



ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία με θέμα:  
*«Επικοινωνία και Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας στον  
Αυτισμό»*



**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:** Άννα Χατζησωτηρίου [Α.Μ.: 9240]

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** Κος Πέσχος Δημήτριος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2010



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	σελ. 3
<b>Κεφ. 1<sup>ο</sup>: <u>Επικοινωνία</u></b>	
- Ορισμός της επικοινωνίας.....	σελ. 4-5
- Μορφές επικοινωνίας.....	σελ.6-10
- Στάδια τυπικής ανάπτυξης της επικοινωνίας.....	σελ.11-14
<b>Κεφ. 2<sup>ο</sup>: <u>Αυτισμός</u></b>	
- Οριοθέτηση αυτισμού.....	σελ.16-20
- Αίτια του αυτισμού.....	σελ.20-28
- Επιδημιολογικά στοιχεία.....	σελ.28-29
- Κληρονομικότητα.....	σελ.29-30
- Διαγνωστικά κριτήρια.....	σελ.30-33
<b>Κεφ. 3<sup>ο</sup>: <u>Η Επικοινωνία στον αυτισμό</u></b>	
- Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στον αυτισμό.....	σελ.35-40
- Αξιολόγηση της επικοινωνίας στον αυτισμό.....	σελ.42-45
- Διαφοροδιάγνωση μεταξύ αυτισμού και άλλων διαταραχών επικοινωνίας.....	σελ.46-49
<b>Κεφ. 4<sup>ο</sup>: <u>Καλλιέργειας την επικοινωνία στον αυτισμό</u></b>	
- Βασικές προϋποθέσεις επικοινωνίας.....	σελ.51-54
- Η αναγκαιότητα των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας.....	σελ.55-56
- Κριτήρια επιλογής του κατάλληλου εναλλακτικού συστήματος Επικοινωνίας.....	σελ.57-59
<b>Κεφ. 5<sup>ο</sup>: <u>Τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας</u></b>	
<b>A) Θεωρητικό μέρος</b>	
- Νοηματική Γλώσσα.....	σελ.61-63
- Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (PECS).....	σελ.64-82
- Γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ.....	σελ.83-91
- Υποβοηθούμενη επικοινωνία.....	σελ.92-96
<b>B) Πρακτικό μέρος</b>	
- Η εφαρμογή του PECS σε παιδί με αυτισμό.....	σελ.98-110
- Η εφαρμογή του ΜΑΚΑΤΟΝ σε παιδί με αυτισμό.....	σελ.111-122

<b>Κεφ. 6°:</b> <u>Προϋποθέσεις για προώθηση της επικοινωνίας παιδιών με αυτισμό</u>	σελ.124-130
<b>Κεφ. 7°:</b> <u>Αυτιστικό παιδί και οικογένεια</u>	
- Συναισθηματικές αντιδράσεις γονέων παιδιών με αυτισμό.....σελ.132-134	
- Συμβουλευτική- ψυχολογική υποστήριξη γονέων.....σελ.134-135	
- Η συμβολή των γονέων στη θεραπευτική αντιμετώπιση.....σελ.135-141	
<b>Συμπεράσματα</b> .....σελ.142-143	
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....σελ.144-147	

## Εισαγωγή

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

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

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

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

Τέλος, γίνεται αναφορά στην ενεργή συμβολή των γονέων στη θεραπευτική αντιμετώπιση, σύμφωνα με την κατάλληλη καθοδήγηση των ειδικών, εφ' όσον επιτυγχάνεται καλή συνεργασία μεταξύ των δύο μερών και σαφώς εφ' όσον οι γονείς έχουν καταφέρει και πάλι με τη βοήθεια και υποστήριξη των ειδικών να κατανοήσουν τις δυσκολίες αλλά και τις ικανότητες του παιδιού τους.

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

## Ορισμός επικοινωνίας

Με τον όρο επικοινωνία αναφερόμαστε στην ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες σε κάποιον με σκοπό να ενεργήσει πάνω του με τρόπο, ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων ακόμα και να επηρεάσει τη συμπεριφορά του, (Ogden, 1939), με την προϋπόθεση φυσικά ότι ο άλλος θα προσλάβει το μήνυμα και θα δράσει ανάλογα. Σύμφωνα με την Esposito (1990), «επικοινωνία είναι η πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας». Συνεπώς, η επικοινωνία περιλαμβάνει μια κοινωνική κατάσταση μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Επίσης, ικανοποιεί εσωτερικές μας ανάγκες και συντελεί στη φυσική και στην κοινωνική μας επιβίωση. Εκτενέστερα, μέσω της επικοινωνίας, καλύπτεται η ανάγκη μας να αισθανθούμε ασφαλείς, να έχουμε αξία για τους άλλους καθώς και να σχετιστούμε. Επιπροσθέτως, συμβάλλει στην έκφρασή μας αλλά και στην κατανόησή μας προς τον κόσμο.

Σύμφωνα με τον Wilson, (1987), επικοινωνία σημαίνει κάτι περισσότερο από το να είναι κανείς ικανός να μιλάει. Πρόκειται για την ικανότητα να επιτρέπουμε σε κάποιον άλλο να γνωρίζει ότι θέλουμε κάτι, να αναφερθούμε σε κάποιο θέμα, να περιγράψουμε μια ενέργεια και να αναγνωρίζουμε την παρουσία των άλλων. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να πραγματοποιηθεί λεκτικά ή μη λεκτικά, αλλά με όποιον τρόπο κι αν εκφραστεί, παραμένει κομμάτι της επικοινωνίας.

Ουσιαστικά, η επικοινωνία αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών και τη μετάδοση μηνυμάτων από ένα άτομο σε άλλο, μέσω συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων και χειρονομιών (Πασιαρδής, 2001). Σύμφωνα με όλα τα προαναφερθέντα, η διαδικασία της επικοινωνίας, απαιτεί την ύπαρξη ενός πομπού Α (άνθρωπος ή ομάδα), οποίος μεταβιβάζει και κωδικοποιεί το μήνυμα και ενός δέκτη Β (άνθρωπος ή ομάδα), ο οποίος λαμβάνει και καλείται να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα.

Προκειμένου να επιτυγχάνεται η ορθή επικοινωνία, ο καθένας από τους δύο συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή οφείλει να έχει **1)** επικοινωνιακή πρόθεση καθώς και **2)** δυνατότητα επίγνωσης των αναγκών του άλλου, ώστε να διασφαλίζεται η μετάδοση και πρόσληψη του μηνύματος. Άλλα βασικά στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για την επίτευξη της επικοινωνίας είναι: **α)** η ύπαρξη

κοινού κώδικα επικοινωνίας, **β)** η κατάλληλη χρήση του κώδικα αυτού, **γ)** η εναλλαγή ρόλων μεταξύ πομπού και δέκτη, αλλά και **δ)** η ανατροφοδότηση.

Εν τούτοις, η διαδικασία της επικοινωνίας αποκτά νόημα εφ' όσον οι μετέχοντες σε αυτήν έχουν κάτι για τον οποίο να επικοινωνήσουν, κάτι με το οποίο να επικοινωνήσουν, αλλά και μέσα στο οποίο να επικοινωνήσουν.

Τέλος, η δραστηριότητα της επικοινωνίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με τρεις τρόπους:

1) 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 το κοινωνικό σύνολο.

2) Με τις αισθήσεις οπότε καθίσταται απαραίτητη η αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων, ώστε να αξιολογηθούν με αυτόν τον τρόπο οι προοπτικές των κοινών δραστηριοτήτων.

3) Με ένα σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται για την ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στη δραστηριότητα και μπορεί να απαρτίζεται από σύμβολα λεκτικά ή και μη λεκτικά.

## Μορφές Επικοινωνίας

### **Λεκτική επικοινωνία**

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

Προκειμένου να αποδίδεται το ύφος του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε το γραπτό λόγο, χρησιμοποιούνται τα σημεία στίξης. Παρ' όλα αυτά, ο γραπτός λόγος παραμένει χρονοβόρος σε σχέση με τον προφορικό.

Συμπερασματικά, κατά την λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται χρήση του λόγου, με σκοπό να δοθεί νόημα στις σκέψεις μας. Η επιλογή των λέξεων, δίνει τη δυνατότητα σε άλλους να ερμηνεύσουν τα νοήματά μας. Προκειμένου, φυσικά να αποδοθεί το ορθό νόημα των σκέψεών μας στον δέκτη, θα πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνται, καθώς για κάθε άνθρωπο η ερμηνεία της λέξης και το νόημα που θα εκλάβει μπορεί να είναι διαφορετικό.



## **Μη- Λεκτική επικοινωνία**

Η μη- λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την ανθρώπινη επικοινωνία και δεν εκφράζονται προφορικά ή γραπτά. Τις περισσότερες φορές μεταβιβάζει περισσότερο έννοιες παρά λέξεις. Ουσιαστικά, αφορά την έκφραση και τη χρήση του σώματος, τις αισθήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου και των ματιών αλλά και τις χειρονομίες που πραγματοποιούνται συνειδητά ή ασυνείδητα (Hinde, 1972).

Η μη- λεκτική επικοινωνία σχετίζεται απόλυτα με τη συμπεριφορά του ατόμου στην καθημερινότητα. Τυπικά παραδείγματα, είναι ο ρόλος της στη γονεϊκή διαπαιδαγώγηση, στην εργασία αλλά και ο ρόλος της στην αυτογνωσία, τη ψυχολογική και βιολογική ευζωία του ατόμου.

Παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

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

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

## Μορφές μη- λεκτικής επικοινωνίας:

### **1. Εκφράσεις ματιών και προσώπου**

Το πρόσωπο αποτελεί το πιο εκφραστικό μέρος του σώματος. Το 80% των μη λεκτικών μηνυμάτων μεταδίδεται από το τρίγωνο μέτωπο/φρύδια- μάτια – μύτη/στόμα. Οι εκφράσεις του προσώπου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: ενδιαφέρον- έξαψη, απόλαυση- χαρά, έκπληξη, αγωνία, οδύνη, φόβος, ντροπή, περιφρόνηση, θυμός.

Τα μάτια αποτελούν το πιο εκφραστικό σημείο του προσώπου. Η οπτική ή βλεμματική επαφή, όπως αποκαλείται, εκφράζει τη θέληση για επικοινωνία και τη διατήρηση της προσοχής μεταξύ των συνδιαλεγόμενων μερών. Η οπτική επαφή παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας.

Οι φυσικές κινήσεις και η γλώσσα του σώματος, αποτελούν επίσης, υψηλά εκφραστικά ανθρώπινα στοιχεία.

Σύμφωνα με αποτελέσματα μελέτης, διαπιστώθηκε ότι οι εκφράσεις του προσώπου ευθύνονται για τη μεταβίβαση περίπου του 55% του περιεχομένου του μηνύματος, ενώ το 38% απορρέει από τον τόνο της φωνής. Η λέξεις αυτές καθ' αυτές «μετρούν» μόλις το 7% (Hinde, 1972).

#### ***Τείνουμε να έχουμε καλή επαφή όταν:***

- Ø Ενδιαφερόμαστε για το άτομο
- Ø Ενδιαφερόμαστε για τις αντιδράσεις του άλλου
- Ø Νιώθουμε άνετα με το αντικείμενο της συζήτησης
- Ø Προσπαθούμε να επηρεάσουμε

#### ***Τείνουμε να έχουμε κακή επαφή όταν:***

- Ø Δεν έχουμε ενδιαφέρον για το άτομο ή το θέμα
- Ø Νιώθουμε άβολα με το θέμα της συζήτησης
- Ø Βρισκόμαστε σε αμηχανία
- Ø Ντρεπόμαστε ή θέλουμε να κρύψουμε κάτι

## 2. Χειρονομίες

Οι χειρονομίες αποτελούν μέρος της κίνησης και κατ' επέκταση της γλώσσας του σώματος κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Οι χειρονομίες επικοινωνίας είναι αυτόματες σε βαθμό που μπορεί να μην τις αντιλαμβανόμαστε καθώς τις εκτελούμε.

Η γλώσσα της χειρονομίας επιτρέπει στο άτομο να εκφράσει ποικίλα συναισθήματα και σκέψεις, από την περιφρόνηση και την εχθρότητα έως την έγκριση και την αγάπη. Οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος συνδυαστικά με τις λέξεις όταν μιλούν. Η χρήση της χειρονομίας ως γλώσσα από μερικές εθνικές ομάδες είναι πιο κοινή απ' ό, τι σε άλλες, και το ποσό της τέτοιο που θεωρείται πολιτιστικά αποδεκτή (Desmond, 2008).

Οι χειρονομίες δεν έχουν αμετάβλητες ή καθολικές έννοιες. Ακόμη και οι απλές χειρονομίες όπως η υπόδειξη σε κάποιον, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση εάν δεν γίνεται σωστά. Στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες είναι πολύ κοινό για τους ανθρώπους να δείξουν με ένα εκτεταμένο δάχτυλο αλλά στην Ασία αυτό θεωρείται πολύ αγενής χειρονομία και είναι ασφαλέστερο να χρησιμοποιηθεί ολόκληρο το χέρι.

Οι διαφορετικοί τύποι χειρονομιών διακρίνονται:

**A)** Ο γνωστός τύπος χειρονομιών είναι τα αποκαλούμενα εμβλήματα ή οι μνημονεύσιμες χειρονομίες (δείτε τα παραδείγματα κατωτέρω). Αυτές είναι συγκεκριμένες χειρονομίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντικατάσταση για τις λέξεις. Κάθε πολιτισμό διαθέτει το δικό του ρεπερτόριο τέτοιων χειρονομιών. Επομένως, μια ενιαία εμβληματική χειρονομία μπορεί να έχει πολύ διαφορετική σημασία σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια, και μπορεί να κυμαίνεται από φιλοφρονητικό έως ιδιαίτερα δυσάρεστο βαθμό η χρήση της.

**B)** Ένας άλλος τύπος χειρονομιών είναι αυτός που χρησιμοποιούμε καθώς μιλάμε. Όπως προαναφέρθηκε, αυτές οι χειρονομίες συνήθως συντονίζονται πολύ με την ομιλία. Το σημαντικό μέρος της χειρονομίας είναι συγχρονισμένο (δηλαδή εμφανίζεται συγχρόνως) με τα ομο-εκφραστικά μέρη του λόγου. Παραδείγματος χάριν, μια χειρονομία που απεικονίζει την πράξη της ρίψης θα είναι σύγχρονη με τη λέξη «έριξε» στην έκφραση «και έπειτα έριξε τη σφαίρα στο παράθυρο.» Άλλες χειρονομίες, χρησιμοποιούνται από κοινού με την ομιλία και συντονίζουν το χρόνο με το ρυθμό της ομιλίας για να υπογραμμίσουν ορισμένες λέξεις ή φράσεις. Αυτοί οι τύποι χειρονομιών συνδέονται ολοκληρωτικά με την ομιλία και τη διαδικασία σκέψης (Desmond, 2008).

### **3. Η στάση του σώματος**

Ο όρος αναφέρεται στη θέση στην οποία βρισκόμαστε σε σχέση με τους άλλους, συμπεριλαμβανομένης και της απόστασης που διατηρούμε διεξάγοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η απόσταση ποικίλλει ανάλογα με το βαθμό οικειότητας και τους συγκεκριμένους πολιτισμικούς κανόνες.

Η στάση του σώματος μεταφέρει πληροφορίες, όχι μόνο για το βαθμό οικειότητας μεταξύ των ατόμων, αλλά και για τις αντιδράσεις, λεπτό προς λεπτό, της επικοινωνιακής συναλλαγής (Desmond, 2008).

## Στάδια τυπικής ανάπτυξης 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 ικανότητες του για κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία το βοηθάει στην περαιτέρω εξέλιξη 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 προδιάθεση τους να προσέχουν επιλεκτικά τα άλλα ανθρώπινα όντα, οπτικά και ακουστικά. Γίνονται επίσης εμφανείς σε έναν αριθμό μηχανισμών σημασιόδότησης, 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 βοήθεια 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<sup>ο</sup> μήνα και μετά το παιδί πραγματοποιεί τη μετάβαση 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.

- Ø 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 αντανάκλαστικές 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.
- Ø 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.

- Ø 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).

- Ø 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.
- Ø Το δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης της επικοινωνίας, το επονομαζόμενο «προ-λεκτικό» (illocutionary), διαρκεί από τον ένατο μήνα ως το δέκατο πέμπτο. Το παιδί χρησιμοποιεί στη φάση αυτή τις πρωτοπροστακτικές ενέργειες που δηλώνουν την πρόθεση 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.
- Ø 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 εξυπηρέτηση 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.



***ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>***  
***ΑΥΤΙΣΜΟΣ***

## Οριοθέτηση του αυτισμού

### ***Ιστορική αναδρομή***

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

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

### ***Ο Leo Kanner για τον Αυτισμό***

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

προβλήματα εκκινούν νωρίς είναι ένας διαφορετικός πληθυσμός από εκείνα τα παιδιά των οποίων τα προβλήματα εκκινούν αργότερα.

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

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

- «Αυτιστική μοναχικότητα»

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

- «Επιθυμία για ομοιομορφία»

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

- «Νησίδες δεξιοτήτων»

Το καταπληκτικό λεξιλόγιο των ομιλούντων παιδιών, η εξαιρετική μνήμη για γεγονότα του παρελθόντος, η απίστευτη ευκολία απομνημόνευσης ποιημάτων και

ονομάτων και η ακριβής μνημονική ανάκληση περίπλοκων σχεδίων και διαδοχικών σειρών προδίδουν ικανή ευφυΐα.

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

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

### ***O Hans Asperger για τον Αυτισμό***

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

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

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

Η Wing περιγράφει μια τριάδα διαταραχών, που συνοδεύεται πάντα από περιορισμένο και επαναλαμβανόμενο πρότυπο δραστηριοτήτων, βασισμένη στην ιδέα ότι ο αυτισμός είναι ένα αδιάκοπο και συνεχές φάσμα, το οποίο δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια και στο οποίο μπορεί να συμπεριληφθούν και περιπτώσεις που δεν συγκεντρώνουν τα κλασικά κριτήρια του Kanner.

Οι τρεις τομείς της «τριάδας των διαταραχών» είναι:

∅ **Η διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

- α) απόσυρση και αδιαφορία για τους άλλους
- β) παθητική αποδοχή των κοινωνικών προσεγγίσεων των άλλων
- γ) μονόπλευρη κοινωνική προσέγγιση, πιθανόν για την ικανοποίηση παράξενων και ασυνήθιστων ενδιαφερόντων
- δ) επιθυμία κοινωνικής επαφής, αλλά ελλιπή κατανόηση των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς

∅ **Η διαταραχή της επικοινωνίας**

- α) απουσία κάθε επιθυμίας για επικοινωνία
- β) περιορισμένη επικοινωνία στην έκφραση βασικών αναγκών
- γ) έλλειψη κατανόησης των αντιδράσεων των ακροατών και αδυναμία εμπλοκής σε διάλογο
- δ) φτωχή κατανόηση και χρήση μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας
- ε) σχολιασμός γεγονότων που συχνά είναι άσχετα με το συναφές κοινωνικό πλαίσιο, αφού δεν αποτελούν μέρος κοινωνικής συναλλαγής.

∅ **Η διαταραχή της φαντασίας**

- α) απουσία μίμησης παιχνιδιού και αδυναμία ανάπτυξης συμβολικού παιχνιδιού
- β) ικανότητα μίμησης πράξεων των άλλων, αλλά με ελλιπή κατανόηση του νοήματος και του σκοπού τους

- γ) ανάληψη ρόλων με επαναλαμβανόμενο και στερεοτυπικό τρόπο.
- δ) έλλειψη στρατηγικών για την κατανόηση επιθυμιών των άλλων

### ***Η φύση του Αυτισμού***

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

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

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

### **Τα αίτια Αυτισμού**

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

### ***Ψυχογενή αίτια***

Στο παρελθόν, υπήρχε σύγχυση του αυτισμού με τη σχιζοφρένεια, πράγμα που σήμερα έχει ξεπεραστεί και αποτελούν πλέον δύο ανεξάρτητες διαταραχές (Wicks-Nelson & Israel,2003). Οι πρώτες έρευνες για το σύνδρομο του αυτισμού συμπίπτουν χρονικά με την εξέλιξη της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές

«ο αυτισμός προκαλείται από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού ή από κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος που βιώνεται από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης» (Frith, 1999).

Η παρουσία του αυτισμού αρχικά θεωρήθηκε ότι οφείλεται σε τραυματικές εμπειρίες του παιδιού, ανεπιθύμητη κύηση, έλλειψη σωματικής επαφής μητέρας-παιδιού μετά τη γέννηση κτλ. Γνωρίζουμε ότι οι τραυματικές εμπειρίες επηρεάζουν αναμφισβήτητα αρνητικά την εξέλιξη του παιδιού, πλην όμως εκατομμύρια παιδιά με τρομακτικά βιώματα δεν είναι αυτιστικά (Brown, 2004).

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

Εξάλλου η ψυχοδυναμική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του αυτισμού, όχι μόνο δεν αποτελεί πλέον την επικρατέστερη θεωρία, αλλά έχει δεχθεί σοβαρότατη κριτική, αφού αρκετά στοιχεία της προσέγγισης αυτής, βλάπτουν το παιδί και την οικογένειά του (Γενά, 1996).

### ***Γενετικά αίτια***

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

Βέβαια δεν κληρονομείται ο αυτισμός αυτός καθαυτός αλλά κάποια χαρακτηριστικά. Οι έρευνες στηρίχθηκαν στις μελέτες που έγιναν σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα. Οι πιθανότητες εμφάνισης αυτισμού στους μονοζυγώτες ήταν της τάξης του 60%-70% ενώ στους διζυγώτες ήταν μηδαμινές (Πρακτικά συμποσίου «Το παζλ του Αυτισμού», 2003). Οι τρόποι και οι μηχανισμοί της γενετικής μεταβίβασης του αυτισμού δεν έχει αποδειχθεί. Πιθανότατα η γενετική ετερογένεια

και οι ερευνητές οι οποίοι είναι υπέρ της ιδέας των διαφόρων αλληλεπιδράσεων των γονιδίων, να εξηγούν καλύτερα τις περισσότερες περιπτώσεις αυτισμού. (Wicks-Nelson & Israel,2003)

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

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

### *Χρωμοσωμικές ανωμαλίες*

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

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

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

Μία προληπτική υπόθεση που διατύπωσαν οι ερευνητές είναι πως πίσω από την ανώμαλη ανάπτυξη του εγκεφαλικού στελέχους μπορεί να βρίσκεται μία

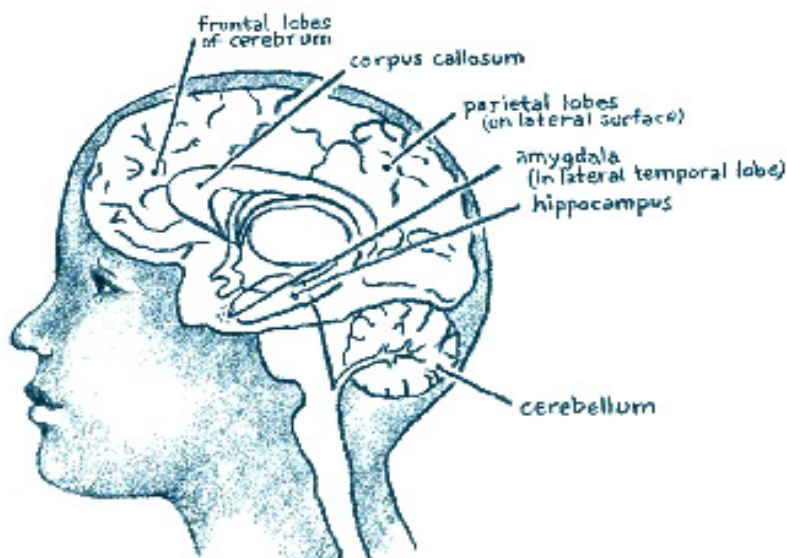


χρωμοσωμική ανεπάρκεια, η οποία πιθανώς προκαλεί την αποδιοργάνωση των νευρώνων του συστήματος ντοπαμίνης και , μερικές φορές επιληψία. (Frith, 1999)

### *Νευρογενή αίτια*

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

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



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

Μια μελέτη παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο αμυγδαλοειδής πυρήνας ήταν στην πραγματικότητα διαταραγμένος

αλλά ο υπόκαμπος όχι. Σε μια άλλη μελέτη, οι επιστήμονες ακολούθησαν την ανάπτυξη των πιθήκων, των οποίων ο αμυγδαλοειδής πυρήνας είχε διαλυθεί στη γέννα. Όπως και στα αυτιστικά παιδιά, καθώς οι πίθηκοι μεγάλωναν γινόταν περισσότερο απόμακροι και απέφευγαν την κοινωνική επαφή.

Ο υπόκαμπος φαίνεται να είναι κυρίως υπεύθυνος για τη μνήμη και τη μάθηση. Βλάβη ή αφαίρεσή του θα οδηγήσει σε αδυναμία αποθήκευσης νέων πληροφοριών στη μνήμη, στερεότυπες συμπεριφορές και υπερκινητικότητα

**2)** Περιοχές της παρεγκεφαλίδας (cerebellum) οι οποίες διευκολύνουν την ενεργητικότητα ή την προσοχή. Είναι πρωταρχικά υπεύθυνα για τις κινήσεις. Βλάβη της κατά τη διάρκεια της γέννησης μπορεί να προκαλέσει εγκεφαλική παράλυση. Επίσης, είναι υπεύθυνα για το λόγο, τη μάθηση, τα συναισθήματα και την προσοχή.

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

Ερευνητές έδειξαν ότι σε δύο περιοχές της, τα λοβία VI και VII ήταν σημαντικά μικρότερα στα αυτιστικά άτομα απ' ό τι στα φυσιολογικά (υποπλασία). Αυτό μάλλον οφείλεται σε αποστέρηση οξυγόνου, μόλυνση ή έκθεση της μητέρας σε τοξικά περιβάλλοντα. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι οι αυτοψίες σε αυτιστικά άτομα δε φανέρωσαν καμία ένδειξη μικρότερων VI και VII λοβίων, όμως έδειξαν δραματική μείωση στα Purkinjia κύτταρα της παρεγκεφαλίδας.

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

4) Ένα συνδυασμό φλοιοδών και υποφλοιοδών περιοχών οι οποίες είναι υπεύθυνες για την κοινωνική συμπεριφορά (Reed, 1994).

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

### ***Οργανικά αίτια***

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

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

σύστημα μολυνθεί σε μια κρίσιμη χρονική περίοδο πριν ή μετά τη γέννηση, μπορεί να προκληθεί αυτισμός (Frith,1999).

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

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

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

Ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με διάφορα γνωστά νοσήματα και ιατρικές καταστάσεις. Εδώ περιλαμβάνονται γενετικά νοσήματα όπως η υβώδης σκλήρυνση και η νευροϊνοϊμάτωση.

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

### ***Σωματικές παραμορφώσεις και αυτισμός***

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

### ***Ανεπαρκής διατροφή***

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

Επίσης υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι ο αυτισμός μπορεί να σχετίζεται με μια ελαττωματική αποδόμηση των πεπτιδίων που προέρχονται από τροφές που περιέχουν γλουτεΐνη και καζεΐνη. Τα πεπτίδια αυτά έχουν οπιοειδή δραστηριότητα και η υπερβολική απορρόφησή τους μπορεί να οδηγήσει σε μια ενισχυμένη τέτοια δραστηριότητα και στο κεντρικό νευρικό σύστημα, με συνέπεια την απορύθμιση διαφόρων νευρο-μεταβιβαστικών συστημάτων (Αναδόμηση, 2003)

### ***Βρεφικοί σπασμοί ορισμένης μορφής***

(Αναδόμηση, 2003)

### ***Αισθητηριακές μειονεξίες***

Υπάρχουν τυφλά ή κωφά παιδιά που καθώς μεγαλώνουν διαπιστώνεται ότι εμφανίζουν συμπτώματα αυτισμού (Αναδόμηση, 2003).

### ***Βιολογική βάση***

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

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

### ***Ηλικία μητέρας***

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

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

### **Επιδημιολογικά στοιχεία**

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

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

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

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

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

### ***Επιδημιολογία βάσει φύλου***

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

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

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

### **Κληρονομικότητα**

- Υπάρχει μικρή τάση ο αυτισμός να αθροίζεται στα μέλη της ίδιας οικογένειας. Αυτό ισχύει περίπου για το 1-3 % των οικογενειών που έχουν ένα παιδί με αυτισμό. Το ποσοστό αυτό είναι 50 με 100 φορές μεγαλύτερο από το ποσοστό των τυχαίων πιθανοτήτων.
- Υπάρχει μία τάση ο αυτισμός να εμφανίζεται μαζί με άλλες διαταραχές όπως η νοητική υστέρηση ή οι γλωσσικές διαταραχές. Αυτό ισχύει για το 10-15 % των οικογενειών που έχουν ένα παιδί με αυτισμό. Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι γονείς παιδιών με αυτισμό συχνά έχουν «κρυφά» επικοινωνιακά προβλήματα.

- Επιπλέον σε οικογένειες που υπάρχει παιδί με αυτισμό, συχνά εμφανίζονται συγκεκριμένα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα σε άλλα μέλη της οικογένειας. Ακόμα, συχνά οι γονείς των παιδιών αυτών εμφανίζουν αγχωτική διαταραχή ή μανιοκαταθλιπτική νόσο.
- Σε ορισμένες περιπτώσεις ο αυτισμός συνδέεται με συγκεκριμένες γενετικές διαταραχές π.χ. το σύνδρομο του εύθραυστου X χρωμοσώματος.
- Άρα, τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να έχουν κάποια κληρονομικότητα η οποία έπειτα επιδρά με συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

(Reed, 1994)

### Διαγνωστικά κριτήρια αυτισμού

Η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής ακόμη και σήμερα γίνεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί και όχι βάσει ιατρικών εξετάσεων, παρ' ότι θεωρείται γενικά αποδεκτή παραδοχή ότι ο αυτισμός οφείλεται κυρίως σε οργανικά αίτια και όχι σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Μιλώντας για τη διάγνωση, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι «δεν υπάρχουν μεμονωμένες συμπεριφορές που να είναι καθαρά αυτιστικές. Δηλαδή, που η παρουσία ή η απουσία τους δηλώνει ή αποκλείει τον αυτισμό. Το νόημα της διαταραχής βρίσκεται στην ταυτόχρονη παρουσία ενός επαρκούς συνδυασμού χαρακτηριστικών. Εννοείται ότι τα διαγνωστικά κριτήρια δεν εξαντλούν το εύρος συμπεριφορών, ούτε την ποικιλία τους. Άλλωστε, δεν είναι πάντα πιθανό ένα παιδί, σε ορισμένη χρονική στιγμή, να παρουσιάζει όλα τα ενδεχόμενα συμπτώματα. Περισσότερες διαγνωστικές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν με τα πολύ μικρά παιδιά, τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα καθώς και με τα παιδιά σοβαρής νοητικής υστέρησης.» (Αναδόμηση, 2000). Αυτή η μεγάλη ποικιλομορφία αλλά και η απουσία σταθμισμένων και ολοκληρωμένων διαγνωστικών εργαλείων που να απευθύνονται αποκλειστικά στη διαταραχή αυτή, έχουν επιβάλλει μια περίπλοκη διαδικασία αξιολόγησης και διάγνωσης. Για την επίτευξη αυτής, είναι απαραίτητη η χρήση πολλών διαφορετικών εργαλείων, το καθένα με περιορισμένους στόχους και για την αξιολόγηση επιμέρους τομέων. Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τα στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν για μία ολοκληρωμένη και αξιόπιστη διάγνωση



Κατά το DSM- IV (1994), τα κριτήρια διάγνωσης της αυτιστικής διαταραχής κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες (παρεμφερείς με αυτές της Wing): της κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Προκειμένου να διαγνωσθεί ο αυτισμός, χρειάζεται να συναθροιστεί το σύνολο έξι ή περισσότερων «στοιχείων» από τις τρεις προαναφερόμενες κατηγορίες. Εκτενέστερα, κρίνεται απαραίτητη η παρουσία τουλάχιστον δύο «στοιχείων» από την πρώτη κατηγορία και τουλάχιστον ενός στοιχείου από τη δεύτερη ή την τρίτη κατηγορία.

Πριν συνεχίσουμε με την λεπτομερή ανάπτυξη των όσων αναφέρονται στους παραπάνω πίνακες, θα πρέπει να αναφερθούμε στη συνηθέστερη και καταλληλότερη ηλικία διάγνωσης. «Στις πιο τυπικές περιπτώσεις, αυτή μπορεί να γίνει αξιόπιστα, γύρω στην ηλικία των 2 ½-3 ετών. Δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους από τους βασικούς τομείς που επηρεάζονται, πρέπει να έχουν ήδη αρχίσει, ενώ οψιμότερη έναρξη αποτελεί προϋπόθεση ατυπίας. Λιγότερο τυπικές περιπτώσεις φαίνεται να παίρνουν μια κλινικά αναγνωρίσιμη μορφή κάπως αργότερα, μετά τα τρία χρόνια. Ερωτήματα υπάρχουν και για το κατά πόσο τα τρέχοντα κριτήρια είναι κατάλληλα για τη διάγνωση του αυτισμού στους εφήβους και τους ενήλικες» (Αναδόμηση, 2000). Φυσικά, θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη το γεγονός ότι η πρόωμη διάγνωση, όπως και στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη παρέμβαση.

Ένα αρχικό και βασικό βήμα για την επίτευξη της διαδικασίας αξιολόγησης και διάγνωσης αποτελεί το «Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Νοητικών Διαταραχών» (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV), όπως αυτό έχει οριστεί από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση. Πρόκειται για τα ευρέως αποδεκτά διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό και τα οποία αναφέρονται στους τρεις βασικούς τομείς που πλήττονται σε αυτήν τη διαταραχή: Κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία συμπεριφορά/δραστηριότητες/ενδιαφέροντα.» (Glennen & DeCoste, 1997) Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM – IV αναφέρονται στον ακόλουθο πίνακα:

## Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την αυτιστική διαταραχή

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

(1) Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω:

(α) έντονη έκπτωση στη χρησιμοποίηση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών όπως βλεμματικής επαφής, έκφρασης προσώπου, στάσεων σώματος και χειρονομιών για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

(β) αδυναμία να αναπτύξει σχέσεις με συνομηλίκους που να ταιριάζουν στο αναπτυξιακό επίπεδο.

(γ) μία έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης για να μοιραστεί χαρά, ενδιαφέροντα ή επιδόσεις με άλλα άτομα (π.χ με έλλειψη να επιδεικνύει, να φέρνει στην κουβέντα ή να επισημαίνει αντικείμενα ενδιαφέροντος) .

(δ) έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

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

(α) καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας όπως χειρονομίες ή μίμηση).

(β) σε άτομα με επαρκή ομιλία, έντονη έκπτωση στην ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους.

(γ) στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακή χρήση της.

(δ) έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού φαντασίας ή παιχνιδιού κοινωνικής μίμησης που να ταιριάζει στο αντίστοιχο αναπτυξιακό του επίπεδο.

(3) Περιορισμένοι, επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:

(α) περιορισμένη απασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων που είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστιασμό.

(β) σταθερή προσκόλληση σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες.

(γ) στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινητικές συνήθειες (π.χ. «πέταγμα» ή συστροφή των χεριών ή των δακτύλων ή συμπλοκές κινήσεις όλου του σώματος).

(δ) επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων .

**B.** Καθυστερήσεις ή μη φυσιολογική λειτουργία σε τουλάχιστον έναν από τους παρακάτω τομείς με έναρξη πριν την ηλικία των 3 χρονών: (1) κοινωνική αλληλεπίδραση (2) γλώσσα όπως αυτή χρησιμοποιείται κατά την επικοινωνία ή (3) συμβολικό ή φαντασιακό παιχνίδι.

**Γ.** Η διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα ως Διαταραχή Rett ή ως Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας.

(Glennen & DeCoste, 1997)

### Κλινικά χαρακτηριστικά

Οι δημιουργοί των θεωριών του Αυτισμού μπορούν εύκολα να παραπλανηθούν λόγω της σύγχυσης σχετικά με τις στοιχειώδεις βαθύτερες μειονεξίες που εντοπίζονται. Υπάρχουν πολλά αυτιστικά παιδιά που η εμφάνισή τους δεν είναι φυσιολογική, δεν μπορούν να κινηθούν ικανοποιητικά, είναι αδέξια στο χειρισμό αντικειμένων, αντιμετωπίζουν προβλήματα με την αισθητηριακή τους αντίληψη, δεν μιλούν ή έχουν πολύ μεγάλα προβλήματα στην αφηρημένη σκέψη (Grandin, Temple, Scariano, 1995). Πολλά είναι τελείως αποκομμένα από το περιβάλλον και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν καθόλου. Όλες αυτές οι μειονεξίες, έπρεπε να απομονωθούν επειδή δεν αποτελούν μέρος του πυρήνα του Αυτισμού. Συνεπώς δεν αποτελούν μέρος μιας ειδικής θεωρίας του Αυτισμού. Εκείνο που πρέπει να γίνει είναι να εστιαστεί η προσοχή μας στον κοινό παρονομαστή που διατρέχει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρουσιάζονται στην πλειοψηφία των ικανών αλλά και των λιγότερο ικανών αυτιστικών ατόμων.

