



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αυτισμός και εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας**

POST GRADUATE THESIS



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Παρασκευή Τσιτλακίδου**

**Paraskevi Tsitlakidou**

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Παρασκευή Φώτη**

**Paraskevi Foti**

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Interdepartmental Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS  
**Autism and alternative ways of communication**

PARASKEVI TSITLAKIDOU  
Registration Number 21908  
[paraskevitsitlakidou@gmail.com](mailto:paraskevitsitlakidou@gmail.com)

FIRST SUPERVISOR  
PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR  
TRIFENI SIDIROPOULOU

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8 Ιουλίου 2024

Όνόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Φώτη Παρασκευή

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Σιδηροπούλου  
Τρυφαίνη

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τσιτλακίδου Παρασκευή του Ηρακλή, με αριθμό μητρώου 21908 φοιτήτρια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Τσιτλακίδου Παρασκευή

Αρ. Μ. 21908

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές για τις γνώσεις που μας μεταλαμπάδευσαν κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Φώτη Παρασκευή για την άριστη συνεργασία που είχαμε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κύρια Σιδηροπούλου Τριφαίνη.

Τέλος την οικογένεια μου διότι με στήριξε και με βοήθησε ώστε να τα καταφέρω.

## Αφιερώσεις

Την εργασία την αφιερώνω στον πατέρα μου, που δεν πρόλαβε να με δει να την τελειώνω. Αλλά και σε όλα τα παιδιά που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η συγκεκριμένη εργασία αναφέρεται στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Θα γίνει μια ιστορική αναδρομή, θα μιλήσουμε για τον ορισμό, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, τα

διαγνωστικά κριτήρια και τα επιδημιολογικά στοιχεία. Ακόμη θα αναλύσουμε τις θεραπευτικές μεθόδους και τους τρόπους εναλλακτικής επικοινωνίας.

**Σκοπός:** Στη διπλωματική εργασία επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στο τι είναι ο αυτισμός και να δείξουμε ότι τα άτομα με αυτισμό που έχουν επικοινωνιακές δυσκολίες, με τους κατάλληλους τρόπους καταφέρνουν να επικοινωνήσουν και να εκδηλώσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Έτσι ώστε να μη παρεμποδίζεται η ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη αλλά και οι άνθρωποι που δεν βρίσκονται στο οικείο περιβάλλον τους, να μπορούν να τα καταλάβουν. Με αυτόν τον τρόπο θα βελτιώσουν πολλούς τομείς τις καθημερινότητάς τους αλλά θα είναι και ενεργά μέλη της κοινωνίας.

**Μέθοδος:** Θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για την εναλλακτική επικοινωνία, τα συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας και την αποτελεσματικότητά τους.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτισμός, εναλλακτική επικοινωνία, εκπαίδευση, διαγνωστικά κριτήρια

## Abstract

**Introduction:** This work refers to autism spectrum disorders. There will be a historical review, we will talk about the definition, causes, characteristics, diagnostic criteria and epidemiological data. We will also analyze therapeutic methods and alternative communication methods.

**Purpose:** In the thesis we focus on seeing what autism is and showing that people with autism who have communication difficulties can, in appropriate ways, communicate and express their needs and feelings either verbally or non-verbally. So that their psycho-emotional development is not hindered and they are also understood by people who do not belong to their familiar environment. In this way, they will improve many areas of their daily lives, but they will also be active members of society.

**Method:** The thesis is bibliographic

**Key words:** autism, alternative communication, education, diagnostic criteria



## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vi
Περίληψη .....	vi
Abstract.....	viii
Introduction: .....	viii
Συνομογραφίες.....	xi
Πρόλογος .....	1
Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή στον Αυτισμό .....	2
1.1 Ιστορική αναδρομή .....	2
1.2 Προέλευση του όρου.....	3
1.3 Ορισμός.....	3
1.4 Επιδημιολογία.....	4
1.5 Αίτια του αυτισμού .....	5
1.5.1 Γενετικοί παράγοντες.....	5
1.5.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	6
1.5.3 Νευρολογικοί παράγοντες .....	6
Κεφάλαιο 2 .....	6
2.1 Πρόγνωση .....	6
2.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΑΦ .....	7
2.2.1 Γενικά χαρακτηριστικά.....	8
2.2.2 Συμπεριφορικά Χαρακτηριστικά.....	8
2.2.3 Γλωσσική επικοινωνία.....	10
2.2.4 Σύγκριση με την κοινωνική τους εξέλιξη .....	10
2.2.5 Ιδιαιτερότητες του λόγου .....	12
2.2.6 Στερεότυπη και τελετουργική συμπεριφορά .....	13
2.2.7 Αμφιταλαντεύσεις.....	13
2.2.8 Μορφασμοί.....	14
2.2.9 Χαρακτηριστικό βάδισμα .....	14
2.2.10 Ιδιόρρυθμες αισθητηριακές και συναισθηματικές αντιδράσεις.....	14
2.2.11 Αυτοεπιθετικότητα και Νευρικοί παροξυσμοί.....	16
2.2.12 Ιδιορρυθμίες στις σχέσεις με τα αντικείμενα .....	16

2.2.13 Συμπεριφορά μπροστά στον καθρέπτη .....	16
2.2.14 Αντιδράσεις άγχους - Παραισθήσεις και παράξενοι φόβοι .....	17
2.2.15 Οργάνωση του ζωτικού χώρου .....	17
2.2.16 Διαταραχές του ύπνου .....	18
2.2.17 Δυσκολία στη διατροφή και η ενδυμασία τους .....	18
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία έρευνας.....	18
Κεφάλαιο 4 .....	29
4.1 Το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού .....	29
4.2 Η σεξουαλικότητα του αυτιστικού παιδιού .....	29
4.3 Ειδικές ικανότητες .....	30
4.5 Εναλλακτική επικοινωνία και Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας.....	30
4.5.1 Πρόγραμμα θεραπευτικής αντιμετώπισης Αυτισμού –ABA (Applied Behavioral Analysis) .....	30
4.5.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACCH ( Treatment and Education of Autism and Communication Handicapped Children), (Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας).....	32
4.5.3 ΜΑΚΑΤΟΝ.....	34
4.5.4 PECS- Picture Exchange System(Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων) .....	35
4.5.5 LAMP .....	36
4.5.6 Κοινωνικές Ιστορίες.....	36
4.5.6.1 Θεωρητικό πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών .....	37
4.5.6.2 Στάδια ανάπτυξης μιας Κοινωνικής Ιστορίας .....	37
4.6 Ο ρόλος του λογοθεραπευτή .....	38
Συμπεράσματα.....	39
Προτάσεις .....	40
Παράρτημα εικόνων .....	41
Αναφορές.....	44

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ASD	Autism Spectrum Disorders	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
ABA	Applied Behavioral Analysis	Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς
TEACCH	Treatment and Education of Autism and Communication Handicapped Children	Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας
PECS	Picture Exchange System	Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων
ICD-10	International Classification of Diseases 10th Revision	Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση
AAC/EEE	Augmentative -Alternative Communication	Επαυξητική Εναλλακτική Επικοινωνία

## Πρόλογος

Ο αυτισμός αποτελεί ένας από τους μεγαλύτερους γρίφους. Πρόκειται για διαταραχή που αφορά την παιδική ηλικία, η οποία προβληματίσε και συνεχίζει να προβληματίζει πολλούς επιστήμονες. Αρκετοί θεώρησαν ότι υπάρχει διαταραχή στην ανάπτυξη, άλλοι πάλι είχαν την άποψη ότι είναι μια πολύπλοκη και σπάνια δυσλειτουργία. Τα παλαιότερα χρόνια, που δεν είχαν γίνει επαρκείς έρευνες, οι παιδοψυχίατροι ταύτιζαν τον αυτισμό με άλλες διαταραχές όπως τη σχιζοφρένεια και τη νοητική υστέρηση (Frith U. , 2009).

Κεντρικό ρόλο στο σύνδρομο αυτό κατέχει «αυτό το ίδιο» το άτομο καθώς δείχνει ότι έχει απομονωθεί από τον περίγυρο του και εμφανίζει έντονα στοιχεία και εσωστρέφειας. Έτσι δικαιολογείται και ο όρος «αυτισμός» ο οποίος δόθηκε σ' αυτό το σύνδρομο και προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» που σημαίνει αποσύνδεση από το περιβάλλον και απορρόφηση στον εαυτό του (Βογινδρούκας Ι. , 2005).

Η αφορμή για να «αγγίξουμε» αυτό το θέμα είναι ότι αφορά παιδιά με ξεχωριστή προσωπικότητα. Είναι υποχρέωση μας να κατανοήσουμε, «αυτό που βιώνουν», με «τον τρόπο τον οποίο το βιώνουν», προκειμένου να τα βοηθήσουμε να έρθουν σε επικοινωνία με το οικείο περιβάλλον και τον έξω κόσμο. Ακόμη θα αναφερθούμε στους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να επικοινωνήσει ένα παιδί με αυτισμό.

Με την εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε κι εμείς να συμβάλλουμε στη μελέτη αλλά και στη προσέγγιση ενός τέτοιου ιδιαίτερου ενδιαφέροντος θέματος και στον τρόπο επικοινωνίας αυτών των παιδιών.

Το **πρώτο κεφάλαιο**, περιλαμβάνει την ιστορική αναδρομή του αυτισμού και τις πρώτες θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της συγκεκριμένης διαταραχής. Ακόμη δίνεται ο ορισμός της διαταραχής και η προέλευση του όρου αυτισμός. Επίσης εξετάζεται η επιδημιολογία και τα πιθανά αίτια του αυτιστικού φάσματος.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, υπάρχει η πρόγνωση του αυτισμού και περιγράφονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τον αυτισμό

Στο **τρίτο κεφάλαιο**, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία έρευνας.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο**, αναλύονται κι άλλοι τομείς που επηρεάζονται από τη διαταραχή όπως το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού και η σεξουαλικότητα. Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά στις ειδικές ικανότητες των παιδιών και παρατίθενται κάποιοι από τα πιο αντιπροσωπευτικούς τρόπους εναλλακτικής επικοινωνίας, που έχουν εφαρμοστεί για την καλύτερη επικοινωνία του παιδιού. Τέλος υπογραμμίζεται ο ρόλος του λογοθεραπευτή, που με διάφορους τρόπους και μέσα συμβάλλει ώστε να βελτιωθεί τόσο η συμπεριφορά των αυτιστικών ατόμων όσο και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών του ικανοτήτων.

Ακολουθούν **τα συμπεράσματα** της έρευνας, όπως και **οι προτάσεις**.

# Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή στον Αυτισμό

## 1.1 Ιστορική αναδρομή

Πρωτοπόροι για την ανάδειξη του όρου Αυτισμός, θεωρούνται ο Leo Kanner και ο Hans Asperger, ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον και σχεδόν ταυτόχρονα (1943 – 1944) δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες που έκαναν για τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Οι μελέτες αυτές αποτελούνταν από αναλυτικές περιγραφές περιπτώσεων ατόμων που ουσιαστικά ήταν οι πρώτες θεωρητικές απόπειρες να ερμηνεύσουν τη διαταραχή. Αυτοί οι δύο επιστήμονες έκριναν ότι υπήρχε μια «θεμελιώδη ανωμαλία» εκ γενετής, που προκαλούσε συγκεκριμένα προβλήματα (Frith, 1996).

