1992), παρατήρησε μερικές φυσιολογικές περιστάσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας, κατά τις οποίες οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να ακολουθήσουν το προβάδισμα του παιδιού και να ενθαρρύνουν το ξεκίνημα της επικοινωνίας. Όμως οι δάσκαλοι, συνήθως, απαντούσαν στο προσηλωμένο βλέμμα του παιδιού ή στις εκφωνήσεις του με το να του παρέχουν αυτό που ήθελε. Αντί γι αυτό, θα μπορούσαν να είχαν διευρύνει τις προσπάθειες επικοινωνίας του παιδιού ρωτώντας το τι αυτό θέλει, να είχαν διευκρινίσει την προσπάθεια επικοινωνίας, να έπλαθαν λέξεις ή να βοηθούσαν το παιδί να χρησιμοποιεί ένα πιο αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας. Ο Svavarsdottir παρουσίασε πολλά χρήσιμα παραδείγματα για τη σχέση των παιδιών με πρόωρες επικοινωνιακές προσπάθειες στις τρεις τάξεις:

1. Χειρονομίες που περιλαμβάνουν τα χέρια(π.χ. το να τοποθετούν ενός άλλου ανθρώπου το χέρι πάνω σε ένα επιθυμητό αντικείμενο, το να τείνουν, να δείχνουν, να αφήνουν να πέσει, το να αρνούνται να παίρνουν αντικείμενα, το να πηγαίνουν κάποιον στο επιθυμητό αντικείμενο).
2. Νεύματα που περικλείουν προσηλωμένο βλέμμα(π.χ. το να κοιτάζουν τη δασκάλα, το να κοιτάζουν προς τη μεριά όπου φυλάσσεται το επιθυμητό αντικείμενο, το να κοιτάζουν το επιθυμητό αντικείμενο, το να αρνούνται να κοιτάζουν προς οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο.
3. Εγγύτητα(π.χ. το να τοποθετούν τον εαυτό τους εκεί όπου συμβαίνει κάτι, το να κατευθύνονται προς κάποιο επικοινωνιακό σύντροφο, το να απομακρύνονται από κάποιο ανεπιθύμητο αντικείμενο, το να κάθονται όρθια μπροστά στο τραπέζι)

Αυτά τα νοήματα πρέπει να λάβουν απαντήσεις στη συνέχεια από δασκάλους, κλινικούς και γονείς. Αν οι ενήλικοι απαντήσουν στις προσπάθειες αυτές του παιδιού, θα δημιουργηθούν πολλές ευκαιρίες για λειτουργικούς επικοινωνιακούς σκοπούς.

Ένα από τα οφέλη του πολύ ελεγχόμενου περιβάλλοντος είναι η διαδοχική εδραίωση καθημερινών ενασχολήσεων. Η οργάνωση επιφέρει τη ρουτίνα. Μια στρατηγική παρέμβασης που εμπεριέχει στοιχεία οργάνωσης είναι η χρήση καθημερινών ενασχολήσεων ή μη-αναμενόμενων γεγονότων. Οι ρουτίνες θεωρούνται ένα δυναμικό μέσο για να προάγουμε την επικοινωνία.

Χρωστάμε πολλά στους Snyder-McLean, Solomonson, McLean και Sack (1984) που θεμελίωσαν τη ρουτίνα κοινής δράσης για άτομα με μεγάλες διανοητικές αδυναμίες. Το βασικό δόγμα αυτής της προσέγγισης είναι να τακτοποιηθεί το περιβάλλον ούτως ώστε να αυξηθεί η πιθανότητα για το παιδί να αρχίσει να επικοινωνεί. Για τα λεκτικά αυτιστικά παιδιά και μη, κάτι τέτοιο θα είναι πιο αποτελεσματικό αν το περιβάλλον από την αρχή είναι ρουτίνα. Ο Constable, (1983), αναφέρει τέσσερις τρόπους τροποποίησης της ρουτίνας :

1. Παραβίαση γεγονότων ρουτίνας(π.χ. το να φορέσει παλτό και καπέλο και να πάει για ύπνο)
2. Κατακράτηση αντικειμένων ή απομνημόνευση ακολουθιών(π.χ. το να του δίνεται η κανάτα με το χυμό την ώρα του κολατσιού, αλλά να μην υπάρχουν ποτήρια)

3. Παραβίαση λειτουργίας αντικειμένων(π.χ. το να προσπαθεί να βγάλει το φυστικοβούτυρο με ένα σπασμένο μαχαίρι)
4. Απόκρυψη αντικειμένων ή μη-πρόσβαση σε αντικείμενα(π.χ. το να τοποθετείται ένα επιθυμητό παιχνίδι στο ψηλότερο ράφι)

Πρόσφατα οι McClenny, Roberts και Layton, (1992), αξιοποίησαν τη χρήση γεγονότων ρουτίνας σε δέκα αναπτυξιακά καθυστερημένα παιδιά. Στην έρευνα τους συμπεριέλαβαν μερικούς τύπους ρουτίνας συμπεριλαμβανόμενων αντικειμένων ή ενεργειών χωρίς επιγραφή(π.χ. ονομάζοντας ένα φλιτζάνι ελέφαντα), το να κάνουν αντικείμενα μη-προσιτά(π.χ. το να έχει τοποθετηθεί το επιθυμητό αντικείμενο σε μια ερμητικά κλεισμένη πλαστική τσάντα) και το να παραβιάζεται η λειτουργία του αντικειμένου. Γενικά, ανακάλυψαν ότι τα παιδιά επικοινωνούσαν συχνότερα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που χρησιμοποιούσαν τα μη αναμενόμενα γεγονότα σε σύγκριση με εκείνα των απλών μαθημάτων παιχνιδιού. Επιπλέον, το μη αναμενόμενο γεγονός κατακράτησης των αντικειμένων συσχετιζόταν με μεγαλύτερες προσπάθειες επικοινωνίας παρά με τα άλλα δύο γεγονότα. Όμως η παραβίαση της λειτουργίας του αντικειμένου ήταν αποτελεσματικότερη από την τοποθέτηση λάθος ετικετών σε αντικείμενα.

Έγινε μια τροποποίηση στο Snyder-McLeanetal., (1984) στη ρουτίνα κοινής δράσης που ήταν προς όφελος των αυτιστικών παιδιών. Είναι χρήσιμο να παρέχονται στο παιδί εναλλακτικές επιλογές. Ακολουθώντας τις συστάσεις που έγιναν από τους Crystal, Fletcher και Garman, (1976), ο ενήλικας ενδέχεται να ρωτήσει «θέλεις χυμό ή μήλο;» έχοντας πάντα υπόψη ότι ένα από τα δύο αυτά πράγματα είναι αυτό που θέλει το παιδί.

Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται όταν ανεξαιρέτως του τι έχει δοκιμαστεί, η κανονική ρουτίνα δεν επιτυγχάνει ξεκινήματα από το παιδί. Πιθανώς το παιδί να μη γνωρίζει ακόμη την ετικέτα για το αντικείμενο ή να μην έχει μάθει πώς να απαιτεί πράγματα. Η παροχή εναλλακτικής επιλογής κάνει τη κατάσταση να είναι περισσότερο έργο αναγνώρισης παρά έργο ανάκλησης. Τα έργα αναγνώρισης είναι ευκολότερα στην επεξεργασία τους επειδή το παιδί χρειάζεται να αποφασίσει μερικώς ποιο από τα δύο αυτό θέλει. Το έργο αναγνώρισης απαιτεί από το παιδί να ανασύρει από το μνημονικό του τα κατάλληλα λεξιλογικά αντικείμενα. Αν χρησιμοποιηθεί η εναλλακτική τεχνική επιλογής, πρέπει να θυμόμαστε, η επιθυμητή

επιλογή να μην είναι πάντοτε το τελευταίο αντικείμενο γιατί τα παιδιά συχνά επιλέγουν τα τελευταία. Οι ενήλικοι πρέπει επίσης να είναι προετοιμασμένοι να δώσουν στο παιδί τη λάθος επιλογή, αν την κάνει. Αυτό βοηθά το παιδί να καταλάβει το δεσμό μεταξύ της δικής του επικοινωνίας και των αποτελεσμάτων του. Επιτρέπει, επίσης στο παιδί να λέει «όχι» ή να διορθώνει τη δική του απαίτηση τη στιγμή που ψάχνει το σωστό αντικείμενο. Τέλος, έργα αναγνώρισης φαίνεται ότι συμβαίνουν σε μεγαλύτερα επίπεδα επικοινωνίας, από το να τίθεται μόνον ερώτηση στο παιδί να μιμηθεί μια λέξη(Quill, 2000; Ανακτήθηκε από <https://www.noesi.gr/book/arthro-therapeytikes-proseggiseis-ton-diatarahon-toy-fasmatos-toy-aytismoy>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η Maria Montessori, ιταλίδα παιδαγωγός, φιλόσοφος και γιατρός η οποία ασχολήθηκε με παιδιά με διανοητικά προβλήματα, εισήγαγε την ιδέα ή έννοια του προκατασκευασμένου περιβάλλοντος, για να υπογραμμίσει τη σημασία δόμησης ενός περιβάλλοντος ανταποκρινόμενου ιδιαίτερα στις αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών που βρίσκονται μέσα σε αυτό. Η θεμελιώδης αρχή είναι απλή: η μάθηση των παιδιών μπορεί να εμπλουτιστεί μέσα σε ένα περιβάλλον που ταιριάζει κατάλληλα στις ανάγκες τους. Αυτή η αρχή όχι μόνο εφαρμόζεται σε αυτιστικά παιδιά αλλά και θεωρείται βασική προϋπόθεση για την επαύξηση της επικοινωνίας τους και για την ανάπτυξη της γλώσσας, δεδομένης της αναγνωρισμένης ανάγκης για οργάνωση και προνοητικότητα. Αντιστρόφως, οι Ferrara και Hill, (1980), ανακάλυψαν αύξηση αποδιοργάνωσης της συμπεριφοράς όταν αυτιστικά παιδιά τοποθετήθηκαν σε απρόβλεπτες συνθήκες κατά τις οποίες απρόοπτα γεγονότα που καθόριζαν τη συμπεριφορά, δεν ήταν ευκρινώς καθορισμένα (Μαϊδώνη & Τζιάτζιου, 2016; Potter & Whittaker, 2001).

Δεδομένου ότι τα αυτιστικά παιδιά δε παρουσιάζουν φυσική ροπή εμπλοκής σε κοινωνικό-επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, υποχρεώνονται στα περιβάλλοντα τους οι ενήλικοι να εφεύρουν δημιουργικούς τρόπους για να στεγάσουν μια τέτοια αλληλεπίδραση. Ο καλύτερος τρόπος για να κατορθωθεί αυτό είναι να χρησιμοποιηθούν τα ενδιαφέροντα και οι δυνάμεις του παιδιού για να δημιουργηθούν συνθήκες προώθησης προορισμένες να προάγουν τη χρήση της γλώσσας για λόγους αλληλεπίδρασης (Μανιφάβα & Κελέση, 2015; Παπαευσταθίου, 2014). Η σκέψη είναι πολύ απλή: αν το παιδί εστιάζει την προσοχή του σε τρένα, χρησιμοποιούμε τρένα για να εστιάσει το παιδί την προσοχή του (Hayes et al., 2010).

Παράδειγμα αποτελεσματικής χρήσης μιας παρόμοιας προσέγγισης αναφέρεται σε δύο παιδιά ηλικίας 8 και 9 ετών. Χρησιμοποιώντας συμβατικές μεθόδους και υλικά, οι δάσκαλοι δε κατάφεραν να θεραπεύσουν σημαντικά τα γλωσσικά τους προβλήματα ή να αυξήσουν τη χρήση της γλώσσας σε αλληλεπιδρώμενα περιβάλλοντα. Εφόσον και στα δύο παιδιά άρεσαν τα Nintendo, αποφασίστηκε να τα χρησιμοποιήσουν για να τα εμπλέξουν σε κοινωνικό-επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις

και για να ρυθμίζουν λεκτικές ανταλλαγές. Μια δημιουργική σχολική ψυχολόγος ανταποκρίθηκε οργανώνοντας έναν όμιλο Nintendo. Συμπεριέλαβε φυσιολογικούς συνομηλίκους και έκανε ένα πλήρες, σε σχήμα και διάταξη, έντυπο, με συγκεκριμένους όρους συμμετοχής. Το τελευταίο θεωρείται απαραίτητο στοιχείο για αυτιστικά παιδιά, εφόσον αυξάνει στο μέγιστο την αντίληψη τους για τις παραμέτρους μια δεδομένης κατάστασης και αποδίδει μια συνολική οργάνωση στη δραστηριότητα. Πρόοδος παρατηρήθηκε όχι μόνο στο επίπεδο συμμετοχής των παιδιών σε αλληλεπιδρώμενες ανταλλαγές, αλλά και στην αυξανόμενη ικανότητα επικοινωνίας μέσα σε περιβάλλοντα τάξης, σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε αυτή τη δραστηριότητα όπως ανέφεραν δασκάλες (Βουγιούκα 2014; Wenar, Ruttenberg, Dratman & Wolf, 1967; Paul, 2008; Ogletree, Oren & Fischer, 2007).