Για να εντοπίσουμε τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, πρέπει να κοιτάξουμε κάτω από την επιφάνεια των συμπτωμάτων. Μόνο τότε θα μπορέσουμε να δούμε το νήμα που διαπερνά και συνδέει όλες τις ενδείξεις. Πρόκειται για την ανικανότητα συνένωσης και συγχώνευσης των πληροφοριών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η παραγωγή συνεκτικών και πλήρους νοήματος ιδεών. Το συγκεκριμένο αυτό ελάττωμα του τρόπου λειτουργίας της νόησης είναι σε θέση να ερμηνεύσει τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Αυτισμού. Τα υπόλοιπα είναι δευτερεύοντα. Εάν χάσουμε από τα μάτια μας τη λεπτομέρεια αυτή, χάνουμε μαζί της και τη γενική εικόνα (Frith, 1999).

Ας μην ξεχνάμε όμως πως κάθε άτομο με αυτισμό είναι ξεχωριστό και επομένως έχει μια μοναδική προσωπικότητα και έναν μοναδικό συνδυασμό χαρακτηριστικών γνωρισμάτων.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**  
**Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ**

## Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στον αυτισμό

Η απόκλιση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πριν από την κατάκτηση και χρήση της γλώσσας ως εργαλείου για επικοινωνία, είναι χαρακτηριστικό σύμπτωμα των ατόμων που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και το λόγο συνθέτουν το σύμπτωμα εκείνο που κάνει αρχικά τους γονείς παιδιών με αυτισμό να ανησυχήσουν και να καταφύγουν στη γνώμη του ειδικού (Παπαγεωργίου, Βογινδρούκας, 1999).

Η διαταραγμένη κοινωνική επικοινωνία φαίνεται να συνιστά την αρχική δυσκολία του παιδιού με αυτισμό, η οποία επηρεάζει άμεσα τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, στην εγκαθίδρυση οπτικής επαφής, στην εμπλοκή σε συμπεριφορές «εναλλαγής 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 αργότερα θα χρησιμοποιήσουν για την ανάπτυξη του λόγου και τη σωστή χρήση του. Επιπλέον, η δυσκολία στη λεκτική επεξεργασία (που σαν αποτέλεσμα έχει τη δυσκολία στην κατάκτηση νέων πληροφοριών) , η δυσκολία γενίκευσης των γνώσεων, η ακαμψία της σκέψης καθώς και το μαθησιακό έλλειμμα, επηρεάζουν τη γενικότερη λεκτική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών αυτών, εμποδίζοντας την εγκαθίδρυση και χρήση συμβολισμών αφηρημένης σκέψης (Jordan 1996).

Η Bishop (1989) χρησιμοποίησε τον όρο «σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή» με σκοπό να περιγράψει μια ομάδα παιδιών που σύμφωνα με την ίδια δεν εμφάνιζαν τον απαιτούμενα συμπτώματα για τη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής.. Με τον τρόπο αυτό, η Bishop περιέγραψε το φάσμα των δυσκολιών στο λόγο, που παρουσιάζουν παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος.

Η Wing (1996, 2000) υποστηρίζει την παραπάνω θέση καθώς αναφέρει πως τα παιδιά που διαγνώστηκαν ως σημασιολογικά και πραγματολογικά διαταραγμένα, ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα.

Οι Gagnon (1997) και Vostanis (1998) στηριζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα, απέδειξαν, ότι δεν μπορεί να διαχωριστεί η σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή από τον αυτισμό, αλλά αποτελεί μέρος των επικοινωνιακών και λεκτικών δυσκολιών του, υποστηρίζοντας έτσι, την άποψη της Wing.

Τέλος, σύμφωνα με σχετικά πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Botting & Conti-Ramsden 1999), προκύπτει ότι ίσως και ο όρος σημασιολογική διαταραχή να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές δυσκολίες του αυτισμού καθώς δεν αποδεικνύεται ότι υφίσταται δυσκολία στην κατάκτηση του λεξιλογίου ή στην κατονομασία αντικειμένων στα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, που να εξηγείται από τη φύση της διαταραχής αυτής.

Αναφορικά με την ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό, υπάρχει η θεώρηση, ότι 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.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Bates, Camaoni & Volterra (1975), στους πρώτους μήνες ζωής, όλα τα παιδιά, ακόμη και αυτά με αυτισμό, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης το επονομαζόμενο ως «δια-λεκτικό», όπως προαναφέρθηκε στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από μονομερή επικοινωνία, μιας και το κλάμα λειτουργεί ως αντανakλαστική αντίδραση και όχι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά. Δεν πρέπει όμως να αμφισβητείται η επικοινωνιακή λειτουργία του κλάματος σε συνάρτηση με το περιβάλλον, εφ' όσον το κάνει να αντιδρά σε αυτή την έμφυτη αντανakλαστική πράξη του βρέφους. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν έρευνες 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) παρ' όλο που το κλάμα παράγεται με τρόπο ιδιοσυγκρασιακό (Ricks 1975).

Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, στα βρέφη με αυτισμό σηματοδοτείται κατά το δεύτερο στάδιο του μοντέλου ανάπτυξης της Bates, το οποίο καλείται «προ-λεκτικό». Στο στάδιο αυτό, τα αυτιστικά βρέφη, δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη οπτική επαφή, δηλαδή, είτε απουσιάζει πλήρως, είτε είναι φευγαλέα και ασυνήθιστη. (Hutt και Ounsted, 1966). Το αποτέλεσμα είναι ότι το παιδί αποτυγχάνει να δώσει τα αδιόρατα αλλά πανίσχυρα, κίνητρα της οπτικής επαφής που χρειάζεται η μητέρα για να οικοδομήσει τη ροή της επικοινωνίας.

Ουσιαστικά, αυτή η απουσία ανταπόκρισης του βρέφους προς τη μητέρα λειτουργεί αποθαρρυντικά για τον ενήλικα και ανασταλτικά προς το παιδί, εφ' όσον υφίσταται επιπρόσθετος περιορισμός στο αναπτυξιακό του πρότυπο (Powell & Jordan, 2001).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του βρέφους με αυτισμό, αποτελεί η απουσία συμμετοχής του από το ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς» (Newson 1979a). Με άλλα λόγια, τα παιδιά με αυτισμό, δείχνουν συνήθως, να μην καταλαβαίνουν πότε τους μιλούν, διατηρώντας την εστία προσοχής τους σε μια δραστηριότητα της επιλογής τους, παρά τις επίμονες προσπάθειες του ενήλικα να το εμπλέξει σε κάποιο είδος «συνδιαλλαγής», όπως αυτά προαναφέρθηκαν στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό παρατηρούνται κάποιες εκφωνήσεις, δεν έχουν στόχο κάποια κοινή δραστηριότητα αλλά φαίνεται τα παιδιά να της παράγει για τον εαυτό τους. Επίσης, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν το δυνατό κλάμα για να σηματοδοτήσουν ενόχληση ή θυμό. Η συμπεριφορά αυτή του παιδιού όμως, γρήγορα μπορεί να οδηγήσει τους γονείς στην αντίληψη «αφήνουμε το παιδί στην ησυχία του» κι αυτό γιατί κατ' αυτό τον τρόπο θεωρούν ότι περιορίζεται η ενόχληση του παιδιού (Powell & Jordan, 2001).

Επιπλέον, αν και τα αυτιστικά παιδιά μπορεί να πάρουν κάποιον ενήλικα από το χέρι και να τον οδηγήσουν στα αντικείμενα που θέλουν, σπάνια χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά ώστε να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα (συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων) ή ακόμη και να εκφράσουν την επιθυμία τους. Η συμπεριφορά αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη της γνώσης ότι ο άλλος δεν μπορεί να μην γνωρίζει κάτι ή να μην έχει προσέξει κάτι, προϋποθέτει δηλαδή την κατανόηση της θεωρίας του νου, η οποία όμως είναι διαταραγμένη στα παιδιά με αυτισμό. Βάσει όσων αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι, αυτή η απουσία δειξίματος έχει ως συνέπεια τη δυσκολία παρακίνησης του ενήλικα να ονομάσει αντικείμενα, όπως συνήθως, αλλά και την αδρανοποίηση των παιδιών ως προς τη μίμηση, οπότε δεν κατανοούν, ούτε κατακτούν την εδραίωση της επικοινωνίας (Powell & Jordan, 2001).

Δεν πρέπει να παραληφθεί πως χαρακτηριστικό της διαταραχής του αυτισμού, είναι η έλλειψη εκφράσεων του προσώπου. Τα παιδιά με αυτισμό δε χαμογελούν ή παραμένουν ανέκφραστα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τα συναισθήματα των γονέων, αφού λόγω της απουσίας ανατροφοδότησης, δεν γνωρίζουν αν η συναλλαγή ευχαριστεί ή όχι το παιδί, ενώ καταβάλλεται από πλευράς τους προσπάθεια απόδοσης νοήματος στις αντιδράσεις του (Powell & Jordan, 2001).

Επιπροσθέτως, η έλλειψη κατανόησης και η απουσία χρήσης των χειρονομιών, της μιμικής, του τόνου της φωνής και της στάσης του σώματος (συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εγγύτητας), στοιχεία που μαζί με τις εκφράσεις του προσώπου αποτελούν μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, (βλέπε κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>), δυσχεραίνουν την πρόσληψη και μετάδοση πληροφοριών, άρα την ανάπτυξη της επικοινωνίας του παιδιού με αυτισμό (Wing, 1993).

Κατά τον 18<sup>ο</sup> μήνα στα συμπτώματα αυτά προστίθενται η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας καθώς επίσης και η ακατάλληλη ή περίεργη ή περιορισμένη ενασχόληση με τα αντικείμενα.

Σύμφωνα με την Jordan (1996) ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό, το οποίο κυμαίνεται μεταξύ 50% - 70%, δεν καταφέρνει να αναπτύξει λόγο κι ίσως να μην αποκτήσει ποτέ. Ακόμη κι αν αρκετά παιδιά περνούν στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της Bates και των συνεργατών της, το επονομαζόμενο «λεκτικό», ο λόγος του είναι περιορισμένος και υπολείπεται στη χρήση του, καθώς δεν δομείται πάνω στα λεχθέντα των άλλων, ούτε έχει σχέση με το πλαίσιο, αλλά απλώς τείνει να αναπαράγει γνώριμους και μαθημένους τρόπους ομιλίας. Οι δυσκολίες στο λόγο των αυτιστικών παιδιών, οφείλονται σαφώς στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν καταφέρει να περάσουν από όλα τα στάδια της επικοινωνίας, παρ' όλο που ανέπτυξαν λόγο, με απόρροια να μην κατανοούν τους επικοινωνιακούς σκοπούς του αλλά και τη δυνατότητα που προσφέρει να χρησιμοποιείται ωφέλιμα από τους ομιλητές, ώστε να δημιουργήσουν μια ποικιλία σημασιών, πέρα από την κυριολεκτική σημασία των λέξεων ή των προτάσεων. Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως ο λόγος από μόνος του δεν είναι απαραίτητα επικοινωνιακός.

Εν κατακλείδι, η συμπεριφορά του παιδιού με αυτισμό φαίνεται προγραμματισμένη για να διακόψει την επικοινωνία αντί να την προάγει. Το πρόβλημα δε, επιδεινώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει και υπολείπεται σημαντικά σε όλους τους τομείς της επικοινωνίας. Φαίνεται λοιπόν, ο αυτισμός να είναι μια γνωστική διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την απόκλιση στην ανάπτυξη. Δεν πρέπει να θεωρήσουμε τις δυσκολίες στην επικοινωνία στα άτομα με αυτισμό ως διαταραχή λόγου ή γλώσσας, γιατί αυτό δεν είναι η πρωταρχική δυσκολία. Η γλώσσα όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι το εργαλείο για επικοινωνία και είναι φυσικό κάποιος ο οποίος



υπολείπεται στην επικοινωνία να μην μπορεί να αναπτύξει κατάλληλα και τη γλώσσα αφού δεν γνωρίζει τι να κάνει με αυτή.

Το υποσύστημα της γλώσσας που αφορά στην κατάλληλη κοινωνική της χρήση με στόχο την επικοινωνία είναι η πραγματολογία και αυτή είναι που φαίνεται να υπολείπεται στα άτομα με αυτισμό. Με τον όρο πραγματολογία περιγράφεται η κατάλληλη επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λεί το σωστό πράγμα με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική ομάδα. Η πραγματολογία μπορεί να χαρακτηριστεί ως προλεκτική και αφορά στην επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλοντα χώρο, ως μη λεκτική και αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες πριν από την ανάπτυξη της γλώσσας και ως λεκτική και αφορά στην κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας. Τα άτομα με αυτισμό, αναλόγως του βαθμού σοβαρότητας της διαταραχής τους και το επίπεδο λειτουργικότητάς τους, υπολείπονται σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικές δεξιότητες της πραγματολογίας.

Οι πραγματολογικές διαταραχές συνήθως αφορούν:

#### **Προ-λεκτική πραγματολογία**

μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον  
περιορισμένη - διαφοροποιημένη κατανόηση του περιβάλλοντος  
ασυνεπής αντίδραση σε ερεθίσματα  
υπερεκλεκτικότητα των ερεθισμάτων  
έλλειψη ή μειωμένο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους  
έλλειψη ή μειωμένη πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση  
περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία  
έλλειψη ή μειωμένος μη λεκτικός σχολιασμός  
μειωμένη ή έλλειψη δεξιοτήτων εναλλαγής σειράς  
μειωμένος κοινωνικός συγχρονισμός  
δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων προσώπου  
δυσκολία στην κατανόηση της προσωδίας του λόγου  
δυσκολία συντονισμού του βλέμματος  
κλάμα – αγκαλιά

### **Μη – λεκτική πραγματολογία**

ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής  
δυσκολία στον καθορισμό της απόστασης των ομιλητών  
περιορισμένη ή ελλιπής χρήση μη λεκτικής  
επικοινωνίας για την ενθάρρυνση του ομιλητή  
ακατάλληλη στάση σώματος

### **Λεκτική πραγματολογία**

δυσκολία στην αντίληψη του νοητικού επιπέδου του ακροατή  
δυσκολία ή έλλειψη σχολιασμού  
δυσκολία στην εξαγωγή συμπερασμάτων  
δυσκολία στη χρήση του λόγου βάσει κοινωνικών κανόνων  
δυσκολία στην αφήγηση  
δυσκολία στην αιτιολόγηση καταστάσεων  
δυσκολία στην καθοδήγηση των άλλων  
δυσκολία στην έναρξη συζήτησης  
δυσκολία στην συντήρηση συζήτησης  
δυσκολία στη διόρθωση συζήτησης  
περιορισμένα θέματα συζήτησης  
λεκτικές εμμονές  
δυσκολίες σε μεταφορές, αινίγματα, λογοπαίγνια, ανέκδοτα, παροιμίες, δεικτικές  
λέξεις, πολύσημες έννοιες

Στα υπόλοιπα υποσυστήματα της γλώσσας, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό, φωνολογικό, οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν είναι μη ειδικές ως προς την αυτιστική διαταραχή, δηλαδή, όπως προαναφέρθηκε, δεν οφείλονται σε αυτή, εκτός από κάποιες που αφορούν στο σημασιολογικό υποσύστημα της γλώσσας.

Οι μη ειδικές ως προς την αυτιστική διαταραχή δυσκολίες στη γλώσσα οφείλονται είτε στο χαμηλό νοητικό δυναμικό που συνοδεύει συχνά τα άτομα με αυτισμό, είτε σε επιπρόσθετες αναπτυξιακές διαταραχές λόγου / γλώσσας που

συνυπάρχουν με την αυτιστική διαταραχή. Έτσι, μπορεί να παρατηρηθεί δυσκολία στην σύνταξη προτάσεων, δυσκολία στην κατάκτηση των χρόνων των ρημάτων, χαμηλό λεξιλόγιο, δυσκολία στην ανάκληση εννοιών, φωνολογικές διαταραχές, χαλαρή άρθρωση, διαταραχές του ρυθμού της ομιλίας.

Οι ειδικές, ως προς την αυτιστική διαταραχή, δυσκολίες που εμφανίζονται στο λόγο/ γλώσσα των ατόμων με αυτισμό και αφορούν στο σημασιολογικό υποσύστημα είναι σχετικές με την γενίκευση εννοιών, κατάκτηση και γενίκευση αφηρημένων εννοιών, την κυριολεκτική κατανόηση, την κατάκτηση των πολλαπλών νοημάτων των εννοιών, την ανάκληση των πολλαπλών νοημάτων των εννοιών και την κατανόηση γραπτών κειμένων.

## Η αξιολόγηση της επικοινωνίας στον Αυτισμό

Η πολυμορφία των δυσκολιών των ατόμων με αυτισμό στην επικοινωνία και το λόγο/ γλώσσα καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα τη διαγνωστική αξιολόγηση. Εν τούτοις, η αξιολόγηση της επικοινωνίας στον αυτισμό, πραγματοποιείται με σκοπό τη συμβολή των αποτελεσμάτων της στη συνολική διαγνωστική διαδικασία της διαταραχής. Επιπλέον, η αξιολόγηση της επικοινωνίας συντελείται με σκοπό την επιλογή των κατάλληλων στόχων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί στον αυτισμό.

Η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης της επικοινωνίας στον αυτισμό εξαρτάται από:

- την ηλικία του παιδιού
- τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί
- το επίπεδο κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου
- τη βαρύτητα της διαταραχής
- τη συνύπαρξη άλλων διαταραχών

Κατά τη διάρκεια αξιολόγησης, εξετάζονται: 1) η απλή συζήτηση, 2) η πρόθεση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, 3) οι επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού, 4) η κατανόηση του λόγου, 5) η εκφραστική ικανότητα του παιδιού, 6) το λεξιλόγιο, 7) η πραγματολογία, 8) η δόμηση εσωτερικού λόγου, 9) οι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το παιδί και τέλος, 10) το επικοινωνιακό περιβάλλον του παιδιού.

Σαφώς, η αξιολόγηση των τομέων της επικοινωνίας πραγματοποιείται ανάλογα με τις δυνατότητες του παιδιού, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις, οι επικοινωνιακές δεξιότητες σταματούν σε μη λεκτικές μορφές ή δεν υφίσταται καμία επικοινωνιακή συμπεριφορά λεκτική και μη.

Η αξιολόγηση αποτελείται από:

- τις πληροφορίες που δίνονται από τους γονείς ή αυτούς που φροντίζουν το παιδί
- τις πληροφορίες του σχολικού περιβάλλοντος ή των ειδικών σχολείων που ασχολούνται με το παιδί (κατά τη σχολική ηλικία)

- την παρατήρηση του παιδιού σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι, χώρος εξέτασης)
- την καθαυτή αξιολόγηση του παιδιού στις επικοινωνιακές του δεξιότητες

Η συλλογή πληροφοριών από τους γονείς αλλά και από πρόσωπα που έρχονται σε άμεση επαφή με το παιδί, αποτελούν χρήσιμα στοιχεία συμπλήρωσης της αξιολόγησης, σχετικά με τη φύση της επικοινωνίας του παιδιού. Επιπλέον, από την παρατήρηση του παιδιού σε διαφορετικά περιβάλλοντα, προκύπτει μία συνολική εικόνα των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων καθώς, υπάρχει πιθανότητα ο μαθητής να επικοινωνεί με διαφορετικό τρόπο στο σπίτι συγκριτικά με το πλαίσιο του σχολείου, χρησιμοποιώντας περισσότερες ή λιγότερες δεξιότητες, εμφανίζοντας με αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερη ή μικρότερη επικοινωνιακή ικανότητα.

Προκειμένου, λοιπόν, να δημιουργήσει ο ειδικός το επικοινωνιακό προφίλ του παιδιού, πέρα από την αξιολόγηση που πραγματοποιεί ο ίδιος στο παιδί, συλλέγει στοιχεία από τους γονείς μέσω συνέντευξης- συζήτησης. Εκτενέστερα, συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με:

1) τις προθέσεις ή τους σκοπούς που έχει το παιδί όταν και αν προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους. Με άλλα λόγια, δίνονται από τους γονείς πληροφορίες, για ποιους λόγους επικοινωνεί συνήθως το παιδί, αν ζητά πράγματα ή βοήθεια με κάποιο τρόπο, αν προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή τους, αν εκφράζει συναισθήματα, με ποίον τρόπο απορρίπτει κάτι που δεν θέλει και τέλος, αν χρησιμοποιεί κοινωνικές εκφράσεις ρουτίνας.

2) το πλαίσιο, δηλαδή, σε ποιες περιπτώσεις και περιβάλλοντα προσπαθεί συνήθως να επικοινωνήσει το παιδί, αν υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που φαίνεται να το ενεργοποιούν, αλλά και με ποια πρόσωπα συνήθως «επιλέγει» να επικοινωνήσει (ενήλικοι, συνομήλικοι, γνωστοί ή άγνωστοι).

3) ποιόν τρόπο χρησιμοποιεί όταν θελήσει το παιδί να επικοινωνήσει (κινήσεις, χειρονομίες, κατεύθυνση ενήλικα, κ.α.) και αν γίνεται γενικά αντιληπτό αυτό που εννοεί.

Η αξιολόγηση της επικοινωνίας μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών, οπότε και καλείται τυπική αξιολόγηση, είτε με τη χρήση μη σταθμισμένων εργαλείων, οπότε και τα αποτελέσματα που προκύπτουν, αποτελούν την άτυπη αξιολόγηση.

***Δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται στην τυπική αξιολόγηση είναι:***

- Pre- verbal Communication Schedule (kernan & Reid 1987)
- Derbyshire Language Scheme (knowies & Masidlover 1982)
- Test of Pragmatics Language (Pheips & Teresaki 1992)
- Word Finding Vocabulary Test (Renfrew 1995)
- Symbol Play Test (Low & Costelo 1998)
- The Test of Pretend Play (Lewis & Boucher)

***Δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται στην άτυπη αξιολόγηση είναι:***

- Καταγραφή και ανάλυση απλής συζήτησης
- Πρωτόκολλο πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Πρωτόκολλο παιχνιδιού
- Πρωτόκολλο κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου
- Νευρο- ψυχολογική λογοπεδική εκτίμηση

***Πληροφορίες από γονείς ή άλλους δίνονται μέσω:***

- Pragmatics Profile of Every Day Communication Skills (Dewart & Summers 1985)
- Φυλλάδιο Πληροφοριών για το Παιδί (Andersen- Wood & Smith 1997)

Ακολουθεί ενδεικτική αναφορά ενός εργαλείου αξιολόγησης που σκοπό έχει την σκιαγράφηση του Πραγματολογικού προφίλ πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού (PPECS):

Το PPECS, το οποίο αποτελεί ένα είδος ημι- δομημένης συνέντευξης και αφορά την αξιολόγηση των Πρώιμων Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων.

Το PPECS έχει σχεδιαστεί, δηλαδή, για να αξιολογεί ποιοτικά την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό στην καθημερινή πρακτική. Η χρήση του επικουρεί στη δόμηση θεραπευτικών παρεμβάσεων σε παιδιά με συναφή

ελλείμματα. Το εργαλείο αυτό, αποτελείται από 4 μέρη, το καθένα από τα οποία εξετάζει διαφορετικούς τομείς πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού.

- α) Επικοινωνιακή Πρόθεση
- β) Επικοινωνιακή Ανταπόκριση
- γ) Αλληλεπίδραση στη Συζήτηση
- δ) Διαφορές Επικοινωνιακού Πλαισίου

Αξίζει να σημειωθεί, πως κάθε τομέας, επιμερίζεται σε μικρότερα μέρη με εξειδικευμένες ερωτήσεις.

## Διαφοροδιάγνωση μεταξύ αυτισμού και άλλων διαταραχών επικοινωνίας

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή με πολλές πιθανές παρεκκλίσεις στα συμπτώματά του. Γι αυτό το λόγο τα άτομα τα οποία είχαν διαγνωσθεί, ουσιαστικά αποτελούσαν μία ανομοιογενή ομάδα. Αυτό καθιστούσε δύσκολη τη διεξαγωγή των ερευνών για τον προσδιορισμό της αιτιολογίας, της πρόγνωσης και της κατάλληλης αντιμετώπισης του αυτισμού.

Η σημασία της διάγνωσης και της διαφορικής διάγνωσης γίνεται αντιληπτή από τη σχέση της με το θεραπευτικό πρόγραμμα αποκατάστασης που ακολουθείται κάθε φορά και το οποίο βασίζεται σε αυτή. Για τη διάγνωση των διαταραχών επικοινωνίας και λόγου χρήζεται απαραίτητη η χρήση αντικειμενικών διαγνωστικών εργαλείων, εξειδικευμένων για κάθε διαταραχή.

Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διάγνωσης και διαφορικής διάγνωσης των διαταραχών της επικοινωνίας είναι αυτό των Cantwell & Baker, (1987). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή διάγνωση και διαφοροδιάγνωση των επικοινωνιακών διαταραχών, θα πρέπει να επιβεβαιωθεί και να διασφαλιστεί η καλή ακουστική οξύτητα του παιδιού, η έλλειψη οργανικών προβλημάτων και κλινικών συνδρόμων. Θα πρέπει να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά και του τρόπου χρήσης του προφορικού λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου αυτός υπάρχει. Επίσης, θα πρέπει να εκτιμηθούν οι νοητικές ικανότητες και να συγκεντρωθούν πληροφορίες από το αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό του παιδιού. Ακόμη, αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιηθεί για το εκφραστικό και αντιληπτικό επίπεδο του προφορικού και του γραπτού λόγου καθώς και τα όργανα άρθρωσης, ενώ παράλληλα θα πρέπει να εκτιμηθεί το επίπεδο ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος και του λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους διαγνωστικής διαδικασίας θα διαμορφώσουν τις βάσεις του θεραπευτικού προγράμματος.

Διαταραχές λόγου και επικοινωνίας στις οποίες θα πρέπει να γίνεται διαφορική διάγνωση είναι: η νοητική στέρηση, η σχιζοφρένεια, η διαταραχή λόγου αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου καθώς και οι υπόλοιπες μορφές διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών.



### ⊗ Αυτισμός-Νοητική Υστέρηση (N. Y.)

- Τα παιδιά με νοητική στέρηση κάνουν προσπάθειες επικοινωνίας, ακόμη κι όταν δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο, όταν δε κατορθώσουν να αναπτύξουν λόγο, είναι σε θέση να τον χρησιμοποιούν επικοινωνιακά, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, τα οποία ακόμη κι αν αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση, προκειμένου να τις χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας. (Γενά, 2002)
- Ο αυτισμός σπάνια συνυπάρχει με σύνδρομο Down ή με Εγκεφαλική Παράλυση ενώ οι παραπάνω διαταραχές συχνά συνυπάρχουν με διανοητική καθυστέρηση
- Ο αυτισμός εμφανίζεται συχνότερα στους άρρενες (η αναλογία είναι 4:1) ενώ η N.Y. είναι, σε ελάχιστο ποσοστό, πιο συχνή στους άρρενες.
- Τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν τους κοινωνικούς-συναισθηματικούς στόχους ενώ τα παιδιά με N.Y. αντιλαμβάνονται ευκολότερα τέτοιους στόχους.

(Reed, 1994)

### ⊗ Αυτισμός-Σχιζοφρένεια

- Ο αυτισμός εμφανίζεται συνήθως πριν τους 30 μήνες ενώ η σχιζοφρένεια παρουσιάζεται κυρίως στην περίοδο της εφηβείας.
- Σπάνια υπάρχει οικογενειακό ιστορικό αυτισμού ενώ στη σχιζοφρένεια είναι πιο αυξημένες αυτές οι πιθανότητες.
- Στον αυτισμό υπάρχουν μόνιμες μη-φυσιολογικές συμπεριφορές ενώ στη σχιζοφρένεια είναι επεισοδιακές.
- Κρίσεις υπάρχουν στο 25% των περιπτώσεων των αυτιστικών ατόμων ενώ στη σχιζοφρένεια είναι σπάνιες.
- Στον αυτισμό δε σημειώνεται φυσιολογική ανάπτυξη ούτε στην επικοινωνία, ούτε στις κοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά όμως με σχιζοφρένεια, δεν υστερούν στην επικοινωνία, κυρίως τη γλωσσική.

(Reed, 1994)

### Ø Αυτισμός-Διαταραχή αντίληψης και έκφρασης του λόγου

- Ο αυτισμός εμφανίζεται πιο συχνά στους άνδρες ενώ η διαταραχή αντίληψης και έκφρασης της γλώσσας εμφανίζεται στο ίδιο ποσοστό και στα δύο φύλα.
- Η πρόγνωση του αυτισμού για βελτίωση είναι πολύ φτωχή σε σχέση με τη διαταραχή αντίληψης και έκφρασης της γλώσσας, η οποία συνήθως είναι καλή.
- Η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ των δύο διαταραχών είναι ότι στη γλωσσική διαταραχή αντίληψης και έκφρασης ακόμη κι αν τα παιδιά δεν αναπτύξουν προφορικό λόγο, εκφράζουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους με εξωλεκτική επικοινωνία σε αντίθεση πάντα με τα αυτιστικά παιδιά.
- Οι γνωστικές ανεπάρκειες είναι έντονες στον αυτισμό ενώ στη διαταραχή αντίληψης και ανάπτυξης της γλώσσας είναι ήπιες.
- Στον αυτισμό παρατηρείται διάχυτη διαταραχή στις λειτουργίες του λόγου, ενώ στη διαταραχή γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης, οι δυσλειτουργίες του λόγου είναι πιο εστιασμένες (συγκεκριμένες).
- Η ηχολαλία, η χρήση νεολογισμών και η αντικατάσταση του πρώτου προσώπου με το τρίτο στις αναφορές του «Εγώ», αν και σχετίζονται με τον αυτισμό και συναντώνται με μεγάλη συχνότητα, στην περίπτωση της γλωσσικής διαταραχής αντίληψης και έκφρασης, εμφανίζονται με πολύ μικρή συχνότητα.
- Προβλήματα σε κοινωνικούς-συναισθηματικούς τομείς, όπως κοινωνική απόσυρση, που αποτελεί πρωτογενές χαρακτηριστικό του αυτισμού, στη διαταραχή αντίληψης και έκφρασης της γλώσσας χαρακτηρίζονται δευτερογενή και τείνουν να βελτιώνονται όπως και η γλώσσα.

(Γενά, 2002)

### Ø Αυτισμός και υπόλοιπες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

#### Αυτισμός-Σύνδρομο Rett

- Ο αυτισμός είναι συχνότερος στα αγόρια, ενώ το Σύνδρομο Rett εμφανίζεται αποκλειστικά στα κορίτσια (Μάνος, 1997).
- Στο σύνδρομο Rett παρατηρούνται βιολογικές- νευρολογικές επιβαρύνσεις, οι οποίες απουσιάζουν από τον αυτισμό, όπως: απώλεια κεκτημένων δεξιοτήτων του χεριού, επιβράδυνση της αύξησης της κεφαλής κ.α.

- Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν προβλήματα στην επικοινωνία και την κοινωνική συνδιαλλαγή, όμως στο Σύνδρομο Rett υπάρχει εξελικτική απώλεια των ήδη κατακτημένων δεξιοτήτων του παιδιού.

(Wicks-Nelson & Israel, 2003)

#### Αυτισμός-Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (ΠΑΔ)

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

(Wicks-Nelson & Israel, 2003)

#### Αυτισμός-Σύνδρομο Asperger

- Στη διαταραχή Asperger δεν υπάρχουν τα γλωσσικά ελλείμματα που εκδηλώνονται στον αυτισμό.
- Η διαταραχή Asperger εκδηλώνεται αργότερα σε σχέση με τον αυτισμό.
- Στη διαταραχή Asperger υπάρχουν αναφορές πιο περίπλοκου λόγου, υψηλότερου λεκτικού IQ σε σχέση με τον αυτισμό.
- Οι κοινωνικοί και επικοινωνιακοί τομείς είναι λιγότερο σοβαρά διαταραγμένοι σε σχέση με τον αυτισμό.
- Είναι δύσκολη η διαφοροδιάγνωση του συνδρόμου Asperger και του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας.

(Wicks-Nelson & Israel, 2003)

***ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο***

***ΚΑΛΛΙΕΡΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΝ  
ΑΥΤΙΣΜΟ***

## Βασικές Προϋποθέσεις Επικοινωνίας

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο έγινε αναφορά σε τρεις βασικές συνιστώσες που συμβάλλουν στην ικανότητα της επικοινωνίας του ατόμου. Εκτενέστερα, για να διασφαλιστεί η ορθή διεκπεραίωση της διαδικασίας της επικοινωνίας θα πρέπει:

1. *Να υπάρχει κάτι για το οποίο να πρέπει να επικοινωνήσει το άτομο* (επίγνωση των αναγκών και των εννοιών)
2. *Να υπάρχει κάποιος για να επικοινωνήσει* (ένα περιβάλλον που ανταποκρίνεται, αλλά δεν προβλέπει κάθε ανάγκη)
3. *Να υπάρχει επιθυμία για επικοινωνία* (επικοινωνιακή πρόθεση)
4. *Να διαθέτει ένα μέσο επικοινωνίας* (προφορικός λόγος ή κάποια εναλλακτική μορφή λόγου)

Η διδασκαλία του λόγου και των ικανοτήτων επικοινωνίας στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επικεντρώθηκε παραδοσιακά στη διδασκαλία αυτών των πτυχών της επικοινωνίας. Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό χρήζουν ειδικής επιπρόσθετης εκπαίδευσης ώστε να βοηθηθούν στην κατανόηση και ανάπτυξη της ίδιας της επικοινωνίας, μιας και βάσει της φύσης της διαταραχής, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να αντιληφθούν την επικοινωνία και το νόημά της. Επιπλέον, σε περιπτώσεις που η διαταραχή του αυτισμού συνοδεύεται από νοητική στέρηση, η κατανόηση της επικοινωνίας καθώς και η ανάγκη για επικοινωνία δυσχεραίνονται ακόμη περισσότερο, αφού λόγω του αυτισμού το παιδί δεν διαθέτει τις περισσότερες από τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για επικοινωνία και σε αυτή τη δυσκολία προστίθεται η έλλειψη βασικών εννοιών, έλλειψη που απορρέει από τη νοητική στέρηση. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτισμό και ιδίως όταν είναι συνοδευόμενος από νοητική στέρηση, έχουν σαφώς ανάγκες, αλλά δεν τις αναγνωρίζουν λόγω έλλειψης επίγνωσης των νοητικών και των σωματικών τους καταστάσεων ( Jordan & Powell, 2000).

Καθίσταται επιτακτική λοιπόν η ανάγκη για προσεκτική και ιδιαίτερη προσέγγιση κατά τη διδασκαλία των πτυχών που αποτελούν προϋπόθεση της επικοινωνίας σε άτομα με αυτισμό. Παρακάτω, δίνονται κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία των πτυχών που αφορούν την επικοινωνία, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και να παρατηρούνται αποτελέσματα επιτυχούς επικοινωνιακής συνδιαλλαγής σε άμεσο χρόνο.

### ***Κάτι για το οποίο πρέπει να επικοινωνεί:***

Αν το αυτιστικό άτομο δεν έχει κάτι για το οποίο να επικοινωνεί, θα παραμείνει μη-επικοινωνιακό. Συνεπώς τίθεται το ερώτημα τι θα είναι αυτό που πρέπει να ζητηθεί από το παιδί αρχικά, για το οποίο θα ανταποκριθεί και θα επικοινωνήσει. Σύμφωνα με κάποιους κλινικούς, το παιδί θα πρέπει να διδαχθεί ονομασίες αντικειμένων, επειδή τα αντικείμενα είναι απτά και συγκεκριμένα. Άλλοι ειδικοί βασιζόμενοι σε αυτή τη θεωρία, συνιστούν πως η διδασκαλία του παιδιού θα πρέπει αρχικά να εστιάζεται σε ονομασίες αντικειμένων που έχουν για αυτό κάποια χρησιμότητα στην καθημερινότητά του όπως: ποτήρι, κλειδιά, μπάλα κ.α. Επίσης, υπάρχουν κλινικοί που υποστηρίζουν ότι προτεραιότητα θα πρέπει να δοθεί σε ονομασίες τροφών, μιας και οι τροφές συχνά αποτελούν ανταμοιβή, κυρίως για παιδιά, και είναι ιδιαίτερα ενισχυτικές. (Quill, 1995).

Σύμφωνα με τους Watson, Lord, Schaffer και Schopler, (1989), το άτομο είναι αυτό που θα καθορίσει για ποιο πράγμα θα επικοινωνήσει. Αν δηλαδή ενδιαφέρεται το παιδί για κάποια ενέργεια ή αντικείμενο, τότε από αυτό το σημείο θα γίνει η έναρξη της συζήτησης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουν οι δάσκαλοι, οι θεραπευτές αλλά και οι γονείς ποιες είναι οι προτιμήσεις του παιδιού, ώστε να επιτευχθεί σε πρώτη φάση η έναρξη της πρώιμης επικοινωνίας. Αν συμβεί αυτό, μπορεί αργότερα να πραγματοποιηθεί διδασκαλία με σκοπό τον εμπλουτισμό λεξιλογίου.

Η δική μας άποψη σε σχέση με το τι θα πρέπει να διδαχθεί το παιδί ώστε να αποκτήσει κίνητρο για επικοινωνία, είναι ένας συγκερασμός των προαναφερόμενων προτάσεων με ιδιαίτερη κλίση προς την τελευταία. Αρχικά, το παιδί είναι αυτό που θα καθοδηγήσει τη διαδικασία της επικοινωνίας, δείχνοντας προτίμηση σε κάποιο αντικείμενο, ενέργεια ή κατάσταση. Στην περίπτωση ,όμως, που αυτή η προτίμηση δεν είναι άμεσα κατανοητή από εμάς, θα παρουσιάσουμε μια πλειάδα αντικειμένων και τροφών, ώστε να εντοπίσουμε σε ποιά από αυτά υπάρχει προτίμηση και με αυτά να αρχίσει η διδασκαλία. Αφού επιτευχθεί η διαδικασία της επικοινωνίας και το παιδί μάθει να επικοινωνεί ζητώντας τα αρεστά για αυτό αντικείμενα ή καταστάσεις, στο λεξιλόγιο του θα πρέπει να προστεθούν ονομασίες πολλών λειτουργικών για αυτό αντικειμένων, ώστε να εκπληρώνονται οι ανάγκες του, όταν μπαίνει στη διαδικασία επικοινωνίας. Τέλος, στο λεξιλόγιο του μπορούν να προστεθούν ονομασίες αντικειμένων και καταστάσεων γενικότερου περιεχομένου.

