

Θέμα:

Τι ξέρουμε
για τον αυτισμό;

ΕΠΕΑΕΚ 2

"ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ"

Αναβάθμιση του θεσμού της Εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό
στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση.

Μέτρο 1.1 Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό
σύστημα Ατόμων Ειδικών Κατηγοριών

Ενέργεια 1.1.4 Εκπαίδευση Ατόμων με ειδικές Ανάγκες, κατηγορία
πράξων α.

Δοκίμια Εξειδίκευσης



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

<http://autismanadomisi.uoa.gr>

ΙΔΡΥΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ « Η ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΣ

(ΕΙΔΙΚΩΣ ΦΙΛΑΝΘΡΩΠΙΚΟ) Ν. ΜΑΚΡΗ, ΑΤΤΙΚΗΣ ΤΚ 190 05

ΤΗΛ.: (22940) 91.206, (22940) 96.013. FAX: (22940) 91.407, e-mail:pammakar@internet.gr

Υπεύθυνος Ομάδας	
Στάθης Τριανταφύλλου	Ψυχολόγος
Δοκίμια	
Γιώργος Καραντάνος Βάγια Παπαγεωργίου Μαρίτσα Καμπούρογλου Γιάννης Βογινδρούκας	Παιδοψυχίατρος Παιδοψυχίατρος Λογοπεδικός Λογοπεδικός
Ηλεκτρονική επεξεργασία κειμένων	
Οικονόμου Βασίλης	Πληροφορικός

Περιεχόμενα

1		Γιώργος Καραντάνος	
	α	ΑΥΤΙΣΜΟΣ - ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	
2		Βάγια Παπαγεωργίου	
	α	ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
4		Γιάννης Βογινδρούκας	
	α	ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΛΟΓΟΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΛΟΓΟΣ-ΓΛΩΣΣΑ, ΟΜΙΛΙΑ: ΕΝΝΟΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ	
	β	Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ ΑΠΟ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.	

Μεταφράσεις

1		Μαρίτσα Καμπούρογλου	
	α	Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.	
	β	ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ / ΑΛΛΑΓΕΣ/ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ/ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
2		Γιάννης Βογινδρούκας	
	α	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΩΙΜΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΡΟΣΠΟΙΗΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	

Εισαγωγή

Μέσα στα πλαίσια των γενικότερων στόχων του Μέτρου 1.1 και της Ενέργειας 1.1.4 δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία προϋποθέσεων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων ατόμων με ειδικές ανάγκες ώστε να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία. Ο ανάδοχος φορέας της «Αναδόμησης» το ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» ύστερα από πορεία 30 και πλέον ετών στο χώρο των ειδικών αναγκών και με ιδιαίτερη ενασχόληση στον Αυτισμό τα τελευταία 10 έτη διαθέτει την κατάλληλη τεχνογνωσία για να υλοποιήσει του στόχους του επιχειρησιακού προγράμματος.

Η κατάλληλη τεχνογνωσία μεταφράζεται στις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του φάσματος του αυτισμού. Το πρόγραμμα εξειδίκευσης στην «Αναδόμηση» έχει σχεδιαστεί με στόχο την μετάδοση των πιο σύγχρονων θεωρητικών θέσεων και των λειτουργικότερων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μέσα από το Σεμινάριο των 100 ωρών. Το πρακτικό μέρος των 300 ωρών βασίζεται στην σχεδίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (projects), στην οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού, στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων σε παιδιά με αυτισμό και στην συγγραφή της όλης διαδικασίας με την εξελικτική καθοδήγηση και εποπτεία της ομάδας Πρακτικής Άσκησης. Η σχεδίαση του πρακτικού μέρους εμπεριέχει την πρόκληση προς τους εξειδικευόμενους να εμπλακούν άμεσα και να υιοθετήσουν σταδιακά την κατάλληλη εκπαιδευτική νοοτροπία, τεχνιές και μεθοδολογία στην εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων.

Οι εξειδικευόμενοι εφοδιάζονται με τα Εκπαιδευτικά Αντικείμενα της «Αναδόμησης» για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο τους. Αυτά συνίστανται στο τόμο των Επιστημονικών Δοκιμίων και στο Οδηγό της Πρακτικής Άσκησης. Ο μεν πρώτος αποτελείται από επιστημονικά κείμενα με θέμα τον Αυτισμό, ο δε δεύτερος εμπεριέχει υποδειγματικές δραστηριότητες σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Τα Εκπαιδευτικά Αντικείμενα παισιώνονται επίσης από 7 Οδηγούς Εξειδίκευσης με διαβαθμισμένες δραστηριότητες, Υποδειγματική Βιντεοκασέτα και τον φάκελο του συστήματος εναλλακτικής επικοινωνίας ΜΑΚΑΤΟΝ. Επιπλέον το όλο έργο μέσω της Γνωσιακής Πύλης θα παρέξει σφαιρική ενημέρωση για τον Αυτισμό, Διαδικτυακή Επιμόρφωση και το εμπλουτισμένο καινοτομικό λογισμικό εικονικής πραγματικότητας «επιστροφή στο σπίτι» για άτομα με αυτισμό.

Το ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» μέσα στα πλαίσια της «Αναδόμησης» στοχεύει να εφοδιάσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες γνώσεις και εκπαιδευτικά εργαλεία ώστε να συμβάλλουν δυναμικά στις παρεχόμενες υπηρεσίες για τα άτομα με αυτισμό.

Ο Υπεύθυνος του Έργου

Στάθης Τριανταφύλλου

Ψυχολόγος

Ερευνητής Εκπαιδευτικής Πληροφορικής.

Γ.Καραντάνος
Παιδοψυχίατρος

ΑΥΤΙΣΜΟΣ - ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Συνοπτική παρουσίαση δεδομένων με αναφορά στο συμπεριφερσιολογικό, βιολογικό και ψυχολογικό επίπεδο. Το κείμενο αντιστοιχεί σε ομιλίες και εισηγήσεις που έγιναν στην διάρκεια του 1999.

Στο παρελθόν, δισταμένες απόψεις, ακόμη και σε βασικά ζητήματα για τον Αυτισμό, συχνά προκαλούσαν σύγχυση. Αρκετά από αυτά έχουν ξεκαθαρίσει. Έτσι, η ανάδειξη της κλινικής οντότητας και ιδιαιτερότητας του αυτισμού περνάει μέσα από μια σειρά αντιδιαστολές:

- ο αυτισμός δεν θεωρείται πια μια μορφή ψύχωσης, ούτε, πολύ περισσότερο, μια πρώιμη μορφή σχιζοφρένειας,
- δεν θεωρείται επίσης ότι είναι συνέπεια μιας σοβαρής διαταραχής στο επίπεδο των πρώιμων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του.
- Η πλατειά συμφωνία που έχει κατορθωθεί τα τελευταία χρόνια, έχει επίκεντρο την αναγνώριση, ότι ο Αυτισμός αποτελεί στη βάση του μια αναπτυξιακή διαταραχή που παρουσιάζεται μάλιστα με ιδιάζουσα συνθετότητα. Στο πλαίσιο αυτό, διαφοροποιείται και από την νοητική καθυστέρηση και από τις ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες λόγου - μάθησης, μολονότι γνωσιακές γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, εμπεριέχονται στην αυτιστική διαταραχή. Επομένως ο αυτισμός:
 - δεν είναι μια μορφή νοητικής καθυστέρησης, μολονότι συχνά συνυπάρχουν.
 - δεν είναι μια μορφή γλωσσικής διαταραχής μολονότι δυσκολίες στη γλώσσα και στην επικοινωνία αποτελούν βασικές διαστάσεις της διαταραχής.
 - όπως φαίνεται, ιδίως από τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, οι εκδηλώσεις στη συμπεριφορά δεν παριστούν απλώς ή μόνο επιβράδυνση αλλά και αποκλίσεις, ενώ οι υποκείμενες γνωσιακές, γνωσιο-κοινωνικές και κοινωνικο-συναισθηματικές μειονεξίες, που η έρευνα των τελευταίων ετών έχει αποκαλύψει, επίσης προσδιορίζουν την ιδιαιτερότητα αυτής της κατάστασης.
- Τα παραπάνω απηχούνται σε αρκετό βαθμό και στις δύο έγκυρες ταξινομήσεις, που στις τελευταίες αναθεωρήσεις τους (ICD - 10, 1992/DSM IV, 1994) συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό σε έννοιες, τίτλους και περιεχόμενο. Η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger καθώς και άλλες πιο άτυπες κλινικές εικόνες, που θεωρούνται συναφείς, φέρονται τώρα κάτω από τον τίτλο Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης.

Από τις επικρίσεις που έχει δεχθεί ο όρος «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή», η κυριότερη νομίζω είναι ακριβώς ότι, αντί να αποδίδει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κατάστασης, παραπέμπει κυρίως στη βαρύτητα της. Από την άποψη αυτή δεν έχει ακόμη εξαντλήσει τη δοκιμασία του χρόνου. Στην πράξη, ωστόσο, έχει αποδειχθεί χρήσιμος και νομίζω ότι πρέπει να τον χρησιμοποιούμε, εφόσον είμαστε συνεννοημένοι για το περιεχόμενο του. Είναι χρήσιμος, γιατί αποτελεί ένα πλαίσιο αναφοράς τόσο για τυπικές όσο και για άτυπες περιπτώσεις αυτισμού. Βοηθάει επομένως την προς την μέσα και έξω συνεννόηση, καθώς μάλιστα οι ποικίλες μορφές που φαίνεται ότι παίρνει ο αυτισμός και οι συναφείς καταστάσεις έχουν αποβεί καθημερινή εμπειρία.

- ο αυτισμός διαφέρει βέβαια σημαντικά από το φυσιολογικό, αλλά τα άτομα με αυτισμό διαφέρουν και μεταξύ τους. Σήμερα, στη κλινική πράξη, λειτουργούμε έχοντας κατά νου μια διευρυσμένη έννοια για τον Αυτισμό, και ανήκει αυτό στις σημαντικές τρέχουσες εξελίξεις.

Οι αναφορές στον Kanner - που όπως είναι γνωστό πρωτοπεριέγραψε τον αυτισμό το 1943 στη Βοστώνη - εξακολουθούν να είναι συχνές, και όχι μόνο για λόγους ιστορικούς: για την περιεκτική πρώτη περιγραφή, τις καίριες διατυπώσεις στην απόδοση των συμπτωμάτων της κατάστασης, αλλά και για τα θέματα που ήδη έθεσε σχετικά με τη φύση της διαταραχής. Όπως σημείωσε «τα παιδιά αυτά έρχονται στον κόσμο με μια εγγενή αδυναμία να αναπτύξουν τη συνήθη, βιολογικά καθορισμένη συναισθηματική επαφή». Βέβαια ορισμένα σημεία αναιρέθηκαν στην πορεία (όπως η προτίμηση στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις που φάνηκε ότι ήταν πλασματική) ή αξιολογήθηκαν σε άλλο πλαίσιο: ορισμένες δεξιότητες, όπως οι σχετικές με την μνήμη, που όταν υπάρχουν εκπλήσσουν - είτε σε αντίθεση με τους τόσους άλλους περιορισμούς, είτε καθαυτές - δεν προεξοφλούν όμως και τη νοητική δυνατότητα, αλλά μάλλον συνυπολογίζονται στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες της κατάστασης.

Η αρχική περιγραφή περιελάμβανε και συνδύαζε μια σειρά από χαρακτηριστικά που, χωρίς να ομαδοποιούνται όπως σήμερα, αποδείχτηκαν βασικά. Ωστόσο, ο ίδιος ο Kanner τα περιόρισε στην πορεία. Τα κύρια χαρακτηριστικά του «πυρηνικού» αυτισμού (ή αυτισμός «τύπου Kanner») κατέληξαν να είναι τρία: η ακραία απομόνωση σε **συνδυασμό** με τις ιδιόρρυθμες επαναλαμβανόμενες ρουτίνες, και έναρξη στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής. Με βάση αυτά τα κριτήρια προέκυψε η γνωστή σταθερή συχνότητα από επιδημιολογικές μελέτες σε διάφορα μέρη και φυλές: 4 παιδιά στα 10.000. Με αυτή κυρίως την εκδοχή είχε γίνει ευρύτερα γνωστός ο αυτισμός, που είναι μεν χαρακτηριστική αλλά και αρκετά περιοριστική.

Ο Rutter, στη συνέχεια, επανέφερε τις δυσκολίες στη γλώσσα και ευρύτερα στην επικοινωνία, τονίζοντας ότι αυτισμός δεν νοείται χωρίς τη

συμμετοχή γλωσσικής δυσλειτουργίας. Και όχι μόνο όσον αφορά στην έκφραση αλλά και στην κατανόηση και επεξεργασία του προσλαμβανόμενου λόγου. Ο ίδιος στη συνέχεια (1978) ή μαζί με τον Schopler, επεξεργάστηκε τα διαγνωστικά κριτήρια που κατοχύρωναν την κλινική πραγματικότητα και οντότητα του αυτισμού.

Η Wing, παράλληλα, χαρτογράφησε τη συνθετότητα του αυτισμού, αναδεικνύοντας σαφέστερα τις ψυχολογικές περιοχές που κυρίως επηρεάζονται, αλλά και την ποικιλία των αποκλίσεων μέσα σ' αυτές, διευρύνοντας τελικά σε κάποιο βαθμό και την έννοια του αυτισμού.

Για παράδειγμα, οι εργασίες αυτές έδειξαν ότι οι δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή και απαντητικότητα είναι πράγματι πρωταρχικές αλλά και ότι η δυσλειτουργία των παιδιών σ' αυτή την περιοχή μπορεί να παίρνει τρεις διαφορετικές όψεις: αυτιστικά παιδιά που ενεργητικά αποφεύγουν την επαφή, παιδιά που την δέχονται αλλά παθητικά, και άλλα που ίσα-ίσα πηγαίνουν κατευθείαν στον άλλο (μερικές φορές και σε άγνωστους στο δρόμο), με τρόπο παράδοξο και αδιάκριτο που δείχνει ότι δεν μπορούν να ζυγίσουν τις αποστάσεις. Η απόσυρση και η απομόνωση, επομένως, δεν είναι η μόνη περίπτωση σ' αυτό το επίπεδο.

Με τον τρόπο που εργάστηκε, μπόρεσε να δείξει ότι οι δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, τείνουν να συντρέχουν και να συνδυάζονται με δυσκολίες και σε δύο άλλες περιοχές: με δυσκολίες στην λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία και με δυσκολίες στην ανάπτυξη φαντασίας και παιχνιδιού, ιδίως παιχνιδιού προσποίησης. Με την έλλειψη φαντασίας και αναπαραστάσεων φαίνεται ότι είναι συνδεδεμένες η ανελαστικότητα στη συμπεριφορά και στη σκέψη, η μη ανάπτυξη πρόσφορων ενδιαφερόντων και η προσκόλληση σε ιδιόρρυθμα ενδιαφέροντα, συχνά άσκοπα, οι επαναλήψεις και οι στερεοτυπίες: η εμμονή στην ομοιότητα και η αντίσταση στην αλλαγή, που συχνά κυριαρχούν στην συμπεριφορά του αυτιστικού ατόμου. Η γνωστή τριάδα μειονεξιών της Wing περιλαμβάνει τα παραπάνω.

Στην πραγματικότητα, τόσο στην περιοχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τις παραλλαγές της, όσο και στις περιοχές της επικοινωνίας και των στερεοτυπικών επαναλήψεων, αντιστοιχούν ομάδες συμπεριφορών, με εύρος και ποικιλία εκδηλώσεων, και η πράξη έδειξε ότι διάφοροι συνδυασμοί διαμορφώνονται στα διάφορα παιδιά. Αυτό οδήγησε την Wing να εισηγηθεί γι' αυτές τις διαταραχές την οπτική του «αυτιστικού συνεχούς» ή του «αυτιστικού φάσματος», κατά την πιο πρόσφατη απόδοση της (1996). Τοποθετώντας έτσι την έννοια του αυτισμού, το νόημα είναι ότι οι ποικίλες μορφές που προκύπτουν - παρά τις επιμέρους διαφορές (στις διαφορές περιλαμβάνεται και η βαρύτητα της κατάστασης) - συνδέονται όμως με κοινούς παρονομαστές ή ότι υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των διαφόρων

μορφών. Συνακόλουθα στην πράξη αρκετές εικόνες αναγνωρίζονται και κατανοούνται τώρα, τουλάχιστον σε κλινικό και ψυχολογικό επίπεδο, με αναφορά στο αυτιστικό φάσμα, μολονότι μπορεί να απέχουν από ότι θα λέγαμε πρωτοτυπικό αυτισμό. Τόσο, που αναρωτιέται πια κανείς, ποιος είναι ο τυπικός αυτισμός.

Επομένως, η έννοια «Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης» και η έννοια «Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού» έρχονται παράλληλα και χρησιμοποιούνται στη πράξη εναλλακτικά.

Στο πλαίσιο αυτό, η Wing πάλι, επανέφερε στο προσκήνιο το σύνδρομο που περιέγραψε ο Asperger (ανεξάρτητα και μακριά από τον Kanner) στη Βιέννη το 1944, το οποίο είχε ξεχαστεί. Το επανέφερε γιατί αποτελεί ένα άλλο πρότυπο, που θεώρησε ότι προσφέρεται για να χαρακτηρίζονται έτσι άτομα με ελαφρό αυτισμό. Βέβαια τοποθετώντας έτσι το ζήτημα, πρακτικά προκύπτει σημαντική επικάλυψη μεταξύ «συνδρόμου Asperger» και «αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας». Ωστόσο, τόσο η Wing όσο και άλλοι ερευνητές, όπως ο Gillberg στη Σουηδία (1989) προχώρησαν και σε έναν πιο θετικό προσδιορισμό του συνδρόμου αυτού με βάση έναν συνδυασμό από 5-6 χαρακτηριστικά. Στις ταξινομήσεις, μετά τον Αυτισμό, το σύνδρομο Asperger είναι η κυριότερη άλλη μορφή διάχυτης διαταραχής της ανάπτυξης, που αναγνωρίζεται. Ιδίως στο DSM IV, ο τρόπος που έχουν τεθεί τα διαγνωστικά κριτήρια, δείχνει ότι αντιμετωπίζονται ως συναφείς καταστάσεις. Οι κυριότερες διαφορές από τον αυτισμό φαίνεται να είναι δύο α) ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αναπτύσσουν καλές τυπικές γλωσσικές δεξιότητες (εντούτοις έχουν και αυτά ιδιαιτερότητες στην επικοινωνία με τους άλλους) και β) ότι η νοημοσύνη τους διατηρείται αρκετά καλά.

Το ενδεχόμενο παρουσίας και άλλων, ακόμη πιο άτυπων περιπτώσεων αναγνωρίζεται επίσης, και ακριβώς για αυτό ενθαρρύνεται και η χρήση του όρου «διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης, μη-ειδικά καθοριζόμενη», υπόδειξη που σπάνια γίνεται για άλλες κατηγορίες διαταραχών. Ένα σχόλιο εδώ, είναι ότι ένας άτυπος αυτισμός, δεν σημαίνει πάντα και ελαφρότερη περίπτωση: για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις άτυπου αυτισμού σε συνδυασμό με νοητική καθυστέρηση και με άλλες δυσπροσαρμοστικές εκδηλώσεις, που δεν είναι καθόλου ελαφρές.

Ασφαλώς, η οπτική προς ένα φάσμα έχει οξύνει την κλινική αντίληψη και έχει δημιουργήσει ένα γόνιμο πεδίο που προωθεί την έρευνα, τη γνώση και την εμπειρία. Φέρνοντας δίπλα-δίπλα ποικίλες περιπτώσεις αυτισμού, ιδίως αυτές όπου διατηρούν ικανότητες, βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κατάστασης, τις μειονεξίες και τις αντιθέσεις. Και έτσι έχει κατορθωθεί μια καλλίτερη κατανόηση: τι σημαίνει αυτισμός

για το άτομο που τον παρουσιάζει, πως «λειτουργεί» τελικά το άτομο αυτό εξαιτίας των εμποδισμών του να λειτουργήσει με τους συνήθεις τρόπους.

Από την άλλη πλευρά, έχοντας μια διευρυμένη αντίληψη για τον αυτισμό (μέσα από τις παραλλαγές του) μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να δημιουργούνται προβληματισμοί και διαγνωστικές αβεβαιότητες (περιπτώσεις που πιθανόν βρίσκονται στα όρια του φάσματος). Σε άλλα σημεία φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στην πρακτική από κέντρο σε κέντρο (π.χ. δεν διαγιγνώσκουν όλοι το ίδιο συχνά ούτε με τα ίδια κριτήρια, το σύνδρομο του *Asperger*). Από την άποψη αυτή, μπροστά στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό που έχει σημασία είναι η αναγνώριση ότι οι δυσκολίες του παιδιού σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του αυτισμού, έστω και αν δεν μπορεί πάντοτε να προσδιοριστεί διαγνωστικά το ακριβές σημείο μέσα στο φάσμα. Γίνεται άλλωστε δεκτό, ότι και το ίδιο παιδί στην πορεία, μπορεί να συμβεί να αλλάξει θέση μέσα στο φάσμα. Το νόημα είναι ότι όλες αυτές οι περιπτώσεις χρειάζονται τη συγκεκριμένη κατανόηση και προσέγγιση για να βοηθηθεί το παιδί, το άτομο, να λειτουργήσει κατά το δυνατόν καλλίτερα.

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα είναι ότι τα παραπάνω έχουν επιπτώσεις και στα επιδημιολογικά δεδομένα. Φαίνεται ότι η συχνότητα του «πυρηνικού» αυτισμού δεν έχει αλλάξει ιδιαίτερα, ουσιαστικά παραμένει στο 4 με 5 παιδιά στα 10.000. Οι υπόλοιπες όμως περιπτώσεις που τώρα εντάσσονται στο «φάσμα» φαίνεται ότι είναι πολύ περισσότερες. Η Wing, στην αρχική μελέτη (1979) σε παιδιά με ΔN από 70 και κάτω, βρήκε συνολικά 22 στα 10.000 παιδιά να παρουσιάζουν την τριάδα των μειονεξιών (σε αυτά περιλαμβάνονταν το 5 στα 10.000 με μορφή «τύπου Kanner»). Από την άλλη μεριά, σε μια μελέτη στη Σουηδία (Ehlers και Gillberg 1993) σε 1.500 παιδιά 6-17 ετών με ΔN από 70 και πάνω βρέθηκε για το σύνδρομο του *Asperger* μια συχνότητα 36 στα 10.000. Η Wing συνοψολογίζοντας τα δεδομένα αυτά καταλήγει στα 58 στα 10.000 ή περίπου 6 παιδιά στα 1.000 (1996). Ασφαλώς, αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν οριστικά, γιατί υπάρχουν διαφορές στα κριτήρια και στη μεθοδολογία στις διάφορες μελέτες. Έχουν όμως ήδη σημαντικές συνέπειες για την διαγνωστική πρακτική, την ανάγκη εκπαιδευμένων στελεχών και την ανάπτυξη υπηρεσιών.

Η προτίμηση στα αγόρια (3-4 αγόρια: 1 κορίτσια) εξακολουθεί να επαληθεύεται και μάλιστα στο *Asperger* η διαφορά αυτή γίνεται ακόμη μεγαλύτερη. Η διαφορά όμως μεταξύ των φύλων, φαίνεται να μειώνεται αισθητά όταν ξεχωριστούν οι περιπτώσεις που ο αυτισμός συνοδεύεται από σοβαρή νοητική καθυστέρηση. Όπως και με τη κοινωνική τάξη, δεν κάνει διάκριση από πλευράς φυλής, ούτε κουλτούρας.

Επιστρέφοντας στην κλινική πράξη, υπάρχουν αρκετά ζητήματα σχετικά με την διάγνωση, την διαφοροδιάγνωση αλλά και την συννοσηρότητα με άλλα είδη ψυχοπαθολογίας (όπως διαταραχές του λόγου, «υπερκινητικό σύνδρομο», ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, εκδηλώσεις τύπου Tourette κ.ά.). Πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι δεν υπάρχουν μεμονωμένες συμπεριφορές που να είναι καθαυτές αυτιστικές - που η παρουσία ή απουσία τους να δηλώνει ή να αποκλείει τον αυτισμό - αλλά το νόημα της διαταραχής βρίσκεται στην **ταυτόχρονη παρουσία ενός επαρκούς συνδυασμού χαρακτηριστικών** και από τις τρεις περιοχές. Εννοείται, ότι τα διαγνωστικά κριτήρια δεν εξαντλούν το εύρος συμπεριφορών ούτε την ποικιλία. Άλλωστε, συμπεριφορές που συχνά συνδέονται με τον αυτισμό, όπως αυτές που σχετίζονται με ιδιαιτερότητες στην επεξεργασία των αισθητηριακών προσλήψεων ή με παράδοξους φόβους, δεν έχουν περιληφθεί στα κριτήρια (έχει υποστηριχτεί ότι θα έπρεπε). Χρειάζεται επομένως να έχει κανείς κατά νου μεγάλο εύρος ενδεχόμενων εκδηλώσεων. Από την άλλη μεριά, δεν είναι βέβαια πιθανό ένα παιδί, σε μια ορισμένη χρονική στιγμή, να παρουσιάζει όλα τα ενδεχόμενα συμπτώματα. Άλλωστε, και στο ίδιο παιδί γίνονται αλλαγές στην πορεία. Περισσότερες διαγνωστικές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν με τα πολύ μικρά παιδιά, τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα και στα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση. Αναλυτικό αναπτυξιακό ιστορικό, πληροφορίες για τη συμπεριφορά του παιδιού σε διάφορες συνθήκες, άμεση παρατήρηση, είναι βασικά. Ερωτηματολόγια, διαγνωστικές συνεντεύξεις, κλίμακες και δοκιμασίες, βοηθούν την διαγνωστική εκτίμηση. Κλινική εμπειρία χρειάζεται πάντοτε.

Σημαντική είναι παραπέρα η εξατομικευμένη αξιολόγηση που πρέπει να συμπληρώνει την διαγνωστική. Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης των ψυχολογικών δεξιοτήτων που επηρεάζονται - τα επίπεδα τρέχουσας λειτουργίας του παιδιού - έχουν ουσιαστική σημασία για τον σχεδιασμό ενός πρόσφορου πλάνου ψυχολογικής και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης για το συγκεκριμένο παιδί. Δοκιμασίες που βοηθούν σε αυτές τις εκτιμήσεις (PEP-R) συμπληρώνουν και τη διαγνωστική εκτίμηση αναδεικνύοντας ασυγχρονίες. Εκτιμήσεις πρέπει να γίνονται και για μια σειρά δεξιότητες που επίσης διαφέρουν από παιδί σε παιδί, όπως είναι οι κινητικές, αντιληπτικές, επί μέρους γνωσιακές, γλωσσικές, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες αργότερα. Το ταμπεραμέντο του παιδιού παίζει επίσης ρόλο. Διαφορές ως προς αυτές τις παραμέτρους, συμβάλλουν επίσης στη ποικιλία.

Πολλές άλλες συμπεριφορές συχνά περιβάλλουν τη ζωή του παιδιού και μερικές φορές μάλιστα είναι αυτές που προέχουν και χρειάζονται καθαυτές αντιμετώπιση: δυσκολίες με τον ύπνο, το φαγητό, τον έλεγχο σφιγκτήρων, ή έντονοι παράδοξοι φόβοι, εξάρσεις εμμονών, ευερεθιστότητα και επιθετικότητα ή αυτό-ερεθιστικές και αυτό-τραυματιστικές συμπεριφορές που μερικές φορές μπορούν να αποβούν και εξαιρετικά δυσχεύριστες.

Η διάγνωση στις πιο τυπικές περιπτώσεις μπορεί να γίνει αξιόπιστα γύρω στα 2½ - 3 χρόνια της ζωής. Δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους από τους βασικούς τομείς που επηρεάζονται, πρέπει να έχουν ήδη αρχίσει ενώ οψιμότερη έναρξη αποτελεί προϋπόθεση ατυπίας. Σημαντικό είναι το ζήτημα σχετικά με το πόσο νωρίς μπορεί να διαγνωστεί ο αυτισμός και προσπάθειες για την επεξεργασία κριτηρίων ευαίσθητων στην πολύ μικρή ηλικία (γύρω στους 18 μήνες της ζωής) βρίσκονται σε εξέλιξη. Λιγότερο τυπικές περιπτώσεις φαίνεται να παίρνουν μια κλινικά αναγνωρίσιμη μορφή και κάπως αργότερα, μετά τα τρία χρόνια. Ερωτήματα υπάρχουν και κατά πόσο τα τρέχοντα κριτήρια είναι κατάλληλα για τη διάγνωση του αυτισμού στους έφηβους και στους ενήλικες.

Παράλληλα έρχονται τα ζητήματα που σχετίζονται με το γεγονός ότι ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με μια ποικιλία νόσων και ιατρικών καταστάσεων που καθ' αυτές χρειάζονται εκτίμηση και αντιμετώπιση. Μερικές φορές μπορεί ήδη να έχει διαγνωσθεί μια τέτοια κατάσταση, και καθώς μεγαλώνει το παιδί να διαπιστώνεται ότι παρουσιάζει και μια αυτιστικού τύπου συμπτωματολογία. Συναφές είναι εδώ και το θέμα του ιατρικού ελέγχου, όταν τεθεί η διάγνωση, καθώς ευρήματα μπορεί να υπάρχουν μερικές φορές στον εργαστηριακό και παρακλινικό έλεγχο. Φαίνεται να μην υπάρχει ακόμη ομοφωνία για το πόσο εκτεταμένος πρέπει να είναι ένας τέτοιος έλεγχος. Ο Gillberg (1992) υποστήριξε ότι ένας εκτεταμένος εργαστηριακός έλεγχος πρέπει να γίνεται σε κάθε περίπτωση διάχυτης διαταραχής της ανάπτυξης, και ότι έτσι ανιχνεύονται αρκετές συνυπάρχουσες ή συνοδές ιατρικές καταστάσεις. Ο Rutter και συν. (1994) απαντούν με μια συντηρητικότερη θέση (παίρνοντας υπ' όψη και το ότι και τυχόν ευρήματα συχνά δεν μπορούν να αξιοποιηθούν παραπέρα) και αφήνει περιθώριο για εξατομίκευση. Το ενδεχόμενο να εμφανιστούν επιληπτικές κρίσεις στην πορεία, ποικίλης μορφής - ιδιαίτερα στην εφηβεία ή και αργότερα - απαιτεί επίσης κατάλληλη αντιμετώπιση από νευρολογικής πλευράς και συνεργασία.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι η **διεπιστημονική** προσέγγιση και συνεργασία είναι αναγκαία: μεταξύ διαφόρων ιατρικών ειδικοτήτων, μελών της παιδοψυχιατρικής ομάδας και στελεχών της εκπαίδευσης. Η συνεργασία πρέπει να είναι ανοικτή και να επιδιώκεται, από οπουδήποτε και αν ξεκινάει η προσέγγιση της περίπτωσης. Αυτό που παράλληλα χρειάζεται, είναι οι εκτιμήσεις να μην μένουν αποσπασματικές, αλλά να

υπάρχει μία μέριμνα για σύνθεση των δεδομένων της κάθε περίπτωσης. Αυτό βοηθάει να συγκροτηθούν καλλίτερα οι ενέργειες που θα καλύψουν τις ανάγκες του παιδιού και μειώνει το άγχος των γονιών. Το πως θα παρουσιαστούν, θα εξηγηθούν και θα υποστηριχθούν οι γονείς να δεχθούν αυτές τις διαπιστώσεις, είναι επίσης ένα ιδιαίτερο και ευαίσθητο ζήτημα. Μετά τη διάγνωση, η εφαρμογή ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος προσέγγισης και αντιμετώπισης είναι το πιο αναγκαίο, καθώς και η διατήρηση ενός πλαισίου αναφοράς για την παραπέρα πορεία.

ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Όπως αναφέρθηκε, η λεγόμενη «ψυχογενής υπόθεση» για τον αυτισμό (υποτιθέμενοι πρώιμοι ψυχοτραυματισμοί και ιδίως η ψυχοτοξική μητέρα» που προβάλλονταν ως αιτιολογικοί παράγοντες) δεν αποδείχτηκε. Οι πρώιμες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη, αλλά δεν θεωρείται πια ότι μπορούν να οδηγήσουν σ' αυτήν την διαταραχή, με την ιδιάζουσα συνθετότητα που αναδεικνύεται να είναι ο αυτισμός.

Σημειώθηκε επίσης ότι εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, και επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι εμφανίζεται με την ίδια συχνότητα σε όλες τις φυλές και σε διάφορα μέρη, ενώ διατηρείται η διαφορά ως προς το φύλο (3 - 4 αγόρια προς 1 κορίτσι). Επομένως, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες δεν συμπλέκονται επίσης στην αιτιολογία.

Σήμερα γίνεται πλατειά αποδεκτό ότι υπάρχει μια βιολογική βάση και ότι τα συμπτώματα του αυτισμού δεν μπορεί παρά να αναπτύσσονται και να εγκαθίστανται στο έδαφος μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Η άποψη αυτή διαμορφώθηκε σταδιακά, καθώς μελέτες σε διάφορα επίπεδα, άρχισαν να δίνουν ευρήματα, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, παραπέμπουν ή υποδεικνύουν το έδαφος αυτό. Μια σειρά από δεδομένα έχουν συγκεντρωθεί, που στο συνδυασμό τους τεκμηριώνουν την βιολογική βάση του αυτισμού.