Αυτοί οι δύο επιστήμονες κατέγραψαν περιστατικά «περίεργων» παιδιών, τα οποία εμφάνιζαν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Κυρίως έμοιαζαν ανάκανα να αναπτύξουν και να διατηρήσουν συναισθηματικές σχέσεις και ταυτόχρονα αντιμετώπιζαν μεγάλες διαταραχές στην επικοινωνία. Άξιο λόγου αποτελεί η επιλογή της λέξης «αυτισμός» και από τους δυο επιστήμονες για να χαρακτηρίσουν τη φύση της βαθύτερης διαταραχής. Πραγματικά όμως δεν ήταν σύμπτωση, διότι ο όρος αυτός είχε ήδη ειπωθεί και εισαχθεί στην ψυχιατρική ορολογία το 1911 από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler για να περιγράψει την απώλεια επαφής με την πραγματικότητα (Frith, U, 1996).

«Ο Eugen Bleuler χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός» πρώτος, για να χαρακτηρίσει μια ουσιώδη ανωμαλία της σχιζοφρένειας, αναφερόμενος κυρίως στην απώλεια επικοινωνίας με την πραγματικότητα και στον περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο». Τα άτομα με αυτισμό, ζουν με τον εαυτό τους, αναδιπλωμένα στον εαυτό τους. «Ο όρος ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» που σημαίνει εγώ ο ίδιος» (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

Εντούτοις, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορία της Ψυχιατρικής και της Παιδοψυχιατρικής, καταλαβαίνουμε ότι η ημερομηνία που καταγράφεται επίσημα μια διαταραχή, «δεν φανερώνει και το ορόσημο της τεκμηριωμένης αναγνώρισης της». Άρα γίνεται αντιληπτό ότι ο αυτισμός δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις και περιγραφές στα αρχεία της μέχρι τώρα ιστορίας, όπως κατέγραψε «ο Haslam, φαρμακοποιός του Bethlem Hospital, στο Άσυλο Ψυχικών Παθήσεων του Λονδίνου, την περίπτωση ενός πεντάχρονου αγοριού το οποίο εισήχθη στο Άσυλο το 1799 και προξένησε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι δεν έπαιξε ποτέ με τα άλλα παιδιά, ούτε προσκολλήθηκε στην ομάδα τους, ήταν απομονωμένο και απορροφημένο» (Frith, U, 1996).

Κλείνοντας, υπάρχουν αναφορές σε «θρύλους» από κάθε πολιτισμό που περιγράφουν ιστορίες ατόμων με ιδιόμορφη συμπεριφορά και έλλειψη κοινωνικής αίσθησης. Ο θρύλος που ακολουθεί είναι από την Ινδία και εστιάζει στον αφελή τρόπο κατανόηση της επικοινωνίας και στην παράδοξη συμπεριφορά, τα οποία είναι ιδιαίτερα γνωρίσματα των αυτιστικών ατόμων που λειτουργούν σε υψηλό βαθμό. «Μια φορά ο Sheikh Chillī ήταν ερωτευμένος με μια κοπέλα και είπε στη μητέρα του: Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να κάνεις μια κοπέλα να συμπαθήσει κάποιον; Η

μητέρα του, του είπε: Το καλύτερο είναι να καθίσεις δίπλα στο πηγάδι και όταν αυτή έρθει να πάρει νερό, να της πετάξεις ένα χαλίκι και να της χαμογελάσεις. Ο Sheikh πήγε στο πηγάδι, και όταν εμφανίστηκε η κοπέλα, της πέταξε μια μεγάλη πέτρα και της έσπασε το κεφάλι. Όλοι οι κάτοικοι μαζεύτηκαν εκεί και σκόπευαν να τον δολοφονήσουν, αλλά όταν εκείνος τους εξήγησε πώς έχουν τα πράγματα, συμφώνησαν πως αυτός ήταν ο μεγαλύτερος τρελός στον κόσμο» (Harpe, F., 1994).

## 1.2 Προέλευση του όρου

Ο Eugen Bleuler Ελβετός ψυχολόγος εισήγαγε στην ψυχιατρική γλώσσα τον όρο «αυτισμός». Ο όρος «αυτισμός» έχει ελληνική ρίζα από την λέξη «εαυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος». Χρησιμοποιήθηκε από τον Bleuler για ένα χαρακτηριστικό που εμφάνιζε ενήλικας με σχιζοφρένεια, όπου κλεινόταν στον εαυτό του, δυσκολευόταν και του ήταν αδύνατον να επικοινωνήσει με τους άλλους. «Αυτή η απομάκρυνση από την πραγματικότητα και η υπεροχή της εσωτερικής ζωής είναι αυτό που ονομάζουμε αυτισμός. Το άτομο που παρουσιάζει αυτισμό σύμφωνα με τον Bleuler είναι τελείως κλεισμένο μέσα στην ψυχική του ζωή ως αιχμάλωτος, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι στερείται εσωτερικής ζωής. Είναι η σκέψη που εκτρέπεται από την πραγματικότητα».

Ο Kanner το 1943 χρησιμοποίησε την έκφραση «αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής». Τον επόμενο χρόνο, αναφέρει «το πρώτο αυτιστικό σύνδρομο» για να επικοινωνήσει τη σοβαρή παθολογική κατάσταση των παιδιών που κόβουν κάθε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο. Γράφει: « η βασική σύγχυση είναι η ανικανότητα των παιδιών να αποκαταστήσουν φυσιολογικές σχέσεις με τα πρόσωπα και να αντιδράσουν φυσιολογικά στις καταστάσεις από την αρχή της ζωής τους».

Αυτισμός σύμφωνα με τον Robert σημαίνει: « απόσπαση από την εξωτερική πραγματικότητα που συνοδεύεται έντονα από μια εσωτερική ζωή». Το άτομο ζει αναδιπλωμένο στον εαυτό του, μακριά από τους άλλους (Συνοδινού, 1994).

## 1.3 Ορισμός

Τα εγχειρίδια για την διάγνωση του αυτισμού είναι δύο το ICD-11 και το DSM-5. «Τα δύο αυτά εργαλεία καθορίζουν τρία συμπτώματα, που είναι απαραίτητα να συνυπάρχουν, στα άτομα που διαγιγνώσκονται με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, αυτά είναι οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα».

«Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) το 2013 αναθεώρησε την ταξινόμηση του αυτισμού και έτσι όλοι οι τύποι του αυτισμού συγχωνεύτηκαν πλέον σε μια διάγνωση, την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ASD)».

«Ο γενικός όρος ΔΑΦ από το 2013 περιλαμβάνει όλες τις αυτιστικές συμπεριφορές και λειτουργικές διαταραχές. Θεωρείται ως μια διαγνωστική κατηγορία, με ένα σύνολο συμπτωμάτων,

που χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες ή επίπεδα όπως ονομάζονται πλέον, τα οποία καθορίζονται με σχετικούς δείκτες.

- Επίπεδο 1 « Ανάγκη υποστήριξης» για τα άτομα που εμφανίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την προσαρμογή.
- Επίπεδο 2 «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» για τα άτομα που έχουν δυσκολίες αξιοσημείωτες δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την προσαρμογή.
- Επίπεδο 3 « Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» για τα άτομα με σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την προσαρμογή».

Τα τρία βασικά συμπτώματα της διαταραχής δηλαδή «η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και οι στερεοτυπίες έχει αντικατασταθεί από δύο ομάδες συμπτωμάτων. Οι δυσλειτουργίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ενώθηκαν σε μία ομάδα, που ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία και στις στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές».

Υπάρχουν όμως και κάποιες αλλαγές που περιέχονται στο DSM-5 αυτές είναι οι εξής:

1. «Η υπερευαισθησία και η υποευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα ανήκουν στην ομάδα των επαναλαμβανόμενων στερεοτυπικών συμπεριφορών».
2. «Όταν υπάρχουν «δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία» χωρίς στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, θα λαμβάνει διάγνωση «Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας».
3. «Τα συμπτώματα αυτά που παρουσιάζει το άτομο θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί μέχρι τα 3 πρώτα έτη. Αν και τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, οι λειτουργικές διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν αργότερα».
4. «Κάθε διάγνωση συνοδεύεται από «επιμέρους δείκτες» για να μπορούμε να έχουμε μια πλήρης εικόνα για τις δυσκολίες και τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Τέτοιοι δείκτες είναι εάν στο άτομο με αυτισμό συνυπάρχουν νοητική υστέρηση, επιληψία ή άλλη ιατρική γνωμάτευση. Ακόμη άλλοι δείκτες μας πληροφορούν πότε έκαναν την εμφάνισή τους τα αυτιστικά συμπτώματα ή εάν το παιδί αναπτυσσόταν κανονικά μήπως υπήρξε παλινδρόμηση».

## 1.4 Επιδημιολογία

Η Διαταραχή αυτιστικού φάσματος το 2010 αυξήθηκε κατά 100 φορές από το 1966, αυτό συνέβη γιατί αναπτύχθηκαν τα διαγνωστικά εργαλεία, αυξήθηκε το ενδιαφέρον των επιστημόνων και υπήρξε «η βαθύτερη γνώση της διαταραχής». Σήμερα, ο αυτισμός αποτελεί την πλέον συνήθη αναπτυξιακή διαταραχή. « Η επικράτηση της παγκόσμια υπολογίζεται σε 1:59 παιδιά (έναντι 1:166, το 2004). Μελέτες που έγιναν στην Ευρώπη, στην Ασία και στη Βόρεια Αμερική δείχνουν επιπολασμό της ΔΑΦ από 1 -3% σε παιδιά και εφήβους. Η διαταραχή αφορά περίπου σε 7,6 ανά

1.000 άτομα σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα, η συχνότητα διάγνωσης του αυτισμού, εκτιμήθηκε σε 1/42 αγόρια και σε 1/189 κορίτσια» (Seretopoulos, K., Lamnisis, D., Giannakou, K., 2020).

## 1.5 Αίτια του αυτισμού

Τα αίτια της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος είναι πολύπλοκα και δεν έχουν κατανοηθεί πλήρως. Έρευνες όμως δείχνουν ότι ο αυτισμός πιθανότατα προκαλείται από συνδυασμούς παραγόντων αυτοί μπορεί να είναι γενετικοί, περιβαλλοντικοί και νευρολογικοί. Ας δούμε αναλυτικά όμως κάθε πιθανό παράγοντα.

### 1.5.1 Γενετικοί παράγοντες

Παρόλο που κανένα γονίδιο δεν έχει αναγνωρισθεί ως οριστική αιτία του αυτισμού, υπάρχουν διάφοροι γενετικοί παράγοντες που έχουν συσχετισθεί με τη διαταραχή. Ένας από αυτούς μπορεί να είναι, η κληρονομικότητα, όπου μελέτες έχουν δείξει ότι αυτισμός έχει υψηλό ποσοστό κληρονομικότητας, αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανό να μεταβιβάζεται από τους γονείς στα παιδιά. Μελέτες διδύμων επιβεβαιώνουν τον ρόλο της κληρονομικότητας. Τα μονοζυγωτικά δίδυμα έχουν 60% πιθανότητες να εμφανίσουν αυτισμό και 91% πιθανότητες να εμφανίσουν κάποια «διαταραχή αυτιστικού φάσματος». Στα διζυγωτικά η πιθανότητα είναι πιο χαμηλή, φτάνοντας στο 5% περίπου. Τα ευρήματα τείνουν στην πιθανότητα να συμμετέχουν πολλά γονίδια που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Micali, 2004).