### ***Κάποιος με τον οποίο να επικοινωνεί:***

Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να παρουσιάζουν συγκεκριμένα προβλήματα και στο τρίτο κριτήριο της επικοινωνίας, το οποίο αφορά το επικοινωνιακό του περιβάλλον, δηλαδή το περιβάλλον προς το οποίο απευθύνεται η επικοινωνία. Αν το επικοινωνιακό περιβάλλον προλαβαίνει να παρέχει ή να εκπληρώνει τις επιθυμίες ή ανάγκες του παιδιού πριν καν ζητηθούν, τότε το παιδί δεν χρειάζεται να λάβει ενεργό ρόλο στην επικοινωνιακή ανταλλαγή ενώ παράλληλα το παιδί στερείται ουσιαστικά επικοινωνιακού συντρόφου ( Jordan & Powell, 2000). Είναι σεβαστό πως κυρίως οι γονείς επιθυμούν να ικανοποιούν όλες τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών τους και ιδιαίτερα στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση των αναγκών αυτών, μιας και δεν υφίσταται επικοινωνία μεταξύ αυτών και των παιδιών τους αλλά προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνιακή πρόθεση, αλλά πρέπει να επιδείξουν υπομονή, καθώς, αν δεν αναμένεται από το παιδί να αλληλεπιδράσει με άλλους, θα στερείται πάντα την ευκαιρία να μάθει τα οφέλη της επικοινωνίας.

Επίσης, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή κατά τη χρήση συστημάτων επικοινωνίας, εφ' όσον οι εκπαιδευτές και οι κλινικοί παίρνουν αρχικά τη θέση του εισηγητή στην επικοινωνιακή ανταλλαγή ενώ στο αυτιστικό παιδί δίδεται η θέση του δέκτη. Για να μην υπάρξει διαταραχή των ισορροπιών μεταξύ των μερών της επικοινωνίας, και τελικά το παιδί γίνει παθητικός συμμετοχος σε επικοινωνιακές ανταλλαγές, θα πρέπει να του δίνονται συνεχείς ευκαιρίες επικοινωνίας για να ζητήσει αυτό που επιθυμεί ή χρειάζεται.

Τέλος, συναντώνται περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών, κυρίως κατά τον παρελθόν, που λόγω του εγκλεισμού τους σε διάφορα ειδικά πλαίσια, η ανταπόκριση των επικοινωνιακών αναγκών τους, χαρακτηρίζεται περιορισμένη.

### ***Επιθυμία για επικοινωνία:***

Η επιθυμία ενός μη- λεκτικού παιδιού για επικοινωνία με άλλα πρόσωπα συνήθως αποτελεί δύσκολο έργο καθώς μία από τις πρωταρχικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά είναι η ανικανότητα συσχέτισής τους με άλλους με αναμενόμενους τρόπους. Τις περισσότερες φορές παρατηρείται αδιαφορία για τους άλλους η οποία προκύπτει από την ανικανότητα τους να αναγνωρίσουν ή να δείξουν συγκεκριμένο ενδιαφέρον σε άλλα πρόσωπα. Μία από τις σημαντικότερες αιτίες της ανικανότητας αυτής αποτελεί η «φτωχή» σχέση αιτίας- αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, αν το παιδί δεν κατανοεί ότι κάποιος μπορεί να το βοηθήσει ή ότι κάποια

ενέργειά του θα έχουν σαν αποτέλεσμα να πάρει κάτι, δεν θα του είναι σχεδόν καθόλου απαραίτητο να σχετίζεται με τους άλλους.

Η εκπαίδευση στο νόημα της επικοινωνίας για το παιδί με αυτισμό ίσως να απαιτεί την επιστροφή σε πρωταρχικά στάδια της ανάπτυξης, κατά τα οποία ο ενήλικας προσδίδει επικοινωνιακή πρόθεση στις απλές αντιδράσεις του βρέφους, εκπαιδεύοντάς το έτσι, στο νόημα της επικοινωνιακής πρόθεσης. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση με σκοπό την πρόθεση για επικοινωνία, πρέπει να περιλαμβάνει το σχεδιασμό καθημερινών ενασχολήσεων και επικοινωνιακών ανταλλαγών, κατά τις οποίες απαιτείται το παιδί να επικοινωνεί με άλλους. Προκειμένου να επιτευχθεί η δεξιότητα, θα πρέπει να ζητείται από το παιδί να αλληλεπιδρά όλο και πιο συχνά με δασκάλους, γονείς και συνομηλίκους. Όσο πιο πολύ εκπαιδεύεται το παιδί, τόσο πιο πρόθυμα θα ανταποκρίνεται και θα αλληλεπιδρά.

Τονίζεται και πάλι πως πρέπει να αποφεύγεται η συμπεριφορά γονέων και δασκάλων κατά την οποία προλαβαίνουν και ανταποκρίνονται πολύ γρήγορα στις απαιτήσεις των παιδιών, αφού ουσιαστικά, παρέχουν στο παιδί αυτό που χρειάζεται χωρίς να περιμένουν από αυτό να επικοινωνήσει μαζί τους.

#### ***Κάποιο μέσο επικοινωνίας:***

Ο λόγος και η ανάπτυξή του αποτελούν ένα μακροπρόθεσμο στόχο, στα άτομα με αυτισμό, αλλά πρέπει να εξεταστεί κατά πόσο είναι ρεαλιστικός αυτός ο στόχος. Για το μη-λεκτικό παιδί, το να μάθει να μιλάει, ενδέχεται να μην είναι το καλύτερο σύστημα επικοινωνίας, καθώς, δεν διασφαλίζεται η ικανότητα και το κίνητρο για επικοινωνία. Συνεπώς, ο εκπαιδευτής έχει στη διάθεσή του λίγες επιλογές για το «σχηματισμό» λόγου στο μη λεκτικό παιδί που θα διέπονται από τις βασικές προϋποθέσεις της επικοινωνίας. Από την άλλη μεριά, βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων, αποδεικνύεται ότι η διεξοδική χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, όπως, τα νοήματα, η φωτογραφική ή εικονική ανταλλαγή, ή η χρήση υπολογιστών συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας του αυτιστικού ατόμου, που μολονότι διανύει ένα αποφασιστικά δύσκολο χρόνο μάθησης για να μιλήσει, τελικά καταφέρνει επιτυχώς να επικοινωνήσει (Quill, 1995).



## Η αναγκαιότητα των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας

Η φύση της διαταραχής του αυτισμού εμπερικλείει αναπτυξιακά προβλήματα διαφορετικού τύπου τα οποία επηρεάζουν το λόγο του ατόμου. Σε μερικές περιπτώσεις ατόμων με σχετικά καλές μη λεκτικές δεξιότητες παρατηρούνται συγκεκριμένες διαταραχές στο λόγο, που συνέπεια έχουν την μη ανάπτυξη του . Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων όμως συνυπάρχει νοητική καθυστέρηση, η οποία είναι σοβαρή και σαν αποτέλεσμα έχει τον περιορισμό και την ανάπτυξη του λόγου. Η συνύπαρξη των δυσκολιών επικοινωνίας του αυτισμού και της νοητικής καθυστέρησης καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την εκμάθηση της γλώσσας. Επιπλέον προβλήματα λόγου, οποιασδήποτε μορφής, επιδεινώνουν αυτή τη δυσκολία.

Δεδομένης της σημασίας του λόγου στην περαιτέρω κοινωνική και εκπαιδευτική εξέλιξη του ατόμου, αλλά και στην ποιότητα ζωής του, καθίσταται απαραίτητη η εστίαση της εκπαίδευσης σε κάποια εναλλακτική «γλώσσα» για τα άτομα που αδυνατούν να κατακτήσουν το λόγο. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο πότε πρέπει να γίνει επιλογή κάποιου εναλλακτικού συστήματος και ποιο από τα διαθέσιμα εναλλακτικά συστήματα είναι το καταλληλότερο για το άτομο (Jordan & Powell, 2000).

Αρχικά πρέπει να επισημανθεί πως η εκπαίδευση στο λόγο δεν πρέπει να σταματά ποτέ. Εξάλλου τα περισσότερα αν όχι όλα τα εναλλακτικά συστήματα συμπεριλαμβάνουν την ταυτόχρονη χρήση και εκπαίδευση του λόγου κατά τη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί ότι αν δεν παρατηρηθεί εμφάνιση λόγου μέχρι την ηλικία των 13 ετών, υπάρχουν λίγες έως και μηδαμινές πιθανότητες εμφάνισής του αργότερα. Ωστόσο, υπάρχει πιθανότητα απόδειξης του αντιθέτου σε μεμονωμένες περιπτώσεις, γεγονός που δίνει μια κατευθυντήρια γραμμή.

Η εκπαίδευση των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας πρέπει να ξεκινά από νωρίς, πριν αποδειχθεί ότι το άτομο δεν δύναται να αναπτύξει λόγο. Η χρήση των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, στόχο έχει την κατανόηση της επικοινωνίας και του λόγου με απώτερο σκοπό τη χρήση τους από το άτομο. Με άλλα λόγια τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας δεν αντικαθιστούν το λόγο αλλά λειτουργούν ενισχυτικά σε σχέση με αυτόν (Jordan & Powell, 2000).

Μάλιστα, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν, πως άτομα που άρχισαν να χρησιμοποιούν κάποιο εναλλακτικό σύστημα, σε μικρή ηλικία, κατάφεραν να αναπτύξουν λόγο.

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

Συμπερασματικά, υπάρχουν πολλά αυτιστικά άτομα με σοβαρές δυσκολίες που δεν θα καταφέρουν να αναπτύξουν ποτέ τους λόγο, οπότε θα πρέπει να διδαχθούν κάποιο εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας. Εξάλλου, ας μην ξεχνάμε πως βασικός στόχος που τίθεται σε άτομα με αυτισμό είναι η κατανόηση της φύσης της επικοινωνίας. Υπάρχουν επίσης, άλλες περιπτώσεις αυτιστικών ατόμων που θα «παλέψουν να μάθουν να μιλούν και θα χρειαστούν ένα ενισχυτικό σύστημα, που θα βοηθήσει να αποκτήσουν ομιλούμενο λόγο έχοντας εν τω μεταξύ ένα μέσο επικοινωνίας» (Jordan, 1997). Για όλα αυτά τα άτομα θα πρέπει να επιλεγθεί κάποιο σύστημα επικοινωνίας προς διδασκαλία, χωρίς να παραγκωνίζεται ποτέ η εκπαίδευση του λόγου.

## Επιλογή συστήματος επικοινωνίας

Πρωταρχικός στόχος που τίθεται είναι η διδασκαλία της επικοινωνίας, δηλαδή το πώς και το γιατί επικοινωνούμε. Ασφαλώς, έμφαση και προτεραιότητα από τους γονείς και αρκετούς εκπαιδευτικούς πολλές φορές δίνεται στη βελτίωση δεξιοτήτων της ομιλίας, καθώς ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα κοινωνικά αποδεκτό και ευρέως χρησιμοποιούμενο μέσο επικοινωνίας ενώ παράλληλα διευκολύνει την επικοινωνία με την οικογένεια και τον περίγυρο, την πρόσβαση του ατόμου σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης και πολιτισμικού υλικού καθώς και την ενσωμάτωσή του στην κοινότητα. Ωστόσο, είναι εμφανές ότι ο στόχος αυτός δεν είναι εφικτός μακροπρόθεσμος στόχος για όλους. (Jordan & Powell 2001).

Συνεπώς, η επιλογή του κατάλληλου συστήματος επικοινωνίας, θα εξαρτηθεί ως ένα βαθμό από το άτομο και το πλαίσιο διδασκαλίας. Τα στοιχεία που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι η προτίμηση του παιδιού και το περιβάλλον επικοινωνίας. Δεν πρέπει να παραληφθεί πως οι αποφάσεις για το σύστημα επικοινωνίας που θα επιλεγθεί, πρέπει να βασίζονται σε μια κοινή θεώρηση μεταξύ γονέων και δασκάλων. Φυσικά, όπως προαναφέρθηκε, οι δυνατότητες και προτιμήσεις του παιδιού παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του συστήματος αλλά όχι τον πλέον καθοριστικό μιας και το περιβάλλον επικοινωνίας είναι αυτό που χαρακτηρίζει τη βαθύτερη ουσία της επικοινωνίας, δηλαδή το ότι μπορεί να αποτελεί ένα κοινό σύστημα ανταλλαγής μηνυμάτων, ενώ παράλληλα όλα τα μέλη της ομάδας επικοινωνίας να έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν το ίδιο σύστημα.

Βάσει των όσων προαναφέρθηκαν, η τελική επιλογή του συστήματος θα πρέπει να διέπεται από τις παρακάτω αρχές:

- Ø **Να είναι κατανοητό από τον άσχετο χρήστη.** Θα πρέπει οι άλλοι να είναι σε θέση να καταλάβουν το σύστημα επικοινωνίας χωρίς να χρειάζεται να εκπαιδευτούν.
- Ø **Να είναι εύκολο στη μεταφορά και χρήση του.** Θα μπορεί δηλαδή το σύστημα να χρησιμοποιείται σε διάφορα πλαίσια (ακόμη και στο δρόμο) χωρίς να είναι απαραίτητος κάποιος ειδικός ή δυσκίνητος

εξοπλισμός. Αυτή η επισήμανση αφορά κυρίως συστήματα που εξαρτώνται από τη χρήση τεχνολογίας.

Ø *Να είναι συμβατό με το γλωσσικό, γνωστικό, αισθητηριακό και σωματικό επίπεδο λειτουργίας του χρήστη.* Όπως αναφέρθηκενωρίτερα, η χρήση του συστήματος πρέπει να συμβαδίζει με τις δυνατότητες του χρήστη. Σε αυτό το σημείο, οι Watson κ.α.(1989) επισημαίνουν πως υπάρχουν κάποιοι δείκτες, που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του συστήματος επικοινωνίας. Οι δείκτες αυτοί είναι οι εξής:

1. Οι κινητικές ενέργειες: παιδιά που στερούνται συμβολικών δεξιοτήτων, δείχνουν αμυδρό ενδιαφέρον για αντικείμενα και ανθρώπους και χρησιμοποιούν τα αντικείμενα λειτουργικά.
2. Οι χειρονομίες ή νοήματα: παιδιά που στερούνται συμβολικών δεξιοτήτων, δείχνουν αμυδρό ενδιαφέρον για αντικείμενα και ανθρώπους, χρησιμοποιούν τα αντικείμενα λειτουργικά και δείχνουν κάποια φαινομενική κατανόηση απλών χειρονομιών.
3. Οι εικόνες- φωτογραφίες: παιδιά που δείχνουν ενδιαφέρον για τις φωτογραφίες και κατανοούν ότι αυτές αποτελούν αναπαράσταση της πραγματικότητας, π.χ. αντιστοιχούν ένα αντικείμενο με τη φωτογραφία του.
4. Γραπτός λόγος (αναγνώριση λέξεων): παιδιά με συμβολικό επίπεδο λειτουργικότητας με μη λεκτική ή περιορισμένη λεκτική επικοινωνία που κατανοούν ότι οι γραπτές λέξεις αναπαριστούν έννοιες π.χ. ταυτίζουν ένα αντικείμενο με τη λέξη.
5. Νοηματική γλώσσα: παιδιά με συμβολικό επίπεδο λειτουργικότητας με μη λεκτική επικοινωνία, με κινητικές δεξιότητες και πολύ καλές δεξιότητες κινητικής μίμησης.
6. Ομιλία (προφορικός λόγος): παιδιά με συμβολικό επίπεδο λειτουργικότητας, ηχολαλία ή με δεξιότητες λεκτικής μίμησης.

- ⊗ *Να παρέχει το σύστημα τη δυνατότητα στο χρήστη να το χρησιμοποιεί στο σημερινό περιβάλλον του αλλά και στη μελλοντική προβολή του.* Εδώ τίθεται ερώτημα κατά πόσο επιτρέπει το σύστημα στο άτομο να επικοινωνεί με όσους επηρεάζουν την ποιότητα ζωής του σήμερα και αν θα συνεχίσει να επιτρέπει την επικοινωνία με όσους πιθανά θα παίζουν σπουδαίο ρόλο στο μέλλον.
  
- ⊗ *Να ενθαρρύνει το σύστημα την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (ομαλοποίηση) και όχι να αυξάνει την πιθανότητα περαιτέρω απόσχισης και απομόνωσής του.* Στην ίδια αρχή, συμπεριλαμβάνεται και η εξέταση του συστήματος για το *αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ενισχυτικά προς την ομιλία* με την ελπίδα πως η χρήση του θα υποβοηθήσει την ανάπτυξη του λόγου ή αν το σύστημα αποτελεί καθαρά μια εναλλακτική λύση αντί της ομιλίας.

***ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο***  
***ΤΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ***  
***ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ***

## Εναλλακτικά συστήματα Επικοινωνίας

Οι θεραπευτές που εργάζονται με παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων, στρατηγικών και προγραμμάτων παρέμβασης, με σκοπό τη διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται εκτενής αναφορά στα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στον αυτισμό, των βασικών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων τους καθώς και παρουσίαση εξέλιξης της επικοινωνίας περιστατικών, τα οποία εκπαιδεύονται σε κάποια από τα εναλλακτικά συστήματα αυτά.

### **1. Νοηματική γλώσσα**

Η νοηματική γλώσσα αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας. Απαντάται και σε άλλες διαταραχές, στις οποίες στόχος της παρέμβασης είναι η εκπαίδευση της επικοινωνίας με άλλο μέσο πέραν του λόγου (κώφωση). Κυρίως κατά το παρελθόν υπήρξε αρκετά διαδεδομένη μέθοδος εκπαίδευσης της επικοινωνίας και στη διαταραχή του αυτισμού και εξακολουθεί να κατατάσσεται έως και σήμερα, τουλάχιστον βιβλιογραφικά, στις βασικές μεθόδους εναλλακτικής επικοινωνίας στον αυτισμό. Οι απόψεις όμως περί καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας του συστήματος αυτού ποικίλλουν, καθώς η χρήση νευμάτων ως σύστημα επικοινωνίας, εμφανίζει μερικά δυνατά αλλά και πολλά αδύνατα σημεία.

Βάσει του εναλλακτικού συστήματος αυτού, τα παιδιά διδάσκονται από τους εκπαιδευτές τους τη χρήση νευμάτων για να ονομάσουν αντικείμενα και για να ζητούν πράγματα με το να μιμούνται τους εκπαιδευτές τους.

Σύμφωνα με την Quill, (1995) ένα πλεονέκτημα της χρήσης νοηματικής γλώσσας είναι ότι μέσω του συνδυασμού νεύματος και αντικειμένου ή ενέργειας, το παιδί διδάσκεται ένα πρώτο βήμα επικοινωνίας, ερμηνεύοντας τη διαδικασία ως εξής: « Αν κάνω αυτό το νεύμα, τότε θα αποσπάσω αυτό το αντικείμενο ή την ενέργεια». Η άποψη αυτή όμως αντικρούεται με την τοποθέτηση άλλων επιστημόνων που θεωρούν ότι δεν αποτελεί επικοινωνία και εξ' ολοκλήρου κατανόηση αυτής η πρόοδος απόκτησης της ικανότητας των παιδιών για κοινοποίηση των αναγκών τους, αφού μέχρι να επικοινωνήσουν τις ανάγκες τους μέσω νευμάτων δεν είχαν τη δυνατότητα χρήσης άλλου μέσου.

Το πλέον δυνατό σημείο της εκπαίδευσης της νοηματικής γλώσσας σε παιδιά με αυτισμό, είναι η πεποίθηση κάποιων επιστημόνων σύμφωνα με την οποία, η χρήση επαυξητικής επικοινωνίας μέσω νοημάτων σε αρχικό στάδιο, οδηγεί στη χρήση προφορικού λόγου. Εκτενέστερα, μετά από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, υποστηρίχθηκε ότι εφόσον τα παιδιά έχουν μάθει να χρησιμοποιούν τουλάχιστον 200 νεύματα και αρχίζουν να συνδέουν δύο ή περισσότερα νεύματα μαζί, αναπτύσσουν προφορικό λόγο. Η τοποθέτηση αυτή προέκυψε έπειτα από τον προβληματισμό εκπαιδευτικών και γονέων για το αν υπάρχει κίνδυνος τα παιδιά με αυτισμό που χρησιμοποιούν νοήματα, να εγκαταλείψουν τις προσπάθειες να αναπτύξουν λόγο. Η τεκμηρίωση της άποψης περί παραγωγής λόγου βασίζεται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι και οι θεραπευτές προφέρουν ταυτόχρονα τις αντίστοιχες λέξεις ενώ παράγουν νοήματα. Αιτίες διευκόλυνσης της ανάπτυξης του προφορικού λόγου μέσω της «ταυτόχρονης επικοινωνίας» είναι ότι τα νοήματα που θυμούνται τα παιδιά χρησιμεύουν ως βοηθήματα για τις λέξεις που έχουν ξεχάσει και το αντίστροφο, ενώ παράλληλα τα νοήματα βοηθάνε τα παιδιά να διακρίνουν που ξεκινάει και που τελειώνει μια λέξη. Οι Bebko (1990) και Bonvillian et al. (1981) υποστηρίζουν ότι ακόμη και τα παιδιά που ηχολαλούν επωφελούνται από τα προγράμματα ταυτόχρονης παρουσίασης νοημάτων και λόγου, καθώς μειώνεται η ηχολαλία, και αυξάνεται η ακουστική τους κατανόηση. «Ωστόσο τα παιδιά με αυτισμό αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις λέξεις μόνο όταν έχουν κατακτήσει τους συσχετισμούς ανάμεσα στην κίνηση του χεριού και τη φωνή που βγάζει ο δάσκαλος. Δεν έχουν όμως όλα τα παιδιά με αυτισμό την ικανότητα να κατανοήσουν αυτό το συσχετισμό» (Καλύβα, 2005). Συμπερασματικά, μπορεί η χρήση της επικοινωνίας μέσω νευμάτων να μην απαγορεύει την ανάπτυξη προφορικού λόγου δεν αποτελεί παρόλα αυτά σίγουρο τρόπο ανάπτυξης λόγου σε μη λεκτικά παιδιά αφού ακόμη και μετά από εντατική εκπαίδευσή με νεύματα, σημαντικός αριθμός μη λεκτικών παιδιών συνεχίζουν να μη μιλούν και να εμπεδώνουν μόνο ελάχιστα χρήσιμα νεύματα (Layton, 1988).

Ως ένα ακόμη πλεονέκτημα του συστήματος αυτού, παρουσιάζεται η ευελιξία του, μιας και τα νεύματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν οπουδήποτε, σε οποιαδήποτε στιγμή. Με άλλα λόγια, τα νεύματα ενδείκνυνται να εκφράσουν ταχύτατα αυτό που θέλουν τα παιδιά και μπορούν πολύ εύκολα να συνδεθούν για να αποτελέσουν πρόταση, (Μεσσήνης, 2000). Προβληματισμός όμως παρατηρείται σε σχέση με το κατά πόσο είναι δυνατή η γενίκευση αποτελεσματικής χρήσης των νοημάτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα, δεδομένου ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των ατόμων που γνωρίζουν να επικοινωνούν μέσω νοηματικής γλώσσας. Επομένως, παρατηρείται δυσκολία προκειμένου το παιδί να



γίνει επικοινωνός, αφού ακόμη κι αν καταφέρει να χρησιμοποιεί κάποια νοήματα, η συγκεκριμένη μέθοδος επικοινωνίας χαρακτηρίζεται περιορισμένης αυτονομίας και λειτουργικότητας στον «έξω κόσμο».

Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση στη νοηματική γλώσσα συμβάλλει στη μείωση της αυτοδιέγερσης και των διασπαστικών συμπεριφορών που παρατηρούνται συνήθως σε παιδιά με αυτισμό.( ) Στον αντίποδα συναντάμε την άποψη πως, εφόσον δεν αποδεικνύεται με κάποιο τρόπο ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών προκύπτουν από την εκπαίδευση τους στη νοηματική γλώσσα, μπορεί να οφείλονται απλά στην παράλληλη παρακολούθηση άλλων δομημένων παρεμβάσεων. Άλλη μια πιθανή εξήγηση για τις αλλαγές αυτές σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι ότι αυτά υποχωρούν από τη στιγμή που παρέχεται ένα μέσο επικοινωνίας των αναγκών και ότι η κοινωνική συμπεριφορά και το παιχνίδι διευκολύνεται και άμεσα και έμμεσα μέσω της σχέσης του παιδιού με το κοινωνικό και υλικό του περιβάλλον ( Kiernan, 1983). Βάσει όσων προαναφέρθηκαν, όταν το παιδί χρησιμοποιεί το κατάλληλο νεύμα για να ζητήσει ένα αντικείμενο, το παίρνει και δεν έχει λόγο να απογοητευτεί ή να θυμώσει και να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά. Αν όμως χρησιμοποιήσει λανθασμένο νόημα, υπάρχει πιθανότητα να εμφανίσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές, γιατί δεν ικανοποιείται η ανάγκη του. Συνεπώς, η εκπαίδευση και χρήση νοημάτων δεν αρκεί για τη βελτίωση της συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό σε μόνιμο επίπεδο, αν δεν εξασφαλιστεί η ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία, (Καλύβα, 2005).

Τέλος, το βασικότερο αδιαμφισβήτητο μειονέκτημα στην εκπαίδευση της νοηματικής γλώσσας ως εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας, είναι η αναποτελεσματική χρήση της από παιδιά που παρουσιάζουν κινητικές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές καθιστούν δυσχερή και ιδιόμορφη την παραγωγή νευμάτων από τα παιδιά με αποτέλεσμα να γίνονται κατανοητά μόνο από τον εκπαιδευτή και τους γονείς (PECS manual). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά δεν έχουν δυνατότητα ανάπτυξης της δεξιότητας να γίνουν καλοί επικοινωνοί, αντίστοιχα με την περίπτωση των ατόμων που δεν είναι καλοί γνώστες της νοηματικής γλώσσας και άρα δεν μπορούν να αποτελέσουν καλό πρότυπο επικοινωνίας για τα παιδιά. Επίσης πολλές φορές είναι δυνατόν να παρατηρείται μια επίπλαστη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των παιδιών καθώς, αν μπορούν να παράγουν τα νεύματα ορθά, τα χρησιμοποιούν με σκοπό την εξάσκησή τους σε αυτά, γεγονός που εκλαμβάνεται λανθασμένα από τους ενήλικες στο περιβάλλον ως επικοινωνιακή πρόθεση, (Καλύβα, 2005).

## **2. PECS ( Picture Exchanging Communication System – Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων)**

Το σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (PECS) αναπτύχθηκε το 1895, από τους A. Bondy και L. Frost αρχικά, για παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και άλλες διαταραχές κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας που δεν έχουν λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο. Αργότερα, επεκτάθηκε και πλέον χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις ενηλίκων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή παρουσιάζουν άλλες διαταραχές της επικοινωνίας. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, γονείς και σε άτομα που φροντίζουν παιδιά ή και ενήλικες με αυτισμό, οπότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια.

Η σειρά της εκπαίδευσης του PECS βασίζεται στην πρωταρχική κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με τον αυτισμό και την επικοινωνία. Για αυτό απαιτείται η ικανότητα διαχωρισμού της επικοινωνίας από τις άλλες λειτουργίες. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί καθόταν να δει τηλεόραση χωρίς να δώσει σημασία σε άτομο που υπάρχει στον περιβάλλοντα χώρο ή να απευθυνθεί σε κάποιον από το περιβάλλοντα χώρο για την επιθυμία του αυτή, δεν θεωρείται πράξη επικοινωνίας, καθώς το παιδί ενεργεί πάνω στο περιβάλλον του και η πράξη του, είναι ανεξάρτητη και δεν επηρεάζεται από την παρουσία ανθρώπων σε αυτό.

Από την άλλη μεριά, το παιδί θα μπορούσε να πει στη μητέρα του «Τηλεόραση». Πιθανά η μητέρα του θα άνοιγε την τηλεόραση και το παιδί θα πήγαινε να δει. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει μια πράξη επικοινωνίας επειδή το παιδί ενέργησε προς τη μητέρα του, ο ρόλος της οποίας ήταν να μεσολαβήσει ώστε να δώσει στο παιδί της αυτό που ζήτησε (άμεσο αποτέλεσμα).

Μια άλλη βασική μορφή επικοινωνίας φανερώνεται αν σκεφτούμε ένα νεαρό αγόρι, που ενώ βλέπει τηλεόραση, λέει «Μεγάλο Πουλί! Μεγάλο Πουλί!». Αυτό μπορεί να συνεχιστεί μέχρι να πει η μητέρα «Σωστά! Και εγώ βλέπω το μεγάλο πουλί!» Σε αυτήν την περίπτωση, το παιδί δε ζητούσε από τη μητέρα του το μεγάλο πουλί. Επικοινωνήσε μαζί της για να προκαλέσει ένα κοινωνικό αποτέλεσμα : την αναγνώριση από τη μητέρα του.

Πριν την εκπαίδευση της λειτουργικής επικοινωνίας σε παιδιά ή ενήλικες με αυτισμό, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ο τρόπος που αντιδρούν στις διάφορες μορφές αποτελεσμάτων. Η πλειοψηφία των νεαρών αυτιστικών ατόμων, πριν την ουσιαστική παρέμβαση, δεν παρακινούνται από τα κοινωνικά αποτελέσματα. Για αυτό μαθήματα

που εστιάζουν απλά στο σχολιασμό των πραγμάτων (και στην απάντηση του «Τι είναι αυτό;») και που οδηγούν σε κοινωνικά αποτελέσματα (πχ. επιβράβευση ή χαμόγελο), πιθανότατα δε θα φέρουν κανένα αποτέλεσμα. Από την άλλη, μαθήματα επικοινωνίας που θα επιβραβεύουν το παιδί με το να κάνει αυτό που θέλει, ίσως να είναι πιο επιτυχή.

Ένα ακόμη στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος χρησιμοποιεί μια λέξη (ή μια εικόνα, ένα σύμβολο ή ένα νόημα). Ίσως να είναι πιο σημαντικό και από τη γνώση για το αν χρησιμοποιεί λέξεις. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δει κάποιον να βρίσκεται δίπλα από ένα μπολ με Pop Corn και πει «Pop Corn!», τότε το παιδί θεωρείται ότι έδρασε ανεξάρτητα, γιατί η εκκίνηση την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Κάποιο άλλο παιδί θα μπορούσε να μη πει τίποτα, μέχρι να ερωτηθεί: «Τι θέλεις;». Αυτό το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες προτροπές (πχ. σε ερωτήσεις) αλλά όχι αυτοβούλως. Ένα τρίτο παιδί θα μπορούσε να μη μιλήσει καθόλου, ακόμα και αφού του απευθυνόταν η ερώτηση «Τι θέλεις;». Αν το άτομο που στεκόταν δίπλα στο μπολ έλεγε «Pop Corn!» και το παιδί ανταποκρινόταν άμεσα, επαναλαμβάνοντας τη λέξη, αυτό θα σήμαινε ότι το παιδί μιμείται. Αξιοσημείωτο είναι ότι και στις τρεις περιπτώσεις τα παιδιά λένε την ίδια λέξη αλλά εξαιτίας διαφορετικών καταστάσεων, με συνέπεια να υποδηλώνεται η διαφορετικότητα της συμπεριφοράς τους.

Το πρωτόκολλο του PECS έχει βασιστεί στην έρευνα και πρακτική εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis – ABA). Σύμφωνα με τα ανωτέρω, στην εφαρμογή του PECS χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες στρατηγικές εκπαίδευσης, συστήματα ενίσχυσης, στρατηγικές διόρθωσης του λάθους καθώς και στρατηγικές γενίκευσης για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας. Το πρωτόκολλο του PECS εξελίσσεται παράλληλα με την τυπική ανάπτυξη της γλώσσας, με την έννοια ότι πρώτα διδάσκεται στο παιδί «πώς» να αλληλεπιδράσει ή «ποιες είναι οι βασικές αρχές επικοινωνίας» και αργότερα την επικοινωνία μέσω συγκεκριμένων μηνυμάτων, τα οποία εμπλουτίζονται μέσω του συνδυασμού εικόνων με διάφορες γραμματικές δομές, με σημασιολογικές σχέσεις και λειτουργίες επικοινωνίας. Σύμφωνα με το πρωτόκολλο, η προετοιμασία για τη χρήση του PECS, ξεκινά με τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος από τον ειδικό, ώστε να είναι έτοιμο για τη διδασκαλία του προγράμματος. Στη συνέχεια ξεκινά η εκπαίδευση, για την οποία γίνεται εκτεταμένη ανάλυση και παρουσίαση καθενός από τα έξι στάδια που χρειάζονται για τη χορήγησή του, βήμα προς βήμα. Ακόμη, δίνονται περαιτέρω διευκρινήσεις για τον τρόπο δημιουργίας και χορήγησης ενός οπτικού μέσου επικοινωνίας (εικόνα), με σκοπό να ενισχυθεί η ολική

επικοινωνία του μαθητή. Δεν πρέπει να παραληφθεί, ότι η δομή του περιβάλλοντος, η προώθηση και ανάπτυξη της επικοινωνίας, επιτυγχάνονται ευκολότερα με τη χρήση παράλληλων και συμπληρωματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι το TEACCH, του οποίου η χρήση στηρίζεται σε εικόνες και αποτέλεσε ουσιαστικά εφαλτήριο για την ανάπτυξη του PECS.

Με τη χρήση του εναλλακτικού συστήματος αυτού, επιθυμείται να διδαχθεί ο αυθόρμητος τρόπος ζήτησης αντικειμένων ή ενεργειών. Το πρώτο βήμα είναι ο προσδιορισμός της επιθυμίας του παιδιού, την οποία μετέπειτα εκφράζει μέσω του αιτήματός του με αποτέλεσμα να ξεκινά λειτουργική ενέργεια ως εκπαίδευση της επικοινωνίας. Ο προσδιορισμός των επιθυμιών του παιδιού προκύπτει αρχικά από την «αξιολόγηση των ενισχυτών». Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής προκύπτουν από:

1. την πληροφόρηση που λαμβάνεται για τις προτιμήσεις- επιθυμίες του παιδιού από οικεία και άλλα σημαντικά πρόσωπα στο περιβάλλον του (μέλη εκπαιδευτικού προσωπικού).
2. την παρατήρηση του μαθητή σε ένα μη δομημένο περιβάλλον «ελεύθερης πρόσβασης»
3. την διεξαγωγή μιας επίσημης αξιολόγησης ενισχυτών. Κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας αυτής, γίνεται σύγκριση αντιδράσεων του μαθητή σε διάφορους πιθανούς ενισχυτές.
  - Ø Πώς αντιδρά το παιδί όταν του προσφερθεί κάτι
  - Ø Τι κάνει με το αντικείμενο
  - Ø Τι κάνει αν προσπαθήσει κάποιος να το πάρει πίσω
  - Ø Πώς αντιδρά αν του ξαναδοθεί το αντικείμενο

Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε περιπτώσεις που δεν παρατηρείται κανένα ενισχυτικό αντικείμενο για το παιδί, πρέπει να εξεταστεί η πιθανότητα πραγματικής έλλειψης ενδιαφέροντος για τα προτεινόμενα αντικείμενα, άγνοιας τρόπου με τον οποίο θα μπορέσει να πάρει αυτό που επιθυμεί ή πρότερης διδασκαλίας να μην παίρνει πράγματα από άλλους.

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

## **Στάδιο I**

Η χρήση αυτού του εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας, στοχεύει στη διδασκαλία των βασικών αρχών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πριν από τη γλώσσα. Τα άτομα που χρησιμοποιούν το PECS, αρχικά μαθαίνουν να πλησιάζουν και να δείχνουν την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν στον «σύντροφο επικοινωνίας» (communicative partner) ανταλλάσσοντάς την με το επιθυμητό αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται έναρξη της διαδικασίας της επικοινωνίας και διδασκαλίας της «φύσης» της με συγκεκριμένα αποτελέσματα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. ( PECS manual)

Η πιο αποτελεσματική και στρατηγική μέθοδος διδασκαλίας της επικοινωνίας στο 1<sup>ο</sup> στάδιο του PECS, είναι αυτή της τμηματικής βοήθειας με δύο άτομα (Two person prompting). Ο πρώτος εκπαιδευτής αλληλεπιδρά με το παιδί και το «**δελεάζει**» με το στοιχείο ενίσχυσης (σύντροφος επικοινωνίας). Ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτή είναι να παραμένει πίσω από το παιδί, να περιμένει για μια κίνησή του για να φτάσει το στοιχείο ενίσχυσης και να βοηθήσει ενεργά το παιδί να πάρει και να δώσει την εικόνα (σωματικός καθοδηγητής). Όσο το δυνατό γρηγορότερα, θα πρέπει να απομακρυνθεί ώστε ο μαθητής να εκτελέσει ανεξάρτητα την επιθυμητή συμπεριφορά. Όταν ο πρώτος εκπαιδευτής πάρει την εικόνα, το παιδί θα λάβει το στοιχείο ενίσχυσης και θα ακολουθήσει ο λεκτικός σχολιασμός από το δάσκαλο (πχ. «Μπάλα!»). Δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός, πως και οι δύο εκπαιδευτές πρέπει να περιμένουν το μαθητή να κατευθυνθεί προς το επιθυμητό αντικείμενο, ενέργεια που δηλώνει την **πρωτοβουλία** του μαθητή. Σε αυτή τη φάση της διαδικασίας πραγματοποιείται η παρέμβαση του σωματικού καθοδηγητή.