Τα κυριότερα δεδομένα, συνοπτικά, έχουν ως εξής:

1. Αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με διάφορα γνωστά νοσήματα και ιατρικές καταστάσεις. Περιλαμβάνονται εδώ γενετικά νοσήματα, με κυριότερα την ηβώδη σκλήρυνση και την νευροινωμάτωση. Επίσης, διαταραχές του μεταβολισμού που κληρονομούνται, με κυριότερη την

φενυλκετονουρία, (ιδίως παλαιότερα, γιατί σήμερα γίνεται πρώιμη διάγνωση της διαταραχής αυτής, σε εθνικό επίπεδο, και με την κατάλληλη δίαιτα δεν προχωρεί η κατάσταση και αποφεύγεται η προσβολή του εγκεφάλου). Μπορεί να συνυπάρχει επίσης με υποθυρεοειδισμό καθώς και με δομικές αλλοιώσεις του εγκεφάλου, όπως με υδροκέφαλο. Συσχετίσεις έχουν γίνει με πολλά άλλα σύνδρομα που είναι όμως πολύ σπάνια. Γενικώς οι καταστάσεις αυτές είναι σπάνιες, η κάθε μια έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, μπορεί να περιλαμβάνουν νοητική καθυστέρηση και μερικές φορές και αυτισμό. Στις περιπτώσεις συνύπαρξης, συνήθως έχει ήδη διαγνωστεί η ιατρική κατάσταση και καθώς μεγαλώνει το παιδί διαπιστώνεται ότι παρουσιάζει και αυτισμό. Στις περιπτώσεις αυτές, η παρουσία αυτισμού δεν πρέπει να υποτιμηθεί, γιατί αυτό καθορίζει πάλι την πραγματικότητα του παιδιού από αναπτυξιακής, ψυχολογικής και εκπαιδευτικής πλευράς.

2. Χρωμοσωμικές ανωμαλίες έχουν επίσης ανιχνευθεί σε μερικά αυτιστικά άτομα και η κυριότερη συσχέτιση εδώ έχει γίνει με το εύθραυστο-Χ (fragile-X), το οποίο ανιχνεύεται σ' ένα ποσοστό 3% - 5% των περιπτώσεων αυτισμού. Το σύνδρομο του εύθραυστου-Χ είναι επίσης αραιό στο γενικό πληθυσμό και είναι πολύ συχνότερο στα αγόρια, χωρίς να αποκλείεται να εμφανιστεί και σε κορίτσι. Έχει ποικίλες σωματικές, γνωσιακές και συμπεριφερειολογικές εκδηλώσεις. Συνήθως προκαλεί νοητική καθυστέρηση, σ' ένα ποσοστό εμφανίζεται και αυτισμός. Το νόημα της συσχέτισης αυτής δεν έχει πλήρως διευκρινιστεί.
3. Συσχετίσεις υπάρχουν με ορισμένες συγγενείς λοιμώξεις (που μπορεί δηλαδή να συμβούν κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης). Κυριότερη είναι η συσχέτιση με την συγγενή ερυθρά: παιδιά που οι μητέρες τους προσβάλλονται από ερυθρά κατά την διάρκεια της κύησης, εφόσον επιζήσουν, μπορεί να παρουσιάζουν και αυτισμό. Παλαιότερα, σ' ένα δείγμα τέτοιων παιδιών, η εμφάνιση αυτισμού ήταν πολλές φορές μεγαλύτερη απ' ό,τι στο γενικό πληθυσμό, και ήταν αυτό μια από τις ισχυρές ενδείξεις για την βιολογική βάση. Σήμερα, με τα μέτρα που εφαρμόζονται, έχει περιοριστεί σημαντικά το ενδεχόμενο ερυθράς κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Άλλες συγγενείς λοιμώξεις που έχουν συσχετιστεί, είναι η τοξοπλάσμωση και ο μεγαλοκυττοϊός.
4. Συσχέτιση υπάρχει επίσης με βρεφικούς σπασμούς ορισμένης μορφής.
5. Επίσης, αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με αισθητηριακές μειονεξίες: Τυφλά ή κωφά παιδιά που καθώς μεγαλώνουν μπορεί πάλι να διαπιστώνεται ότι εμφανίζουν συμπτώματα αυτισμού.
6. Σε μερικά παιδιά με αυτισμό, ερήματα μπορεί να υπάρχουν στις μαγνητικές και αξονικές τομογραφίες εγκεφάλου, ενώ έχουν επισημανθεί και νεύρο-χημικές ανωμαλίες, με κυριότερο εύρημα την αυξημένη σεροτονίνη σ' ένα ποσοστό πάλι των περιπτώσεων.
7. Ισχυρά υποδεικνύει την βιολογική βάση το καλά διαπιστωμένο γεγονός ότι τα αυτιστικά παιδιά σ' ένα αρκετό ποσοστό εμφανίζουν στην πορεία

και επιληπτικές κρίσεις, και μάλιστα όψιμα, γύρω στην εφηβεία ή και λίγο αργότερα. Το ποσοστό φτάνει περίπου στο 30% μέχρι την ηλικία των 30 ετών. Η εμφάνιση επιληπτικών κρίσεων δημιουργεί ένα νέο άγχος στους γονείς, σημειώνεται πάντως ότι συνήθως είναι αραιές και συνήθως ανταποκρίνονται αρκετά καλά στην αντί-επιληπτική αγωγή.

8. Στην βιολογική βάση ασφαλώς συνυπολογίζονται, η συχνή συνύπαρξη με νοητική καθυστέρηση, οι ιδιάζουσες γνωσιακές δυσκολίες και η διαφορά ως προς το φύλο.
9. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα δεδομένα από τις μελέτες που υπάρχουν σε αδέρφια αυτιστικών ατόμων και σε διδύμους, που το ένα ή και τα δύο μέλη παρουσιάζουν αυτισμό. Καθώς μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις αυτισμού δεν διαπιστώνεται συνύπαρξη με άλλα νοσήματα ή ιατρικές καταστάσεις, ούτε προκύπτουν ευρήματα στις εργαστηριακές εξετάσεις, τουλάχιστον με τις τρέχουσες δυνατότητες, οι γενετικές αυτές μελέτες αποτελούν μια άλλη προσέγγιση στο ζήτημα της αιτιολογίας.

Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές:

- α) αυτισμός μπορεί να εμφανίζεται και στα αδέρφια αυτιστικών ατόμων, σ' ένα ποσοστό 3%- 7%. Σε σχέση με τη συχνότητα του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό, αποτελεί μια σημαντική αύξηση
- β) συμφωνία για αυτισμό ουσιαστικά έχει βρεθεί μόνον στους μονοζυγωτικούς διδύμους και σε σημαντικό ποσοστό στις πρόσφατες μελέτες (οι μονοζυγωτικοί δίδυμοι μοιράζονται όμοιο γενετικό υλικό), έναντι των διζυγωτικών.
- γ) μερικά από τα δίδυμα μέλη που δεν εμφανίζουν αυτισμό, μπορεί όμως να εμφανίζουν γνωσιακού τύπου δυσκολίες, κυρίως επιβράδυνση στην ανάπτυξη του λόγου ή μαθησιακές δυσκολίες
- δ) τέτοιου είδους δυσκολίες, γνωσιακές ή και κοινωνικό-συναισθηματικές, μπορεί επίσης να υπάρχουν και σε μερικά από τα αδέρφια των αυτιστικών ατόμων ή και σε μερικούς από τους συγγενείς, χωρίς πάλι αυτά τα μέλη να παίρνουν διάγνωση αυτισμού.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω, με βάση τις Βρετανικές ιδίως μελέτες, οι Baily, συνεργάτες και Rutter (1995) καταλήγουν ότι οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο από αιτιολογικής πλευράς. Το ζήτημα ωστόσο εμφανίζεται πολύπλοκο και πολύ-παραγοντικό και έτσι, ιδίως ο τρόπος μεταβίβασης, δεν μπορεί ακόμη να προσεγγιστεί. Φαίνεται ότι αυτό που μπορεί να μεταβιβάζεται είναι μια προδιάθεση για γνωσιακού

ή / και κοινωνικό-συναισθηματικού τύπου δυσκολία, που μερικές φορές μπορεί να καταλήξει σε αυτισμό. Υπενθυμίζεται βέβαια πάλι, ότι οι γενετικοί παράγοντες δεν καλύπτουν αιτιολογικά όλες τις περιπτώσεις αυτισμού. Μελέτες βρίσκονται σε εξέλιξη. Σε μια τέτοια γενετική πολυκεντρική μελέτη, συμμετέχει και η χώρα μας μαζί με άλλες έξι χώρες.

Με βάση όλα τα παραπάνω, το ζήτημα της αιτιολογίας εμφανίζεται ιδιαίτερα πολύπλοκο. Ποικίλοι αιτιολογικοί παράγοντες και σε διάφορα επίπεδα φαίνεται να σχετίζονται: Γενετικοί παράγοντες και παράγοντες κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης. Συζητείται επίσης ότι και περιγεννητικά συμβάσματα μπορεί να παίζουν ρόλο ή να συμβάλλουν. Σπανίως, έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις αυτισμού που αποδόθηκαν σε παράγοντες μετά τη γέννηση, εφόσον βέβαια προκάλεσαν κάποια προσβολή του κεντρικού νευρικού συστήματος, π.χ. εγκεφαλίτιδες. Υπάρχει επομένως αιτιολογική ετερογένεια. Σε μερικές περιπτώσεις είναι πιθανόν να υπάρχει και συνδυασμός παραγόντων (π.χ. μια γενετική προδιάθεση σε συνδυασμό με κάποια επιβάρυνση κατά τον τοκετό).

Η σύνθεση όλων αυτών των δεδομένων παραμένει δύσκολο ακόμη εγχείρημα. Πάντως το ότι ποικίλοι παράγοντες φαίνεται να σχετίζονται ή να συμβάλλουν, οδηγεί στην σκέψη ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να μοιράζονται μια από κοινού επίδραση σε κάποιες περιοχές του εγκεφάλου ιδιαίτερα κρίσιμες για την κοινωνική συναλλαγή και την επικοινωνία. Θα πρέπει επομένως να υπάρχει μια τελική κοινή δίοδος, απ' όπου οδηγούν στον αυτισμό. Το ζήτημα μεταφέρεται αναπόφευκτα στην αναζήτηση και εντόπιση συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου που να ευθύνονται, ή κυρίως στο επίπεδο της νευρωνικής δικτύωσης και οργάνωσης και στις κρίσιμες διεργασίες που άδηλα λαμβάνουν χώρα σ' αυτό ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής. Μελέτες με εξαιρετικό ενδιαφέρον επιχειρούνται, αλλά δεν έχουν ακόμη διευκρινιστεί τα πράγματα περισσότερο. Τελευταία, συζητείται και το ενδεχόμενο, οι γενετικοί παράγοντες να δρουν προκαλώντας κάποια μεταβολική διαταραχή και από εκεί να επηρεάζονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες, ιδίως σε περιόδους κρίσιμες για την ανάπτυξη και οργάνωσή τους. Αλλά δεν υπάρχει κάποια παραπέρα επιβεβαίωση προς αυτή την κατεύθυνση.

Παρά τα κενά που υπάρχουν ακόμη στις γνώσεις, η βιολογική βάση για το σύνδρομο γίνεται πλατιά αποδεκτή και αξιόπιστα ο αυτισμός ορίζεται ως μία νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή. Από την άλλη μεριά, δεν είναι ανάγκη να γνωρίζει κανείς ακριβώς τι συμβαίνει στον εγκέφαλο προκειμένου να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει τα άτομα. Πρόσφοροι τρόποι αντιμετώπισης έχουν ακριβώς πολύ προχωρήσει τα τελευταία χρόνια μέσα από τη μελέτη της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων και την καλύτερη κατανόηση που έχει κατορθωθεί σε επίπεδο γνωσιακής και ψυχολογικής λειτουργίας.

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΓΝΩΣΙΑΚΟ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ

Από αναπτυξιακής πλευράς το κυριότερο χαρακτηριστικό είναι η **ασύγχρονη και άνιση** ανάπτυξη των ψυχολογικών δεξιοτήτων. Η εκτεταμένη **ανομοιογένεια** που προκύπτει και διατηρείται, εμποδίζει την αναπτυξιακή πορεία να πάρει έναν **συνεπή** τρόπο και ρυθμό. Έτσι, και οι ανακολουθίες στην συμπεριφορά, δεν βλέπονται πια σαν αινιγματικές ή παράδοξες, αλλά εξηγούνται αρκετά με αναφορά στην υποκείμενη αναπτυξιακή και ψυχολογική δυσλειτουργία.

Ένα μέρος της έρευνας των τελευταίων χρόνων, στόχο έχει ακριβώς την βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης σε γνωσιακό και ψυχολογικό επίπεδο. Παρά τις διαφορές στην έμφαση - το ποια δηλαδή δυσλειτουργία είναι η πιο **πρωταρχική** - τα όσα έχει αποκαλύψει η έρευνα σ' αυτό το επίπεδο, είναι άμεσα σημαντικά, καθώς μεταθέτουν την προσοχή μας από τα συμπτώματα, σ' αυτό που συμβαίνει **πίσω** από τα συμπτώματα. Σειρά διαπιστώσεων περιλαμβάνεται εδώ που μερικά σημεία τους αναφέρονται εντελώς ενδεικτικά και επιγραμματικά: Η δυσκολία των παιδιών να λειτουργήσουν με συγκλίνουσα, αμοιβαία, «συνδυασμένη προσοχή», δυσκολία που έχει σταθερά διαπιστωθεί, που μάλιστα μπορεί να ανιχνεύεται και αρκετά πρώιμα. Η δυσκολία να αναπτύξουν «παιχνίδι προσποίησης» και οι μεγάλες δυσκολίες τους στις διανοητικές αναπαραστάσεις και στην περιοχή της φαντασίας. Που πιθανότατα σημαίνουν ότι τα αυτιστικά άτομα δυσκολεύονται να αποκτήσουν μια «θεωρία νόησης», όπως την διαθέτει κάθε άτομο, και επομένως δυσκολεύονται να «δουν» από τη μεριά του άλλου (ή να διαβάσουν τη σκέψη του καθώς και τις δικές τους) και να αντιληφθούν τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις του άλλου. Η έλλειψη «κεντρικής συνοχής» προσφέρει μια παράλληλη οπτική κατανόηση πτυχών της γνωσιακής δυσλειτουργίας, καθώς και η απορρόφηση της προσοχής στη λεπτομέρεια και η δυσκολία να ξεχωρίσουν το σχετικό από το άσχετο μέρος στην επεξεργασία της πληροφορίας.

Δυσκολίες έχουν επισημανθεί επίσης στις αφαιρετικές διεργασίες, στις χρονικές αλληλουχίες και στον λεκτικό συλλογισμό. Ενώ η «κυριολεκτική» σκέψη και οι δυσκολίες τους στη πρόβλεψη βοηθούν να κατανοήσουμε μερικές από τις πιο δυσχερίστες όψεις της συμπεριφοράς τους, αυτές που ιδίως προκύπτουν όταν κάτι αλλάζει στη καθιερωμένη ρουτίνα. Από την άλλη μεριά, δυνατά σημεία, όπως στις οπτικοχωρικές σχέσεις και στην οπτική πρόσληψη, υποδεικνύουν τρόπους και δίοδους που μπορούν να αξιοποιηθούν στην προσέγγιση. Η διαπίστωση ότι τα αυτιστικά άτομα «μαθαίνουν βλέποντας» έχει ουσιαστικά αξιοποιηθεί στην πράξη. Επομένως, όχι μόνον οι μειονεξίες, αλλά ο συνδυασμός ακριβώς από

αδύνατες και δυνατές περιοχές δίνει μια πληρέστερη κατανόηση της κατάστασης.

Τα σχετικά με τις δυσκολίες στις «εκτελεστικές λειτουργίες» είναι ένα άλλο επίπεδο τρέχουσας μελέτης. Τις δεξιότητες δηλαδή που μεσολαβούν για να αλλάξει κανείς τις απαντήσεις, όταν προκύπτουν καινούργια δεδομένα, για την επίτευξη του στόχου. Πράγμα που απαιτεί ευελιξία σκέψης και πράξης.

Μια άλλη πτυχή είναι το κατά πόσο αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές εκφράσεις και κυρίως η διαπίστωση ότι τείνουν να βλέπουν μια λεπτομέρεια που περιβάλλει και όχι μια συναισθηματική έκφραση που κυριαρχεί: π.χ. πρωτοκοιτάζοντας μια εικόνα, ένα αυτιστικό παιδί, να βλέπει κυρίως ένα καμπαναριό στην άκρη ή το καπέλο ενός παιδιού και όχι το ίδιο το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας και που ένα συναίσθημα χαράς ή λύπης ή άλλο, έκδηλα κυριαρχεί στο πρόσωπο του. Ή, ένα παιδί με σύνδρομο *Asperger*, να το απορροφά το εντυπωσιακό μιας σκηνής που προέχει, αγνοώντας μάλλον τα συναισθήματα που συνήθως βρίσκονται στο φόντο. Και πολλά άλλα.

Διαμορφώνεται έτσι εδώ ένα επιστημονικό πεδίο με εξαιρετικό ενδιαφέρον, όχι μόνον για τον αυτισμό, αλλά και ευρύτερα, για τις διαδικασίες της φυσιολογικής ανάπτυξης και εξέλιξης: Μέσα από τις μελέτες αυτές αναδεικνύονται υποδεξιότητες διαφοροποιημένες, λεπτές και ταυτόχρονα καίριες για την κοινωνική απόδοση του ανθρώπου.

Αναπτυξιακή ψυχολογία και αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία συμβαδίζουν τώρα όσο ποτέ, και η μελέτη του αυτισμού έχει πολύ συμβάλει σ' αυτή την διεπιστημονική προσέγγιση.

Γυρνώντας στον αυτισμό ασφαλώς πολλά θέματα μένουν ακόμη ανοιχτά, αλλά η καλλίτερη κατανόηση που οπωσδήποτε έχει κατορθωθεί στο ψυχολογικό επίπεδο, έχει αλλάξει ήδη ριζικά και τις αντιλήψεις για την αντιμετώπιση. Από εδώ απορρέουν και οι σύγχρονες προσεγγίσεις.

Παρά τις επί μέρους διαφορές, η εκπαιδευτική - ψυχολογική προσέγγιση έχει πάρει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση, τόσο για την προώθηση δεξιοτήτων στα αυτιστικά άτομα, όσο και για την ομαλοποίηση της συμπεριφοράς τους. Βέβαια, η εκπαίδευση για να είναι αποδοτική, πρέπει να είναι πολύ ειδική. Να παίρνει δηλαδή υπόψη τις ανάγκες των αυτιστικών ατόμων και να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες τους. Πρέπει να γίνεται από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη, να εφαρμόζεται οργανωμένα και συστηματικά, να εξασφαλίζει συνέχεια από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι και να εξατομικεύεται σε αρκετό βαθμό.

Θεραπεία με την έννοια της ίασης, δεν υπάρχει. Πολλά όμως πράγματα μπορούν να αντιρροπούνται και να διευκολύνονται στην πορεία και θεωρείται ότι η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων συμβάλλει σημαντικά σ' αυτό. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι όπως διαπιστώνει η Howlin (1997) σε μια κριτική μελέτη, καμία μέθοδος δεν μπορεί ακόμη να χαρακτηριστεί ως «θεραπευτική» ούτε να συσχετιστεί άμεσα με την έκβαση. Βέβαια η έκβαση πάλι ποικίλει, αλλά προσπάθειες πρέπει να επιχειρούνται με όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως βαρύτητας, προσαρμόζοντας κάθε φορά τη προσέγγιση στο επίπεδο τρέχουσας λειτουργίας του ατόμου. Μια παράλληλη σημαντική διάσταση της εκπαίδευσης, είναι η πρόληψη παραπέρα επιπλοκών από τη συμπεριφορά; κάτι που συχνά συμβαίνει στην πορεία.

Με βάση τα παραπάνω, ο Αυτισμός έχει αποβεί μια από τις ισχυρότερες προκλήσεις της Ειδικής Αγωγής. Η πρόκληση πάει μαζί με την βαθύτερη κατανόηση που αναφέρθηκε προηγουμένως και έγκειται στο να σχεδιάσει και να δημιουργήσει ένα κατάλληλα δομημένο περιβάλλον που να διευκολύνει το αυτιστικό άτομο να μαθαίνει με το δικό του τρόπο. Να μπορεί έτσι να επικοινωνεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του καλλίτερα, να οργανώνει προσφορότερα τη δραστηριότητα του και να βελτιώνει την κατανόηση και την απόδοση του.

Είναι φανερό ότι ο αυτισμός είναι μια σύνθετη κατάσταση, με πολλές όψεις και η εξισορρόπηση τους είναι το τελικό ζητούμενο. Το πώς θα σταθούμε απέναντι της έχει αποφασιστική σημασία, και είναι πάλι οι αντιθέσεις της που θα μας οδηγήσουν. Βλέποντας από τη μεριά των περιορισμών, των περιορισμών ιδιαίτερα στην κοινωνική απόδοση, ασφαλώς εμφανίζεται σαν μια σοβαρή μειονεξία, ένα είδος αναπηρίας. Βλέποντας από την μεριά των ποιοτικών χαρακτηριστικών - την πλευρά που ιδίως ικανοί αυτιστικοί άνθρωποι αφήνουν να φανεί - αναδεικνύεται κυρίως η διαφορετικότητα. Τελικά ένας αλλιώτικος και ασυνήθιστος τρόπος ύπαρξης. Έτσι φαίνεται να το βιώνουν και οι ίδιοι, όταν λένε - στη σπάνια περίπτωση που μπορεί αυτό να συμβεί - ότι πρόσωπο και αυτισμός, δεν ξεχωρίζονται. Μια κατάσταση, που απευθύνεται ταυτόχρονα στην δική μας αποδοχή και κατανόηση και που, ίσα-ίσα τότε, μπορεί να εμπλουτίζει την εμπειρία μας και να μας διδάσκει διαρκώς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSMIV*, σελ, 65-78.
2. Bailey, Le Couteur, Gottesman, Bolton, Simonoff, Kuzda, and Rutter (1995): Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine* 25, 63-77.
3. Bailey, Phillips and Rutter (1996): Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological and neurobiological perspectives *Journal child Psychology Psychiatry* 37, 1, 89-126.
4. Baron-Cohen, Cox, Baird (1996) Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population, *British Journal of Psychiatry* 168: 158-163.
5. Campbell, Schopler, Cueva, Hallin (1996): Treatment of autistic disorders. *Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry* 35, 23, 134-143.
6. Ehlers and Gillberg (1993)" The epidemiology of Asperger syndrome: a total population study. *Journal Child Psychology Psychiatry* 34, 1327-1350.
7. Fombonne (1997): Prevalence of autistic spectrum disorder in the U.K. *Autism*. 1, 227-231.
8. Frith (1989): *Αυτισμός. Μετάφραση Γ. Καλομοίρης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994.*
9. Gilberg (1992): Autism and autistic-like conditions: subclasses among disorders of empathy. *Journal Child Psychol. Psychiatry* 33, 5, 813-842.
10. Green, Fein, Joy and Waterhouse (1995): *Cognitive functioning in autism: an overview.* Στο *Learning and Cognition in Autism.* Schopler and Mesibov (Eds), σελ. 13-31 Plenum Press.
11. Happe and Frith (1995). *Theory of Mind in autism.* Schopler and Mesibov (Eds): *Learning and Cognition in Autism*, σελ. 177-194, Plenum Press.
12. Hobson (1993) *Autism and the Development of Mind.* London, Erlbaum.
13. Howlin (1997) *Prognosis in autism: do specialist treatments affect long-term outcome?* *European Child and Adolescent Psychiatry* 6, 55-72.
14. ICD-10. *Ταξινόμηση Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς* (1992). Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γενεύη. Απόδοση στα Ελληνικά και Επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα, σελ. 318-327.
15. Jordan, Libby and Powell (1995) *Theories of Mind: why do they matter?* *School Psychology International*, 16, 291-302.
16. Jordan and Powell (1995) *Understanding and Teaching Children with Autism.* Chishester: Wileys.

17. Kugler (1998) The differentiation between autism and Asperger Syndrome. *Autism*, 2, 11-32.
18. Ozonoff (1995) Executive functions in autism. Στο Schopler and Mesibov (Eds), *Learning and Cognition in Autism*, σελ. 199-219, Plenum Press.
19. Piven, Harper, Palmer, Arndt (1996) Course of behavioral change in autism a retrospective of high-IQ adolescence and adults. *Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 35, 4, 523-529.
20. Rutter, Bailey, Bolton and Le Couteur (1994): Autism and known medical conditions: myth and substance. *Journal Child Psychology Psychiatry* 35, 2, 311-322.
21. Volkmar (1998): Categorical approaches to the diagnosis of autism. An overview of DSM IV and ICD-10. *Autism*, 2, 45-59.
22. Wing and Gould (1979) Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification *Journal of Autism and Developmental disorders* 9, 11-29.
23. Wing (1981) Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
24. Wing (1991) The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. Στο Frith (Ed) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Wing (1996) *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable.
26. Wing (1998) *Autism-Letters*, 87-104.

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑ: Για την αντιμετώπιση

Ο αυτισμός είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή στο πλαίσιο της οποίας επηρεάζεται η οργάνωση των ψυχολογικών δεξιοτήτων με συνακόλουθες εκδηλώσεις στη συμπεριφορά.

Παρόλο που γίνεται αποδεκτό ότι ο αυτισμός αναπτύσσεται στο έδαφος μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δεν υπάρχει ακόμη κάποια βιολογική θεραπεία που να μπορεί να δώσει ριζική λύση στην κατάσταση. Η φαρμακευτική αγωγή έχει, βεβαίως, μία θέση στην αντιμετώπιση, δεν μπορεί όμως να μεταβάλλει την βασική κατάσταση, ούτε να εξαλείψει τις πάγιες δυσκολίες. Ο στόχος της είναι κυρίως, η βελτίωση ορισμένων συμπτωμάτων, ιδίως όταν παρουσιάζουν εξάρσεις και επιπλέκουν σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά και την προσαρμογή. Σήμερα, υπάρχει μια ποικιλία ψυχοφαρμάκων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ανάλογα με τα επικρατούντα συμπτώματα. Συμπεριφορές στις οποίες μπορεί να βοηθήσει η ψυχο-φαρμακευτική αγωγή είναι η έντονη υπέρ-κινητικότητα και η διάσπαση προσοχής, εξάρσεις εμμονών, διαταραχές του ύπνου ή της διατροφής, ψυχοκινητική ανησυχία, επιθετικότητα, καθώς και αυτό-τραυματιστικές συμπεριφορές. Πάντοτε, πρέπει να γίνεται καλή εκτίμηση της κατάστασης και παρακολούθηση, προκειμένου να ελεγχθεί, και το εάν βοηθάει η φαρμακευτική αγωγή αλλά και το ενδεχόμενο παρενεργειών. Γίνεται έρευνα για την αναζήτηση ουσιών με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και με τις κατά το δυνατόν λιγότερες παρενέργειες.

Ένα άλλο σημείο που μπορεί να βοηθήσει η φαρμακευτική αγωγή είναι στην περίπτωση εμφάνισης επιληπτικών κρίσεων, κάτι που όπως σημειώθηκε και προηγουμένως μπορεί να συμβεί στην εφηβεία ή και λίγο αργότερα σ' ένα ποσοστό των περιπτώσεων. Στις περιπτώσεις αυτές χορηγείται η κατάλληλη αντί-επιληπτική αγωγή, με καλή συνήθως ανταπόκριση.

Ορισμένοι ερευνητές συνιστούν επίσης τη χορήγηση βιταμίνης Β6 σε μεγάλες δόσεις, σε συνδυασμό με μαγνήσιο. Είναι πιθανόν να βελτιώνονται ορισμένα συμπτώματα, αλλά δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις για την αγωγή αυτή, και στην πράξη έχει περιορισμένη εφαρμογή.

Σε πειραματικό στάδιο βρίσκεται επίσης η εφαρμογή μιας διαιτητικής αγωγής, κατά την οποία αφαιρούνται από το διαιτολόγιο του παιδιού τροφές πλούσιες σε γλουτένη ή και καζεΐνη. Η λογική αυτής της δοκιμής βρίσκεται σε κάποιες ενδείξεις που υπάρχουν ότι ο αυτισμός μπορεί να σχετίζεται με μια ελαττωματική αποδόμηση των πεπτιδίων που προέρχονται από τροφές που περιέχουν γλουτένη και καζεΐνη. Τα πεπτίδια αυτά έχουν οπιοειδή δραστηριότητα και η υπερβολική απορρόφησή τους μπορεί να οδηγεί σε μια ενισχυμένη τέτοια δραστηριότητα και στο κεντρικό νευρικό σύστημα, με συνέπεια την απορύθμιση διαφόρων νεύρο-μεταβιβαστικών συστημάτων (Whiteley et al, 1999). Συζητείται και εδώ το ενδεχόμενο βελτίωσης κάποιων συμπτωμάτων χωρίς ακόμα επαρκή επιβεβαίωση.

Επομένως, οι βιολογικές θεραπείες έχουν ένα υποστηρικτικό μόνο ρόλο να παίξουν και ασφαλώς δεν μπορεί να στηριχθεί σ' αυτές, τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα, η αντιμετώπιση. Η ειδική αγωγή και οι συμπεριφεριολογικές παρεμβάσεις έχουν να προσφέρουν τα περισσότερα. Ιδιαίτερα η εκπαίδευση έχει πάρει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση του αυτισμού.

Η στροφή προς την εκπαίδευση φαίνεται ν' αρχίζει στη δεκαετία του '50 κυρίως με τον Fenichel, στη Νέα Υόρκη. Όπως αναφέρουν οι Campbell et al (1996), μέχρι τότε τα αυτιστικά παιδιά δεν περιλαμβάνονταν στην ειδική αγωγή. Ο Fenichel προχώρησε στην οργάνωση ενός ημερήσιου ειδικού σχολείου όπου α. η ειδική αγωγή σε εξατομικευμένη προσέγγιση απέβαινε ένα είδος θεραπευτικού εργαλείου για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες και όπου β. αυτό το σχολείο θα υποκαθιστούσε το Ψυχιατρείο.

Πολλές πρωτοποριακές προσπάθειες ακολούθησαν. Η μελέτη των ιδιαιτεροτήτων του αυτισμού συνδυάστηκε με την εκπαιδευτική προσέγγιση και έτσι σήμερα οι προσπάθειες αυτές με τα αυτιστικά άτομα επιχειρούνται με αρκετά οργανωμένο τρόπο. Ασφαλώς, τα αυτιστικά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν πολλά πράγματα και σε πολλά επίπεδα για να βελτιώνουν τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους. Χρειάζεται ιδιαίτερα να διδαχθούν πράγματα που τα φυσιολογικά παιδιά τα αποκτούν από μόνα τους. Παράλληλα, πρέπει να παίρνεται υπόψη ο ιδιαίτερος γνωσιακός τρόπος που έχουν τα αυτιστικά άτομα για να μαθαίνουν. Η προσέγγιση συνεπώς πρέπει να είναι πολύ ειδική και από εδώ απορρέει η έκφραση ότι "η εκπαίδευση είναι και θεραπεία". Η θεραπεία-εκπαίδευση προϋποθέτει το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος, με δομημένες δραστηριότητες και συγκεκριμένους στόχους για να βρίσκει την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση.

Η προσέγγιση στηρίζεται:

- α. στην εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσω άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού σε οργανωμένο πλαίσιο
- β. στην έμφαση στην συνεργασία γονιού και ειδικού
- γ. στην αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας
- δ. στη διεπιστημονική εκπαίδευση και προσέγγιση

Ασφαλώς προσαρμογές γίνονται ανάλογα με την ηλικία, το λειτουργικό επίπεδο του ατόμου και την ιεράρχηση αναγκών και προτεραιοτήτων.

Διάφορα εκπαιδευτικά-θεραπευτικά προγράμματα αναπτύσσονται και υπάρχουν με κάποιες διαφορές μεταξύ τους στα σημεία που δίνουν περισσότερο την έμφαση. Ιδιαίτερα οργανωμένα εμφανίζονται ολιστικά προγράμματα όπως π.χ το πρόγραμμα TEACCH. Σημαντικές είναι επίσης και οι προσπάθειες που γίνονται για διδασκαλία της Μετα-Νόησης στο πλαίσιο μιας οργανωμένης αντιμετώπισης. Άλλες προσεγγίσεις δίνουν περισσότερη έμφαση στις παρεμβάσεις απευθείας στη συμπεριφορά.

Πάντως, η όποια μέθοδος προσέγγισης με τα αυτιστικά άτομα πρέπει να είναι σφαιρική, συνεπής και συστηματική και να γίνεται από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη. Είναι φυσικό στην πράξη να γίνονται διάφοροι

συνδυασμοί και διάφορες δραστηριότητες μπορεί να συνθέτουν κάθε φορά το πρόγραμμα. Στο πλαίσιο μιας οργανωμένης αντιμετώπισης με την παραπάνω έννοια, υπάρχει η τάση να απαρτίζονται σήμερα όλα τα μέσα που υποστηρίζουν την εκπαίδευση και την πρόσβαση του ατόμου στα γνωστικά αντικείμενα και αυτό ισχύει και για τις νέες τεχνολογίες.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται συνοπτικά τα κυριότερα σημεία και επίπεδα της αντιμετώπισης.