Ακόμη ορισμένες γενετικές μεταλλάξεις έχουν συσχετισθεί με την εμφάνιση ΔΑΦ. Τα γονίδια ευθύνονται για την σωστή λειτουργία του εγκεφάλου, είναι εκατοντάδες και διασκορπισμένα σε όλο το γονιδίωμα. Οποιαδήποτε διαταραχή στη δομή ή στη λειτουργία τους σημαίνει ότι θα υπάρξουν νευροαναπτυξιακές βλάβες, όπως διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή νοητική υστέρηση. Πάνω από 100 σπάνια σύνδρομα έχουν συσχετισθεί με τον αυτισμό σύμφωνα με την Μεντελική κληρονομία. Μερικά από αυτά τα σύνδρομα είναι το σύνδρομο Rett, το σύνδρομο Timothy κ.α.

«Η εκτεταμένη χρήση της αλληλούχισης όλων των περιοχών του γονιδιώματος που κωδικοποιούν πρωτεΐνες ( Whole Exome Sequencing- WES) έδωσε την ευκαιρία να χαρακτηριστούν πολλές γονιδιακές μεταλλαγές ως προδιαθεσικοί παράγοντες για αυτιστικό φαινότυπο. Σύμφωνα με μελέτες, οι μεταλλαγές αυτές προέρχονται από τον πατέρα και η συχνότητα αυξάνεται με την ηλικία του».

Επίσης σύμφωνα με τους Devlin και Scherer (2012), «έχει ενοχοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός καρυοτυπικών αλλαγών, καθώς και αλλαγών σε δομές χρωμοσωμάτων οι οποίες θεωρούνται ότι διαμορφώνουν την προδιάθεση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη διαταραχή».

Η Διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν οφείλεται μόνο σε γενετικούς παράγοντες αλλά και σε περιβαλλοντικούς. Οι σύγχρονες μελέτες εστιάζουν κυρίως στην προγεννητική και περιγεννητική περίοδο (Johnson, 2013).



## 1.5.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Ο Mamidala και οι συνεργάτες του έκαναν μια έρευνα ώστε να δουν αν οι διαταραχές που μπορεί να εκδηλωθούν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού ή ηλικία της μητέρας ή πρόωρος τοκετός ή ακόμη και το βάρος του νεογνού μπορεί να συμβάλουν στην εμφάνιση του αυτισμού. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη μελέτη η ηλικία της μητέρας αν είναι από τα 30 έτη και μετά αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης αυτισμού, όπως και διάφοροι στρεσογόνοι παράγοντες στο βρέφος κατά τη διάρκεια του τοκετού. Ακόμη αν το παιδί δεν κλάψει αμέσως με το που γεννηθεί ή αν εμφανίσει ανοξία. Όλα αυτά λειτουργούν αρνητικά στην ομαλή ανάπτυξη του βρέφους και αυξάνουν τις πιθανότητες αυτισμού.

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες έχουν συμπεριληφθεί και η έκθεση του βρέφους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης σε διάφορες τοξίνες, όπως είναι ο υδράργυρος και ο μόλυβδος, μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο ΔΑΦ. Μέχρι και το τριπλούν εμβόλιο (MMR) έχει κατηγορηθεί για την πρόκληση αυτισμού το 1998, διότι υπήρξε αύξηση των περιστατικών με παιδιά που είχαν αυτισμό. Η υπόθεση όμως θεωρείται αβάσιμη (Liu, 2010).

Οι περιβαλλοντικοί και γενετικοί παράγοντες δεν αποτελούν την μοναδική αιτία όμως στην ανάπτυξη του αυτισμού. Υπάρχουν και οι νευρολογικοί παράγοντες.

## 1.5.3 Νευρολογικοί παράγοντες

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα με ΔΑΦ έχουν διαφορές στη δομή και τη δραστηριότητα του εγκεφάλου τους σε σύγκριση με τα τυπικά άτομα. Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να εμφανίζουν τροποποιημένα πρότυπα ανάπτυξης και να μην έχουν φυσιολογικές συνδέσεις μεταξύ των περιοχών του εγκεφάλου. Ακόμη μπορεί να έχουν δομικές ανωμαλίες σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, όπως η αμυγδαλή και η παρεγκεφαλίδα. Γι' αυτό επηρεάζεται η κοινωνική επικοινωνία και συμπεριφορά.

Όλοι οι παράγοντες που αναφέραμε πιθανώς να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτισμού, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους όμως είναι περίπλοκες και δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως. Τέλος, δεν έχουν όλα τα άτομα με ΔΑΦ τις ίδιες νευρολογικές διαφορές και η σοβαρότητα αυτών των διαταραχών διαφέρει πάρα πολύ από άτομο σε άτομο.

## Κεφάλαιο 2

### 2.1 Πρόγνωση

Η πρόγνωση, κατέχει σημαντικό ρόλο για στην κλινική εικόνα ενός αυτιστικού παιδιού. Είναι ο τομέας όπου βοηθά στο να αντιληφθεί κανείς εάν το αυτιστικό παιδί μπορεί τελικά να παρουσιάσει κάποια βελτιώσει ή όχι κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του.

Σύμφωνα με τον Rutter (1990), «οι δύο πιο βασικοί προγνωστικοί δείκτες είναι η μη λεκτική νοητική δυνατότητα και η γλωσσική ικανότητα. Μάλιστα επισημαίνει, ότι η πρόγνωση δεν έχει αποτελέσματα, όταν ο μη λεκτικός δείκτης νοημοσύνης, αφού ελεγχθεί από έμπειρο ειδικό, είναι κάτω από 50. Αντίθετα, η πρόγνωση φαίνεται να πιο καλή όταν ο μη λεκτικός δείκτης κυμαίνεται στα φυσιολογικά επίπεδα καθώς και όταν έχουν αναπτυχθεί καλές γλωσσικές δεξιότητες στην ηλικία των πέντε ετών».

Γενικά, έχει παρατηρηθεί, ότι λίγα παιδιά μπορούν να επιτύχουν μια οριακή βελτίωση και έχουν τη δυνατότητα να επιβιώσουν μόνα τους. «Τόσο η πρόοδος όσο και η βελτίωση της κατάστασης των παιδιών με αυτισμό εξαρτώνται από την ικανότητα τους για μάθηση, τον δείκτη νοημοσύνης τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους, τη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς και από το βαθμό της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Πιθανότητες ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση τους υπάρχουν, μόνο αν διαπιστωθεί ότι το παιδί κατέχει την ικανότητα για μάθηση, παρουσιάζει κάποια ήπια αυτιστικά συμπτώματα και έχει μια μέτρια γλωσσική ανάπτυξη. Όμως για να καταστεί εφικτή η πρόοδος και η βελτίωση, σπουδαίο ρόλο παίζει η κατάλληλη ειδική αγωγή που θα του παραχθεί και η έγκαιρη διάγνωση που θα γίνει» (Σταμάτης, 1987).

Επομένως από όσα αναφέρθηκαν γίνεται σαφές ότι πρέπει να δίνεται βάση στη πρόγνωση, γιατί κάνεις δεν μπορεί να είναι σίγουρος μέχρι που μπορεί φτάσει ένα παιδί. Γι' αυτό, δεν θα πρέπει να σταματούν οι προσπάθειες, ακόμη κι αν κάποιες φορές τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών δεν φαίνονται ενθαρρυντικά.

## 2.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΑΦ

Οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ ανησυχούν μόλις εκδηλώσουν τα πρώτα σημάδια. Αυτό συμβαίνει, γιατί δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούνε, επειδή δεν αντιδρούν σε ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα, δεν χαμογελούν καθόλου και δεν έχουν βλεμματική επαφή. Βαθμιαία τα συμπτώματα αυτά εκδηλώνονται όλο και περισσότερο. Ακόμη σε όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής τους πορείας εμφανίζουν διαταραχές στο λόγο, αλλά και διαταραχές στη συναισθηματική και κοινωνική τους συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (1987), «τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά διακρίνονται σε γενικά και σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Χρειάζεται όμως να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ως προς την αξιολόγηση αυτών, για το λόγο ότι δεν είναι απαραίτητο όλα μαζί αυτά τα γνωρίσματα, που θα αναφερθούν, να χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του αυτιστικού παιδιού, αλλά και ούτε είναι απαραίτητο να είναι αυτιστικό ένα παιδί, που έχει ένα ή μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά».

## 2.2.1 Γενικά χαρακτηριστικά

Στα γενικά χαρακτηριστικά ανήκουν οι σωματικές και οι νοητικές λειτουργίες. Οι αισθητηριακές τους λειτουργίες είναι σχεδόν φυσιολογικές, άσχετα αν δεν γίνεται σωστή επεξεργασία των ερεθισμάτων. Βέβαια μπορεί το σώμα τους να παρουσιάσει κάποια προβλήματα κινητικού συντονισμού (Σταμάτης, 1987).

Η εκτίμηση των νοητικών ικανοτήτων τους παρεμποδίζεται από την αδυναμία επικοινωνίας. «Συνήθως φαίνονται ότι έχουν πιο χαμηλή νοημοσύνη από αυτή που διαθέτουν. Μάλιστα, υπολογίζεται ότι το 25% των αυτιστικών παιδιών έχουν σχεδόν κανονική διανοητική ανάπτυξη, ενώ τα περισσότερα παρουσιάζουν ελαφρά ή μέτρια καθυστέρηση. Ένα μόνο μικρό ποσοστό παιδιών παρουσιάζει βαριάς μορφής νοητική καθυστέρηση» (Σταμάτης, 1987).

## 2.2.2 Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά

Τα σημαντικότερα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

### Η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης

Από τις αναφορές των ερευνητών, που μελέτησαν το σύνδρομο του αυτισμού, συμπεραίνεται ότι βασικό γνώρισμα των παιδιών με αυτισμό είναι «η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης». Σύμφωνα με τον Kubicek «πρόκειται για μια διαταραχή, η οποία είναι βιολογικά καθορισμένη, και διαταράσσει την κοινωνική ανάπτυξη σε κρίσιμες φάσεις της εξέλιξης του παιδιού. Κυρίως οφείλεται στην έλλειψη του βιολογικού προγραμματισμού που είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω της οποίας το άτομο κατανοεί τον κόσμο και μαθαίνει να είναι μέλος των κοινωνικών ομάδων» (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

Το παιδί αδιαφορεί για το περιβάλλον που βρίσκεται και οδηγείται σε μια κατάσταση συναισθηματικής απομόνωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να μένει κλεισμένο στον εαυτό του, να μην το ενδιαφέρει να δράσει και έτσι ζει σε ένα δικό του μοναχικό κόσμο με κύρια εκδήλωση της συμπεριφοράς του την «αυτενασχόληση» (Κρουσταλάκης,Γ., 1994).

Αν προσπαθήσει κάποιος να επικοινωνήσει μαζί του, οι αντιδράσεις του είτε δεν υπάρχουν είτε είναι αγχώδεις και έντονες. Πολλές φορές μπορεί να γίνει επιθετικό, να τρέχει άσκοπα, να χτυπά, να καταστρέφει και να βάζει στο στόμα του ότι βρει. Όσο λοιπόν πιο πολύ επιμένει το περιβάλλον του να επικοινωνήσει μαζί του, τόσο πιο έντονες γίνονται και οι αντιδράσεις του παιδιού. «Τα παιδιά με αυτισμό, καθώς μεγαλώνουν, συχνά πλησιάζουν τους γονείς τους ή άλλους ενήλικες, αλλά όχι με τον απαιτούμενο κοινωνικό τρόπο. Συνήθως αποφεύγει να επικοινωνήσει με τους ενήλικες, μπορεί όμως να έχει μια ιδιόρρυθμη επικοινωνία με αυτούς μέσω του παιχνιδιού, αφού πολλές φορές χρησιμοποιεί τα χέρια των άλλων σαν αντικείμενα ή εργαλεία προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Συνεπώς αν το αυτιστικό παιδί δεχθεί τον ενήλικα, κολλά σε αυτόν και του είναι πολύ δύσκολο να τον αποχωριστεί και να δεχθεί κάποιον άλλον» (Σταμάτης, 1987).