5.2 ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΕΝΑ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Είναι σημαντικό να δείξουμε στα αυτιστικά παιδιά πώς να κατανοούν πλήρως τον κοινωνικό κόσμο. Έτσι πρέπει να παρέχουμε συγκεκριμένα περιβαλλοντικά υποστηρίγματα για να αυξήσουμε την κατανόηση τους και να προωθήσουμε επικοινωνιακές ανταλλαγές καθώς επίσης και για να προσαρμόσουμε την περιβαλλοντική κατάταξη δραστηριοτήτων και γεγονότων ώστε να προωθήσουμε τη θεμελίωση νοήματος (Prizant & Wetherby, 1993).

Ο κοινωνικός κόσμος βασίζεται σε αφηρημένες προτροπές, οι οποίες είναι ευαίσθητες έννοιες οργανωμένες μέσα σε μεταβατικές διαστάσεις χρόνου. Όπως συζητήθηκε προηγουμένως, τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να συσχετίζονται με έναν ταχύτατα κινούμενο κοινωνικό κόσμο. Επίσης, εκδηλώνουν προτίμηση σε χειροπιαστά ερεθίσματα που παραμένουν σταθερά με το χρόνο (π.χ. εικόνες, γραφικά σύμβολα, αντικείμενα). Η χρήση πλήρων περιβαλλοντικών βοηθημάτων παρέχει το ιδεώδες πλαίσιο που απευθύνεται στις ανάγκες των αυτιστικών παιδιών επειδή τα βοηθήματα μπορούν:

1. να εξυπηρετούν για να σταθεροποιείται ο εφήμερος κοινωνικός κόσμος,
2. να αυξήσουν την περίοπτη θέση της κοινωνικά εξαγόμενης πληροφορίας ώστε να την κάνουν να γίνει πιο αξιοσημείωτη

3. να εξυπηρετήσουν το παιδί να αντλήσει περισσότερο νόημα από το περιβάλλον του
4. να βοηθήσουν το παιδί να συμμορφώσει τη συμπεριφορά του σε πιο συμβατικά πρότυπα και
5. η χρήση βοηθημάτων συμφωνεί με το γνωστικό στυλ του παιδιού(Kientz, Hayes, Westeyn, Starner & Abowd, 2007;Baron-Cohen, 1997; Goldstone & Barsalou, 1998).

Επιπλέον, λόγω των κοινωνικών τους μειονεκτημάτων, υπάρχει η υπόθεση ότι τα αυτιστικά παιδιά ενδέχεται να μη χρησιμοποιούν την ίδια πληροφορία για να αποκτήσουν κατάλληλη συμπεριφορά, όπως κάνουν οι φυσιολογικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοι τους. Φαίνεται ότι χρησιμοποιούν πληροφορίες βασισμένες μάλλον στις φυσικές ιδιότητες αντικειμένων, παρά πληροφορίες κοινωνικά καθορισμένες (Shah&Wing, 1986). Κατά συνέπεια, οτιδήποτε μπορεί να σταθεροποιήσει και να παράγει αφηρημένη κοινωνική πληροφορία δε βοηθά στο να καταστήσει μόνο αυτή τη πληροφορία πιο αξιοπρόσεκτη, αλλά βοηθά και στο να αυξήσει την κατανόηση των απαιτήσεων του παιδιού σχετικά με τις καταστάσεις και να προωθήσει συγκεκριμένες αντιδράσεις για να εκπληρώσει τις ανάγκες της δεδομένης κατάστασης(Sánchez, Vázquez & Serrano, 2011; Rowland & Schweigert, 2009).

Η θεμελίωση νοήματος εμπλουτίζεται ακόμη περισσότερο όταν η περιβαλλοντική διευθέτηση γεγονότων ακολουθεί μια λογική σειρά, κατά την οποία μια δραστηριότητα ακολουθεί φυσιολογικά μια άλλη. Συγκεκριμένα, τα αυτιστικά παιδιά λειτουργούν με μεγαλύτερη επιτυχία και με λιγότερη ανησυχία σε περιβάλλον που είναι μεθοδικό, κατανοητό και προβλέψιμο, όσον αφορά και στη γενική οργάνωση του(π.χ. γενική διευθέτηση δραστηριοτήτων, γεγονότων και υλικών) και στη μικροοργάνωση του (π.χ. κατάσταση πολλαπλασιασμού συγκεκριμένων πραγματικών βοηθημάτων). Όσον αφορά στο προηγούμενο, η χρήση σταθμών μάθησης σε επίπεδα νηπιαγωγείου και δημοτικού είναι ένας τρόπος αντιπαράθεσης συγκεκριμένης δραστηριότητας σε ένα σαφέστατα καθορισμένο περιβαλλοντικό χώρο. Τα κέντρα αυτά πρέπει να είναι σωστά επεξεργασμένα και πρέπει να περιλαμβάνουν γλωσσικά τεχνουργήματα αποτελούμενα από αντικείμενα που περιέχουν αντίγραφα σχετικά με τη συγκεκριμένη εστία, για να κυριαρχούν οι επιδεξιότητες και τα ενδιαφέροντα που επιδεικνύουν τα αυτιστικά παιδιά και επιπλέον να προάγουν την ανάπτυξη

γλωσσικών επιδεξιότητων (Newschaffer, et al., 2007; Schepis, Reid, Behrman & Sutton, 1998).

Ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα είδη υλικών: πίνακες αλλαγής καθημερινών εργασιών, ημερολογιακή πληροφόρηση, καθημερινό πρόγραμμα, πίνακες επιλογών, ετικέτες και τυπογραφημένες πινακίδες, πίνακες ανακοινώσεων και χρήση καρτελών προτροπών εικόνας/λέξης ώστε να βοηθούν στη διαδικασία ακουστικής πληροφόρησης και να βοηθούν στο να κατευθύνουν τη συμπεριφορά. Η τελευταία μπορεί επίσης να ενσωματωθεί σε ένα σύστημα κανονισμών που το αυτιστικό παιδί μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγχει τη συμπεριφορά του σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Pierce & Schreibman, 1994; Bryan & Gast, 2000; Solarz, 1960).

Σχετικά με τη μικροοργάνωση του, το περιβάλλον θα πρέπει να περιέχει πολλά περιβαλλοντικά βοηθήματα, με τη πρόθεση να βελτιώνουν τη κατανόηση του παιδιού και να παρέχουν καθοδηγήτρια κατεύθυνση σε συγκεκριμένες αντιδράσεις. Οι επόμενες ξεχωριστές πληροφορίες θεωρούνται απαραίτητα περιβαλλοντικά βοηθήματα για να χρησιμοποιηθούν σε αυτιστικά παιδιά που λειτουργούν ικανοποιητικά (McCurdy & Cole, 2014; Hayes, et al., 2010).

5.3. ΜΗ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ

Ένα καθημερινό πρόγραμμα καθιστά το παιδί ικανό να παρακολουθεί τα γεγονότα και τις δραστηριότητες της ημέρας και συγχρόνως το βοηθά να κατανοεί τα χρονικά πλαίσια και να εκτιμά τις περιβαλλοντικές συνθήκες (Kashinath, Woods & Goldstein, 2006).

Οριζόντιες διευθετήσεις παρέχουν στο παιδί εξάσκηση για να προσανατολίζεται από τα αριστερά προς τα δεξιά, προσανατολισμός που χρησιμοποιείται στο διάβασμα. Είναι απαραίτητο, όχι μόνο να ενθαρρύνουμε το παιδί να ελέγχει στην αρχή και στο τέλος κάθε δραστηριότητας το πρόγραμμα, αλλά επίσης να του παρέχεται μια μέθοδος που να υποδεικνύει την ολοκλήρωση ενός έργου. Αλλαγές συμβόλων μπορούν να ενσωματωθούν στο καθημερινό πρόγραμμα ώστε να καταστήσουν ικανά

τα αυτιστικά παιδιά να κατανοούν ότι κάτι μη-αναμενόμενο πρόκειται να αντικαταστήσει την τυπικά προγραμματισμένη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, αν ένα παιχνίδι πρόκειται να αντικαταστήσει την ώρα στη βιβλιοθήκη κατά το διάστημα μιας συγκεκριμένης μέρας, ένα σύμβολο γενικής χρήσης, όπως μια οδοντωτή γραμμή που αντιπροσωπεύει το φωτεινό χτύπημα κεραυνού, η ίδια η λέξη αλλαγή, θα μπορούσε να τοποθετηθεί πάνω από τη κατάλληλη σχισμή της ώρας έτσι ώστε να μπορεί να συζητηθεί η αλλαγή του προγράμματος εκ των προτέρων και να προβλεφθεί από το παιδί. Η εικόνα ή το γραφικό σύμβολο της βιβλιοθήκης μπορεί μετά να αντικατασταθεί πιστά από αυτό της ακουστικής προτροπής. Αυτού του είδους η υπαρκτή υποστήριξη μπορεί επίσης να βοηθήσει το παιδί να μετακινείται από μια δραστηριότητα ή τόπο σε μια άλλη (Kozleski, 1991; Hammes & Langdell, 1981; Johnston, Nelson, Evans & Palazolo, 2003).

Η χρήση προγράμματος δραστηριοτήτων προωθεί την κατανόηση περιβαλλοντικού προσανατολισμού δραστηριοτήτων και γεγονότων και καθιστά ικανά τα παιδιά να προβλέπουν αλλαγές και να ξέρουν πώς να τις χειρίζονται καλύτερα. Επιπλέον, το καθημερινό πρόγραμμα παρέχει το ιδανικό πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο μπορούν να συζητούνται παρελθόντα, παρόντα και μέλλοντα συμβάντα και να προκαλούν ερωτήσεις και συζητήσεις σχετικές με τις καθημερινές δραστηριότητες. Τα οπτικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται για το πρόγραμμα εξυπηρετούν σαν προτροπές που επιδρούν διεγερτικά σε τέτοιες συζητήσεις (Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel & Sprinkle, 2011; Quill, 1995).

Χρώματα επίσης, είναι καλό να χρησιμοποιούνται για να αυξάνουν την κατανόηση γεγονότων και για να παροτρύνουν συγκεκριμένες ανταποκρίσεις ενώ αντικείμενα, εικόνες ή γραφικά σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιούνται για να σταθεροποιηθούν αφηρημένα κοινωνικά γεγονότα ώστε να γίνονται σημαντικότερα. Η χρήση αυτών των τεχνασμάτων όχι μόνο δημιουργεί αποθέματα σε οπτικές δυνάμεις και προτιμήσεις του παιδιού αλλά αυξάνει επίσης το εντυπωσιακότερα τονισμένο τμήμα των γεγονότων παραμένοντας σταθερό όλη την ώρα. Επιπρόσθετες χρήσεις αυτών των νέων πληροφοριών περιλαμβάνουν την προώθηση λεκτικών αντιδράσεων και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Πρέπει να σημειωθεί ότι σήματα με το χέρι και φυσικές χειρονομίες αν και τεχνικά δε θεωρούνται πραγματικές αναπαραστάσεις, μπορούν να χρησιμοποιούνται για να σταθεροποιούν το ακουστικό μέσο εισόδου και να βοηθούν στην επεξεργασία της λεκτικής πληροφορίας (Jordan, 2000; Quill, 2000).