<p>1. Στόχος της παρέμβασης είναι η <u>προώθηση της προσαρμογής με Δύο τρόπους</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού • Προσαρμογές του περιβάλλοντος στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού <p>Και τα δύο προωθούν την προσαρμογή</p>
<p>2. Εξατομίκευση αξιολόγηση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Με καταγραφή και με άμεση παρατήρηση π.χ. Childhood Autism Rating Scale (CARS) και PEP-R για το καλλίτερο δυνατό εξατομικευμένο πρόγραμμα
<p>3. Αναφορά σε <u>Γνωσιακές</u> και <u>Συμπεριφεριολογικές</u> θεωρήσεις</p>
<p>4. Να προωθείς δεξιότητες <u>ενώ αποδέχεται</u> τις μειονεξίες του Αυτιστικού παιδιού και τις ανάγκες των γονιών του</p>
<p>5. Η εκπαίδευση στηρίζεται σε τρόπους <u>δομημένους οπτικά</u> λόγω των ιδιαιτεροτήτων στην γνωσιακή λειτουργία παιδιών</p>
<p>6. Ολιστική προσέγγιση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διεπιστημονική ομάδα • Εκπαίδευση στελεχών σε όλους τους «ρόλους» • Εποπτεία ή ζήτηση συμβουλών από τους εποπτεύοντες

(Campbell, Schopler et al, 1996)

Πίνακας 2: Ιδιαίτερα Θέματα κατά την Αντιμετώπιση

<ul style="list-style-type: none"> • Προώθηση Γλωσσικών δυνατοτήτων και Επικοινωνίας • Κινητοποίηση για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων
<ul style="list-style-type: none"> • Αναφορά σε γνωσιακές και συμπεριφορικές θεωρήσεις για την καλύτερη κατανόηση των ιδιοτήτων της κατάστασης
<ul style="list-style-type: none"> • Συμπεριφορικές παρεμβάσεις
<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση στις Κοινωνικές Δεξιότητες και ανάπτυξη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου
<ul style="list-style-type: none"> • Προσπάθειες για γενίκευση όσων κατακτώνται στην εκπαιδευτική συνθήκη
<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη <ol style="list-style-type: none"> 1. Επαγγελματικής Κατάρτισης 2. Απασχόλησης 3. Διαβίωσης 4. Συνέχιση της εκπαίδευσης
<ul style="list-style-type: none"> • Ψυχοθεραπευτική υποστήριξη, όπου κρίνεται ότι χρειάζεται
<ul style="list-style-type: none"> • Ψυχοφαρμακευτική αγωγή, όπου κρίνεται ότι υπάρχει ένδειξη, για ότι μπορεί να προσφέρει

Πίνακας 3: Συνεργασία Γονιών - Ειδικών

Από την εμπειρία που έχει ο ειδικός από πολλές άλλες ανάλογες περιπτώσεις
Ο Ειδικός διδάσκεται από το Γονιό Από τις ιδιαίτερες εμπειρίες που ο γονιός αποκτά από το συγκεκριμένο παιδί του και όσα άμεσα έχει δοκιμάσει
Ιδιαίτερα σημαντική για χρόνιες καταστάσεις όπως ο Αυτισμός και τα τόσα απρόοπτα και δύσκολα σημεία
Προώθηση, σε συνεργασία της καλύτερης δυνατής ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης και των αρμοδίων φορέων

Σημειωτέον είναι ότι μαθαίνουμε στο παιδί κάτι, εδώ τον αριθμό τρία (3), με σκοπό να το χρησιμοποιήσει στην καθημερινότητα. Έτσι ό,τι μαθαίνουμε στο παιδί το συνδέουμε με ενέργειες και πράξεις

Βάγια Παπαγεωργίου
Παιδοψυχίατρος

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Περίληψη

Ο αυτισμός, διαταραχή που διαρκεί ολόκληρη τη ζωή, με δυσκολίες στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, στην επικοινωνία και στη σκέψη-συμπεριφορά (1,2) επηρεάζει την ανάπτυξη, τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο, και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει.

Η ιατρική διάγνωση, αν και είναι καθοριστική (3) είναι μόνο το πρώτο βήμα στη διαδικασία αναγνώρισης και αντιμετώπισης της διαταραχής. Η κατανόηση του είδους και της ποιότητας των δυσκολιών στον αυτισμό, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν τη μάθηση και την προσαρμογή στο περιβάλλον και η αναγνώριση των σημαντικών συνεπειών στη θεραπεία και την εκπαίδευση, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το σχεδιασμό κατάλληλου θεραπευτικού-εκπαιδευτικού προγράμματος, ανάλογου των αναγκών του συγκεκριμένου ατόμου (4).

Στο παρόν άρθρο αναλύεται ο ρόλος της εξατομικευμένης αξιολόγησης των παιδιών με αυτισμό. Παρουσιάζεται συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού και συζητούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και η διδασκαλία θεωρούνται ως προετοιμασία για τη ζωή, με την προϋπόθεση ότι η απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων και η γνώση θα διασφαλίσουν ποιότητα ζωής στο μέλλον (5,6) Σήμερα τονίζεται ιδιαίτερα και είναι ευρέως αποδεκτός ο ρόλος της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας στην μακροπρόθεσμη έκβαση των δυσκολιών στον αυτισμό. Θεωρείται ότι λειτουργούν ως θεραπεία, όταν εστιάζονται στην ανάπτυξη της σκέψης (5,7).

Με τα σημερινά δεδομένα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη, γνωστή θεραπεία για τον αυτισμό. Ωστόσο, έγινε σημαντική πρόοδος στην κατανόηση της σημασίας της δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος και καθημερινού προγράμματος ικανού να μειώσει τις δυσκολίες και να ενισχύσει τις δυνατότητες του ατόμου (2). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι ο ρόλος του σχολείου, του οικογενειακού περιβάλλοντος και των γονέων ως συνθεραπευτών στην πρόγνωση της διαταραχής, είναι ιδιαίτερα σημαντικός (8,9,10,11). Αν και ο αυτισμός δεν αποτελεί γενικευμένη δυσκολία μάθησης, χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στον τομέα αυτό επειδή η σκέψη, η μνήμη, το συναίσθημα και η αντίληψη του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι

διαταραγμένες (4). Επιπλέον, τα διαφορετικά επίπεδα των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων τα οποία αλληλεπιδρούν με τις βασικές διαταραχές του αυτισμού, δημιουργούν διαφορετικές, ιδιαίτερες ανάγκες από άτομο σε άτομο.

Ωστόσο, η θεραπευτική διαδικασία, η εκπαίδευση και η διδασκαλία προκειμένου να είναι αποτελεσματικές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο η τριάδα των διαταραχών επηρεάζει τη μάθηση στο συγκεκριμένο παιδί. Διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κοινωνικοποίηση αποτελούν τις βασικές δυσκολίες στον αυτισμό οι οποίες αλληλεπιδρούν με όλες τις άλλες δυσκολίες και είναι διάχυτες στη μάθηση και τη συμπεριφορά του ατόμου (7,12).

Από την αρχική αναφορά του Kanner (13), οι δυσκολίες λόγου και επικοινωνίας θεωρήθηκαν ως βασικά χαρακτηριστικά για τον ορισμό του αυτισμού. Πρόκειται κυρίως για πρόβλημα επικοινωνίας και κοινωνικής χρήσης του λόγου, παρά πρόβλημα λόγου αυτό καθ' αυτό (14,15,16). Ακόμη και όταν ο λόγος είναι ανεπτυγμένος, τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να τον χρησιμοποιήσουν κατάλληλα, ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση. Επιπλέον, η μεταβαλλόμενη φύση των κοινωνικών καταστάσεων από την μια περίπτωση στην άλλη περιπλέκει ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες (17,18,19).

Δυσκολίες στην αυθόρμητη αντίληψη των κοινωνικών ερεθισμάτων και στην κατανόηση της επικοινωνίας των άλλων, οδηγούν το άτομο στην εφαρμογή των δικών του προσωπικών α-κοινωνικών κανόνων (καταναγκασμοί-στερεοτυπίες, επαναληπτικές συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα), στους οποίους προσκολλάται σε μια προσπάθεια κατανόησης του κόσμου που το περιβάλλει. Η σκέψη και η συμπεριφορά γίνονται άκαμπτες ως προς τον τρόπο ερμηνείας της επικοινωνίας και ως προς την απόκτηση νέων πληροφοριών (20).

Η αλληλεπίδραση των γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο μηχανισμό επίλυσης προβλημάτων (5). Τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν διαφορετικές οδούς προκειμένου να μάθουν και στηρίζονται στις γνωστικές τους ικανότητες προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο (21,22) Επιπλέον, οτιδήποτε μαθαίνουν, τείνει να σχετίζεται με τις συγκεκριμένες συνθήκες και αποτυγχάνουν να γενικεύσουν τη γνώση και τις δεξιότητες σε άλλα πλαίσια και καταστάσεις (23). Η μάθηση που αποκτούν παραμένει εξαρτημένη από το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει, από συγκεκριμένα συνθήματα-ερεθίσματα από τους ενήλικες, τα οποία αυξάνουν με τη σειρά τους την εξάρτηση. Συνεπώς, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να προωθήσει τη μάθηση με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων οι οποίες βοηθούν το άτομο να γενικεύσει τη γνώση που αποκτά

και να την χρησιμοποιήσει κατάλληλα, ανεξάρτητα, σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις.

Αν και η γνώση του τρόπου με τον οποίο ο αυτισμός επηρεάζει τη μάθηση είναι πολύ σημαντικός, δεν είναι αρκετή ώστε η εκπαίδευση να είναι αποτελεσματική. Είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το κάθε παιδί ατομικά και να αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζονται οι κύριες διαταραχές. Τότε μόνο η εκπαίδευση μπορεί να προσαρμοστεί στις μοναδικές εκπαιδευτικές και θεραπευτικές του ανάγκες. Επιπλέον, η κρίση του παιδαγωγού, η ικανότητά του να ασκεί κριτική στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει, καθώς και η ικανότητα να προσαρμόζει το πρόγραμμα ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του παιδιού και των καταστάσεων, είναι καθοριστική (4).

Η αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα της αξιολόγησης των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του ατόμου. Προκειμένου η αξιολόγηση να είναι αντικειμενική, είναι αναγκαία η χρήση των πιο αξιόπιστων αντικειμενικών τεχνικών, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνονται υπόψη διαφορετικοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί να την επηρεάζουν. Ακολουθεί ένα παράδειγμα εξατομικευμένης αξιολόγησης παιδιού με αυτισμό η οποία στηρίζεται σε διαφορετικές δοκιμασίες ειδικά σχεδιασμένες για τη διερεύνηση του αυτισμού. Αναλύονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, παρουσιάζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου παιδιού όπως προκύπτουν μέσα από την αξιολόγηση και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται.

Η Περίπτωση του Ν.

Ο Ν., 6 χρονών και 3 μηνών, παραπέμφθηκε από εργοθεραπευτή σε παιδοψυχιατρική υπηρεσία για διερεύνηση της διάγνωσης προκειμένου να σχεδιαστεί το κατάλληλο θεραπευτικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η αξιολόγηση στηρίχθηκε στις πληροφορίες από τους γονείς σχετικά με την πρώιμη ανάπτυξή του και τις σημερινές τους ανησυχίες, στην παρατήρηση-αξιολόγηση της συμπεριφοράς του κατά την εξέταση μέσω της Κλίμακας Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας CARS (Childhood Autism Rating Scale) (24), στην αξιολόγηση του αναπτυξιακού του επιπέδου με τη δοκιμασία Αναθεωρημένο Ψυχοεκπαιδευτικό Προφίλ (Psychoeducational Profile Revised-PEP-R) (25), στην εκτίμηση των γνωστικών του λειτουργιών με τη δοκιμασία Wechsler Preschool και Primary Scale-WISC-R (26) και στην αξιολόγηση των προσαρμοστικών του δεξιοτήτων με την κλίμακα Vineland Adaptive Behavior Scale (27,28).

Οι θετοί γονείς ανέφεραν ότι γεννήθηκε πρόωρα, την 28^η εβδομάδα της κύησης. Δεν υπάρχουν πληροφορίες για τη βιολογική μητέρα. Μετά τον τοκετό το βρέφος παρέμεινε στο νοσοκομείο επί δύο μήνες και μεταφέρθηκε σε ορφανοτροφείο όπου έζησε μέχρι την ηλικία των 3 χρονών και 6 μηνών. Αν και δεν δόθηκαν στους θετούς γονείς συγκεκριμένες πληροφορίες για τα πρώτα χρόνια της ζωής του, το προσωπικό τον χαρακτήρισε ως 'μονότονο, με χαμηλή λειτουργικότητα'. Οι γονείς θεώρησαν ότι το περιορισμένο παιχνίδι του παιδιού ήταν αποτέλεσμα του γεγονότος ότι κατά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του έως τότε ήταν απομονωμένο σε μια παιδική κούνια. Επίσης θεώρησαν ότι η προσοχή και η φροντίδα που είχε κατά τα χρόνια αυτά ήταν ελάχιστη και η συμπεριφορά του ήταν αποτέλεσμα των παραπάνω.

Την εποχή της υιοθεσίας ο Ν. εκδήλωσε κάποιες καταναγκαστικές και επιθετικές συμπεριφορές όπως, χτύπημα και δάγκωμα. Οι γονείς αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούσε το λόγο επικοινωνιακά εκείνη την εποχή και έδειχνε να μην κατανοεί το λόγο που του απευθυνόταν. Είχε επίσης πολύ φτωχό κινητικό συντονισμό, γεγονός που απέδωσαν στην ανεπαρκή κινητική δραστηριότητα στο ορφανοτροφείο. Σήμερα έχει εκτεταμένο λεξιλόγιο και φαίνεται ότι κατανοεί τα περισσότερα από όσα ακούει. Είναι πολύ ενεργητικός και σπάνια ηρεμεί.

Ζει με τους θετούς γονείς του. Είναι και οι δύο μορφωμένοι, έξυπνοι άνθρωποι και αφιερώνουν τον περισσότερο από το χρόνο τους στο παιδί. Αναφέρουν ότι ζήτησαν βοήθεια από διαφορετικούς ειδικούς στην προσπάθειά τους να καθορίσουν τις ιδιαίτερες ιατρικές και εκπαιδευτικές του ανάγκες για να το βοηθήσουν να ξεπεράσει τις δυσκολίες στις οποίες υπεβλήθη στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Δόθηκαν διαφορετικές διαγνώσεις μεταξύ των οποίων διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, ήπιος αυτισμός, και διαταραχή προσκόλλησης της παιδικής ηλικίας. Οι γονείς αναγνωρίζουν ότι τα ενδιαφέροντα και οι συμπεριφορές του Ν. διαφέρουν από εκείνα των άλλων παιδιών, είναι συχνά επίμονος και θέλει τα πράγματα με το δικό του τρόπο. Θεωρούν ότι είναι έξυπνος και τον βλέπουν ως παιδί που μπορεί να συμβάλλει θετικά στη ζωή αυτών που είναι κοντά του.

Παρατήρηση του παιδιού

Ο Ν. αποχωρίστηκε εύκολα από τους γονείς του κατά τη συνάντηση αξιολόγησης. Αν και παρουσίασε διάσπαση προσοχής, ήταν συνεργάσιμος κατά τη συνεδρία. Ασχολήθηκε με όλα τα υλικά που παρουσιάστηκαν και ήταν σοβαρά επίμονος στην προσπάθειά του να ολοκληρώσει μερικά από τα παζλ, χωρίς ενίσχυση. Παρουσίασε εύκολη διάσπαση από τους θορύβους και τις κινήσεις γύρω του, αλλά επανερχόταν με προτροπή, χωρίς δυσκολία. Η επαφή με το βλέμμα δεν ήταν η αναμενόμενη για την ηλικία

του. Παρουσίασε σχετική αντίσταση στη φυσική καθοδήγηση, όπως καθοδήγηση χέρι με χέρι. Εκδήλωσε ενδιαφέρον για ποικιλία παιχνιδιών. Ήταν πολύ δύσκολο να αποσπάσει κανείς την προσοχή του όταν έπαιζε. Έδωσε την εντύπωση ότι του άρεσε να δουλεύει και είχε επίγνωση της παρουσίας του εξεταστή, αν και η προσοχή του ήταν κυρίως εστιασμένη στο υλικό.

Χρειάστηκε βοήθεια πολλές φορές κατά την αξιολόγηση. Ωστόσο, επέμενε να τα καταφέρει μόνος του πριν να κάνει κάποια χειρονομία προς τον εξεταστή για βοήθεια, χωρίς βλεμματική επαφή.

Λόγος και επικοινωνία: Αν και είχε εκτεταμένο λεξιλόγιο, η χρήση των λέξεων ήταν περιορισμένη. Έκανε διάφορους θορύβους κατά τη συνεδρία. Ο λόγος ήταν συνδυασμός σχολίων γι αυτό που έκανε, ηχολαλικές λέξεις και ερωτήσεις ή δηλώσεις για το τέλος της αξιολόγησης. Είχε υψηλό τόνο φωνής, η οποία ήταν μονότονη και δυσανάλογη σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία του.

Αισθητηριακές ανταποκρίσεις: Η επαφή με το βλέμμα ήταν φευγαλέα και ασταθής. Ήταν έντονα ευαίσθητος στους θορύβους, κυρίως στους απρόσμενους και δυνατούς στους οποίους αντιδρούσε με φόβο. Μερικές φορές σκέπαζε τα αυτιά με τα χέρια του. Αντιστεκόταν στη σωματική επαφή και φάνηκε ότι δεν του άρεσε η επαφή με κάποια υλικά.

Αποτελέσματα της δοκιμασίας Ψυχοεκπαιδευτικό Προφίλ (Psychoeducational Profile-Revised-PEP-R) (25):

Κινητική ανάπτυξη Αναπτυξιακό επίπεδο κατά προσέγγιση

Αδρή κινητικότητα	40-51 μήνες περίπου
Λεπτή κινητικότητα	50-67 μήνες περίπου
Συντονισμός ματιού-χεριού	38-41 μήνες περίπου

Οι δραστηριότητες κινητικής ανάπτυξης με το υψηλότερο αναπτυξιακό επίπεδο ήταν: ακουμπά τα δάχτυλα με τον αντίχειρα στη σειρά, χρησιμοποιεί ψαλίδι, πιάνει τη μπάλα, ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια, κουνά χάντρες σε σκοινί μετά από επίδειξη, αντιγράφει κάθετη γραμμή, αντιστοιχεί γράμματα και ξεχωρίζει οκτώ τουβλάκια.

Οι αναδυόμενες δεξιότητες περιλάμβαναν: ζωγραφιά ανθρώπου, αντιγραφή κύκλου και άλλων σχημάτων.

Γνωστική ανάπτυξη

Αναπτυξιακό επίπεδο κατά προσέγγιση

Μίμηση	49-58 μήνες περίπου
Εκτελεστικό μέρος γνωστικής ανάπτυξης	49-51 μήνες περίπου
Λεκτικό μέρος γνωστικής ανάπτυξης	51-52 μήνες περίπου

Τα θέματα με το υψηλότερο αναπτυξιακό επίπεδο στους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης περιλάμβαναν: επανάληψη 4 αριθμών, χειρισμό της κούκλα, μίμηση της χρήσης κουδουνιού, αναγνώριση χρωμάτων αντιληπτικά, ανταπόκριση σε διπλή εντολή, μέτρημα 2 και 7 κύβων και επανάληψη πολύπλοκων προτάσεων.

Οι αναδυόμενες δεξιότητες περιλαμβάνουν: επανάληψη 5 αριθμών, παζλ αγοριού. Η αναπτυξιακή ηλικία του Ν. σύμφωνα με τη δοκιμασία PEP-R ήταν αντίστοιχη των 50 μηνών. Οι τομείς με δυνατότητες ήταν η Μίμηση και η Λεπτή Κινητικότητα ενώ οι τομείς με λιγότερες δυνατότητες ήταν ο Οπτικοκινητικός Συντονισμός και ο Εκφραστικός-Αντιληπτικός Λόγος. Αν και εκδήλωσε κάποια νευρική κατάσταση, στο μεγαλύτερο μέρος της συνάντησης ήταν συνεργάσιμος και πρόθυμος να δοκιμάσει τα υλικά που του δόθηκαν. Ήταν υπερβολικά ευαίσθητος σε απρόσμενους θορύβους και παρουσίασε ήπια αντίσταση στη σωματική επαφή. Ήταν πιο δύσκολο να τραβήξει κανείς την προσοχή του όταν έπαιζε με τα παιχνίδια.

Αποτελέσματα Νοητικής/αναπτυξιακής Αξιολόγησης

Χορηγήθηκε η δοκιμασία νοημοσύνης Wechsler Preschool και Primary Scale (26). Η βαθμολόγηση στο λεκτικό μέρος της δοκιμασίας ήταν 75 (μέσος όρος=100, σταθερή απόκλιση=15), η οποία είναι οριακή μεταξύ χαμηλής φυσιολογικής νοημοσύνης και ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης. Η απόδοσή του στο εκτελεστικό μέρος της δοκιμασίας ήταν 67, η οποία είναι αντίστοιχη ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης. Η συνολική βαθμολόγηση είναι 68, αντίστοιχη ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης.

Αποτελέσματα Αξιολόγησης Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς:

Για την αξιολόγηση των προσαρμοστικών δεξιοτήτων του παιδιού χρησιμοποιήθηκε η Vineland Adaptive Behaviour Scale (27,28). Η βαθμολόγηση του Ν. ήταν 69 (μέσος όρος=100, σταθερή απόκλιση=15), σύμφωνα με την οποία λειτουργεί ως παιδί 4 χρόνων και 5 μηνών. Αναλυτικά η βαθμολόγηση έχει ως εξής:

	Standar	Score
Ηλικία		
Επικοινωνία	83+/-8 (75-91)	5 χρόνων και 3 μηνών
Αυτοεξυπηρέτηση	71+/-9 (62-80)	4 χρόνων και 8 μηνών
Κοινωνικότητα	69+/-10 (69-79)	3 χρόνων και 4 μηνών

Η απόδοση του Ν. στον τομέα της κοινωνικότητας αντιστοιχεί σε ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και επικοινωνίας υστερούν ελαφριά σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του.

Αποτελέσματα από την Κλίμακα Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας (CARS-Childhood Autism Rating Scale) (24)

Η βαθμολόγηση σύμφωνα με την παραπάνω κλίμακα είναι 33,5 η οποία βρίσκεται μεταξύ των ορίων που δείχνουν την ύπαρξη αυτισμού.

Από τις αναφορές των γονέων για την προηγούμενη ανάπτυξη και την παρούσα συμπεριφορά του παιδιού, από την κλινική παρατήρηση και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, φαίνεται ότι οι δυσκολίες του Ν. είναι αντίστοιχες των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. Η απ' ευθείας παρατήρηση της συμπεριφοράς του δείχνει ότι παρουσιάζει σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του. Παρουσιάζει χαρακτηριστικές διαφορές στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά, καθώς και αισθητηριακά ενδιαφέροντα τα οποία χαρακτηρίζουν τα άτομα με αυτισμό.

Συστάσεις

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού απαιτείται εκπαίδευση σε τάξη με χαμηλή αναλογία παιδιών/δασκάλου, εξατομικευμένη βοήθεια 1:1 και σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα. Ευκαιρίες για εκπαίδευση σε κανονική τάξη θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικές.

Συνιστάται το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα να περιλαμβάνει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του εφόσον είναι πιο δημιουργικός και αλληλεπιδρά περισσότερο με τους γύρω μέσω αυτών των ενδιαφερόντων.

Κατά την αξιολόγηση παρατηρήθηκε ότι ο Ν. έχει εξαιρετικές οπτικές ικανότητες και καλή μίμηση. Επομένως, οπτικά βοηθήματα θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει λεκτική επικοινωνία όταν είναι δυνατόν. Αυτά θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει την ομιλούμενη γλώσσα, οργανώνοντας το περιβάλλον και αναμένεται ότι θα προωθηθεί με τον τρόπο αυτό η κατανόηση του τι αναμένεται από τον ίδιο.

Είναι σημαντικό να υπάρχει χώρος στον οποίο θα μπορεί να χαλαρώσει στις περιστάσεις με πολλά τα ερεθίσματα τα οποία μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση. Χαλαρώνοντας θα είναι σε θέση να ασχοληθεί εκ νέου με τα καθήκοντά του.

Συναντήσεις συμβουλευτικής για το παιδί, τους γονείς και το δάσκαλο μπορούν να δοθούν αν είναι αναγκαίο, με σκοπό την περαιτέρω αξιολόγηση των δυνατοτήτων του καθώς και τη δημιουργία στρατηγικών που θα τον βοηθήσουν να αποδώσει με επιτυχία σε διαφορετικές καταστάσεις.

Συζήτηση

Στο παράδειγμα εξατομικευμένης αξιολόγησης που παρουσιάστηκε, διερευνήθηκε η διάγνωση και αξιολογήθηκαν το αναπτυξιακό επίπεδο, οι δεξιότητες, οι δυσκολίες και οι αναδυόμενες δεξιότητες του παιδιού. Επίσης, έγινε παρατήρηση της συμπεριφοράς, των δεξιοτήτων επικοινωνίας, του τρόπου με τον οποίο χειρίζεται το υλικό και του τρόπου με τον οποίο σχετίζεται με τους ανθρώπους. Οι συστάσεις στηρίχθηκαν στα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών.

Προκειμένου να ξεπεραστούν οι περιορισμοί της χρήσης μιας μόνο δοκιμασίας εξέτασης, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές δοκιμασίες για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την παρουσία ή απουσία αυτισμού, το αναπτυξιακό επίπεδο, την προσαρμοστική συμπεριφορά, τις γνωστικές δεξιότητες και το ιστορικό της οικογένειας.

Σύμφωνα με τους Powell και Jordan (4,9), προκειμένου να αποφασιστεί το είδος των δοκιμασιών για την αξιολόγηση ενός παιδιού με αυτισμό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να λαμβάνεται υπόψη η αναπτυξιακή οδός απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσης. Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από απόκλιση από την φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία και οι δοκιμασίες αξιολόγησης πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα δεν είναι παραπλανητικά. Οι περισσότερες δοκιμασίες λαμβάνουν υπόψη την χρονολογική ηλικία του ατόμου ως σημείο εκκίνησης και βαθμολογούνται scores κάτω από αυτό το επίπεδο. Οι δοκιμασίες αυτές από μόνες τους δεν παρέχουν ικανοποιητικά λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και θεραπευτικές ανάγκες του παιδιού, δεν

δείχνουν την αναπτυξιακή ηλικία στα πλαίσια της οποίας λειτουργεί και υποδεικνύουν απλώς περιοχές ελλειμμάτων.

Επιπλέον, η κλινική εμπειρία και εκείνη των γονέων με παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη αυτών των παιδιών είναι ανομοιογενής, που σημαίνει ότι στο ίδιο παιδί, οι διαφορετικές λειτουργίες βρίσκονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα. Η πρόβλεψη της απόδοσης του παιδιού σε κάθε τομέα δεξιοτήτων είναι δύσκολη. Συνεπώς, οι πιο κατάλληλες τεχνικές θεραπείας και εκπαίδευσης στηρίζονται συνήθως σε κατάλληλες μεθόδους ανάλογες του αναπτυξιακού επιπέδου για τη συγκεκριμένη δεξιότητα (21,24).

Για τη διάγνωση του αυτισμού στο συγκεκριμένο παράδειγμα χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας (CARS), (24). Αποτελείται από 15 θέματα και στηρίζεται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς κατά την αξιολόγηση και στις πληροφορίες από τους γονείς σχετικά με τα θέματα αυτά. Δημιουργήθηκε για την αναγνώριση του αυτισμού και τη διαφορική διάγνωση από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Διερευνώνται 15 θέματα που εστιάζονται σε τομείς λειτουργικότητας οι οποίοι είναι συχνοί στα άτομα με αυτισμό, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπεται η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ατόμου σε σχέση με άλλα άτομα της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Η βαθμολόγηση στηρίζεται στην απ' ευθείας παρατήρηση και στις πληροφορίες από τους γονείς ή άλλα άτομα που φροντίζουν το παιδί. Η τελική βαθμολόγηση είναι το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογήσεων των 15 θεμάτων. Συνολική βαθμολόγηση από 15 έως 29,5 δείχνει απουσία αυτισμού. Βαθμολόγηση από 30 έως 60 δείχνει παρουσία αυτισμού, ενώ καθορίζεται και ο βαθμός σοβαρότητας της διαταραχής η οποία μπορεί να εκτιμηθεί ως ήπια, μέτρια ή σοβαρή.

Η κλίμακα CARS βαθμολογείται από 1 έως 4, όπου ως 1 βαθμολογείται η φυσιολογική συμπεριφορά για την ηλικία ή το επίπεδο δεξιοτήτων, 2 σημαίνει ήπια απόκλιση για την ηλικία, 3 σημαίνει μέτρια απόκλιση και 4 σοβαρή απόκλιση σε σχέση με την ηλικία. Αν η βαθμολόγηση κυμαίνεται μεταξύ δύο αριθμών, χρησιμοποιούνται και μισοί αριθμοί, προκειμένου να σημειωθεί αυτό το επίπεδο.

Προκειμένου να αξιολογηθούν οι δυνατότητες και οι δυσκολίες του παιδιού σε διαφορετικούς τομείς της λειτουργικότητας χρησιμοποιήθηκε το Αναθεωρημένο Ψυχοεκπαιδευτικό Προφίλ (Psychoeducational Profile-Revised-PEP-R) (25). Πρόκειται για αναπτυξιακή δοκιμασία σχεδιασμένη ειδικά για την αξιολόγηση παιδιών με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας. Αξιολογείται η απόδοση του παιδιού σε επτά διαφορετικούς τομείς λειτουργικότητας και το άθροισμα αντιστοιχεί στην αναπτυξιακή ηλικία. Αν το παιδί δείξει ότι έχει κατακτήσει εν μέρει κάποια δεξιότητα, αξιολογείται

ως αναδυόμενη και αποτελεί τη βάση του θεραπευτικού-εκπαιδευτικού προγράμματος. Υπάρχει επίσης μια κλίμακα παθολογίας που εντοπίζει το βαθμό της απόκλισης στη συμπεριφορά ως προς το συναίσθημα, τη σχέση με τον εξεταστή, τη συνεργασία και το ενδιαφέρον για τα άτομα, το παιχνίδι και το ενδιαφέρον για το υλικό, τις αισθητηριακές ανταποκρίσεις και το λόγο.

Για την αξιολόγηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς του παιδιού στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Vineland Adaptive Behaviour Scale (27,28). Μέσω αυτής αξιολογείται η προσαρμοστική συμπεριφορά η οποία ορίζεται ως η ικανότητα απόδοσης στις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούνται για ατομική και κοινωνική επάρκεια. Η δοκιμασία παρέχει πληροφορίες για τις δυνατότητες και δυσκολίες του παιδιού/εφήβου στους τομείς της αυτοεξυπηρέτησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι γνωστικές δεξιότητες του παιδιού αξιολογήθηκαν με τη δοκιμασία Wechler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (26). Πρόκειται για σταθμισμένη δοκιμασία νοημοσύνης για παιδιά 3 έως 7 χρονών. Αποτελείται από υποδοκιμασίες για τις οποίες απαιτούνται λεκτικές και μη λεκτικές απαντήσεις, καθώς και απαντήσεις σε οπτικοαντιληπτικά καθήκοντα. Η κλίμακα WPPSI-R περιλαμβάνει 10 υποχρεωτικές υποδοκιμασίες και 2 προαιρετικές.

Στο άρθρο αυτό δόθηκε έμφαση στην ολιστική προσέγγιση η οποία παρέχει πληροφορίες για διαφορετικούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού. Διευκρινίστηκε η διάγνωση, το ιστορικό της οικογένειας και οι προσδοκίες των γονέων, ενώ αναλύθηκαν οι δυνατότητες και οι δυσκολίες του παιδιού. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι δεξιότητες σε διαφορετικούς τομείς στις οποίες το παιδί ήταν έτοιμο να εκπαιδευτεί και καθορίστηκαν οι αναδυόμενες δεξιότητές του (25).

Ωστόσο, προκειμένου να αποφασιστεί και να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό θεραπευτικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, είναι αναγκαίο να καθορίσει ο παιδαγωγός τους στόχους της διδασκαλίας για το συγκεκριμένο παιδί και τους τομείς της λειτουργικότητας οι οποίοι αποτελούν στόχο. Η έρευνα δείχνει ότι είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη οι αντικειμενικοί στόχοι, καθώς και οι προσδοκίες των γονέων και των παιδαγωγών, επειδή τείνουν να επηρεάζουν όλες τις πλευρές της εκπαίδευσης και καθορίζουν τον τόνο της αλληλεπίδρασης κατά την διδασκαλία (29). Η έρευνα μαρτυρεί ότι αν και οι γονείς είναι σε θέση να προβλέψουν τις παρούσες δεξιότητες του παιδιού τους και το αναπτυξιακό του επίπεδο, οι προβλέψεις τους για τις μελλοντικές επιτεύξεις είναι συνήθως πολύ υψηλές σε σχέση με την παρούσα αξιολόγηση. Οι παιδαγωγοί επίσης αναφέρουν πολύ συχνά υψηλές προσδοκίες για αλλαγές στους

μαθητές τους. Ωστόσο, δεδομένου ότι πρόκειται για άτομα που εμφανίζουν ξαφνική, μη αναμενόμενη εξέλιξη παρά το χαμηλό αρχικά επίπεδο απόδοσης, η προβλεψιμότητα από τις δοκιμασίες νοητικού δυναμικού και αναπτυξιακού επιπέδου γίνεται λιγότερο αξιόπιστη.

Εξαιτίας των παραπάνω φαίνεται ότι οι βραχυπρόθεσμοι και άμεσοι θεραπευτικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι υπόσχονται περισσότερα. Η απάντηση στις ερωτήσεις 'ποιες είναι οι δυνατότητες και οι δυσκολίες του παιδιού;' και 'τι πρέπει να αντιμετωπιστεί αρχικά ώστε να προωθηθεί η μάθηση;', φαίνεται ότι είναι καθοριστικές.