### ***Δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον***

Η δομή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος παίζει καθοριστικό ρόλο σε όλα τα στάδια διδασκαλίας του PECS. Η δομή αυτή προκύπτει από την οργάνωση του χώρου, του υλικού καθώς και της ακολουθίας βασικών στρατηγικών και κανόνων.

Αρχικά, βασική προϋπόθεση είναι η τοποθέτηση της εικόνας του επιθυμητού αντικειμένου πάντα ανάμεσα στο μαθητή και το σύντροφο επικοινωνίας.

Επίσης, θα πρέπει να παρουσιάζεται μία εικόνα κάθε φορά. Κατά τη διάρκεια των πρώτων φάσεων δεν απαιτείται η επιλογή μεταξύ πολλών εικόνων. Η εκπαίδευση στη διάκριση των διαφορών αναβάλλεται μέχρι να αποδειχθεί η σταθεροποίηση της επικοινωνιακής αντίδρασης.

Δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται όλη η εκπαίδευση σε ένα μάθημα. Θα πρέπει δηλαδή να δημιουργούνται τουλάχιστον 30- 40 ευκαιρίες καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας για να μπορεί ο μαθητής να θέσει αιτήματα ζητώντας με αυτόν τον τρόπο επιθυμητά αντικείμενα.

Επειδή το PECS στοχεύει αρχικά στην αυθόρμητη ζήτηση, στα πλαίσια ενός δομημένου περιβάλλοντος, οι άμεσες λεκτικές προτροπές, όπως «Τι θέλεις;», «Δώσε μου την εικόνα» ή «Παρ' το», θα πρέπει να αποφευχθούν.

Επιπλέον, βάσει της προαναφερόμενης αξιολόγησης ενισχυτών, θα πρέπει να χρησιμοποιείται ποικιλία ενισχυτών, όπως φαγητό- παιχνίδια κ.α.

Τέλος, θα πρέπει να γίνεται προσαρμογή του μεγέθους του συμβόλου, ανάλογα με τις κινητικές δεξιότητες του μαθητή.

Προκειμένου να υπάρξει γενίκευση της δεξιότητας να ανταλλάσσει το παιδί εικόνα με το σύντροφο επικοινωνίας, μετά τη διδασκαλία σε δομημένο περιβάλλον, η διαδικασία περνάει σε διάφορα περιβάλλοντα αλλά πάντα διατηρείται η προϋπόθεση ύπαρξης επικοινωνιακού συντρόφου και σωματικού καθοδηγητή.

## **Στάδιο II**

Όταν το παιδί μπορέσει να ανταλλάξει σωστά μια απλή εικόνα, όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση στρέφεται στην υποκίνηση εντονότερου αυθορμητισμού, διατήρησης και γενίκευσης. Απώτερος στόχος του δεύτερου σταδίου είναι η διδασκαλία του παιδιού στο να παίρνει την εικόνα μέσα από το βιβλίο επικοινωνίας και να διανύει μεγαλύτερα διαστήματα για να φτάσει τον επικοινωνιακό σύντροφο, ζητώντας την προσοχή του σε ποικίλα περιβάλλοντα (πχ. διαφορετικά δωμάτια, πλαίσια κτλ.) με διαφορετικά άτομα και στοιχεία ενίσχυσης. Αυτή η σειρά ακολουθείται και κατά την ανάπτυξη των φυσιολογικών παιδιών που μαθαίνουν να προσεγγίζουν τους γονείς, δηλαδή κοιτάζουν και κάνουν χειρονομίες για διάφορα γεγονότα πριν αποκτήσουν ευδιάκριτα μηνύματα (πριν αναπτύξουν τον προφορικό λόγο)

Η διδασκαλία του σταδίου αυτού, περνάει από τρία βήματα.

**Βήμα 1<sup>ο</sup>.** **Ο μαθητής βγάζει και παίρνει την εικόνα από το «βιβλίο επικοινωνίας»:** Σε αυτή τη φάση ο μαθητής θα πρέπει να βγάλει και να πάρει την εικόνα από το βιβλίο επικοινωνίας, να κατευθυνθεί προς το σύντροφο επικοινωνίας και να αφήσει την εικόνα στο χέρι του. Ο σωματικός καθοδηγητής προσφέρει βοήθεια, μόνο στην περίπτωση που ο μαθητής έχει πάρει πρωτοβουλία από μόνος του και έχει κατευθυνθεί προς την εικόνα. Σταδιακά η βοήθεια του σωματικού καθοδηγητή αποσύρεται μέχρι ο μαθητής πλέον αυτόνομα να μπορεί να πάρει την εικόνα από το βιβλίο επικοινωνίας και να την ανταλλάσσει με το σύντροφο επικοινωνίας.

**Βήμα 2<sup>ο</sup>.** **Αυξάνεται η απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και το μαθητή:** Αρχικά ο εκπαιδευτής κρατάει το χέρι του πιο κοντά στο σώμα του ώστε ο μαθητής να χρειαστεί να τον πλησιάσει λίγο περισσότερο ώστε να δώσει την κάρτα-εικόνα και εφ' όσον ολοκληρωθεί η ανταλλαγή και ο μαθητής επιβραβευτεί με το λεκτικά και ενισχυθεί με το επιθυμητό αντικείμενο, εκπαιδευτής απομακρύνεται περισσότερο, με σκοπό να χρειαστεί ο μαθητής να σηκωθεί για να τον φτάσει. Η εκπαίδευση συνεχίζεται, αυξάνοντας συνεχώς την απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή – μαθητή έτσι ώστε σε τελική φάση, ο μαθητής να είναι ικανός να διασχίσει το δωμάτιο για να φτάσει τον σύντροφο επικοινωνίας. Σε περίπτωση που ο μαθητής διστάσει να διανύσει την απαιτούμενη απόσταση, παρεμβαίνει βοηθητικά ο σωματικός καθοδηγητής.

**Βήμα 3<sup>ο</sup>.** Αυξάνεται η απόσταση ανάμεσα στο μαθητή και το βιβλίο επικοινωνίας: Όταν ο μαθητής δύναται να διανύσει αξιόπιστα και ανεξάρτητα μια μεγάλη απόσταση προς τον σύντροφο επικοινωνίας, αυξάνεται συστηματικά η απόσταση ανάμεσα στο μαθητή και το βιβλίο επικοινωνίας του. Σκοπός είναι να μπορεί το παιδί να στραφεί πρώτα προς το βιβλίο επικοινωνίας του για να πάρει την κάρτα και μετά προς τον εκπαιδευτή. Σε αυτή τη φάση ο σύντροφος επικοινωνίας βρίσκεται κοντά στο παιδί αλλά μετακινείται σταδιακά το βιβλίο επικοινωνίας, ώστε το παιδί να χρειαστεί να σηκωθεί και να περπατήσει για να φτάσει σε αυτό. Για να ολοκληρωθεί το βήμα αυτό ο μαθητής θα πρέπει να διανύει απόσταση και προς το βιβλίο επικοινωνίας και προς το σύντροφο επικοινωνίας με σκοπό να κάνει μια επικοινωνιακή ανταλλαγή.

#### ***Δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον***

Στο 2<sup>ο</sup> στάδιο εξακολουθεί η απουσία λεκτικής βοήθειας καθώς και η χρήση μιας εικόνας κάθε φορά. Επίσης, γίνεται συχνή αξιολόγηση ενισχυτών. Πρέπει συνεχώς να ενισχύεται η «περιήγηση» (διάνυση αποστάσεων).

Κατά τη γενίκευση της δεξιότητας του σταδίου αυτού, η διαδικασία περνά σε διάφορα περιβάλλοντα. Με αυτόν τον τρόπο παράλληλα δουλεύεται η μη δομημένη εκπαίδευση. Σημαντική προϋπόθεση είναι η χρήση πολλών συντρόφων επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, σε αυτό το στάδιο μπορεί η γενίκευση να πραγματοποιηθεί με τη χρήση του PECS με συνομηλίκους καθώς υπάρχει πιθανότητα το παιδί να ανταποκρίνεται στην κατεκτημένη πια δεξιότητα με ενήλικες που λειτουργούν ως σύντροφοι επικοινωνίας ή σωματικοί καθοδηγητές, αλλά να μην αλληλεπιδρά με συνομηλίκους του.

Επισημαίνεται ότι η διδασκαλία του 2<sup>ου</sup> σταδίου διαρκεί για πάντα. Ουσιαστικά διδάσκεται επιμονή στην επικοινωνία οργανώνοντας πολλές επικοινωνιακές ευκαιρίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με διάφορα αντικείμενα, με πολλούς συντρόφους επικοινωνίας, με διάφορα εμπόδια. Στα μετέπειτα στάδια διδασκαλίας αφού το παιδί κατακτά την εκάστοτε δεξιότητα, γίνεται επιστροφή στο στάδιο II ώστε να εξασφαλίζεται ότι η καινούρια κατεκτημένη δεξιότητα μπορεί να «ταξιδέψει» σε όλες τις συνθήκες (Bondy & Frost, 2002).



### Στάδιο III

Το τρίτο στάδιο της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την επιλογή μεταξύ των συμβόλων. Συγκεκριμένα, ο μαθητής θα πρέπει να εκφράζει τις επιθυμίες του πηγαίνοντας προς το βιβλίο επικοινωνίας, επιλέγοντας τη συγκεκριμένη εικόνα που θέλει ανάμεσα από ένα δείγμα εικόνων, πηγαίνοντας προς τον εκπαιδευτή, και αφήνοντας την εικόνα στο χέρι του εκπαιδευτή του. Αρχικά διδάσκεται η έννοια και ο τρόπος χρήσης του συμβόλου για την απόκτηση ενός επιθυμητού αντικειμένου ή αποτελέσματος. Μπορεί το παιδί σε πρώτη φάση να μη δίνει σημασία στο σύμβολο που χρησιμοποιείται. Απλά μαθαίνει ότι αν δώσει κάτι σε κάποιον άλλον, αυτός θα του δώσει κάτι άλλο σε αντάλλαγμα (Glennen & DeCoste, 1997). Σ' αυτή τη φάση μπορεί να διαπιστωθεί σημαντική διαφορά στο ρυθμό κατάκτησης επειδή τα παιδιά έχουν βεβαρημένο ιστορικό οπτικής διάκρισης (επιτυχία σε προηγούμενα μαθήματα αντιστοίχισης σε δείγμα είτε έχει διδαχθεί είτε κατακτήθηκε τυχαία) ενώ άλλοι χρειάζονται να ξεκινήσουν από την κατάκτηση της οπτικής διάκρισης των συμβόλων. Από την εμπειρία, συμπεραίνεται ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα παραδοσιακά σχήματα αντιστοίχισης, έχουν καλύτερες επιδόσεις στη διάκριση των εικόνων.

Η διδασκαλία της διάκρισης ξεκινά με την επιλογή μεταξύ δύο εικόνων. Το παιδί πρέπει να διδαχθεί πως υπάρχουν συγκεκριμένες συνέπειες για την ανταλλαγή μιας συγκεκριμένης εικόνας έναντι κάποιας άλλης. Γι' αυτό, κατά την έναρξη διδασκαλίας του τρίτου σταδίου, γίνεται χρήση μιας εικόνας ενός επιθυμητού αντικειμένου και μιας εικόνας ανεπιθύμητου αντικειμένου. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί θα αντιληφθεί πως αν δεν δώσει τη «κατάλληλη» εικόνα στο σύντροφο επικοινωνίας, δε θα λάβει την ανάλογη ενίσχυση. Στη φάση αυτή γίνεται απλοποίηση των παραγόντων του σταδίου II και το παιδί ενισχύεται άμεσα εφ' όσον απλά επιλέξει τη σωστή εικόνα και όχι αν εκτελέσει όλη τη διαδικασία που έχει διδαχθεί στα προηγούμενα στάδια σωστά. Όταν το παιδί δώσει την εικόνα του ανεπιθύμητου αντικειμένου, λαμβάνει το αντικείμενο αυτό και αξιολογούνται οι αντιδράσεις του. Έπειτα, ξεκινά η διαδικασία διόρθωσης λάθους που αποτελείται από τέσσερα βήματα:

#### **1. Παρουσίαση προτύπου ή υπόδειξη (model or show)**

Ο εκπαιδευτής δείχνει ή ακουμπάει την εικόνα στόχο προκαλώντας το μαθητή να δει την εικόνα στον πίνακα επικοινωνίας.

## **2. Τμηματική βοήθεια (prompt)**

Ο εκπαιδευτής κρατάει το χέρι ανοιχτό κοντά στην εικόνα στόχο και δίνει τμηματική βοήθεια σωματικά ή με νεύμα. Ο μαθητής δίνει την εικόνα στόχο και ο εκπαιδευτής επιβραβεύει χωρίς να δώσει το επιθυμητό αντικείμενο.

## **3. Αλλαγή (switch)**

Ο εκπαιδευτής δίνει εντολή: κάνε ό, τι κάνω. Ο μαθητής εκτελεί την αλλαγή. Η διαδικασία αλλαγής βοηθά στην οπτική απόσπαση του παιδιού από τις εικόνες και πρέπει να πραγματοποιείται μέσω κάποιας δραστηριότητας που ήδη το παιδί γνωρίζει.

## **4. Επανάληψη (repeat)**

Ο εκπαιδευτής δαλεάζει και πάλι με δυο αντικείμενα (επιθυμητό – μη επιθυμητό). Ο μαθητής δίνει τη σωστή εικόνα και επιβραβεύεται με το επιθυμητό αντικείμενο.

Μετά την κατάκτηση της διάκρισης μεταξύ μιας επιθυμητής και μιας ανεπιθύμητης εικόνας, ως στόχος τίθεται η διάκριση ανάμεσα σε δύο εικόνες επιθυμητές. Η διάκριση αυτή πραγματοποιείται αρχικά όταν το παιδί δίνοντας την εικόνα, διαλέξει το αντίστοιχο- σωστό αντικείμενο ανάμεσα στα δύο που του προσφέρονται και αντιστοιχούν στις εικόνες. Αν το παιδί κατευθύνεται προς το λάθος αντικείμενο σε σχέση με την εικόνα που έδωσε στον σύντροφο επικοινωνίας, εμποδίζεται η πρόσβασή του σε αυτό και ενεργοποιείται πάλι η διαδικασία διόρθωσης λάθους.

Η διδασκαλία του τρίτου σταδίου συνεχίζεται με τη διάκριση μεταξύ πολλαπλών εικόνων.

Η εκπαίδευση στη διάκριση ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία του μαθητή να ψάχνει μέσα στο βιβλίο επικοινωνίας του για να βρει μια συγκεκριμένη εικόνα. Αφού ο μαθητής κατακτήσει και αυτή τη δεξιότητα, μπορούν να εισαχθούν καινούριες εικόνες στο βιβλίο επικοινωνίας.

### ***Δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον***

Οι συνθήκες της δομής του περιβάλλοντος εκπαίδευσης στο 3<sup>ο</sup> στάδιο παραμένουν ίδιες με τα προηγούμενα στάδια. Η μοναδική αλλαγή αφορά τη διαφοροποίηση της θέσης των εικόνων στο βιβλίο επικοινωνίας μέχρι ο μαθητής να κατακτήσει τη δεξιότητα της διάκρισης.

Η γενίκευση προκύπτει μέσα από διάφορα περιβάλλοντα, με διαφορετικούς συντρόφους επικοινωνίας και ποικιλία επιθυμητών αντικειμένων. Τέλος, ο μαθητής

σε πλαίσιο γενίκευσης μαθαίνει να ζητά αντικείμενα εκτός του οπτικού του πεδίου και δε βρίσκονται στο άμεσο παρόν του (Bondy & Frost, 2002)

## **Στάδιο IV**

Όταν επιτευχθεί η διάκριση ενός βασικού ρεπερτορίου εικόνων, η εκπαίδευση εστιάζει στην ανάπτυξη προτασιακών δομών. Πολύ νεαρά παιδιά που έχουν αναπτύξει συμβολικό λόγο χρησιμοποιούν επιτονισμό και άλλες παραλλαγές στη φωνή για να καταστήσουν κατανοητό εάν με τη λέξη μπάλα εκδηλώνουν μια απαίτηση ή αντιτίθενται σε ένα σχόλιο. Επομένως, θα πρέπει να διδαχθεί στα παιδιά ο τρόπος με τον οποίο θα προσδιορίζουν την αίτηση ή ένα σχόλιο όταν δίνουν μια εικόνα. Για αυτό, τροποποιείται ο τρόπος ζήτησης με τη διδασκαλία χρήσης μιας απλής πρότασης που αποτελείται από μια εικόνα που αναπαριστά το «Εγώ θέλω» και μια εικόνα που δηλώνει την επιθυμία. Και τα δυο τοποθετούνται σε μια σειρά και δίνονται στον επικοινωνιακό σύντροφο. Προς το τέλος αυτού του σταδίου, ο μαθητής έχει μάθει να χρησιμοποιεί τουλάχιστον είκοσι ή περισσότερες εικόνες στον πίνακα επικοινωνίας του και μπορεί να επικοινωνεί με πολλούς επικοινωνιακούς συντρόφους.

Η διδασκαλία περιλαμβάνει:

**1<sup>ο</sup> βήμα. την τοποθέτηση της εικόνας του επιθυμητού αντικειμένου στο ενδεδειγμένο σημείο του πίνακα επικοινωνίας (στη «βάση προτάσεων»):** Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία, εφ' όσον ο μαθητής παίρνει την πρωτοβουλία και επιλέγει εικόνα μέσα από το βιβλίο επικοινωνίας, παρεμβαίνει ο σωματικός καθοδηγητής και βοηθά τον μαθητή να τοποθετήσει την εικόνα στη βάση πρότασης δίπλα από το σύμβολο του «θέλω», το οποίο έχει τοποθετηθεί από την αρχή της διδασκαλίας του συγκεκριμένου στόχου. Ο μαθητής πλέον μπορεί να δώσει την ολοκληρωμένη πρόταση στον επικοινωνιακό σύντροφο, ο οποίος με τη σειρά του την αναγνώσκει δυνατά, δείχνοντας την κάθε εικόνα ξεχωριστά και έπειτα δίνει το επιθυμητό αντικείμενο στον μαθητή. Σταδιακά η σωματική καθοδήγηση αποσύρεται, οπότε στόχος είναι να μπορεί ο μαθητής να τοποθετεί αυτόνομα την εικόνα του ενισχυτή στη βάση πρότασης.

**2<sup>ο</sup> βήμα. την τοποθέτηση της εικόνας «θέλω» από το μαθητή, πάνω στη βάση πρότασης:** Γι' αυτόν το λόγο, όταν ο μαθητής ξεκινήσει να πάρει την εικόνα του ενισχυτή, εμποδίζεται και με σωματική καθοδήγηση προτρέπει να πάρει την εικόνα του «θέλω» και να την τοποθετήσει πάνω στη βάση των προτάσεων. Μόλις ολοκληρωθεί αυτή η κίνηση η βάση προτάσεων είναι έτοιμη, ώστε ο μαθητής να περάσει στο πρώτο βήμα και να ολοκληρώσει τη διαδικασία ζήτησης του επιθυμητού αντικειμένου. Αποσύρεται σταδιακά κάθε τμηματική βοήθεια, με αποτέλεσμα ο

μαθητής με την πάροδο του χρόνου να μάθει να δημιουργεί και να ανταλλάσσει ανεξάρτητα ολόκληρη πρόταση.

**3<sup>ο</sup> βήμα.** την «ανάγνωση» της πρότασης από το μαθητή: Κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του τρίτου βήματος, ο μαθητής μαθαίνει να δείχνει στον σύντροφο επικοινωνίας την πρόταση που έχει δομήσει και να δείχνει ο ίδιος κάθε εικόνα της πρότασης καθώς γίνεται η ανάγνωση της από τον σύντροφο επικοινωνίας. Για να γίνει αυτό, αφού ο μαθητής φέρει την πρόταση στον επικοινωνιακό σύντροφο, στρέφεται η πρόταση προς το μέρος του και με σωματική καθοδήγηση, ο μαθητής διδάσκεται να δείχνει κάθε εικόνα καθώς γίνεται η ανάγνωσή της από τον εκπαιδευτή. Αξίζει να σημειωθεί, πως η τμηματική βοήθεια δεν παρέχεται πια από σωματικό καθοδηγητή αλλά από τον ίδιο τον επικοινωνιακό σύντροφο. Καθώς αποσύρεται η προαναφερόμενη τμηματική βοήθεια, ο μαθητής θα πρέπει πια να κατέχει τη δεξιότητα.

#### ***Δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον***

Σε αυτό το στάδιο παραμένει η τήρηση μη λεκτικής βοήθειας.

Επίσης, συνεχίζεται ο έλεγχος εγκυρότητας των επιλογών του παιδιού, κάνοντας «έλεγχο αντιστοιχίας» στην περίπτωση που προστίθεται νέο λεξιλόγιο.

Γίνεται απλοποίηση κάποιων μεταβλητών του μαθήματος όταν διδάσκονται καινούριες συμπεριφορές, και στη συνέχεια ενσωματώνονται πάλι.

Τέλος, εκτός από τα δομημένα μαθήματα, δημιουργούνται από τους εκπαιδευτές πολλές ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές να εκφράζουν αυθόρμητα διάφορα αιτήματα κατά τη διάρκεια καθημερινών λειτουργικών δραστηριοτήτων.

Η εκπαιδευτική ακολουθία έχει πλέον δυο σκέλη. Το ένα σκέλος επεκτείνει την πολυπλοκότητα της προτασιακής δομής που χρησιμοποιείται. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει μάθει να ζητά μια καραμέλα και να παίρνει πάντα κόκκινες καραμέλες, μπορεί να διδαχθεί να κατασκευάζει ένα αίτημα που να περιλαμβάνει το κατάλληλο χαρακτηριστικό, δηλαδή «θέλω κόκκινη καραμέλα». Επιπλέον χαρακτηριστικά μπορούν να εισαχθούν στο παρόν στάδιο, όπως το μέγεθος, ο αριθμός, η τοποθεσία, η σχετική θέση κτλ. Παρόλο που αυτές οι έννοιες διδάσκονται συνήθως με σχήματα κατανόησης (για παράδειγμα «πιάσε το μπλε», «δείξε μου το μεγάλο») έχει βρεθεί ότι τα μαθήματα που ενσωματώνουν και τη λειτουργία ζήτησης παρακινούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές. Η διδασκαλία αυτού του σκέλους παρουσιάζει 5 βήματα.

**Βήμα 1<sup>ο</sup>. Δημιουργία προτάσεων με 3 εικόνες (δε γίνεται διάκριση ανάμεσα στις εικόνες):** Εδώ δελεάζεται ο μαθητής με δύο δείγματα του επιθυμητού αντικειμένου. Ιδανικά το ένα από τα δύο δείγματα θα είναι πιο επιθυμητό από το άλλο. Όταν ο μαθητής δημιουργήσει την πρόταση «θέλω...», απομακρύνονται οι εικόνες από τη βάση πρότασης και με σωματική καθοδήγηση βοηθείται να πάρει την εικόνα του διδασκόμενου επιθετικού προσδιορισμού και να την τοποθετήσει ανάμεσα στις εικόνες «θέλω» και «αντικείμενο». Έπειτα, επαναλαμβάνεται η διαδικασία αλλά ο μαθητής εμποδίζεται να ολοκληρώσει την πρόταση και με σωματική καθοδήγηση προσθέτει τον επιθετικό προσδιορισμό. Σταδιακά η τμηματική βοήθεια αποσύρεται και αν ο μαθητής μας δώσει πρόταση με τις εικόνες τοποθετημένες λάθος, χρησιμοποιούμε τη διαδικασία διόρθωσης λάθους.

**Βήμα 2<sup>ο</sup>. Διάκριση ανάμεσα σε εικόνες επιθετικών προσδιορισμών υψηλής και χαμηλής προτίμησης:** Σε αυτή τη φάση προστίθεται μια δεύτερη εικόνα επιθετικού προσδιορισμού στον πίνακα επικοινωνίας, ώστε ο μαθητής να μάθει να διακρίνει ανάμεσα σε δύο, υψηλής και χαμηλής προτίμησης, εκείνον που αποτελεί στόχο της διδασκαλίας.

**Βήμα 3<sup>ο</sup>. Διάκριση ανάμεσα σε σύμβολα που απεικονίζουν δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά υψηλής προτίμησης ενός επιθυμητού αντικειμένου:** Προστίθεται πλέον και μια ακόμα εικόνα ενός επιθετικού προσδιορισμού στον πίνακα επικοινωνίας. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις εικόνες επιθετικών προσδιορισμών ώστε να πάρει το επιθυμητό αντικείμενο που προσδιορίζεται από τον συγκεκριμένο επιθετικό προσδιορισμό π.χ. χρώμα. Αν γίνει λάθος, επαναφέρεται η διαδικασία διόρθωσης λάθους με 4 βήματα.

**Βήμα 4<sup>ο</sup>. Αυξάνεται η πολυπλοκότητα της διάκρισης επιθετικών προσδιορισμών:** Στο βήμα αυτό προστίθενται επιπλέον εικόνες επιθετικών προσδιορισμών και παράλληλα γίνεται μεγαλύτερη προσφορά επιθυμητών αντικειμένων.

**Βήμα 5<sup>ο</sup>. Εισαγωγή επιπλέον παραδειγμάτων επιθετικών προσδιορισμών:** Στο τελευταίο βήμα στόχος είναι το παιδί να ζητάει και να παίρνει πλήθος αντικειμένων που χαρακτηρίζονται από έναν επιθετικό προσδιορισμό π.χ. κόκκινο και όχι ένα μεμονωμένο αντικείμενο. Για να επιτευχθεί αυτό, αρχικά γίνεται διδασκαλία των επιθετικών προσδιορισμών σε συνδυασμό με το ίδιο επιθυμητό αντικείμενο και αργότερα με καινούρια ενισχυτικά αντικείμενα. Η απόδοση του μαθητή ελέγχεται

βάσει ελέγχου αντιστοιχίας και αν ολοκληρωθεί η διαδικασία από το μαθητή επιτυχώς αρκετές φορές, έχει κατακτήσει τη δεξιότητα. Αν όχι, διδάσκεται ο επιθετικός προσδιορισμός ξανά σε συνδυασμό με τα καινούρια αντικείμενα (Bondy & Frost, 2002).

Το δεύτερο σκέλος διδάσκει την ανταπόκριση στην ερώτηση «τί θέλεις;» Η κατάκτηση της δεξιότητας αυτής αποτελεί το **Στάδιο V**.

Στο πέμπτο στάδιο απώτερος σκοπός είναι ο μαθητής να δύναται να ζητάει αυθόρμητα μια ποικιλία από επιθυμητά αντικείμενα απαντώντας στην ερώτηση «τί θέλεις;» Συνεπώς, σε αυτή τη φάση συνεχίζεται η διδασκαλία λειτουργικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι άμεσα χρήσιμες για το παιδί ενώ παράλληλα, τίθενται οι βάσεις για τη διδασκαλία του σχολιασμού, που αποτελεί τον επόμενο στάδιο.

**1<sup>ο</sup> Βήμα. Χωρίς καθυστέρηση (καθυστέρηση μηδέν δευτερολέπτων (zero second delay):** Με τις εικόνες επιθυμητών αντικειμένων και την εικόνα των «θέλω» στον πίνακα επικοινωνίας στη διάθεση του μαθητή (και έχοντας στη διάθεση μας τα αντίστοιχα επιθυμητά αντικείμενα), χωρίς καμία καθυστέρηση δείχνουμε την εικόνα του «θέλω» και ταυτόχρονα τον ρωτάμε «Τι θέλεις;». Καθώς γνωρίζει ήδη πώς να εκφράζει αιτήματα, το παιδί θα πρέπει να πάρει την κάρτα του «θέλω», να ολοκληρώσει την πρόταση και να κάνει ανταλλαγή. Εάν δεν ολοκληρώσει επιτυχώς την ανταλλαγή, με σωματική καθοδήγηση βοηθάμε τον μαθητή να πάρει την εικόνα του «θέλω». Χρησιμοποιούμε τη σωματική καθοδήγηση ως ένα επιπλέον «βοηθητικό βήμα» για να ολοκληρώσει τη δοκιμασία επιτυχώς στις επόμενες προσπάθειες.

**2<sup>ο</sup> Βήμα. Αυξάνουμε τη διάρκεια καθυστέρησης:** Αρχίζουμε να αυξάνουμε το χρόνο ανάμεσα στην ερώτηση «Τί θέλεις;» και στο να δείχνουμε την εικόνα του «θέλω». Αρχικά, ρωτάμε «Τι θέλεις;» και κάνουμε παύση 1-2 δευτερολέπτων προτού δείξουμε την εικόνα του «Θέλω». Η διάρκεια της καθυστέρησης πρέπει να αυξάνεται σταδιακά κατά ένα ή δύο δευτερόλεπτα. Ο στόχος μας είναι ο μαθητής να ανταποκρίνεται σωστά πριν τη τμηματική βοήθεια (να είναι πιο «γρήγορος» από το επιπλέον βοήθημα).

Κάθε φορά που ο μαθητής απαντάει στην ερώτηση, του δίνουμε το αντικείμενο που ζήτησε. Αν το παιδί απαντήσει στην ερώτηση πριν του υποδείξουμε εμείς την εικόνα του «θέλω», του προσφέρουμε περισσότερη ενίσχυση (διαφορική ενίσχυση). Μπορούμε να του δώσουμε πιο πολύ από το αντικείμενο που θέλει, ή

περισσότερο χρόνο για να παίξει μ' αυτό, ή ακόμα και περισσότερα από ένα από τα επιθυμητά αντικείμενα. Όλα αυτά, βέβαια, τα συνδυάζουμε με ενθουσιώδη λεκτική επιβράβευση.

**3<sup>ο</sup> Βήμα.** **Εναλλάσσουμε μεταξύ αιτημάτων ανταπόκρισης και αυθόρμητων αιτημάτων:** Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι, παράλληλα με την ερώτηση «Τι Θέλεις;», είναι εξίσου σημαντικό να δημιουργούμε ευκαιρίες για να ζητάει το παιδί αυθόρμητα αυτό που θέλει. Κατά τη διάρκεια δομημένων δραστηριοτήτων, χρειάζεται κάποιες φορές να κάνουμε ένα διάλειμμα από τις διαδοχικές προσπάθειες διδασκαλίας της απάντησης στην ερώτηση, και να δελεάζουμε το παιδί με μερικά από τα αντικείμενα που είναι διαθέσιμα. Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να ζητά αυθόρμητα κάποιο από αυτά τα αντικείμενα, αν όντως το επιθυμεί.

#### *Δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον*

Στο πέμπτο στάδιο πλέον η ενίσχυση σε κάθε σωστή αντίδραση του παιδιού, είναι λεκτική και με απτούς ενισχυτές.

Χρησιμοποιείται η τμηματική βοήθεια με χρονική καθυστέρηση.

Δημιουργούνται ευκαιρίες για να απαντήσει το παιδί στην ερώτηση «τι θέλεις;» και για να ζητάει αυθόρμητα. Οι ευκαιρίες συνεχίζονται κατά τη διάρκεια της μέρας.

(Bondy & Frost, 2002)

#### **Στάδιο VI**

Στο στάδιο αυτό διδάσκεται η επικοινωνιακή λειτουργία του σχολιασμού. Αυτό συνήθως εκμεταλλεύεται την ήδη κατεκτημένη από το προηγούμενο στάδιο ικανότητα της απάντησης στην ερώτηση «τι θέλεις;». Απώτερο στόχο του σταδίου αυτού αποτελεί η ικανότητα του μαθητή να απαντάει σε ερωτήσεις «τι βλέπεις;», «τι έχεις;», «τι ακούς;», «τι είναι αυτό;» και να μπορεί αυθόρμητα να ζητάει και να διατυπώνει σχόλια για αντικείμενα και δραστηριότητες.

Το μάθημα ξεκινά με την τοποθέτηση ενδιαφερόντων αντικειμένων μπροστά στο παιδί. Στη συνέχεια ρωτάται «τι βλέπεις;». Μια νέα εικόνα που αναπαριστά το «εγώ βλέπω» προστίθεται. Σ' αυτό το σημείο μια κρίσιμη αλλαγή στην αντίδραση του δασκάλου πρέπει να συμβεί. Μέχρι τώρα, κάθε φορά που το παιδί έδινε μια εικόνα, έπαιρνε το αντίστοιχο αντικείμενο. Παρόλα αυτά η κατάλληλη αντίδραση στο σχόλιο «εγώ βλέπω βιβλίο» είναι «και εγώ βλέπω το βιβλίο!». Για αυτό ο δάσκαλος



θα πρέπει να αποφεύγει την ενίσχυση του παιδιού που αντιστοιχεί στην εικόνα και το σχόλιο.

Η γενίκευση συμβαίνει με γρήγορο ρυθμό και συνεπώς το παιδί δεν αναπτύσσει μόνο συγκεκριμένες δομές για τα αντικείμενα που σχολιάζει. Επίσης, για την ενθάρρυνση του αυθόρμητου σχολιασμού, ο δάσκαλος θα πρέπει να απομακρύνει σταδιακά την ερώτηση «τι βλέπεις;» ή άλλες έμμεσες προτροπές όπως «κοίτα!». Άλλες αισθητηριακές μορφές (όπως ακοή, αφή, όσφρηση) εισάγονται με άλλες φράσεις όπως «Εγώ έχω μολύβι».

#### ***Δομημένο περιβάλλον***

Ενισχύεται κατάλληλα κάθε ενέργεια επικοινωνίας με τη χρήση απτών και κοινωνικών ενισχυτών για την έκφραση αιτημάτων αλλά και χρήση μόνο κοινωνικής ενίσχυσης για τα σχόλια.

Επίσης γίνεται χρήση τμηματικής βοήθειας για να διδαχθούν οι σωστές αντιδράσεις σε κάθε καινούρια ερώτηση στο Στάδιο αυτό.

Επιπλέον, γίνεται χρήση της εκπαίδευσης της διάκρισης με σκοπό τη διδασκαλία διαφοροποίησης μεταξύ των εικόνων με τις οποίες ξεκινούν οι μαθητές τις προτάσεις.

Πρέπει να δημιουργούνται τουλάχιστον 30 ευκαιρίες καθημερινά, ώστε το παιδί να ζητήσει ή να σχολιάσει κάτι στα πλαίσια λειτουργικών δραστηριοτήτων.

(Bondy & Frost, 2002)

Καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή ολοκλήρωση του κάθε σταδίου παίζει η ύπαρξη λιστών αξιολόγησης της προόδου του παιδιού αλλά και η ύπαρξη λιστών αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευτών, για κάθε στάδιο χωριστά. Η διαδικασία χρήσης των λιστών αξιολόγησης, βοηθά στην κατανόηση των προβλημάτων που παρουσιάζονται, στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτών ως προς τις δυσκολίες των μαθητών και στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση λαθών που υπάρχει πιθανότητα να προκύπτουν, από την πλευρά των εκπαιδευτών.

Από τα πρωταρχικά πλεονεκτήματα του PECS είναι :

- η απαρτίωση των θεωρητικών και πρακτικών προοπτικών των πεδίων της ABA (Applied Behavior Analysis) και της παθολογίας του λόγου και της γλώσσας. Πολλές τεχνικές που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της ABA χρησιμοποιούνται ως βασικές στρατηγικές διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στην εφαρμογή του PECS, θα πρέπει να εντοπισθούν ισχυρά κίνητρα ενίσχυσης, για τα οποία το παιδί θα υποκινηθεί και θα επικοινωνήσει. Οι στρατηγικές διδασκαλίες χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές προτροπής, διαμόρφωσης και απομάκρυνσης για να βελτιώσουν και να τροποποιήσουν σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν το σύστημα.
- η έμφαση που δίνεται στη προσέγγιση του επικοινωνιακού συντρόφου από την πλευρά των παιδιών, χωρίς να περιμένουν από αυτόν να εκκινήσει την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση
- η ανταλλαγή έχει ένα ξεκάθαρο σκοπό και γίνεται εύκολα κατανοητός
- αυτό το σχήμα προάγει επίσης την ιδέα της επικοινωνίας ως κοινωνική ανταλλαγή (Glennen & DeCoste, 1997).
- μέσω αυτής της ανταλλαγής ο χρήστης του PECS αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τα σύμβολα ως αντικείμενα για να προκαλεί τα επιθυμητά αποτελέσματα στο περιβάλλον (Glennen & DeCoste, 1997).
- κατά συνέπεια θα μπορέσει ο χρήστης του PECS να μάθει βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τον οδηγήσουν σταδιακά σε πιο συμβατικές μορφές επαυξημένης επικοινωνίας (Glennen & DeCoste, 1997).

Μια από τις πρώτες παρατηρήσεις που έγιναν στο σύνολο των χρηστών του PECS, ήταν ότι :

- το 60% των παιδιών ηλικίας πέντε ετών ή και νεότερα ανέπτυξαν λόγο στον πρώτο χρόνο εφαρμογής του συστήματος.
- όμως, μόνο το 10% των παιδιών προσχολικής ηλικίας ανέπτυξαν αυτόνομο λόγο στο ίδιο χρονικό διάστημα.
- υπήρξαν παιδιά που για ένα χρονικό διάστημα μιλούσαν μόνο όταν χρησιμοποιούσαν το PECS.