5.4. ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ

Παράλληλα με τη χρήση χειροπιαστών περιβαλλοντικών βοηθημάτων, είναι σημαντικό να καταδεικνύουμε το περιβάλλον για το παιδί, επισημαίνοντας πληροφορίες που αυτό θα έχανε διαφορετικά. Μπορεί τότε το παιδί να δημιουργήσει μια πιο πληροφορημένη ανταπόκριση, βασιζόμενη στη μεγαλύτερη κατανόηση των περιβαλλοντικών καταστάσεων και γεγονότων. Για παράδειγμα, δεδομένης της φύσης της αυτιστικής διαταραχής και του αποτελέσματος της στη κατανόηση κοινωνικών και συναισθηματικών προτροπών, επιβάλλεται να υπογραμμιστεί αυτού του είδους η νέα πληροφορία, έτσι ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη σπουδαιότητα για το μαθητή (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Πολύ συχνά δίνεται μια παράδοξη έμφαση στο να προτρέπονται αυτιστικά παιδιά να αντιδρούν ακατάλληλα σε καταστάσεις, χωρίς να έχουν την παραμικρή ιδέα για το αν και κατά πόσο κατανοούν την περίσταση ή το συμβάν στο οποίο αναμένεται να ανταποκριθούν. Όπως φαίνεται, είναι ουσιαστικά αδύνατον να παραχθούν επιδέξιες, κοινωνικά κατάλληλες ανταποκρίσεις σε καταστάσεις που θεωρούνται ανεξήγητες. Πράγματι, αυτές οι αντιδράσεις θα είναι περιστασιακής-συγκεκριμένες ή προτροπής-εξαρτώμενες. Η θεωρία που συνεπάγεται συμπεριφορική ανταπόκριση είναι πολύ απλή: η ποιότητα του μέσου εισαγωγής (ανταπόκριση) συνδέεται άμεσα με την ποιότητα του μέσου εξόδου (κατανόηση της κατάστασης/γεγονότος). Επομένως, έχει ζωτική σημασία να αυξηθεί η κατανόηση του παιδιού για τη περιβαλλοντική και συμπεριφορική πληροφορία ώστε να παρέχεται ένας «κρίκος νοήματος» μεταξύ της παρατηρούμενης συμπεριφοράς και της κατάλληλης ανταπόκρισης σε αυτή (Mayberry, Lock & Kazmi, 2002; Tarbox, Zuckerman, Bishop, Olive & O'Hora, 2011).

Για παράδειγμα, με την αύξηση κατανόησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υπογραμμίζουν επίσης γεγονότα που καθιστούν το παιδί ικανό να αναπτύξει προβλέψιμες ικανότητες και τις πιο κοινωνικές πραγματολογικές λειτουργίες της επικοινωνίας. Τελικά, η κωδικοποίηση των συναισθημάτων και η ενθάρρυνση σύλληψης-προοπτικής επιτυγχάνεται καλύτερα πειραματικά σε περιβάλλοντα που αποδίδουν σχετικότητα, αντίθετα από τα διδακτικά, διαχωρισμένα και ξεχωριστά από γεγονότα και καταστάσεις που τα γεμίζουν με νόημα (Jackson & Campbell, 2009; Koegel & Koegel, 1995).

Η σπουδαιότητα επιβολής σταθερής βάσης για την ανάπτυξη του λόγου και των επικοινωνιακών επιδεξιοτήτων δε μπορεί να υπερτιμάται. Η αυξανόμενη αντίληψη δε βοηθά μόνο στην ελάττωση της ανησυχίας σε αυτιστικά παιδιά αλλά θέτει συγχρόνως τα θεμέλια για επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις καλύτερης ποιότητας. Αντιστρόφως, η πρόωρη έμφαση σε εκφραστικές απαιτήσεις που δεν αποσκοπούν στο να βοηθούν τα αυτιστικά παιδιά να κατανοούν τις νέες πληροφορίες ή τις καταστάσεις που τα διεγείρουν, βάζει τα παιδιά αυτά μπροστά στον κίνδυνο να αναπτύξουν απομονωμένες, εκτός περιβάλλοντος δραστηριότητες από τις οποίες δε θα έχουν παρά ελάχιστο όφελος (Wilkinson, 1998; Adams, Gounousis, VanLue & Waldron, 2004).

Η χρήση γλωσσολογικών και μη βοηθημάτων εντυπώνεται στις οπτικές δυνατότητες των λεκτικών αυτιστικών παιδιών, καθιστώντας τα ικανά να κατανοούν στο μέγιστο βαθμό το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτό είναι σημαντικό από την άποψη του ότι αυξάνεται η κατανόηση τους σε περιβαλλοντικές προσδοκίες και του ότι βοηθά να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να προβλέπουν τη γλωσσική και μη τους συμπεριφορά σε περιστασιακές ανάγκες. Τα εργαλεία αυτά βοηθούν στο να συγκεκριμενοποιούν αφηρημένες, κοινωνικά καθορισμένες πληροφορίες, κάνοντας τις σταθερότερες και πιο κατανοητές για παιδιά που έχουν πρόβλημα αντίληψης αυτού του τύπου μέσου εισόδου. Μπορούν επίσης να ανεχτούν την ύπαρξη ενός ενήλικα συνομιλητή που να χειρίζεται σχετικά μη εμφανή οπτικά μέσα προτροπής σε κατάλληλες ανταποκρίσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο σε αλληλεπιδρώμενα περιβάλλοντα καθώς βελτιώνει την αδικαιολόγητη προσοχή που σχετίζεται με πιο παρεισφρητικές λεκτικές προτροπές (Jordan, 2000; Quill, 2000).

5.5. ΥΠΟΒΟΗΘΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ

Η ομιλία είναι μια περιεκτική έννοια που περιλαμβάνει το ατελείωτο των πραγματολογικών, γλωσσολογικών, κοινωνικών και γνωστικών παραγόντων (Mentis & Thompson, 1991). Ανεπάρκεια σε αυτό το επίπεδο δηλώνεται από την ανικανότητα του παιδιού να κάνει αποτελεσματική χρήση της γλώσσας για σκοπούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έχοντας γνώσεις όσον αφορά στη χρήση τεχνικών απόψεων για τη μορφή και οργάνωση της γλώσσας, έχουν φοβερές

αδυναμίες στην προοπτική επικοινωνίας. Δεδομένου αυτού του συγκεκριμένου προφίλ, σημαντική θεώρηση του προγραμματισμού επικοινωνίας θα ήταν να αυξηθεί το επίπεδο συμμετοχής του παιδιού σε κοινωνικά περιβάλλοντα και συγχρόνως να καθοδηγείται η ανάπτυξη των πραγματολογικών λειτουργιών που του επιτρέπουν να εισχωρεί στο κοινωνικό κόσμο. Η μεθοδολογία απαιτείται να ολοκληρώνει γλωσσικά και πραγματολογικά στοιχεία μέσα στο φυσικό περιβάλλον, ώστε να προωθεί την αντίληψη και τη χρήση επικοινωνίας και γλώσσας στα περιβάλλοντα μέσα στα οποία κανονικά θα συνέβαιναν (Αυτισμός- Ελπίδα, 2000; Russo, Zecker, Trommer, Chen & Kraus, 2009).

Λόγω της ευκολίας με την οποία φυσιολογικά παιδιά αναπτύσσουν επιδεξιότητες ομιλίας, γλώσσας και επικοινωνίας, δε μας εκπλήσσει όταν μια τέτοια κοινότυπη επίτευξη θεωρείται δεδομένη.

Μελετήστε τον παρακάτω διάλογο ανταλλαγής καρτών ποδοσφαίρου μεταξύ δυο μικρών αγοριών:

ΑΓΟΡΙ 1: «Θα σου δώσω του Roger Maris και του Yogi Berra αν μου δώσεις αυτή του Mickey Mantle».

ΑΓΟΡΙ 2 : «Τι μου λες! Θα σου δώσω του Mickey Mantle μόνο αν μου δώσεις αυτή του Carl Yastrzemski».

Τα δυο αυτά αγόρια επικοινωνούν με πληθώρα πληροφοριών για τα θέματα τους στην κοινωνικό-επικοινωνιακή διαδικασία και τα βασικά υποστρώματα που την αναδύουν. Δηλαδή, επιδεικνύουν ικανότητες που διασχίζουν τα αναπτυξιακά πεδία ορισμού που απευθύνονται σε συναισθηματο-κινητική, γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική και γλωσσική συμπεριφορά. Από άποψη ομιλίας και γλώσσας, επιδεικνύουν την ικανότητα να κατανοούν και να ομιλούν και να μεταδίδουν μια καταπληκτική ικανότητα χειρισμού γραμματικής, συντακτικού, γνώσης λεξιλογίου και σημασιολογικών σχέσεων. Πραγματολογικά, τα δυο παιδιά δηλώνουν την αντίληψη της πολυπλοκότητας σχετικά με τις ποικίλες μορφές σύλληψης-προοπτικής. Η γνωστική σύλληψη-προοπτικής, η γνώση δηλαδή ότι ένα άλλο άτομο ενδέχεται να έχει διαφορετικές σκέψεις και ιδέες, φαίνεται από την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν ότι οι προτιμήσεις του ενός σε κάρτες διαφέρουν από του άλλου. Η αντιληπτική σύλληψη-προοπτικής, η γνώση δηλαδή ότι κάποιος άλλος ενδέχεται να

αντιλαμβάνεται πράγματα διαφορετικά, υποδηλώνεται στις ξεχωριστές τους απόψεις σχετικά με την υποκειμενική αξία που έχουν οι κάρτες για τον καθένα ξεχωριστά. Επιδεικνύουν επίσης γνώση γλωσσικής σύλληψης-προοπτικής που είναι η ικανότητα κάποιου να τροποποιεί τη γλώσσα του για να την προσαρμόζει στις ανάγκες του ακροατή (Solomon & Bagatell, 2010; Losh & Capps, 2003; Uddin, Supekar & Menon, 2013; Παπασικέλας, 1979; Mitchell, Saltmarsh & Russell, 1997).

Αυτό παρατηρείται στην ευέλικτη χρήση των σχετικών αντωνυμιών ομιλητή και ακροατή. Κατά αρχήν, επιδεικνύουν τόσο την ικανότητα να εστιάζονται από κοινού στο ίδιο ζήτημα, όσο και την ικανότητα να υπερασπίζονται το θέμα για να μεταβιβάσουν τους σκοπούς τους. Αναμονή σειράς και ανταποδοτικότητα επιδεικνύεται κατά την μπρος-πίσω επικοινωνιακή τους ανταλλαγή. Πολιτισμένες δεξιότητες διαπραγμάτευσης αποδεικνύει η συνομιλία των αγοριών ως εξής: η θεωρία ανταλλάγματος, η ιδέα του ότι δίνει κανείς για να πάρει κάτι, η τέχνη του συμβιβασμού και η χρήση στρατηγικών να «γλυκάνει η συναλλαγή» και η δήλωση ότι δίνει δυο κάρτες για να πάρει μια. Η τελευταία επίσης, αποκαλύπτει το πώς κατανοούν την αξία εφόσον εκτιμούν την αναφορική αξία συγκεκριμένων πραγμάτων. Γνώση κατοχής παρατηρείται στο ιδιοκτησιακό ενδιαφέρον που κάθε παιδί μαρτυρεί για τις κάρτες που του αναλογούν. Τα αγόρια επίσης, φανερώνουν ενημέρωση των κανόνων κοινωνικής ιδιοκτησίας στο ότι χρησιμοποιούν λέξεις για να απαιτήσουν, από το να εμπλακούν σε φυσική επίθεση. Τελικά, ολόκληρος ο διάλογος έγινε λόγω του ότι τα αγόρια αντιλαμβάνονται τη θεωρία της κοινωνικής αιτιότητας. Δηλαδή, αναγνωρίζουν ότι μπορούν να εμπλέκονται σε συμπεριφορές ώστε να έχουν αποτέλεσμα αλλαγής στο άλλο πρόσωπο. Ξεκάθαρα λοιπόν, αυτό που μπορεί επιφανειακά να φαίνεται ότι είναι κοινό και ασήμαντο δεδομένο, είναι στη πραγματικότητα ένα πολύπλοκο, πλούσιο σε υφή πλαίσιο στο οποίο γνωστικές, γλωσσολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές επεξεργασίες παίζουν σημαντικό ρόλο (Twachtman, 1992; Mowrer, 1952; Grelotti, 2008; Quill, 2000).