Η κλινική εμπειρία δείχνει ότι προκειμένου να εκπαιδευτεί ένα παιδί με αυτισμό, απαιτείται ευελιξία από την πλευρά του παιδαγωγού όταν αποφασίζει πότε θα αξιοποιήσει τις δυνατότητες του παιδιού και πότε θα αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Προκειμένου να εκπαιδευτεί ένα παιδί πρέπει να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα προσοχής και συμπεριφοράς. Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να παραμείνει στη θέση του για λίγη ώρα προκειμένου να μάθει. Συμπεριφορές όπως να καθίσει, να προσανατολιστεί και να προσέξει γίνονται αναγκαστικά εκπαιδευτικοί στόχοι. Παράλληλα, προκειμένου να μπορεί καθίσει και να παρακολουθήσει, πρέπει να βιώσει ευχαρίστηση και επιτυχία. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του παιδιού και τι το ευχαριστεί και το διασκεδάζει είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, οι αναδυόμενες δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Ως αναδυόμενη δεξιότητα ορίζεται η απάντηση που δείχνει ότι το παιδί έχει κάποια γνώση του τι απαιτεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά δεν έχει κατανοήσει πλήρως ή δεν έχει πλήρως ανεπτυγμένες τις δεξιότητες για να την ολοκληρώσει με επιτυχία (25). Η αξιοποίηση των αναδυόμενων δεξιοτήτων βοηθά ώστε να βιώσει το παιδί κάποια επιτυχία, ενώ κατευθύνονται οι προσπάθειές του προς την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση στους γονείς και τους δασκάλους οι οποίοι έχουν επίσης ανάγκη να βιώσουν επιτυχία και ικανοποίηση στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη μάθηση. Οι στόχοι που επιλέγονται με βάση τις αναδυόμενες δεξιότητες φαίνεται ότι είναι ρεαλιστικοί.

Ωστόσο, μετά τον καθορισμό των μακροχρόνιων προσδοκιών, των βραχυπρόθεσμων στόχων και του πλαισίου, σπίτι και σχολείο, στο οποίο θα αναπτυχθούν, απαιτείται ο καθορισμός από τον παιδαγωγό των ειδικών αντικειμενικών στόχων. Οι στόχοι αυτοί είναι κάθε ένα από τα διαφορετικά στάδια τα οποία πρέπει να ολοκληρώσει το παιδί προκειμένου να επιτύχει ένα καθορισμένο στόχο. Με βάση το επίπεδο στο οποίο το παιδί παρουσιάζει κάποια δυσκολία, στο οποίο ταυτόχρονα παρουσιάζει κάποια αναδυόμενη δεξιότητα, οι ειδικοί αντικειμενικοί στόχοι υπόσχονται πολλά

ως προς τα αποτελέσματα. Επιπλέον, βοηθούν τον παιδαγωγό να καθορίσει το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τις δραστηριότητες με τις οποίες οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν.

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι γνώση και η κατανόηση των βασικών διαταραχών που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό, του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά στο συγκεκριμένο παιδί καθώς και η εξατομικευμένη αξιολόγηση, είναι τα μέσα που προσφέρουν ευελιξία και βοηθούν το θεραπευτή, τον παιδαγωγό και τους γονείς να αναπτύξουν εξατομικευμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, η συνεχής παρατήρηση και η ευελιξία στην κριτική της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτρέπουν κατάλληλες αλλαγές και προσαρμογές, ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του παιδιού και της συγκεκριμένης κατάστασης.

Βιβλιογραφία

- 1) Wing, L, Gould, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J. of Autism and Childhood Schizophrenia* (1979); 9: 11-29.
- 2) Wing L. The autistic spectrum. A guide for Parents and Professionals. Constable-London. 1996 pp. 17-21.
- 3) Newson E. Collaborating and Liaising with Families and Professionals. Distance Education, School of Education, The University of Birmingham; 1997 pp 22-28.
- 4) Powell S. & Jordan R. Autism and Learning. A Guide to Good Practice. David Fulton Publishers. London; 1997 pp 35-42.
- 5) Powell S. & Jordan R. Diagnosis, Intuition and Autism. *Br. J. of Special Education* 1993; 20: 1, 26-29.
- 6) Jordan R & Powell S. Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European J of Special Needs Education* 1994; 9: 1. 27-39.
- 7) Peters T. Autism. From Theoretical Understanding to Educational Intervention. Singular Publishing Group, INC, San Diego-London. 1997 ; pp 17-20.
- 8) Rutter M. Diagnosis and definition of childhood autism. *J Aut. Child. Schizo.* 1978a; 8: 139-161.
- 9) Rutter M. Diagnosis and Definition. In M. Rutter & E Schopler Eds. A reappraisal of concepts and treatment. New York-Plenum 1978b; pp 125-132.
- 10) Rutter M. & Schopler E. Autism: A Reappraisal of Concepts and Treatment. Plenum Press, New York 1978; pp 38-45.
- 11) Schopler E & Reichler R. J. Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *J. Aut. Child. Schizo* 1971; 1: 87-102.
- 12) Jordan R & Powell S. Understanding and Teaching Children with Autism. Wiley 1995; pp13-22.
- 13) Kanner L. Autistic Disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 1943; 2: 217-250.
- 14) Koegel LK & Koegel R. Motivating Communication in Children with autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Ed) *Learning and Cognition in Autism*. Plenum, 2000; pp 73-77.
- 15) Landa R. Social Language Use in Asperger Syndrome and High Functioning Autism. In A. Klin, F.R. Volkmar & S. S. Sparrow (Ed) *Asperger Syndrome*. Guilford, 2000; pp. 125- 129.
- 16) Dewey M & Everard P. The near normal autistic adolescent. *J of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1974; 4: 348-356.
- 17) Tager-Flusberg HB. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *J of Autism and Developmental Disorders*, 1981; 11: 45-56.

- 18) Volkmar FR, Sparrow SS, Goudreau D, Cicchetti DV, Paul R, & Cohen DJ. Social deficits in autism: An operational approach using the Vineland adaptive Behavior Scales. *J of the Amer. Acad. Of Child and Adolescent Psychiatry*, 1987; 26: 155-161.
- 19) Baron-Cohen S. Autism and symbolic play. *Br. J. of Developmental Psychology*, 1987; 5: 139-148.
- 20) Flack R, Harris J, Jordan R & Wimpory D. The Special Educational Needs of Children with Autism. Unit 3 Communication. School of Education, The University of Birmingham 1996; pp 46-53.
- 21) Grandin T. How people with autism think. In E. Schopler & G. Mesibov (Ed) *Learning and Cognition in autism*. New York-Plenum 1995; pp 55-67.
- 22) Sacks O. *An anthropologist on Mars*. London: Picador Press 1994; pp 78-89.
- 23) Jordan R & Powell S. *The special Curricular Needs of Autistic Children: learning and thinking skills*. London: AHTACA, 1990; pp 50-55.
- 24) Schopler E, Peihler RJ., & Renner, B. R. *The Childhood Autism Rating Scale (CARS) for diagnostic screening and classification of autism*. New York: Irvington Publishers 1986.
- 25) Schopler E, Peichler RJ, & Lansing M. *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*. PRO-ED. Autism-Texas 1980.
- 26) Wechsler D. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-R*. The Psychological Corporation 1989.
- 27) Doll EA. A genetic scale of social maturity. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 1965; 5: 180-188.
- 28) Doll EA. *Vineland Social Maturity Scale*. Circle Pines. MN: American Guidance Service 1965.
- 29) Schopler E & Reicher, R. J. *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Delayed Children Volume I, Psychoeducational Profile*. PRO-ED, Austin, Texas 1972.

Δρ. Γιάννης Βογινδρούκας
Λογοπεδικός

ΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ
**ΛΟΓΟΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΛΟΓΟΣ-ΓΛΩΣΣΑ, ΟΜΙΛΙΑ:
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ**

Στην ελληνική γλώσσα η έννοια του όρου «λόγος» εμπεριέχει την έννοια της γλώσσας και της σκέψης και γι' αυτό οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί κατά καιρούς αναφέρονται και στις δύο έννοιες. Ο ορισμός που δίνει με μεγαλύτερη σαφήνεια το περιεχόμενο της έννοιας «λόγος», είναι αυτός που τον χαρακτηρίζει ως αντίστοιχο της σκέψης, δηλαδή ο ορισμός που τονίζει ότι με τη βοήθεια του λόγου μπορούμε να ταξινομούμε, να ελέγχουμε, να εξάγουμε συμπεράσματα και να επικοινωνούμε (Αναπολιτανός 1990). Στην ελληνική γλώσσα, η έννοια «λόγος» χρησιμοποιείται συνήθως για να ορίσει την έννοια «γλώσσα». Βασική λειτουργία του λόγου είναι η επικοινωνία. Επικοινωνία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες με στόχο να επηρεάσει τη συμπεριφορά του άλλου, με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο άλλος θα προσλάβει το μήνυμα και θα δράσει ανάλογα (Kiernan, Reid, Goldbart 1987).

Για το σκοπό αυτό χρειάζεται ένας πομπός, ο οποίος να κωδικοποιεί το μήνυμα, και ένας δέκτης για την αποκωδικοποίηση ή πρόσληψη του μηνύματος. Ο καθένας από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή πρέπει να έχει επίγνωση των αναγκών του άλλου, ώστε να είναι σίγουρη η αποτελεσματικότητα της μετάδοσης και της πρόσληψης του μηνύματος, και επίσης πρέπει να έχει πρόθεση για επικοινωνία.

Η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με τρεις τρόπους: πρώτον, με την αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί το σύνολο των αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται στη διαδικασία της από κοινού δραστηριότητας των ανθρώπων και η οποία συντελείται σε πλαίσιο συνθηκών που ελέγχονται από κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς από την κοινωνία. Δεύτερον, με τις αισθήσεις, οπότε είναι απαραίτητη η αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων, για να αξιολογηθούν έτσι οι προοπτικές των κοινών δραστηριοτήτων. Τρίτον, με ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο χρησιμοποιείται για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στην κοινή δραστηριότητα. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα συμβόλων, λεκτικό ή και μη λεκτικό (Petronski 1990). Τέτοια συστήματα μπορεί να είναι ο προφορικός λόγος, η νοηματική γλώσσα των κωφών, ο γραπτός λόγος ή ένα σύστημα γραφικών συμβόλων όπως το ΜΑΚΑΤΟΝ, το BLISS, το PIAGET GORMAN και άλλα (Kiernan et.al 1987).

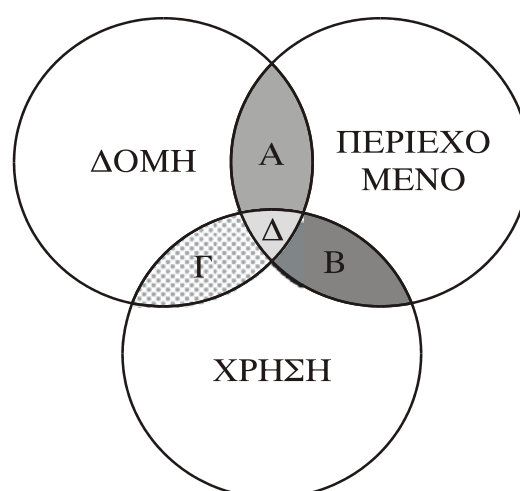
Οποιοδήποτε σύστημα χρησιμοποιείται για την κωδικοποίηση του μηνύματος στην επικοινωνία ονομάζεται γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή ένα επικοινωνιακό σύστημα μέσω του οποίου

αναπαριστώνται οι ιδέες με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων και είναι αποδεκτοί και συμφωνημένοι από την κοινωνία όπου χρησιμοποιούνται (Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου, 1984). Οι κανόνες αυτοί διέπουν τους ήχους, τις λέξεις, τις προτάσεις, το νόημα και τη χρήση της γλώσσας. Ο Watzlawick, στο βιβλίο του «Η γλώσσα της αλλαγής» (1978), χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως αρχέγονη δύναμη που αναπτύσσεται αυτόματα όπου υπάρχει η επιθυμία ή η πρόθεση για επικοινωνία.

Η φωνητική εκφορά της γλώσσας επιτυγχάνεται με την ομιλία και έχει άμεση σχέση με το νευρομυϊκό συντονισμό του συστήματος άρθρωσης και φώνησης του ατόμου, τον απαραίτητο για την παραγωγή των ήχων και των γλωσσικών μονάδων που ονομάζονται φωνήματα (Κατή 1990). Οι λειτουργίες της ομιλίας είναι δύο: α) η παραγωγή ή η φωνητική απόδοση, η οποία σχετίζεται με την ενεργοποίηση, την επιλογή, το σχηματισμό και την τακτοποίηση των εννοιών σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες και ακόμη η φωνητική έκφραση των εννοιών με τη συμμετοχή της αναπνοής, της φώνησης και της άρθρωσης β) Η αντίληψη της ομιλίας, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη της αλληλουχίας των ήχων και την επανασύνδεσή τους σε ενότητες με νόημα (Kaminski 1990).

Η λειτουργία του λόγου

Οι Bloom & Lahey (1978), επεξηγώντας τον τρόπο λειτουργίας του λόγου, επισημαίνουν τρία βασικά επίπεδα: τη δομή, το περιεχόμενο και την χρήση του. Κάθε ένα από αυτά εμπεριέχει τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος του λόγου από τα οποία ο ίδιος συντίθεται. Για την καλύτερη απεικόνιση των επιπέδων του λόγου χρησιμοποιούν το διάγραμμα Venn (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων του λόγου - Διάγραμμα Venn. (Bloom and Lahey 1978, σελ 22)

Το επίπεδο δομής του λόγου (Φωνολογία, Μορφολογία, Συντακτικό)

Στο επίπεδο δομής του λόγου εμπεριέχονται γλωσσικά στοιχεία, τα οποία αφορούν στους κανόνες που διέπουν τους ήχους της γλώσσας και το μεταξύ τους συνδυασμό (φωνολογία), στους κανόνες οι οποίοι είναι συναφείς με τη μορφή και την ποιότητα των λέξεων (μορφολογία) και στους κανόνες που αφορούν τον τρόπο διευθέτησης των λέξεων για την παραγωγή προτάσεων (συντακτικό) (Bloom & Lahey 1978).

Φωνολογία

Η κάθε γλώσσα έχει το δικό της αριθμό ήχων, τα επονομαζόμενα φωνήματα. Φώνημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα, η οποία έχει διακριτική αξία μια και μπορεί να μεταβάλλει το νόημα της λέξης.

Κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της κανόνες που διέπουν τη σύνδεση των φωνημάτων μεταξύ τους, καθώς και τις βασικές συλλαβικές δομές. Αυτοί είναι οι φωνολογικοί και φωνοτακτικοί κανόνες, οι οποίοι επιτρέπουν ή όχι το συνδυασμό δύο φωνημάτων και καθορίζουν τη δομή των συλλαβών μιας λέξης (Λεβαντή, Καμπούρογλου 1998).

Χαρακτηριστικό της φωνολογίας είναι επίσης ο τονισμός των λέξεων, ο οποίος στην ελληνική γλώσσα επιτελεί τρεις λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία του τονισμού είναι η «διαχωριστική», όπου ο τόνος σηματοδοτεί το τέλος της λέξης. Η δεύτερη είναι η «διακριτική», όπου διαφοροποιεί τη σημασία δύο λέξεων που έχουν ακριβώς τα ίδια φωνήματα (γέρος - γερός) και η τρίτη είναι η μορφολογική, όπου ο τόνος λειτουργεί ως συμπληρωματικό στοιχείο του μορφήματος (σπίτι - σπιτιού) (Ζάχος 1991).

Πέραν όμως του τονισμού των λέξεων ο οποίος συμβάλλει στη νοηματοδότηση μιας λέξης, υπάρχουν και τα στοιχεία εκείνα τα οποία επηρεάζουν το νόημα του μηνύματος επιδρώντας στο ρυθμό της πρότασης. Τα στοιχεία αυτά ονομάζονται «υπερτμηματικά» (παραλεκτικά) και είναι: 1. ο ρυθμός της πρότασης, 2. η εμφατική επιτόνιση κάποιας λέξης της πρότασης και 3. οι παύσεις στο ρυθμό της πρότασης (Martinet 1987). Ο ρυθμός δηλώνει, για παράδειγμα, αν η πρόταση είναι καταφατική ή ερωτηματική. Η εμφατική επιτόνιση κάποιας λέξης της πρότασης υπογραμμίζει τη σημαντική πληροφορία που πρέπει να μεταδοθεί και οι παύσεις μέσα στην πρόταση διευκρινίζουν το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί.

Έτσι λοιπόν τα φωνήματα, η φωνοτακτική δομή, ο επιτονισμός και τα υπερτμηματικά στοιχεία είναι αυτά που συναποτελούν το φωνολογικό σύστημα κάθε γλώσσας.

Μορφολογία

Το μορφολογικό σύστημα της γλώσσας είναι αυτό που αφορά τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι λέξεις. Αποτελείται από τα γραμματικά μορφήματα τα οποία προστίθενται στο αρχικό μόρφημα και δημιουργούν λέξεις με διαφοροποιημένο νόημα.

Μόρφημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα με νόημα, η οποία δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε μικρότερες μονάδες (Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου 1984). Μία λέξη μπορεί να αποτελείται από δύο ή περισσότερα μορφήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι δεν μπορεί ένα μόρφημα να είναι και λέξη.

Στη μορφολογία εντάσσονται δύο ειδών μορφήματα, το «λεξικό» και το «γραμματικό». Στο λεξικό μόρφημα εντάσσονται τα ονόματα και οι αναφορικές λέξεις, που είναι είτε λέξεις περιεχομένου όπως ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα είτε λειτουργικές λέξεις όπως προθέσεις, βοηθητικά ρήματα, άρθρα και αντωνυμίες. Στα γραμματικά μορφήματα εντάσσονται τα ρηματικά προσφύματα, τα επιθετικά προσφύματα και τα ονοματικά προσφύματα (Bloom & Lahey 1978). Σύμφωνα με τον Brown (1975), τα προσφύματα μπορούν να δηλώνουν: α) το χρόνο (γραμματικοί χρόνοι των ρημάτων), β) τον αριθμό (τον πληθυντικό αριθμό των αντικειμένων ή στα ρήματα τον αριθμό των ατόμων που κάνουν κάτι) και γ) την άποψη ή/και την εξέλιξη.

Η μορφολογία έχει μεγάλη σημασία για την ελληνική γλώσσα, μια και αυτή χαρακτηρίζεται ως μορφολογική κυρίως γλώσσα, αφού οι λέξεις της σχηματίζουν πτώσεις και πρόσωπα, τα οποία υποδηλώνονται μέσα από την αλλαγή των καταλήξεών τους. Τούτο δυσκολεύει τα ελληνόπουλα, ιδιαίτερα κατά τη σχολική περίοδο, στην οποία καλούνται να αναπτύξουν μεταγλωσσικές ικανότητες προκειμένου να προχωρήσουν στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ιδιαίτερα για την ορθογραφημένη γραφή, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να χαρακτηρίζουν ποιοτικά τη λέξη για να μπορούν να επιλέγουν σωστά τα κατάλληλα γραφήματα της κατάληξής της.

Συντακτικό

Η σύνταξη αφορά τους κανόνες που διέπουν την οργάνωση των προτάσεων και οι οποίοι ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις πρέπει να παραταχθούν για να μπορεί η πρόταση να μεταφέρει σωστά το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί. Η πιο συχνή μορφή σύνταξης για την ελληνική γλώσσα είναι η ακόλουθη σειρά: Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο (Λεβαντή 1990).

Ο ικανός χρήστης της γλώσσας αναμένεται να μπορεί να συντάσσει μια τέτοιου είδους πρόταση και να την μετατρέψει σε άλλου είδους προτάσεις π.χ. ερωτηματικές, παθητικές κ.ά., όπως επίσης και να μπορεί να διακρίνει αν μία πρόταση είναι συντακτικά σωστή (Flack et.al.1996).

Με τη χρήση του συντακτικού μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί το είδος των λέξεων που συναποτελούν μια πρόταση, καθώς και η σύστασή της π.χ. αν αυτή αποτελείται από μία ονομαστική ή ρηματική φράση ή και από τις δύο (Chomsky 1984). Σκοπός ενός τέτοιου διαχωρισμού είναι η καλύτερη κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης (Ζάχος 1991).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η σύνταξη συσχετίζεται άμεσα με τη σημασία της πρότασης και το μεταφερόμενο μήνυμα, ενώ σε αυτό βοηθάει σημαντικά και η κατανόηση των αναφορικών ή σχετικών λέξεων (Chomsky 1991). Για παράδειγμα, οι λέξεις που δηλώνουν τόπο (π.χ. μέσα, πάνω, κάτω κ.λ.π.) δείχνουν τη θέση του αντικειμένου στο χώρο σε σχέση με ένα άλλο αντικείμενο ή αντικείμενα, ή σε περιπτώσεις όπου τα αναφερόμενα αντικείμενα είναι όμοια, αυτά πρέπει να διαφοροποιηθούν ως διαφορετικά μέλη μιας ομάδας. Για τον παραπάνω σκοπό χρησιμοποιούνται τα επίθετα.

Τα ρήματα χρησιμοποιούνται προκειμένου να δηλωθεί η ενέργεια και η σχέση των ονομάτων μεταξύ τους π.χ. (το αγόρι έφαγε το μήλο) και (το κορίτσι πέταξε την μπάλα), όπου τα δύο ρήματα των προτάσεων σηματοδοτούν τη σχέση των αναφερόμενων προσώπων με τα αντικείμενα (Τομπαϊδης1994).

Το επίπεδο περιεχομένου του λόγου - σημασιολογία.

Στο επίπεδο περιεχομένου του λόγου εντάσσεται η σημασιολογία, η οποία αφορά στο νόημα της κάθε λέξης και στο νόημα των προτάσεων που παράγονται μετά τη σύνδεση των λέξεων. Το περιεχόμενο του λόγου είναι το νόημα, η γλωσσική αναπαράσταση των γνώσεων που το άτομο έχει για τον κόσμο των αντικειμένων, των γεγονότων, των φαινομένων καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση. Δημιουργείται έτσι το ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο του κάθε ατόμου.

Μέσω του λεξιλογίου, των τρόπων που τα αντικείμενα και τα γεγονότα συσχετίζονται μεταξύ τους αλλά και των κανόνων συνδυασμού των λέξεων, επιτυγχάνεται η μετάδοση του σωστού μηνύματος. Οι βασικές έννοιες που υπεισέρχονται σ' αυτό το επίπεδο του λόγου είναι το «θέμα» και το «περιεχόμενο». Το θέμα είναι η ιδέα η οποία κωδικοποιείται μέσω της γλώσσας και μπορεί να αναφέρεται σε ένα αντικείμενο, μια ενέργεια ή στη μεταξύ τους σχέση. Το περιεχόμενο είναι ευρύτερη έννοια που εμπεριέχει τις κατηγορίες των θεμάτων. Οι Bloom & Lahey (1978) χαρακτηρίζουν το θέμα ως: «κάτι συγκεκριμένο, προσωπικό το οποίο

σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο χαρακτηριζόμενο ως ιδιοσυγκρασιακό, σε ατομικές κοινωνίες και πολιτισμούς, ενώ το περιεχόμενο εκλαμβάνεται ως κοινή ανθρώπινη εμπειρία, η οποία μπορεί να είναι παγκόσμια» (σελ. 13).

Οι δυσκολίες των παιδιών στην κατάκτηση και χρήση των λέξεων στην καθημερινή πρακτική συσχετίζονται με την κατανόηση των εννοιών του θέματος και του περιεχομένου καθώς και με το χαρακτήρα των λέξεων (Flack et.al 1996). Όσον αφορά στο χαρακτήρα των λέξεων, τα παιδιά δυσκολεύονται εξαιτίας της ύπαρξης των λεγόμενων αναφορικών λέξεων, οι οποίες αποδίδονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, γεγονότα και φαινόμενα, και ακόμη εξαιτίας των λέξεων των οποίων η αναφορά εξαρτάται από το επικοινωνιακό πλαίσιο της κάθε περίπτωσης. Οι λέξεις αυτές ονομάζονται δεικτικές και παράδειγμά τους αποτελούν οι τοπικοί προσδιορισμοί (εδώ - εκεί), οι αντωνυμίες, τα επίθετα και οι πολύσημες λέξεις, οι οποίες γίνονται κατανοητές μόνο αν ληφθούν υπόψη γλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο αυτές εκφέρονται (Jordan 1995b). Συναφές παράδειγμα είναι η λέξη «βάθος» η οποία μπορεί να αναφέρεται σε διαστάσεις χώρου ή σε νοητικές ικανότητες κάποιου.

Το επίπεδο χρήσης του λόγου –πραγματολογία

Το τρίτο λειτουργικό επίπεδο του λόγου, σύμφωνα με το διάγραμμα Venn, είναι η χρήση του στο κοινωνικό πλαίσιο καθώς και ο έλεγχος και λειτουργία της συμπεριφοράς των άλλων μέσω της χρήσης του. Οι κανόνες που διέπουν το επίπεδο αυτό ονομάζονται πραγματολογικοί και ο συναφής τομέας πραγματολογία.

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα», που σημαίνει κάτι το υπαρκτό. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Peirce το 1870 (Morris 1971) στην «Πραγματιστική Φιλοσοφία» του. Αργότερα οι Morris (1938, 1971), Austin (1962), Searle (1969) ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στην φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας.

Ο Morris (1938, 1971) ήταν ο πρώτος που χώρισε την επιστήμη της γλωσσολογίας σε τρεις περιοχές: α) σύνταξη (σχέσεις μεταξύ των συμβόλων) β) σημασιολογία (σχέσεις μεταξύ των συμβόλων και των αναφορών τους) γ) πραγματολογία (σχέση μεταξύ των συμβόλων και των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούν).

Αργότερα ο Austin (1955, 1962) προτείνει τη θεωρία των «Πράξεων Ομιλίας» (speech acts), προωθώντας έτσι την πραγματολογία ως τομέα της γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία

αυτή, όταν ένα άτομο παράγει μία φράση επιτελεί ταυτόχρονα τρεις πράξεις :

- + εκφωνητική πράξη (Locutionary act): αυτή αφορά στην ενεργή παραγωγή λέξεων με νόημα ή στη χρησιμοποιούμενη φράση.
- + προσλεκτική πράξη (Illocutionary act): ενέργεια που αφορά σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία ή ισχύ, σύμφωνα με την οποία η φράση έχει μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία. Πρόκειται δηλαδή για την πρόθεση του ομιλητή.
- + δια-λεκτική πράξη (Perlocutionary act) : αυτή αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που επιφέρεται στη νοητική κατάσταση του άλλου. Η πράξη αυτή, με άλλα λόγια, αναφέρεται στην επίδραση που έχει το εκφώνημα στη νοητική κατάσταση και τη συμπεριφορά του εμπλεκόμενου ακροατή (Cole 1982, Φιλιππάκη-Wazburton 1992, Andersen-Wood & Smith 1997).

Η πραγματολογία ως μελέτη της χρήσης του λόγου

Σύμφωνα με τους Mc Tear & Conti-Ramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Ο λόγος ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κατανόηση των προθέσεων του ατόμου, των επιθυμιών του και των επικοινωνιακών του σχεδίων, ενώ ως «κατάλληλη συμπεριφορά» συσχετίζεται με τον τρόπο που αυτός χρησιμοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας¹ προκειμένου να εκφραστεί κάτι. Η χρήση του λόγου ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αφορά στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με άλλους. Πρόκειται για το σημαντικό μήνυμα που ο πομπός θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στο δέκτη και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει.

Πρέπει να τονιστεί ότι η πρόθεση της επικοινωνίας, η ικανότητα του πομπού να εκφράσει λεκτικά το μήνυμα που θέλει και η δυνατότητα του δέκτη να κατανοήσει ένα τέτοιο μήνυμα συναποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Kiernan, Reid & Goldbart (1987) εκτός από τις παραπάνω προϋποθέσεις απαραίτητη θεωρείται η ικανότητα του πομπού να κατανοεί ότι ο δέκτης ενός μηνύματος είναι ένα ανεξάρτητο άτομο με δικές του θέσεις και επιθυμίες οι οποίες διαμορφώνουν τη δική του νοητική κατάσταση (mental stage) και την οποία πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του. Τελικό αποτέλεσμα της επικοινωνίας είναι η αλλαγή αυτής της νοητικής κατάστασης, μέσω των καινούργιων στοιχείων που ο πομπός μεταβιβάζει στο δέκτη.

¹ Με τον όρο πλαίσιο επικοινωνίας εννοούμε τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης στην οποία χρησιμοποιούμε το λόγο όπως μπορεί να είναι ο ρόλος και η θέση του ομιλητή, ο χρόνος και ο τόπος της λεκτικής εκφώνησης και το άτομο στο οποίο απευθυνόμαστε.

Η πραγματολογία ως σύνδεσμος ανάμεσα στη δομή και στη χρήση του λόγου

Το μοντέλο αυτό επεξηγεί γιατί κάποιες φορές χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λεκτικές δομές σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο οι οποίες καθορίζονται από την πραγματολογία. Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι «πράξεις ομιλίας», οι «αρχές της συζήτησης» και η «γραμματικοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου» (McTear & Conti-Ramsden 1992). Οι πράξεις ομιλίας αφορούν στο μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει ο ομιλητής και στο μήνυμα που τελικά λαμβάνει ο ακροατής ανεξάρτητα από τη χρησιμοποιούμενη γλωσσική δομή. Η ανάλυση των πράξεων της ομιλίας επιτυγχάνεται με το μοντέλο του Austin (1955, 1962), σύμφωνα με το οποίο η πράξη εκφώνησης (locutionary act) αποτελεί το μέσο μεταβίβασης του μηνύματος, η πρόθεση του μηνύματος του ομιλητή αφορά στην προσλεκτική πράξη (illocutionary act), ενώ το αποτέλεσμα του μεταβιβαζόμενου μηνύματος στον ακροατή σχετίζεται με τη δια-λεκτική πράξη (perlocutionary act).

Η επέκταση αυτού του μοντέλου έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή της «συζήτησης» η οποία, σύμφωνα με τον Grice (1975), βοηθά στην κατανόηση του μηνύματος ανάμεσα σε δύο συνομιλητές, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν ποιο είναι το μήνυμα που κρύβεται πίσω από κάθε γλωσσική δομή. Αυτό σύμφωνα με τον Grice (1975) επιτυγχάνεται με την «αρχή της συζήτησης» βάσει της οποίας οι συνομιλητές θα πρέπει να τροφοδοτούν και να κατευθύνουν τη συζήτηση με την παραγωγή αντίστοιχων φράσεων. Ασφαλώς αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει απαραίτητα να συμφωνούν μεταξύ τους, αλλά ότι τα αναφερόμενα στη συζήτηση θα πρέπει να είναι σχετικά με το θέμα, αληθινά, κατανοητά και να προσθέτουν πληροφορίες. Οι τέσσερις παραπάνω προϋποθέσεις αποτελούν και τα αξιώματα της συζήτησης (Gallagher 1991).

Ο φυσικός χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα μια συζήτηση και η σχέση των δύο ή περισσότερων συνομιλητών καθορίζει το είδος των γλωσσικών δομών που θα χρησιμοποιηθούν. Η σχέση αυτή του πλαισίου της επικοινωνίας και των χρησιμοποιούμενων γλωσσικών δομών αποδίδεται με τον όρο «γραμματικοποίηση του πλαισίου».

Παραδείγματα γραμματικοποίησης του πλαισίου έχουμε όταν χρησιμοποιείται το μικρό όνομα κάποιου ή η προσφώνηση «κύριος» ή «κυρία» κ.λ.π. (McTear & Conti-Ramsden 1992). Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα συσχέτισης του λόγου με το επικοινωνιακό πλαίσιο εντοπίζεται στη χρήση των δεικτικών λέξεων οι οποίες δε γίνονται κατανοητές εκτός πλαισίου.

Η πραγματολογία ως επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης

Η θεώρηση της πραγματολογίας ως έναν από τους τομείς του λόγου, αντίστοιχο με τη φωνολογία, το συντακτικό και τη σημασιολογία, σύμφωνα με τον Levinson (1983) αφορά στη σχέση της με τη σημασιολογία και με τη δομική ανάλυση θεμάτων προς διαπραγμάτευση γραπτώς ή προφορικώς (structural discourse analysis). Η σχέση της σημασιολογίας με την πραγματολογία οφείλεται στο γεγονός ότι η πρώτη ασχολείται με το κυριολεκτικό νόημα των λέξεων και των φράσεων, γεγονός που δεν είναι αρκετό για την επικοινωνία. Έτσι, για την εξήγηση μη κυριολεκτικών φράσεων ή για την κατανόηση του πολλαπλού νοήματος των λέξεων είναι απαραίτητη η αρωγή της πραγματολογίας. Αντίστοιχα σε μεγαλύτερα κομμάτια λόγου, όπως είναι αυτά της διαπραγμάτευσης θεμάτων μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου, η συμβολή της πραγματολογίας για την κατανόηση της δόμησης και της συνοχής τους είναι απαραίτητη. Παρόλ' αυτά όμως, σύμφωνα με τους McTear & Conti-Ramsden (1992), αυτού του είδους η θεώρηση είναι περισσότερο τεχνική και δε βοηθά ιδιαίτερα στην ανάλυση των πραγματολογικών διαταραχών.