Γενικά δεν είναι ικανά να αναπτύξουν σχέσεις με συνομήλικους, αφού δεν κατανοούν και δεν νιώθουν την ανάγκη να βρίσκονται μαζί τους. Κυρίως τα αποφεύγουν και κάποιες φορές γίνονται επιθετικά και επικίνδυνα. Απασχολούνται μόνα τους με δραστηριότητες και τις περισσότερες φορές η ενασχόλησή τους είναι με άψυχα αντικείμενα, τα οποία κρατούν συνεχώς στα χέρια τους και αντιστέκονται έντονα σε κάθε προσπάθεια απομάκρυνσής τους.

Η Newson, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά αυτή προέρχεται από το γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα, που εκπέμπονται από άλλους, όπως είναι η προφορική έκφραση, τα νοήματα, οι εκφράσεις του προσώπου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να είναι μπερδεμένα και να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά.

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της «μειωμένης κοινωνικής ανταπόκρισης» του ατόμου είναι και η έννοια της «κοινωνικής ενσυναίσθησης». Η U. Frith (1996) ανέλυσε την έννοια της «κοινωνικής ενσυναίσθησης» αναφέροντας ότι, τα άτομα με αυτισμό αδιαφορούν για τα προβλήματα των άλλων και καθίστανται ανίκανα να προσφέρουν παρηγοριά και ανακούφιση. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι για να μπορεί το άτομο να συμμετέχει συναισθηματικά πρέπει να διαθέτει την δεξιότητα της ενσυναίσθησης, να αναγνωρίζει δηλαδή τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται οι άλλοι, παρά το γεγονός ότι αυτό που σκέφτεται ή αισθάνεται μπορεί να μην είναι ίδιο με τη δική του νοητική κατάσταση και ψυχική διάθεση τη δεδομένη εκείνη στιγμή, της κοινωνικής συναλλαγής (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

Αλλά και η Newson, «οριοθετώντας τον αυτισμό ως διαταραχή, θεωρεί την «κοινωνική ενσυναίσθηση» (social empathy), ως το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής παρέκκλισης του ατόμου». Υποστηρίζει ότι η ικανότητα αυτή αποτελεί μια «ανοιχτή γραμμή» μέσω της οποίας είναι εφικτή η κατανόηση και η αντίληψη των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων. Αυτή η παρέκκλιση δεν βοηθάει τα αυτιστικά παιδιά ώστε να λειτουργήσουν ως μέλη μιας ομάδας και θεωρείται μια από τις βασικές αιτίες για την οποία τα παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές, όπως το να δείξουν, να μεταφέρουν ή να σχολιάσουν αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

#### Η ανάγκη για την τήρηση της ρουτίνας

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που παρουσιάζει το παιδί με αυτισμό είναι η βασανιστική επιθυμία του για ρουτίνα, επειδή αναζητούν συνεχώς συναισθηματική ασφάλεια, για να μπορούν να βρίσκονται σε επαφή με την πραγματικότητα, η οποία συνεχώς αλλάζει. «Η προσκόλληση, όμως, του παιδιού με αυτισμό στο μόνιμο, το αμετάβλητο, είναι μια παθολογική κατάσταση, που φυσικά ξεπερνάει κάθε όριο και μπορεί να προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση στο παιδί και την οικογένεια» (Σταμάτης, 1987).

Η εμμονή αυτή προέρχεται από το φόβο της αλλαγής, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η κοινωνικοποίηση και η προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Κυριότερα το αυτιστικό παιδί αισθάνεται μεγάλη αγωνία όταν επέλθει μια αλλαγή και επειδή δεν ξέρει πώς να διαχειριστεί, αντιδρά έντονα. Οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις του είναι να φωνάζει, να κλαίει και να χτυπιέται.

Αν δεν καταφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε κλείνεται στον εαυτό του και πολλές φορές παλινδρομεί (Κρουσταλάκης,Γ., 1994).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η αντίσταση αυτή του αυτιστικού παιδιού, οφείλεται στην ανικανότητά του να αντιμετωπίσει διάφορα ερεθίσματα και καταστάσεις, εξαιτίας της νευρολογικής του αδυναμίας και της συνεπακόλουθης αδυναμίας να επεξεργαστεί τις πληροφορίες (Κωνστανταρέα, 1988).

### **2.2.3 Γλωσσική επικοινωνία**

Αυτό που αρχικά κάνει τους φροντιστές των αυτιστικών παιδιών να ανησυχήσουν, είναι οι δυσκολίες στην επικοινωνία και το λόγο. Τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για την ομιλία διότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα νοήματα που εκφράσει. Συνήθως αργούν πολύ να κατακτήσουν την ομιλία και κάποια παιδιά δεν τα καταφέρνουν ποτέ. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν είναι οι άναρθρες φωνές. Στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού μπορεί να πιάσει το χέρι του ενήλικα και να τον οδηγήσει αυτό που επιθυμεί (Wing, L., 1984).

### **2.2.4 Σύγκριση με την κοινωνική τους εξέλιξη**

Τα παιδιά που έλαβαν πρώιμη παρέμβαση, δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές από τα τυπικά παιδιά, δεν παύουν όμως να υστερούν σε ορισμένους τομείς.

Ένα άτομο που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, είναι η Temple Grandin, η οποία γράφει στο βιβλίο της: «Σήμερα είμαι μια επιτυχημένη σχεδιάστρια κτηνοτροφικού εξοπλισμού με δική μου εταιρεία. Ποιος το περίμενε από εκείνη την «τρελή» ; Ξανακοιτάζω την πρόσκληση για την συνάντηση των αποφοίτων. Στο κάτω κάτω με την βοήθεια και την αγάπη της οικογένειάς μου και άλλων, έχω προχωρήσει πάρα πολύ. Με την ικανότητα μου για οπτικό τρόπο σκέψης «βλέπω» και άλλους που χαρακτηρίστηκαν αυτιστικοί να γλιστρούν μέσα από τις συμβολικές τους πόρτες προς την προσωπική τους επιτυχία». Σε άλλο σημείο αναφέρει : «αν με ρωτήσετε αν θέλω να μου αφαιρέσετε τον αυτισμό μου θα σας πω όχι, διότι αυτό είναι σημαντικό μέρος του εαυτού μου και ορισμένες ιδιαίτερες ικανότητες μου οφείλονται σ' αυτόν ».

Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό που βελτιώνονται σε κάποιους τομείς όπως και αναπτύσσουν ικανότητες μετά από εκπαίδευση τους. Μερικά βέβαια δεν μιλούν ή δεν θα μιλήσουν ποτέ. Στην αρχή βέβαια προσπάθησαν να αρθρώσουν κάποιες λέξεις αλλά εγκατέλειψαν την προσπάθεια στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους, όταν κλείστηκαν στον εαυτό τους. Στο σύνολο των παιδιών αυτών, αρθρώνουν κάποιες λέξεις με μονότονη φωνή, που συνήθως είναι τυχαίες και δεν έχουν κάποιο κοινωνικό ή συναισθηματικό περιεχόμενο. Ωστόσο, παρ' όλη αυτή τη δυσκολία που παρουσιάζουν στην επικοινωνία, τα αυτιστικά παιδιά δομούν έναν ιδιάζοντα λόγο και όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή γι' αυτά, εκφράζονται (Κρουσταλάκης,Γ., 1994).

Από την άλλη, τα παιδιά που έχουν εμφανίσει το λόγο, χρησιμοποιούν πρώτα τα ουσιαστικά και μετά τα ρήματα, υπάρχει μια δυσκολία στα βοηθητικά ρήματα έχω και είμαι. Προφέρουν ευκολότερα το *όχι* από το *ναι*. Το παιδί με αυτισμό, δυσκολεύεται να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες και οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι σε συνάρτηση του πράγματος (Σταμάτης, 1987).

Μάλιστα η Newson, η Hobson, και η Frith υποστηρίζουν ότι η δυσκολία που έχουν τα αυτιστικά παιδιά να κατανοήσουν τις εκφράσεις του προσώπου, η απουσία της βλεμματική επαφής, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η δυσκολία της γενίκευση των κατεκτημένων γνώσεων αλλά και το έλλειμμα στη μάθηση επηρεάζουν την λεκτική και επικοινωνιακή ανάπτυξη τους (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

Ακολουθώντας το μοντέλο των Bates, Camaoni και Voltera, «παρατηρείται ότι στους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού, ακόμα και αυτά που έχουν διαγνωστεί ως αυτιστικά, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, το επονομαζόμενο ως «διαλεκτικό». Το χαρακτηριστικό γνώρισμα του σταδίου αυτού είναι η μονομερής επικοινωνία. Τα παιδιά επικοινωνούν με το κλάμα, το οποίο λειτουργεί ως αντανακλαστική αντίδραση και όχι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά όμως, λειτουργεί επικοινωνιακά προς το περιβάλλον του, εκφράζει τα ίδια συναισθήματα με αυτά των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών όπως είναι η αίτηση, η έλλειψη και η έκπληξη, αφού μέσω του κλάματος το περιβάλλον αντιδρά σε αυτή την έμφυτη αντανακλαστική πράξη του παιδιού.

Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό αρχίζει κατά το δεύτερο στάδιο, το οποίο ονομάζεται «εκφωνητικό», όπου μερικά παιδιά με αυτισμό δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη οπτική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους.

Ενώ στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της Bates και των συνεργατών της, το επονομαζόμενο ως «λεκτικό», ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό (περίπου 50%-80%), αναπτύσσει προφορικό λόγο. Λόγω όμως των προβλημάτων που παρατηρούνται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, ο λόγος τους είναι περιορισμένος και υπολείπεται στη χρήση του. Συνήθως επηρεάζονται οι τομείς του λόγου που συσχετίζονται με τα παραλεκτικά στοιχεία του λόγου, δηλαδή την προσωδία του, που είναι η χροιά της φωνής, η ένταση, η δύναμη και ο επιτονισμός, με τα μη λεκτικά του στοιχεία που είναι η στάση του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου και με τον πραγματολογικό χαρακτήρα του λόγου, δηλαδή με τη χρήση του στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική» (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

## 2.2.5 Ιδιαιτερότητες του λόγου

Ο λόγος των αυτιστικών παιδιών εμφανίζεται μονότονος και χωρίς ρυθμό. Όταν τους ερωτώνται για κάτι απαντούν με την ίδια ερώτηση, ενώ αρκετές φορές η ομιλία τους παρουσιάζει ξαφνικές αλλαγές (Σταμάτης, 1987).

Οι γλωσσικές ιδιορρυθμίες που παρατηρούνται στο λόγο τους είναι οι εξής:

### Ηχολαλία

Η ηχολαλία είναι η επανάληψη της ομιλίας κάποιου άλλου ατόμου, δηλαδή το παιδί θα επαναλάβει λέξεις ή φράσεις που έχει ακούσει (Frith, U, 1996). « Η ηχολαλία μπορεί να διακριθεί σε δύο είδη σε σχέση με το χρόνο που εμφανίζεται. Έτσι έχουμε «την άμεση ηχολαλία, η οποία αναφέρεται στην επανάληψη των λεγομένων κάποιου τη στιγμή που τα ακούει και την καθυστερημένη ηχολαλία, η οποία χαρακτηρίζεται από επανάληψη φράσεων ή λέξεων που ακούστηκαν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα που έχει περάσει» (Quill, (2000).