5.6. ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΒΑΣΗΣ

Όπως φαίνεται η επικοινωνία είναι μια δυναμική επεξεργασία μέσα στην οποία ενσωματώνεται η γλώσσα. Γι αυτό η βλάβη απαιτεί μια προσέγγιση που να αποδίδει

μεγάλο σεβασμό στις πολυπλοκότητες που εμπλέκονται σε αυτή την επεξεργασία, ειδικότερα αν ο στόχος είναι η επικοινωνιακή ικανότητα. Για να γίνουν ικανά τα αυτιστικά παιδιά να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία στη χρήση της γλώσσας, για σκοπούς αλληλεπίδρασης, είναι απαραίτητο να επεκτείνουμε τα ρεπερτόρια τους σε πραγματολογικές λειτουργίες, αντίθετα με συγκεντρωτικές προσπάθειες για την ενίσχυση της μορφής και οργάνωσης της γλώσσας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα προωθώντας τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία η γλώσσα υπάρχει κανονικά και με την εφαρμογή φυσικών διαδικασιών, πιθανοτήτων και ενίσχυσης, ώστε να προτρέπει και να διευκολύνεται η συνεχιζόμενη της χρήση (Heward, 2011; Howlin, 1998).

Λόγω των γνωστικών ιδιορρυθμιών, των αυστηρών μαθησιακών στυλ και των συγκεκριμένων αδυναμιών σε κοινωνική αντίληψη που χαρακτηρίζουν τα αυτιστικά παιδιά, η γλώσσα που παρουσιάζουν, δε χρησιμοποιείται απαραίτητα για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ξέχωρα από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για καθαρά διεγερτικές αιτίες, οι Prizant και Schuler, (1987), κάνουν διάκριση μεταξύ απαντήσεων που εξαρτώνται από προτροπές και αυτών που είναι πραγματικές επικοινωνιακές ενέργειες. Οι αποκρίσεις που εξαρτώνται από προτροπές περιορίζονται στο περιβάλλον. Τείνουν να είναι μη-ευέλικτες και μη-μεταφερόμενες σε άλλα περιβάλλοντα. Οι Prizant και Schuler διαφωνούν για την εκπαίδευση συγκεκριμένων αποκρίσεων βασιζόμενοι στο ότι η λειτουργική επικοινωνία σημαδεύεται από εύκαμπτη χρήση διαμέσου του κάθε περιβάλλοντος. Τα αυτιστικά παιδιά μπορούν ατυχώς να ανέχονται το κόστος εκμάθησης ενός συνόλου εκτός περιβάλλοντος, προτροπής-εξαρτώμενων λεκτικών συμπεριφορών που δίνουν την εντύπωση επιδεξιότητας όταν απουσιάζει η πραγματική ικανότητα, ειδικότερα εφόσον το ζήτημα γενίκευσης επιδεξιοτήτων είναι πάντα προβληματικό γι αυτά.

Αυτού του είδους η χωρίς λόγο μάθηση μπορεί να αποφευχθεί με το να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη και διεύρυνση της επικοινωνιακής λειτουργίας, σαν το θεμέλιο πάνω στο οποίο μορφή γλώσσας και περιεχόμενο, χαρτογραφούνται. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες αναπτύσσονται πριν την απόκτηση των μορφών που τις εκφράζουν. Στρέφοντας την ανάπτυξη επικοινωνίας και γλωσσικής συμπεριφοράς μέσα στο φυσικό περιβάλλον, όχι μόνο προωθεί τόσο την εφαρμογή νοήματος όσο και τη χρήση γενίκευσης των επιδεξιοτήτων (Willard & Schuler, 1987), αλλά ανταποκρίνεται επίσης στα κριτήρια οικολογικής σχετικότητας, βαθμός στον οποίο οι μαθημένες

επιδεξιότητες θεωρούνται λειτουργικές για την καθημερινή ζωή του παιδιού(Kargas, López, Morris&Reddy, 2016; Moseley et al., 2016).

Έρευνα απέδειξε ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν επιδεικνύουν τη μεταβλητότητα ή την ευκαμψία κατά τη χρήση πραγματολογικών λειτουργιών της επικοινωνίας που επιδεικνύουν τα φυσιολογικά παιδιά(Wetherby & Prutting, 1984). Συγκεκριμένα, τείνουν να χρησιμοποιούν επικοινωνιακές λειτουργίες που εξυπηρετούν οργανικούς αντί για κοινωνικούς σκοπούς δηλαδή αυτούς που συνδέονται με την ανάγκη ικανοποίησης και όχι αυτούς που συνδέονται με κοινωνική αλληλεπίδραση. Με δεδομένη την υπεροχή σε μορφή και σε οργάνωση, ένα σημαντικό πρώτο βήμα στη διευκόλυνση αλληλεπιδράσεων είναι να διευρύνουμε το ρεπερτόριο πραγματολογικών λειτουργιών του παιδιού σε κατάλληλα περιβάλλοντα συναφούς έκφρασης(Nordgren, 2016; Wiklund, 2016).

Αφού έχει καθοριστεί ποιες λειτουργίες χρησιμοποιεί το παιδί και εφόσον επιβεβαιώνονται οι περιστάσεις κάτω από τις οποίες αυτές εφαρμόζονται, μπορούν να δημιουργηθούν καταστάσεις ή ευκαιρίες ώστε να επεκταθεί η χρήση τους μέσω ανθρώπων και σκηνικών πριν προχωρήσουν σε νέους τομείς. Η ιδέα εδώ είναι να μετακινηθούν από την οικεία στη τοπογραφικά όμοια κατάσταση μέσω μη οικείας άγνωστης-κατάστασης. Για παράδειγμα, αν το παιδί απαιτεί επίμονα τροφές όμως τείνει να κάνει υπομονή για άλλα αντικείμενα, θα ήταν σοφό να επεκτείνουμε τις απαιτήσεις σε μια ποικιλία αντικειμένων μέσω σκηνικών και ανθρώπων, προτού να γίνει στροφή σε πιο «κοινωνικές» απαιτήσεις για βοήθεια, πληροφόρηση, προσοχή και τα συναφή(Shield&Meier, 2014).

Μερικοί παράμετροι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή επιπρόσθετων πραγματολογικών λειτουργιών, ειδικά αν οι τελευταίες πρόκειται να γίνουν ένα αναπόσπαστο μέρος του λειτουργικού ρεπερτορίου του παιδιού. Μια από τις σημαντικότερες από αυτές είναι η αναπτυξιακή καταλληλότητα. Για παράδειγμα, οι πρακτικές λειτουργίες αναπτύσσονται πριν τις κοινωνικές σε αυτιστικά παιδιά και μπορούν να είναι χρήσιμες σαν ένα καλό σημείο αναφοράς. Έτσι το να απαιτεί αντικείμενα και να ζητά πληροφορίες είναι ευκολότερο για το αυτιστικό παιδί να το καταλάβει και να το κάνει, απ' ότι οι πιο κοινωνικές λειτουργίες, όπως το να σχολιάζει. Μια άλλη παράμετρος που αξίζει να ληφθεί υπόψη είναι αυτή της σχετικότητας. Ενώ λέξεις όπως παρακαλώ και ευχαριστώ είναι σημαντικές για

ενήλικους, η κοινωνική τους φύση και η αφηρημένη τους ποιότητα προσφέρει ελάχιστα στην επαύξηση του νοήματος για το αυτιστικό παιδί. Ένας τρίτος παράγοντας που αξίζει να μελετηθεί και που είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο χειρισμό αυτών των παιδιών, είναι το θέμα ελέγχου. Λειτουργίες που καθιστούν ικανό το παιδί να αποκτά μεγαλύτερο έλεγχο και επιρροή για τη ζωή του είναι, από τη φύση τους ενδυναμωμένες. Για παράδειγμα το να λέει «όχι» και μπορώ να κάνω ένα διάλειμμα;» όχι μόνο ενδυναμώνει το παιδί, αλλά το κατευνάζει επίσης έναντι συμπεριφορικών εκρήξεων που αντιμάχονται την απογοήτευση και τα αισθήματα αδυναμίας. Τελικά, ένας άλλος σπουδαίος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι αυτός της αλληλοεξάρτησης. Δηλαδή, οι πραγματολογικές λειτουργίες που καθιστούν ικανό το παιδί να συσχετίζεται με τους άλλους μέσα στο περιβάλλον του, αναμφίβολα συνεισφέρουν στην αίσθηση ευεξίας του παιδιού. Για παράδειγμα, το να ξέρει πώς να ζητήσει βοήθεια προσφέρει περισσότερα στον εμπλουτισμό της ποιότητας της ζωής του, απ' ό,τι το να βάζει ονομασίες σε αντικείμενα μέσα στο περιβάλλον(Vitásková & Šebková, 2017; Shield&Meier, 2014).

Προτροπές προορισμένες να προάγουν την ιδέα της επικοινωνίας σαν ένα μεταφορικό μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση, μπορούν να είναι χρήσιμες σαν παντοδύναμα εργαλεία για τον έλεγχο του κόσμου κάποιου. Απευθύνονται στη διεύρυνση των πραγματολογικών λειτουργιών μέσω περιβαλλοντικής ανοικοδόμησης(π.χ. χρήση εμποδίων, παραβίαση στη λειτουργία καθημερινών ενασχολήσεων και αντικειμένων, κατακράτηση απαραίτητων υλικών και τα συναφή). Για παράδειγμα, μπορεί να ενδυναμωθεί η επικοινωνία με το να σκηνοθετούνται προβληματικές καταστάσεις προς επίλυση, κατά τις οποίες το παιδί χρειάζεται να απαιτεί συγκεκριμένα αντικείμενα για να διεκπεραιώσει ένα συγκεκριμένο έργο. Μια άλλου είδους προτροπή είναι το να μπει κάποιος μέσα σε ένα δωμάτιο κρατώντας ένα ασυνήθιστο αντικείμενο. Όταν το παιδί δει το αντικείμενο, ο συνομιλητής αμέσως προτρέπει: «Πες, τι είναι αυτό;». Η παρατήρηση και ο συγχρονισμός είναι πολύ σημαντικά. Το κλειδί για να αποσπάσουμε τα μέγιστα με αυτή την τεχνική είναι το να παρακολουθείται το παιδί από κοντά. Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του να χρησιμοποιείται αυτού του είδους η τεχνική είναι ότι κάνει μέγιστη χρήση «φυσιολογικών» συνομηλίκων και άλλων ανθρώπων ως συνομιλητές για να δημιουργούν πρότυπα και για να προτρέπουν κατάλληλες αποκρίσεις. Πρέπει να

σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες και τα υλικά μπορούν να προσδιορίζονται ώστε να ταιριάζουν σε επίπεδα κάθε ηλικίας(Williams&Minshew, 2010).

5.7. ΠΑΡΟΧΗ/ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΔΙΑΛΟΓΩΝ

Το όλο γλωσσικό κίνημα στην εκπαίδευση με την έμφαση που δίνει σε θέματα δόμησης και άντλησης νοήματος(Norris&Damico, 1990), εξασφαλίζει ένα ιδανικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να γίνει επαύξηση της επικοινωνίας σε λεκτικά αυτιστικά παιδιά. Παρά το γεγονός ότι αυτιστικά παιδιά συχνά επιδεικνύουν το φαινόμενο επιδεξιότητας σε διάβασμα υψηλού επιπέδου μέσα σε περιβάλλον σημαντικών αδυναμιών σε ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας, η επιδεξιότητα αυτή δεν είναι συνήθως λειτουργική από άποψη κατανόησης. Η χρήση έντυπου υλικού μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον επαναλαμβανόμενη και διευρυνόμενη με τον καιρό, μπορεί να βοηθά στην εφαρμογή συνδετικών κρίκων μεταξύ των λέξεων και αυτών που τις αναφέρουν, αυξάνοντας έτσι τις ικανότητες αντίληψης σε αυτά τα παιδιά. Επιπλέον, γραφικά σύμβολα ή έντυπο υλικό υπό μορφή μακρήγορου διαλόγου του οποίου γίνεται χρήση σε συνδυασμό με εικόνες και άλλα μη γλωσσικά βοηθήματα, μπορούν να παρέχουν στο παιδί έτοιμη προς χρήση γλώσσα σε περιβαλλοντικά κατάλληλες καταστάσεις. Ευκαιρίες για εξάσκηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα μπορούν να βοηθήσουν στη διευκόλυνση γενίκευσης(Tiegerman & Primavera, 1984; Pasiali, 2004).