Οι παραπάνω θεωρήσεις ορίζουν συνολικά τις πραγματολογικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας ικανός ομιλητής. Οι γνώσεις αυτές του επιτρέπουν να οργανώνει σωστά το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει στο συνομιλητή του, καθώς και να αντιλαμβάνεται κάθε φορά την επικοινωνιακή πρόθεση των άλλων. Στις γνώσεις αυτές εμπεριέχονται εκείνες του φυσικού πλαισίου της επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να μεταδίδονται λεκτικά, αν δηλαδή χρησιμοποιείται η προφορική ομιλία προκειμένου ο συνομιλητής να υποδείξει, να περιγράψει ή να ονομάσει κάτι και εξωλεκτικά, αν υπάρχει κάτι στο οποίο ο ίδιος αναφέρεται και μπορεί να το δει ή να το δείξει (Levinson 1983). Υπάρχουν επίσης οι γνώσεις που αφορούν μεγαλύτερα κομμάτια λόγου προφορικού ή γραπτού, όπως είναι ο μονόλογος, ο διάλογος και τα γραπτά κείμενα και οι οποίες ονομάζονται κειμενικές γνώσεις. Χαρακτηριστικό για κάθε τέτοιο επεισόδιο επικοινωνίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η έναρξη και η λήξη του. Μια τηλεφωνική συνομιλία, για παράδειγμα, ξεκινάει πάντα με ένα αρχικό χαιρετισμό και τελειώνει με ένα αποχαιρετισμό που σηματοδοτεί το τέλος της συνομιλίας (McTear & Conti-Ramsden 1992).

Για το γραπτό λόγο υπάρχει αντίστοιχα μια εισαγωγή του κειμένου, όπου δίνονται στοιχεία για το χώρο, το χρόνο και τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο διήγημα ή αφήγημα, καθώς επίσης και ο επίλογος που εμπεριέχει την κατάληξη του γεγονότος και σηματοδοτεί το τέλος του αφηγήματος (Gallagher 1991). Για το διάλογο υπάρχουν αυστηρές αρχές που αφορούν το άτομο που μιλά, πότε και πώς μιλά, καθώς επίσης και κανόνες που καθορίζουν τις παύσεις ανάμεσα στις εκφωνήσεις του κάθε ομιλητή, οι οποίες σηματοδοτούν και την κατάλληλη χρονική στιγμή, όπου ο

συνομιλητής μπορεί να πάρει το λόγο. Υπάρχουν ακόμη οι μηχανισμοί επίλυσης προβλημάτων που βοηθούν στην καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία των ομιλητών (Κατή 1992).

Πέρα από τους κανόνες αυτούς που διέπουν την πραγματολογία και φαίνεται να έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, υπάρχουν και τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία τα οποία επιδρούν στον πραγματολογικό τομέα κάθε γλώσσας. Παραδείγματα πολιτισμικής επιρροής στους κανόνες επικοινωνίας αποτελούν ο τρόπος με τον οποία απαντούν οι διαφορετικοί λαοί στο τηλέφωνο ή ακόμη ο διαφορετικός τρόπος ομιλίας σε άτομα μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας, η χρήση του πληθυντικού ευγενείας σε άτομα ιεραρχικά ανώτερα καθώς και η χρήση των κοινωνικών συμβάσεων που διέπουν την κάθε κοινωνία (Andersen-Wood & Smith 1997).

Εν κατακλείδι, η πραγματολογία είναι ο τομέας του λόγου που αφορά στην επικοινωνιακή του χρήση και διασφαλίζει το επιθυμητό αποτέλεσμα κάθε επικοινωνιακής κατάστασης, αφού καθορίζει τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι είναι απαραίτητοι για να έχουν οι πράξεις ομιλίας επικοινωνιακή σημασία.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας

Θα ήταν πολύ δύσκολο να εξετάσει κανείς την ανάπτυξη της επικοινωνίας του παιδιού αποκομμένη από την κοινωνικότητα, και τούτο γιατί το ίδιο αναπτύσσει την επικοινωνιακή του δεξιότητα, βασισμένο στις έμφυτες ικανότητές του για κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία το βοηθάει στην περαιτέρω εξέλιξή του. 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 επιτυγχάνεται 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 (Fantz 1961, Hutt et.al. 1968) έχουν δείξει την ύπαρξη των έμφυτων αυτών ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής. 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 άλλων και την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι για παράδειγμα συμπεριφορικές εκδηλώσεις, όπως το κλάμα και το χαμόγελο (Schaffer 1996).

Τα βρέφη, βασισμένα στους παραπάνω μηχανισμούς, 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 τους Piaget & Inhelder (1969), ολοκληρώνεται η αισθητηριοκινητική του ανάπτυξη και αρχίζει να χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος.

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 πρόσκτηση του λόγου. Τούτο συνιστά το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου, το οποίο αφορά στη χρήση του στο κοινωνικό πλαίσιο. Η Bates (1976) θεωρεί ότι από το επίπεδο αυτό του λόγου αντλούνται τα υπόλοιπα δύο, δηλαδή το σημασιολογικό και το συντακτικό. Η ίδια αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία, με τον ίδιο τρόπο που το συντακτικό φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία. 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.

Οι κατάλληλες επικοινωνιακές συμπεριφορές κατακτώνται με την ανακάλυψη των πράξεων ομιλίας (speech acts), οι οποίες αφορούν στην επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή και την ικανότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς του ακροατή. Η πρόσκτηση 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 1974/75, Bates et.al 1977).

Οι Bloom & Lahey (1978) θεωρούν ότι υπάρχουν τρία στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού. Στο πρώτο στάδιο, το βρέφος χρησιμοποιεί αυτοπαθείς τύπους συμπεριφοράς προκειμένου να πετύχει αυτό που επιθυμεί, τους επονομαζόμενους «πρωταρχικοί τύποι» (primary forms), όπως το κλάμα. Το βρέφος αναπτύσσει τις συμπεριφορές αυτές καθοδηγούμενο από βιολογικές και φυσικές ανάγκες, οι οποίες καθορίζουν την ένταση, τον τύπο και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του. Βαθμιαία οι ακούσιες αντανakλαστικές αυτές συμπεριφορές γίνονται εκούσιες κινητικές πράξεις, τις οποίες το βρέφος μπορεί άμεσα να ελέγχει και να κατευθύνει, με περιορισμένη όμως ποικιλία, αφού έχει τη δυνατότητα να

χρησιμοποιεί συγκεκριμένη μόνο μορφή συμπεριφοράς προκειμένου να δηλώσει περισσότερες από μία ανάγκες. Στο δεύτερο στάδιο, παρόλο που το παιδί έχει αναπτύξει τους επικοινωνιακούς του τρόπους, ο αριθμός τους παραμένει περιορισμένος. Είναι ωστόσο ικανό να χρησιμοποιεί διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για την ικανοποίηση των αναγκών του. Στο τρίτο στάδιο, το παιδί μπορεί να εκφράσει το ίδιο μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους, επειδή έχει ήδη αρχίσει να λαμβάνει υπόψη του κοινωνικές μεταβλητές όπως είναι ο ακροατής και το πλαίσιο επικοινωνίας καθώς και επειδή αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για να φτάσει κανείς στο ίδιο αποτέλεσμα. Στην περίοδο αυτή μπορεί να προσαρμόσει το λόγο του στους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου, ενώ μαθαίνει πότε, πώς και σε ποιον να μιλά κάθε φορά.

Οι Bates, Camaioni & Volterra (1975), βασιζόμενοι στις θέσεις του Austin (1962) που αφορούν στις πράξεις ομιλίας, διακρίνουν τρία στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού στην προ-γλωσσική περίοδο και τα αποδίδουν με τους όρους των πράξεων ομιλίας. Τα στάδια αυτά αντιστοιχούν και αναλύουν το πρώτο στάδιο της θεωρίας των Bloom & Lahey (1978). Η πρώτη φάση ανάπτυξης αντιστοιχεί στο «δια-λεκτικό στάδιο» (perlocutionary) και διαρκεί από τη γέννηση ως τον ένατο μήνα. Στην περίοδο αυτή το παιδί δεν ενδιαφέρεται για τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του. Η συμπεριφορά του εδώ επιφέρει κάποιο αποτέλεσμα, το οποίο αναγνωρίζεται ωστόσο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά μόνο από τους ενήλικες που προσδίδουν σε αυτό επικοινωνιακό περιεχόμενο. Το στάδιο αυτό θα μπορούσε να έχει το χαρακτήρα της μονομερούς επικοινωνίας.

Το δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης της επικοινωνίας, το επονομαζόμενο «προσλεκτικό» (illocutionary), διαρκεί από τον ένατο μήνα ως το δέκατο πέμπτο. Το παιδί χρησιμοποιεί στη φάση αυτή τις πρωτοπροστακτικές ενέργειες που δηλώνουν την πρόθεσή του να χρησιμοποιήσει τον ενήλικα προκειμένου να αποκτήσει το επιθυμητό αντικείμενο καθώς και τις ενέργειες πρωτοδηλώσεων, όπου χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο για να προσελκύσει και να κατευθύνει την προσοχή του ενήλικα. Οι συμπεριφορές αυτές αναγνωρίζονται από το βρέφος και τον ενήλικα ως επικοινωνιακές πράξεις και στρέφουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας στην αλληλεπίδραση παιδιού-ενήλικα (Bates, Camaioni & Volterra 1975). Το στάδιο αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί επικοινωνιακό.

Το τρίτο στάδιο επικοινωνιακής ανάπτυξης είναι το επονομαζόμενο «εκφωνητικό» (locutionary). Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις για να αναφερθεί σε αντικείμενα και σε ενέργειες του περιβάλλοντος. Αρχίζει να κατακτά τη γλωσσική δομή του λόγου και να τελειοποιεί τη λειτουργική του επικοινωνία. Το στάδιο αυτό έχει λεκτικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον Halliday (1975), μεταξύ του ένατου και δέκατου πέμπτου μήνα ξεκινά η εμφάνιση των λειτουργιών της επικοινωνίας. Πρώτη συναφής λειτουργία είναι αυτή της αλληλεπίδρασης (interaction) ή αλλιώς η λειτουργία του «Εγώ και Εσύ». Αφορά στη χρήση των άναρθρων φωνών και των κινήσεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον τους. Την ίδια χρονική περίοδο εμφανίζεται και η προσωπική λειτουργία (personal) η οποία επιτρέπει στο παιδί να εκφράζει το συναισθηματικό του κόσμο όπως για παράδειγμα ενδιαφέρον, δυσαρέσκεια και εκνευρισμό. Στο δέκατο μήνα περίπου εμφανίζονται δύο πρόσθετες λειτουργίες, η λειτουργία χειρισμού (instrumental) και η ρυθμιστική λειτουργία (regulatory), τις οποίες το παιδί χρησιμοποιεί για την εξυπηρέτησή του από τους άλλους. Η λειτουργία χειρισμού χρησιμοποιείται για την απόκτηση κάποιου αντικειμένου ή για την εκτέλεση κάποιας ενέργειας, ενώ η ρυθμιστική για να χειριστεί και να κατευθύνει τη συμπεριφορά των άλλων. Ο Halliday (1975) ονόμασε αυτές τις δύο λειτουργίες ως λειτουργία του «θέλω» και λειτουργία του «κάνε όπως σου λέω». Μετά το δέκατο μήνα εμφανίζονται οι δύο τελευταίες λειτουργίες: η εξερευνητική, την οποία το παιδί χρησιμοποιεί για να εξερευνήσει το περιβάλλον του και η λειτουργία της δημιουργικής φαντασίας, με τη χρήση της οποίας δομεί το περιβάλλον του. Με τη βοήθεια των λειτουργιών αυτών το παιδί ετοιμάζεται να δεχθεί και να χρησιμοποιήσει τα γλωσσικά μοντέλα της μητρικής του γλώσσας και επίσης να αναπτύξει τα αντίστοιχα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης.

Όταν το παιδί κατανοήσει τη χρησιμότητα και λειτουργία του επικοινωνιακού πεδίου, προσπαθεί να επικοινωνήσει με πιο ολοκληρωμένους τρόπους οι οποίοι θα επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Προχωρά έτσι στην πρόκτηση του προφορικού λόγου.

Ανάπτυξη της χρήσης του λόγου-Πραγματολογία

Η ανάπτυξη της χρήσης του λόγου έχει ως πρώτο βασικό στάδιο την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας. Γι' αυτό ίσως θα μπορούσε η πραγματολογία να χωριστεί σε προ-λεκτική και λεκτική. Η πρώτη αφορά στους πρώτους μήνες της ανάπτυξης, ενώ η δεύτερη στη χρήση του προφορικού λόγου για επικοινωνία. Πρώτα επικοινωνιακά σημάδια του βρέφους είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι οι πρόδρομοι της επικοινωνίας και στηρίζονται στις αντιδράσεις του βρέφους αναφορικά με την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται.

Τα μηνύματα αυτού του είδους δε μαθαίνονται από το περιβάλλον. Το γεγονός ότι αυτά εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη τους δίνει τη δυνατότητα να χαρακτηριστούν ως αντανεκλαστικά και να θεωρηθούν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (Bloom & Lahey 1978). Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανεκλαστικά τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της

επικοινωνίας. Προσδίδοντας νόημα στις ήδη γνωστές συμπεριφορές τους και κάνοντας επαναληπτική χρήση των συμπεριφορών αυτών, συνδέουν τη συμπεριφορά με την απάντηση του περιβάλλοντος και έτσι κατακτούν την επικοινωνία.

Επομένως στο πρώτο αναπτυξιακό στάδιο της προ-λεκτικής πραγματολογίας, το βρέφος προσδίδει νόημα σε αυτό που κάνει και το επαναλαμβάνει για να δεχτεί την ανταπόκριση του περιβάλλοντος. Μέχρι το τέλος του πρώτου έτους το παιδί μαθαίνει συνειδητά να αναπαράγει μια συμπεριφορά για να προκαλέσει την επανάληψη ενός γεγονότος και αυτή η συμπεριφορά ονομάζεται «συγκεκριμένη αναπαραγωγή» (concrete enactment) (Church 1961). Το παιδί προσπαθεί να πετύχει την αναπαραγωγή κάποιας συμπεριφοράς ή ενέργειας εκ μέρους του άλλου με διάφορους τρόπους όπως με το τέντωμα των χεριών, με την τοποθέτηση του χεριού του ενήλικα σε ένα παιχνίδι, με το να δώσει σε έναν ενήλικα ένα παιχνίδι, επαναλαμβάνοντας μία κίνηση που γίνεται με τη βοήθεια του ενήλικα κ.ά.

Η μεγάλη σημασία του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας έχει αποδειχθεί από τις έρευνες των Rheingold, Gewitz & Ross (1959), Weisberg (1963), σύμφωνα με τις οποίες οι φωνές που παράγει το βρέφος καθορίζονται από τις κοινωνικές επαφές του. Σύμφωνα με τους ίδιους, η αύξηση που παρατηρείται κατά τον τρίτο μήνα στις φωνές του βρέφους οφείλεται στην απαντητικότητα του ενήλικα και συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η ανθρώπινη φωνή είναι αυτή που φέρνει αυτό το αποτέλεσμα, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο όταν χρησιμοποιούνται άλλου είδους ήχοι.

Παρόμοια ευρήματα ανέφεραν και οι Delack (1976), Lewis & Freedle (1973). Ανακάλυψαν σημαντικές ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές στην παραγωγή φωνών του βρέφους σε σχέση με τη θέση στην οποία βρίσκεται. Παρατηρώντας λοιπόν ένα βρέφος σε διάφορους χώρους και κοινωνικά πλαίσια οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το πλαίσιο είναι αυτό που ωθεί το βρέφος στην παραγωγή ήχων και υποστήριξαν τη σημασία του περιβάλλοντος στην επικοινωνιακή ανάπτυξη.

Ένα άλλο επικοινωνιακό σημάδι του βρέφους είναι η οπτική επαφή, η οποία εξετάστηκε από πολλούς ερευνητές, όπως οι Bateson (1975), Jaffe, Sternand & Peery (1973). Η επαφή αυτή χαρακτηρίστηκε από τους ερευνητές αυτούς ως «πρωτοσυσζήτηση» του παιδιού με τους γονείς, μιας και ο συγχρονισμός του βλέμματος ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί, βρέθηκε ότι είναι ανάλογος με το ρυθμό διαλόγου των ενηλίκων. Η παραγωγή ήχων από το παιδί και τη μητέρα, ταυτόχρονα με την οπτική επαφή, ανήκει στα πρωταρχικά στάδια επικοινωνίας τους.

Σύμφωνα με τον Halliday (1975), το παιδί αντιλαμβάνεται «τι είναι ο λόγος», επειδή μαθαίνει «τι κάνει ο λόγος». Κατανοώντας λοιπόν τις δυνατότητες του λόγου και έχοντας επικοινωνιακή πρόθεση, ανακαλύπτει πώς μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας την ακοή, την ομιλία, τη γραφή και την ανάγνωση και ακόμη πώς πρέπει να χρησιμοποιεί το λόγο ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο (πραγματολογία).

Οι έρευνες του Halliday (1975) στον τομέα ανάπτυξης της επικοινωνίας του παιδιού προσδιορίζουν τα στάδια ανάπτυξης της προ-λεκτικής πραγματολογίας σε σχέση με την «επικοινωνιακή πρόθεση», τη «γνώση του πλαισίου» και τις «κοινωνικές συνθήκες».

Σύμφωνα με τον ίδιο, στο στάδιο I το παιδί γνωστοποιεί τις ανάγκες του και την κατάστασή του, αλλά η επικοινωνία του δεν έχει πρόθεση, ούτε και τηρεί κάποιους ορισμένους όρους. Συγκρινόμενο το στάδιο αυτό με τα στάδια της Bates (1976) που αναφέρθηκαν προηγουμένως, διαπιστώνεται ότι τούτο αντιστοιχεί στο δια-λεκτικό στάδιο (*perlocutionary stage*). Στο στάδιο II, το παιδί προσθέτει στο προηγούμενο την πρόθεση για επικοινωνία, χωρίς όμως να γνωρίζει τους όρους για τη δομή ή τη χρήση του λόγου σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο στάδιο III, επιτελείται η κατάκτηση της δομής και του πλαισίου επικοινωνίας εκ μέρους του παιδιού και τέλος, στο IVο στάδιο, το παιδί κατακτά ολοκληρωτικά την ικανότητα χρήσης του λόγου με διάφορες εναλλακτικές δομές. Στα στάδια αυτά ο Halliday (1975) διακρίνει δύο επικοινωνιακές λειτουργίες που το παιδί χρησιμοποιεί. Η πρώτη είναι η «instrumental» (λειτουργία χειρισμού) την οποία το παιδί χρησιμοποιεί για να αντλήσει κάποιο όφελος ως αποτέλεσμα της επικοινωνιακής του λειτουργίας. Η δεύτερη είναι η «regulatory» (ρυθμιστική λειτουργία) με την οποία το παιδί κατευθύνει σε συγκεκριμένο πρόσωπο την επικοινωνιακή του πρόθεση και αναγκάζει το συνδιαλεγόμενο άτομο να δράσει. Οι λειτουργίες αυτές θα μπορούσαν να ταυτιστούν με το προσλεκτικό στάδιο της Bates (*illocutionary*) και με τις πρωτοπροστακτικές και πρωτοδηλώσεις, οι οποίες οδηγούν το παιδί στην πρόσκτηση του προφορικού λόγου.

Όσον αφορά τη λεκτική πραγματολογία δηλ. τη χρήση του λόγου σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, η Bernstein (1993) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο τομείς. Ο πρώτος είναι η επεξεργασία των επικοινωνιακών λειτουργιών και ο δεύτερος η ανάπτυξη της συζήτησης ως επικοινωνιακής λειτουργίας. Όσον αφορά τον πρώτο τομέα, τα παιδιά αυξάνουν την έκφραση των επικοινωνιακών τους μηνυμάτων διευρύνοντας το ρεπερτόριο χρήσης του λόγου. Η αύξηση αυτή επηρεάζεται από τις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές του παιδιού. Το παιδί στην πρώιμη προσχολική ηλικία χρησιμοποιεί το λόγο για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του. Σε μεγαλύτερη ηλικία, χρησιμοποιεί επιπρόσθετα το

λόγο για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα (Tough 1977). Επίσης, σύμφωνα με τον Moerk (1975) μεταξύ δύο έως πέντε ετών το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει τις ανάγκες του, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να περιγράψει μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή γεγονός, να περιγράψει αυτό που κάνει, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης και να διηγηθεί εμπειρίες του παρελθόντος ή ακόμη για να πειράξει ή να ενοχλήσει κάποιον, να απειλήσει ή να φοβίσει κάποιον, να παραπονηθεί για κάτι και για να κάνει κριτική.

Σύμφωνα με την Bernstein (1993), όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο δεύτερος τομέας της λεκτικής πραγματολογίας που αναπτύσσεται στην πρώιμη προσχολική ηλικία είναι η συζήτηση (conversation). Το παιδί αναπτύσσει αρκετές ικανότητες συζήτησης, αλλά οι διεξαγόμενες συζητήσεις είναι χρονικά περιορισμένες και αναφέρονται στο «εδώ και τώρα». Έχει μάθει βέβαια τους κανόνες αλλαγής σειράς μεταξύ των συνομιλητών, αλλά οι συζητήσεις του είναι σύντομες και με λίγες εναλλαγές σειράς. Μπορεί να εισάγει ένα θέμα του άμεσου ενδιαφέροντός του στην ηλικία των τριών ετών, αλλά δεν μπορεί να διατηρήσει τη συζήτησή του για αρκετή ώρα. Αργότερα, γύρω στον τέταρτο χρόνο, αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης. Σ' αυτή την ηλικία μπορεί να προσαρμόσει το λόγο του στις ανάγκες του συνομιλητή και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου. Τούτο βέβαια δε σημαίνει πως το παιδί σ' αυτή την ηλικία είναι άριστος συζητητής. Οι δυσκολίες στη συζήτηση αφορούν συγκεκριμένα στην ανασύνταξη του μηνύματος που θέλει να μεταδώσει. Το μεταδιδόμενο συχνά δε γίνεται πλήρως αντιληπτό από το συνομιλητή με αποτέλεσμα να του ζητούνται διευκρινίσεις, γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας, εφόσον την ικανότητα αυτή την αναπτύσσουν κατά τη σχολική ηλικία (Owens 1992).

Μετά τον πέμπτο χρόνο, τα παιδιά ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης του λόγου και καθίστανται ικανοί συζητητές επικοινωνώντας αποτελεσματικά σχεδόν σε όλες τις περιστάσεις συναλλαγής. Στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και μέχρι τον έβδομο χρόνο τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες όπως η διατήρηση της συζήτησης, η διευκρίνιση του μεταδιδόμενου μηνύματος με τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών δομών, η χρησιμοποίηση και η κατανόηση της πλάγιας αίτησης και η ικανότητα αφήγησης βασισμένης σε ένα σχήμα. Είναι επίσης ικανά να ζητούν εξηγήσεις σε περίπτωση που δεν κατανοούν κάτι, να προσαρμόζουν το λόγο τους στον ομιλητή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το βαθμό συγγένειας και την κοινωνική του θέση, να χρησιμοποιούν κοινωνικά αποδεκτά μοντέλα εκφράσεων, να κατανοούν τα λογοπαίγνια και να διασκεδάζουν με τις ανέκδοτες εκφράσεις, να κατανοούν εκτενείς αφηγήσεις, να διαπραγματεύονται, να εκφράζουν λεκτικά μεγάλο φάσμα

συναισθημάτων και να αναπτύσσουν μεταγλωσσικές ικανότητες (Dewart & Summers 1988).

Θεωρίες που υπεισέρχονται στην ανάπτυξη της πραγματολογίας

Στην ολοκλήρωση των παραπάνω ικανοτήτων συμβάλλουν μια σειρά από λειτουργίες που περιγράφονται υπό τη μορφή γνωστικών θεωριών. Τέτοιες είναι η θεωρία του «Νεοεγωκεντρισμού» (Neo-egocentrism) και της «Αποκέντρωσης» (Decentration) (Bernstein 1993), η «Θεωρία του νου» (Premack & Woodruff 1978), η «Θεωρία της Συσχέτισης» (Sperber & Wilson 1986) και η «Θεωρία της κεντρικής Συνοχής» (Frith 1989a, 1994). Η λειτουργία του νεοεγωκεντρισμού αφορά στην ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου. Η ικανότητα αυτή προάγεται στη βάση της ανάπτυξης των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και του παρέχει τη δυνατότητα να έρχεται στη θέση του συνομιλητή του και να έχει επίγνωση του τι ξέρει και τι περιμένει αυτός να μάθει ή να ακούσει. Οι παραπάνω δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται επίσης στη «Θεωρία του Νου» (Theory of Mind) (Premack & Woodruff 1978). Σύμφωνα με τους ερευνητές της θεωρίας αυτής, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου μετά τον τέταρτο χρόνο της ζωής. Σε αυτό τους βοηθά η αντίληψη ότι οι άνθρωποι έχουν σκέψεις και επιθυμίες για τον κόσμο οι οποίες υπάρχουν με τη μορφή νοητικών αναπαραστάσεων και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου περισσότερο από τη φυσική κατάσταση του κόσμου. Η ύπαρξη του παραπάνω γνωστικού μηχανισμού επιτρέπει στο άτομο να δημιουργεί αναπαραστάσεις νοητικών καταστάσεων, οι οποίες σύμφωνα με τον Leslie (1987) ξεκινούν από το δεύτερο περίπου χρόνο του παιδιού και συνεχίζουν να εξελίσσονται σύμφωνα με τους Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen (1996) μέχρι και μετά τον πέμπτο χρόνο. Οι πρώιμες αναπαραστάσεις ονομάζονται α) «πρωταρχικές» και αφορούν στα πράγματα με τη μορφή που βρίσκονται στον κόσμο και β) «μετά-αναπαραστάσεις» που χρησιμοποιούνται για να φτάσει κανείς στην υπόκριση και μέσω αυτής στο συμβολικό παιχνίδι.

Οι Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen (1996) εμπλουτίζουν την παραπάνω άποψη υποστηρίζοντας ότι ο όρος «αναπαράσταση» αναφέρεται στην κατανόηση από το παιδί ότι ο άλλος σκέφτεται και ο όρος «μετά-αναπαράσταση» στην ικανότητα του παιδιού να κάνει υποθέσεις για τη σκέψη του άλλου. Η ικανότητα αυτή βοηθάει στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης και οδηγεί το παιδί στην εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών, επιτρέποντάς του να εξηγεί την πρόθεση του ομιλητή, να κάνει υποθέσεις για τη συμπεριφορά του και να προβλέπει το τι θα ακολουθήσει. Σύμφωνα με την Howlin (1999) η παραπάνω ικανότητα οφείλεται στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και ίσως ο όρος «θεωρία» δεν την αποδίδει κατάλληλα. Για το λόγο αυτό, η ίδια προτείνει τη χρήση του όρου «ανάγνωση του νου» αντί του «θεωρία του νου». Αρωγός στην

παραπάνω θεωρία έρχεται η «Θεωρία της συσχέτισης» (Relevance Theory) των Sperber & Wilson (1986). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι κάθε επικοινωνιακή κατάσταση, για να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, πρέπει να διασφαλίζει το γεγονός ότι είναι κατάλληλη για τον ακροατή. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει το μεταβιβαζόμενο μήνυμα να προσφέρει κατάλληλη πληροφορία, η οποία να είναι σχετική με τις γνώσεις του ακροατή και το επικοινωνιακό πλαίσιο και να απαιτεί το ελάχιστο της επεξεργασίας από την πλευρά του ακροατή, ώστε το μήνυμα να γίνει αντιληπτό. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο ακροατής ακούγοντας το γλωσσικό μήνυμα βάζει σε λειτουργία τις διαδικασίες της «αναφοράς», της «διασαφήνισης» και του «εμπλουτισμού» με σκοπό να το κατανοήσει. Η διαδικασία της «αναφοράς» τον βοηθά να κατανοήσει τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στο λεκτικό μήνυμα, η διαδικασία της «διασαφήνισης» τον βοηθά να κατανοήσει το πολλαπλό μήνυμα των λέξεων και η διαδικασία του «εμπλουτισμού» τον βοηθά να εξηγήσει το λόγο για τον οποίο χρησιμοποιείται κάποια λέξη ή φράση από τον ομιλητή. Έπειτα, χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από το πλαίσιο της επικοινωνίας, επιστρατεύει τις γνώσεις του για τον κόσμο και την αφαιρετική του ικανότητα, για να καταλήξει σε ένα «υποθετικό συμπέρασμα» το οποίο μπορεί να περικλείει την πιθανή πρόθεση του ομιλητή.

Η συμμετοχή των γνωστικών λειτουργιών στην επικοινωνιακή διαδικασία υποστηρίζονται από τη λειτουργία της «αποκέντρωσης», όπως αυτή περιγράφεται από την Bernstein (1993) και τη «Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής» της Frith (1989a,1994). Σύμφωνα με τη θεωρία της κεντρικής συνοχής το άτομο είναι ικανό να προσλαμβάνει ταυτόχρονα διαφορετικές πληροφορίες και να δομεί υψηλότερου επιπέδου σκέψεις, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο την καταχώρηση και την ανάκληση του πληροφοριακού υλικού σε οργανωμένη και όχι σε συγκεχυμένη μορφή. Η ικανότητα αυτή το βοηθά στην ανακάλυψη του βασικού νοήματος της επικοινωνιακής κατάστασης, στην επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών που θα παραθέσει στο συνομιλητή του και το αποτρέπει από την προσκόλληση σε λεπτομέρειες του θέματος που δεν προάγουν την επικοινωνιακή διαδικασία. Με τη βοήθεια της λειτουργίας της αποκέντρωσης το άτομο δύναται να εστιάζει την προσοχή του σε διαφορετικούς τομείς του αναλυόμενου προβλήματος, έτσι ώστε να μπορεί να κινείται από μία διάσταση του γεγονότος ή του αντικειμένου σε περισσότερες και πιο αποδοτικές για τη συζήτηση, πράγμα που του επιτρέπει να κατακτά νέες και αποτελεσματικότερες στρατηγικές επικοινωνίας.

Οι παραπάνω θεωρίες ή τομείς της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού επηρεάζουν άμεσα τον πραγματολογικό τομέα του λόγου. Δεν είναι εύκολο να θεωρηθεί κάποια από αυτές ως η πρωταρχική θεωρία που είναι ικανή να εξηγήσει τη λειτουργία και την ανάπτυξη της πραγματολογίας στα

παιδιά. Η πιο σωστή προσέγγιση κριτικής των θεωριών αυτών ίσως είναι αυτή της Harpe (1998), σύμφωνα με την οποία η κάθε θεωρία προσθέτει στην προηγούμενη και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών που παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου.

Φαίνεται ότι η προ-λεκτική και λεκτική πραγματολογία εμπρικλείουν το νόημα και το σκοπό της επικοινωνίας. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας την προδιάθεσή τους για κοινωνικότητα, το γνωστικό τους δυναμικό και την ικανότητα πρόσληψης και επεξεργασίας του περιβάλλοντός τους αντιλαμβάνονται τι είναι η επικοινωνία, τι μπορεί να προσφέρει και τι χρειάζεται για την επιτυχή πραγματοποίησή της. Έτσι, αναγκάζονται να προχωρήσουν στην ανάπτυξη των λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων για να γίνουν ικανοί συνομιλητές. Στην ηλικία κατά την οποία έχουν ολοκληρώσει την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων είναι ικανά να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα του νοητικού επιπέδου του άλλου και αναπτύσσουν δεξιότητες «ανάγνωσης του νου» του συνομιλητή τους με αποτέλεσμα να μπορούν να διακρίνουν το βαθύτερο νόημα του λόγου του, να εξηγήσουν τη συμπεριφορά του και να υποθέσουν τι θα επακολουθήσει, έτσι ώστε να προσαρμόσουν την δική τους συμπεριφορά στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτή η ικανότητα προσαρμογής στις διάφορες καταστάσεις, που προκύπτει ως αποτέλεσμα γνωστικών λειτουργιών, αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικής κατανόησης η οποία χαρακτηρίζει τα άτομα που συνθέτουν τις ανθρώπινες κοινωνίες.

Καταλήγοντας θα πρέπει να υπογραμμιστεί η μεγάλη σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού στην εξέλιξη της επικοινωνίας και του λόγου. Η αρμονική και σφαιρική ανάπτυξη των τομέων του λόγου, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ικανών επικοινωνιακά ατόμων, γεγονός που συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτή την ανάπτυξη επιφέρει δυσκολίες στην επικοινωνία και επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του ατόμου στον κοινωνικό του περίγυρο.

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στον χειρισμό της συζήτησης, στην προϋποτιθέμενη γνώση και στις βασικές πραγματολογικές γνώσεις.