Πολλοί ερευνητές όπως οι Fay και Schuler, υποστήριξαν ότι η ηχολαλία έχει κοινωνική αξία, γιατί δείχνει την ενέργεια του παιδιού με αυτισμό να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει έστω και με αυτόν τον τρόπο με άλλους ανθρώπους (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

Τέλος «το νόημα που προσπαθεί να δώσει το αυτιστικό παιδί σε κάθε λέξη ή πρότασή του, μπορεί να προσδιορίζεται μόνο με προσεκτική ανάλυση της συμπεριφοράς του μέσα στην πράξη των αλληλοσχετιζόμενων συνθηκών του περιβάλλοντος του» (Tiegerman, 1989).

### Ιδιοσυγκρασιακός λόγος

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που εμφανίζει ο λόγος του παιδιού με αυτισμού είναι ο ιδιοσυγκρασιακός λόγος. «Ο ιδιοσυγκρασιακός λόγος, είναι η μεταφορική έννοια που δίνει το παιδί σε κάποιες λέξεις, οι οποίες βασίζονται σε μοναδικές συσχετίσεις και δεν αναφέρονται σε κανένα είδος κοινωνικού τύπου ανταλλαγής πληροφοριών» (Βογινδρούκας Ι. , 2002) .

Το ότι τα αυτιστικά παιδιά επιμένουν στη χρήση του δείχνει την απουσία ενδιαφέροντος να αλληλεπιδράσουν. Εξάλλου δεν αντιλαμβάνονται ότι αυτός που είναι απέναντί τους δεν είναι σε θέση να καταλάβει την αιτία για την οποία το παιδί χρησιμοποιεί αυτή τη φράση. Επομένως, με αυτό τον τρόπο το παιδί υποδηλώνει την αδυναμία του να χειριστεί τον προφορικό λόγο για να εκφράσει κατάλληλα αυτό που πραγματικά θέλει (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

### Νεολογισμοί

Νεολογισμός είναι η παραγωγή νέων λέξεων χωρίς κάποιο νόημα, που δεν υφίσταται στη γλώσσα. Το παιδί χρησιμοποιεί τους νεολογισμούς για να επικοινωνήσει στους άλλους κάτι που θέλει (Κωνστανταρέα, 1988).

### Αντιστροφή αντωνυμιών

Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού κάνουν αντιστροφή των αντωνυμιών, δυσκολεύονται δηλαδή να χρησιμοποιήσουν το πρώτο πρόσωπο και έτσι ακόμη και για να αναφερθούν στον εαυτό τους κάνουν χρήση του τρίτου προσώπου. Πολλοί ερευνητές, που

ασχολήθηκαν με τον αυτισμό, εξέφρασαν την άποψη «ότι η αντιστροφή των αντωνυμιών ίσως οφείλεται στην ηχολαλική συμπεριφορά των παιδιών καθώς και στη γενικότερη δυσκολία τους για μάθηση, και επεξεργασία του περιβάλλοντος» (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

Σύμφωνα με τη Jordan « η δυσκολία στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, δεν σχετίζεται με τη διαφοροποίηση του εαυτού από τους άλλους μιας και έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναγνωρίσουν τα άλλα άτομα και τους εαυτούς τους και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα ονόματα των ανθρώπων αυτών» (Frith, U, 1996).

## 2.2.6 Στερεότυπη και τελετουργική συμπεριφορά

Οι στερεότυπες κινήσεις είναι χαρακτηριστικά γνώρισμα των αυτιστικών παιδιών. «Οι κινήσεις αυτές είναι σταθερές, επαναλαμβανόμενες και εμπεδώνονται στη κινητική τους συμπεριφορά» (Κρουσταλάκης,Γ., 1994).

Αρκετοί ψυχαναλυτές θεωρούν, ότι οι στερεοτυπικές κινήσεις είναι μια προσωρινή διέξοδος της αμηχανίας τους ή εξαφανίζουν κάτι που τα ενοχλεί (Σταμάτης, 1987).

Σύμφωνα με την U. Frith (1996), «η ύπαρξη στερεοτυπικών κινήσεων έχει οδηγήσει στην υπόθεση ότι οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις και σκέψεις, αποτελούν μέρος κάποιου μηχανισμού, το οποίο ελέγχει το επίπεδο της διέγερσης. Οι στερεοτυπίες δεν μειώνουν απαραίτητα το επίπεδο της διέγερσης, αντίθετα τις περισσότερες φορές το αυξάνουν».

Τέλος οι κινήσεις αυτές, θεωρούνται αυτορρυθμιστικές. Αλλά αν έχουν μεγάλη συχνότητα, δεν αφήνουν το παιδί να κοινωνικοποιηθεί, να αλληλεπιδράσει και να μάθει (Tiegerman, 1989).

## 2.2.7 Αμφιταλαντεύσεις

Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά εμφανίζουν αμφιταλαντευτικές κινήσεις. Κινούνται δηλαδή μπρος – πίσω ή δεξιά κι αριστερά κι αυτό γίνεται επαναλαμβανόμενα (Σταμάτης, 1987).

### Κινήσεις των χεριών

Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να κινούν τα χέρια τους πάνω-κάτω σαν να φτεροκοπούν όπως ένα πουλί. Άλλες φορές πάλι τους αρέσει να στριφογυρίζουν με κυκλικές κινήσεις, διάφορα αντικείμενα. (Σταμάτης, 1987).

### Κινήσεις του κεφαλιού

Οι κινήσεις του κεφαλιού που μπορεί να κάνει ένα παιδί με αυτισμό είναι είτε μπρος –πίσω, είτε δεξιά κι αριστερά. Αυτό μπορεί να συμβαίνει συνεχόμενα χωρίς να σταματά το παιδί και να ζαλίζεται. Κάποιες φορές είναι επικίνδυνο γιατί μπορεί να χτυπήσουν (Σταμάτης, 1987).



## 2.2.8 Μορφασμοί

Σε αρκετά παιδιά με αυτισμό παρουσιάζονται μορφασμοί. Αυτοί εκφράζονται με κάποιες χαρακτηριστικές συσπάσεις του προσώπου ή ανοιγοκλείνουν το στόμα τους και μισοκλείνουν τα μάτια τους (Σταμάτης, 1987).

## 2.2.9 Χαρακτηριστικό βάδισμα

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν παράξενο βάδισμα τις περισσότερες φορές. Συνήθως περπατούν στις μύτες των ποδιών, χωρίς να έχουν συντονισμό και είναι υποτονικά (Σταμάτης, 1987).

## 2.2.10 Ιδιόρρυθμες αισθητηριακές και συναισθηματικές αντιδράσεις

Οι αισθήσεις μας αποτελούν σημαντικό ρόλο, διότι μέσω αυτών ένα άτομο δέχεται τα ερεθίσματα από τον έξω κόσμο. (Frith, U, 1996). Και ενώ στα παιδιά με αυτισμό δεν ανιχνεύεται αισθητηριακή ανεπάρκεια, παρατηρείται όμως μια αδυναμία στο κομμάτι της αισθητηριακής ολοκλήρωσης, στο πως δέχεται δηλαδή τις πληροφορίες (Κυπριωτάκης Α. , 1995).

Ενώ σε αυτά τα παιδιά δεν παρουσιάζονται δυσλειτουργίες στα αισθητήρια όργανα, αυτά αντιδρούν περίεργα στα ερεθίσματα που λαμβάνουν με τις αισθήσεις τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούνε, διότι δεν ανταποκρίνονται, όταν τους μιλούν. Άλλες φορές πάλι κλείνουν με τα χέρια τους τα αυτιά. Αυτό το κάνουν κυρίως στους εντόνους θορύβους και στις ομιλίες. «Αντιλαμβάνονται και εσωτερικεύουν όμως τα πάντα» (Σταμάτης, 1987).

Το παιδί με αυτισμό θα αρχίσει να εξερευνά το περιβάλλον μέσω της όσφρησης, της αφής και της γεύσης. Γι' αυτό πολλές φορές βάζουν τα αντικείμενα που πιάνουν στο στόμα τους ή τα μυρίζουν (Σταμάτης, 1987).

Με τις αισθήσεις το άτομο έχει την ευκαιρία να πάρει πληροφορίες για όσα συμβαίνουν σε εκείνο και γύρω του. Καθοριστικό, όμως, ρόλο «στην ικανότητα λήψης, αποθήκευσης, επεξεργασίας και χρήσης των νέων πληροφοριών, ασκεί η ποιότητα των αισθήσεων, παρά η ποσότητα. Η γνωστική αυτή διαδικασία, γνωστή με τον όρο αντίληψη, δεν αποτελεί μια παθητική λειτουργία της πρόσληψης των ερεθισμάτων, αλλά αποτελεί μια ενεργητική και κατευθυνόμενη διαδικασία αναζήτησης των πληροφοριών και απόδοση αυτών σε ένα περιεχόμενο, Έτσι η αντίληψη ως γνωστική διαδικασία, περιλαμβάνει τη λήψη των πληροφοριών, την πορεία που θα ακολουθήσουν, την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση με την έννοια της επεξεργασίας και τις περισσότερες φορές καταλήγει στην αναγνώριση, διαφοροποίηση και στην αντίδραση κινητικής ή γλωσσικής μορφής, αφού η αντίληψη αποτελεί μια βασική προϋπόθεση των γνωστικών λειτουργιών. Συνεπώς, όταν τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάσουν ασυνήθιστες μορφές συμπεριφοράς, μπορεί

κάποιος να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι παρουσιάζουν διαταραχές στην επεξεργασία των πληροφοριών, που προέρχονται από τα αισθητήρια όργανα» (Κυπριωτάκης Α. , 1995).

Σύμφωνα με την U. Frith (1996), είναι σημαντικό να εξεταστεί τι ρόλο έχουν η συγκέντρωση και η προσοχή στον αυτισμό. Από την πληθώρα ερεθισμάτων που λαμβάνει ένα άτομο, μόνο κάποια από αυτά γίνονται το αντικείμενο της προσοχής. Οι επιστήμονες έχουν διακρίνει την υπόθεση της «υπερ-επιλεξιμότητας» των ερεθισμάτων. Στην αρχή πίστευαν ότι δεν μπορούν να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε ταυτόχρονες πληροφορίες και έτσι επιλέγουν ένα μόνο στοιχείο από αυτές ή ανταποκρίνονται σε μία λεπτομέρεια και αγνοούν όλες τις άλλες (Frith, U, 1996).

Κατά τους ερευνητές, «οι αντιληπτικές μειονεξίες, δεν δίνουν τη δυνατότητα παρόρμησης και κινήτρων για δραστηριότητα, είτε πρόκειται για παιχνίδι είτε πρόκειται για μάθηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην δημιουργείται η ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και αξιολόγηση των ενεργειών και έτσι να μην υπάρχει η δυνατότητα να δομηθούν πολύπλευρες κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους» (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 2001).

Το βλέμμα των παιδιών με αυτισμό είναι «ανέκφραστο και άδειο», δεν κοιτάζουν τον άλλον στα μάτια γιατί δεν μπορούν να αντέξουν το βλέμμα. Παρακολουθούν τα πάντα γύρω τους βέβαια, με το «περιφερειακό βλέμμα» και δεν χάνουν σχεδόν τίποτα από όσα συμβαίνουν γύρω τους, (Σταμάτης, 1987). Παρατηρούν το πώς κινούνται οι άλλοι, αλλά και τι συζητούν, ακόμη και όταν δείχνουν αδιαφορία ή είναι γυρισμένα από την άλλη και αυτό προδίδεται από τις αντιδράσεις τους (Σταμάτης, 1987).