Η προσέγγιση αυτή έχει πολλές ωφέλειες για τα αυτιστικά παιδιά. Πρώτον, ωφελεί την επεξεργασία της μορφής και των μαθησιακών στυλ με το να προσφέρει ασυναρτησίες κατάλληλου λεξιλογίου που δεν απαιτούν ανάλυση για να δουλέψουν σε δεδομένες καταστάσεις. Δεύτερον, ελαχιστοποιεί το γνωστικό φορτίο όσον αφορά στη περιορισμένη τους δυνατότητα για παραγωγική, αυθόρμητη γλώσσα. Τρίτον, εξασφαλίζει μια οργανωμένη περιβαλλοντικά σχετική και προβλεπόμενη αλληλεπιδρώμενη ρουτίνα μέσα στην οποία διευρύνεται η γνώση και μαθαίνεται συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Τέταρτον, επωφελή τις οπτικές τους δυνατότητες και τελικά προσφέρει ένα είδος όασης μέσα στην οποία επιτυχείς αλληλεπιδράσεις μπορούν να συμβούν(Twachtman, 1990; Oppenheim, 1974).

Η μεθοδολογία αυτή δίνει έμφαση στην ολιστική προσέγγιση επαύξησης της επικοινωνίας σε λεκτικά αυτιστικά παιδιά. Διάφορες δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να χρησιμοποιούνται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Οι δραστηριότητες αυτές φανερώνουν τρόπους δόμησης αλληλεπιδρώντων κειμένων γύρω από περιβαλλοντικές ρουτίνες που συμβαίνουν φυσιολογικά, καθώς επίσης τρόπους χρησιμοποίησης αλληλεπιδρώντων κειμένων για επιδέξιες περιστάσεις, προορισμένες να αυξήσουν τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και της επικοινωνίας μέσα στο περιβάλλον. Στο μεγαλύτερο τους μέρος, οι δραστηριότητες εμπεριέχουν μια πειραματική γλωσσικά πλήρη ολοκληρωμένη προσέγγιση ώστε να βοηθά την ανάπτυξη, βασιζόμενη στην έμφαση που δίνεται στη σπουδαιότητα σημαντικών εμπειριών στην οργάνωση της γνώσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η δόμηση θέματος μέσω δραστηριοτήτων που είναι αναπόσπαστο μέρος των ολιστικών προσεγγίσεων της πλήρους γλώσσας, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τα αυτιστικά παιδιά δεδομένου ότι παρέχει οργανωμένες ευκαιρίες ώστε να μεγιστοποιεί την ανάπτυξη γλωσσικών επιδεξιοτήτων και συγχρόνως να υποδαυλίζει τη συνέχεια και να προάγει τη γενίκευση(Sarokoff, Taylor & Poulson, 2001; Katagiri, 2009).

5.8. ΟΜΙΛΙΑ ΑΠΟ ΒΙΝΤΕΟΤΑΙΝΙΑ

Χρήση του βίντεο μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους και με παιδιά κάθε ηλικίας. Ιδιαίτερα αποτελεσματική είναι για τα πιο λεκτικά παιδιά λόγω του ότι μπορούν και να βλέπουν και να έχουν σαν πρότυπο τη προφορική συμπεριφορά που παρουσιάζεται στη διάρκεια της βιντεοταινίας. Η Shadden,(1983) εφάρμοσε την τεχνική αυτή σε παιδιά που είχαν γλωσσικές αδυναμίες. Διαπίστωσε οφέλη στον τομέα της πραγματολογίας μολονότι αυτό δεν ήταν ο αντικειμενικός σκοπός του ερευνητικού της έργου. Οι Charlop & Milstein,(1989), χρησιμοποίησαν πρότυπα από βίντεο για να διδάξουν επικοινωνιακό λόγο σε αυτιστικά παιδιά. Ανακάλυψαν ότι η τακτική αυτή ήταν αποτελεσματική και ότι αυξήθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αυτών. Ανακάλυψαν επίσης, ότι γενικεύθηκαν οι ικανότητες για καινούργια θέματα συζήτησης και ότι τα οφέλη αυτά διατηρήθηκαν για μια περίοδο 15 μηνών(Frauenberger, Good, Alcorn&Pain, 2013).

Υπάρχουν δυο ουσιώδεις τρόποι για να χρησιμοποιηθούν βιντεοταινίες σε αυτιστικά παιδιά: αυτό παρακολούθηση και παρακολούθηση συνομηλίκων. Η τελευταία μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο να επιδεικνύει την κατάλληλη χρήση της γλώσσας, της επικοινωνίας και των κοινωνικών επιδεξιοτήτων σε επιλεγμένες καταστάσεις. Χρησιμοποιώντας φυσιολογικούς συνομηλίκους σε πρότυπα ρόλων για να υποδύονται σενάρια, οι περιστάσεις αυτές μπορούν με τεχνάσματα να καταφέρουν να εξασφαλίσουν το συγκεκριμένο είδος επικοινωνιακού μέσου εισόδου που κρίνεται κατάλληλο. Μετά από πολλές επαναλήψεις, τα αυτιστικά παιδιά μπορούν να παίρνουν μέρος σε παραστάσεις όμοιων με των κανονικών παιδιών ρόλων. Με πρακτική εξάσκηση μπορεί με τον καιρό να καταφέρουν να επεξεργάζονται ποικίλα γλωσσικά και επικοινωνιακά θέματα(Jordan, 2000; Litras, Moore&Anderson, 2010; Richardson, 2015; Shereretal., 2001).

5.9. ΕΝΟΡΧΗΣΤΡΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Δεδομένου ότι η επικοινωνία δεν υπάρχει στο κενό αλλά μάλλον είναι ενσωματωμένη στο περιβάλλον των γεγονότων και των διαπροσωπικών σχέσεων το οποίο εξυπηρετεί στο να καθοριστεί και να σχηματιστεί, η επιτυχία προσπαθειών ανάπτυξης της γλώσσας και της επικοινωνίας σχετίζεται άμεσα με μεταβλητές που βρίσκονται έξω από τη σφαίρα επιρροής και ελέγχου του παιδιού. Επομένως αν πρόκειται να προκύψουν σημαντικά οφέλη για τη χρήση της γλώσσας και της επικοινωνίας από τα αυτιστικά παιδιά, οι ενήλικοι πρέπει να συνδυάσουν τους τρόπους διδασκαλίας με τα στυλ μάθησης των μαθητών τους και να είναι πρόθυμοι να στρέψουν όλες τις περιλαμβανόμενες μεταβλητές σε επικοινωνιακό ρήγμα. Θεμελιώδη είναι σε σχέση με την άποψη αυτή, η ιδέα του να ακολουθεί το προβάδισμα του παιδιού σε ότι αφορά τα δικά του ενδιαφέροντα και στο να προσαρμόζεται ή να αυξάνεται η σειρά των μαθημάτων, ώστε να αυξηθεί η ικανότητα άντλησης πληροφοριών και να προωθηθεί η επιτυχία(Γεωργανά & Γεωργοπούλου, 2014).

Η επικοινωνία, στο απλούστερο της επίπεδο, είναι συμβάν μεταξύ δυο ανθρώπων. Όταν αυτή η διαδικασία αποτύχει, πρέπει να ερμηνεύεται σαν φαινόμενο δύο προσώπων, απαιτώντας επίλυση από αυτά τα δύο πρόσωπα. Αυτού του είδους ο

προσανατολισμός ωθεί τους ενήλικες αλληλεπιδρώντες στο να εξετάζουν παράγοντες μέσα στους ίδιους τους εαυτούς που ενδεχομένως να οδηγούν σε επικοινωνιακό ρήγμα. Για παράδειγμα το να μιλάνε με ατελείωτες προτάσεις ή το να περιμένουν ανεπαρκές χρονικό διάστημα για να διευκολύνουν την ικανότητα επεξεργασίας του παιδιού. Επίσης, ο προσανατολισμός αυτός, στρέφει την προσοχή προς άλλους παράγοντες εκτός του παιδιού, όπως περιβαλλοντική υπερ-εθιστικότητα. Το προτέρημα αυτού του είδους προσανατολισμού είναι ότι είναι πολυδιάστατο και εστιάζεται σε ποικιλία πιθανών παραγόντων, αντίθετα με μονομερείς και εστιαζόμενους αποκλειστικά και μόνο στο παιδί παράγοντες. Μια τέτοια περιεκτική προοπτική περικλείει το νοητικό σύνολο στο κομμάτι των ενηλίκων που ωθούνται στο να τροποποιούν ή να προσαρμόζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, έτσι ώστε να απαντούν στις ανάγκες των αυτιστικών παιδιών αυξάνοντας ομοιοτρόπως τις ευκαιρίες για περισσότερες επιτυχίες σε χρήση της γλώσσας για αλληλεπιδρώμενους σκοπούς των τελευταίων(Quill, 1995; Παπαγεωργίου& Ελλάδας,2005; Παπαγεωργίου, 2011).

Λόγω της σοβαρότητας των ελλειμμάτων σε κοινωνική αντίληψη και επικοινωνίας που είναι αποτέλεσμα νευρολογικής βλάβης στ αυτιστικά παιδιά, οι ενήλικοι πρέπει να αναλαμβάνουν ευθύνη κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις σε τρεις αποφασιστικούς τομείς: στο περιβάλλον, στο τρόπο αλληλεπίδρασης των ενηλίκων και στο πρόγραμμα των μαθημάτων(Orsmond, Krauss&Seltzer, 2004).

5.9.1 ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Το περιβάλλον είτε προωθεί επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, είτε τις αποθαρρύνει. Ο Constable εξέτασε την ιδέα δημιουργίας ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος στο οποίο θα διευκολύνεται η χρήση της γλώσσας για αλληλεπιδρώμενους σκοπούς. Η άποψη αυτή δεν είναι μόνο ζωτικά σημαντική για τον προγραμματισμό των αυτιστικών παιδιών, χρειάζεται όμως στην πραγματικότητα και να επεκταθεί. Περιβαλλοντικές ευκαιρίες πρέπει να αυξάνονται και ειδικότερα να δημιουργούνται, ώστε να αυξάνεται το εντυπωσιακότερα τονισμένο τμήμα και να ενθαρρύνονται οι λεκτικές αποκρίσεις. Συγκεκριμένα, ο ενήλικας οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να έχει φτιαχτεί, έτσι ώστε να δημιουργεί στο παιδί την ανάγκη να

επικοινωνεί για να αποκτήσει επιθυμητά αντικείμενα και να κάνει ορισμένα πράγματα να συμβούν(Peck, 1989; Παπαγεωργίου& Ελλάδας, 2005; Καούρα,2014).

5.9.2 ΤΡΟΠΟΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ

Ο ιδανικός αλληλεπιδρώντας τρόπος του ενήλικα είναι μάλλον ενισχυτικός (McDonald, 1989), επειδή εκ φύσεως συνεπάγεται την ευαισθησία σε ερεθίσματα και την προσαρμοστικότητα του παιδιού. Ο στόχος είναι να προσαρμοστεί ο επικοινωνιακός σκοπός κάποιου ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι μικρές προσαρμογές εκ μέρους του ενήλικα μπορούν να αναγνωρίσουν ότι πολλά κατορθώματα ανήκουν στο παιδί. Για παράδειγμα, η απλή υπομονή επαρκούς χρονικού διαστήματος ώστε να επεξεργαστεί το παιδί την πληροφορία υποδηλώνει, ότι αναμένεται ανταπόκριση και ότι μπαίνουν τα θεμέλια για την εκδήλωση της. Η ρητορική όμως επικοινωνία, δηλαδή, το απαθές μέσο εισόδου της γλώσσας με απουσία συμπεριφοράς που να υποδηλώνει αναμονή απάντησης, διαβιβάζει στο παιδί ότι μια απάντηση δεν είναι απαραίτητη. Προσαρμογές του αλληλεπιδρώντος τρόπου του ενήλικα, βοηθούν στην προώθηση προφορικών αλληλεπιδράσεων που ξεκινούν από το παιδί, περισσότερο σε παιδιά που τείνουν να ανταποκρίνονται πρόθυμα στην επικοινωνία παρά σε εκείνα που προσπαθούν να την ξεκινήσουν. Τελικά, είναι σημαντικό να επισημαίνεται ότι η προσαρμοστικότητα σε αλληλεπίδραση είναι ευθύνη των ενηλίκων και των φυσιολογικών συνομηλίκων στο περιβάλλον, εφόσον τέτοιες τροποποιήσεις εμπλέκουν σύλληψη-προοπτικής, έναν τομέα, που αναγνωρίζεται ιδιαίτερα δύσκολος για τα αυτιστικά παιδιά(Kasari, Sigman, Mundy&Yirmiya, 1988; Rogers, 2000; Redefers&Goodman, 1989).