- άλλα παιδιά χρησιμοποιώντας το σύστημα βελτίωσαν το λόγο τους, τόσο αυξάνοντας τον αριθμό των λέξεων που πρόφεραν, όσο και αυξάνοντας το βαθμό πολυπλοκότητας στην επικοινωνία.

Για όλους αυτούς τους λόγους προτείνεται η διατήρηση της χρήσης του συστήματος ως μέσου λειτουργικής επικοινωνίας, μέχρι να μπορέσει το παιδί να μιλήσει με το βαθμό πολυπλοκότητας που είχε επιτύχει με τη βοήθεια της χρήσης του.

Καίριο σημείο της κριτικής που επιδέχεται το PECS αφορά την έκφραση πολλών ανησυχιών για την επίδραση της εφαρμογής του PECS και των άλλων συστημάτων που προσανατολίζονται στην όραση για την ανάπτυξη του λόγου. Με άλλα λόγια κάποιιο υποστηρίζουν πως η χρήση του PECS δε μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του λόγου, αλλά αντίθετα, εφ' όσον η επικοινωνία πραγματοποιείται μη λεκτικά, δεν προσφέρει τις απαιτούμενες ευκαιρίες και ο μαθητής «επαναπαύεται» σε αυτή τη μέθοδο. Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι τέτοια προγράμματα αναστέλλουν την ανέλιξη του λόγου. Αντιθέτως υφίσταται πλήθος ενδείξεων, σύμφωνα με τις οποίες αυτά τα προγράμματα αυξάνουν την πιθανότητα ανάπτυξης και βελτίωσης του. Επιπροσθέτως, το PECS διαφέρει από τη διδασκαλία του δείξιματος των αντικειμένων, χάρη στο συνδυασμό της κοινωνικής προσέγγισης και της εκκίνησης της αλληλεπίδρασης από το ίδιο το παιδί. Μάλιστα, πολλά παιδιά που δυσκολεύονται στο δείξιμο των απεικονιζόμενων συμβόλων, μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα σύστημα με αυτοκόλλητα τα οποία αφαιρούνται ή τοποθετούνται άμεσα σε ένα πίνακα επικοινωνίας (Glennen & DeCoste, 1997).

Τέλος, από την προοπτική των ειδικών, για τα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να κατακτήσουν τόσο τις αρχές της επικοινωνίας (όπως η προσέγγιση του επικοινωνιακού συντρόφου), όσο και την ικανότητα μίμησης (λέξεων και πράξεων).

Σημαντικό είναι επίσης να δοθεί έμφαση στον τρόπο διδασκαλίας της χρήσης των εικόνων και των συμβόλων και όχι τόσο στον αριθμό τους. Στην πορεία αυτές οι διακριτές ομάδες δεξιοτήτων συγχωνεύονται και το παιδί δεν έχει πλέον την ανάγκη ενός συστήματος που βασίζεται στην όραση για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά.



### **3. Makaton**

Το λεξιλόγιο Makaton αναπτύχθηκε το 1972 από τη Βρετανίδα λογοπεδικό Margaret Walker. Αποτελούσε το πρακτικό μέρος ενός προγράμματος έρευνας και σκοπό είχε να εφοδιάσει με κάποιο μέσο επικοινωνίας ενήλικους τροφίμους ενός ιδρύματος, οι οποίοι ήταν κωφοί και παρουσίαζαν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (νοητική στέρηση). (Βογινδρούκας, 2005). Πρόκειται για ένα γλωσσικό πρόγραμμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στην εκμάθηση της διαδικασίας γραφής και ανάγνωσης. Σαφώς, η χρήση του Makaton αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας. Το Makaton διευκολύνει την ευκαιρία του λόγου να βγει, αυξάνει τον ήδη υπάρχοντα λόγο και δρα σαν μηχανισμός που επιτρέπει στο άτομο να κάνει ή και να ασκήσει τις επιλογές του. Το Makaton μπορεί να χρησιμοποιηθεί από αυτιστικά παιδιά και ενήλικες και θεωρείται μια πολύ χρήσιμη μέθοδος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Μπορεί επιτυχώς να συνοδευτεί και από τις μεθόδους TEACCH και PECS. Συνήθως τα παιδιά προτιμούν αρχικά να χρησιμοποιούν τα σύμβολα και στη συνέχεια τα νοήματα, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις όπου τα μαθαίνουν και τα χειρίζονται αποτελεσματικά.

Σημαντικό στοιχείο του γλωσσικού αυτού προγράμματος αποτελεί η δημιουργία ομάδων εργασίας που στόχο έχει την εκπαίδευση ατόμων που συνδιαλέγονται με τους μαθητές (οικογένεια, φίλοι καθώς και ειδικοί που δουλεύουν μαζί τους.) Με αυτόν τον τρόπο το Makaton προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με επικοινωνιακές ελλείψεις αλλά και τις ανάγκες όσων σχετίζονται με αυτούς και τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στο περιβάλλον τους.

Οι σχεδιασμός του Makaton ουσιαστικά βασίζεται στην απόκτηση δυνατότητας από άτομα με επικοινωνιακές διαταραχές, να εκφράζουν προσωπικές επιθυμίες, ενδιαφέροντα και εμπειρίες (Βασικό σεμινάριο ΜΑΚΑΤΟΝ ΕΛΛΑΣ, εν. 1). Επιπροσθέτως, τα άτομα αυτά να έχουν τη δυνατότητα χρήσης ενός λεξιλογίου που θα μοιράζονται με άλλα άτομα καθώς και με την παρέα, που μπορεί επίσης να βασίζεται σε εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Πολλές πειραματικές μελέτες έδειξαν τις ειδικές αντιληπτικές δυσκολίες που συνάντησαν μαθητές με προβλήματα στη μεταβίβαση δεξιοτήτων σε διάφορες καταστάσεις. Παρ' όλα αυτά η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τη χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας παίζει καθοριστικό ρόλο, οπότε η ικανότητα του μαθητή δεν αποτελεί πλέον μοναδικό παράγοντα για την επιτυχή γενίκευση της επικοινωνίας. Όπως αναφέρουν οι Bryen και Joyce, η μάθηση της

γλώσσας πρέπει να εμπεδώνεται με συνεχόμενα καθημερινά γεγονότα και να μην απομονώνεται σε μεμονωμένες μη συχνές διδακτικές θεραπευτικές συνεδρίες. Επιπλέον, λόγω της μετακίνησης των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού σε διαφορετικά περιβάλλοντα στη διάρκεια της ζωής όπως: σπίτι, ειδικό σχολείο, τόπους αναψυχής, κέντρα κοινωνικής εκπαίδευσης, αστική κοινότητα θα μπορούσε να δημιουργηθεί δυσκολία στην καθιέρωση συνεπούς χρήσης μιας μεθόδου εναλλακτικής επικοινωνίας. Το πιθανό αυτό πρόβλημα θα μπορούσε να λειανθεί μόνο με τη χρήση ενός σταθερού λεξιλογίου που να είναι συμβατό με όλες τις καταστάσεις. Σύμφωνα με τις ανωτέρω απόψεις προέκυψε και ο σχεδιασμός του λεξιλογίου του Makaton, το οποίο ενσωματώνει τέσσερις λειτουργικές αρχές:

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

Το γλωσσικό πρόγραμμα αυτό αποτελείται από ένα λεξιλόγιο 350 λέξεων-εννοιών, το οποίο αποκαλείται λεξιλόγιο «**πυρήνας**» και είναι οργανωμένο σε μία σειρά από 8 στάδια. Τα στάδια αυτά είναι συμπληρωμένα από ένα πρόσθετο ανοιχτό στάδιο. Η διδασκαλία ξεκινά με την εισαγωγή βασικών ιδεών στα πρώτα στάδια και προοδευτικά περνά στα επόμενα στάδια με την εισαγωγή πιο σύνθετων εννοιών. Στόχος της διδασκαλίας του Makaton σε στάδια, είναι να εξασφαλιστεί η απόκτηση μιας έστω περιορισμένης αλλά παράλληλα χρήσιμης επικοινωνίας σε περιπτώσεις ατόμων, που οι περιορισμένες τους δυνατότητες για μάθηση και διατήρηση των γνώσεών τους, εμποδίζουν να προχωρήσουν από τα αρχικά στα μετέπειτα στάδια.

Ο κορμός του λεξιλογίου είναι ένα ρεαλιστικό σημείο εκκίνησης για τη γλωσσική ανάπτυξη. Ο όγκος του λεξιλογίου που διδάσκεται σε αυτή τη φάση είναι μικρός, με σκοπό να ελαχιστοποιηθεί το βάρος στη μνήμη και την ανάκληση.

Ωστόσο εφ' όσον το λεξιλόγιο Makaton είναι ανοιχτό στο σχεδιασμό, μπορεί να διευρυνθεί, ανάλογα με την ικανότητα του μαθητή, επιτρέποντάς του με αυτόν τον

τρόπο να μαθαίνει σύμφωνα με τον προσωπικό του ρυθμό και τις προσωπικές επικοινωνιακές του ανάγκες.

Η διεύρυνση αυτή επιτυγχάνεται με την παράλληλη ύπαρξη του βασικού λεξιλογίου «**πυρήνας**», με το λεξιλόγιο «**πηγή**», το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά στον λεξιλογικό κορμό, παρέχοντας, όπως προαναφέρθηκε, τη δυνατότητα διεύρυνσης του, ώστε να περιλαμβάνονται έννοιες ακόμη και ειδικών περιπτώσεων που δεν υφίστανται στο λεξιλόγιο «πυρήνας». Εδώ παρατηρείται και η εξατομίκευση του προγράμματος, καθώς λέξεις που δεν σχετίζονται με τις εμπειρίες του ατόμου παραλείπονται, σε αντίθεση με άλλες λέξεις που μολονότι αποτελούν έννοιες σε μεταγενέστερα στάδια διδασκαλίας, διδάσκονται και χρησιμοποιούνται από την αρχή της εκπαίδευσης ή όποτε αυτό κριθεί απαραίτητο.

Τα κριτήρια για την επιλογή των εννοιών στο λεξικό της Makaton εστιάζουν στη λειτουργικότητα των εννοιών, στους ψυχογλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σειρά διδασκαλίας των εννοιών αλλά και στις σημασιολογικές σχέσεις που συνήθως εκφράζονται στα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως ενέργειες, επανάληψη, άρνηση και απόδοση.

Η διδακτική μέθοδος που ακολουθείται κατά την εκπαίδευση του γλωσσικού προγράμματος Makaton, βασίζεται στη χρήση πολυαισθητηριακής προσέγγισης, μιας και συνδυάζει τη χρήση νοημάτων, γραφικών συμβόλων και προφορικής ομιλίας. Η προσέγγιση αυτή προκύπτει από τη φιλοσοφία της ολικής επικοινωνίας, σύμφωνα με την οποία, τα άτομα θα πρέπει να έχουν τις ευκαιρίες να χρησιμοποιούν όλα τα κανάλια της επικοινωνίας που μπορεί να είναι κατάλληλα για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών τους. Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν υποστηρίζεται, ότι οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από την πολύτροπη επικοινωνία (Βασικό σεμινάριο ΜΑΚΑΤΟΝ ΕΛΛΑΣ, εν. 3).

Οι στόχοι της διδασκαλίας του προγράμματος έχουν ως εξής :

- Η συσχέτιση ενός νοήματος/συμβόλου με μια εικόνα ή αντικείμενο
- Η χρήση του νοήματος αντί του ονόματος του αντικειμένου
- Η λειτουργική χρήση των νοημάτων σε ποικίλες καταστάσεις

Η μέθοδος εξαρτάται από το παιδί που διδάσκεται και για το λόγο αυτό διακρίνεται σε δύο ευρείες ομάδες, εκ των οποίων αναπτύσσεται μόνο η πρώτη, καθώς αναφέρεται επακριβώς στην περίπτωση του αυτισμού.

Σε παιδιά που έχουν πολύ περιορισμένες επικοινωνιακές ικανότητες (μικρό εύρος προσοχής, δεν μιμούνται ή δεν φαίνεται να προσπαθούν να επικοινωνήσουν) θα χρειαστεί να διδαχθούν λίγα και πολύ συγκεκριμένα σύμβολα.

### ***Εκπαίδευση του προγράμματος***

Το πρόγραμμα της Makaton προσφέρει ένα δομημένο πλαίσιο στο οποίο οι ειδικοί είναι ελεύθεροι να δημιουργήσουν τα δικά τους συστήματα εξέτασης, θέτοντας στόχους και διατήρηση αρχείων. Πλεονέκτημα της ευελιξίας αυτής είναι η δυνατότητα συνδυασμού του λεξιλογίου της Makaton με ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων διδασκαλίας.

### ***Εξέταση***

Η εμπνευστής του λεξιλογίου του Makaton M. Walker προτείνει τη χρήση του λεξιλογίου ως λίστα ελέγχου για να καθοριστεί ποια θέματα είναι γνωστά στο μαθητή πριν αρχίσει η διδασκαλία. Όσον αφορά την επιλογή του κατάλληλου τρόπου για το μαθητή, συνίσταται προσεκτική παρατήρηση των δυνατοτήτων και των προτιμήσεων του σε σχέση με εξειδικευμένα περιεχόμενα.

### ***Μέθοδοι διδασκαλίας***

Το λεξιλόγιο επιλέγεται βάσει των ατομικών αναγκών των μαθητών στάδιο προς στάδιο, καθώς προοδεύουν. ***Ο στόχος του προγράμματος είναι να αναπτύξει μια λειτουργική χρήση της ομιλίας, των νοημάτων με τα χέρια και των γραφικών συμβόλων, μέσω της ενθάρρυνσης των μαθητών και των αλληλεπιδρώντων πλευρών στην έκφραση και ερμηνεία επικοινωνιακών αναγκών στην καθημερινή ζωή.*** Αυτή η διαδικασία συμπληρώνεται από τυπική διδασκαλία, όπου έμφαση δίνεται στην απόκτηση και εξάσκηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα, την επικοινωνία και τον τρόπο παραγωγής.

Το άτομο δεν τοποθετείται σ' ένα από τα δύο προγράμματα νοημάτων ή συμβόλων. Αντίθετα, υπάρχει δυνατότητα ταυτόχρονης χρήσης των νοημάτων, συμβόλων και ομιλίας προκειμένου να γίνει αντιληπτό ποιός τρόπος είναι ο καλύτερος για το παιδί και σε ποιόν από αυτούς τους 3 δείχνει προτίμηση. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που η καθαρή τους προτίμηση σε έναν από τους 3 τρόπους θα φανεί μετά από κάποιο χρόνο, ενώ σε άλλα παιδιά ο συνδυασμός και των 3 αποδεικνύεται πολύ βοηθητικός.



Η έναρξη της τυπικής διδασκαλίας γίνεται μέσα στα πλαίσια διαλόγου. Ο εκπαιδευτής λέει λέξεις με νοήματα από το 1<sup>ο</sup> στάδιο για να υποδεχθεί τον μαθητή, να του τραβήξει την προσοχή και συχνά να παροτρύνει, να ανταμείψει και να ενισχύσει. Παραδείγματα: Γεια σας- δώσε μου- καλό

Επίσης, μπορεί να γίνει χρήση των συμβόλων του Makaton με τον ίδιο τρόπο. Κατά το στάδιο κατανόησης των νοημάτων ο μαθητής διδάσκεται να ταυτίζει μια αναφερόμενη λέξη με το νόημα με το χέρι ή με το γραφικό σύμβολο.

Στη φάση της παραγωγικής διδασκαλίας ο μαθητής ενθαρρύνεται να μιμηθεί το μοντέλο του δασκάλου και μετά να αρχίσει τη χρήση νοημάτων, γραφικών συμβόλων και ομιλούμενων λέξεων προκειμένου να εκφράσει μια σειρά από πραγματολογικές λειτουργίες, περιλαμβανομένων ονομάτων λέξεων και σχολίων, αιτήσεων και διαταγών. Σε περίπτωση που ο μαθητής δε μιμηθεί άμεσα, μπορεί να γίνει χρήση μεθόδων παρότρυνσης και σχηματοποίησης των νοημάτων (Waiker & Park 1987). Αξίζει να επισημανθεί πως είναι συχνή η χρήση εικόνων καθώς υπάρχει η ότι αντίληψη ότι δρουν λιγότερο αποπροσανατολιστικά ως ερεθίσματα σε σχέση με τα αντικείμενα ή την ίδια αντιπροσώπευση των αντικειμένων. Σύμφωνα δε με τη M. Walker υποστηρίζεται ότι η χρήση εικόνων έχει καλύτερα αποτελέσματα στα αρχικά στάδια εκμάθησης του προγράμματος αφού υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές να μην έχουν την ικανότητα να αποστασιοποιηθούν αρκετά για κατανοήσουν τη σχέση των νοημάτων με τα χέρια και των γραφικών συμβόλων.

Καθώς η τυπική διδασκαλία συνεχίζεται, τα συνδιαλεγόμενα μέρη θα ενισχύουν την εκμάθηση με τη χρήση επιλεγμένων νοημάτων ή συμβόλων στις παρουσιαζόμενες ευκαιρίες στην καθημερινή ζωή. Τα νοήματα που χρησιμοποιούνται από το MAKATON- ΕΛΛΑΣ, προέρχονται από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, όπως συμβαίνει και σε κάθε χώρα, καθώς το πρόγραμμα Makaton δανείζεται τα νοήματά του από την εκάστοτε νοηματική γλώσσα της χώρας στην οποία γίνεται η εφαρμογή του. (Βογινδρούκας, 2005)

- ⊗ Τα νοήματα για τα αντικείμενα που θα πρέπει να διδαχθούν πρώτα και ιδιαίτερα αυτά για το ποτό, τα μπισκότα και το βραδινό. Το νόημα θα πρέπει να γίνεται ενώ ο εκπαιδευόμενος βλέπει το αντικείμενο. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να ενθαρρύνεται να μιμηθεί την κίνηση διαφορετικά θα πρέπει να βοηθείται ενεργά από σωματικό καθοδηγητή. Κάθε προσπάθεια θα πρέπει να επιβραβεύεται με ποτό ή φαγητό. Η επανάληψη των νοημάτων, όταν οι περιστάσεις το επιτρέπουν, είναι απαραίτητη. Σε κάθε προσπάθεια ο

εκπαιδευτής θα πρέπει να λέει «καλό» και να αποφεύγει να λέει «όχι» τουλάχιστον στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας.

- ❌ Όταν ο εκπαιδευόμενος είναι συνεργάσιμος και προσπαθεί να κάνει σωστά τα νοήματα, ο εκπαιδευτής μπορεί να προχωρήσει σε νοήματα για το κρεβάτι την καρέκλα, το τραπέζι, την τουαλέτα, το μπάνιο/ντους, το σπίτι, το αυτοκίνητο. Όταν γίνονται τα νοήματα από τον εκπαιδευτή θα πρέπει να δείχνονται τα πραγματικά αντικείμενα και όχι οι αναπαραστάσεις τους. Καλό θα είναι να διδάσκονται από 1 έως 2 νοήματα κάθε φορά.
- ❌ Ενώ διδάσκονται αυτά τα ουσιαστικά μπορούν επίσης να εισαχθούν και οδηγίες/εντολές με τη μορφή «ρήμα + ουσιαστικό» όπως για παράδειγμα «πήγαινε στο κρεβάτι, πήγαινε στην τουαλέτα, φάε το βραδινό, κάθισε κάτω, σήκω επάνω»
- ❌ Επιπλέον θα πρέπει να εισαχθούν κάποιες κοινωνικές αντιδράσεις όπως «γεια» και «αντί».
- ❌ Μετά θα πρέπει να διδαχθούν νοήματα για τους ανθρώπους του περιβάλλοντος
- ❌ Η συνέχιση του τρόπου διδασκαλίας εξαρτάται από τη μέχρι τώρα αντίδραση του ατόμου. Αν προσπαθούν και χρησιμοποιούν τα νοήματα, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εξετάσει σταδιακά την κατανόηση με την ανάδειξη των πραγματικών αντικειμένων και την ερώτηση «Τι είναι αυτά?». Για το «Τι» και «Ποιος» θα πρέπει να χρησιμοποιούνται επίσης νοήματα.
- ❌ Μπορούν να διδαχθούν νοήματα από το 2<sup>ο</sup> επίπεδο του λεξιλογίου του Makaton και ιδιαίτερα λέξεις που δηλώνουν τρόφιμα.
- ❌ Απώτερος σκοπός της χρήσης των νοημάτων είναι η διευκόλυνση της συζήτησης, η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης και η βοήθεια που παρέχουν στο χρήστη των συμβόλων να βρίσκει τη σωστή απάντηση, να διευρύνει τα συναισθήματά του και τη σκέψη του. Παρ' όλα αυτά, αρκετές φορές παρατηρείται δυσκολία στους συνδιαλεγόμενους να θυμούνται τα νοήματα φράσεων που ενθαρρύνουν τους χρήστες να επεκτείνουν αυτό που προσπαθούν, όπως για παράδειγμα «τί θα ήθελες να κάνεις;», «διάλεξε είναι η σειρά σου. Ποιο θέλεις;» Οι βάσεις δεδομένων των νοημάτων του Makaton διευκολύνουν τους συνδιαλεγόμενους να τυπώνουν τα νοήματα που ταιριάζουν με αυτές τις φράσεις, οι οποίες εξηγούν και βοηθούν τη διατήρηση της συνδιαλλαγής. Πολύ εξυπηρετικές χαρακτηρίζονται και οι

συλλογές νοημάτων που σχετίζονται με την εργασία, γεγονότα και δραστηριότητες των χρηστών.

- Ø Από το 1976 δημιουργήθηκε η ανάγκη ταύτισης μεταξύ νοημάτων και γραφικών συμβόλων. Κατά την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, η χρήση συμβόλων (Bliss) σε συνδυασμό με τα νοήματα και την ομιλία, συμβάλλουν καλύτερα στην ανάπτυξη της δομής της γλώσσας αλλά στην ανάπτυξη των προαναγνωστικών δεξιοτήτων, που θα αποτελέσουν τη γέφυρα για την επίτευξη της εφαρμογής της κλασικής μεθόδου ανάγνωσης, όταν αυτή κριθεί δυνατή. Επομένως, η χρήση συμβόλων στην εκπαίδευση του προγράμματος Makaton, παρέχει στα άτομα με επικοινωνιακές διαταραχές τη δυνατότητα του άμεσου και απτού χειρισμού της γλώσσας. Επιπλέον, τα σύμβολα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της δομής του λόγου και των μερών του λόγου που την αποτελούν από τους χρήστες.

Η κριτική που δέχεται το Makaton ως προς τη χρήση του από αυτιστικά άτομα, αφορά κυρίως την ύπαρξη των νοημάτων κατά την εφαρμογή του, άποψη που προκύπτει από τη διαπίστωση στη δεκαετία του 1980, ότι η νοηματική γλώσσα αποτελεί ακατάλληλη μορφή επικοινωνίας, όπως και οποιαδήποτε άλλη μορφή κινηματικής γλώσσας, καθώς τα άτομα που πάσχουν από αυτισμό δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές. Οι υποστηρικτές του Makaton, όμως, τονίζουν, ότι το Makaton δεν αποτελεί νοηματική γλώσσα αλλά ένα γλωσσικό πρόγραμμα που στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου, είτε ακολουθώντας την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, είτε βρίσκοντας εναλλακτικό τρόπο για την προώθηση τους, διαδικασία που πραγματοποιείται πολυαισθητηριακά. Με άλλα λόγια στο πρόγραμμα Makaton, δε διδάσκονται απλώς νοήματα αλλά χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά και σε συνδυασμό με την ομιλία και τα σύμβολα με απώτερο στόχο την αύξηση κατανόησης της γλώσσας από άτομα που υπολείπονται στην επικοινωνία. Τα νοήματα στην εφαρμογή του Makaton παραμένουν και αποτελούν εναλλακτική μορφή επικοινωνίας στην περίπτωση που το άτομο τα χρησιμοποιεί κατάλληλα και το εξυπηρετούν στις επικοινωνιακές του ανάγκες. Αν δε συμβεί αυτό, οι

επικοινωνιακοί συνεργάτες εξακολουθούν να τα χρησιμοποιούν υποστηρικτικά για την καλύτερη κατανόηση της προφορικής ομιλίας ( Βογινδρούκας, 2005).

Τέλος, σε σχέση με τα νοήματα που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό πρόγραμμα Makaton, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ηχοπραξία, τη δυνατότητα, δηλαδή, κάποιων ατόμων με αυτισμό να μιμούνται τις κινήσεις των άλλων. Η ηχοπραξία αποτελεί αντίστοιχη μορφή της ηχολαλίας, με τη διαφορά ότι η πρώτη αφορά τη μίμηση στις κινήσεις ενώ η δεύτερη τη μίμηση στην ομιλία. Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, κάποιος νοήματα ταυτόχρονα με την ομιλία, καθιστά τα άτομα με αυτισμό ικανά να αναπτύξουν έναν επικοινωνιακό κώδικα, από τη στιγμή που διαθέτουν το γνώρισμα της ηχοπραξίας (Βογινδρούκας, 2005).

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση και περαιτέρω χρήση του γλωσσικού προγράμματος Makaton από άτομα με αυτισμό αποσκοπεί στην προώθηση της επικοινωνίας με εναλλακτικές μεθόδους, ή στην υποστήριξη της ανάπτυξης της προφορικής εκφραστικής ικανότητας και κατανόησης βάσει διδακτικών τεχνικών.

Παρ' όλα αυτά καθίσταται σαφές από όλα τα ανωτέρω, ότι για πολλά άτομα μόνο μια πολύ περιορισμένη επικοινωνιακή σειρά είναι εφικτή, αλλά προφανώς χαρακτηρίζεται καλύτερη από την παντελή έλλειψη επικοινωνίας.

Ένα άτομο που έχει μάθει το 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> επίπεδο του λεξιλογίου του Makaton καθώς και ορισμένες λέξεις από το 3<sup>ο</sup> επίπεδο κατέχει ήδη ένα ιδιαίτερα λειτουργικό και αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στις προσωπικές του ανάγκες και να εξελιχθεί ανάλογα με τις δικές του δυνατότητες.



#### **4. Facilitated Communication («Υποβοηθούμενη» Επικοινωνία)**

Πριν γίνει εκτενής αναφορά στο σύστημα της Υποβοηθούμενης επικοινωνίας, πρέπει να αναφερθεί η ικανότητα πολλών αυτιστικών ατόμων να διαβάζουν, πέρα από τις προβλεπόμενες γνωστικές τους ικανότητες. Το φαινόμενο αυτό καλείται υπερλεξία και απαντάται σε άτομα που λειτουργούν γνωστικά σε μεγάλου βαθμού βλάβη, αλλά και σε άτομα που έχουν μηδενικές ή και πολύ περιορισμένες ικανότητες προφορικής επικοινωνίας. Η ικανότητα αυτή μπορεί να αναπτυχθεί, μέσω της Υποβοηθούμενης Επικοινωνίας, βοηθώντας το μη λεκτικό άτομο να επικοινωνήσει, παράγοντας ανεξάρτητα στο τελικό στάδιο του προγράμματος διδασκαλίας μια μορφή λόγου, αυτή του γραπτού!

Η Υποβοηθούμενη Επικοινωνία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 στην Αυστραλία και βασίζεται στην ιδέα ότι το άτομο είναι ανίκανο να επικοινωνήσει εξαιτίας μιας κινητικής διαταραχής και όχι της έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Biklen, (1990), οι άνθρωποι που έχουν διαγνωστεί αυτιστικοί υποφέρουν από μια εκφραστική διαταραχή επικοινωνίας που είναι ριζωμένη στη νευροκινητική διαταραχή της πράξης. Με άλλα λόγια, ο εγκέφαλος δεν είναι ικανός να πει στο σώμα πώς να κινηθεί με τον καθορισμένο τρόπο που παράγονται η ομιλία, οι χειρονομίες, τα γραπτά σχήματα κ.α. Η τεχνική της Υποβοηθούμενης Επικοινωνίας εντάσσεται στα πλαίσια της Εναλλακτικής και Επαυξημένης Επικοινωνίας (Alternative and Augmented Communication – AAC) και αποτελεί την παροχή φυσικής υποστήριξης των ατόμων από ένα «κατευθυντή (facilitator)» για να συλλαβίσουν λέξεις (F.C.). Πραγματοποιείται με πολλά μέσα που διαθέτουν πληκτρολόγιο για την εισαγωγή στοιχείων και έναν τρόπο ανάγνωσης των αποτελεσμάτων. Αυτό μπορεί να είναι ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, ένα εξελιγμένο επικοινωνιακό μηχάνημα ή απλά μια ηλεκτρική γραφομηχανή (Reed, 1994).

Η χρήση του συστήματος αυτού βασίζεται στη φυσική υποστήριξη όπου ο εκπαιδευτής υποβοηθά τον πήχη, τον καρπό, τον ώμο ή το χέρι του ατόμου βοηθώντας το έτσι να απομονώσει το δείκτη του χεριού και να μειώσει την ταχύτητα της κίνησης προς την κατεύθυνση του στόχου πάνω στο πληκτρολόγιο ή προς την εικόνα (Reed, 1994). Ουσιαστικά ο μαθητής διευκολύνεται στην επαναφορά της σωστής θέσης του δακτύλου αφού έχει δείξει κάτι ή έχει χτυπήσει κάποιο πλήκτρο,

με σκοπό την επόμενη ενέργεια. Με αυτόν τον τρόπο έχουν πραγματοποιηθεί εργασίες ή και κείμενα από μη λεκτικά αυτιστικά άτομα.

Ο βαθμός της φυσικής υποστήριξης θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου αλλά και να εξαρτάται από το στάδιο της παρέμβασης. Για παράδειγμα, εάν η φυσική υποστήριξη είναι περιορισμένη, το αυτιστικό άτομο θα αδυνατεί να υπερβεί τη διαταραχή στο επίπεδο των εκούσιων κινήσεων. Εάν δοθεί υπέρμετρη φυσική υποστήριξη, είναι πιθανό ότι ο ενήλικας θα κατευθύνει ουσιαστικά την κίνηση του ατόμου. **Τελικός στόχος του προγράμματος, είναι η εκμηδένιση της φυσικής υποστήριξης έτσι ώστε να δημιουργείται ανεξάρτητη επικοινωνία.**

Δεν πρέπει να παραληφθεί πως έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στη συναισθηματική υποστήριξη. Οι παρέχοντες βοήθεια πρέπει να λαμβάνουν οδηγίες παροχής συναισθηματικής στήριξης για να διαβεβαιώνονται ότι το άτομο είναι ικανό αλλά και να ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις του. Σε κάθε άλλη περίπτωση, η απουσία της συναισθηματικής στήριξης θα συντελέσει στη μείωση της δραστηριοποίησης του ατόμου, ενώ η έντονη παρουσία της θα στερήσει την εμπιστοσύνη του ατόμου από το πρόσωπο του ενήλικου (Reed, 1994).

### **Αρχική Εκπαίδευση**

® Η εκπαίδευση ξεκινά με τη βοήθεια που παρέχεται στο μαθητή για να αποκτήσει ακρίβεια στο δείξιμο, μέσω της χρήσης εικόνων. Έπειτα η εκπαίδευση εστιάζει στα γράμματα και τελικά στο πληκτρολόγιο, (Reed, 1994).

### **Διατήρηση της εστίασης της προσοχής**

® Ο ενήλικας υπενθυμίζει στο μαθητή να παρακολουθεί διαρκώς το πληκτρολόγιο, να διατηρεί μια άνετη στάση κατά το δείξιμο, να διατηρεί το δείκτη του χεριού του απομονωμένο και τεντωμένο και να περιορίζει τις μη σχετικές ασχολίες, όπως τις κινήσεις των χεριών και το χτύπημα αντικειμένων . Όταν υπάρχει ηχολαλία ζητείται από το μαθητή να δακτυλογραφήσει ό, τι θέλει να πει (Reed, 1994).

### **Συγκεκριμένες εργασίες**

® Αρχικά δίνονται στους μαθητές δομημένες επικοινωνιακές δοκιμασίες, οι απαντήσεις των οποίων είναι πλήρως ή μερικώς προβλεπόμενες – όπως μαθηματικά προβλήματα ή ασκήσεις συμπλήρωσης προτάσεων (Reed, 1994).

### **Μείωση της φυσικής υποστήριξης με το πέρασμα του χρόνου**

® Η υποστήριξη μειώνεται σταδιακά έπειτα από μια περίοδο λίγων μηνών ή χρόνων. Για παράδειγμα, αρχικά ο ενήλικας πιάνει τον καρπό του μαθητή, έπειτα βοηθά απλά τον καρπό ακουμπώντας τον από κάτω, στη συνέχεια ακουμπά το μανίκι και τελικά, απλά στέκεται δίπλα στο μαθητή χωρίς να έρχεται σε επαφή με αυτόν (Reed, 1994).

### **Αποφυγή εξέτασης της ικανότητας**

® Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τη φυσική επικοινωνία. Οι μαθητές δεν υπόκεινται σε δοκιμασίες για να καθοριστεί η επιδεξιότητά τους στη μεταφορά των πληροφοριών (Reed, 1994). Η συγκεκριμένη τακτική, δεν αφορά στάδιο δομημένης εκπαίδευσης του προγράμματος, αλλά μέθοδο διδασκαλίας του, και πρέπει να αναφερθεί.



Προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής χρήση του συγκεκριμένου εναλλακτικού προγράμματος επικοινωνίας, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε κάποιες καίριες παραμέτρους που αφορούν το σύστημα αυτό:

- Ø Να ανιχνευθούν συγκεκριμένα κινητικά προβλήματα (πχ. αφύσικος μυϊκός τόνος, τρέμουλο κτλ.) ή αφύσικα μοντέλα ανταπόκρισης (πχ. ενστικτώδης κίνηση, εμμονή σε συγκεκριμένες επιλογές).
- Ø Να διαφυλαχθεί η εμπιστοσύνη του μαθητή προς τον ενήλικα, που αποτελεί βασικό στοιχείο για την επιτυχία της Υποβοηθούμενης Επικοινωνίας. Καθοριστικός παράγοντας για τη διατήρηση της εμπιστοσύνης είναι η εφαρμογή του κατάλληλου βαθμού υποστήριξης ανάλογα με το εκάστοτε περιστατικό.
- Ø Να αποφευχθούν συμβατικές πρακτικές, όπως η απλοποίηση των μηνυμάτων ή η παροχή αφύσικα υψηλών βαθμών ενίσχυσης.
- Ø Να παρασχεθεί εντονότερη υποστήριξη σε περιπτώσεις όπου απαιτείται η επικοινωνία των μαθητών με νέους ομιλητές, καθώς σε τέτοιες καταστάσεις παρατηρείται μια σχετική οπισθοδρόμηση.

Παρόλο που κάποιοι ερευνητές διαφωνούν για την αποτελεσματικότητα της Facilitated Communication, φαίνεται σήμερα ότι πολλά άτομα με αυτισμό ευνοήθηκαν σημαντικά από την εφαρμογή της. Τα άτομα που παρουσιάζουν κινητικές δυσκολίες, έχουν ωφεληθεί αφού δέχονται βοήθεια στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση των κινήσεων. Επιπλέον, έχουν υπάρξει αναφορές για αλλαγές τόσο στο σημασιολογικό όσο και τον πραγματολογικό τομέα της επικοινωνίας.

Επίσης, με το σύστημα αυτό παρέχεται ένα πλαίσιο, όπου προσωπικό και γονείς μπορούν να καθίσουν μαζί με τα παιδιά τους και να απολαύσουν μοιραζόμενοι με αυτά, μια διδακτική εργασία.

Ωστόσο, ελάχιστες πληροφορίες έχουν δοθεί σχετικά με τα κοινωνικά, εκπαιδευτικά και επικοινωνιακά ιστορικά των υποκειμένων με συνέπεια να μην είναι ξεκάθαρο ποια είναι τα άτομα που ευνοούνται περισσότερο από τη Facilitated Communication. Σε μια έρευνα που διεξήχθη σε κλινική της Αυστραλίας, καταμετρήθηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου και βρέθηκε ότι το 70% του δείγματος (431 άτομα ηλικίας άνω των πέντε ετών) μπόρεσε να δακτυλογραφήσει μια πρόταση με νόημα χωρίς τη βοήθεια κάποιου προτύπου. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές έχουν θέσει το ερώτημα κατά

πόσο η συσκευή ή ο «κατευθυντής (facilitator)» που χρησιμοποιείται επηρεάζει την επικοινωνία του παιδιού και πόσο στην πραγματικότητα αναπαριστά την επικοινωνία το ίδιου του παιδιού (Reed, 1994). Με άλλα λόγια, εκφράζεται η υποψία πως οι βοηθοί ασυνείδητα προκαλούν τα μηνύματα που γράφονται από άτομα, όμως, οι γονείς τους αναφέρουν θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, θα πρέπει να ξεκαθαριστεί αν στο τελικό στάδιο διδασκαλίας του προγράμματος αυτού, η διαδικασία επικοινωνίας από τα αυτιστικά άτομα που χρησιμοποιούν το σύστημα αυτό, γίνεται αυτόνομα ή έστω εν μέρει κατευθυνόμενα, με απόρροια, η επικοινωνία να χάνει το νόημά της.

***ΚΕΦΑΛΑΙΟ***

***60***

## **Εφαρμογή του PECS σε παιδί με αυτισμό**

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είναι περιπτωσιολογική καθώς εξετάζει την ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω της μεθόδου PECS (επικοινωνιακό σύστημα ανταλλαγής εικόνων) σε ένα εντεκάχρονο αγόρι, το οποίο διαγνώσθηκε με αυτισμό.

Η διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος ήταν 1 έτος και διενεργήθηκε σε δύο φάσεις: στη φάση της εκμάθησης του συστήματος PECS και στη φάση συντήρησης.