Συνοδεύονται από : εμμονές, ιδιοσυγκρασιακό στυλ, έλλειψη ευγένειας, ντροπαλότητα, μη ευελιξία, έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη ενσυναίσθησης, έλλειψη γνώσεων για τη θέση και το ρόλο κάποιου, έλλειψη σεβασμού, αδιαλλαξία, δυσπιστία, επιθετικότητα, δειλία, ροπή στο πείραγμα, ζήλια, υπερβολική εξάρτηση κ.α

Παράγοντες που συντελούν στις πραγματολογικές δυσκολίες

Παράγοντες που αφορούν το άτομο: νευρολογικές, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές δυσκολίες, γλωσσικές δυσκολίες, ανωριμότητα, προσωπικότητα (χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση)

Κοινωνικο- συναισθηματικοί παράγοντες: περιβάλλον, κοινωνική ζωή,

Αιτίες:

Σημασιολογική διαταραχή, γνωστικές διαταραχές, δυσκολίες στην φαντασία, ιδρυματοποίηση, νευρολογικές καταστάσεις

Σοβαρότητα

Σοβαρή: αυτισμός, σοβαρές ψυχώσεις

Μέτρια: διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, ιδρυματοποίηση, δεξί εγκεφαλικό επεισόδιο, αναπτυξιακές διαταραχές λόγου

Ήπιες: ανάμεσα μας

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

E. Johnston, B. Weinrich, A. Glaser (1991)

Είδη προτάσεων

Μπορεί το παιδί να παράγει:

1. προστακτικές προτάσεις
2. δηλωτικές προτάσεις
3. αρνητικές προτάσεις
4. ερωτηματικές προτάσεις

Καταλληλότητα

5. είναι ο λόγος του παιδιού σχετικός με την κατάσταση και το πλαίσιο;
6. είναι ο λόγος του παιδιού σχετικός με την κατάσταση και τα άτομα που παρευρίσκονται;
7. δίνει το παιδί επαρκής πληροφόρηση; (όχι πάρα πολύ)
8. είναι ο λόγος του παιδιού επαρκώς ευγενικός;
9. έχει ο λόγος του παιδιού επαρκής δόση αλήθειας;

Διάλογος - Συζήτηση

Το παιδί

10. κάνει βλεμματική επαφή;
11. ξεκινά συζήτηση;
12. ανταποκρίνεται σε συζήτηση;
13. κάνει εναλλαγή σειράς στην συζήτηση;
14. εισάγει θέμα συζήτησης
15. διατηρεί τη συζήτηση κατάλληλα;
16. τερματίζει τη συζήτηση κατάλληλα;
17. κάνει κατάλληλα αλλαγή θέματος;
18. σέβεται τις συμβάσεις
19. χρησιμοποιεί συντακτικές δομές (αντωνυμίες, γραμματικές καταλήξεις, επίθετα) για να παρέχει κατάλληλες πληροφορίες;

Τι μπορεί να κάνει το παιδί με το λόγο που διαθέτει;

Μπορεί το παιδί :

20. να ζητήσει βοήθεια;
21. να ονομάσει αντικείμενα;
22. να ονομάσει ανθρώπους και ζώα;
23. να προσφέρει βοήθεια;
24. να χαιρετίσει ανθρώπους;
25. να εκφράσει ένα πρόβλημα;
26. να διαφωνήσει;
27. να βγάλει συμπεράσματα;
28. να δώσει κατευθύνσεις;
29. να πει στους άλλους ότι έχουν κάνει λάθος;
30. να προτείνει δραστηριότητες;

31. να επιλέξει;
32. να σκεφτεί;
33. να πει αστεία και να κάνει λογοπαίγνια
34. να μιλήσει για τη γλώσσα (μεταγλωσσολογικές δεξιότητες)
35. να ανοίξει και να κλείσει μια τηλεφωνική συνομιλία;
36. να πει ιστορίες;
37. να εκτελέσει γλωσσικές κατευθύνσεις;
38. να εκφράσει ανάγκες και συναισθήματα;
39. να παρηγορήσει;
40. να παραπλανήσει;
41. να υποκριθεί;
42. να χρησιμοποιήσει λόγιες εκφράσεις;
43. να χρησιμοποιήσει πραγματολογικές δεξιότητες στο γραπτό λόγο;

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Δυσκολίες στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και το λόγο συνθέτουν το σύμπτωμα εκείνο που κάνει αρχικά τους γονείς παιδιών με αυτισμό να ανησυχήσουν και να ζητήσουν τη γνώμη του ειδικού (Παπαγεωργίου, Βογινδρούκας 1999). Εκτός όμως από τις δυσκολίες αυτές που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή, μπορεί να συνυπάρχουν και επιπρόσθετες γλωσσικές διαταραχές με τον αυτισμό. Οι τελευταίες μπορεί να οφείλονται σε αναπτυξιακή διαταραχή λόγου ή να επηρεάζονται από το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών ή ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις, να είναι αποτέλεσμα συνοδών αισθητηριακών διαταραχών.

Η διαταραγμένη κοινωνική επικοινωνία φαίνεται να συνιστά την αρχική δυσκολία του παιδιού με αυτισμό η οποία επηρεάζει άμεσα τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Πολλοί ερευνητές (Newson 1984, Hobson 1993, Frith 1994) υποστηρίζουν ότι η δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, στην εγκαθίδρυση οπτικής επαφής, στην εμπλοκή σε συμπεριφορές «αλλαγής σειράς», η απόκλιση στην ανάπτυξη του κοινωνικού συγχρονισμού και η έλλειψη «ενσυναίσθησης» για τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων, εντάσσονται στις δυσκολίες που δεν επιτρέπουν στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν προλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, που θα τις χρησιμοποιήσουν για την ανάπτυξη του λόγου και την σωστή χρήση του αργότερα. Επίσης, η δυσκολία στη κατάκτηση νέων πληροφοριών, εξαιτίας της δυσκολίας στη λεκτική επεξεργασία, η ακαμψία της σκέψης, η δυσκολία γενίκευσης των γνώσεων και το έλλειμμα μάθησης μέσα από εμπειρίες επηρεάζουν τη γενικότερη λεκτική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών αυτών, εμποδίζοντας την εγκαθίδρυση και χρήση συμβολισμών και αφηρημένης σκέψης (Jordan 1996).

Η Bishop (1989) χρησιμοποίησε τον όρο «σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή» για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών που σύμφωνα με την ίδια δεν εμφάνιζαν όλα τα συμπτώματα τα οποία ήταν απαραίτητα για τη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής και περιέγραψε με τον τρόπο αυτό το φάσμα των δυσκολιών του λόγου στα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Η παραπάνω θέση υποστηρίζεται αφού σύμφωνα με την Wing (1996, 2000), η ομάδα αυτή των παιδιών που διαγνώστηκαν ως σημασιολογικά και πραγματολογικά διαταραγμένα ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης έρευνες στον τομέα αυτό (Gangon et. al. 1997, Vostanis et.al 1998) υποστηρίζουν την άποψη της Wing και απέδειξαν βάσει ερευνητικών δεδομένων ότι δεν μπορεί να διαχωριστεί η σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή από τον αυτισμό, αλλά αυτή αποτελεί μέρος των επικοινωνιακών και λεκτικών δυσκολιών του. Ακόμη, ίσως και ο όρος

σημσιολογική διαταραχή να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές δυσκολίες του φάσματος του αυτισμού, γιατί πρόσφατες έρευνες (Botting & Conti-Ramsden 1999) αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει δυσκολία στην κατάκτηση του λεξιλογίου ή στην κατονομασία αντικειμένων στην ομάδα των παιδιών με αυτιστική διαταραχή, που να εξηγείται από τις δυσκολίες της διαταραχής αυτής.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Αν ακολουθήσουμε το μοντέλο των Bates, Camaioni & Voltera (1975), στους πρώτους μήνες της ζωής όλα τα βρέφη, ακόμη και αυτά με αυτισμό, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, το επονομαζόμενο ως «δια-λεκτικό» (perlocutionary stage). Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται ως μονομερής επικοινωνίας επειδή το κλάμα λειτουργεί ως αντανakλαστική αντίδραση και όχι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά. Παρόλα αυτά όμως, το κλάμα, λειτουργεί επικοινωνιακά προς το περιβάλλον αφού το κάνει να αντιδρά σε αυτή την έμφυτη αντανakλαστική πράξη του βρέφους. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν έρευνες (Ricks 1975, Wing 1976) που υποδεικνύουν ότι τα σημάδια της αυτιστικής διαταραχής είναι εμφανή από την πρώτη βρεφική ηλικία και συσχετίζονται με την ποιότητα του κλάματος, καθώς αυτό τείνει να είναι μονότονο και δυσερμήνευτο, έχει βρεθεί ότι τα βρέφη με αυτισμό εκφράζουν τα ίδια συναισθήματα με αυτά των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων βρεφών μέσω του κλάματος (αίτηση, έλλειψη, χαιρετισμό, έκπληξη), παρόλο που το κλάμα παράγεται με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο (Ricks 1975).

Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στα βρέφη με αυτισμό αρχίζει κατά το δεύτερο στάδιο του μοντέλου της Bates. Στο στάδιο αυτό, το οποίο ονομάζεται «εκφωνητικό» (illocutionary), μερικά βρέφη με αυτισμό δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη οπτική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς» (Newson 1979a). Επίσης, δε χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα (συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων) ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους (πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές). Από τα παιδιά με αυτισμό, αυτά που είναι υψηλής λειτουργικότητας ή ανήκουν στο σύνδρομο Asperger μπορεί να εμφανίσουν πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές, δηλ. να δηλώσουν την επιθυμία τους προς τον ενήλικα με σκοπό να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους, αλλά δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων, δηλ. να στρέψουν την προσοχή του ενήλικα προς ένα αντικείμενο με στόχο να αλλάξουν τη δική του νοητική κατάσταση. Η συμπεριφορά αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη της γνώσης ότι ο άλλος μπορεί να μη γνωρίζει ή να μην έχει προσέξει κάτι, προϋποθέτει δηλ. την κατανόηση της θεωρίας

του νου, η οποία όπως προαναφέρθηκε είναι διαταραγμένη στα άτομα με αυτισμό. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό που κυμαίνεται μεταξύ 50%-80% (Jordan 1996) περνά στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της Bates και των συνεργατών της, το επονομαζόμενο «λεκτικό» και αναπτύσσει προφορικό λόγο. Όμως, μην έχοντας περάσει όλα τα αναπτυξιακά στάδια της επικοινωνίας, ο λόγος τους είναι περιορισμένος και υπολείπεται στη χρήση του. Οι τομείς του λόγου οι οποίοι επηρεάζονται ιδιαίτερα από την αυτιστική διαταραχή, τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση, είναι αυτοί που συσχετίζονται με τα παραλεκτικά στοιχεία του λόγου, δηλ. με την προσωδία του (χροιά φωνής, ένταση, δύναμη, επιτονισμός) (Andersen-Wood & Smith 1997), με τα μη λεκτικά του στοιχεία (στάση σώματος, απόσταση, εκφράσεις προσώπου κλπ) και με τον πραγματολογικό χαρακτήρα του λόγου, δηλ. με τη χρήση του στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική.

Δεν έχουν παρατηρηθεί ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στον τομέα της φωνολογίας, του συντακτικού και της γραμματικής. Αν αυτοί οι τομείς παρουσιάζουν δυσκολίες, τούτο οφείλεται όχι στην παρουσία του αυτισμού, αλλά στη μειωμένη νοητική δυνατότητα ή σε επιπρόσθετες διαταραχές λόγου (Bernstein & Tiegerman 1993)

Διάγνωση-Διαφορική διάγνωση του αυτισμού από άλλες διαταραχές της επικοινωνίας

Η σημασία της διάγνωσης και της διαφορικής διάγνωσης γίνεται αντιληπτή από τη σχέση της με το θεραπευτικό πρόγραμμα αποκατάστασης που κάθε φορά ακολουθείται και το οποίο βασίζεται σε αυτήν. Για τη διάγνωση των διαταραχών της επικοινωνίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αντικειμενικά διαγνωστικά εργαλεία (τεστ), εξειδικευμένα για κάθε διαταραχή. Στην Ελλάδα εξαιτίας της έλλειψης πανεπιστημιακού τμήματος Λογοπεδικής δεν υπάρχουν προσαρμοσμένα διαγνωστικά εργαλεία, εκτός από τη Φωνητική και Φωνολογική Δοκιμασία (Λεβαντή, Καμπούρογλου, Κιρπότην, Καρδαμίτση 1995) που κατασκευάστηκε μετά από πολυετή έρευνα από την ερευνητική ομάδα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Για τη διάγνωση των διαταραχών της επικοινωνίας στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται ξενόγλωσσα διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία, όσο έγκυρα και να είναι, δεν παύουν να εγκυμονούν τον κίνδυνο της ελλιπούς αξιολόγησης και εκτίμησης, γιατί έχουν κατασκευαστεί για να χρησιμοποιηθούν σε μια άλλη γλώσσα και σε ένα διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.

Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διάγνωσης και διαφορικής διάγνωσης των διαταραχών της επικοινωνίας είναι αυτό των Cantwell & Baker (1987). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, για τη σωστή διάγνωση των διαταραχών του λόγου, θα πρέπει να επιβεβαιωθεί η καλή ακουστική οξύτητα του παιδιού,

η έλλειψη οργανικών προβλημάτων και κλινικών συνδρόμων. Θα πρέπει να αξιολογηθεί η μη-λεκτική επικοινωνία και ο τρόπος χρήσης του προφορικού λόγου στο επικοινωνιακό πλαίσιο, θα πρέπει να εκτιμηθούν οι νοητικές ικανότητες και να συγκεντρωθούν πληροφορίες από το αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό του ατόμου οι οποίες θα βοηθήσουν τη διαγνωστική διαδικασία. Θα πρέπει να αξιολογηθούν ακόμη το εκφραστικό και αντιληπτικό επίπεδο του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και τα όργανα της άρθρωσης, ενώ θα πρέπει να εκτιμηθεί το επίπεδο ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος και του λεξιλογίου. Μια τέτοιου είδους διαγνωστική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στη σωστή διάγνωση στην οποία θα βασιστεί και το θεραπευτικό πρόγραμμα.

Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στις οποίες θα πρέπει να γίνεται διαφοροδιάγνωση είναι: η αναπτυξιακή διαταραχή λόγου αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου, οι διαταραχές του λόγου στη νοητική υστέρηση, οι διαταραχές λόγου εξαιτίας ψυχοκοινωνικών καταστάσεων και η διαταραχή επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Οι τομείς οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διάγνωση και διαφορική διάγνωση είναι η κατανόηση και η έκφραση του λόγου, η μη λεκτική επικοινωνία, η κοινωνικότητα, το παιχνίδι, το συναίσθημα και η συμπεριφορά, οι γνωστικές ικανότητες και η αποτελεσματικότητα του θεραπευτικού προγράμματος (Howlin 1990).

Κατά καιρούς έχει υποστηριχθεί από διάφορους ερευνητές (Rutter & Mittler 1972) ότι η διαταραχή επικοινωνίας που εμφανίζεται σε παιδιά με ψυχοκοινωνική υστέρηση έχει σχέση με το περιβάλλον στο οποίο αυτά αναπτύσσονται. Παρόλο που δεν έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία πολλά περιστατικά σοβαρής ψυχοκοινωνικής υστέρησης, φαίνεται ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των παιδιών της ομάδας αυτής (Skuse 1984). Η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι σοβαρά διαταραγμένη καθώς επίσης και η εκφραστική τους ικανότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει αναφερθεί σημαντική και σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτίωση των παραπάνω τομέων με την αλλαγή περιβάλλοντος του παιδιού, γεγονός που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως διαφοροδιαγνωστικό σημείο από τα παιδιά με εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης. Παρά τη βελτίωση όμως, παραμένουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου (Curtiss 1977). Παρόμοιες δυσκολίες συναντώνται στη μη-λεκτική επικοινωνία και στην κοινωνικότητα, όπου, παρά τη βελτίωση που μπορεί να υπάρξει και στους δύο τομείς, οι δυσκολίες παραμένουν και κυρίως αυτές που αφορούν τον τομέα της κοινωνικότητας. Οι σχέσεις των παιδιών με ψυχοκοινωνική υστέρηση με τους συνομηλίκους τους είναι διαταραγμένες και παρατηρείται συνήθως το φαινόμενο να προτιμούν τις κοινωνικές επαφές με ενήλικα άτομα παρά με παιδιά της ηλικίας τους (Douglas & Sutton 1978). Στη συμπεριφορά τους παρατηρούνται κρίσεις θυμού και αντικοινωνικότητα, καθώς επίσης και στερεοτυπικές επαναληπτικές κινήσεις ή/και αυτοερεθιστικές συμπεριφορές (Curtiss 1977). Συχνά υπάρχουν συνοδές

γνωστικές διαταραχές οι οποίες επιδεινώνουν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών.

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση εμφανίζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης όπως στο βιολογικό, στον κοινωνικό, τον επικοινωνιακό, στο παιχνίδι και στο λόγο (Howlin 1990). Το επίπεδο της απόκλισης σχετίζεται με το επίπεδο του νοητικού τους δυναμικού. Σύμφωνα με την Gould (1977), τα παιδιά για παράδειγμα με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 50 μπορούν να αναπτύξουν λόγο και επικοινωνία με απόκλιση κυρίως στα μοντέλα πρόσκτησης τους, ενώ τα παιδιά με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 20 έχουν μεγάλη δυσκολία να αναπτύξουν λόγο και επίσης οι επικοινωνιακές τους ικανότητες είναι σοβαρά διαταραγμένες. Η Howlin (1990) υποστηρίζει ότι ανάλογη με το δείκτη νοημοσύνης είναι και η ανάπτυξη της μη-λεκτικής επικοινωνίας και της κοινωνικότητάς τους. Τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση μπορούν να εκφραστούν χρησιμοποιώντας απλές χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και βλεμματική επαφή. Μπορούν επίσης να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις, ενώ αντίθετα τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση τείνουν να μη χρησιμοποιούν εξωλεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και να εμφανίζουν αυτιστικού τύπου προβλήματα στην κοινωνικότητά τους. Σύμφωνα με την Wing et.al. (1977) παρόμοια εικόνα εμφανίζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση και στο παιχνίδι και στη συμπεριφορά τους. Το παιχνίδι τους μπορεί να στερείται φαντασίας, να είναι στερεοτυπικό και επαναληπτικό, ενώ μπορεί επίσης να παρουσιάσουν στερεοτυπικές κινήσεις, εμμονές, αντίσταση στην αλλαγή και τελετουργικές ενασχολήσεις.

Στην ομάδα των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές στο λόγο μπορεί να υπάρχουν παιδιά με εκφραστικού και αντιληπτικού τύπου διαταραχές. Τα παιδιά με διαταραχή λόγου εκφραστικού τύπου δεν έχουν δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου, αλλά ακόμη και αν υπάρχει τέτοιου είδους δυσκολία, θα πρέπει η απόκλισή της να είναι μικρότερη των δύο ετών από τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (Rutter 1987). Οι δυσκολίες των παιδιών αυτής της ομάδας σχετίζονται με την ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας και όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο αυτές διαφοροποιούνται σύμφωνα με το βαθμό σοβαρότητας. Όλοι οι τομείς της ανάπτυξης παρουσιάζονται φυσιολογικοί και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, εκτός από αυτά που μπορεί να οφείλονται στο πρόβλημα της ανάπτυξης του λόγου. Τέτοια μπορεί να είναι κάποια προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικού τύπου προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχική κατάσταση του παιδιού και τον τρόπο που βιώνει το πρόβλημα του λόγου (Cantwell & Baker 1977).

Τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου αντιληπτικού τύπου είναι ποσοτικά λιγότερα από αυτά με διαταραχή εκφραστικού τύπου. Παρατηρείται και στον τύπο αυτό διακύμανση στο βαθμό των δυσκολιών οι

οποίες αφορούν σε δυσκολίες αναγνώρισης απλών αντικειμένων στην ηλικία των 18 μηνών, κατανόησης απλών εντολών στην ηλικία των 2 ετών και αργότερα δυσκολίες στην κατανόηση των συντακτικών και γραμματικών δομών του προφορικού λόγου (Howlin 1990). Η έκφρασή τους παρουσιάζει επίσης δυσκολίες, ενώ αρκετά συχνή είναι η εμφάνιση της ηχολαλίας και η χρήση στερεοτυπικών επαναληπτικών φράσεων, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει εσφαλμένη εντύπωση για το επίπεδο κατανόησης του λόγου (Menyuk 1977). Η κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών εξαρτάται από το βαθμό της αντιληπτικής δυσκολίας. Αναφέρεται ωστόσο ότι οι ικανότητες αυτές βελτιώνονται σημαντικά με την προαγωγή της κατανόησης του προφορικού λόγου (Cantwell & Baker 1987). Αρκετά παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή λόγου αντιληπτικού τύπου δείχνουν δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις με άγνωστους ενήλικες και συνομηλίκους. Έχουν όμως φυσιολογικές κοινωνικές αντιδράσεις με τους γονείς τους και με γνωστά πρόσωπα. Επειδή οι δυσκολίες στην κοινωνικότητα είναι ανάλογες με το βαθμό δυσκολίας στο λόγο, ο Rutter (1972) αναφέρει ότι είναι πολύ δύσκολη η διαφοροδιάγνωση, σε παιδιά μικρής ηλικίας, ανάμεσα στον αυτισμό και την αντιληπτική διαταραχή λόγου. Η κοινωνικότητα βελτιώνεται με τη γενικότερη αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Σε κάποιες περιπτώσεις ωστόσο παραμένουν οι δυσκολίες στη σχέση με συνομηλίκους. Το συμβολικό τους παιχνίδι φαίνεται να είναι υψηλότερο από το επίπεδο του λόγου τους. Μπορεί βέβαια να παρατηρηθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα παιχνίδια και επαναληπτικά μοντέλα παιχνιδιού περισσότερο από αυτό που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη (Rutter & Martin 1972). Δεν έχουν αναφερθεί ιδιαίτερες δυσκολίες στη συμπεριφορά και στο συναίσθημα, εκτός από υπερκινητικότητα, αγχώδη συμπεριφορά και γενική ανωριμότητα (Cantwell & Baker 1977, 1987).

Στο γνωστικό μέρος των δυνατοτήτων, παρόλο που δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, έχουν αναφερθεί δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και στις δοκιμασίες χρονικής ακολουθίας (Cromer 1981). Η πρόγνωση των παιδιών αυτών είναι λιγότερο αισιόδοξη από αυτή των παιδιών με εκφραστική διαταραχή λόγου. Με τη βιολογική εξέλιξη και την κατάλληλη θεραπευτική προσέγγιση σημειώνεται βέβαια σημαντική βελτίωση, αλλά παραμένουν δυσκολίες στη μάθηση, στην κοινωνικότητα και στο συναισθηματικό τομέα (Howlin & Rutter 1987a). Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν σχετικά με τις παραπάνω διαταραχές είναι πολύ κοντά στην αυτιστική διαταραχή, από την οποία θα πρέπει να διαφοροδιαγνωσθούν με σωστή και αντικειμενική χρήση των διαγνωστικών εργαλείων από ομάδα ειδικών.

Ιδιαίτερης σημασίας θεωρείται για τους τομείς της Ψυχιατρικής, της Παιδοψυχιατρικής, της Νευρολογίας και της Εκπαίδευσης η ραγδαία ανάπτυξη που παρουσίασε η έρευνα για την πρόσκτηση και τις διαταραχές

του λόγου στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Σημαντική ήταν η συμβολή των γλωσσολογικών μελετών οι οποίες ανέδειξαν το λόγο σε γνωστική λειτουργία βοηθώντας έτσι στην κατανόηση των διαταραχών, στην ανάπτυξη μεθόδων για την αξιολόγησή τους και στη σύσταση θεραπευτικών τεχνικών που επιδρούν στην αιτία της διαταραχής και όχι στο σύμπτωμά της. Η τοποθέτηση των διαταραχών του λόγου, τα τελευταία χρόνια, κάτω από τη γενικότερη ομάδα των διαταραχών της επικοινωνίας υπογράμμισε τη μεγάλη σημασία που έχει ο λόγος για την ψυχική υγεία του ατόμου και για το επίπεδο ποιότητας της ζωής του. Φαίνεται βέβαια ότι ακόμη δεν έχει γίνει από το σύνολο των ειδικών κάποια ταξινόμηση των διαταραχών αυτών που να είναι κοινής αποδοχής και να συμπεριλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις διαταραχών που επηρεάζουν την επικοινωνία. Η μελλοντική έρευνα στον τομέα αυτό και η ενημέρωση-ευαισθητοποίηση των ειδικών που ασχολούνται με οικείους πληθυσμούς ίσως επιφέρουν αποτελέσματα στην καθιέρωση μιας ολοκληρωμένης ταξινόμησης. Όσον αφορά τη διαφοροδιαγνωστική και θεραπευτική πλευρά του θέματος, φαίνεται ότι η συνεχιζόμενη έρευνα αποδίδει και επιτυχώς συμπληρώνει τα κενά της γνώσης, προσφέροντας μεθόδους και τεχνικές που έχουν να επιδείξουν αξιοσημείωτα αποτελέσματα.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ ΑΠΟ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.

Οι δυσκολίες στην χρήση του πρώτου και δεύτερου προσώπου των προσωπικών αντωνυμιών είναι χαρακτηριστικές στην ομάδα των παιδιών του φάσματος του αυτισμού, που αναπτύσσουν προφορική ομιλία. Ο Kanner περιέγραψε αυτή την δυσκολία σαν «αντιστροφή αντωνυμιών» και την θεώρησε βασική διαταραχή του αυτισμού (Siegel 1996).

Τα άτομα που δέχονται τον αυτισμό σαν ένα είδος ψυχοπαθολογίας, ερμηνεύουν την δυσκολία αυτή σαν σύγχυση της προσωπικότητας. Οι Betleheim (1967) και Bosch (1970) υποθέτουν ότι τα παιδιά με αυτισμό προσεχτικά αποφεύγουν την χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ», συνδέοντας αυτή την συμπεριφορά με την ψυχοδυναμική τάση εξήγησης της αυτιστικής διαταραχής.

Οι Bartak και Rutter (1974) υποστηρίζουν ότι η αντιστροφή των αντωνυμιών οφείλεται στην ηχολαλική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό και στην τάση τους να επαναλαμβάνουν ηχολαλικά τις λέξεις που μεταφέρουν ένταση. Η εξήγηση αυτής της συμπεριφοράς μπορεί να βρεθεί και από την δυσκολία των παιδιών με αυτισμό που αφορά την δυσκολία στην ευελιξία της σκέψης, στην φαντασία και στο συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι ρόλων (Newson 1979).

Οι Jordan και Powell (1995) απέδειξαν ότι η δυσκολία εστιάζεται στο γενικότερο πρόβλημα της χρήσης των δεικτικών λέξεων το οποίο οφείλεται στην γνωστική δυσκολία που υπάρχει στον αυτισμό. Πιστεύουν ότι δεν σχετίζεται με την δυσκολία διαφοροποίησης του εαυτού τους από τους άλλους, μια και έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναγνωρίσουν τα άλλα άτομα και τους εαυτούς τους και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα ονόματα των ανθρώπων αυτών. (Jordan 1989).

Παρόλο που η δομή των διαφόρων γλωσσών είναι διαφορετική, η δυσκολία στην χρήση των προσωπικών αντωνυμιών είναι κοινή σε όλα τα παιδιά με αυτισμό ανεξαρτήτως εθνικότητας. Το παρόν άρθρο έχει σαν στόχο να ερευνήσει την δυσκολία στην χρήση των προσωπικών αντωνυμιών από τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και μιλούν την ελληνική γλώσσα, συγκρίνοντας τις δυσκολίες αυτές με τις αναφορές στην διεθνή βιβλιογραφία για το φαινόμενο αυτό και επίσης να ερευνήσει συγκριτικά τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στις υποομάδες των παιδιών του φάσματος του αυτισμού και συγκεκριμένα των παιδιών με αυτιστική διαταραχή και σύνδρομο Asperger.

Οι αντωνυμίες είναι μέρος της ανάπτυξης του λόγου το οποίο κατακτάται σχετικά αργά από τα παιδιά (Frith 1989), είναι ένα σύνθετο σύστημα για την κατάκτηση του οποίου είναι απαραίτητη η κατανόηση του γεγονότος ότι μία λέξη μπορεί να αναφέρεται σε μία άλλη ή σε άλλες λέξεις που έχουν αναφερθεί προηγουμένως στην συζήτηση (Bernstein & Tiegerman 1993). Η ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών υπήρξε ένας ενδιαφέρον τομέας για τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη του λόγου στο παιδί. Σύμφωνα με τον Boyd (Fay 1980), η κατάκτηση του «εγώ» από τα παιδιά είναι μια μεγάλη επανάσταση της εξέλιξης, η οποία οφείλεται στην διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν την χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, μέσω της κατανόησης του μηχανισμού της αλλαγής της αναφοράς μεταξύ ομιλητή και ακροατή μέσα στην διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Jordan 1995).

Η εμφάνιση των προσωπικών αντωνυμιών στα παιδιά γίνεται γύρω στον τρίτο χρόνο της ζωής τους ενώ μέχρι τότε τείνουν να χρησιμοποιούν τα ονόματα αυτών στους οποίους αναφέρονται συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού τους (Frith 1989).

Σύμφωνα με τον Brown (Bernstein & Tiegerman 1993) υπάρχουν πέντε στάδια στην ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών, στο πρώτο εμφανίζεται το «εγώ», στο δεύτερο το «εμένα», στο τρίτο το «εσύ» και αργότερα εμφανίζονται το «αυτός, αυτή, εμείς». Η δυσκολία της χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών από τα παιδιά οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές συμπεριλαμβάνονται στις δεικτικές λέξεις, δηλ. στις λέξεις που αλλάζουν σύμφωνα με τον ομιλητή και το πλαίσιο της επικοινωνίας. Οι προσωπικές αντωνυμίες βέβαια είναι από τις πρώτες δεικτικές λέξεις που κατακτούνται από τα παιδιά (Jordan 1989) αλλά παρόλα αυτά είναι ιδιαίτερα δύσκολη η χρήση τους στον μηχανισμό του ακροατή ομιλητή. Υπάρχουν τρία στάδια στην εξέλιξη της χρήσης της προσωπικής αντωνυμίας σαν δεικτική έννοια στον μηχανισμό του ομιλητή ακροατή, στο πρώτο στάδιο το «εγώ» χρησιμοποιείται χωρίς άλλη αντιθετική αντωνυμία, στο δεύτερο στάδιο το «εγώ» και το «εσύ» χρησιμοποιούνται με λάθος αντίθεση μεταξύ τους και στο τελευταίο στάδιο η προσωπική δεικτική αντωνυμία χρησιμοποιείται με την σωστή δεικτική αντίθεση (Clark 1978).

Η προσωπική αντωνυμία στην ελληνική γλώσσα για το πρώτο και δεύτερο πρόσωπο έχει οχτώ τύπους, τέσσερις από αυτούς είναι δυνατοί και τέσσερις αδύνατοι. Οι δυνατοί τύποι είναι «εγώ, εσύ, εμένα, εσένα» και οι αδύνατοι «με, σε, μου, σου» (Τομπαίδης 1995).

Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες είναι ότι το πρόσωπο το οποίο μιλά δεν δηλώνεται μόνο από την προσωπική αντωνυμία αλλά και από την κατάληξη του ρήματος. Για τον

λόγο αυτό η προσωπική αντωνυμία χρησιμοποιείται λιγότερο στα ελληνικά από ότι σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες.

Χαρακτηριστικό για τα άτομα με αυτισμό στην Ελλάδα είναι το γεγονός ότι τα λάθη δεν γίνονται μόνο στην χρήση των αντωνυμιών αλλά και στις καταλήξεις των ρημάτων που δηλώνουν το πρόσωπο που δρα. Αυτό υποστηρίζει την άποψη ότι η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών δεν είναι δυσκολία των γραμματικών τύπων της γλώσσας, αλλά δυσκολία η οποία οφείλεται στις δυσκολίες της κοινωνικότητας (Charney 1980). Η Jordan (1989) υποστηρίζει ότι η δυσκολία οφείλεται σε απόκλιση στην κατανόηση των προσωπικών δεικτικών λέξεων, τα παιδιά με αυτισμό δεν είναι ικανά να κατανοήσουν το «αξίωμα του ομιλητή» ότι δηλαδή οι αντωνυμίες αλλάζουν σύμφωνα με το πότε αυτές χρησιμοποιούνται σαν αναφορά στον εαυτό τους ή στον άλλον, αλλά κατανοούν ότι αυτές χρησιμοποιούνται σαν αναφορικά ονόματα. Από την πλευρά του ακροατή τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν ότι η αντωνυμία «εσύ» αναφέρεται πάντα στους εαυτούς τους, ενώ το «εγώ» πάντα στον ενήλικα, έτσι όταν τα παιδιά παίρνουν το ρόλο του ομιλητή συνεχίζουν να χρησιμοποιούν το «εσύ» για να αναφέρονται στους εαυτούς τους.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών και των γραμματικών μορφημάτων στα ελληνόπουλα με φυσιολογική ανάπτυξη, οι λιγοστές έρευνες που υπάρχουν υποστηρίζουν, ότι πρώτα αναπτύσσεται το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, μετά το πρώτο, μετά το δεύτερο και τελευταία αναπτύσσονται οι τύποι «εμένα εσένα» (Stefany 1995). Παρόμοια είναι και η ανάπτυξη των μορφημάτων των καταλήξεων των ρημάτων, πρώτα αναπτύσσεται το τρίτο πρόσωπο, μετά το πρώτο και τελευταία το δεύτερο (Κατή 1984, Varlokosta 1995).

Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα στοιχεία για την αντιστροφή των αντωνυμιών στα παιδιά με σύνδρομο Asperger. Για αρκετά χρόνια οι ερευνητές πίστευαν ότι ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger είναι η ίδια διαταραχή αλλά με διαφορετικό όνομα και με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Παρόλο όμως που και οι δύο διαταραχές ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού το DSM-IV (1994) και το ICD-10 (1992) διαχωρίζουν της δύο διαταραχές σαν διαφορετικές διαγνωστικές κατηγορίες. Αποδείξεις για τον διαχωρισμό των δύο διαταραχών υπήρχαν ακόμη από την εποχή που ο Kanner και ο Asperger περιέγραψαν τις δύο διαταραχές, όπως για παράδειγμα ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν διαταραχές στον λόγο και όχι στην κινητικότητα, ενώ αντίθετα τα παιδιά με Asperger δεν έχουν προβλήματα στον λόγο αλλά έχουν προβλήματα στην κινητικότητα (Wing 1991). Η διαφορά στις λεκτικές ικανότητες είναι ένα από τα σημαντικά στοιχεία που μπορούν να αποδείξουν ότι το φαινόμενο της αντιστροφής των αντωνυμιών εμφανίζεται λιγότερο στα παιδιά με Asperger από ότι στα παιδιά με αυτισμό (Wing 1991).