5.9.3 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να υποστηρίζει την ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας. Αυτός είναι ένας ιδιαίτερα ενδιαφέρον τομέας που πρέπει να μελετηθεί όσον αφορά την εκπαίδευση αυτιστικών παιδιών, εφόσον άκαμπτη προσκόλληση σε τυπική σειρά μαθημάτων μπορεί να αποβεί επιβλαβής όσον αφορά στα εκπαιδευτικά

τους ενδιαφέροντα. Σκεφτείτε για παράδειγμα, ένα αυτιστικό παιδί που είναι αναγκασμένο να φτιάξει το τοξοειδές σχήμα του γράμματος «M» των «McDonalds» σε γραπτές εξετάσεις. Η αυστηρή δασκάλα που επιμένει ότι το παιδί σχεδιάζει ένα τέλεια κατάλληλο «M» μπορεί να φέρει στην επιφάνεια ένα σπουδαίο ζήτημα ελέγχου που οδηγεί το παιδί στο να αποθαρρύνεται σε κάθε γραπτή του εξέταση. Βαθύτερη προσέγγιση θα αποτελούσε η αναγνώριση ότι ο εξαναγκασμός της προσκόλλησης του παιδιού σε τοξοειδή, αποτελεί τμήμα της αυτιστικής βλάβης (π.χ. εμμονή, επιμονή για ομοιομορφία) και η προσαρμογή στις απαιτήσεις της κατάστασης το κάνει να συμβιβάζεται με το πρότυπο συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αυτή δεν αποκλείει συνεχείς προσπάθειες ώστε να παρέχονται κίνητρα για αλλαγή της συμπεριφοράς. Αποθαρρύνει μόνο διαμάχες ισχύος για σχετικά ασήμαντα θέματα που μπορούν να οδηγήσουν σε απόγνωση (Μαυροπούλου, 2011; Τσιρεμπόλου, 2012).

Προσαρμογές του προγράμματος είναι συχνά απαραίτητες ώστε να εξομαλύνεται η έλλειψη απόλαυσης του παιδιού κατά τις αισθητηριακές εμπειρίες, γιατί αυτές οι καταστάσεις μπορούν να είναι εκμεταλλεύσιμες στο να μπορούν να επιδείξουν στο παιδί το πώς μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ελέγξει ενοχλητικές περιβαλλοντικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, το παιδί που ξέρει να χειρίζεται την κόλλα σε ένα έργο τέχνης θα πρέπει να ενθαρρύνεται στο να το ανακοινώνει στη δασκάλα του. Διευκολύνσεις συμμετοχής του παιδιού στο έργο σε αντίθεση με την εκφραζόμενη δυσαρέσκεια του, μπορεί να αποδώσουν πολλά στην ενίσχυση της χρήσης αυτού του είδους της γλώσσας ώστε να ελέγχει τον κόσμο του (Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου, 2016).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορούν να αυξήσουν την καταλληλότητα των ακαδημαϊκών εργασιών των αυτιστικών παιδιών. Για παράδειγμα, η ενσωμάτωση των ενδιαφερόντων του παιδιού σε έργα ομάδας μαθητών, μπορεί να συνδυαστεί με την αύξηση του επιπέδου προσοχής και συμμετοχής του παιδιού σε αυτά. Αυτοί είναι σημαντικοί παράγοντες στην αύξηση του ενδιαφέροντος για κοινωνικό-επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (Minjarez, Williams, Mercie & Hardan, 2011).

Τελικά, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι στην υπηρεσία του παιδιού. Θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες και υλικά που έχουν σημασία και είναι κατάλληλα για αυτό. Πολύ συχνά τα αυτιστικά παιδιά είναι αναγκασμένα να

διατηρούν μια σειρά μαθημάτων που τη θεωρούν άσκοπη και χωρίς νόημα. Αν θέλουμε ο στόχος της εξατομικευμένης εκπαίδευσης να πραγματοποιηθεί, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα έτσι ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες του αυτιστικού παιδιού(Quill, 2000)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αυτισμός-Ελπίδα.(2000), (Μ. Χιτόγλου-Αντωνιάδου, Γ.Κεκές, Γ. Χιτόγλου Χατζή, επιμέλεια έκδοσης) (Β' έκδοση), Θεσσαλονίκη: Universitystudiopress. (έτος πρωτότυπης έκδοσης, 1999)
- Βάρβογλη, Λ. 2007). Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ-Πρακτικός οδηγός. Εκδόσεις: Καστανιώτη.(σελ 35-37)
- Βαρδακώστα, Ι., & Vardakosta, Ι. (2001). Η έννοια της επικοινωνίας και η εφαρμογή της στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: μια πρώτη προσέγγιση.
- Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακκελαρίου(2007). Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης. ΕΚΔΟΣΕΙΣ: ΓΡΗΓΟΡΗ(σελ 431)
- Βογινδρούκας, Ι. Αυτισμός-Διαταραχή επικοινωνίας. Δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Επικοινωνία- λόγος, φωνή ομιλία» του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, τεύχος 10, Μάρτιος 1999.
- Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. 3η έκδοση. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Βογινδρούκας, Ι.(ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ- ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ Δημοσιεύθηκε στο: Διεπιστημονική Προσέγγιση Αυτισμός, (2005), Ζωοδόχος Πηγή, Ηράκλειο. σελ. 17-33.
- Βουγιούκα, Χ. (2014). Διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση για τον αυτισμό.
- Ζωή Γαβριηλίδου(2003). Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Τυπωητώ:ΑΘΗΝΑ 2003
- Γενά, Α.(2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση
- Γεωργανά, Β., & Γεωργοπούλου, Ε. Ν. (2014). Αυτισμός: Αξιολόγηση και εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας.

- Δροσίνου-Κορέα, Μ. (2000). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλασκώβη 2000.
Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων.4. σελ. 83-105
- Κάτη Δήμητρα (2009). ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ. Εκδόσεις:
ΟΔΥΣΣΕΑΣ(Ζ' ΕΚΔΟΣΗ) σελ 30,146-152
- Καραμούζη Α., Αγγελουπούλου –Σακαντάρη Ν. και Τσίκουλας Ι. (2008). Εφαρμογή
του παρεμβατικού συστήματος επικοινωνίας με ανταλλαγή εικόνας (PECS) σε
παιδιά με σύνδρομο αυτιστικών διαταραχών, Ιατρικό Περιοδικό ΓΑΛΗΝΟΣ.
- Καούρα, Ε. (2014). Συμβουλευτική γονέων με παιδιά με αυτισμό
- Κοντάκος Π., (2002). Μη λεκτική επικοινωνία Σύγχρονες προσεγγίσεις. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα
- Κρουσταλάκης. Γ. Κ (1998). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο
σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση. (εκδ.3η). Αθήνα: εκδόσεις του ιδίου.
- Μαϊδώνη, Β., & Τζιάτζιου, Α. Η. (2016). Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στο φάσμα του
Αυτισμού σε παιδιά.
- Μανιφάβα, Α., & Κελέση, Μ. (2015). Αναπτυξιακές διαταραχές παιδιών με αυτισμό.
Παρεμβάσεις της ομάδας των επαγγελματιών υγείας. Rostrum of
Asclepius/Vima του Asklipeiou, 14(3).
- Μαστρογιάννης, Α., & Ξανθοπούλου, Ε. (2016). Διαχείριση και αντιμετώπιση του
αυτισμού μέσα από διαδικασίες παράλληλης στήριξης. Πανελλήνιο Συνέδριο
Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 808-819.
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και
διδασκτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Ειδική Αγωγή:
Από την έρευνα στη διδακτική πράξη, 83-134.
- Νικολόπουλος Δημήτρης (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Εκδόσεις:
ΤΟΠΟΣ. Σελ 14
- Παπαγεωργίου, Β., & Ελλάδας, Ι. Κ. Β. (2005). Θεραπευτικές προσεγγίσεις των
διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. Εγκέφαλος Αρχεία Νευρολογίας και
Ψυχιατρικής <http://www.inpsy.gr/Articles/HochmannGR.Htm>

- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2011). Εισαγωγή στον αυτισμό και τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.
- Παπαευσταθίου, Ε. (2014). Αξιολόγηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.
- Παπασικέλας.(1979). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Ιούλιος, 1979 (έτος πρωτότυπης έκδοσης, 1979)
- Συριοπούλου Χ, Κασίμος Δ., Αξιολόγηση και συστηματική παρατήρηση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Thessaloniki. Paediatric Dept of Democritio University of Thrace, Alexandroupoli, Greece. Paediatr N Gr 2010, 22: 178-185.
- Σωτ. Σταμάτης(1987). Οχυρωμένη σιωπή- Γέφυρες επικοινωνίας με το αυτιστικό παιδί. Εκδόσεις: ΓΛΑΡΟΣ(σελ 17-32)
- Τσιρεμπόλου, Ε. (2012). Ανάπτυξη δεξιοτήτων της θεωρίας του νου και συναισθηματικής έκφρασης παιδιών με αυτισμό: μελέτη παρέμβασης (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής).

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Bondy A. S. & Frost L.A., (2002). *PECS Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων* (Εγχειρίδιο, δεύτερη έκδοση). PyramidEducationaProducts
- Faherty, C. (2003). Τι σημαίνει για μένα. Ένα βιβλίο εργασίας που εστιάζει στην αυτογνωσία και σε μαθήματα ζωής για το παιδί ή το νέο άτομο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Μτφ: Καλομοίρης, Γ)
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*(Γ. Καλομοίρης, Μεταφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα(σελ 90-96)
- Froma P. Roth, Colleen K. Worthington(2016). *Εγχειρίδιο Λογοθεραπείας*. ΕΚΔΟΣΕΙΣ : Π.Χ. ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ (σελ 333)
- Victoria Fromkin & Robert Rodman & Nina Hyams (2008). *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*. Εκδόσεις:ΠΑΤΑΚΗ. Σελ 49,158
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με Ειδικές ανάγκες : Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, στο Α Δαβάζογλου & Κ.Μ. Κόκκινος (επιμ) Χ. Λυμπεροπούλου (μτφρ), Αθήνα: Τόπος
- Jordan, R. & Powell, S., (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. Αθήνα: Αναζητώντας τον μίτο της Αριάδνης, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*(Ιγνάτιος Καφαντάρης, μετάφραση έκδοσης). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (έτος πρωτότυπης έκδοσης, 1999)
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Quill, AN. K (2000). *Διδάσκοντας Αυτιστικά παιδιά*(Π. Ρούντο, Μετάφραση). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Petters, T. (2000). *Αυτισμός: από την θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

- ROBERTE. OWENS, JR (2016). ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ-Μια πρακτική προσέγγιση στην Αξιολόγηση και την Παρέμβαση. Εκδόσεις:GOTSIS. Σελ 338-9)
- Rutter, M. (1990). Νηπιακός αυτισμός. Αθήνα: *Ελληνικά γράμματα*
- Sadock J.B & Sadock A.V.,(2009). Επίτομη Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων. Ιατρικές Εκδόσεις: Λίτσας. Μετάφραση: Αμβρόσιος Ν. & Στασινοπούλου Σ., (2009).
- Schopler, E. & Mesibov GB (Eds.).(1986). Κοινωνική συμπεριφορά στον αυτισμό. Springer Science & Business Media.
- Wing, L.(2000). Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα. Ελληνική εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