Τα αντιφατικά τους συναισθήματα είναι το κυρίαρχο τους γνώρισμα. Το αυτιστικό παιδί μοιάζει ψυχρό και δεν εκδηλώνει καμία έκφραση, όταν οι άλλοι τους εκδηλώνουν την αγάπη τους και δεν δείχνουν τον ενθουσιασμό τους για κάτι που τους αρέσει (Κρουσταλάκης, Γ., 1994) .

Παρόλα αυτά παρουσιάζουν φυσιολογικές αντιδράσεις. Αυτό σημαίνει ότι δείχνουν την ευχαρίστηση τους σε παιχνίδια που έχουν έντονη σωματική επαφή. Το γαργάλημα τους αρέσει αρκετά, όπως και η μουσική. Σπανιότερα θα τρέξουν σε άλλους για να τα αγκαλιάσουν ή όταν χρειάζονται παρηγοριά. (Frith, U, 1996) Όταν κάτι δεν τους αρέσει θα το εκδηλώσουν με κραυγές, κλάματα, κινήσεις χωρίς νόημα ή ακόμη και με παλινδρόμηση. Επίσης, μπορεί έχουν μεταπτώσεις στη διάθεσή τους από ασήμαντες και απρόβλεπτες αιτίες. (Σταμάτης, 1987).

Συχνά έχει αναφερθεί ότι «τα παιδιά με αυτισμό έχουν ελάχιστες προσωπικές εκφράσεις, δύσκαμπτη σωματική στάση και μια μονότονη φωνή. Όσοι ερευνητές ασχολήθηκαν με το σύνδρομο του αυτισμού παρατήρησαν, ότι υπάρχει κάποια δυσλειτουργία, μια έλλειψη συντονισμού, η οποία σηματοδεύει τη συναισθηματική εκφραστικότητα των αυτιστικών παιδιών» (Frith, U, 1996) .

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με αυτισμό, δεν μπορούν να επεξεργαστούν πολλές πληροφορίες, ιδίως όταν προέρχονται από διάφορες καταστάσεις. Αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται «κυριολεκτικά». Δεν μπορούν να καταλάβουν τη μεταφορική έννοια. (E.E.Π.Α.Α., 2001) Έτσι γίνεται αντιληπτή η αδυναμία τους να συνδεθούν συναισθηματικά με τα άλλα άτομα, ακόμη και με τους γονείς τους. «Αν και φθάνουν στο σημείο να κατανοήσουν τη

συναισθηματική έκφραση των άλλων ατόμων, ωστόσο αδυνατούν να κατακτήσουν το επίπεδο της χρήσης της» (E.E.P.A.A., 2001).

### **2.2.11 Επιθετικότητα και Νευρικοί παροξυσμοί**

Οι φροντιστές των αυτιστικών παιδιών μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με επιθετικές συμπεριφορές. Αυτή η ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί, χτυπώντας, φωνάζοντας, δαγκώνοντας και κλαίγοντας. (Κρουσταλάκης,Γ., 1994). Οι ειδικοί, υποστηρίζουν ότι είναι μια συμπεριφορά άμυνας, η οποία εκφράζει «την απόγνωση του παιδιού». Πιθανότατα, «η αντίδραση αυτή να οφείλεται από κάποια δυσάρεστα συναισθήματα, από έντονες αισθητηριακές ενοχλήσεις, από μια άστοχη παιδαγωγική φόρτιση των γονέων, και ίσως από διάφορα επώδυνα συναισθήματα» (Κρουσταλάκης,Γ., 1994).

### **2.2.12 Ιδιορρυθμίες στις σχέσεις με τα αντικείμενα**

Τα αυτιστικά παιδιά φαίνεται, ότι κάνουν αλλόκοτη χρήση των αντικειμένων. Αν τοποθετήσουν μπροστά τους ένα κουτί με διάφορα παιχνίδια, μπορεί να τα αγνοήσουν όλα ή να ασχοληθούν με ένα από αυτά αλλά όχι με χρηστικό τρόπο, (Κωνστανταρέα, 1988). Ορισμένα αντικείμενα μπορεί να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού, με αποτέλεσμα αν προσπαθήσει κάποιος να του τα πάρει, θα συναντήσει μεγάλη αντίσταση με θυμό και κλάματα. Αλλά και στην περίπτωση που κάποιος κρύψει το αγαπημένο του αντικείμενο, θα αρχίσει να το ψάχνει με μανία (Σταμάτης, 1987).

Αυτό που παρατηρείται, λοιπόν, είναι «ότι το αυτιστικό παιδί συνήθως συνδέεται με ένα πρωτόγονο «φειχιστικό» τρόπο με τα αντικείμενα, όπου τις περισσότερες φορές είναι ασημαντα και τα χρησιμοποιεί με ένα μη λειτουργικό τρόπο. Αυτή η σχέση του παιδιού με τα αντικείμενα, αν αξιοποιηθεί σωστά, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να μάθει να τα χειρίζεται και να παίζει μαζί τους» (Κρουσταλάκης,Γ., 1994).

### **2.2.13 Συμπεριφορά μπροστά στον καθρέπτη**

Η συμπεριφορά του αυτιστικού παιδιού μπροστά στον καθρέπτη είναι ασυνήθιστη, όταν δηλαδή βλέπει το είδωλο του. Ορισμένα παιδιά παρατηρούν αρκετές ώρες τον εαυτό τους μέσα στον καθρέπτη, ενώ σε άλλα δεν υπάρχει το ενδιαφέρον ή δεν μπορούν να ανεχτούν τη θέα του ειδώλου τους. Τις περισσότερες φορές, «δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους βλέποντάς τον, μονολογούν, απομακρύνονται για λίγο και επιστρέφουν, σαν κάτι να τα τραβάει» (Σταμάτης, 1987).

Σύμφωνα με την Κ. Συνοδινού (1994), «η στιγμή που το παιδί θα έρθει σε επαφή με τον καθρέπτη, είναι μια στιγμή ενδεικτική για το παιδί με αυτισμό. Κάποιες φορές, η συνάντηση αυτή δεν προκαλεί, ούτε επιθυμία, ούτε χαρά, αλλά μπορεί μάλιστα να επιφέρει αναστάτωση».

Γι' αυτό πολλές φορές, όταν τα παιδιά με αυτισμό κοιτάζουν τον εαυτό τους στον καθρέπτη αποστρέφουν το πρόσωπο τους φοβισμένα, φεύγουν μακριά τρέχοντας και χτυπώντας τον, επειδή δεν μπορούν να ανεχτούν το βλέμμα του ειδώλου τους να είναι «καρφωμένο» πάνω τους (Σταμάτης, 1987).

## **2.2.14 Αντιδράσεις άγχους - Παιραισθήσεις και παράξενοι φόβοι**

Ο αυτισμός είναι στενά συνδεδεμένος με τις αγχώδεις διαταραχές. Συνήθως τα παιδιά, όταν βιώνουν τον αποχωρισμό από τους γονείς τους, τα αγαπημένα τους αντικείμενα, ή όταν βρίσκονται εκτεθειμένα σε καινούριες καταστάσεις και πρόσωπα εκδηλώνουν άγχος. Κάποια παιδιά βέβαια μπορούν να επηρεαστούν και από το άγχος που έχει το οικείο περιβάλλον στην προσπάθεια τους να τα εκπαιδεύσουν.

Δεν εκδηλώνουν όμως όλα τα παιδιά αυτές τις αντιδράσεις. Έτσι γίνεται φανερό ότι υπάρχει «μια θετική στάση ανάμεσα στο επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας και στις αντιδράσεις άγχους, που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυξημένη αντιληπτική ικανότητα συνδέεται με τη συνειδητοποίηση του κινδύνου», (Κωνστανταρέα, 1988). Αντιθέτως υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν την αίσθηση του κινδύνου και μπορεί να τρέξουν μέσα στη μέση του δρόμου, να σκαρφαλώσουν σε ψηλά μέρη χωρίς κανένα απολύτως φόβο. Επίσης μπορεί να πιάσουν κάποιο αντικείμενο που καίει χωρίς να σκεφτούν τις συνέπειες (Wing, L., 1984).

Ακόμη το αυτιστικό παιδί δίνει την εντύπωση ότι έχει παιραισθήσεις και αρκετές φορές δείχνει να έχει επικοινωνία με κάτι που βρίσκεται μακριά. Αποτέλεσμα αυτών των παιραισθήσεων, είναι ο τρόπος που ασχολείται με τα παιχνίδια του και με τα άλλα αντικείμενα. Ενώ μια άλλη συνέπεια αυτών, είναι τα ανεξήγητα γέλια ή κλάματα που δεν συνάδει με αυτό που κάνει εκείνη τη στιγμή. Παράλληλα, μερικά αυτιστικά παιδιά δείχνουν να έχουν φόβους για πράγματα που είναι αβλαβή, όπως το νερό για να κάνουν μπάνιο ή μια χτένα, που κανονικά δεν προκαλούν φόβο αλλά ίσως συνδέονται με μια αρνητική εμπειρία για αυτά (Σταμάτης, 1987).

## **2.2.15 Οργάνωση του ζωτικού χώρου**

Το παιδί με αυτισμό έχει ένα δικό του ιδιαίτερο τρόπο να λειτουργεί στον προσωπικό του χώρο. Στο σχολείο όμως μένουν απομονωμένα από τα υπόλοιπα παιδιά σε μια γωνιά μέχρι να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της τάξης και των άλλων χώρων του σχολείου (Κρουσταλάκης, Γ., 1994).

Αντίθετα στην ύπαιθρο και σε χώρους που μένουν ακάλυπτοι δεν βιώνουν κανένα φόβο και ενεργοποιούνται με διάφορους τρόπους. Κινούνται, τρέχουν και παίζουν με ευκολία και ασφάλεια. Σε ανοιχτούς χώρους νιώθουν ελεύθερα και ξεκινούν να παίζουν με τον τρόπο που εκείνα θέλουν. Όταν πάλι βρίσκονται μέσα στο σπίτι τους, τους χαλαρώνει να μένουν σε ένα δωμάτιο και σε συγκεκριμένη θέση. «Αυτές οι στάσεις τους και οι κινήσεις τους μέσα στο χώρο προσδιορίζουν τη βασική τους ανάγκη για αντίσταση στην αλλαγή» (Κρουσταλάκης, Γ., 1994).

## 2.2.16 Διαταραχές του ύπνου

Πολλά παιδιά με αυτισμό συχνά εμφανίζουν διαταραγμένο ύπνο. Η συμπεριφορά βέβαια που εκδηλώνουν διαφέρει από παιδί σε παιδί. Μερικά ξυπνούν πολλές φορές μέσα στη νύχτα και είναι ανήσυχα. Γενικότερα, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αποκοιμηθούν διότι δεν αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά σημάδια.

Μεγάλη σημασία γι' αυτά έχει η προσκόλληση στη ρουτίνα και οι τελετουργικές συμπεριφορές πριν τον ύπνο. Κάποιες από τις αιτίες αυτής της διαταραχής είναι «ο ιδιόμορφος τρόπος που δέχονται τα αισθητηριακά ερεθίσματα, η ελλιπής φυσική δραστηριότητα ή η κούραση της ημέρας, καθώς και η πιθανή αλλαγή στις καθημερινές συνήθειες και τελετουργίες, οι οποίες προηγούνται από τον ύπνο» (Σταμάτης, 1987).

## 2.2.17 Δυσκολία στη διατροφή και η ενδυμασία τους

Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν εκλεκτική διατροφή. Συνήθως τρώνε συγκεκριμένα φαγητά, και είτε θα τα καταναλώνουν με λαιμαργία και πολύ γρήγορα, είτε θα καθυστερούν υπερβολικά στο φαγητό. Επίσης, άλλα παιδιά δυσκολεύονται στη μάσηση στερεάς τροφής και προτιμούν τις αλεσμένες τροφές.