Το παρόν άρθρο θα προσπαθήσει να ερευνήσει αν υπάρχουν διαφορές στην χρήση των προσωπικών αντωνυμιών του πρώτου και δεύτερου προσώπου των δυνατών τύπων της προσωπικής αντωνυμίας και του πρώτου, δεύτερου και τρίτου προσώπου των καταλήξεων των ρημάτων ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και Asperger.

Μέθοδος - Εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκαν για την διάγνωση της «εκτεταμένης διαταραχής της ανάπτυξης» η ADI- R (Le Couter , Rutter 1994), τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV (APA 1994) για την διάγνωση αυτιστική διαταραχή και σύνδρομο Asperger, το Picture test από το Derbyshire Language Scheme (Masidlover 1979) για τον καθορισμό του επιπέδου κατανόησης του προφορικού λόγου. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο για να καθοριστεί το επίπεδο έκφρασης του προφορικού λόγου σε κάθε παιδί, μια και δεν υπάρχει για την ελληνική γλώσσα έρευνα που να δείχνει το «Μέσω Μήκος Έκφρασης» (MLU) (Brown 1973). Για να καθοριστεί το επίπεδο εκφραστικής ικανότητας χρησιμοποιήσαμε τις εκφράσεις των παιδιών για τις 50 ίδιες εικόνες του Picture Test , βρήκαμε των αριθμό των μορφημάτων των εκφράσεων αυτών και το διαιρέσαμε δια το 50, ο αριθμός που προέκυψε ονομάστηκε Επίπεδο Εκφραστικής Ικανότητας (ΕΕΙ).

Για την έρευνα της χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες του εξεταστή και των υποκειμένων, καθώς και μια σειρά παιχνιδιών και αντικειμένων που εξυπηρετούσαν τους στόχους της έρευνας.

Υποκείμενα

Υπάρχουν τρεις ομάδες που παίρνουν μέρος στην έρευνα. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από δύο παιδιά με αυτισμό, που παρακολουθούν κανονικό δημοτικό σχολείο, με χρονολογική ηλικία 6 και 8 χρονών αντίστοιχα και με ΕΕΙ 4.0 και 5.0 αντίστοιχα.

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από δύο παιδιά με σύνδρομο *Asperger*, που παρακολουθούν κανονικό δημοτικό σχολείο και έχουν χρονολογική ηλικία 6 και 5.10, με ΕΕΙ 6.0 και 5.0 αντίστοιχα.

Η τρίτη ομάδα αποτελείται από πέντε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη, που ήταν ενταγμένα σε παιδικό σταθμό και θα παρακολουθούσαν κανονικό δημοτικό σχολείο στο μέλλον. Οι ηλικίες τους ήταν 5.6, 5.3, 5.1, 4.9, 5.0, το ΕΕΙ ήταν 4.4, 4.2, 4.8, 4.9, 5.4.

Όλα τα υποκείμενα έφτασαν μέχρι το 4word level του Picture Test από το Derbyshire Language Scheme, εμφανίζοντας λίγα λάθη στην κατανόηση των παρελθοντικών χρόνων των ρημάτων και στην κατανόηση της κτητικής αντωνυμίας (του, της, τους).

Αποτελέσματα

Όλα τα υποκείμενα κατανοούν το πρώτο και δεύτερο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας (εγώ - εσύ) όταν αυτή αναφέρεται στον εαυτό τους και στον εξεταστή. Η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας γίνεται σωστά από τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και τα παιδιά με σύνδρομο *Asperger*, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο από τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία τείνουν να χρησιμοποιούν το όνομα του εξεταστή και το δικό τους όνομα για να απαντήσουν στην ερώτηση.

Όσον αφορά τον τύπο «εσένα - εμένα», φαίνεται ότι τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη κατανοούν και χρησιμοποιούν σωστά αυτό τον τύπο της αντωνυμίας. Τα παιδιά με *Asperger* φαίνεται να κατανοούν τον τύπο της αντωνυμίας, στην χρήση της όμως, ένα από αυτά την χρησιμοποιεί σωστά, ενώ το άλλο τρεις στις πέντε φορές χρησιμοποιεί αντί για τον σωστό τύπο το «εγώ - εσύ».

Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να κατανοούν το «εμένα» όταν αυτό αναφέρεται στον εξεταστή αλλά δεν κατανοούν το «εσένα» για τον εαυτό

τους. Στην χρήση αυτού του τύπου της αντωνυμίας φαίνεται ότι υπάρχει σοβαρή δυσκολία στα παιδιά με αυτισμό, μια και δεν χρησιμοποιούν αυτόν τον τύπο, αλλά στην θέση του χρησιμοποιούν είτε το όνομα του εξεταστή ή του εαυτού τους, είτε τον τύπο «εγώ - εσύ» της προσωπικής αντωνυμίας.

Στις καταλήξεις των ρημάτων του πρώτου, δεύτερου και τρίτου προσώπου, τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα. Κανένα λάθος δεν σημειώθηκε τόσο στην κατανόηση όσο και στην χρήση των καταλήξεων των ρημάτων από τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και τα παιδιά με σύνδρομο Asperger. Τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν δυσκολία ιδιαίτερα στην χρήση των καταλήξεων. Δεν χρησιμοποιούν καθόλου το δεύτερο πρόσωπο και τείνουν στην θέση του να χρησιμοποιούν το τρίτο, όπως το ίδιο συμβαίνει και με την χρήση του πρώτου προσώπου. Τις ελάχιστες φορές που χρησιμοποίησαν το δεύτερο πρόσωπο έγινε για να αναφερθούν στον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας ηχολαλικά την έκφραση.

Η τελευταία δοκιμασία είχε σαν στόχο να ερευνήσει την ικανότητα των παιδιών να παίρνουν την θέση του ομιλητή και να συνεχίζουν την φράση την οποία ξεκίνησε ο ομιλητής. Τα αποτελέσματα αυτής της δοκιμασίας έδειξαν ότι τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και τα παιδιά με αυτισμό συμπληρώνουν σωστά την φράση του ομιλητή. Τα παιδιά με Asperger, όμως τείνουν να αλλάζουν τον τύπο της προσωπικής αντωνυμίας και να την συμπληρώνουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την αρχική φράση του ομιλητή π.χ η φράση «θα σε.....(πλύνω)» γίνεται από τα παιδιά με σύνδρομο Asperger «θα με πλύνεις» χωρίς να κρατούν την αρχική μορφή της έκφρασης.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολίες στην χρήση των διαφόρων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών της ελληνικής γλώσσας, καθώς επίσης και στην κατανόηση κάποιων τύπων της αντωνυμίας ή του γραμματικού μορφήματος των ρημάτων που δηλώνουν το πρόσωπο που δρα.

Τα ευρήματα είναι αντίθετα με την υπόθεση της ψυχοδυναμικής θεωρίας (Bettelheim 1967, Bosch 1970), ότι η δυσκολία οφείλεται στην αδυναμία διαφοροποίησης των παιδιών με αυτισμό, του εαυτού τους από τους άλλους. Αντίθετα υποστηρίζεται η άποψη της (Jordan 1989) σύμφωνα με την οποία η δυσκολία οφείλεται στην αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να χειριστούν τις δεικτικές λέξεις και να αναπτύξουν τον μηχανισμό του ακροατή-ομιλητή.

Οι δυσκολίες που συναντούνται στα παιδιά με σύνδρομο Asperger, θα μπορούσαν να δικαιολογηθούν από τα στάδια της φυσιολογικής ανάπτυξης

των προσωπικών αντωνυμιών στα ελληνόπουλα. Σύμφωνα με την Stefany (1995), οι τύποι που αναπτύσσονται τελευταίοι στην ανάπτυξη της γλώσσας στα ελληνόπουλα είναι το «εμένα - εσένα». Άρα τα λάθη που εμφανίζουν τα παιδιά με σύνδρομο Asperger σε αυτούς τους τύπους μπορεί να δικαιολογηθούν από την αργοπορία στην εξέλιξη τους.

Τα αποτελέσματα της τρίτης δοκιμασίας, που είχε σαν στόχο να ερευνηθεί την ικανότητα των υποκειμένων στην κατανόηση της «αρχής του ομιλητή», έδωσαν αντιφατικά αποτελέσματα ανάμεσα στις ομάδες των παιδιών με αυτισμό και σύνδρομο Asperger. Τα παιδιά με αυτισμό καθώς και αυτά με φυσιολογική ανάπτυξη έδειξαν ότι μπορούν να ανταποκριθούν σωστά στην δοκιμασία, για διαφορετικούς λόγους στην κάθε μια ομάδα. Τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη γιατί κατανοούν την «αρχή του ομιλητή», ενώ τα παιδιά με αυτισμό πιθανόν, επειδή η δοκιμασία δόθηκε με τέτοιο τρόπο που βοήθουσε την σωστή απάντηση, μια και εξαιτίας της ηχολαλικής συμπεριφοράς τα παιδιά με αυτισμό συμπλήρωσαν τις φράσεις βασισμένα σε ηχολαλικά πρότυπα και όχι στην κατανόηση της «αρχής του ομιλητή».

Τα διαφορετικά αποτελέσματα από τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, τα οποία έτειναν να αλλάζουν την φράση και να χρησιμοποιούν σωστότερους γραμματικούς τύπους για να ανταποκριθούν στην δοκιμασία, δείχνει την δυσκολία τους στους κοινωνικούς κανόνες και στην κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου και επίσης, υπογραμμίζει την ικανότητα τους για την σωστή γραμματική χρήση της γλώσσας, η οποία φαίνεται από την πρώτη περιγραφή της διαταραχής από τον Asperger (Wing 1991), ο οποίος παρατηρεί, ότι τα παιδιά που εμπíπτουν σε αυτήν την διαταραχή εμφανίζουν σωστά γραμματικά προφορική ομιλία πριν ακόμη περπατήσουν. Από τα αποτελέσματα των δοκιμασιών φαίνεται η διάφορα των δύο ομάδων στην χρήση και κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών και των μορφημάτων των ρημάτων που δηλώνουν το πρόσωπο που δρα στην ελληνική γλώσσα.

Μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα υποκειμένων θα μπορούσε να δώσει περισσότερα στοιχεία για τις διαφορές των παιδιών με αυτισμό και σύνδρομο Asperger στις γλωσσικές ικανότητες των δύο ομάδων.

Μεταφράσεις

ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ / ΑΛΛΑΓΕΣ/ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ/ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Τα παρακάτω στοιχεία είναι από το «Εγχειρίδιο της Τεχνικής Υποστήριξης για τον Αυτισμό για τα σχολεία του Kentucky» που έγραψαν οι Nancy Dalrymple και Lisa Ruble.

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να απευθύνεστε στην O.A.S.I.S (Online Asperger Syndrome Information and Support www.udel/bkirby/asperger)

ΓΙΑ ΤΟΝ / ΤΗΝ _____

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΤΑΞΗ

Επικοινωνία με το μαθητή

- + Να είστε σαφής και συγκεκριμένοι
- + Να αποφεύγετε ασαφείς όρους όπως «αργότερα», «ίσως», «γιατί το έκανες;»
- + Μειώστε το ρυθμό της ομιλίας
- + Εάν είναι απαραίτητο για την κατανόηση, σπάστε τη δραστηριότητα σε μικρότερα βήματα
- + Χρησιμοποιείτε χειρονομίες, καθοδήγηση, επίδειξη μαζί με την προφορική οδηγία
- + Δώστε από πριν σαφείς πληροφορίες για τυχόν αλλαγές
- + Ειδικά, ελκύστε την προσοχή οπτικά, λεκτικά ή σωματικά
- + Αποφύγετε τις ιδιωματικές φράσεις, τις λέξεις με διπλή έννοια ή το σαρκασμό.

Ενθάρρυνση της επικοινωνίας με το μαθητή

- + Σταματάτε, ακούτε και περιμένετε
- + Παρακολουθείτε και ακούστε τις προσπάθειες για ανταπόκριση
- + Απαντήστε θετικά στις προσπάθειες
- + Μορφοποιήστε σωστά τη δραστηριότητα χωρίς να διορθώνετε
- + Ενθαρρύνετε την πρόσληψη και την επιλογή όταν είναι δυνατόν

Κοινωνική υποστήριξη

- Προστατεύστε το παιδί από την κακομεταχείριση και την κοροϊδία
- Επιβραβεύετε τους συμμαθητές όταν του συμπεριφέρονται με συμπάθεια

- + Δημιουργείτε συνεργατικές καταστάσεις μάθησης όπου μπορεί να μοιραστεί τις επιδόσεις του
- + Δημιουργείτε ένα «σύστημα συντρόφου» σε κάθε τάξη
- + Συμπεριλάβετε στο πρόγραμμα χρόνο για παρατήρηση, ενθαρρύνετε την παρατήρηση και την σωματική εγγύτητα
- + Δώστε του την ευκαιρία να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από φυσικές δραστηριότητες με έναν συμμαθητή
- + Δώστε του την ευκαιρία να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από φυσικές δραστηριότητες με λίγους συμμαθητές
- + Δομήστε δραστηριότητες όπου θα υπάρχουν προκαθορισμένες σχέσεις και τρόποι αλληλεπίδρασης
- + Εστιάστε στην κοινωνική διαδικασία και στο αποτέλεσμα αυτής
- + Διδάξτε εξατομικευμένα, κάνετε επαναλήψεις, και μορφοποιήστε συμπεριφορές μέσα από φυσικές καταστάσεις τις παρακάτω δεξιότητες:

τη σειρά στη συνομιλία -τη φιλοφρόνηση -τη διαπραγμάτευση - την ανταπόκριση - την πρόσκληση - την αναμονή - το χαιρετισμό - τη διόρθωση διακοπών - τη συμμετοχή - την αποδοχή των απαντήσεων των άλλων - την αποδοχή των επιτυχιών των άλλων - την ανάληψη της αρχηγίας - την ακολουθία των ιδεών των άλλων - το πείραγμα και το αστείο.

- + Μοιραστείτε ενδιαφέροντα χρησιμοποιώντας τα δικά του ενδιαφέροντα και δυνατότητες
- + Καθορίστε ποιος από το εκπαιδευτικό προσωπικό θα συνηγορεί για το μαθητή, θα επιλύει τα προβλήματα και θα τον διευκολύνει
- + Εξατομικεύστε κοινωνικές ιστορίες δίνοντας συγκεκριμένες καταστάσεις και τονίζοντας την περιγραφή και τις προοπτικές
- + επικεντρώστε στην αλλαγή των μη αποδεκτών συμπεριφορών και αγνοείτε εκείνες που είναι απλά «περίεργες»

Περιβάλλον και ρουτίνες

- + Οργανώστε ένα προβλέψιμο και ασφαλές περιβάλλον
- + Ελαττώστε τις μεταφορές
- + Προσφέρετε σταθερές καθημερινές ρουτίνες
- + Αποφύγετε τις εκπλήξεις, τις αλλαγές στο πρόγραμμα, ή άλλες αλλαγές, άσχετα από το πόσο μικρές είναι και προετοιμάστε επιμελώς τις δραστηριότητες
- + Μιλάτε του σε καταστάσεις άγχους ή απομακρύνετε τον από αυτές
- + Δώστε του προσωπικό χώρο σε διαθέσιμο δωμάτιο για να χαλαρώνει
- + Μειώστε τους διασπαστικούς παράγοντες και την αισθητηριακή υπερφόρτωση τη φασαρία, τα οπτικά ερεθίσματα, τις μυρωδιές

- ✚ Επιτρέψτε απαραίτητες μετατροπές για να αντιμετωπίσετε την ευαισθησία στο άγγιγμα, όπως να πιάνει την κόλλα

Παρουσίαση των υλικών

- ✚ Παρουσιάζετε οπτικά:
- ✚ Δίνεται γραπτή εντολή/ πληροφορία, επιδεικνύετε, δίνετε φωτογραφίες/ εικόνες και γραπτή εντολή/ πληροφορία, δίνετε μόνο εικόνες, δίνετε μόνο αντικείμενα, ημερολόγια, χάρτες, διαγράμματα, μέσω του κομπιούτερ, μέσω του βίντεο.
- ✚ Χρησιμοποιείτε εγκατεστημένες ρουτίνες
- ✚ Επιμένετε στο τι αναμένετε από το παιδί
- ✚ Χρησιμοποιήστε τη διδασκαλία μέσω ενός συμμαθητή
- ✚ Διασπάστε την οδηγία σε μικρά εξελικτικά βήματα
- ✚ Δώστε ευκαιρίες για επανάληψη
- ✚ Δώστε την απαιτούμενη βοήθεια

Αξιολόγηση και Εργασία

- ✚ Τροποποιείτε τη δυσκολία
- ✚ Συντομεύστε
- ✚ Αλλάξτε δραστηριότητα
- ✚ Εξηγείτε το κείμενο
- ✚ Δώστε επιλογή της δραστηριότητας
- ✚ Διδάξτε ένα πρότυπο μάθησης μέσα από την επανάληψη
- ✚ Προσαρμόστε τρόπο ερωτήσεων
- ✚ Επιτρέψτε περισσότερο χρόνο
- ✚ Επεκτείνετε τη μάθηση σε πραγματικές καταστάσεις
- ✚ Δώστε οπτική βοήθεια σαν ένα μέσο διδασκαλίας για να συνοψίζει / γράφει.

Έλεγχος της συμπεριφοράς από το ίδιο το παιδί

- Διδάξτε τη χρήση του χρονομέτρου ή άλλων οπτικών βοηθημάτων
- Εξατομικεύστε τη σχέση σας με το παιδί
- Δώστε ενθάρρυνση που είναι προσωπική, άμεση, συγκεκριμένη.
- Συμπεριλάβετε στο καθημερινό πρόγραμμα τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του.
- Ενθαρρύνετε τις επιλογές και τη λήψη αποφάσεων όταν πρέπει
- Αναλύστε το σκοπό της συμπεριφοράς από την μεριά του παιδιού
- Μεταφράστε τους σκοπούς σε δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν
- Αποφύγετε την πίεση του να «είναι καλός» ή άλλες αφηρημένες προσδοκίες

-Αποφύγετε την τιμωρία που μειώνει την αυτοπεποίθηση, αυξάνει το άγχος και δεν είναι και κατανοητή:

με το σταμάτημα μια ρουτίνας, του ελεύθερου χρόνου, της άσκησης - ,με το να το στείλετε στο σπίτι του - επιτιμώντας το ή φωνάζοντας του
Αποφύγετε την τιμωρία για τη συμπεριφορά που είναι μέρος της διαταραχής:

αποφεύγει τη βλεμματική επαφή
μιλάει στον εαυτό του
έχει αργό χρόνο απάντησης
έχει έλλειψη «σεβασμού» για τους άλλους
επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις
αναστατώνεται με πολύ κόσμο ή με τη φασαρία
είναι αγχωμένο
αναφέρεται διαρκώς σε ένα θέμα ή ενδιαφέρον
αναστατώνεται από την αλλαγή

Εργασία στο σπίτι

- ✚ Εξατομικευμένη
- ✚ Σύντομη
- ✚ Όχι περισσότερο από μία ώρα κάθε απόγευμα
- ✚ Περισσότερος χρόνος
- ✚ Περισσότερη βοήθεια

Παραμονή στη δραστηριότητα

- ✚ Σπάστε τη δραστηριότητα σε μικρότερες ενότητες
 - ✚ Δίνετε συχνότερη ανατροφοδότηση και κατεύθυνση
 - ✚ Δώστε περισσότερο χρόνο στην τάξη της ειδικής αγωγής για τη συμπλήρωση της εργασίας του
 - ✚ Βάλτε τον να καθίσει δίπλα στον «σύντροφο» ώστε να του υπενθυμίζει την εργασία του και να προσέχει στο μάθημα
- Εάν είναι αναγκαίο, μειώστε την εργασία

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Οι παρακάτω φόρμες είναι από το «Εγχειρίδιο Τεχνικής Υποστήριξης για τον Αυτισμό για τα Σχολεία του Kentucky», προσαρμοσμένες από την Nancy Dalrymple και την Lisa Ruble και αποτελούν πολύτιμη πληροφόρηση για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της Ειδικής Αγωγής. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να απευθύνεστε στην:

Anne Moll Kentucky Department of Education, 17th Floor CPT
500 Mero Street, Frankfort, KY 40601, (502) 564-2672

<u>Δυσκολίες στην ποιότητα της Κοινωνικής Συναλλαγής</u>	Σχόλια
<ul style="list-style-type: none"> • Θέλει και έχει ανάγκη να μένει μερικές φορές μόνος του • Έχει προβλήματα με την ασυνέπειά του στην κοινωνική συναλλαγή • Αδυνατεί να ανταποκριθεί στα κοινωνικά σήματα • Αδυνατεί να κατανοήσει πώς αισθάνεται ο άλλος • Χρησιμοποιεί ακατάλληλο γαργάλημα και γέλιο • Έχει δυσκολία στη μίμηση - δεν ασχολείται με απλά παιχνίδια • Δεν δέχεται το αγκάλιασμα και το άγγιγμα εκτός εάν το ξεκινά ο ίδιος • Δεν χρησιμοποιεί το γέλιο για να κατευθύνει τον ενήλικα ως βρέφος • Δεν αντιλαμβάνεται τα όρια των άλλων • Αναλώνεται σε στερεοτυπικές ερωτήσεις ως μοντέλο αλληλεπίδρασης • Παρεμβαίνει ακατάλληλα σε κοινωνικές καταστάσεις • Μιμείται από την τηλεόραση αλλά όχι με αμοιβαίο τρόπο • Χρησιμοποιεί ανεπαρκώς τις μη λεκτικές χειρονομίες • Έχει δυσκολίες με τον ανταγωνισμό π.χ. να χάνει, να είναι πρώτος, να κερδίζει 	

<u>Δυσκολίες που προκύπτουν από τις περιορισμένες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες</u>	Σχόλια
<ul style="list-style-type: none"> • Βλέπει κατ επανάληψη βιντεοκασέτες ή συγκεκριμένα μέρη της βιντεοκασέτας • Τοποθετεί στη σειρά αντικείμενα • Δείχνει προσκόλληση σε άψυχα αντικείμενα (κορδόνια, μπουκάλια) • Συναρπάζεται από την κίνηση (στριφογυρίζει ρόδες , ανοιγοκλείνει πόρτες και συρτάρια, παρακολουθεί τον ανεμιστήρα που δουλεύει. • Περπατάει ή τρέχει πάνω κάτω ή γύρω γύρω • Εξερευνά το περιβάλλον γλύφοντας, μυρίζοντας ή αγγίζοντας • Είναι πολύ ευαίσθητος στους ήχους (ως βρέφος μπορεί να έδινε την εντύπωση ότι ήταν κωφό) • Επιμένει σε συγκεκριμένες ρουτίνες και ανθίσταται στην αλλαγή • Αντιδρά αρνητικά στις αλλαγές του περιβάλλοντος • Είναι τελειομανής, έχει δυσκολίες με τη διόρθωση και τα «λάθη» • Έχει δυσκολία με τον μη δομημένο χρόνο • Έχει δυσκολία να περιμένει • Έχει μη φυσιολογική αντίδραση στον πυρετό και στον πόνο • Προσηλώνεται σε σχήματα, φώτα ή γυαλιστερές επιφάνειες • Δεν έχει το φόβο του πραγματικού κινδύνου • Δείχνει υπερβολικό φόβο σε αβλαβή αντικείμενα ή καταστάσεις • Είναι αμυντικός στο άγγιγμα εάν δεν το εισάγει ο ίδιος • Υπάρχει ιστορικό με προβλήματα στο φαγητό • Υπάρχει ιστορικό με προβλήματα στον ύπνο 	
<p><u>Δυσκολίες στην ποιότητα της επικοινωνίας</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Έχει δυσκολία με τις αντωνυμίες • Έχει δυσκολία στη συντακτική οργάνωση της πρότασης • Έχει δυσκολία να απαντά στις ερωτήσεις • Έχει δυσκολία να ανταποκρίνεται στις οδηγίες • Έχει δυσκολία να κατανοεί το χιούμορ 	

- Έχει δυσκολία να κατανοεί τις πολλαπλές έννοιες των λέξεων
- Έχει δυσκολία να κατανοεί τον σαρκασμό, τις ιδιωματικές φράσεις, και τον περιγραφικό λόγο
- Κάνει άμεση ηχολαλία ή καθυστερημένη ή αλλάζει ελαφρά τη φράση
- Σπάνια εισάγει την επικοινωνία
- Έχει δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών
- Έχει δυσκολία με τις έννοιες του χρόνου
- Έχει δυσκολία με τις μεγάλες προτάσεις
- Έχει δυσκολία με την πολλή γρήγορη ομιλία
- Έχει δυσκολία με συνομιλία
- Έχει δυσκολία με τη χρησιμοποίηση του ρυθμού και της κατάλληλης χρησιμοποίησης της έντασης της φωνής

Δυσκολίες στη μάθηση

- Παρατηρείται ανομοιομορφία στις δεξιότητες
- Έχει πολύ καλά ανεπτυγμένη μνήμη
- Έχει ικανότητα να χειρίζεται αντικείμενα πολύ καλύτερα παρά το μολύβι και το χαρτί
- Δείχνει υπέρ και υπό γενίκευση της μάθησης
- Έχει πολύ καλές οπτικές δεξιότητες
- Είναι υπερκινητικός
- Έχει μικρό εύρος προσοχής σε ορισμένες δραστηριότητες και σε άλλες όχι
- Είναι παρορμητικός
- Έχει αργή αντίδραση
- Έχει δυσκολίες στην οργάνωση
- Μαθαίνει με συγκεκριμένη ακολουθία
- Χρειάζεται βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων

Προβλήματα Συμπεριφοράς

- Έχει επιθετική συμπεριφορά: δαγκώνει, χτυπάει, κλωτσάει, τσιμπάει
- Αυτοτραυματίζεται : δαγκώνεται, χτυπιέται, τσιμπιέται, χτυπάει μέρη του σώματός του στον τοίχο ή στο πάτωμα
- Έχει εκρήξεις θυμού
- Στριγκκλίζει και φωνάζει

Σχόλια

<ul style="list-style-type: none">• Δε συμμορφώνεται και αρνείται να μετακινηθεί ή να κάνει κάτι• Έχει δυσκολίες στο φαγητό• Έχει δυσκολίες στην τουαλέτα• Δείχνει πολύ χαμηλό κίνητρο <p><u>Πιθανά κινητικά προβλήματα</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Είναι αδέξιος• Έχει προβλήματα στην ισορροπία• Είναι δύσκαμπτος• Έχει δυσκολίες στον κινητικό προγραμματισμό- δεν μπορεί να προετοιμάσει το σώμα του για μια συγκεκριμένη κίνηση• Παρουσιάζει κινητική κόπωση -κουράζεται εύκολα• Έχει δυσκολίες με τη δύναμη• Έχει δυσκολίες στην κινητική αντίληψη- στο χώρο, στη σειροθέτηση, στο γράψιμο• Έχει δυσκολία στην εισαγωγή της κίνησης	Σχόλια
--	--------

**ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΜΕΙΩΝΟΥΝ
ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΝΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ**

<u>Εσωτερικές</u> , στις περιπτώσεις που:	Σχόλια
<ul style="list-style-type: none"> • Δεν γίνεται κατανοητός • Δεν κατανοεί • Δεν έχει αρκετές πληροφορίες • Δεν έχει τις κατάλληλες δεξιότητες για την εργασία • Δεν έχει επιλογές • Κάνει λάθη • Κουράζεται • Είναι άρρωστος • Τον αγγίζουν • Πεινάει <p><u>Σημαντικές αλλαγές</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Αλλαγές στο σχολείο, στην εργασία, στο σπίτι, στην κοινότητα • Μικρές αλλαγές στο πρόγραμμα • Αλλαγές στην ώρα • Αλλαγές στο χώρο εργασίας • Απουσίες δασκάλων ή άλλου προσωπικού • Απουσία φίλου ή συντρόφου • Αργοπορία ή αναβολή επίσκεψης συγγενούς • Μη πρόβλεψη ενός γεγονότος ή δραστηριότητας • Ματαίωση ενός γεγονότος ή μιας δραστηριότητας • Αναμονή για πολλή ώρα <p><u>Σύγχυση του Περιβάλλοντος</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετώπιση του πλήθους • Αντιμετώπιση της φασαρίας • Αντιμετώπιση της υπερβολικής κίνησης • Αντιμετώπιση ανταγωνιστικών οπτικών ερεθισμάτων • Αντιμετώπιση περιορισμένου χώρου • Αντιμετώπιση του ρυθμού των άλλων • Αντιμετώπιση απώλειας αντικειμένων αξίας 	

<p><u>Σχέσεις. Αντιμετώπιση καταστάσεων, όπως:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Να τον διορθώνουν• Να του αρνούνται• Να τον διακόπτουν• Να καθυστερεί• Να τον αγνοούν• Να φοβάται ότι θα χάσει πολύτιμους ανθρώπους• Να τον κοροϊδεύουν• Να τον αφήνουν εκτός• Να τον κατηγορούν	Σχόλια
--	--------

ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

<u>Ήχοι / ακοή</u>	Σχόλια
<ul style="list-style-type: none"> • Να υπάρχει διάγνωση προβλήματος ακοής σε κάποια δεδομένη στιγμή • Να αντιδρά σε ανεπάντεχους ήχους • Να φοβάται ορισμένους ήχους • Να διασπάται από ορισμένους ήχους • Να μη μπορεί να προσδιορίσει την πηγή του ήχου • Να προκαλεί ο ίδιος ήχους • Να του αρέσουν ήχοι που είναι συνεχείς και επισκιάζουν τους εξωτερικούς ήχους • Κάτι άλλο 	
<p><u>Όραση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Να υπάρχει διάγνωση προβλήματος όρασης • Να είναι ευαίσθητος στο φως • Να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή • Να διασπάται από λίγα ή πάρα πολλά οπτικά ερεθίσματα • Του αρέσει να βλέπει κινούμενα οπτικά αντικείμενα • Έχει δυσκολία στην ιχνηλασία • Διεγείρεται με την ποικιλία οπτικών ερεθισμάτων • Έχει δυσκολία με τις σκάλες ή τα ύψη • Του αρέσουν τα σχήματα • Αναστατώνεται όταν τα αντικείμενα φαίνονται διαφορετικά • Αποφασίζει για την τροφή την ενδυμασία και τα αντικείμενα από την όψη τους • Τακτοποιεί το χώρο με τέτοιο τρόπο και μπορεί να πει αν κάτι δεν είναι στη θέση του • Εξετάζει με προσοχή τα αντικείμενα ή τα χέρια • Του αρέσει η τηλεόραση και το βίντεο • Κάτι άλλο 	
<p><u>Μυρωδιές / όσφρηση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Είναι ευαίσθητος στις μυρωδιές 	

<ul style="list-style-type: none"> • Μυρίζει τα αντικείμενα, τις τροφές, τους ανθρώπους • εξερευνά το περιβάλλον με την όσφρηση • αντιδρά έντονα σε μερικές οσμές • αγνοεί δυνατές μυρωδιές • Κάτι άλλο <p><u>Άγγιγμα /αφή</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Είναι αμυντικός όταν τον αγγίζουν • Προτιμάει το έντονο πιάσιμο από το απαλό • Πρέπει να γνωρίζει από πριν ότι κάποιος θα τον αγγίξει • Εισάγει το αγκάλιασμα, το κανάκεμα • Γίνεται ευεραίσθητος αν το σπρώξουν ή τον αγγίζουν • Δεν του αρέσει η αίσθηση κάποιων υφασμάτων • Αρνείται να αγγίξει ορισμένα πράγματα. • Είναι ευαίσθητος σε ορισμένα ρούχα • Δεν ντύνεται σύμφωνα με τη θερμοκρασία • Δεν του αρέσει να πλένεται • Του αρέσει να παίζει με το νερό • Βάζει στο στόμα του αντικείμενα ή υφάσματα • Αρνείται να περπατήσει σε συγκεκριμένες επιφάνειες • Δείχνει να έχει δυσκολίες με την αντίληψη του βάθους • Δεν του αρέσει να του αγγίζουν τα μαλλιά, το πρόσωπο, ή το στόμα • Εκνευρίζεται όταν τα χέρια του έχουν κόλλα • Κάτι άλλο <p><u>Γεύση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Έχει δυσκολίες με το φαγητό • Δεν του αρέσουν ορισμένες τροφές / υφές • Τρώει μόνο ορισμένες τροφές • Δοκιμάζει πράγματα που δεν τρώγονται • Εξερευνά το περιβάλλον με τη γεύση • Κάτι άλλο <p><u>Κίνηση / Αιθουσαίο</u></p>	<p>Σχόλια</p>
--	---------------

- Δείχνει έντρομος στον αέρα
- Τεντώνεται προς τα πίσω όταν κρατούν ή τον κινούν
- Στριφογουρίζει γύρω από τον εαυτό του
- Κινεί έντονα μέρη του σώματός του
- Του αρέσει να κουνιέται μπρος πίσω να τον κουνούν στην κούνια ή να τον στριφογουρίζουν
- Περπατάει στις μύτες των ποδιών του
- Δείχνει αδέξιος και πέφτει πάνω στα πράγματα
- Σκαρφαλώνει συχνά και δεν πέφτει
- Αποφεύγει τις ασκήσεις ισορροπίας
- Κάτι άλλο

Αντίληψη / Αντίληψη της Κίνησης

- Δυσκολεύεται σε δραστηριότητες με μολύβι και χαρτί
- Έχει δυσκολία με την αίσθηση του χρόνου
- Έχει δυσκολία με τη θέση του σώματός του στο χώρο
- Βασίζεται στη γνώση του για τη θέση των επίπλων
- Έχει δυσκολία με τη χρησιμοποίηση μερικών εργαλείων
- Έχει δυσκολία στην οργάνωση των υλικών και να τα αποσύρει κατάλληλα
- Διασπάται από τις πόρτες, τα ανοιχτά ντουλάπια, τις τρύπες ή την κίνηση
- Κάτι άλλο