1. <https://www.medicalnewstoday.com/info/autism>
2. <https://www.webmd.com/brain/autism/understanding-autism-basics#1>
3. <http://www.imommy.gr/nipia/anaptiksi/article/439/aytismos/>
4. <http://www.zougla.gr/sexuality/article/aftismos-ke-filo>
5. <http://bstavro.blogspot.gr/2011/11/blog-post.html>
6. <http://projectautism.org/history-of-autism>
7. <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7363/Zavalina%2C%20I. SLT 2016..pdf?sequence>
8. <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf>
9. <https://www.noesi.gr/book/arthro-therapeytikes-proseggiseis-ton-diatarahon-toy-fasmatos-toy-aytismoy>
10. <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/391/353>

ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abrams, D. A., Lynch, C. J., Cheng, K. M., Phillips, J., Supekar, K., Ryali, S & Menon, V.(2013).Underconnectivity between voice-selective cortex and reward circuitry in children with autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(29), 12060-12065.
- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004).Social story intervention:Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder.Focus on Autism and other developmental Disabilities, 19(2), 87-94.
- Bailey, R. D., & Tait, E (1979).Knowing, but not doing Makaton.Journal of the Institute of Mental Subnormality (APEX), 7(2), 65-67.
- Baird, G., Charman, T., Cox, A, Baron-Cohren, S., Swettenham , J. et al. (2001). Current topic: Screening and surveillance for autism and pervasive developmental disorders. *Arch of Disease in Childhood* 84:468-475
- Baltaxe, C.A.(1977).Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2(4), 176-180.
- Baron-Cohen, S.(1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child development*, 62(2), 385-395.
- Baron-Cohen, S. E., Tager-Flusberg, H. E., & Cohen, D. J.(1994). Understanding other minds:Perspectives from autism. In *Most of the chapters in this book were presented in draft form at a workshop in Seattle, Apr 1991*.Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A., & Crowson, M (1997).Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child development*, 68(1), 48-57.
- Baron-Cohen, S. (1997).Mindblindness: An essay on autism and theory of mind.MIT press.
- Bernard-Opitz, V., Sriram, N., & Nakhoda-Sapuan, S(2001).Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-

- assisted instruction. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(4), 377-384.
- Bhat, A. N., Galloway, J. C., & Landa, R. J.(2010).Social and non-social visual attention patterns and associative learning in infants at risk for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 989-997.
- Biklen, D. (1990). Communication unbound: Autism and praxis. *Harvard Educational Review*, 60(3), 291-315.
- Bloom, L. & Lahey, M.(1978).Language development and language disorders. New York: John Wiley & Son.
- Bloom L. & Lahey M. “Language Development and Language Disorders”, John Wiley & Sons, Inc 1978
- Bölte, S., Westerwald, E., Holtmann, M., Freitag, C., & Poustka, F(2011). Autistic traits and autism spectrum disorders: The clinical validity of two measures presuming a continuum of social communication skills. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(1), 66-72.
- Bondy, A., & Frost, L.,(1994).The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1-19.
- Bondy A.(1996).The pyramid Approach to Education. Newark, DE: Pyramid Education Consultants, Inc.
- Bondy, A. Ph.D & Frost, L. M.S.,CCC/SLP (2002).A picture’s Worth-PECS and other Visual Communication Strategies in Autism , *Topics in Autism εκδοσεις: woodbine house* σελ 1-2, 22-24)
- Bonvillian, J.D., Nelson, K.E. & Rhyne, J.M. (1981). Sign Language and Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (11. σελ. 125-126)
- Boucher, J., Lewis, V., & Collis, G(1998).Familiar face and voice matching and recognition in children with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(2), 171-181.
- Boucher, J., Lewis, V., & Collis, G. M(2000). Voice processing abilities in children with autism, children with specific language impairments, and young typically developing children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(7), 847-857

- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Mancil, G. R., Nakao, T., & Alter, P. J. (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1550-1561.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion* (pp. 209 -242). New York: Guilford Press.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-567
- Cafiero, J. (1998). Communication power for individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13(2), 113-121.
- Carr, E. G., Binkoff, J. A., Kologinsky, E., & Eddy, M. (1978). Acquisition of sign language by autistic children. I: Expressive labelling. *Journal of applied behavior analysis*, 11(4), 489-501.
- Carr, E. G. (1979). Teaching autistic children to use sign language: Some research issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(4), 345-346
- Chaabane, D. B. B., Alber-Morgan, S. R., & DeBar, R. M. (2009). The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 671-677.
- Cihak, D. F., Smith, C., Cornett, A., & Coleman, M. B. (2012). The use of video modeling with the Picture Exchange Communication System to increase independent 56 communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 3-11.
- Critchley, H. D., Daly, E. M., Bullmore, E. T., Williams, S. C., Van Amelsvoort, T., Robertson, D. M., & Murphy, D. G. (2000). The functional neuroanatomy of social behaviour: changes in cerebral blood flow when people with autistic disorder process facial expressions. *Brain*, 123(11), 2203-2212.
- Cummins, R., & Prior, M. (1992). Further comment: Autism and assisted communication: A response to Biklen. *Harvard Educational Review*, 62(2), 228-242.

- Cunningham, A. B.(2012).Measuring change in social interaction skills of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 593-605.
- Da Silva, M. L., Gonçalves, D., Guerreiro, T., & Silva, H(2012).A web-based application to address individual interests of children with autism spectrum disorders. *Procedia Computer Science*, 14, 20-27.
- De Fossé, L., Hodge, S. M., Makris, N., Kennedy, D. N., Caviness Jr, V. S., McGrath, L., ... & Tager-Flusberg, H.(2004).Language-association cortex asymmetry in autism and specific language impairment. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 56(6), 757-766.
- Deliyannis, I., Simpsiri, C., & Tsigoti, P.(2008, July). Interactive Multimedia Learning for Children with Communication Difficulties using the Makaton Method. In *International Conference on Information Communication Technologies in Education*(pp. 10-12).
- DeMyer, M. K. (1975).The nature of the neuropsychological disability in autistic children..*Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5(2), 109-128
- Dennis, M.,Lazenby, A. L & Lockyer, L(2001).Inferential language in high-function children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(1), 47-54.
- Desai, T., Chow, K., Mumford, L., Hotze, F., & Chau, T(2014).Implementing an iPad-based alternative communication device for a student with cerebral palsy and autism in the classroom via an access technology delivery protocol. *Computers & Education*, 79, 148-158.
- Downs, A., & Smith, T.(2004) .Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism.*Journal of autism and developmental disorders*, 34(6), 625-635.
- Duchan J.F., (1993). Issues raised by facilitated communication for theorizing and research on autism.*Journal of Speech and Hearing Research*.
- El Kaliouby, R.,Picard, R., & Baron-Cohen, S(2006).Affective computing and autism. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1093(1), 228-248.

- Eltinge, E. M., & Roberts, C. W.(1993). Linguistic content analysis: A method to measure science as inquiry in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(1), 65-83.
- Emerich, D. M., Creaghead, N. A., Grether, S. M., Murray, D., & Grasha, C.(2003).The comprehension of humorous materials by adolescents with high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(3), 253-257.
- Field, T., Field, T., Sanders, C., & Nadel, J.(2001). Children with autism display more social behaviors after repeated imitation sessions. *Autism*, 5(3), 317-323.
- Frauenberger, C., Good, J., Alcorn, A., & Pain, H. (2013).Conversing through and about technologies: Design critique as an opportunity to engage children with autism and broaden research (er) perspectives. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 1(2), 38-49.
- Fulwiler, R.L. & Fouts, R.S.(1976). Acquisition of American Sign Language,by a noncommunicating autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,6. Σελ. 43-44
- Geurts, H. M., Luman, M., & Van Meel, C. S. (2008).What's in a game: the effect of social motivation on interference control in boys with ADHD and autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(8), 848-857.
- Goldstone, R. L., & Barsalou, L.W(1998).Reuniting perception and conception. *Cognition*, 65(2-3), 231-262.
- Grelotti, D. J. (2008).Clinical Manual for the Treatment of Autism.*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(11), 1354-1355.
- Grove, N., & Walker, M. (1990).The Makaton Vocabulary: Using manual signs and graphic symbols to develop interpersonal communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 6(1), 15-28.
- Hammes, J. G. W., & Langdell, T(1981).Precursors of symbol formation and childhood autism.*Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(3), 331-346.

- Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119.
- Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and ubiquitous computing*, 14(7), 663-680.
- Heimann, M., Nelson, K. E., Tjus, T., & Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(5), 459-480.
- HELEN TAGER-FLUSBERG, RHEA PAUL, AND CATHERINE LORD-Language and communication in autism (Chapter 12)
- Hobson, R. P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(3), 321-342.
- Hodgdon, L. Q. (1995). Solving Social-Behavioral Problems Through. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*, 265.
- Howlin, P. (1998). *Children with Autism and Asperger Syndrome: A guide for Practitioners and Carers*, England: John Wiley & Sons.
- Howlin, P. (2006). Augmentative and alternative communication systems for children with autism. *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, and intervention*, 236-266.
- Hudson, A., Melita, B., & Arnold, N. (1993). Brief report: A case study assessing the validity of facilitated communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(1), 165-173.
- Jackson, J. N., & Campbell, J. M. (2009). Teachers' peer buddy selections for children with autism: Social characteristics and relationship with peer nominations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 269-277.
- Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Schwartz, A. A. (1995). A history of facilitated communication: Science, pseudoscience, and antiscience science working group on facilitated communication. *American Psychologist*, 50(9), 750.

- James, P. J. S., & Tager-Flusberg, H. (1994). An observational study of humor in autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 24(5), 603-617.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of autism and developmental disorders*, 23(2), 281-307.
- Johnston, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K. (2003). The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 86-103.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the 'Circle of Friends': A Small-scale Intervention Study. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 18(3), 253-261.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Karamouzi, A., Angelopoulou – Sakadami, N. and Tsikoulas, I. (2006). *Implementation of the Picture Exchange Communication System (PECS) to improve social-communication skills for children with autism*, *Annals of the medical school, Aristotle University of Thessaloniki*, 33(2): 129-132.
- Kargas, N., López, B., Morris, P., & Reddy, V. (2016). Relations among detection of syllable stress, speech abnormalities, and communicative ability in adults with autism spectrum disorders, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(2), 206-215
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1988). Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(1), 45-56.
- Kasari, C., Freeman, S. F., & Paparella, T. (2000). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 23, pp. 207-237). Academic Press.
- Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

- Katagiri, J.(2009).The effect of background music and song texts on the emotional understanding of children with autism.*Journal of Music Therapy*, 46(1), 15-31.
- Keen, D.(2005).The use of non-verbal repair strategies by children with autism. *Research in developmental disabilities*, 26(3), 243-254
- Kientz, J. A., Hayes, G. R., Westeyn, T. L., Starner, T., & Abowd, G. D.(2007). Pervasive computing and autism: Assisting caregivers of children with special needs. *IEEE Pervasive Computing*, 6(1), 28-35.
- Kierman, C., Reid, B. And Goldbart, J(1987).Foundations of language and communication.Manchester, Manchester University Press.
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2014).Language and communication in autism.*Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition*.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H.(2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups.*Language and cognitive processes*, 16(2-3), 287-308.
- Kleinmans, N. M., Müller, R. A., Cohen, D. N., & Courchesne, E. (2008).Atypical functional lateralization of language in autism spectrum disorders.*Brain research*, 1221, 115-125.
- Klin, A. (1991). Young autistic children's listening preferences in regard to speech: a possible characterization of the symptom of social withdrawal. *Journal of autism and developmental disorders*, 21(1), 29-42.
- Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The Vineland and the ADOS.*Journal of autism and developmental disorders*, 37(4), 748-759.
- Koegel, R. L., & Frea, W. D. (1993).Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills.*Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 369-377.

- Koegel, R.L., & Koegel, L.K., (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*. Baltimore, MD:Brooks.
- Kozleski, E. B.(1991).Visual symbol acquisition by students with autism. *Exceptionality:A Special Education Journal*, 2(4), 173-194.
- Kurita, H. (1985).Infantile autism with speech loss before the age of thirty months.*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 24(2), 191-196.
- Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007).Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders.*Archives of general psychiatry*, 64(7), 853-864.
- Lennard-Brown, S.(2004).*AYTISM*. Raintree- Chicago, Illinois (σελ 6, 28)
- Leonard, D(2013).Using an iPad to teach spontaneous communication of students with low-functioning autism.
- Leslie, A. M., & Frith, U(1988).Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing.*British Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 315-324.
- Light, J. C., Roberts, B., Dimarco, R., & Greiner, N. (1998).Augmentative and alternative communication to support receptive and expressive communication for people with autism. *Journal of Communication Disorders*, 31(2), 153-180
- Litras, S., Moore, D. W., & Anderson, A. (2010). Using video self-modelled social stories to teach social skills to a young child with autism, *Autism research and treatment*
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C. & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(3), 205-223.
- Lord, C., Shulman, C., & DiLavore, P. (2004).Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 936-955.