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, διενεργήθηκε αξιολόγηση των λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας του παιδιού καθώς και καταγραφή της ψυχοκοινωνικής του κατάστασης. Μετά από την εφαρμογή των παρεμβατικών διαδικασιών απόκτησης του PECS, πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού και καταγράφηκαν οι ψυχοκοινωνικές του αντιδράσεις, που ακολούθησαν το όλο πρόγραμμα παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας σε άτομα με αυτισμό, παρά την καθυστερημένη έναρξη της λογοθεραπευτικής παρέμβασης.

### Ιστορικό περίπτωσης

Ο Ν., ένα αγόρι 7 ετών, διαγνώσθηκε σε ηλικία 3 ετών από δημόσιο κρατικό φορέα ότι πάσχει από αυτισμό. Σύμφωνα με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, ο Ν. μέχρι το πρώτο έτος του παρουσίαζε φυσιολογική ανάπτυξη και παρήγαγε τις πρώτες του λέξεις σε ηλικία 8- 12 μηνών. Από το πρώτο έτος και μετά άρχισαν να παρατηρούνται αυτιστικά χαρακτηριστικά. Σε ηλικία 4 ετών παρήγαγε μόνο άναρθρες κραυγές.

Από το οικογενειακό ιστορικό του παιδιού, προκύπτει ότι και η μεγαλύτερη αδερφή του 13 ετών, πάσχει από αυτισμό αλλά χαρακτηρίζεται ένα υψηλά λειτουργικό αυτιστικό παιδί.

## Αξιολόγηση

### Παρατήρηση συμπεριφοράς

Προκειμένου να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για τη συμπεριφορά του παιδιού και την ψυχοκοινωνική του κατάσταση, συμφωνήθηκε περίοδος παρατήρησης διάρκειας μιας εβδομάδας, 4 ώρες ημερησίως. Η παρατήρηση έλαβε χώρα στο μέρος που ο Ν. περνούσε τις περισσότερες ώρες του, δηλαδή το σπίτι του, αλλά και στο αναπτυξιολογικό κέντρο. Η παρατήρηση και η καταγραφή της συμπεριφοράς, έγινε από δύο εκπαιδευτές του προγράμματος. Οι ακόλουθες συμπεριφορές βασίστηκαν στην από κοινού παρατήρηση:

- Σχετικά καλή βλεμματική επαφή αλλά μικρής διάρκειας, περίπου 5 δευτερολέπτων.
- Στερεοτυπικές κινήσεις, ιδιαίτερα με τα χέρια, όπως παλαμάκια με περίπου 30 κινήσεις την ώρα και πεταρίσματα.
- Σοβαρές εμμονές, όπως να ανοιγοκλείνει την πόρτα, να κάθεται σε συγκεκριμένη καρέκλα στο χώρο του σπιτιού και να αντιδρά έντονα αν πάει να καθίσει άλλος.
- Έντονες εκρήξεις θυμού, συνοδευόμενες από δάγκωμα, τράβηγμα μαλλιών, αυτοτραυματισμούς στο πάτωμα, έντονο κλάμα.
- Σχεδόν πλήρης αδιαφορία στην παρουσία άλλων ανθρώπων – ελλείμματα συναισθηματικής έκφρασης.
- Έντονη υπερκινητικότητα.

### Επικοινωνιακές δεξιότητες

Για την εκτίμηση της ικανότητας του Ν. να εκφράζει τις ανάγκες του και τα αισθήματά του, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς του παιδιού.

Από την ανάλυση των αποκρίσεων του ερωτηματολογίου, προέκυψε ότι ο Ν. επικοινωνούσε σπάνια και μόνο όταν ήθελε να ζητήσει κάτι, κυρίως φαγώσιμο.

Ειδικότερα, ο Ν. υποδείκνυε τις ανάγκες του είτε πηγαίνοντας κοντά στο αντικείμενο (συχνά), είτε με δακτυλοδείξιμο (πιο συχνά), είτε με καθοδήγηση του ενήλικα προς το αντικείμενο (σπάνια), είτε ουρλιάζοντας και κουνώντας το κεφάλι.

Γενικά ο Ν. είχε μεγάλη δυσκολία να εξωτερικεύσει τις ανάγκες του στους γονείς του και δεν απαντούσε σε ερωτήσεις είτε με λεκτικά είτε με μη- λεκτικά μέσα. Οι μοναδικές καταγεγραμμένες επικοινωνιακές πράξεις, όπως ήδη έχουν ειπωθεί, ήταν η καθοδήγηση του ενήλικα προς το επιθυμητό για τον ίδιο αντικείμενο, αλλά και το δακτυλοδείξιμο, το οποίο συχνά συνοδευόταν από ήχους. Παρ' όλα αυτά κατά την κοινοποίηση των αναγκών του, η βλεμματική επαφή ήταν περιορισμένη προς το άτομο που «προκαλούσε» να κάνει κάτι γι' αυτόν.

### Γλωσσική κατανόηση

Η εκτίμηση των γλωσσικών, αντιληπτικών ικανοτήτων του παιδιού, πραγματοποιήθηκε από την πρώτη εκπαιδύτρια. Η δεύτερη εκπαιδύτρια χρησίμευε ως επιπρόσθετος παρατηρητής με σκοπό να επικυρώσει τις αποκρίσεις του παιδιού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η γλωσσική κατανόηση χαρακτηρίζεται καλή καθώς ο Ν. μπορούσε να ανταποκριθεί σε απλές εντολές όπως: σήκω, κάτσε, ταίριαξε (για τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης), δείξε, σωματικές μιμήσεις: χτυπάω τραπέζι, κάνω στροφή. παρ' όλα αυτά δεν ανταποκρίθηκε στη μίμηση ήχων καθώς και στο όνομά του ακουστικά είτε από απόσταση, είτε από κοντά.

### Αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων

Ο Ν. κατάφερε να ανταποκριθεί επιτυχώς στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης όμοιων αντικειμένων απλών κατηγοριών όπως: καλαμάκια, τουβλάκια, σφουγγάρια σε τρισδιάστατη μορφή. Η κατηγοριοποίηση φωτογραφιών-εικόνων δεν ολοκληρώθηκε επιτυχώς λόγω έντονης διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας. Επίσης, αναγνώριζε κάποια αντικείμενα, κυρίως τροφές και παιχνίδια. Επιπλέον, ο Ν. κατάφερε να ταυτίσει εικόνες αντικειμένων και χρωμάτων, σχημάτων και συμβόλων.

Συνολικά, από τη διαδικασία αξιολόγησης προέκυψε ότι τα αυτιστικά χαρακτηριστικά του Ν. δεν του επέτρεψαν να επικοινωνήσει λειτουργικά με άλλους ανθρώπους. Αν και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες ήταν περιορισμένες, οι γνωστικές του δεξιότητες, ήταν αρκετά ανεπτυγμένες. Συνεπώς, ως στόχος της παρούσας παρέμβασης, τέθηκε η εδραίωση ενός λειτουργικού επικοινωνιακού συστήματος, που θα τον καθιστούσε ικανό να εκφράσει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Γι' αυτό το σκοπό επιλέχθηκε το PECS, του οποίου η εκπαίδευση

πραγματοποιήθηκε με κάποιες προσαρμογές και αλλαγές από τις εκπαιδευτριες, ώστε να καταστεί κατάλληλο προς χρήση στην περίπτωση του Ν.

Τέλος, ο Ν. δεν κατείχε καμία δεξιότητα γραπτού λόγου.

### ***Χώροι εκπαιδευτές και υλικά***

#### Χώροι

Οι χώροι στους οποίους εφαρμόστηκαν οι διάφορες φάσεις του PECS συμπεριελάμβαναν την αίθουσα λογοθεραπείας στο θεραπευτικό πλαίσιο καθώς και όλους τους χώρους του σπιτιού. Η αίθουσα θεραπείας που χρησιμοποιήθηκε αρχικά για την εφαρμογή των πρώτων φάσεων του PECS, ήταν ένα αρκετά ευρύχωρο δωμάτιο με ένα τραπέζι και τρεις καρέκλες. Οι δύο καρέκλες, για το παιδί και τη δεύτερη θεραπεύτρια τοποθετήθηκαν δίπλα, ενώ η τρίτη καρέκλα τοποθετήθηκε αντίθετα, από την άλλη μεριά του τραπεζιού, ώστε η κύρια θεραπεύτρια να αντικρίζει το παιδί, απέναντι της.

Όπως προαναφέρθηκε, συνεδρίες διεξάγονταν και στους χώρους του σπιτιού, κυρίως κατά τα ακόλουθα στάδια του προγράμματος, με σκοπό να αντιπροσωπεύονται τα πραγματικά περιβάλλοντα διαβίωσης του παιδιού, όπως, το σαλόνι, η κουζίνα, το υπνοδωμάτιο και το μπάνιο.

#### Εκπαιδευτές

Η κύρια εκπαιδευτρια και υπεύθυνη του συνολικού προγράμματος παρέμβασης του Ν., ήταν μια λογοθεραπεύτρια και η δεύτερη εκπαιδευτρια ήταν μια θεραπεύτρια αποκατάστασης της νευροψυχοκινητικότητας. Τρεις ακόμη εκπαιδευτριες συμμετείχαν στις προχωρημένες φάσεις του προγράμματος, που συμμετείχαν στην εκπαίδευση του PECS στους χώρους του σπιτιού, δύο ψυχολόγοι με ειδίκευση στην εκπαίδευση αυτιστικών παιδιών και μία λογοθεραπεύτρια.

#### Υλικά

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης οι εκπαιδευτές αφιέρωσαν αρκετό χρόνο για την προετοιμασία και την κατασκευή του απαραίτητου υλικού, δηλαδή, τις εικόνες και τις κάρτες οι οποίες κατασκευάστηκαν με βάση τις προδιαγραφές του PECS (Frost & Bondy, 1994).

Αρχικά αξιολογήθηκε αν το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει τις εικόνες- σκίτσα του προγράμματος PECS. Το παιδί έδειξε να μην αντιλαμβάνεται τις εικόνες, οπότε και κατασκευάστηκαν κάρτες ανταλλαγής, από φωτογραφίες πραγματικών αντικειμένων, στις οποίες το παιδί ανταποκρίθηκε επιτυχώς, καθώς αναγνώριζε τα πραγματικά αντικείμενα που απεικόνιζαν. Αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι εικόνες είχαν το ίδιο μέγεθος. Από τη δεύτερη φάση κι έπειτα, χρησιμοποιήθηκε ένα ντοσιέ με κρίκους, ως βιβλίο επικοινωνίας, στο οποίο επισυνάπτονταν όλες οι εικόνες και αργότερα όλες οι κάρτες λέξεων με μικρά γράμματα. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε (Velcro) για να προσκολληθούν οι εικόνες, οι κάρτες λέξεων και κάρτες με τις φράσεις «Θέλω» και «Αυτό είναι».

### ***Πρόγραμμα παρέμβασης***

#### Αξιολόγηση ενισχυτών

Προτού ξεκινήσει η παρέμβαση, σύμφωνα με τις αρχές και τις οδηγίες του Εγχειριδίου Εκπαίδευσης στο PECS (Frost & Bondy, 1994), πραγματοποιήθηκε μια αξιολόγηση των δυνητικών ενισχυτών, με σκοπό να επιλεγούν τα πλέον επιθυμητά αντικείμενα από το συγκεκριμένο παιδί. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε σε δύο συνεδρίες και επιλέχθηκαν ενισχυτές από δύο κατηγορίες: φαγώσιμα και παιχνίδια. Το παιδί έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση σε τροφικούς ενισχυτές όπως μπισκότα, κρουασάν, σοκολάτα, καραμέλες, φρυγανιές και χυμό. Από τα παιχνίδια, που αποτελούσαν τη δεύτερη κατηγορία ενισχυτών, το δείγμα δεν ήταν αρκετά μεγάλο, καθώς το παιδί έδειξε δυσκολία στο να επιλέξει.

#### Περιγραφή του PECS

Η εκπαίδευση ακολούθησε τις κατευθυντήριες γραμμές, που περιγράφονται αναλυτικά στο πρωτόκολλο θεραπείας του Εγχειριδίου Εκπαίδευσης του PECS (Frost & Bondy, 1994) και που εκτενής αναφορά τους έχει γίνει στο παρόν κεφάλαιο.

Επιγραμματικά:

Το 1ο στάδιο αποτελείται από τρεις «φάσεις» και ο στόχος είναι να διδαχθεί το παιδί να παίρνει μια εικόνα και να τη δίνει στο θεραπευτή, ώστε να λάβει το επιθυμητό αντικείμενο.

Το 2ο στάδιο περιλαμβάνει επίσης τρεις φάσεις. Κατά το στάδιο αυτό εισάγεται η ιδέα του επικοινωνιακού πίνακα, όπου είναι επικολλημένες οι εικόνες επιθυμητών



αντικειμένων. Σκοπός είναι να διδαχθεί το παιδί να παίρνει την κάρτα από το βιβλίο επικοινωνίας και να τη δίνει στον εκπαιδευτή. Καθώς προχωρούν οι φάσεις του σταδίου, αυξάνεται αρχικά η απόσταση μεταξύ παιδιού και βιβλίου επικοινωνίας, και αργότερα, η απόσταση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτή. Στο πλαίσιο γενίκευσης, η διαδικασία επαναλαμβάνεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και προϋπόθεση αποτελεί με τη χρήση ενός συνόλου νέων επικοινωνιακών συντρόφων.

Κατά το 3<sup>ο</sup> στάδιο πραγματοποιείται η αύξηση του αριθμού των εικόνων και σκοπός αυτού είναι να διδαχθεί το παιδί να διακρίνει τις εικόνες και να καταστεί ικανό να τις χρησιμοποιήσει όλες κατάλληλα κατά την επικοινωνιακή ανταλλαγή.

Το 4<sup>ο</sup> στάδιο εισάγει τη δόμηση προτάσεων με την κάρτα «Εγώ θέλω». Ο μαθητής ζητά τα αντικείμενα διαμορφώνοντας το μήνυμά του σε μια φράση τριών λέξεων. Κατά τη διάρκεια της ανταλλαγής, το παιδί διδάσκεται να παίρνει την κάρτα «Εγώ θέλω», να τη βάζει σε ένα προτασιακό πλαίσιο, κατόπιν να διαλέγει την κάρτα με τη λέξη του επιθυμητού αντικειμένου και να την τοποθετεί δίπλα στην κάρτα «Εγώ θέλω». Σκοπός του σταδίου αυτού, είναι αφού το παιδί σχηματίσει ολοκληρωμένη πρόταση, να την αφαιρέσει από τον πίνακα επικοινωνίας και να τη δίνει στον επικοινωνιακό σύντροφο, ο οποίος με τη σειρά του τη διαβάζει δυνατά, ενώ παράλληλα το παιδί δείχνει την κάθε λέξη της πρότασης.

Στο 5<sup>ο</sup> στάδιο του PECS σκοπός είναι το παιδί να μάθει να ζητάει το επιθυμητό αντικείμενο απαντώντας στην ερώτηση «Τι θέλεις;» σχηματίζοντας φράσεις με την κάρτα «Εγώ θέλω» και το επιθυμητό αντικείμενο κάθε φορά.

Το 6<sup>ο</sup> στάδιο ξεπερνά την καθιερωμένη επικοινωνιακή διαδικασία και ξεκινά να διδάξει τον απαντητικό και αυθόρμητο σχολιασμό. Απώτερος στόχος του σταδίου αυτού, είναι το παιδί να μάθει να απαντάει σε ερωτήσεις όπως «Τι βλέπεις;», «Τι ακούς;», «Τι είναι αυτό;». Αρχικά, ο εκπαιδευτής ρωτά π.χ. «Τι είναι αυτό;», ενώ κρατά ένα αντικείμενο και δείχνει προς την κάρτα «Αυτό είναι». Η ίδια διαδικασία ακολουθείται με τις ερωτήσεις «Τι βλέπεις;», «Τι ακούς;» κ.α.

### ***Τροποποιήσεις και προσθήκες του PECS***

Όλες οι φάσεις του προγράμματος εφαρμόστηκαν, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τις οδηγίες του πρωτοκόλλου του PECS. Εν τούτοις, πραγματοποιήθηκαν κάποιες τροποποιήσεις, προκειμένου να μπορέσει το συγκεκριμένο παιδί να ανταπεξέλθει βάσει των ικανοτήτων του.

Οι τροποποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο PECS, ήταν οι ακόλουθες:

1. Σταδιακή αντικατάσταση των εικόνων από γραπτές λέξεις κατά το πρώτο στάδιο διδασκαλίας του PECS. Η αντικατάσταση πραγματοποιήθηκε, καθώς παρατηρήθηκε πως από τις εικόνες- φωτογραφίες πραγματικών αντικειμένων που δίνονταν στον Ν., αναγνώρισε τις λέξεις που τα συνόδευαν. Για παράδειγμα, στις φωτογραφίες τροφικών ενισχυτών, αναγνώριζε τα λογότυπα τους. Συνεπώς, οι φωτογραφίες αντικαταστάθηκαν με εικόνες συνοδευόμενες με λέξεις κι έπειτα μόνο από λέξεις. Η αναγνώριση γραπτών λέξεων (υπερλεξία), βοήθησε σημαντικά τον Ν. να αντιληφθεί σε επόμενο στάδιο τη δομή πρότασης.
2. Ανάλογα κατά το 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> στάδιο, οι ερωτήσεις «τι θέλεις;», «τι βλέπεις;», «τι ακούς;», «τι είναι αυτό;» αντικαταστάθηκαν από γραπτές αφού το παιδί μπορούσε να τις αναγνωρίσει.
3. Στην έναρξη κάθε σταδίου, οι εκπαιδευτρίες άφηναν τον Ν. να ενεργήσει αυθόρμητα χωρίς παρέμβαση, ώστε να καταγραφούν τυχόν ανοδικές αλλαγές των βασικών κριτηρίων, πριν από την έναρξη διδασκαλίας του σταδίου αυτού.

### ***Συλλογή δεδομένων και αξιοπιστία***

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων καταγραφής της πρώτης εκπαιδευτριάς σε κάθε δοκιμή (κύκλος συστηματικής διδασκαλίας), οι δύο βασικές εκπαιδευτρίες συμπλήρωναν από κοινού τα έντυπα αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της κάθε συνεδρίας και σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το κριτήριο ώστε να ακολουθήσει το επόμενο βήμα του προγράμματος, ήταν, να επιδείξει ο Ν. τουλάχιστον 80% επιτυχία στην εκτέλεση των δοκιμών κάθε συνεδρίας ανεξάρτητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτρίες καλούνταν να συμπληρώσουν τα έντυπα αξιολόγησης που αφορούσαν την προσωπική τους επίδοση στο πρόγραμμα, ώστε να διορθωθούν τυχόν εκπαιδευτικά λάθη και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του προγράμματος, όπως υποδεικνύεται και περιγράφεται στο Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης του PECS.

### ***Αποτελέσματα:***

#### **Εκμάθηση του PECS**

Κατά την περίοδο εκμάθησης του PECS, ο Ν. κατάφερε να κατακτήσει το σύστημα αυτό και να το χρησιμοποιεί ως ένα μέσο λειτουργικής και αυθόρμητης επικοινωνίας με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Αν και στην αρχή ο Ν. δυσκολεύτηκε στο να αντιληφθεί την έννοια της εικόνας, σύντομα κατάλαβε πως με την ανταλλαγή της αποκτούσε αυτό που επιθυμούσε. Συνεπώς, όσο προχωρούσε η διαδικασία εκπαίδευσης, ο Ν. άρχισε να γίνεται πιο επικοινωνιακός. Ενδεικτικά, κατά την εκμάθηση του 4<sup>ου</sup> σταδίου κατά το οποίο το παιδί διδάσκεται να δημιουργεί μια πρόταση με τη φράση «Εγώ θέλω», ο Ν. κατόρθωσε να κατακτήσει τη δεξιότητα σε λίγες μόνο συνεδρίες, καθώς μπορούσε να αναγνωρίζει τις λέξεις. Παρ' όλα αυτά ιδιαίτερη δυσκολία παρατηρήθηκε κατά την τρίτη φάση του σταδίου αυτού, καθώς ο Ν. δυσκολευόταν να κατακτήσει τη χρήση της πρότασης που δημιουργούσε σε γενικευμένο περιβάλλον. Προκειμένου ο Ν. να κατακτήσει τη δεξιότητα, αρκετές ώρες του προγράμματος διδασκαλίας μεταφέρθηκαν στο σπίτι του παιδιού.

Τέλος, κατά το 6<sup>ο</sup> στάδιο όπου προστίθενται ερωτήσεις όπως «Τι είναι αυτό;», «Τι βλέπεις;», «Τι ακούς;» κ.τ.λ. ο Ν. άρχισε να απαντά χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο. Ο Ν. σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής στο εναλλακτικό αυτό σύστημα, διδασκόταν παράλληλα σε άλλες δεξιότητες όπως η μίμηση λόγου.

## Επικοινωνιακή συμπεριφορά

Η αλλαγή στην κοινωνική επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδιού καταγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί καθώς αναφέρονται στοιχεία της επικοινωνίας του Ν. πριν τη διδασκαλία του PECS και μετά:

**Πίνακας 1.1**

<b>Τρόποι επικοινωνίας του Ν. πριν το PECS</b>	<b>Τρόποι επικοινωνίας του Ν. μετά την εκμάθηση του PECS</b>
1) Πήγαινε προς το αντικείμενο που επιθυμούσε	Ανταλλάσσει αυθόρμητα τη φράση, αιτούμενος ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή δραστηριότητα. Ξεκινά, δηλαδή, αυθόρμητα την επικοινωνία.
2) Οδηγούσε τον ενήλικα προς το αντικείμενο που επιθυμούσε (αυτιστική καθοδήγηση), χωρίς να κοιτάζει τον επικοινωνιακό σύντροφο.	Για να ζητήσει κάτι, πάντα απευθύνεται στον επικοινωνιακό σύντροφο. Συχνά, προτού κατευθυνθεί προς το βιβλίο επικοινωνίας, δημιουργεί οπτική επαφή με τους επικοινωνιακούς συντρόφους.
3) Χρησιμοποιούσε το δακτυλοδείξιμο, ώστε να πάρει το επιθυμητό γι' αυτόν αντικείμενο, αλλά δεν ανέπτυξε καμιά οπτική επαφή με τον ενήλικα.	Πλέον δεν χρησιμοποιεί αυτόν τρόπο επικοινωνίας, καθώς είναι άκρως κατανοητό το ζητούμενο, αφού χρησιμοποιεί το PECS ή τον προφορικό λόγο για να εκφράσει τις επιθυμίες του.
4) Ούρλιαζε και κουνούσε συνεχώς το κεφάλι του.	Δεν ουρλιάζει πια αλλά ούτε και κουνά το κεφάλι.
5) Δεν ανταποκρινόταν σε ερωτήσεις λεκτικά ή μη- λεκτικά.	Απαντά σε ερωτήσεις «Τι θέλεις;» και «Τι είναι αυτό;» μέσω κυρίως του PECS, αλλά πλέον και μέσω του προφορικού λόγου με τις λέξεις που έχει μάθει μέχρι στιγμής να προφέρει.

## Ψυχοκοινωνικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αλλαγές που εντοπίστηκαν στη συμπεριφορά και στο ψυχοκοινωνικό προφίλ του παιδιού μετά την εκμάθηση του PECS, συγκριτικά με τα στοιχεία που εμφάνιζε σε αυτούς τους τομείς, πριν τη διδασκαλία του εναλλακτικού συστήματος αυτού.

**Πίνακας 1.2**

<b>Συμπεριφορά και ψυχοκοινωνικό προφίλ του Ν. πριν το PECS</b>	<b>Συμπεριφορά και ψυχοκοινωνικό προφίλ μετά το PECS</b>
1) Σχετικά καλή βλεμματική επαφή αλλά μικρής διάρκειας, περίπου 5 δευτερολέπτων.	Αυξήθηκε σταδιακά ο χρόνος της βλεμματικής επαφής με τους επικοινωνιακούς συντρόφους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Πλέον υπολογίζεται σε 15- 20 δευτερόλεπτα.
2) Στερεοτυπικές κινήσεις , ιδιαίτερα με τα χέρια, όπως παλαμάκια με περίπου 30 κινήσεις την ώρα και πεταρίσματα.	Σημαντική μείωση όλων των στερεοτυπικών κινήσεων.
3) Σοβαρές εμμονές, όπως να ανοιγοκλείνει την πόρτα, να κάθεται σε συγκεκριμένη καρέκλα στο χώρο του σπιτιού και να αντιδρά έντονα αν πάει να καθίσει άλλος.	Οι εμμονές «έσπασαν» σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Δεν αντιδρά σε περίπτωση που κάποιος καθίσει στην καρέκλα του και σπάνια ανοιγοκλείνει κάποια πόρτα σε δωμάτιο του σπιτιού.
4) Έντονες εκρήξεις θυμού, συνοδευόμενες από δάγκωμα, τράβηγμα μαλλιών, αυτοτραυματισμούς στο πάτωμα, έντονο κλάμα.	Οι εκρήξεις θυμού και η επιθετικότητα έχουν μειωθεί σε μέγιστο βαθμό, αφού ο Ν. μπορεί να επικοινωνήσει και να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του.
5) Σχεδόν πλήρης αδιαφορία στην παρουσία άλλων ανθρώπων – ελλείμματα συναισθηματικής έκφρασης.	Είναι πιο εκφραστικός με τους άλλους και δεν αποφεύγει τη σωματική επαφή μαζί τους, π.χ. αγκαλιά
6) Έντονη υπερκινητικότητα.	Η υπερκινητικότητα παραμένει αλλά έχει μειωθεί σημαντικά, από τότε που απέκτησε νόημα γι' αυτόν η διδασκαλία.

Αξίζει να σημειωθεί πως μία ακόμη σημαντική τροποποίηση που επήλθε στη συμπεριφορά του Ν. αφορούσε την αντιμετώπισή του προς τη μητέρα του. Στο παρελθόν, όταν ερχόταν η μητέρα του να τον πάρει από το κέντρο διδασκαλίας, ο Ν. δεν είχε εκδηλώσει ποτέ κάποιο συναίσθημα προσμονής για τον ερχομό της. Εν ολίγοις παρατηρούταν αδιαφορία από πλευράς του Ν. κάθε φορά που την αντίκριζε. Για πρώτη φορά, λίγο καιρό πριν ολοκληρωθεί η διδασκαλία του PECS, ο Ν. επέδειξε καινούριες συμπεριφορές προς τη μητέρα του όταν ήρθε να τον πάρει. Συγκεκριμένα, μόλις την είδε, πήρε την τσάντα του και έτρεξε προς τον μέρος της. Πλέον ο Ν. απευθύνεται λεκτικά στη μητέρα του, ενώ αν δυσκολεύεται χρησιμοποιεί το PECS. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη μητέρα, η συνολική εικόνα της συμπεριφοράς του έχει βελτιωθεί στο περιβάλλον του σπιτιού και παράλληλα ο Ν. έχει αρχίσει να παίζει με την αδερφή του, για την οποία πριν υπεδείκνυε πλήρη αδιαφορία εξίσου με αυτή προς τη μητέρα.

Συνεπώς, η εκμάθηση ενός επικοινωνιακού συστήματος βρέθηκε ότι είχε θετική επίδραση στην ψυχοκοινωνική λειτουργία του Ν. ο οποίος στην αρχή της παρέμβασης, εμφάνιζε πολλές αυτιστικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές.

### ***Πρόγραμμα συντήρησης του PECS***

Κατά τους τελευταίους μήνες του έτους που διήρκησε το πρόγραμμα παρέμβασης με τη διδασκαλία του PECS, ακολουθήθηκε ένα πρόγραμμα συντήρησης της επικοινωνίας μέσω του εναλλακτικού συστήματος αυτού. Οι στόχοι του προγράμματος συντήρησης, περιελάμβαναν αρχικά τον εμπλουτισμό εννοιών με την προσθήκη καινούριων καρτών στο βιβλίο επικοινωνίας του Ν., κι έπειτα τη διασφάλιση της γενικευμένης χρήσης του PECS από τον Ν. στην καθημερινή του ζωή.

### ***Επισημάνσεις- Συμπεράσματα***

Στόχος αυτής της μελέτης ήταν να καθιερώσει ένα λειτουργικό επικοινωνιακό σύστημα επικοινωνίας για ένα επτάχρονο αγόρι με διάγνωση αυτισμού, που μέχρι την ηλικία των 7 ετών, δεν είχε κατορθώσει να αποκτήσει λειτουργική επικοινωνία. Σύμφωνα με τα επικοινωνιακά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, προκύπτει πως ο στόχος ολοκληρώθηκε επιτυχώς. Μέσα στο χρονικό διάστημα ενός έτους, και με εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης, ο Ν. κατάφερε να κατακτήσει ένα λειτουργικό επικοινωνιακό εργαλείο, δηλαδή το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας PECS.

Ολοκληρώνοντας τη διδασκαλία του PECS, ο Ν. είχε τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας το επικοινωνιακό του βιβλίο, να εξυπηρετεί δύο κύριες επικοινωνιακές λειτουργίες, αυτή της αίτησης αντικειμένων ή πράξεων από άλλους αλλά και το σχολιασμό που έκανε ο ίδιος για πραγματικές καταστάσεις και αντικείμενα.

Επιπλέον, ολόκληρη η παρέμβαση οδήγησε σε πολύ θετικές αλλαγές στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του Ν., καθώς μπορούσε να κοινοποιεί τις επιθυμίες ή τις ανάγκες του και να γίνεται κατανοητός από το περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του μεταβαλλόταν προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος διδασκαλίας του PECS, ο Ν. είχε αρχίσει ήδη να κοινωνικοποιείται, να είναι ευτυχισμένος και να γίνεται σταδιακά περισσότερο εκφραστικός. Η σημαντική αυτή αλλαγή, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και τον καθοριστικό ρόλο που αυτή παίζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Συνάμα, αξιολογητέος ήταν και ο περιορισμός των αυτιστικών συμπεριφορών του. Το PECS αποτελεί μεν, κατά κύριο λόγο, ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην επικοινωνία, όμως, οι συστηματικές συμπεριφορικές αρχές που το διέπουν, επηρεάζουν την εμφάνιση των αυτιστικών συμπεριφορών. Τέλος, η τροποποίηση των αρνητικών συμπεριφορών του Ν. αλλά και η ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ του ίδιου και του περιβάλλοντός του, βελτίωσε τον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού από το περιβάλλον.

Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η θετική επιρροή της εφαρμογής του PECS σε προβλήματα διαχείρισης συμπεριφοράς αυτιστικών ατόμων, όπως αυτή έχει τεκμηριωθεί από τους δημιουργούς του εναλλακτικού επικοινωνιακού συστήματος αυτού (Bondy & Frost, 1998).

Αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που ανέπτυξε ο Ν., τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται υπεράνω των αρχικών προσδοκιών. Το γεγονός, ότι το παιδί κατόρθωσε αρχικά να μιμηθεί ήχους και αργότερα λέξεις, πράγμα που δεν είχε κάνει ποτέ πριν, αποδεικνύει ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης παρότι δε στοχεύει στην εκφορά της προφορικής γλώσσας, την υποβοηθάει και δεν αποτελεί τροχοπέδη για την εκμάθησή της. Ο Ν. σήμερα παρακολουθώντας εντατικό πρόγραμμα αμιγώς λογοθεραπευτικής παρέμβασης, μπορεί να παράγει ολόκληρη πρόταση απλής δομής, προφορικά. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, σε περίπτωση που δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει λεκτικά σε κάποιες έννοιες, προς το παρόν, καταφεύγει στη χρήση του επικοινωνιακού του βιβλίου. Προφανώς, η παραγωγή

λόγου ενισχύει τον ισχυρισμό των δημιουργών του PECS, ότι αυτό το σύστημα μπορεί να διευκολύνει την παραγωγή λόγου, χωρίς να στοχεύει άμεσα σε αυτήν (Bondy & Frost, 1998).

Εν κατακλείδι, η παρούσα ανάλυση του περιστατικού αυτού, επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα του Επικοινωνιακού Συστήματος Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), σε περίπτωση παιδιού με αυτισμό, πραγματοποιώντας βέβαια ορισμένες προσαρμογές, προκειμένου να ανταπεξέρχεται το σύστημα αυτό στις δυνατότητες του ατόμου. Επίσης, αποδεικνύεται η επιρροή της επικοινωνίας στην κοινωνική ζωή του καθενός αλλά και η συμμετοχή του συστήματος στη βελτίωσή της. Μία επιπρόσθετη επιβεβαίωση των ευρημάτων των δημιουργών του PECS, είναι η ενδεχόμενη εμφάνιση τόσο της παραγωγής λόγου, όσο και της γλωσσικής παραγωγής, η οποία ενθαρρύνεται από το συγκεκριμένο επικοινωνιακό σύστημα, σε αντιπαράθεση με ισχυρισμούς, ότι το PECS, εμποδίζει την εμφάνιση αυτή.

Σαφώς, καθώς η παρούσα μελέτη είναι περιπτωσιολογική, χαρακτηρίζεται επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερης έρευνας, προκειμένου να επικυρωθούν τα παραπάνω ευρήματα.



## **Εφαρμογή του Makaton σε παιδί με αυτισμό**

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είναι περιπτωσιολογική καθώς εξετάζει την ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω του γλωσσικού προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ σε ένα οχτάχρονο αγόρι με αυτισμό.

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος, συμπεριλαμβανομένης και της εκμάθησης βασικών δεξιοτήτων ήταν 1 έτος και 7 μήνες και διενεργήθηκε σε τρεις φάσεις: αυτή της εκμάθησης επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων, αυτή της εκμάθησης του προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ και τέλος στη φάση συντήρησης του προγράμματος.

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας του παιδιού, καθώς και καταγραφή της ψυχοκοινωνικής του κατάστασης. Μετά από την εφαρμογή των παρεμβατικών διαδικασιών απόκτησης του ΜΑΚΑΤΟΝ, πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού και καταγράφηκαν οι ψυχοκοινωνικές του αντιδράσεις, που ακολούθησαν το όλο πρόγραμμα παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα είναι κι σε αυτή την περίπτωση ενθαρρυντικά, καθώς αποδεικνύεται ότι το ΜΑΚΑΤΟΝ αποτελεί ένα χρήσιμο γλωσσικό πρόγραμμα- εργαλείο για τα παιδιά με αυτισμό, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκφράσουν βασικές έννοιες αλλά και να διευρύνουν τις έννοιες του ήδη κατεκτημένου λεξιλογίου τους.

### **Μέθοδος**

#### Ιστορικό περίπτωσης

Ο Σ., με διάγνωση από κρατικό φορέα ότι πάσχει από αυτισμό, προσήλθε για αποκατάσταση στο αναπτυξιολογικό κέντρο σε ηλικία 8 ετών.

Από το οικογενειακό ιστορικό προκύπτει ότι ο Σ. είναι το πρώτο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας, παρ' όλα αυτά ο μικρότερος αδερφός του δεν πάσχει από αυτισμό και οι δύο γονείς εξίσου.

## **Αρχική αξιολόγηση**

Για την εκτίμηση της ικανότητας του Σ. να εκφράζει τις ανάγκες του και τα αισθήματά του, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς του παιδιού.

Παράλληλα διενεργήθηκε αξιολόγηση από τους ειδικούς του αναπτυξιολογικού κέντρου (λογοθεραπευτή, ψυχολόγο). Σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε στον Σ. προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

### Συμπεριφορά

Στον τομέα της συμπεριφοράς, ο Σ. δεν έκανε βλεμματική επαφή με κανένα πρόσωπο ενήλικα ή συνομήλικο, παρουσίαζε έντονες εκρήξεις θυμού, που συνοδεύονταν από αυτοτραυματισμούς (χτύπημα κεφαλής στο πάτωμα), έντονο κλάμα και επιθετικότητα. Επίσης, παρατηρήθηκαν εμμονές όπως: να σηκώνεται από την καρέκλα του να περπατά στο δωμάτιο και να επιστρέφει μόνος του. Τέλος, οι στερεοτυπικές κινήσεις περιορίζονταν με το να βάζει τον αντίχειρά του στο στόμα.

### Επικοινωνιακές δεξιότητες

Στον τομέα της επικοινωνίας ο Σ. παρουσίαζε σημαντικές ελλείψεις καθώς, δεν είχε λόγο και παρήγαγε μόνο άναρθρες κραυγές. Ιδιαίτερη ήταν η δυσκολία του στο να εκφράσει τις επιθυμίες και ανάγκες του. Από την ανάλυση των αποκρίσεων του ερωτηματολογίου, προέκυψε ότι ο Σ. επικοινωνούσε σπάνια και μόνο όταν ήθελε να ζητήσει κάποιο αντικείμενο. Ο τρόπος επικοινωνίας του με τους γονείς, ήταν είτε αρπάζοντας αυτό που ήθελε, είτε μεταφέροντας τον ενήλικα προς το επιθυμητό αντικείμενο. Δεν πρέπει να παραληφθεί η πλήρης απουσία βλεμματικής επαφής.

### Γλωσσική κατανόηση

Στον τομέα της γλωσσικής κατανόησης, ο Σ. παρουσίαζε δυσκολία στην κατανόηση απλών εντολών όπως: σήκω, κάτσε, ταίριαξε και στη μίμηση σωματικών κινήσεων, όπως: χτυπάω τραπέζι, παίζω παλαμάκια, σηκώνω χέρια, κάνω στροφή.

### Γνωστικό επίπεδο

Επιπλέον, σε γνωστικό επίπεδο δυσκολευόταν να ταυτίσει και να κατηγοριοποιήσει αντικείμενα και ομάδες αντικειμένων σε δύο αλλά και σε τρεις διαστάσεις.