Σχόλια

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΊΝΑΙ ΜΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ

<u>Προσωπική οργάνωση / αυτοέλεγχος</u>	Σχόλια
<ul style="list-style-type: none"> • Δυσκολεύεται να περιμένει • Δεν τελειώνει την εργασία του • Δυσκολεύεται να φροντίσει τα πράγματά του και τα πράγματα του σχολείου • Δυσκολεύεται να μείνει σιωπηλός όταν χρειάζεται • Να μιλάει όταν του μιλούν, ιδιαίτερα όταν του κάνουν μια ερώτηση • Δυσκολεύεται να δουλέψει από μόνος του, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους • Δυσκολεύεται να προετοιμαστεί για τις δραστηριότητες και τα μαθήματά του • Δυσκολεύεται να είναι συνεπής στις εργασίες του • δυσκολεύεται να αλλάξει δραστηριότητα • δυσκολεύεται να τον διορθώσουν • δυσκολεύεται να δεχθεί ότι τα λάθη μπορεί να διορθωθούν. 	
<p><u>Αμοιβαία συναλλαγή</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • δυσκολεύεται να μιμηθεί • να μοιραστεί • να πάρει τη σειρά του • να καθίσει και να συμμετέχει στην ομάδα • να διαπραγματευτεί • να εισάγει την κοινωνική συναλλαγή • να επιτύχει την κοινή προσοχή (δείχνω, κοιτάζω, μιλάω) • να παίξει • να χαιρετήσει • να καλοπιάσει • να προσφέρει βοήθεια, ανακούφιση • να προσκαλέσει άλλους να συμμετέχουν • να ζητήσει επιβεβαίωση, επιβράβευση • να ζητήσει μια χάρη • να κουτσομπολέψει • να τραβήξει την προσοχή με συγκεκριμένο τρόπο, σηκώνοντας το χέρι, περιμένοντας 	

- να φροντίσει κάποιον που χτύπησε ή είναι άρρωστος, χωρίς να γελάει
- να δώσει στους άλλους να καταλάβουν ότι χτύπησε ή ότι είναι άρρωστος
- να ζητήσει σε κάποιον να παίξουν ή να κάνουν μια δραστηριότητα

Κατάλληλη ανταπόδοση της κοινωνικής συναλλαγής

- Δυσκολεύεται να ακούσει προσεκτικά
- Να σχολιάσει πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα
- Να απαντήσει σε ερωτήσεις
- Να χρησιμοποιήσει με αξιοπιστία το Ναι/ όχι
- Να δεχτεί βοήθεια
- Να αποδεχθεί ότι μερικά πράγματα είναι αδύνατα
- Να απαντήσει στο πείραγμα
- Να κάνει επιλογές
- Να μοιραστεί τη χαρά του άλλου
- Να κάνει την κατάλληλη βλεματική επαφή

Τρόπος συναλλαγής

- Δυσκολεύεται να είναι ευγενικός
- Να είναι καλός
- Να νοιάζεται
- Να μην είναι πολυλογάς
- Να είναι ευγενικός
- Να μη χτυπάει, να μην κλωτσάει, να μη βρίζει
- Να κοιτάζει αυτόν που μιλάει
- Να μη φεύγει όταν κάποιος μιλάει
- Να κρατά την απαραίτητη απόσταση από τον άλλον

Συγκεκριμένη συμπεριφορά κατά τη μάθηση

Δεν ξέρει πώς να συμπεριφέρεται

- Με τους ομηλικούς, όχι με τους ενήλικες
- Στην εκκλησία, στο σχολείο, στο σπίτι
- Στο γήπεδο
- Σε ένα μαγαζί

Σχόλια

<ul style="list-style-type: none"> • Με τους ξένους • Τι και πού είναι ιδιωτικός χώρος • Με τα πρόσωπα εξουσίας <p><u>Αφηρημένες κοινωνικές έννοιες</u></p> <p>Δεν κατανοεί πως πρέπει</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να είναι καλός • Να συγχρονίζεται • Να είναι δίκαιος • Να δείχνει φιλία • Να είναι ευγενικός • Να δείχνει καλοσύνη • Να κάνει το καλύτερο για τον άλλον • Να φροντίζει • Να εκτιμά το χιούμορ <p><u>Συμπεριφορά στην ομάδα</u></p> <p>Έχει δυσκολίες στο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να έρχεται όταν τον καλούν στην ομάδα • Να παραμένει σε συγκεκριμένα μέρη • Να συμμετέχει στην ομάδα • Να ακολουθεί τους κανόνες της ομάδας: <ul style="list-style-type: none"> -να μιλάει ένας κάθε φορά -να καθαρίζει, να μαζεύει, -να φεύγει -να περπατάει, να κάθεται ήσυχος, -να ψηφίζει - κανόνες πλειοψηφίας -να κερδίζει και να χάνει 	Σχόλια
--	--------

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΕΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΡΟΥ

Όταν θα απαντάτε σε αυτές τις ερωτήσεις, να θυμάστε να αναφέρεστε και να αναλύετε ολόκληρη την ημέρα και την εβδομάδα και όλα τα περιβάλλοντα που κινείται ο μαθητής, προκειμένου να εξασφαλίζετε ότι οι στρατηγικές για το κίνητρο είναι συστηματικές

Είναι χρήσιμες οι δραστηριότητες και έχουν σημασία για το μαθητή;

Οι εμπειρίες έχουν το στοιχείο του μοιράσματος ή καθοδηγούνται διαρκώς;

Οι πληροφορίες δίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να κατανοεί, να θέτει ερωτήσεις και να τις χρησιμοποιεί;

Υπάρχουν συμμετοχικές εμπειρίες;

Ελαχιστοποιούνται οι ερωτήσεις γύρω από τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες;

Χρησιμοποιείται το εσωτερικό κίνητρο;

Παρουσιάζονται με φυσικό τρόπο οι ενισχυτές που χρησιμοποιούνται;

Ενθαρρύνεται και προκαλείται με φυσικό τρόπο ο μαθητής να εισάγει την συνδιαλλαγή;

Ενισχύονται οι προσπάθειες για την κατάκτηση των σκοπών και των στόχων;

Χρησιμοποιούνται και προτιμούνται τα περιβαλλοντικά και διδακτικά βοηθήματα από την διαρκή εξάρτηση του λόγου των ενηλίκων και της σωματικής βοήθειας;

Παρέχεται άμεσα η ανατροφοδότηση έτσι ώστε να συνδέεται ξεκάθαρα η ενίσχυση με το γεγονός;

Κρατούνται οι κατακτημένες και οικείες δραστηριότητες στο πρόγραμμα καθώς προστίθενται και καινούργιες;

Είναι ποικίλα τα ενισχυτικά ερεθίσματα, υπάρχουν επιλογές ενισχυτών και είναι ποικίλος ο σχεδιασμός της ενίσχυσης;

Χρησιμοποιούνται οι προτιμήσεις του μαθητή και αναβαθμίζονται και χρησιμοποιούνται ενισχυτές που πραγματικά αρέσουν στο μαθητή;

Αποτελούν κίνητρο οι τυπικοί κοινωνικοί ενισχυτές (χαμόγελο, χτύπημα στον ώμο, έπαινος);

Ενθαρρύνονται οι επιλογές, προκαλούνται, είναι αποδεκτές και διδάσκονται;

Διευρύνεται η δυνατότητα επιλογών μέσα από εμπειρίες με σημασία και επιτυχίες;

Ενθαρρύνεται η αμφίδρομη επικοινωνία και υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες;

Ενισχύεται η αμφίδρομη κοινωνική συναλλαγή με την κοινή συμμετοχή ή απλώς διορθώνεται;

Προσωπικές πηγές: Παράγοντες προστασίας

Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε και να ανακαλύπτουμε τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις καθώς και τα ενδιαφέροντα του μαθητή με διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος. Αυτές πρέπει να αποτελούν μέρος του προγράμματος του μαθητή και να χρησιμοποιούνται για να αυξάνουν το ενδιαφέρον του και να του δίνουν κίνητρο. Αναλύοντας το καθημερινό πρόγραμμα του μαθητή για να διαπιστώσουμε πότε και πόσες από αυτές τις επιθυμίες και ενδιαφέροντα περιέχονται σε αυτό κατά τη διάρκεια της ημέρας. Εάν ο μαθητής βρίσκεται σε κατάσταση μόνιμης πρόκλησης χωρίς να υπάρχουν δραστηριότητες ενίσχυσης, τότε απειλείται η μάθηση.

Επιθυμίες προτιμήσεις, ενδιαφέροντα	Πότε δίνονται Πόσο συχνά Τι επιλογές υπάρχουν
-------------------------------------	---

Προσωπικές πηγές: Παράγοντες προστασίας

Εξίσου σημαντικό είναι η χρησιμοποίηση των δυνατοτήτων του μαθητή σε όλες τις μαθησιακές εμπειρίες. Χτίζουμε πάνω στις δυνατότητες, τις ενσωματώνουμε και ενισχύουμε την αυτοπεποίθηση. Πολύ συχνά ο μαθητής με Διαταραχή του Αυτιστικού φάσματος διδάσκεται με βάση τις αδυναμίες του.

Δυνατότητες	Πώς και πότε χρησιμοποιούνται
-------------	-------------------------------

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΩΙΜΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΡΟΣΠΟΙΗΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Dave Sherratt

Η συγκατάθεση για την ευγενική παραχώρηση του αποσπάσματος αυτού, δόθηκε από τους Sherratt, D., και Peter, M., (2002) «Developing Play and Drama in Children with Autism» (Αναπτύσσοντας το Παιχνίδι και τη Δραματοποίηση σε παιδιά με Αυτισμό) David Fulton Publishers.

Διδάσκοντας Πρώιμες Δεξιότητες Συλλογισμού μέσω του Παιχνιδιού και της Δραματοποίησης

Το άρθρο αυτό βασίζεται στα ακόλουθα σημεία:

- ✚ Η πρώιμη κοινωνική γνώση περιλαμβάνει τις δεξιότητες και τις έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τη μίμηση, τη συνδυαστική προσοχή και την κατανόηση των προθέσεων, των συμπεριφορών και των σκέψεων.
- ✚ Οι πρώιμες δεξιότητες των εκτελεστικών λειτουργιών περιλαμβάνουν το σχεδιασμό, την εγκαθίδρυση της διατήρησης, την ευελιξία της σκέψης, την ικανότητα προσποίησης, τη νοητική αναζήτηση και τον αυτοέλεγχο.
- ✚ Τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν να αναπτύξουν πρώιμες δεξιότητες κοινωνικών γνώσεων και εκτελεστικών λειτουργιών δια μέσου του παιχνιδιού και της δραματοποίησης και
- ✚ Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναπτύξουν το παιχνίδι και την προσποίηση δια μέσου δομημένης παρέμβασης.
- ✚ Η ανάπτυξη των πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού πρέπει να θεωρείται προτεραιότητα για τα παιδιά με αυτισμό, καθώς αυτές οι δεξιότητες προσφέρουν ευκαιρίες για καλύτερη κατανόηση και ανοίγουν πόρτες για περαιτέρω μάθηση.

Στα παιδιά με αυτισμό μπορεί να γίνει επίδειξη του τρόπου για την πραγματοποίηση του παιχνιδιού και πολλά από τα παιδιά αυτά είναι, εν συνεχεία, ικανά να το διευρύνουν χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργική προσποίηση (Sherratt 1999). Μερικά από αυτά τα παιδιά είναι επίσης ικανά στο να χρησιμοποιούν τη δραματοποίηση για να διευρύνουν το παιχνίδι τους (Sherratt & Peter 2002). Αυτές οι επιτεύξεις είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτες, δεδομένου ότι, για τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά, το παιχνίδι και η φαντασία ήταν σοβαρά διαταραγμένα ή απουσίαζαν σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης τους.

Δια μέσου του παιχνιδιού και της δραματοποίησης είναι δυνατό να διδαχθεί μια σειρά από σημαντικές πρώιμες δεξιότητες συλλογισμού που συχνά απουσιάζουν, καθυστερούν ή χρειάζονται βοήθεια για να εμφανιστούν στα παιδιά με αυτισμό.

Η δημιουργικότητα και η φαντασία είναι, βεβαίως, σημαντικά σε αυτό. Η διαδικασία δημιουργίας των πεποιθήσεων εμπλέκει τη διατήρηση συμβόλων στο νου τα οποία αποκτούν σημασία όταν παίρνουν θέση κατά την προσποίηση. Είναι επίσης σημαντική η δημιουργία προσποίησης από την ανίχνευση δυνατοτήτων από τη μνήμη και από το περιβάλλον του ατόμου και η τροποποίηση τους για το σχηματισμό ενός αφηγήματος με συνοχή. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά με αυτισμό είναι ικανά να αποκτούν κάποια επίγνωση της πιθανότητας, ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων καθοδηγείται από τις σκέψεις τους και οι σκέψεις τους από τις συμπεριφορές.

Ο τομέας αυτός έχει ως στόχο, επίσης, μια διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται από το παιχνίδι και τη δραματοποίηση και προτείνει δομημένες συνεδρίες παιχνιδιού που ίσως ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Μια δομημένη προσέγγιση του παιχνιδιού και της δραματοποίησης παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν μέσω παρόμοιων διαδικασιών και να επωφελούνται όπως και τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, της ίδιας ηλικίας. Το βιβλίο (του οποίου μέρος του είναι αυτό το άρθρο) στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι πολλά παιδιά με αυτισμό έχουν ένα θεμελιώδες δυναμικό το οποίο βασίζεται σε υποβόσκουσες δεξιότητες και προδιαθέσεις, και ότι αυτές μπορούν να παρασυρθούν και να αναπτυχθούν μέσα από κατανοητές κοινωνικές εμπειρίες. Είναι προφανές ότι μια δομημένη αναπτυξιακή προσέγγιση μπορεί να διδάξει στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν το προσποιητό παιχνίδι και να τα καταστήσει ικανά στο να το χρησιμοποιούν αυθόρμητα σε καταστάσεις ελεύθερου παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν βαθμιαία να μάθουν να κατανοούν τους ρόλους που έχουν οι άλλοι άνθρωποι, και να προσποιούνται τις σκέψεις και τις ενέργειες των άλλων, βοηθώντας τα στο να κατανοούν καλύτερα τους ανθρώπους. Η παρέμβαση μέσω του παιχνιδιού και της δραματοποίησης δίνει μια ιδέα για την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, εντός των ορίων της κατανόησης πολλών παιδιών.

Για την ανάπτυξη των πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού μέσω του παιχνιδιού και της δραματοποίησης, τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται καθοδήγηση δια μέσου πολλών σταδίων που αφορούν την αυξανόμενη κατανόηση αφηρημένων νοητικών καταστάσεων του εαυτού τους και των άλλων. Αρχικά, τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν πως να κρατούν την προσοχή τους στα αντικείμενα ή στα γεγονότα τα οποία είναι καινούρια ή διαφορετικά. Στο επόμενο στάδιο, η προηγούμενη δεξιότητα θα μπορεί να προσαρμοστεί ενθαρρύνοντας το παιδί να αναπτύξει την κοινή προσοχή με τους άλλους. Καθώς τα παιδιά προοδεύουν μαθαίνουν ότι η ύπαρξη μιας διαφορετικής προοπτικής σχετικά με ένα αντικείμενο ή γεγονός μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας διαφορετικής αντίληψης ή συμπεριφοράς. Η

αναγνώριση πως οι άνθρωποι επηρεάζονται, επίσης, από τις επιθυμίες τους αποτελεί ένα βήμα προς τα εμπρός για την κατανόηση της σκοπιμότητας. Το επόμενο στάδιο αποδείχθηκε δύσκολο για να κατακτηθεί από πολλά παιδιά με αυτισμό και βασίζεται στην κατανόηση της πεποίθησης ως τρόπος επεξήγησης για πιο πολύπλοκες συμπεριφορές.

Παραδείγματα κατάλληλων συνθέσεων παιχνιδιού παρουσιάζονται παρακάτω. Αυτά βασίζονται σε συνθέσεις παιχνιδιού/ δραματοποίησης χρησιμοποιώντας το παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια». Είναι διαφοροποιημένο για παιδιά που είναι ικανά να κατανοήσουν την ιστορία στα διαφορετικά στάδια που περιγράφονται παραπάνω. Σε αυτές τις συνθέσεις παιχνιδιού, ο δάσκαλος κατευθύνει τη δράση γύρω από τις στιγμές της έντασης, έτσι ώστε αυτά να γίνουν κατανοητά σε ότι αφορά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των βασικών χαρακτήρων.

Σύνθεση Παιχνιδιού 1: Προσοχή - Γίνεται η ανάγνωση του παραμυθιού τα «Τα τρία γουρουνάκια», μέσω κάποιας εικονογραφημένης έκδοσης που χρησιμοποιείται ως προκαταρκτικό κείμενο για τη δραματοποίηση που θα ακολουθήσει.

Σύνθεση Παιχνιδιού 2 : Κοινή Προσοχή - Παρουσιάζονται, μέσα σ' ένα «μαγικό κουτί», οι μαριονέτες - κούκλες από το γουρουνάκι και το λύκο. Όταν το σκέπασμα του μαγικού κουτιού ανοίξει, αυτά εμφανίζονται με ιδιαίτερη ζωντάνια και ενθουσιασμό.

Σύνθεση Παιχνιδιού 3 : Προοπτική - Ακολουθεί ένα παιχνίδι, με τις εξής ερωτήσεις: «Τι θα βγει από το μαγικό κουτί;», «Θα είναι το γουρουνάκι ή ο λύκος;». Εναλλακτικά, ο δάσκαλος μπορεί να κλείσει τα μάτια του παιδιού και να του ζητήσει να μαντέψει ποια μαριονέτα αισθάνεται με την αφή.

Σύνθεση Παιχνιδιού 4 : Διάθεση - Κατά τη διάρκεια της ιστορίας ο δάσκαλος ρωτάει «Τα τρία γουρουνάκια θέλουν ένα ασφαλές σπίτι, αλλά ο λύκος θέλει φαγητό. Ο λύκος θέλει τα γουρουνάκια να βγουν έξω, αλλά τα γουρουνάκια θέλουν να κρυφτούν. Ποιος είχε πρόσωπο αγριεμένο, ο λύκος ή τα γουρουνάκια; Μπορείς να μου δείξεις πώς είναι ένα αγριεμένο πρόσωπο;»

Σύνθεση Παιχνιδιού 5 : Πεποίθηση - Ο λύκος πίστευε ότι θα έπιανε τα γουρουνάκια όταν θα κατέβαινε από την καμινάδα, είχε δίκιο σ' αυτό; Ήταν χαρούμενος ή λυπημένος όταν ανέβαινε στην καμινάδα; «Ήταν χαρούμενος επειδή πίστευε ότι θα».

Σύνθεση Παιχνιδιού 6 : Ψευδής Πεποίθηση - Ο λύκος αφού φύσηξε δυνατά πολλές φορές έφυγε μακριά από το σπίτι. Φαινόταν χαρούμενος ή

λυπημένος; Ήταν αληθινά χαρούμενος ή λυπημένος; Είπε στα γουρουνάκια ότι θα γυρνούσε σπίτι του επειδή δεν μπορούσε να γκρεμίσει το δικό τους. Τον πίστεψαν τα γουρουνάκια; Που πήγαινε στην πραγματικότητα ο λύκος; Γιατί έλεγε ψέματα στα γουρουνάκια;

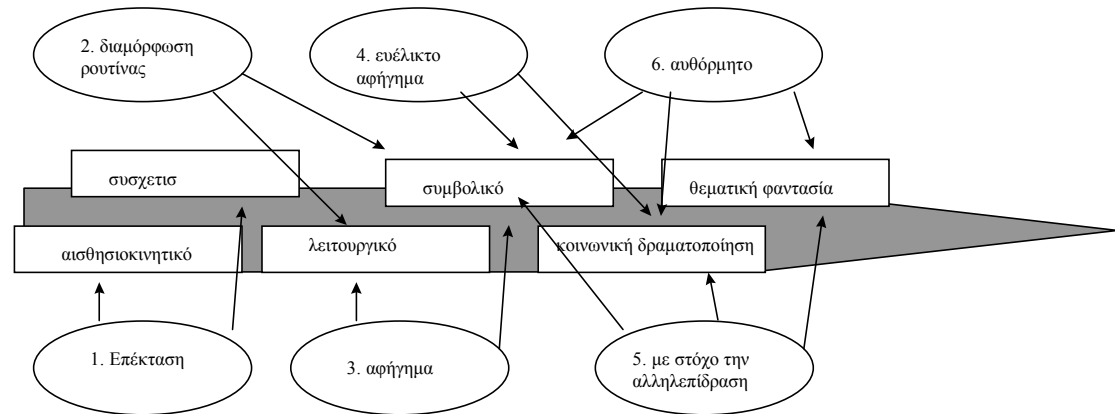
Ένας εναλλακτικός τρόπος, για τη διδασκαλία πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού, μέσω του παιχνιδιού και της δραματοποίησης σε παιδιά με αυτισμό, μπορεί να εμπλέξει την «καθρεπτική αλληλεπίδραση». Η καθρεπτική αλληλεπίδραση χρησιμοποιεί, μη λεκτικά, τη διαπραγματευτική μίμηση και το παιχνίδι για να δημιουργήσει την αίσθηση της κοινής προσοχής και την αίσθηση ότι επιδρούμε στο περιβάλλον που μοιραζόμαστε.

Πρώτο βήμα: Καθώς το παιδί αγγίζει ή μετακινεί ένα αντικείμενο ο δάσκαλος το μιμείται, χρησιμοποιώντας, ο καθένας, το δικό του σετ αντικειμένων. Το παιδί σηκώνει ένα τουβλάκι και ο δάσκαλος αντιγράφει την κίνηση, σα να ήταν μια ηχώ της κίνησης του παιδιού.

Δεύτερο βήμα: Ο δάσκαλος δουλεύει αποσκοπώντας στο να μπορέσει το παιδί να επικεντρωθεί σε κάτι καινούριο στο παιχνίδι τους και να το μοιραστεί μαζί του. Ο δάσκαλος μπορεί να επινοεί τρόπους και άλλες δομές προκειμένου να ενθαρρύνει το παιδί να εισάγει μεταβολές στο κοινό παιχνίδι.

Τρίτο βήμα: Το παιδί ενθαρρύνεται για να αρχίσει να δημιουργεί αφηγήματα σε συνεργασία με άλλα παιδιά πάνω σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος στο παιχνίδι. Κάποιο παιδί μπορεί να ανακαλύψει το κοινό ενδιαφέρον του για τα τρένα και να δουλέψει για να μοιραστεί στο παιχνίδι ένα επεισόδιο όπου δύο τρένα συγκρούονται μεταξύ τους.

Είναι δυνατό να ληφθεί η εκμάθηση του παιχνιδιού ως μια εξελικτική πορεία που προοδεύει και από περιορισμένο ή επαναληπτικό καταλήγει σε αυθόρμητο ή φανταστικό παιχνίδι. Στο παρακάτω σχήμα οι πιθανές συνθέσεις παιχνιδιού παρουσιάζονται ως κύκλοι, κατά μήκος του άξονα της διαδικασίας προόδου.



1. Επέκταση - επιχειρεί να διευρύνει το παιχνίδι του παιδιού δουλεύοντας πάνω στα ενδιαφέροντά του με ευαισθησία και προσοχή. Ο δάσκαλος προσφέρει επιπρόσθετες ευκαιρίες, σχετικές με τα ενδιαφέροντα του παιδιού, για να διευρύνει τη σκέψη.
2. Διαμόρφωση ρουτίνας - ανάπτυξη σύντομων ρουτινών με υλικά τα οποία μπορούν να περιλαμβάνουν δύο ή τρεις διαφορετικές ενέργειες.
3. Αφήγημα - οι ήδη γνωστές ρουτίνες παιχνιδιού ενσωματώνονται με κάποια οικία αφηγηματική μορφή.
4. Ευέλικτο αφήγημα - η δομή του αφηγήματος είναι περισσότερο ελαστική και ενθαρρύνονται οι ευκαιρίες για διαφοροποίηση.
5. Αλληλεπίδραση- το αφήγημα αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης δύο ή περισσότερων παιχτών.
6. Αυθόρμητο - το παιδί δουλεύει στα πλαίσια που καθορίζει το αφήγημα και αντιδρά με αυξανόμενη ευελιξία, φαντασία και αυθορμητισμό καθοδηγώντας το παιχνίδι μέσω της κοινωνικής δραματοποίησης και της θεματικής φαντασίας.

Είναι χρήσιμο να υπάρχει ένα σημείο έναρξης στο σχεδιασμό των δομημένων ευκαιριών για τη διδασκαλία του παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Η παρακάτω σύνθεση παιχνιδιού είναι ένα παράδειγμα, κατάλληλο για παιδιά που βρίσκονται αναπτυξιακά στο επίπεδο του λειτουργικού και/ή του συμβολικού παιχνιδιού.

ΤΟ ΤΡΟΜΑΓΜΕΝΟ ΤΕΡΑΣ	Σύνθεση παιχνιδιού 4: Επίπεδο παιχνιδιού: Ατομικό / Ομαδικό: Επίπεδο συναισθήματος:	Ευέλικτο αφήγημα Λειτουργικό /συμβολικό Ομαδικό Υψηλό
βαθμός συνάφειας	Αυτή η δεκαπεντάλεπτη δραστηριότητα έχει σκοπό να εμπλέξει το παιδί στο να χρησιμοποιήσει μια απλή ρουτίνα για να προσεγγίσει το τέρας, αλλά να το κάνει τόσο δυναμικά όσο αυτό χρησιμοποιεί μία πολύ χαλαρή αφήγηση.	
Υλικό	ένα βαμβακερό σεντόνι ή κομμάτι από χρωματιστό ύφασμα	
Δραστηριότητα	Ο δάσκαλος βάζει το ύφασμα στο κεφάλι του και λέει μια ιστορία (καλύτερα να υπάρχει αφηγητής) για ένα τέρας που τρομάζει από οτιδήποτε και οποιονδήποτε. Κάθε φορά που τα παιδιά κινούνται προς το τέρας, αυτό θα πρέπει να τρέμει εμφανώς ή να απομακρύνεται με πανικό, μόνο ως απάντηση στις κινήσεις των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν, μετά, να δοκιμάσουν να φορέσουν το ύφασμα και να παίξουν το τρομαγμένο τέρας.	
Προέκταση	Ο αφηγητής μπορεί να αλλάξει το αφήγημα λέγοντας στα παιδιά ότι πρέπει να κάνουν ησυχία όταν επιστρέφει το τέρας ή ότι πρέπει να είναι ευγενικά με το τέρας και να του κάνουν ένα φλιτζάνι καφέ ή τσάι. Το τέρας μπορεί, φυσικά, να γίνει τρομακτικό και τα παιδιά να προσποιηθούν ότι φοβούνται (προληπτικά θα πρέπει να παρθούν μέτρα, ώστε να μην αναστατωθούν τα παιδιά, αν το παιχνίδι διεξαχθεί με αυτό τον τρόπο).	
Αιτιολογική σημασία	Μ' αρέσει το τέρας, με κάνει να γελάω. Το τέρας δεν αισθάνεται όπως εγώ. Πρέπει να είμαι προσεχτικός με το πως αισθάνεται το τέρας αν πρόκειται να μείνει.	

Για τη διδασκαλία του παιχνιδιού και της δραματοποίησης σε παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να υπάρχει μια εκτίμηση για τα διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού.

Τα στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού:

- ✚ Αισθησιο-κινητικό - εξερεύνηση των διάφορων ιδιοτήτων του περιβάλλοντα κόσμου με τη δράση του παιδιού πάνω σε αυτόν, πιθανότατα με το να αγγίζει, να βάζει στο στόμα, να δαγκώνει, να μυρίζει, να γεύεται, να χτυπά, να κλωτσά, να τρέχει, να πηδά.
- ✚ Συσχετισμός - εξερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ιδιοτήτων επιλεγμένων αντικειμένων, για παράδειγμα, με το να τοποθετεί μέσα, να στοιβάζει, να ομαδοποιεί ή να συσχετίζει τα αντικείμενα με διαφορετικούς τρόπους.
- ✚ Λειτουργικό - αποκόμιση ευχαρίστησης από την κατάλληλη χρήση των αντικειμένων, για παράδειγμα κάνοντας ένα ψεύτικο σκυλάκι να γαβγίζει ή με το να προσποιείται ότι πίνει από ένα ποτήρι.
- ✚ Συμβολικό - αποκόμιση ευχαρίστησης με το να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα μέσα σε μια απλή ακολουθία και με τέτοιο τρόπο ώστε αυτά να παίρνουν τη θέση άλλων, για παράδειγμα να προσποιείται ότι το ποτήρι περιέχει ένα πολύ ζεστό ποτό ή να κάνει ένα χαρτονένιο κουτί φωτογραφική μηχανή ή να φαντάζεται ότι υπάρχει ένα κροκόδειλος στην μπανιέρα.
- ✚ Κοινωνική δραματοποίηση - συνειδητά, ενεργεί στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εμπλέκοντας, συνήθως, δύο ή περισσότερους ανθρώπους σε μια ακολουθία ενεργειών η οποία αναφέρεται σε απλές καθημερινές ιστορίες, για παράδειγμα προσποιείται ότι μαγειρεύει ένα φαγητό για κάποιον επισκέπτη.
- ✚ Θεματική φαντασία - προσποίηση με υψηλού βαθμού φαντασία και δημιουργικότητα μέσα σε ένα δυναμικό αφήγημα. Συνήθως το παιχνίδι των παιδιών έχει στόχο την αλληλεπίδραση και είναι αυθόρμητο.

Αυτά τα στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού, δίνουν τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αναγνωρίσει το είδος του παιχνιδιού το οποίο ένα παιδί είναι ικανό να κάνει. Αποδείχθηκε από τους Lewis & Boucher (1988) ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν την προσποίηση στο επίπεδο που είναι ισοδύναμο με την λεκτική τους ικανότητα σε δομημένες καταστάσεις. Τα παιδιά με λεκτικό επίπεδο δύο ετών πρέπει να μπορούν να εμφανίζουν δεξιότητες προσποίησης σε ανάλογο επίπεδο. Παρόλ' αυτά υπάρχει μια ολοφάνερη έλλειψη αυθορμητισμού στο παιχνίδι αυτών των παιδιών.

Διδάσκοντας τα παιδιά με αυτισμό παιχνίδι και δραματοποίηση

Αυτό το κεφάλαιο βασίζεται στα παρακάτω σημεία.

- ✚ Τα παιδιά με αυτισμό έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν το παιχνίδι τους μέσα σε ένα δομημένο αφήγημα. Αυτό μπορεί να παρέχεται εξωτερικά (για παράδειγμα, με τη μορφοποίηση ενός παραδοσιακού παραμυθιού), να δομείται εσωτερικά (για παράδειγμα, να βασίζεται σε ένα αγαπημένο video) ή να δημιουργείται εσωτερικά (για παράδειγμα, «Είμαι μάγος» «Μπορώ να κάνω μαγικά»).
- ✚ Το παιχνίδι πρέπει να έχει νόημα για το παιδί. Το παιδί πρέπει να ευθυγραμμίσει τις σκέψεις του, τα συναισθήματα του και την αντίληψη του για ένα γεγονός ή αντικείμενο στο παιχνίδι. Αυτή η στάση απέναντι στο παιχνίδι μπορεί να προκληθεί με το να εμπλακεί το παιδί μέσα από τις κοινές συναισθηματικές εμπειρίες ή με το εμπλέκει παραγωγικά την περιοχή των ενδιαφερόντων του ή το αντικείμενο του ενδιαφέροντός του στο παιχνίδι.
- ✚ Οι δάσκαλοι πρέπει να κατευθύνουν την ανάπτυξη του παιχνιδιού του παιδιού από το περιορισμένο στο αυθόρμητο, από το μη-κοινωνικό σε αυτό που εμπεριέχει κοινωνική αλληλεπίδραση και από το αισθησιο-κινητικό στο κοινωνικο-δραματοποιημένο και στο παιχνίδι με θεματική φαντασία.

Τελικές Σκέψεις

Είναι σημαντικό για το δάσκαλο, όταν χρησιμοποιεί το παιχνίδι και τη δραματοποίηση για την ανάπτυξη των πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού στα παιδιά με αυτισμό, να επικεντρωθεί στις σημαντικότερες περιοχές της ανάπτυξης. Χρησιμοποιώντας τις παραπάνω τεχνικές, ο δάσκαλος πρέπει να έχει στο μυαλό του ότι είναι σημαντικό να εστιαστεί το ενδιαφέρον στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα και αργότερα στη συνεργασία του παιδιού με τα άλλα παιδιά. Ο δάσκαλος πρέπει να δομήσει το παιχνίδι και τη δραματοποίηση με στόχο την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και τη φαντασίας, της πρωτοτυπίας και του αυθορμητισμού. Τέλος το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να εφαρμόσει την δημιουργικότητά του και τη φαντασία του στο αφήγημα. Όλες αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να γίνονται με ευχάριστη διάθεση, ενθουσιασμό και διασκεδαστικό τρόπο κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Χωρίς αυτό, οι σκέψεις του παιδιού γίνονται χαοτικές, αποσπασματικές και χάνεται το αναπτυξιακό δυναμικό. Αυτές οι τεχνικές πρέπει να χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν το παιδί με αυτισμό να αναπτύξει τις πρώιμες δεξιότητες συλλογισμού και να κατανοήσει τον κόσμο με περισσότερη συνοχή.