Όσον αφορά την ενδυμασία τους, τα αυτιστικά παιδιά νιώθουν ιδιαίτερη ασφάλεια στα ρούχα που ήδη έχουν και δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που αντιδρούν έντονα στο να φορέσουν ένα καινούριο ρούχο, διότι διαθέτουν ανοχή μόνο σε ορισμένες υφές (Σταμάτης, 1987).

## Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία έρευνας

Με την επικοινωνία μεταβιβάζονται μηνύματα και πληροφορίες από τον έναν άνθρωπο στον άλλον. Είναι μια πράξη αλληλεπίδρασης και διαμορφώνει όσα συμβαίνουν ανάμεσα στις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους. Αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης, πολιτιστικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας των ανθρώπων σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Μπαμπινιώτης, 2012).

Στην επικοινωνία πρέπει να μεταφέρεται ένα νόημα. Αυτό μπορούμε να το επιτύχουμε μέσω της ομιλίας, της απόχρωσης της φωνής, των σωματικών κινήσεων και των εκφράσεων του προσώπου.

«Τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην επικοινωνία με άλλους ανθρώπους. Αυτές οι δυσκολίες αφορούν την καθυστέρηση ή την απουσία ανάπτυξης προφορικού λόγου ενώ ταυτόχρονα μπορεί να μη διαθέτουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και να εμφανίζουν ελλείματα στις δεξιότητες συζήτησης ή στερεοτυπική και επαναλαμβανόμενη χρήση του λόγου» (Βογινδρούκας Ι. , 2005).

Τα άτομα με αυτισμό δεν είναι ότι δεν του θέλουν να είναι μαζί με άλλους ανθρώπους, αλλά δεν ξέρουν γιατί να είναι μαζί τους ή δεν γνωρίζουν με τι τρόπο θα μπορούσαν είναι μαζί τους. Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχουν δυσκολίες στην επεξεργασία των πληροφοριών που παίρνουν από το περιβάλλον και τους είναι επώδυνο να κατανοήσουν τον τρόπο που λειτουργεί η κοινωνία. Άλλες φορές βέβαια, μπορεί να χρησιμοποιούν ακατάλληλες συμπεριφορές για να το καταφέρουν, αλλά εμείς τις ερμηνεύουμε λάθος και δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε κατάλληλα σε αυτές (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

Αυτό λοιπόν που χρειάζονται είναι η εκπαίδευση τόσο στις κοινωνικές δεξιότητες, όσο και στην κοινωνική επικοινωνία, για να συμμετέχουν σε μια πραγματικότητα που είναι άγνωστη γι' αυτά. Μέσα από την εμπειρία μου ως λογοθεραπεύτρια, για κάποια παιδιά η βελτίωση στις επικοινωνιακές δεξιότητες μπορεί να γίνει μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

## Σκοπός –Περιεχόμενο

Με αφορμή λοιπόν από αυτή την εμπειρία, στην εργασία αυτή θα αναλυθούν άρθρα που αφορούν την εναλλακτική επικοινωνία στα παιδιά με ΔΑΦ. Ακόμη οι τρόποι εναλλακτικής επικοινωνίας αλλά και η αποτελεσματικότητα αυτών.

Για να διαμορφωθεί η στοχοθεσία της έρευνας ετέθησαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι είναι τελικά ο αυτισμός;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αυτισμού;
- Τι είναι η εναλλακτική επικοινωνία;
- Ποια είναι τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας;
- Πότε τα επιλέγουμε;
- Ποια είναι η αποτελεσματικότητά τους;
- Οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν στην εκπαίδευση της επικοινωνίας;
- Χρειάζεται εκπαίδευση και της οικογένειας ή μόνο του παιδιού;
- Ποιος είναι ο ρόλος των λογοθεραπευτών;

## Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### Σκοπός

Κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας με θέμα «Αυτισμός και εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας» πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέρος της οποίας επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη εργασία.

## Μεθοδολογία

Μελετήθηκαν δημοσιευμένα άρθρα με τη μέθοδο της δημιουργίας χάρτη βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσα στις μηχανές αναζήτησης pud med, google scholar και ERIC ( Educational Resources Information Center) τους όρους: «εναλλακτική επικοινωνία», «αυτισμός», «εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας», «κοινωνικές ιστορίες». Με βάση τα κριτήρια αναζήτησης μελετήθηκαν 100 άρθρα, ενώ για την παρούσα εργασία επιλέχθηκαν 20 άρθρα. Η τελική επιλογή πραγματοποιήθηκε με βάση τις πιο πρόσφατες εργασίες (κυρίως της τελευταίας δεκαετίας).

Χώρες Υλοποίησης
Αγγλία
Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Βραζιλία
Νορβηγία
Αυστραλία
Ταϊβάν
Ηνωμένο Βασίλειο
Πακιστάν
Ινδία
Βαλτιμόρη
Σαουδική Αραβία
Κύπρος

Εικόνα 1 Χώρες προέλευσης των άρθρων που μελετήθηκαν.

ΧΑΡΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ					
α/α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ- ΤΙΤΛΟΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΧΩΡΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ
1	<a href="#">Erika Tamyres Pereira</a> , Ana Cristina, <a href="#">Angélica Galindo</a> , <a href="#">Cátia Crivelenti</a> (2020).	Η επαλήθευση των επιπτώσεων της Παρέμβασης Λόγου-Γλώσσας με Αυξητική και Εναλλακτική Επικ	Δραστηριότητες που βασίζονται στο PECS. Επιπλέον, εφαρμόστηκε το Πρωτόκολλο Κλίμακα	Βραζιλία	3 αγόρια

	Augmentative and Alternative Communication on Autism Spectrum Disorder: Impacts on Communication. <a href="https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167">https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167</a>	οινωνία (AAC)σε επικοινωνιακές πράξεις, σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).	αξιολόγησης παιδικού αυτισμού (CARS). Τέλος συνεντεύξεις με τους γονείς.		
2	Emily Lorang, Nell Maltman, Courtney Venker, Alyson Eith, Audra Sterling (2022). Speech-language pathologists' practices in augmentative and alternative communication during early intervention. <a href="https://doi:10.1080/07434618.2022.2046853">https://doi:10.1080/07434618.2022.2046853</a>	Πρακτικές λογοπαθολόγων στην επαγγελματική και εναλλακτική επικοινωνία κατά την πρώιμη παρέμβαση.	Κλινική εξέταση και συνέντευξη.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	
3	Shelley K. Lund &Janice Light, (2009). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part I – what is a “good” outcome? <a href="https://doi.org/10.1080/07434610600718693">https://doi.org/10.1080/07434610600718693</a>	Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για άτομα που χρησιμοποιούν επαγγελματική και εναλλακτική επικοινωνία: Μέρος I – ποιο είναι το «καλό» αποτέλεσμα;	Κλινική εξέταση	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Ομάδα επτά νεαρών ανδρών (ηλικίας 19 – 23 ετών) που είχαν χρησιμοποιήσει συστήματα AAC για τουλάχιστον 15 χρόνια.
4	Shelley K. Lund &Janice Light, (2009). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part II – communicative interaction. <a href="https://doi.org/10.1080/07434610600720442">https://doi.org/10.1080/07434610600720442</a>	Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για άτομα που χρησιμοποιούν επαγγελματική και εναλλακτική επικοινωνία: μέρος II--επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.	Κλινική εξέταση	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Επτά νεαροί άνδρες (ηλικίας 19 – 23 ετών) που είχαν χρησιμοποιήσει συστήματα AAC για τουλάχιστον 15 χρόνια.
5	Hsu-Min Chiang, Yueh-Hsien Lin, (2007). Expressive communication of children with autism.	Εκφραστική επικοινωνία παιδιών με αυτισμό.	Κλινική εξέταση	Αυστραλία και Ταϊβάν	Παιδιά



	<a href="https://doi.10.1007/s10803-007-0423-z">https://doi.10.1007/s10803-007-0423-z</a> .				
6	Hanne Sofie Midtlin, Kari-Anne B Næss, Tone Tax, Asgjerd Veia Karlsen, (2014). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study.  <a href="https://doi.org/10.3109/09638288.2014.961659">https://doi.org/10.3109/09638288.2014.961659</a>	Ποιες στρατηγικές επικοινωνίας θέλουν οι χρήστες AAC να χρησιμοποιούν οι συνεργάτες επικοινωνίας τους; Προκαταρκτική μελέτη.	Συνεντεύξεις	Νορβηγία	Οκτώ παιδιά
7	Andy Bondy, Lori Frost, (2004). The Picture Exchange Communication System.  <a href="https://doi.org/10.1177/0145445501255004">https://doi.org/10.1177/0145445501255004</a>	Το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων.	Θεωρητικό	Αγγλία	
8	Muhammad Moin Ashraf, Navpreet Kaur Sangha, Ibtehaj ul-Haque, (2024). Navigating Autism Treatment: Unlocking New Frontiers with ChatGPT.  <a href="https://doi.org/10.1080/0207454.2024.2341912">https://doi.org/10.1080/0207454.2024.2341912</a>	Πλοήγηση στη θεραπεία του αυτισμού: Ξεκλείδωμα νέων συνόρων με το ChatGPT.	Κλινική εξέταση	Πακιστάν και Ινδία.	Παιδιά με ΔΑΦ.
9	Batool Alsayedhassan, Jaehoon Lee, Devender R Banda, Youngmin Kim, Nora Griffin-Shirley, (2021). Practitioners' perceptions of the picture exchange communication system for children with autism.  <a href="https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1620878">https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1620878</a>	Οι αντιλήψεις των επαγγελματιών για το σύστημα επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων για παιδιά με αυτισμό.	Διαδικτυακή έρευνα	ΗΠΑ	120 επαγγελματίες

10	Ayesha Kamal Butt, Rabia Zubair, Farooq Azam Rathore, (2022). The role of Augmentative and Alternative Communication in Speech and Language Therapy: A mini review. <a href="https://doi.10.47391/JPM A.22-023">https://doi.10.47391/JPM A.22-023</a> .	Ο ρόλος της Αυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας στη Λογοθεραπεία: Μια μίνι ανασκόπηση.	Θεωρητικό	Πακιστάν	
11	Tami Peterson, Jessica Dodson, Frederick Strale Jr, (2024). Impact of Applied Behavior Analysis on Autistic Children Target Behaviors: A Replication Using Repeated Measures. <a href="https://doi.10.7759/cureus.53372">https://doi.10.7759/cureus.53372</a> .	Αντίκτυπος της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς στα Αυτιστικά παιδιά Συμπεριφορές-στόχοι: Μια αναπαραγωγή με χρήση επαναλαμβανόμενων μέτρων	Κλινική παρατήρηση	Η.Π.Α	98 αυτιστικά παιδιά
12	Louis John Camilleri, Katie Maras, Mark Brosnan, (2024). Supporting autistic communities through parent-led and child/young person-led digital social story interventions: an exploratory study.	Υποστήριξη αυτιστικών κοινοτήτων μέσω παρεμβάσεων ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας υπό την ηγεσία γονέων και παιδιών/νεαρών: μια διερευνητική μελέτη.	Συνεντεύξεις	Ηνωμένο Βασίλειο	
13	Cathy H. Qi, Erin E. Barton, Charisse Montoya, (2015). A Systematic Review of Effects of Social Stories Interventions for Individuals With Autism Spectrum Disorder. <a href="https://doi.org/10.1177/1088357615613516">https://doi.org/10.1177/1088357615613516</a>	Μια συστηματική ανασκόπηση των επιπτώσεων των παρεμβάσεων κοινωνικών ιστοριών για άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.	Θεωρητικό	ΗΠΑ	
14	Jeffrey M Chan, Mark F O'Reilly (2013). A Social Stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings.	Ένα πακέτο παρέμβασης Κοινωνικών Ιστοριών για μαθητές με αυτισμό σε περιβάλλοντα τάξης χωρίς αποκλεισμούς.	Μελέτη περιστατικού	Βαλτιμόρη	2 μαθητές με αυτισμό