Συνολικά, από τη διαδικασία αξιολόγησης προέκυψε ότι τα αυτιστικά χαρακτηριστικά του Σ. δεν του επέτρεψαν να επικοινωνήσει λειτουργικά με άλλους ανθρώπους. Οι επικοινωνιακές και γνωστικές του δεξιότητες ήταν εξίσου περιορισμένες. Συνεπώς, ως στόχος της παρούσας παρέμβασης, αρχικά τέθηκε η εκπαίδευση για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στους τομείς που υπολειπόταν και μετέπειτα, η εδραίωση ενός λειτουργικού επικοινωνιακού συστήματος, που θα τον καθιστούσε ικανό να εκφράσει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Γι' αυτό το σκοπό επιλέχθηκε το ΜΑΚΑΤΟΝ, του οποίου η εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε με κάποιες προσαρμογές και αλλαγές από τις εκπαιδευτριες, ώστε να καταστεί κατάλληλο προς χρήση στην περίπτωση του Σ.

Τέλος, ο Σ. δεν κατείχε καμία δεξιότητα γραπτού λόγου.

### Εκπαίδευση

Σε πρώτη φάση χρήστηκε αναγκαία η οργάνωση του Σ. σε ένα δομημένο περιβάλλον, μέσα από το οποίο θα προέκυπτε η εκπαίδευσή του σε όλους τους τομείς που παρατηρήθηκαν οι ελλείψεις.

Το πρόγραμμα αποκατάστασης του Σ. ορίστηκε σε καθημερινές συνεδρίες συνολικού χρόνου 3 ωρών και περιοριζόταν στο χώρο του πλαισίου. Οι θεραπεύτριες του Σ. ήταν τρεις. Αρχικά μία ψυχολόγος και μία λογοθεραπεύτρια και αργότερα προστέθηκε μία εργοθεραπεύτρια. Η διάρκεια του προγράμματος μέχρι ο Σ. να αναπτύξει τις απαιτούμενες δεξιότητες ήταν περίπου 9 μήνες. Αφού ο Σ. ανταποκρίθηκε στο πρόγραμμα και κατάφερε να ανταπεξέρχεται στις δραστηριότητες που του ζητούνταν, έγινε εισαγωγή του γλωσσικού προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ, προκειμένου να επαυξηθεί η επικοινωνία του, με σκοπό να καταφέρει να επικοινωνεί λειτουργικά.

Κατά τη διάρκεια των 9 μηνών ο Σ. δουλεύτηκε:

σε βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες όπως: βλεμματική επαφή και προώθηση της επικοινωνίας με δακτυλοδείξιμο.

Παράλληλα, δουλεύτηκε σε κοινωνικές δεξιότητες όπως: ανταπόκριση σε χαιρετισμό και στο όνομά του.

Με τη δημιουργία ενισχυτικών κινήτρων στο περιβάλλον του, πραγματοποιήθηκε τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού, ενώ παράλληλα δουλεύτηκε η επίσταση προσοχής.

Επιπλέον, ο Σ. δουλεύτηκε στην κατανόηση λόγου μέσω της μίμησης.

Στο γνωστικό τομέα το παιδί διδάχθηκε τις δεξιότητες της ταύτισης, της κατηγοριοποίησης και της αναγνώρισης αντικειμένων και πράξεων αρχικά σε τρεις και έπειτα σε δύο διαστάσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως ο Σ. σε αυτή τη φάση άρχισε να αντιλαμβάνεται και να μπορεί να αναγνωρίζει σύμβολα!

Τέλος, κατά τον 7<sup>ο</sup> μήνα, εισήχθη, όπως προαναφέρθηκε συνεδρία εργοθεραπείας με σκοπό να βελτιωθεί ο οπτικοκινητικός συντονισμός του παιδιού (αδρή και λεπτή κινητικότητα).

### **Επαναξιολόγηση**

Μετά το πέρας των 9 μηνών, πραγματοποιήθηκε επαναξιολόγηση του παιδιού προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδός του. Στη διαδικασία της αξιολόγησης έλαβαν μέρος δύο εκπαιδευτριες, (ψυχολόγος, λογοθεραπεύτρια). Η παρουσία της δεύτερης εκπαιδευτριας στάθηκε χρήσιμη για την επικύρωση των αποτελεσμάτων της πρώτης εκπαιδευτριας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την από κοινού παρατήρηση των δύο εκπαιδευτριών, ήταν τα ακόλουθα:

#### Συμπεριφορά

- Σχετικά καλή βλεμματική επαφή αλλά μικρή σε χρονική διάρκεια.
- Μείωση της επιθετικότητας, αλλά παραμονή εκρήξεων θυμού, επειδή το παιδί δυσκολευόταν στην κοινοποίηση αναγκών και επιθυμιών του.
- Περιορισμός εμμονής να σηκώνεται το παιδί από τη καρέκλα του και να περπατά στο δωμάτιο.
- Οι στερεοτυπικές κινήσεις όπου το παιδί έβαζε το χέρι στο στόμα είχαν ελαττωθεί, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό.

#### Επικοινωνιακές δεξιότητες

Ο Σ. εξακολουθούσε να μη χρησιμοποιεί λόγο αλλά πλέον στην επικοινωνιακή του συμπεριφορά περιλαμβανόταν το δακτυλοδείξιμο, αντικαθιστώντας την αρπαγή αντικειμένων που ήθελε, ενώ παράλληλα παρέμενε η μεταφορά του ενήλικα προς το επιθυμητό αντικείμενο ή τη δραστηριότητα.

### Γλωσσική κατανόηση

Η εκτίμηση των γλωσσικών, αντιληπτικών ικανοτήτων του παιδιού, πραγματοποιήθηκε από την πρώτη εκπαιδευτριά. Η δεύτερη εκπαιδευτριά χρησίμευε ως επιπρόσθετος παρατηρητής με σκοπό να επικυρώσει τις αποκρίσεις του παιδιού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον τομέα της γλωσσικής κατανόησης υπήρξε βελτίωση, καθώς ο Σ. κατανοούσε και μπορούσε να ανταποκριθεί σε απλές εντολές όπως: σήκω, κάτσε, ταίριαξε (για τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης), δείξε, σωματικές μιμήσεις: χτυπάω τραπέζι, κάνω στροφή. παρ' όλα αυτά δεν ανταποκρίθηκε στη μίμηση ήχων, συλλαβών

### Γνωστικές δεξιότητες

Ο Σ. κατάφερε να ανταποκριθεί επιτυχώς στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης όμοιων αντικειμένων απλών και κάποιων σύνθετων κατηγοριών όπως: μαρκαδόροι, κουτάλια, τουβλάκια, φρούτα, ζώα, ρούχα, σε τρισδιάστατη μορφή. Η κατηγοριοποίηση φωτογραφιών- εικόνων περιελάμβανε εικόνες από καναπέδες, μπουκάλια, ρολόγια, αυτοκίνητα, μέσα μεταφοράς, φρούτα και παιχνίδια. Επίσης, αναγνώριζε κάποια αντικείμενα, κυρίως τροφές και παιχνίδια. Επιπλέον, ο Σ. κατάφερε να ταυτίσει εικόνες αντικειμένων και χρωμάτων, σχημάτων και συμβόλων.

Συνολικά ο Σ. παρουσίαζε πολύ καλύτερη εικόνα μετά το πρόγραμμα εντατικής παρέμβασης που ακολούθησε σε όλους τους τομείς, στους οποίους δουλεύτηκε. Αφού το παιδί κατάφερε να ανταποκρίνεται σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικές συνδιαλλαγές, να κατανοεί απλές εντολές και να αναγνωρίζει αντικείμενα και κάποια σύμβολα, εισήχθη το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ.

## **Χώροι, εκπαιδευτές και υλικά**

### Χώροι

Οι χώροι στους οποίους εφαρμόστηκαν οι διάφορες φάσεις του ΜΑΚΑΤΟΝ συμπεριελάμβαναν την αίθουσα λογοθεραπείας στο θεραπευτικό πλαίσιο. Αργότερα, συνεδρίες διεξάγονταν και στους χώρους του σπιτιού, κυρίως κατά τα ακόλουθα στάδια του προγράμματος, με σκοπό να αντιπροσωπεύονται τα πραγματικά

περιβάλλοντα διαβίωσης του παιδιού, όπως, το σαλόνι, η κουζίνα, το υπνοδωμάτιο και το μπάνιο.

### Εκπαιδευτές

Η κύρια εκπαιδευτρια και υπεύθυνη του συνολικού προγράμματος παρέμβασης του Σ., ήταν μια λογοθεραπεύτρια και η δεύτερη ήταν μια ψυχολόγος. Δύο ακόμη εκπαιδευτριες συμμετείχαν στις προχωρημένες φάσεις του προγράμματος, που συμμετείχαν στην εκπαίδευση του ΜΑΚΑΤΟΝ στους χώρους του σπιτιού, δύο ψυχολόγοι. Όλες οι εκπαιδευτριες έχουν λάβει κατάρτιση για τη χρήση των νοημάτων και συμβόλων του γλωσσικού προγράμματος αυτού.

### Υλικά

Όσον αφορά τα υλικά, χρησιμοποιήθηκαν τα σύμβολα του προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ.

## **Πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ**

### Αξιολόγηση εννοιών ΜΑΚΑΤΟΝ

Πριν ξεκινήσει η εκπαίδευση του γλωσσικού προγράμματος, έγινε αξιολόγηση των εννοιών και των θεμάτων που κατείχε το παιδί, με σκοπό να επιλεγθεί το πλέον κατάλληλο λεξιλόγιο για το συγκεκριμένο παιδί.

### Περιγραφή του ΜΑΚΑΤΟΝ

Η εκπαίδευση του γλωσσικού αυτού προγράμματος πραγματοποιείται με την εκμάθηση λέξεων- εννοιών, οι οποίες χωρίζονται σε 9 στάδια. Τα στάδια λέξεων αυτά διδάσκονται διαδοχικά, αλλά τροποποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Κατά την εκπαίδευση εφαρμόζεται πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας, καθώς ο θεραπευτής χρησιμοποιεί νεύματα, σύμβολα και ομιλία. Το λεξιλόγιο- πηγή αποτελείται από θεματικές ενότητες και περιλαμβάνει:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: άμεσες ανάγκες- θεμελίωση της συνδιαλλαγής

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: σπίτι -οικεία πρόσωπα- αντικείμενα- τροφή- γεγονότα- δραστηριότητες

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: ευρύτερο περιβάλλον- ζώα- φρούτα- οχήματα- ενέργειες- ιδιότητες- επιρρήματα- αντωνυμίες

Στάδιο 4<sup>ο</sup> σχολείο- αντικείμενα- άνθρωποι- γεγονότα- δραστηριότητες- ανωνυμίες- προσδιορισμοί

Στάδιο 5<sup>ο</sup>: κοινότητα- άνθρωποι- χώροι- δραστηριότητες- γεγονότα- αντικείμενα- συναισθήματα

Στάδιο 6<sup>ο</sup>: ο ευρύτερος κόσμος- τοποθεσίες- σκέφτομαι και γνωρίζω- ιδιότητες- επιρρήματα

Στάδιο 7<sup>ο</sup>: αριθμοί- χρόνος- καιρός- ποσότητα- χρήματα

Στάδιο 8<sup>ο</sup>: ενδιαφέροντα- ψυχαγωγία- συναισθήματα- σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος

Στάδιο 9<sup>ο</sup>: επιπρόσθετο λεξιλόγιο

### **Τροποποιήσεις- προσθήκες**

Κατά την εκπαίδευση του γλωσσικού προγράμματος δεν υπήρξαν προσθήκες και οι τροποποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν υπάγονται στο πλαίσιο των τροποποιήσεων που επιτρέπονται σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ

### ***Συλλογή δεδομένων και αξιοπιστία***

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων καταγραφής της πρώτης εκπαιδευτριας σε κάθε δοκιμή (κύκλος συστηματικής διδασκαλίας), οι δύο βασικές εκπαιδευτριες συμπλήρωναν από κοινού τα έντυπα αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της κάθε συνεδρίας και σε τακτά χρονικά διαστήματα. Το κριτήριο ώστε να ακολουθήσει το επόμενο βήμα του προγράμματος, ήταν, να επιδείξει ο Σ. τουλάχιστον 80% επιτυχία στην εκτέλεση των δοκιμών κάθε συνεδρίας ανεξάρτητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτριες καλούνταν να συμπληρώσουν τα έντυπα αξιολόγησης που αφορούσαν την προσωπική τους επίδοση στο πρόγραμμα, ώστε να διορθωθούν τυχόν εκπαιδευτικά λάθη και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του προγράμματος.

## **Αποτελέσματα:**

### Εκμάθηση του MAKATON

Κατά την περίοδο εκμάθησης του MAKATON, ο Σ. έχει καταφέρει να κατακτήσει το σύστημα αυτό και να το χρησιμοποιεί ως ένα μέσο λειτουργικής και αυθόρμητης επικοινωνίας με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Μέσα σε χρονικό διάστημα 10 μηνών ο Σ. κατάφερε με τη χρήση αρχικά συμβόλων και αργότερα συνδυασμό συμβόλων και λέξεων να ζητά επιθυμητά αντικείμενα και να καλύπτει άμεσες ανάγκες.

Επίσης, η παράλληλη διδασκαλία ομιλίας- συμβόλων και νευμάτων, βοήθησε τον Σ. να αναπτύξει παραγωγικό λόγο. Πλέον, ο Σ. μπορεί να προφέρει κάποιες λέξεις που αντιστοιχούν κυρίως σε λέξεις του πρώτου και του δεύτερου σταδίου. Δεν πρέπει βέβαια να παραληφθεί πως ο Σ. δεν κατάφερε ποτέ να αντιληφθεί και να χρησιμοποιήσει τα νεύματα προκειμένου να επικοινωνήσει.

Καθώς προχωρούν τα στάδια του προγράμματος, ο Σ. έχει κατανοήσει ότι συνδυάζοντας τις λέξεις μπορεί να δημιουργεί προτάσεις που σηματοδοτούν αυτό που θέλει να πει.

Η διαδικασία εκμάθησης του γλωσσικού προγράμματος δεν έχει ολοκληρωθεί αφού ο Σ. βρίσκεται στο 6<sup>ο</sup> στάδιο εννοιών αλλά σημειώνει συνεχή πρόοδο. Παρ' όλα αυτά οι θετικές επιδράσεις στον τομέα της επικοινωνίας και της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού είναι εμφανείς και αναφέρονται παρακάτω. Επιπροσθέτως, παρατηρείται συνεχής βελτίωση στη συνολική εικόνα του παιδιού.



## Επικοινωνιακή συμπεριφορά

Η αλλαγή στην κοινωνική επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδιού καταγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί καθώς αναφέρονται στοιχεία της επικοινωνίας του Σ. πριν τη διδασκαλία του ΜΑΚΑΤΟΝ και μετά:

**Πίνακας 2.1**

<b>Τρόποι επικοινωνίας του Σ. πριν την εκμάθηση του ΜΑΚΑΤΟΝ</b>	<b>Τρόποι επικοινωνίας του Σ. μετά την εκμάθηση του ΜΑΚΑΤΟΝ</b>
1) Πήγαινε προς το αντικείμενο που επιθυμούσε	χρησιμοποιεί αυθόρμητο λόγο (συνήθως περιορίζεται σε μία λέξη) , αιτούμενος ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή δραστηριότητα.
2) Οδηγούσε τον ενήλικα προς το αντικείμενο που επιθυμούσε (αυτιστική καθοδήγηση), χωρίς να κοιτάζει τον επικοινωνιακό σύντροφο.	Για να ζητήσει κάτι, πάντα απευθύνεται στον επικοινωνιακό σύντροφο. Δημιουργεί οπτική επαφή με τους επικοινωνιακούς συντρόφους.
3) Χρησιμοποιούσε το δακτυλοδείξιμο, ώστε να πάρει το επιθυμητό γι' αυτόν αντικείμενο, αλλά δεν ανέπτυξε καμιά οπτική επαφή με τον ενήλικα.	Πλέον δεν χρησιμοποιεί αυτόν τρόπο επικοινωνίας, καθώς είναι άκρως κατανοητό το ζητούμενο, αφού χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο σε συνδυασμό με σύμβολα του ΜΑΚΑΤΟΝ για να εκφράσει τις επιθυμίες του.
4) Δεν ανταποκρινόταν σε ερωτήσεις λεκτικά ή μη- λεκτικά.	Απαντά σε ερωτήσεις του τύπου «τι θέλεις;» μέσω του προφορικού λόγου με τις λέξεις που έχει μάθει μέχρι στιγμής να προφέρει. Αν δυσκολεύεται, χρησιμοποιεί σύμβολα της ΜΑΚΑΤΟΝ και δομεί πρόταση.

## Ψυχοκοινωνικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αλλαγές που εντοπίστηκαν στη συμπεριφορά και στο ψυχοκοινωνικό προφίλ του παιδιού μετά την εκμάθηση των πρώτων σταδίων του ΜΑΚΑΤΟΝ, συγκριτικά με τα στοιχεία που εμφάνιζε σε αυτούς τους τομείς, πριν την έναρξη διδασκαλίας του γλωσσικού προγράμματος αυτού.

**Πίνακας 2.2**

<b>Συμπεριφορά και ψυχοκοινωνικό προφίλ του Σ. πριν το ΜΑΚΑΤΟΝ</b>	<b>Συμπεριφορά και ψυχοκοινωνικό προφίλ του Σ. μετά το ΜΑΚΑΤΟΝ</b>
1) Σχετικά καλή βλεμματική επαφή αλλά μικρής διάρκειας, περίπου 5 δευτερολέπτων.	Αυξήθηκε σταδιακά ο χρόνος της βλεμματικής επαφής με τους επικοινωνιακούς συντρόφους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.
2) Στερεοτυπικές κινήσεις, ιδιαίτερα με το να βάζει τα χέρια στο στόμα	Σπάνια εμφάνιση της στερεοτυπικής αυτής κίνησης.
3) Εμμονή να σηκώνεται και να περπατάει μέσα στο δωμάτιο.	Η εμμονή «έσπασαν» σε αρκετά μεγάλο βαθμό, αν και παρατηρείται κάποιες φορές στο χώρο του σπιτιού.
4) Έντονες εκρήξεις θυμού, συνοδευόμενες από κλάμα.	Οι εκρήξεις θυμού και η επιθετικότητα έχουν μειωθεί σε μέγιστο βαθμό, αφού ο Σ. μπορεί να επικοινωνήσει και να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του.
5) Σχεδόν πλήρης αδιαφορία στην παρουσία άλλων ανθρώπων – ελλείμματα συναισθηματικής έκφρασης.	Είναι πιο εκφραστικός με τους άλλους και δεν αποφεύγει τη σωματική επαφή μαζί τους.

### ***Επισημάνσεις- Συμπεράσματα***

Στόχος αυτής της μελέτης ήταν να καθιερώσει ένα λειτουργικό επικοινωνιακό σύστημα επικοινωνίας για ένα οκτάχρονο αγόρι με διάγνωση αυτισμού, που μέχρι την ηλικία των 7 ετών, δεν είχε κατορθώσει να αποκτήσει λειτουργική επικοινωνία. Σύμφωνα με τα επικοινωνιακά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, προκύπτει πως ο στόχος ολοκληρώθηκε επιτυχώς. Μέσα στο χρονικό διάστημα ενός έτους και 7 μηνών με εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης, ο Σ. κατάφερε να κατακτήσει ένα λειτουργικό επικοινωνιακό εργαλείο, δηλαδή το σύστημα επαυξητικής επικοινωνίας ΜΑΚΑΤΟΝ. Ολοκληρώνοντας τη διδασκαλία των πρώτων σταδίων του ΜΑΚΑΤΟΝ, ο Σ. έχει τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας αρχικά τα σύμβολα και αργότερα κάποιες λέξεις προφορικά, να εξυπηρετεί κύριες επικοινωνιακές λειτουργίες, όπως αυτή της αίτησης αντικειμένων ή πράξεων από άλλους.

Επιπλέον, ολόκληρη η παρέμβαση οδήγησε σε πολύ θετικές αλλαγές στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του Σ., καθώς μπορεί να κοινοποιεί τις επιθυμίες ή τις ανάγκες του και να γίνεται κατανοητός από το περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του μεταβάλλεται προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού. Με τη χρήση του γλωσσικού προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ, ο Σ. έχει αρχίσει ήδη να κοινωνικοποιείται, να είναι ευτυχισμένος και να γίνεται σταδιακά περισσότερο εκφραστικός. Η σημαντική αυτή αλλαγή, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και τον καθοριστικό ρόλο που αυτή παίζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Συνάμα, αξιολογημένος ήταν και ο περιορισμός των αυτιστικών συμπεριφορών του. Το ΜΑΚΑΤΟΝ αποτελεί μεν, κατά κύριο λόγο, ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην επαύξηση της επικοινωνίας, όμως, από τα αποτελέσματα, προκύπτει πως η χρήση του επηρεάζει την εμφάνιση των αυτιστικών συμπεριφορών. Τέλος, η τροποποίηση των αρνητικών συμπεριφορών του Σ. αλλά και η ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ του ίδιου και του περιβάλλοντός του, βελτίωσε τον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού από το περιβάλλον.

Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η θετική επιρροή της εφαρμογής του ΜΑΚΑΤΟΝ καθώς προσφέρει ένα χρηστικό γλωσσικό εργαλείο αυτιστικών ατόμων, όπως αυτή έχει τεκμηριωθεί από τους δημιουργούς του προγράμματος αυτού (Walker, 1976).

Αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που ανέπτυξε ο Σ., τα αποτελέσματα είναι σαφή. Το γεγονός, ότι το παιδί κατόρθωσε αρχικά να μιμηθεί ήχους και αργότερα λέξεις, πράγμα που δεν είχε κάνει ποτέ πριν, αποδεικνύει ότι το

συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης στοχεύοντας στην εκφορά της προφορικής γλώσσας, κατορθώνει να έχει αποτελέσματα με τη στήριξη της πολυαισθητηριακής μεθόδου που ακολουθεί. Ο Σ. σήμερα παρακολουθώντας εντατικό πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης, έχει φτάσει στο επίπεδο να χρησιμοποιεί βοηθητικά τα σύμβολα της ΜΑΚΑΤΟΝ, προκειμένου να διδαχθεί δυσκολότερες έννοιες, να αναπτύξει επικοινωνιακό λόγο και να παράγει ολόκληρη πρόταση απλής δομής, σε μορφή λέξη + ΣΥΜΒΟΛΟ+ λέξη, αν και παρουσιάζει κάποια μορφοσυντακτικά και αρθρωτικά . Όπως ήδη έχει αναφερθεί, σε περίπτωση που δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει λεκτικά σε κάποιες έννοιες, προς το παρόν, καταφεύγει στη χρήση των συμβόλων. Προφανώς, η παραγωγή λόγου ενισχύει τον ισχυρισμό των δημιουργών του ΜΑΚΑΤΟΝ, ότι αυτό το σύστημα μπορεί να διευκολύνει την παραγωγή λόγου. (Walker, 1976).

Εν κατακλείδι, η παρούσα ανάλυση του περιστατικού αυτού, επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα του γλωσσικού προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ, σε περίπτωση παιδιού με αυτισμό, πραγματοποιώντας βέβαια ορισμένες προσαρμογές, προκειμένου να ανταπεξέρχεται το σύστημα αυτό στις δυνατότητες του ατόμου. Επίσης, αποδεικνύεται η επιρροή της επικοινωνίας στην κοινωνική ζωή του καθενός αλλά και η συμμετοχή του συστήματος στη βελτίωσή της.

Σαφώς, καθώς η παρούσα μελέτη είναι περιπτωσιολογική, χαρακτηρίζεται επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερης έρευνας, προκειμένου να επικυρωθούν τα παραπάνω ευρήματα.

## ***ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>***

### ***ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ***

## Προϋποθέσεις για την προώθηση της επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό

Η δημιουργία ενός προγράμματος παρέμβασης απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και επιμέλεια από τη μεριά του θεραπευτή. Η αποτελεσματικότητα και επιτυχία του θεραπευτικού προγράμματος εξαρτάται από το βαθμό που αυτό ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, από το βαθμό που το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό, καθώς και από την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στόχων αλλά και των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών που σκοπό έχουν τη δομή και οργάνωση του.

Επίσης, ως βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός διορθωτικού προγράμματος τίθενται οι προτεραιότητες της οικογένειας σε συνδυασμό πάντα με το σεβασμό προς το παιδί.

Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται εκτενής αναφορά στις προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται και να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία οργάνωσης του προγράμματος αλλά και στην προετοιμασία που πρέπει να πραγματοποιείται από την πλευρά του θεραπευτή, κατά την έναρξη της θεραπευτικής παρέμβασης, ώστε το πρόγραμμα να έχει αποτελεσματική και επιτυχή εφαρμογή.

### ***Προτεραιότητες της οικογένειας***

Η επιλογή των διδακτικών στόχων καθώς ξεκινά η θεραπευτική παρέμβαση αλλά και κατά τη διάρκεια της, πρέπει να προκύπτει από τη συνεργασία του ειδικού με την οικογένεια. Οι γονείς του παιδιού, προφανώς αναγνωρίζουν περισσότερα στοιχεία σε σχέση με τους τρόπους και τις συμπεριφορές που ίσως το παιδί χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει. Εξάλλου, η πληροφόρηση από τους γονείς για τις αντιδράσεις του παιδιού σε φυσικό του πλαίσιο, όπως το σπίτι, αποτελεί εξαιρετικά χρήσιμη βοήθεια για να κατανοήσει ο ειδικός τη γενικότερη εικόνα του παιδιού. Επίσης, οι γονείς που ζουν καθημερινά με το παιδί, γνωρίζουν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με το να επικοινωνήσουν με το παιδί αλλά και με το να διαχειριστούν συμπεριφορές του παιδιού, που δεν μπορούν να κατανοήσουν. Επομένως, το αίτημα που θέτουν συνήθως οι γονείς σε πρώτο στάδιο, είναι να κατανοούν τις αντιδράσεις του παιδιού ή να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις του για επικοινωνία, αν αυτές υπάρχουν.

Ενδέχεται όμως, οι γονείς του παιδιού με αυτισμό να μην έχουν αντιληφθεί ή κατανοήσει πλήρως τις δυσκολίες του παιδιού τους. Συνήθως, στις σοβαρότερες

περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, οι δυσκολίες και οι ελλείψεις είναι ποικίλες και εφ' όσον πρόκειται για μη-λεκτικό παιδί, το οποίο δε διαθέτει το ίδιο μέσο επικοινωνίας με την οικογένεια, η βασική επιθυμία των γονέων είναι η ανάπτυξη, έστω και υποτυπώδους, λόγου στο παιδί τους, ώστε να νιώσουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με αυτό.

Δεν πρέπει, όμως, να ξεχνάμε πως η επικοινωνία πρέπει να είναι το πρωταρχικό μας μέλημα, όταν πρόκειται να τεθούν στόχοι στο θεραπευτικό πρόγραμμα. Η δημοφιλέστερη απεικόνιση του αυτισμού είναι το μη-λεκτικό παιδί. Είναι κατανοητό ότι πολλοί γονείς δίνουν έμφαση στη θεραπεία του λόγου, εστιάζοντας στον προφορικό λόγο αποκλείοντας άλλους τρόπους επικοινωνίας. Για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που έρχονται με αίτημα προς τους θεραπευτές να γυμνάζουν τα παιδιά με ασκήσεις λόγου πιστεύοντας, όπως προαναφέρθηκε, ότι αν κατορθώσει το παιδί να μιλήσει, θα μπορεί να επικοινωνεί. Δυστυχώς, σε τέτοιες περιπτώσεις, οι γονείς θα πρέπει να επανακατευθύνουν το ενδιαφέρον τους. Το να κάνουμε το μη-λεκτικό παιδί να προφέρει ήχους ή ακόμα και να μιλήσει, δεν εξασφαλίζουμε την επικοινωνία του παιδιού στο σύνολό της. Επομένως, ο λογοθεραπευτής, θα πρέπει να βοηθήσει τους γονείς και μαζί να θέσουν σωστές προτεραιότητες αλλά και να κατανοήσουν τα προβλήματα ανικανότητας του παιδιού τους για ομιλία. Με τον τρόπο αυτό, θα επιτευχθεί **η επιλογή ρεαλιστικών και πραγματοποιήσιμων στόχων**, σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσης (Quill, 1995). Εξάλλου, θέτοντας στόχους που το παιδί μπορεί να κατακτήσει, σε σχετικά σύντομο χρόνο, ενισχύονται οι προσπάθειές του.

### ***Σεβασμός στο παιδί***

Αναμφισβήτητα, η επιλογή των διδακτικών στόχων αλλά και ολόκληρη η οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, πρέπει να πραγματοποιούνται με γνώμονα το σεβασμό προς το παιδί. Γι' αυτό εξάλλου πρέπει να έχει προηγηθεί από τον ειδικό μία εμπεριστατωμένη αξιολόγηση για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού.

Επιπλέον, ο θεραπευτής οφείλει να σχεδιάσει τη διαδικασία της διδασκαλίας, ώστε αυτή να ενισχύει τις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή και να περιλαμβάνει επιθυμητές δραστηριότητες και συμπεριφορές για το παιδί. «Πάντα είναι ευκολότερο να διδαχτούν τα παιδιά αυτό που τα ίδια θέλουν να

μάθουν» (Quill, 1995). Συνεπώς, η στοχοθεσία πρέπει να συμπορεύεται και να συνοδεύεται από τις επιθυμίες του παιδιού, ώστε να αποκτήσει η διαδικασία της διδασκαλίας νόημα για το ίδιο το παιδί.

Δεν πρέπει να παραληφθεί, πως αρκετοί γονείς αξιολογούν το πρόγραμμα του παιδιού τους σύμφωνα με τις ώρες θεραπείας που του παρέχονται εβδομαδιαίως, συμπεραίνοντας ότι περισσότερες θεραπευτικές ώρες συνεπάγονται καλύτερη και γρηγορότερη θεραπεία. Η αντίληψη αυτή, θα πρέπει να εξαλειφθεί. Όπως και κάθε παιδί, έτσι και το παιδί με αυτισμό κουράζεται και αντιδρά στη διδασκαλία, όταν αυτή υπερβάλλει των προβλεπόμενων συγκεκριμένων ωρών και των δυνατοτήτων του, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αδυνατεί πλέον να ανταποκριθεί και να ματαιώνεται.

### *Διδακτικές τεχνικές*

#### **Ø Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα**

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν ανάγκη από συστηματική αξιολόγηση των δυνατοτήτων αλλά και των δυσκολιών τους, προκειμένου να βρεθούν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί στόχοι, που να αντανακλούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Με άλλα λόγια, η συχνές αλλαγές καθώς και η ποικιλία των αναγκών ανάλογα με το επίπεδο δυνατοτήτων του παιδιού, επιβάλλουν το χαρακτηριστικό της ατομικότητας στο θεραπευτικό πρόγραμμα.

«Ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται στην ανάλυση των δυσκολιών μέσω της κατανόησης του αυτισμού» (Βογινδρούκας, 2005). Ο θεραπευτής, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της ανάλυσης, μπορεί να προτείνει τρόπους με τους οποίους να δοθεί δυνατότητα στο παιδί με αυτισμό να αναπτύξει ικανότητες στους τομείς που δυσκολεύεται και εν προκειμένω στον τομέα της επικοινωνίας. Η συνεχής αξιολόγηση και επαναξιολόγηση των στόχων καθίσταται απαραίτητη, με σκοπό να επιβεβαιώνεται ότι ταιριάζουν με τις ανάγκες του παιδιού (Βογινδρούκας, 2005).



### Ø Ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς

Οι επιθυμητές αντιδράσεις του παιδιού ακολουθούνται από άμεση κοινωνική ενίσχυση, σε συνδυασμό με άλλες μορφές πρωτογενών ή δευτερογενών ενισχύσεων. Η κοινωνική ενίσχυση συνοδεύει κάθε επιθυμητή αντίδραση του παιδιού και πρέπει να οποιασδήποτε άλλης ενίσχυσης, προκειμένου να αποκτήσει ενισχυτικές ιδιότητες για το παιδί με αυτισμό. Ο θεραπευτής οφείλει να εκφράζει την αποδοχή του προς το παιδί με λεκτική (π.χ. επαινετικό σχόλιο), καθώς και τη μη- λεκτική (π.χ. χαμόγελο, χάδι, κ.α.) επιδοκμασία του. Η καλύτερη ένδειξη ότι το παιδί αναγνωρίζει την επιδοκμασία του θεραπευτή, είναι η συναισθηματική ανταπόκριση που εκδηλώνεται με χαμόγελο και ίσως κάποιες φορές από αναζήτηση αγκαλιάς.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όπως η ενίσχυση δίνεται αμέσως μετά τις εκδηλώσεις επιθυμητών συμπεριφορών, κατά τον ίδιο τρόπο πρέπει να ακολουθεί η διόρθωση τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις του παιδιού.

### Ø Οπτική οργάνωση

Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην επεξεργασία πληροφοριών που προέρχονται από λεκτική πηγή, ενώ παρατηρείται ότι επεξεργάζονται καλύτερα τα οπτικά ερεθίσματα. Η χρήση οπτικών υπενθυμίσεων διαθέτει πολλά πλεονεκτήματα καθώς βοηθά το παιδί να παραμένει συγκεντρωμένο στη δραστηριότητα, να γνωρίζει τι προσδοκούν οι άλλοι από αυτό, να του δοθεί η αίσθηση της συνέχειας και του καθημερινού προγράμματος, για να γνωρίζει τι θα κάνει μετά και άρα να κατανοεί καλύτερα τις εντολές που του δίνονται.

Ο οπτικός τρόπος παροχής πληροφοριών πραγματοποιείται με τη χρήση μικρών αντικειμένων, εικόνων, φωτογραφιών και συμβόλων. Η επιλογή του συστήματος που θα χρησιμοποιηθεί, εξαρτάται κυρίως από το επίπεδο αντίληψης και κατανόησης του παιδιού.

Οι κάρτες οργάνωσης συχνά τοποθετούνται στον ατομικό χώρο εργασίας του μαθητή, ώστε να καταφεύγει με ευκολία σε αυτές όσο συχνά τις έχει ανάγκη. Επίσης, οι κάρτες τοποθετούνται με βέλκρο ώστε να είναι σε διαδοχική σειρά και όταν το παιδί ολοκληρώνει κάποιο μέρος της αλληλουχίας, να αφαιρεί το ίδιο ή ο ενήλικας την αντίστοιχη κάρτα και να προχωράει στην επόμενη. Προφανώς, κάπου μέσα στην οργανωτική αλληλουχία, πρέπει να παρεμβάλλονται και δραστηριότητες που αρέσουν

στο παιδί. Αυτές μπορούν είτε να υπάρχουν ανάμεσα σε άλλες δραστηριότητες, είτε να γίνονται ως ανταμοιβή, όταν οι υπόλοιπες ολοκληρωθούν.

Οι κάρτες οργάνωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να δομηθεί η ημέρα του παιδιού, ένα μέρος της ή τα επόμενα βήματα της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, ένα ημερολόγιο ή ένα ημερήσιο πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να θυμούνται τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Στα παιδιά που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν ημερήσιο πρόγραμμα μπορεί να τους δοθεί σε μικρότερα κομμάτια για να γνωρίζουν τι θα κάνουν τις επόμενες μία ή δύο ώρες. Επίσης, εάν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, οι κάρτες οργάνωσης το βοηθούν, κατευθύνοντας το, ώστε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα αυτή.

Συμπερασματικά, η προσέγγιση που βασίζεται στη χρήση οπτικού συστήματος, παρέχει ένα περιεκτικό περιβάλλον οπτικής πληροφόρησης, το οποίο είναι σταθερό και βοηθά τα άτομα με αυτισμό που το έχουν ανάγκη, αποκαθιστώντας τη βασική επικοινωνία τους με το διδακτικό περιβάλλον ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλλει στον περιορισμό άσχημων συμπεριφορών. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την οπτική οργάνωση παρέχονται από το πρόγραμμα TEACCH (Βογινδρούκας, 2005).

### Ø Οργάνωση περιβάλλοντος

Πολύτιμη βοήθεια στο παιδί μπορεί να δοθεί για την κατανόηση του τι περιμένουν οι άλλοι από αυτό, οργανώνοντας το χώρο όπου πραγματοποιείται το θεραπευτικό πρόγραμμα. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό, παρουσιάζουν διασπαστική συμπεριφορά. Οπότε η οργάνωση του χώρου αλλά και η δομή του προγράμματος, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή απόδοση της διδασκαλίας. Εκτενέστερα οι προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται κατά την έναρξη της θεραπείας σε σχέση με το περιβάλλον είναι:

- 1) αφαίρεση των αντικειμένων που αποσπούν την προσοχή του παιδιού από το χώρο.
- 2) Επίπλωση ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του μαθητή.
- 3) Εξασφάλιση ακίνδυνων υλικών για τα παιδιά, που μπορεί να βάζουν αντικείμενα στο στόμα τους.
- 4) Προετοιμασία αναλυτικής κατάστασης των εκπαιδευτικών στόχων και του εποπτικού υλικού, ώστε να αποφεύγεται η σπατάλη πολύτιμου διδακτικού χρόνου και να διευκολύνεται η συχνή συλλογή δεδομένων.
- 5) Απουσία θορύβων που διασπούν την προσοχή του παιδιού.
- 6) Αφαίρεση εύθραυστων αντικειμένων, για την προφύλαξη του παιδιού από τραυματισμούς και τα αντικείμενα από καταστροφή.