- Losh, M., & Capps, L.(2003).Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(3), 239-251.
- Lovaas, O. I., & Smith, T(1988).Intensive behavioral treatment for young autistic children.In *Advances in clinical child psychology* (pp. 285-324).Springer,Boston, MA.
- Lyons, V., & Fitzgerald, M(2004).Humor in autism and Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(5), 521-531.
- Mayberry, R. I., Lock, E., & Kazmi, H. (2002).Development:Linguistic ability and early language exposure.*Nature*, 417(6884), 38.
- McCurdy, E. E., & Cole, C. L. (2014).Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings.*Journal of autism and developmental disorders*, 44(4), 883-893.
- McDonald, S. (1999).Exploring the process of inference generation in sarcasm: A review of normal and clinical studies. *Brain and language*, 68(3), 486-506.
- Mehrabian, A.(2017).*Nonverbal communication*. Routledge.
- Minjarez, M. B., Williams, S. E., Mercier, E. M., & Hardan, A. Y. (2011).Pivotal response group treatment program for parents of children with autism.*Journal of autism and developmental disorders*, 41(1), 92-101.
- Mitchell, P., Saltmarsh, R., & Russell, H. (1997).Overly literal interpretations of speech in autism: Understanding that messages arise from minds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(6), 685-691.
- Moseley, R. L., Correia, M. M., Baron-Cohen, S., Shtyrov, Y., Pulvermüller, F., & Mohr, B. (2016).Reduced volume of the arcuate fasciculus in adults with highfunctioning autism spectrum conditions, *Frontiers in human neuroscience*, 10
- Mowrer, O. H. (1952). Speech development in the young child: 1. The autism theory of speech development and some clinical applications.*Journal of Speech and Hearing disorders*, 17(3), 263-268.

- Mulick J.A., Jacobson J.W. & Kobe F., (1993).Anguished silence and helping hands: Autism and facilitated communication.Sceptical Inquirer.
- Murray, D. K. (2011).Autism and information technology: therapy with computers. In Autism and Learning (Classic Edition) (pp. 98-113). Routledge.
- Mundy, P., & Stella, J. (2000).Joint attention, social orienting, and nonverbal communication in autism.
- Nadig, A. S., Ozonoff, S., Young, G. S., Rozga, A., Sigman, M., & Rogers, S. J. (2007).A prospective study of response to name in infants at risk for autism.*Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(4), 378-383.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., ... & Reynolds, A. M. (2007).The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health*, 28, 235-258.
- Noens, I., & van Berckelaer-Onnes, I. (2004).Making sense in a fragmentary world: Communication in people with autism and learning disability. *Autism*, 8(2), 197-218.
- Noens, I. L., & van Berckelaer-Onnes, I. A. (2005).Captured by details: sense-making, language and communication in autism. *Journal of communication disorders*, 38(2), 123-141.
- Nordgren, P., M. (2016).From Sounds To Speech and Gestures. Case studies of linguistic interaction in children with ASC, Doctoral dissertation in linguistics, University of Gothenburg
- Ogletree, B. T., Oren, T., & Fischer, M. A. (2007).Examining effective intervention practices for communication impairment in autism spectrum disorder. *Exceptionality*, 15(4), 233-247.
- Oppenheim, R. C(1974).Effective teaching methods for autistic children. Thomas.
- Ornitz, E.M., Guthrie, D., & Farley, A. H. (1977).The early development of autistic children.*Journal of autism and childhood schizophrenia*, 7(3), 207-229.
- Orsmond, G. I., Krauss, M. W., & Seltzer, M. M. (2004).Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism.*Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 245-256.

- Pasiali, V. (2004). The use of prescriptive therapeutic songs in a home-based environment to promote social skills acquisition by children with autism: Three case studies. *Music Therapy Perspectives*, 22(1), 11-20.
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 835-856.
- Persicke, A., Tarbox, J., Ranick, J., & Clair, M. S. (2013). Teaching children with autism to detect and respond to sarcasm. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 193-198.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 459-474.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of applied behavior analysis*, 27(3), 471-481.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of applied behavior analysis*, 28(3), 285-295.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of applied Behavior analysis*, 30(1), 157-160
- Potter, C., & Whittaker, C. (2001). *Enabling communication in children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Prizant, B. M., & Wetherby, A. M. (1993). Communication in preschool autistic children. In *Preschool issues in autism* (pp. 95-128). Springer, Boston, MA.
- Quill, K. A. (Ed.). (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. Cengage Learning.
- Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10(3), 10-20
- Ramdoss, S., Lang, R., Mulloy, A., Franco, J., O'Reilly, M., Didden, R., & Lancioni, G. (2011). Use of computer-based interventions to teach communication skills to

- children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 20(1), 55-76.
- Rapin, I. (1991). Autistic children: Diagnosis and clinical features. *Pediatrics*, 87(5), 751-760.
- Rapin, I. (1995, December). Autistic regression and disintegrative disorder: how important the role of epilepsy? In *Seminars in Pediatric Neurology* (Vol. 2, No. 4, pp. 278-285). WB Saunders.
- Rapin, I., & Dunn, M. (1997, June). Language disorders in children with autism. In *Seminars in Pediatric Neurology* (Vol. 4, No. 2, pp. 86-92). WB Saunders.
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and development*, 25(3), 166-172.
- Reed V., (1994). *An introduction to children with Language Disorders*. New York: Macmillan College Publishing.
- Reed V.A., (2005) *An introduction to children with language disorders*. Third edition, Pearson Education Boston 255p.
- Redefer, L. A., & Goodman, J. F. (1989). Brief report: Pet-facilitated therapy with autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 19(3), 461-467.
- Richdale AL, Prior MR. (1995). The sleep-wake rhythm in children with autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 4: 175-186
- Richardson, D. (2015). *The Use of Technology in Social Skills Training for Individuals with Autism Spectrum Disorders*.
- Ricks, D. M., & Wing, L. (1975). Language, communication, and the use of symbols in normal and autistic children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 5(3), 191-221.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(5), 399-409.

- Rowland, C. M., & Schweigert, P. D. (2009). Object lessons: How children with autism spectrum disorders use objects to interact with the physical and social environments. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 517-527.
- Russo, N., Zecker, S., Trommer, B., Chen, J., & Kraus, N. (2009). Effects of background noise on cortical encoding of speech in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(8), 1185-1196.
- Rutter, M., & Bartak, L. (1971). Causes of infantile autism: Some considerations from recent research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(1), 20-32.
- Ryan, J. B., Hughes, E. M., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). based educational practices for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64.
- Sánchez, P. A., Vázquez, F. S., & Serrano, L. A. (2011). Autism and the built environment. In *Autism spectrum disorders-From genes to environment*. IntechOpen.
- Saokoff, R. A., Taylor, B. A., & Poulson, C. L. (2001). Teaching children with autism to engage in conversational exchanges: Script fading with embedded textual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(1), 81-84.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Behrman, M. M., & Sutton, K. A. (1998). Increasing communicative interactions of young children with autism using a voice output communication aid and naturalistic teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 561-578.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (Eds.) (1985). *Communication problems in autism*. Springer Science & Business Media.
- Schuler, A. L., & Baldwin, M. (1981). Nonspeech communication and childhood autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 12(4), 246-257.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better, "self" or "other" as a model? *Behavior modification*, 25(1), 140-158.

- Shield, A., & Meier, R. P. (2014). Personal pronoun avoidance in deaf children with autism, in Proceedings of the 38th Annual Boston University Conference on Language Development (Vol. 2, pp. 403-415). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Solarz, A. K. (1960). Latency of instrumental responses as a function of compatibility with the meaning of eliciting verbal signs. *Journal of experimental psychology*, 59(4), 239.
- Solomon, O., & Bagatell, N. (2010). Introduction: autism: rethinking the possibilities. *Ethos*, 38(1), 1-7.
- Speaks, A. (2014). DSM-5 diagnostic criteria. *New York: NY. Author retrieved, August, 10, 2014.*
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 447-459.
- Stone, W.L., & Caro-Martinez, L.M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 437-453.
- Sundberg, M. L. (1993). Selecting a response form for nonverbal persons: Facilitated communication, pointing systems, or sign language?. *The Analysis of Verbal Behavior*, 11(1), 99-116.
- Szatmari, P. (2003). The causes of autism spectrum disorders: Multiple factors have been identified, but a unifying cascade of events is still elusive.
- Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 11(1), 5-56.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Understanding the language and communicative impairments in autism. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 23, pp. 185-205). Academic Press.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 1, 335-364.

- Tanguay, P. E., Robertson, J., & Derrick, A. (1998). A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(3), 271-277.
- Tarbox, J., Zuckerman, C. K., Bishop, M. R., Olive, M. L., & O'Hara, D. P. (2011). Rule-governed behavior: teaching a preliminary repertoire of rule-following to children with autism. *The Analysis of verbal behavior*, 27(1), 125-139.
- Tiegerman, E., & Primavera, L. H. (1984). Imitating the autistic child: Facilitating communicative gaze behavior. *Journal of autism and developmental disorders*, 14(1), 27-38.
- Uddin, L. Q., Supekar, K., & Menon, V. (2013). Reconceptualizing functional brain connectivity in autism from a developmental perspective. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 458.
- Van der Meer, L. A., & Rispoli, M. (2010). Communication interventions involving speech-generating devices for children with autism: A review of the literature. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(4), 294-306.
- Vernon, T. W., Koegel, R. L., Dauterman, H., & Stolen, K. (2012). An early social engagement intervention for young children with autism and their parents. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(12), 2702-2717.
- Vinales, J. J. (2013). Evaluation of makaton in practice by children's nursing students. *Nursing children and young people*, 25(3).
- Vitásková, K., & Šebková, L. (2017). The Variable Professional Perception in Assessment of Pragmatic Language Level in Autism Spectrum Disorders and Related Developmental Difficulties, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1019- 1025.
- Walker, M., & Armfield, A. (1985). Makaton Vocabulary. Makaton Vocabulary Development Project.
- Walker, M. (1987). The Makaton Vocabulary--Uses and Effectiveness.

- Wang, A. T., Lee, S. S., Sigman, M., & Dapretto, M.(2006).Neural basis of irony comprehension in children with autism: the role of prosody and context.*Brain, 129*(4), 932-943.
- Wearing, C(2010).Autism, metaphor and relevance theory.*Mind & language, 25*(2), 196-216.
- Webb, T., (1999).Look Who’s Talking.Special Children, April- May: 31-3
- Webb, T., (2000).Can Children with Autism and Severe Learnin Disabilities Be Taught to Communicate Spontaneously and Effectively Using the Picture Exchange Communication System? Good Autism Practice Journal 1: 29-41.
- Wenar, C., Rутtenberg, B. A., Dratman, M. L., & Wolf, E. G. (1967).Changing autistic behavior: The effectiveness of three milieus.Archives of General Psychiatry, 17(1), 26-35.
- Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. (1984).Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children.Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 27(3), 364-377.
- Wiklund, M. (2016).Interactional challenges in conversations with autistic preadolescents: The role of prosody and non-verbal communication in other-initiated repairs, Journal of Pragmatics, 94, 76-97
- Wilkinson, K. M. (1998).Profiles of language and communication skills in autism.Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 4(2), 73-79.
- Wilkinson, K. M., & Hennig, S. (2007).The state of research and practice in augmentative and alternative communication for children with developmental/intellectual disabilities.Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 13(1), 58-69.
- Williams, D. L., Minshew, N. J. (2010). How the Brain Thinks in Autism: Implications for Language Intervention,The ASHA Leader
- Wing L. & Gould J. (1979).Severe impairments of social associated abnormalities in children:Epidemiology and classification.Journal of Autism and Developmental Disorders. 9, 11-29.

Yoder, P.J. & Layton, T.L. (1988).Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language.Journal of Autism and Developmental Disorders, 18, σελ. 217-218