### Ø Σημαντικότητα της θεραπευτικής σχέσης θεραπευόμενου- θεραπευτή

Η συμπεριφορά του θεραπευτή είναι καταλυτική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως κατά τις πρώτες συνεδρίες, όπου οφείλει να αναπτύξει μία σχέση εμπιστοσύνης με το παιδί. Απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου ο θεραπευτής να διασφαλίσει την κινητοποίηση του παιδιού και τη συμμετοχή του στη θεραπευτική διαδικασία για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, είναι:

- 1) Η εξασφάλιση ευχάριστων συνθηκών και ενθουσιώδους διάθεσης από τη μεριά του θεραπευτή.
- 2) Η αποφυγή άγχους.
- 3) Η εναλλαγή μεταξύ ευκολότερων και δυσκολότερων στόχων, για να αποφεύγεται η κούραση και η απογοήτευση του παιδιού, ξεκινώντας πάντα με στόχους που δυσκολεύουν το παιδί, αλλά παράλληλα ενισχύουν τη συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία.

- 4) Η σύντομη και απλή παρουσίαση της μαθησιακής δοκιμασίας, ώστε να ανταπεξέλθει το παιδί. Μετά από κάθε δοκιμασία ακολουθεί ενίσχυση.
- 5) Η χρήση ενισχυτών που δεν είναι τόσο σημαντικοί για το παιδί, ώστε να αποφεύγεται η ταραχή του, όταν ο ενισχυτής αποσπάται.
- 6) Η εγγύτητα θεραπευτή- παιδιού που επιτρέπει τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού και το προσανατολίζει προς τα ερεθίσματα που θέλει ο θεραπευτής.
- 7) Οι σαφείς και σύντομες οδηγίες από το θεραπευτή. Η χρήση απλού και μη διαφορούμενου λόγου, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην επικοινωνία του παιδιού.
- 8) Η μεταβολή του τόνου φωνής του θεραπευτή ανάλογα με τις συνθήκες. Όταν προφέρει λεκτική επιβράβευση δείχνει ενθουσιασμό, ενώ χρησιμοποιεί ουδέτερο τόνο για να δώσει εντολές. Η διαφοροποίηση του τόνου της φωνής αποτελεί μέσο επικοινωνίας που βοηθά το παιδί να διαχωρίζει την επιβράβευση από την απλή εντολή ή τη διόρθωση.
- 9) Η διατήρηση μιας σταθερής έντασης της φωνής ακόμα κι αν το παιδί δεν ακολουθεί τις οδηγίες.
- 10) Η συχνή επιβράβευση, όχι μόνο για τις μαθησιακές επιδόσεις του παιδιού, αλλά όπως προαναφέρθηκε, για κάθε επιθυμητή συμπεριφορά που υποδηλώνει την επίτευξη αυτοελέγχου του παιδιού.

***ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο***

***ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ***

## Η ψυχοπαθολογία του παιδιού και η επίδραση στους γονείς

Σε περίπτωση εμφάνισης κάποιας διαταραχής στο παιδί, αυτόματα πλήττεται η ισορροπία του οικογενειακού πλαισίου και η προσοχή εστιάζεται κυρίως στο ρόλο των γονέων, στις αντιδράσεις τους αλλά και στην ψυχολογική τους στήριξη, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις πολλαπλές απαιτήσεις που εγείρονται. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι οι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση ψυχολογικής κρίσης, η οποία τους πυροδοτεί με μακροχρόνιο άγχος και δημιουργεί αλλαγές στον πρότερο τρόπο ζωής τους.

## Συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων παιδιών με αυτισμό

Η παρουσία στην οικογένεια ενός παιδιού με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή- αυτισμός, προκαλεί στους γονείς ποικίλα συναισθήματα που, συχνά, χαρακτηρίζονται έντονα, συγκεχυμένα και αντικρουόμενα.

Πολύ συχνό φαινόμενο αποτελεί το ενοχικό αίσθημα που νιώθουν οι γονείς. Οι ενοχές προκύπτουν από τα αρνητικά συναισθήματα που εμφανίζουν απέναντι στο παιδί, όπως απόρριψη, θυμό ή αγανάκτηση μιας και αισθάνονται υπεύθυνοι για τις δυσκολίες του παιδιού ή ανίκανοι να τις αντιμετωπίσουν. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που υφίσταται αμφίπλευρη ρίψη ευθυνών, καθώς οι γονείς προσπαθούν να εντοπίσουν τις αιτίες του προβλήματος στις ενδεχόμενες παραλήψεις ή στην κληρονομικότητα του άλλου.

Συχνές είναι επίσης, οι αμφιβολίες για την αναπαραγωγική τους ικανότητα, που προέρχονται από το γεγονός της διαταραχής του παιδιού, αλλά και αμφιβολίες που αφορούν την ικανότητα τους να αναθρέψουν αυτό το παιδί.

Πολλοί γονείς έρχονται σε δύσκολη θέση, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να περιγράψουν ή/και να εξηγήσουν την κατάσταση του παιδιού τους. Το συναίσθημα αμηχανίας και η προσπάθεια απόκρυψης του προβλήματος, μπορεί να οδηγήσουν την οικογένεια στην εύκολη λύση, δηλαδή, την απομόνωση από τον κοινωνικό περίγυρο. Παρόμοιο πρόβλημα μπορεί να επιφέρει και το υπερβολικό δέσιμο με το παιδί, με κόστος της επαγγελματικής ή και κοινωνικής ζωής των γονέων, αλλά και την έλλειψη ενδιαφέροντος προς τα άλλα παιδιά της οικογένειας, αν βέβαια υπάρχουν.

### **Στάδια αποδοχής- προσαρμογής**

Οι γονείς ενός παιδιού που πάσχει από μια διαταραχή, πρέπει να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες, με διαφορετικές προσδοκίες από το παιδί και τους εαυτούς τους. Η διαδικασία αυτή προσαρμογής, μπορεί να θεωρηθεί μια σειρά από συναισθηματικά στάδια, προκειμένου να γίνει αποδεκτή η διάγνωση του ειδικού, αναφορικά με τη διάγνωση του παιδιού. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι η ακολουθία των σταδίων έχει πολλές ομοιότητες με τις εμπειρίες αυτών που βιώνουν πένθος εξαιτίας του θανάτου κάποιου αγαπημένου προσώπου.

#### **Στάδιο 1<sup>ο</sup>**

Στο πρώτο στάδιο παρατηρείται το σοκ που νιώθουν οι γονείς, όταν πληροφορούνται για τη διαταραχή του παιδιού, το οποίο εκδηλώνεται με συναισθηματική αποδιοργάνωση, δυσπιστία και σύγχυση, και μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά έως αρκετές μέρες.

#### **Στάδιο 2<sup>ο</sup>**

Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της άρνησης, κατά τον οποίο οι γονείς εκφράζουν θλίψη και ίσως απελπισία, αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τη διάγνωση και, ενώ σε μερικές περιπτώσεις εκδηλώνουν θυμό και επιθετικότητα απέναντι στον πρόσωπο του ειδικού ή προτιμούν να ζητήσουν μια δεύτερη γνώμη. Η πρωταρχική ανάγκη στο στάδιο αυτό, είναι, η ανακοίνωση της διάγνωσης να γίνει με τρόπο όσο δύναται πιο απλό και κατανοητό από την πλευρά του ειδικού, χωρίς τη χρήση περιττής επιστημονικής ορολογίας, έτσι ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ των μερών. Ανάγκη των γονέων σε αυτή τη φάση είναι να μιλήσουν σε κάποιον που θα τους αντιμετωπίσει με συμπάθεια και θα τους δώσει ειλικρινείς πληροφορίες.

#### **Στάδιο 3<sup>ο</sup>**

Πρόκειται για το στάδιο της προσαρμογής, όπου τα έντονα συναισθήματα που προαναφέρθηκαν, υποχωρούν καθώς οι γονείς εκτιμούν την κατάσταση ρεαλιστικά και ζητούν να μάθουν τρόπους ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους, αφού αισθάνονται και πάλι σε θέση να το φροντίσουν. Συνεπώς, χρειάζονται ακριβείς και αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με την ιατρική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση του παιδιού, αλλά και για το μέλλον του.

#### *Στάδιο 4<sup>ο</sup>*

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο, χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό και την αναδιοργάνωση, όπου παρατηρείται μια θετική στάση, καθώς και μακροπρόθεσμη αποδοχή. Οι γονείς αρχίζουν να αναζητούν βοήθεια και ενημέρωση με σκοπό να προγραμματίσουν το μέλλον. Σε αυτό το σημείο, έχουν ανάγκη από συστηματική καθοδήγηση, με τον σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης.

#### Συμβουλευτική- ψυχολογική υποστήριξη των γονέων παιδιών με αυτισμό

Η αρμονική συνεργασία μεταξύ του ειδικού και των γονέων απαιτείται όχι μόνο για να γίνει πιο αποδοτική η βοήθεια που προσφέρεται στο παιδί λόγω συντονισμού των προσπαθειών και από τις δύο πλευρές, αλλά και για να καταστεί δυνατή η υποστήριξη των γονέων.

Στα πρώτα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας οι γονείς μπορεί να χρειαστούν βοήθεια για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους, αναφορικά με το γεγονός ότι έχουν ένα παιδί με αυτισμό, οπότε είναι αναμενόμενο να είναι νευρικοί ή και επιθετικοί. Ο ικανός θεραπευτής θα πρέπει αρχικά να είναι ικανός ακροατής. Θα πρέπει, δηλαδή, να εκδηλώνει τη διάθεση να τους ακούσει με κατανόηση και υπομονή ακόμα κι αν επαναλαμβάνονται ή αντιδρούν. Έπειτα θα προσπαθήσει να εξηγήσει ότι τον πρόβλημά τους ισοδυναμεί με μία ψυχολογική κρίση, συνέπειες της οποίας είναι το άγχος και τα καταθλιπτικά συναισθήματα που τους κατακλύζουν.

Σε δεύτερο χρόνο, ο θεραπευτής πρέπει να φέρει τους γονείς σε επαφή με το πρόβλημα του παιδιού τους, με απώτερο σκοπό να τους βοηθήσει να το αποδεχτούν-κατευνάζοντας τις υπερβολικές τους ανησυχίες, μειώνοντας την ένταση τους και στοχεύοντας ταυτόχρονα σε μια σταδιακή διαδικασία απενοχοποίησης, καθιστώντας σαφές ότι δεν είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού.

Μια σημαντική άποψη του ρόλου που έχει να παίξει ο ειδικός είναι να διαπιστώσει, μαζί με τους γονείς, τι είδους πληροφόρηση είναι απαραίτητη για να διαμορφώσουν τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων, οι οποίοι δεν θα υποσκάπτουν την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη των γονέων στον εαυτό τους-στοιχεία ακόμη εύθραυστα.



Η αποτελεσματική συμβουλευτική προϋποθέτει μια σειρά από δεξιότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα του ειδικού για επικοινωνία καθώς και ενσυναισθησία (empathy). Επιπλέον, η πλήρης θεωρητική του κατάρτιση, προκειμένου να παρέχει μία έγκυρη ενημέρωση σχετικά με τις ικανότητες, τις δυσκολίες αλλά και την αντιμετώπιση του παιδιού, θα βοηθήσει τους γονείς να αισθανθούν ασφαλείς.

Συμπερασματικά, στοιχεία όπως ο σεβασμός για την άποψη των γονέων, οι καθορισμένοι ρόλοι και ευθύνες (τόσο για τους γονείς όσο και για το παιδί), η ευελιξία στην αντιμετώπιση των αναγκών που έχουν οι γονείς τη δεδομένη στιγμή, συμβάλλουν στη δημιουργία μίας ουσιαστικής σχέσης και συνεργασίας, που θα βοηθήσει και θα στηρίξει τους γονείς και κατ' επέκταση το παιδί (Παρούση, 2004).

#### Η συμβολή των γονέων στη θεραπευτική αντιμετώπιση

Ο ρόλος των γονέων στη θεραπευτική παρέμβαση του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς καλούνται να παίξουν το ρόλο του θεραπευτή στο πλαίσιο του σπιτιού, εφ' όσον έχει προσδιοριστεί από τον ειδικό ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να επέλθει γενίκευση και σταθεροποίηση των δεξιοτήτων που κατακτά το παιδί σε δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τις περισσότερες φορές οι γονείς είναι σε θέση και επιθυμούν να βοηθήσουν το παιδί τους αλληλεπιδρώντας μαζί του μέσα από το πλέγμα σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην οικογένεια.

Για να επιτευχθεί η αποστολή των γονέων ως συνθεραπευτών, οφείλουν οι ίδιοι να συμβαδίζουν και να ακολουθούν τις υποδείξεις και τις προσπάθειες των ειδικών. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία αυτή, είναι η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και ειδικών, η οποία δεν πρέπει να ενέχει κανένα στοιχείο ανταγωνισμού.

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο, η στάση των γονέων απέναντι στο παιδί που εμφανίζει τη διαταραχή, να είναι ισορροπημένη και αυθεντική χωρίς διακυμάνσεις. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να είναι υπερπροστατευτικοί και επιτρεπτικοί χωρίς να τηρούν τα όρια, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό ίσως βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει το πρόβλημα. Ουσιαστικά, αυτή η στάση πηγάζει από τα συναισθήματα ενοχής, ενθαρρύνει μια σχέση εξάρτησης και δεν κινητοποιεί προς

δράση. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, μια επικριτική και απορριπτική στάση από το μέρος των γονέων, η οποία ενδεχομένως απορρέει από το ότι οι ίδιοι νιώθουν υπεύθυνοι για τις δυσκολίες του παιδιού και δεν αισθάνονται ικανοί να βοηθήσουν, κάθε άλλο παρά συμβάλλει στη θεραπευτική προσπάθεια.

Η οικογένεια του αυτιστικού παιδιού ζει καθημερινά το πρόβλημα, που δημιουργεί η αυτιστική συμπεριφορά. Όσο μεγαλύτερη είναι η βαρύτητα της διαταραχής, τόσο σοβαρότερες είναι οι δυσκολίες που δημιουργούνται στην οικογένεια.

Η αγωνία των γονέων ξεκινά από τη στιγμή που θα αντιληφθούν τις πρώτες ενδείξεις του προβλήματος και κορυφώνεται όταν διαγνωστεί ο αυτισμός. Πολλοί απελπίζονται, επειδή δεν αντέχουν τη «συναισθηματική ψυχρότητα» του παιδιού, την αδυναμία επικοινωνίας μαζί του αλλά και τις εντάσεις που δημιουργούνται εξαιτίας των ιδιορρυθμιών του. Η απελπισία αυξάνεται από την αβεβαιότητα για την εξέλιξη και φυσικά κανείς ειδικός δεν μπορεί να απαντήσει με βεβαιότητα στο αγωνιώδες ερώτημα των γονέων για το πότε και πόσο θα βελτιωθεί η κατάσταση του παιδιού.

Η αυτιστική συμπεριφορά μπορεί να αποδιοργανώσει την οικογένεια. Πολλές φορές δένονται και οι δύο με το παιδί, με αποτέλεσμα, όπως προαναφέρθηκε, να παραμελούν την επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή ή ακόμη και τα άλλα τους παιδιά. Άλλες φορές παρατηρείται η ανάληψη του «βάρους» από τον ένα μόνο γονέα (συνήθως τη μητέρα). Δεν λείπουν οι περιπτώσεις απορριπτικών γονέων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν το παιδί ως «εμπόδιο» στις επαγγελματικές και κοινωνικές τους υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα να το παραμελούν. Αυτή η αντιμετώπιση γίνεται αιτία χωρισμού αντρόγυνων, με συνέπεια να αναλαμβάνει ο ένας μόνο την ευθύνη του παιδιού ή να τοποθετεί το παιδί σε ίδρυμα.

Όπως οι γονείς των άλλων παιδιών με μειονεξία, έτσι και οι γονείς των αυτιστικών, νιώθουν ενοχές, θεωρώντας τους εαυτούς τους υπεύθυνους για το πρόβλημα του παιδιού. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που ρίχνει το φταίξιμο ο ένας στον άλλο και προσπαθούν να βρουν τις αιτίες, τις παραλήψεις ή την κληρονομικότητα του άλλου.

Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί δε, η απομάκρυνση ή ακόμη και η απομόνωση της οικογένειας από το κοινωνικό περιβάλλον. Αιτίες απομόνωσης θεωρούνται η προσπάθεια απόκρυψης του προβλήματος, η σκέψη ότι η συμπεριφορά του παιδιού

μπορεί να ενοχλεί τους άλλους ή η στάση των άλλων, που δείχνει ότι πραγματικά ενοχλούνται.

Επιπρόσθετα προβλήματα στον οικογενειακό ιστό δημιουργούνται όταν στην οικογένεια υπάρχουν και άλλα παιδιά. Τα αδέρφια των αυτιστικών νιώθουν άσχημα, από τη στιγμή που θα αντιληφθούν το πρόβλημα, και αντιδρούν με ποικίλους τρόπους. Άλλα αισθάνονται οίκτο και έχουν διαθέσεις προστασίας και βοήθειας. Άλλα αισθάνονται θυμό και έχουν άγριες διαθέσεις απέναντι στα αυτιστικά αδέρφια τους λόγω του «κοινωνικού στίγματος», για το οποίο τα θεωρούν υπεύθυνα. Επίσης, σε αυτή τη μορφή αντιμετώπισης εμπερικλείεται και ο θυμός των αδερφών προς τα αυτιστικά αδέρφια τους, εφ' όσον τα θεωρούν υπεύθυνα για την ταλαιπωρία που περνούν οι γονείς τους αλλά και οι ίδιοι. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις, κυρίως μικρότερων αδερφών, που νιώθουν παραμελημένα, βλέποντας τους γονείς να ασχολούνται περισσότερο με τον αδερφό τους. Συμπερασματικά, όλα τα αδέρφια των αυτιστικών παιδιών είναι επηρεασμένα από το πρόβλημα, απλά μεταβάλλεται ο βαθμός επηρεασμού τους.

Είναι γνωστός ο ρόλος των γονέων σε σχέση με τη βοήθεια στην ανάπτυξη όλων των παιδιών. Ο ρόλος αυτός καθίσταται σπουδαιότερος, όταν πρόκειται για παιδιά με αυτισμό, αφού εν γένει, παρουσιάζουν τόσες αναπτυξιακές «ιδιομορφίες».

Τα αυτιστικά παιδιά χρειάζονται επιδράσεις και βοήθεια από άτομα, που είναι ικανά να ανεχτούν και να καταλάβουν τις ιδιορρυθμίες τους, τις δυσκολίες τους αλλά και τις μικρές έστω δυνατότητές τους. Πρέπει να σημειωθεί, ότι οι ειδικοί, ο καθένας στον τομέα του, προσφέρουν υπεύθυνη βοήθεια. Έχουν, όμως, το μειονέκτημα της περιορισμένης χρονικά ενασχόλησής τους με το παιδί καθώς και το μειονέκτημα της προσφερόμενης βοήθειάς τους εκτός του φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού, ενώ η βοήθεια αυτή πολλές φορές παρέχεται μέσα από το πλαίσιο της ομάδας. Από την άλλη μεριά, οι γονείς που έχουν την ευθύνη των παιδιών τους και ζουν καθημερινά το πρόβλημα, νιώθουν καλύτερα από τον καθένα το παιδί τους, και αν καθοδηγηθούν σωστά, μπορούν να του προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Συνεπώς, η βοήθεια εκ μέρους των γονέων, εν αντιθέσει με αυτή των ειδικών έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να παρέχεται αδιάκοπα, δηλαδή, να είναι συνεχής και μάλιστα, μέσα στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής και με εξατομικευμένο χαρακτήρα.

Σαφώς, δεν ισχυριζόμαστε ότι η βοήθεια των γονέων μπορεί να αντικαταστήσει αυτή των ειδικών. Οι ειδικοί είναι αυτοί που θα κάνουν τη διάγνωση,

θα δώσουν και θα εφαρμόσουν την κατάλληλη θεραπευτική αγωγή. Απλά θεωρούμε ότι και στους γονείς μένουν μεγάλα περιθώρια επίδρασης και σύμπραξης υπό τις σωστές κατευθυντήριες οδηγίες των ειδικών, με τους οποίους πρέπει πάντα η οικογένεια να έχει καλή συνεργασία. Μόνο έτσι χαρακτηρίζεται επιτυχής η επίδραση των γονέων, εφ' όσον ακολουθούν σωστά τις οδηγίες που λαμβάνουν από την πλευρά των ειδικών.

Παρακάτω αναφέρονται προτεινόμενες δραστηριότητες τις οποίες μπορούν να ακολουθούν οι γονείς ως μέρη ενός επικοινωνιακού πλαισίου σε σχέση με το αυτιστικό τους παιδί. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνται κυρίως μέσω του παιχνιδιού και δεν αφορούν οδηγίες δομημένου προγράμματος παρέμβασης. Σκοπό έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, να αναπτύξουν την επιθυμία τους για κοινωνική επικοινωνία και κατ' επέκταση να βελτιώσουν τις πρώιμες επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς εμπλέκονται μέσα σε ένα κοινό επικοινωνιακό πλαίσιο με τον ενήλικα. Παράλληλα μπορούν να δώσουν στους γονείς που ασχολούνται με το παιδί, ιδέες για δραστηριότητες που περιλαμβάνουν επικοινωνιακή πρόθεση, εναλλακτική επικοινωνία, πέρα από τον προφορικό ή το γραπτό λόγο αλλά και τρόπο αλληλεπίδρασης με το παιδί τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μικρά παιδιά, και κυρίως αυτά με αυτισμό σοβαρότερου βαθμού, συχνά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως είναι το γαργαλητό, η περιστροφή αντικειμένων, η αναπήδηση και το λίκνισμα. Αυτές οι κινήσεις μπορούν να ενταχθούν σε δραστηριότητες φυσικού παιχνιδιού ή ακόμα και στο δομημένο πρόγραμμα του παιδιού, έτσι ώστε να μπορεί να της ζητήσει και να επικοινωνήσει για να του προσφερθούν (Βογινδρούκας, 2005).

- Αρχικά, υπογραμμίζεται η ανάγκη για παρατήρηση και στενή παρακολούθηση του παιδιού από το γονέα, ώστε να μη χάνονται σημαντικές και σπάνιες ευκαιρίες για επικοινωνία.
- Ο ενήλικας συμμετέχει στους ήχους και τις κινήσεις του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η ανταπόκριση του παιδιού στη μίμηση του ενήλικα, ώστε τελικά να αυξάνει την ποικιλία και τη συχνότητα της σκόπιμης συμπεριφοράς.

- Ο ενήλικας βρίσκει μια αισθητηριακή δραστηριότητα που να αρέσει στο παιδί. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει γαργαλητό στα χέρια ή τους ώμους, στριφογύρισμα του παιδιού, ή τη χρήση αγαπημένων λέξεων ή ήχων. Έπειτα, αναπτύσσει μια σύντομη αλληλουχία, στην οποία χρησιμοποιείται, κυρίως, αυτή η αισθητηριακή δραστηριότητα.

Παράδειγμα: Ο ενήλικας μπορεί

à να χειροκροτήσει και να κρατήσει τα χέρια του ανοιχτά.

à να χοροπηδήξει,

à να μπουσουλίσει ή να πηδήξει προς το μέρος του παιδιού.

Η δραστηριότητα αυτή στόχο έχει να αντιληφθεί το παιδί πως μετά από συγκεκριμένη συμπεριφορά του ενήλικου, κάτι ιδιαίτερο θα συμβεί. Όταν πια η δραστηριότητα έχει ενταχθεί στις καθιερωμένες συνήθειες του παιδιού με τον ενήλικα, (απαιτούνται πολλές επαναλήψεις της δραστηριότητας), το παιδί αισθάνεται προσδοκία, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ενήλικα, για να αναπτύξει νέους τρόπους εμπλοκής. Φυσικά πρέπει να δοθεί προσοχή από τον ενήλικα ώστε να επικεντρώσει τη δραστηριότητα στα κοινωνικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της, όπως βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, γέλιο. Ειδιάλλως υπάρχει περίπτωση το παιδί να διασκεδάζει με την αισθητηριακή δραστηριότητα αλλά να μη συμμετέχει- εμπλέκεται στο κοινωνικό μέρος.

- Εάν το παιδί ενδιαφέρεται για συγκεκριμένα αντικείμενα π.χ. αυτοκινητάκια, ο γονιός μπορεί να κρύψει πολλά και διαφορετικά είδη από αυτοκινητάκια μέσα σε άμμο. Τα ιδιαίτερα και σημαντικά για το παιδί αυτοκινητάκια, θα πρέπει να κρυφτούν σε πιο δύσκολα μέρη, ώστε το παιδί να μην αποτραπεί γρήγορα από το να συνεχίσει να τα ψάχνει μέχρι να τα βρει.
- Ο ενήλικας φτιάχνει δυο λεκάνες με άμμο και με ίδια αντικείμενα. Κρατάει τη μια ο ενήλικας και η άλλη δίδεται στο παιδί. Αρχικά, ο ενήλικας μιμείται τις αντιδράσεις του παιδιού με τα αντικείμενα, προκειμένου να δημιουργηθεί η αίσθηση αλληλεπίδρασης. Έπειτα ο ενήλικας θα πρέπει να κάνει κάποιες συναρπαστικές δραστηριότητες με τα δικά του αντικείμενα, ώστε να προκαλέσει την προσοχή του παιδιού.

Παράδειγμα:

à να δείξει μεγάλο ενθουσιασμό για κάποιο από τα αντικείμενα που βρήκε μέσα στη λεκάνη του.

à να παίζει «υπερβολικό κρυφτό» με τα αντικείμενα του, κρύβοντάς τα πολλές φορές μέσα στην άμμο.

- Ο γονέας μπορεί να πάρει μέρος στο παιχνίδι του παιδιού, εισάγοντας νέα και ενδιαφέροντα αντικείμενα σε αυτό. Όταν το παιδί αποκτήσει τον έλεγχο των αντικειμένων, ο γονέας μπορεί να προσθέσει κι άλλα αντικείμενα. Εάν το παιδί θέλει να αντικαταστήσει ένα αντικείμενο με άλλο, ο γονέας μπορεί να το χρησιμοποιήσει ως ευκαιρία, να αναπτύξει δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας ή εναλλακτικές χειρονομίες, προκειμένου να ανταλλάξει το παιδί το αντικείμενο με ένα καινούριο. Βέβαια, για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο γονέας θα πρέπει να έχει λάβει σαφείς οδηγίες μοντέλου και τρόπου επικοινωνίας από τον ειδικό.
- Ο ενήλικας κρύβει κάποια αντικείμενα, όχι πολύ ενδιαφέροντα για το παιδί, μέσα σε μια τσάντα. Ο ενήλικας βάζει το παιδί κοντά στη τσάντα και αρχίζει να βγάζει τα αντικείμενα με υπερβολικές εκφράσεις προσώπου, οι οποίες προηγούνται κάθε αντικειμένου.

Παράδειγμα:

à μια πλαστική τίγρης μπορεί να παρουσιαστεί με εκφράσεις και ήχους φόβου.

à ένα αρκουδάκι μπορεί να παρουσιαστεί με εκφράσεις θαλπωρής και χαμόγελα αγάπης.

- Ο ενήλικας στριφογυρίζει ένα σεντόνι γύρω από ένα σχοινί και φτιάχνει ένα φίδι που τυλίγεται στο χέρι του. Ο ενήλικας πλησιάζει το παιδί και κουνάει το κεφάλι του φιδιού μπροστά του. Έπειτα το φίδι τυλίγεται γύρω από το σώμα του παιδιού πολλές φορές. Ο ενήλικας στριφογυρίζει το φίδι και συνεπώς το σώμα του παιδιού

πολλές φορές επί τόπου. Όταν το παιδί έχει γυρίσει αρκετά, ο ενήλικας γυρνάει το σχοινί αντίθετα και το ελευθερώνει. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί μετάσχει σε αισθητηριακή δραστηριότητα μέσω του φυσικού παιχνιδιού.

- Αν στο παιδί αρέσουν τα ζώα και τα μέσα μεταφοράς μπορεί να γίνει συνδυασμός, ώστε τα ζώα να ενωθούν με τα μέσα μεταφοράς στο ίδιο παιχνίδι. Πρέπει το παιδί να μάθει να δέχεται τις αλλαγές στο παιχνίδι και να μην περιορίζεται σε εμμονικό παιχνίδι με συγκεκριμένα αντικείμενα.
- Σε παιχνίδι με ζώα, ο ενήλικας μπορεί να παράγει τη φωνή του κάθε ζώου αλλά με υπερβολικό τρόπο, τονίζοντας την κίνηση των χειλιών. Έτσι θα κεντρίσει την προσοχή του παιδιού. Έπειτα από πολλές επαναλήψεις, ίσως το παιδί να είναι σε θέση να μιμηθεί τη φωνή κάποιου ζώου βλέποντάς το.

## **Συμπεράσματα:**

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε ότι:

Επικοινωνία ορίζεται η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ ενός πομπού και ενός δέκτη. Αποτελεί μια από τις βασικότερες ικανότητες του ανθρώπου, καθώς τον βοηθά να κοινοποιεί ανάγκες του και επιθυμίες του αλλά και να ανταλλάσσει ιδέες, απόψεις και συναισθήματα. Με άλλα λόγια η επικοινωνία συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική συνδιαλλαγή του ατόμου και κατ' επέκταση στην κοινωνικοποίησή του. Η ανταλλαγή μηνυμάτων (ιδεών, αναγκών, επιθυμιών κ.λ.π.) μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τη μορφή επικοινωνίας που επιλέγει το άτομο κατά τη συμμετοχή του στη διαδικασία «ανταλλαγής». Έτσι παρατηρούμε να πραγματοποιείται η διαδικασία της επικοινωνίας είτε λεκτικά, με τη χρήση προφορικού λόγου, είτε μη λεκτικά με τη χρήση νευμάτων, εκφράσεων προσώπου κ.α.

Ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από σοβαρές δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας και της κοινωνικής συνδιαλλαγής για το άτομο που πάσχει.

Η σημαντικότητα των δυσκολιών επικοινωνίας, στα άτομα που ανήκουν στο φάσμα των διαταραχών του αυτισμού, απαιτεί, μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση από την πλευρά των ειδικών. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει μία συνολική καταγραφή της κλινικής εικόνας του παιδιού αλλά και των επικοινωνιακών του ελλειμμάτων ειδικότερα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις αυτές.

Σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό που δεν παρουσιάζουν λόγο, καθίσταται απαραίτητη η χρήση κάποιου εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας, μέσω του οποίου, το παιδί θα μάθει να μετέχει στη διαδικασία της επικοινωνίας ή θα επαυξήσει τις ήδη κατεκτημένες επικοινωνιακές του δεξιότητες.

Προφανώς, η επιλογή κάποιου από τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας προκύπτει βάσει κριτηρίων που τίθενται σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του και την απόδοση του παιδιού που μαθαίνει να το χρησιμοποιεί.

Τα περισσότερα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, προσφέρουν στο παιδί τη δυνατότητα να αντιληφθεί η διαδικασία της επικοινωνίας, καλύπτοντας έτσι τις προϋποθέσεις του να είναι κάποιος επικοινωνός. Παράλληλα προσφέρουν στο παιδί το μέσο για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του.



Φυσικά, η μεμονωμένη χρήση ενός εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας δεν εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η εκπαίδευση και χρήση των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, στηρίζεται στα πλαίσια ενός συνολικού θεραπευτικού προγράμματος που διέπεται από αρχές δομής και οργάνωσης. Η σωστή επιλογή διδακτικών στόχων καθώς και η χρήση διδακτικών τεχνικών, αποτελούν τις συνιστώσες του ορθού και αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης στο παιδί με αυτισμό.

Τέλος, ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός για την επικοινωνιακή εξέλιξη του παιδιού, καθώς απαρτίζουν το κύριο περιβάλλον του, γνωρίζουν καλά τις δυσκολίες του και έχουν τη δυνατότητα να δράσουν ενεργά στα στάδια της παρέμβασης, αρκεί φυσικά να βρίσκονται σε συνεχή και εναρμονισμένη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα που θα αναλάβει το θεραπευτικό πρόγραμμα του παιδιού τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### A. Ελληνικά βιβλία

- Βογινδροούκας, I., Sherratt, D., (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Βογινδροούκας, I., Καλομοίρης, Γ., Παπαγεωργίου, Β., (2007). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Γενά, Α., (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα
- Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο «*Το παζλ του αυτισμού*». 2003, Λάρισα
- Δοκίμια Επιμόρφωσης Αναδόμηση (2000) με θέμα : «Τι ξέρουμε για τον αυτισμό;». Αθήνα
- Καλύβα, Ευ., (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση
- Κοντάκος Π., (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυπριωτάκης Α., (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Γρηγόρης
- Μάνος Ν., (1997), *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Νταλτάς Π. Α., (2005). *Πραγματολογία και επικοινωνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, (2007). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Παρούση, Α., (2004). *Θέματα Συμβουλευτικής- Ψυχοπαθολογίας*. ΤΕΙ Ηπείρου
- Σταμάτης Π., (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Ατραπός- Περιβολάκι

### B. Μεταφρασμένα βιβλία

- Bondy A. S. & Frost L.A., (2002). *PECS Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων* (Εγχειρίδιο, δεύτερη έκδοση). Pyramid Educational Products
- Brown L. S., (2004). *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας
- Desmond M., (2008). *Επικοινωνήστε με νοήματα*. Αθήνα: Διόπτρα
- Frith U., (1999). *Αυτισμός*. Μετάφραση Καλομοίρης Γ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Grandin, Temple, Scariano (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Happe F.,(2003). *Αυτισμός*. Gutenberg
- Jordan, R., (1997). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Μετάφραση: Καφαντάρης, Ι., UNESCO
- Jordan, R. & Powell, S., (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. Αθήνα: Αναζητώντας τον μίτο της Αριάδνης, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Powell, S. & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και μάθηση*. Αθήνα: Αναζητώντας τον μίτο της Αριάδνης, Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Quill K.A., (2000), *Διδάσκοντας Αυτιστικά παιδιά*. Μετάφραση Παγίδα Α, Αθήνα: Έλλην
- Wing, L., (1993). *Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού*. London, The National Autistic Society

#### Γ. Ξενόγλωσσα βιβλία

- Bates E., Camaioni L., Volterra V., (1976) *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Academic Press
- Bebkco J. M. & McKinnon E. E., (1990). The language experience of deaf children. It's relation to spontaneous rehearsal in a memory task. *Children Development* 61, 1744- 1752
- Bloom L., Lahey M., (1978) *Language development and language disorders*. New York: Wiley
- Bondy A. S. & Frost L.A., (1998). *The Picture Exchange Communication System – Seminars in speech- language*, 19 (4), 373- 388
- Bonvillain N., (1981). *Locative Semantics in Mohawk. Time and Place*. *International Journal of American Linguistics* 47, 58- 65
- Bruner J. S., (1974- 1975). *From communication to language- psychological perspective*. *Cognition* 3, 255- 287
- Cantwell D. P., Baker L. (1987). *Developmental speech & Language disorders*. New York: The Guilford Press
- Dodge E., (2000), *The survival guide for school-based speech-language Pathologists*. Canada: Singular Publishing group

- Esposito A., Faundez M., Keller E., Mariano M., (2002). *Verbal and non verbal Communication Behaviours*. Germany: Springer- Verlag Berlin Heidelberg
- Fantz R. L. (1961). *The origin of form perception*. Sci. Amer. 204 (5), 66- 72
- Gagnon D. A., Schwartz M., Martin N., Dell G. S., and Shaffran E. M., (1997). *The origin of formal paraphasias in aphasia's picture*. Brain Long. 59: 450- 472
- Glennen S. & DeCoste D., (1997), *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. London: Singular Publishing Group INC
- Halliday M. A. K. (1975). *Learn How to Mean- Exploration in the Development of language*. London: Edward Arnold
- Hinde R. A., (1972). *Non verbal communication*. Cambridge University Press
- Hutt C., Ounsted C., (1966). *The biological significance of gaze aversion with particular reference to the syndrome of infantile autism*. Behavior Scin. 346- 356
- Jordan R., Powell S. (1995). *Understanding and teaching children with Autism*. Wiley
- Kiernan C. (1983). *The use of non- vocal communication systems with autistic individuals*. Journal of Child Psychology and Psychiatry 24, 339- 376
- Layton T. L., (1988). *Language training with autistic children using four different models of presentation*. Journal of Communication Disorders
- Newson J., Newson E., (1979). *Toys and Playthings in Development and Remediation*. New York: Pantheon
- Ogden C. K., (1939). *Communication. A Philosophical Study of language*. Great Britain: Karl Britton
- Pease A., (1991). *Troubleshooting Analog Circuits*. United States of America: Prentice Hall
- Piaget J., Inhelder B., (1964). *The early growth of logic in the child, classification and seriation*. Harper & Row
- Quinn P., & Rapport J., (1974). *Minor physical anomalies and neurologic status in hyperactive boys*. Pediatrics: 53, 742- 747
- Reed V., (1994), *An introduction to children with Language Disorders*. New York: Macmillan College Publishing

- Ricks D. M., (1975). *Vocal communication in pre- verbal and autistic children*. London: Butterworth
- Schafer R. H., (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell
- Vostanis P., Forest G., (1996). *Advances in the assessment and management of Autism*. Association for child Psychology and Psychiatry
- Walker M. & Park K., (1987). *The Makaton Vocabulary Progress Record Sheets*. Available from the Makaton Vocabulary Development Project, 1 Firwood Drive, Camberley, Surrey
- Wicks-Nelson R. & Israel A., (2003), *Behaviour Disorders of childhood*. United States of America: Prentice Hall
- Wilson E. O., (1987). *The case of social Insects*. Cambridge USA: ECI Prize Recipient