	<a href="https://doi.10.1901/jaba.2008.41-405">https://doi.10.1901/jaba.2008.41-405</a>				
15	Joe Reichle, Jennifer Ganz, Kathryn Drager & Quannah Parker-McGowan, (2016). Augmentative and Alternative Communication Applications for Persons with ASD and Complex Communication Needs.  <a href="http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-0713-2_9">http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-0713-2_9</a>	Επαυξητικές και Εναλλακτικές Εφαρμογές Επικοινωνίας για Άτομα με ΔΑΦ και σύνθετες ανάγκες επικοινωνίας.	Θεωρητικό	ΗΠΑ	
16	Rebecca Landa, (2017). Early communication development and intervention for children with autism.  <a href="https://doi.org/10.1002/mrdd.20134">https://doi.org/10.1002/mrdd.20134</a>	Πρώιμη ανάπτυξη και παρέμβαση επικοινωνίας για παιδιά με αυτισμό	Θεωρητικό	Βαλτιμόρη	
17	Salena Babb, David McNaughton, Janice Light, Jessica Caron, Kirk Wydner, Sojung Jung, (2020). Using AAC video visual scene displays to increase participation and communication within a volunteer activity for adolescents with complex communication needs.  <a href="https://doi.10.1080/07434618.2020.1737966">https://doi.10.1080/07434618.2020.1737966</a>	Χρήση οπτικών σκηνικών βίντεο AAC για αύξηση της συμμετοχής και της επικοινωνίας σε μια εθελοντική δραστηριότητα για εφήβους με περίπλοκες ανάγκες επικοινωνίας.	Λογισμικό βίντεο	ΗΠΑ	4 έφηβοι με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού.
18	Muhammad Alasmari, Ahmed Alduais, Fawaz Qasem, Shrouq Almaghlouth, Lujain AlAmri, (2024). Examining Language, Speech and Behaviour Characteristics: A Cross-Sectional Study in	Εξέταση Χαρακτηριστικών Γλώσσας, Ομιλίας και Συμπεριφοράς: Μια συγχρονική μελέτη στη Σαουδική Αραβία χρησιμοποιώντας την αραβική έκδοση του		Σαουδική Αραβία	178 συμμετέχοντες

	Saudi Arabia Using the Arabic Version of Gilliam Autism Rating Scale-Third Edition.  <a href="https://doi.org/10.3390/children11040472">https://doi.org/10.3390/children11040472</a>	Gilliam Autism Rating Scale-Third Edition.			
19	Clancy Conlon, Barbra Zupan, Robyn Preston, (2024). The confidence and competence of speech language pathologists in augmentative and alternative communication: a scoping review.  <a href="https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2333383">https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2333383</a>	Η εμπιστοσύνη και η ικανότητα των λογοπαθολόγων στην επαγγελματική και εναλλακτική επικοινωνία: μια ανασκόπηση του πεδίου εφαρμογής.	Θεωρητικό	Αυστραλία	
20	Elena Theodorou,, and Elida Pampoulou, (2020). Investigating the Assessment Procedures for Children With Complex Communication Needs.  <a href="https://orcid.org/0000-0003-3951-7886">https://orcid.org/0000-0003-3951-7886</a>	Διερεύνηση των Διαδικασιών Αξιολόγησης για Παιδιά με Πολύπλοκες Επικοινωνιακές Ανάγκες.	Θεωρητικό και Ερωτηματολόγια	Κύπρος	

## Αποτελέσματα

Σε έρευνα των Erika Tamyres Pereira, Ana Cristina, Angélica Galindo, Cátia Crivelenti (2020), σχετικά με την εναλλακτική επικοινωνία πρόκειται για ένα διαχρονικό σχέδιο μελέτης περίπτωσης που περιλαμβάνει τρία μαθήματα που παρακολουθούνται σε μια κλινική σχολή παθολογίας λόγου-γλώσσας (SLP). Τα πρωτογενή δεδομένα ελήφθησαν από την παρατήρηση καταγεγραμμένων βίντεο συνεδριών αξιολόγησης θεραπευτή πριν και μετά την παρέμβαση με κάθε παιδί σε δραστηριότητες παιχνιδιού, ενώ τα δευτερεύοντα δεδομένα προέρχονται από συνεντεύξεις με γονείς. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση το Pragmatic Test of the Infant Language Test - ABFW, μέσω καταγραφών παρατήρησης, με στόχο τον εντοπισμό και την ποσοτικοποίηση των επικοινωνιακών πράξεων.

Στην εργασία των Emily Lorang, Nell Maltman, Courtney Venker, Alyson Eith, Audra Sterling (2022) εξέτασαν πρακτικές επαγγελματικές και εναλλακτικής επικοινωνίας (AAC) που

αναφέρθηκαν από παθολόγους πρώιμης παρέμβασης λόγου-γλώσσας (SLPs) σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες (  $N = 376$ ). Η μελέτη εξέτασε (α) τύπους AAC που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν οι SLP (δηλαδή νοηματική γλώσσα, τις φωτογραφίες, τις εικόνες, τα σύμβολα, τους διακόπτες ομιλίας και τις εφαρμογές iPad ή αποκλειστικές συσκευές παραγωγής ομιλίας). (β) Οι απόψεις των SLP σχετικά με την επιρροή της προφορικής ικανότητας του παιδιού στις συστάσεις της AAC. (γ) παράγοντες που επηρέασαν τη λήψη αποφάσεων AAC κατά την πρώιμη παρέμβαση. και (δ) αντιληπτά εμπόδια που σχετίζονται με την εφαρμογή AAC. Οι SLP ανέφεραν ότι ήταν πολύ πιο πιθανό να εισαγάγουν όλους τους τύπους AAC σε παιδιά χωρίς προφορικές γλωσσικές ικανότητες σε σύγκριση με παιδιά σε μεταγενέστερα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Κατά μέσο όρο, ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν ή συνιστούν τη νοηματική γλώσσα και τις φωτογραφίες, και λιγότερο πιθανό να αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν ή συνιστούν τους διακόπτες ομιλίας ή τις συσκευές παραγωγής ομιλίας. Από τις επιλογές που παρέχονται, οι εκφραστικές και δεκτικές γλωσσικές ικανότητες του παιδιού βαθμολογήθηκαν αυτές που αφορούν τον προσδιορισμό της χρήσης AAC, ακολουθούμενες από τη γνωστική ικανότητα, τη διάγνωση και τη χρονολογική ηλικία.

Σε μια άλλη μελέτη των Shelley K. Lund & Janice Light, (2019) αναλύουν τα τελευταία 20 χρόνια, ότι έχουν σημειωθεί πολλές εξελίξεις στον τομέα της επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας (AAC). Παρά τις προόδους αυτές, δεν υπάρχουν στοιχεία για τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των παρεμβάσεων της AAC. Αυτή η μελέτη αξιολόγησε τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για μια ομάδα επτά νεαρών ανδρών (ηλικίας 19 – 23 ετών) που είχαν χρησιμοποιήσει συστήματα AAC για τουλάχιστον 15 χρόνια και ήταν μέρος της πρώτης γενιάς που λάμβανε υπηρεσίες AAC από την προσχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα που μετρήθηκαν στους ακόλουθους τομείς: (α) δεκτική γλώσσα. (β) κατανόηση ανάγνωσης. (γ) επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. (δ) γλωσσική πολυπλοκότητα. ε) λειτουργική επικοινωνία. (στ) εκπαιδευτικά και επαγγελματικά επιτεύγματα. (ζ) αυτοδιάθεση. και (η) ποιότητα ζωής. Τα αποτελέσματα για την ομάδα ήταν διαφορετικά, με μεμονωμένες παραλλαγές σε όλα τα μέτρα. Η αξιολόγηση των δεδομένων έθεσε πολλά ζητήματα σχετικά με τις προκλήσεις της μέτρησης των αποτελεσμάτων. Στο δεύτερο μέρος αξιολόγησαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες αλληλεπίδρασης επτά νεαρών ανδρών (ηλικίας 19 – 23 ετών) που είχαν χρησιμοποιήσει συστήματα AAC για τουλάχιστον 15 χρόνια. Αναλύθηκαν μοτίβα εναλλαγής, χρήση επικοινωνιακών λειτουργιών και γλωσσική πολυπλοκότητα. Η τρέχουσα απόδοση συγκρίθηκε με τις δεξιότητες των συμμετεχόντων όταν ήταν παιδιά προσχολικής ηλικίας και συμμετείχαν σε μια άλλη μελέτη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης (Light Citation, Light Collier & Parnes). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εναλλαγές μεταξύ των ατόμων ήταν σωστές περισσότερο από των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες που χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα από τους συμμετέχοντες ήταν οι επιβεβαιώσεις/αρνήσεις και η παροχή πληροφοριών. Τρεις από τους συμμετέχοντες επέδειξαν την ικανότητα να χρησιμοποιούν πλήρη και σύνθετη σύνταξη και διέπραξαν λίγα λάθη στη γραμματική, ενώ οι άλλοι τέσσερις συμμετέχοντες επέδειξαν πολλά συντακτικά λάθη.

Οι Hsu-Min Chiang, Yueh-Hsien Lin, (2017), μελέτησαν την εκφραστική επικοινωνία παιδιών με αυτισμό από την Αυστραλία και την Ταϊβάν που είχαν περιορισμένη προφορική γλώσσα παρατηρήθηκε σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα. Ερευνήθηκαν μορφές επικοινωνίας. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στα γνωρίσματα της εκφραστικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με ομιλία και εκείνων χωρίς ομιλία. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά της εκφραστικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που χρησιμοποίησαν υποβοηθούμενη επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία (AAC) και εκείνων που δεν χρησιμοποιούσαν υποβοηθούμενη AAC. Τα αυτιστικά παιδιά που παρατηρήθηκαν σε κανονικά σχολεία επικοινωνούσαν με τους συνομηλικούς τους πιο συχνά από ό,τι εκείνα που παρατηρήθηκαν στα ειδικά σχολεία.

Στη μελέτη των Hanne Sofie Midtlin, Kari-Anne B Næss, Tone Tax, Asgjerd Veia Karlsen, (2014), διερεύνησαν ποιες επικοινωνιακές στρατηγικές θέλουν να χρησιμοποιήσουν τα άτομα που χρησιμοποιούν επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία (AAC), οι συνεργάτες επικοινωνίας τους. Πήραν συνεντεύξεις από οκτώ παιδιά χρησιμοποιώντας Talking Mats για να εξετάσουν τη γνώμη των χρηστών AAC. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ήθελαν οι συνεργάτες επικοινωνίας τους να αναλάβουν την πρωτοβουλία, να επιδιορθώσουν τις διακοπές όταν εμφανίστηκαν βλάβες επικοινωνίας και να αφιερώσουν χρόνο στην κατανόηση, του τι ήθελαν να εκφράσουν οι χρήστες AAC.

Οι Andy Bondy, Lori Frost, (2004) στη μελέτη που έκαναν μας περιγράφουν, το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνας (PECS) είναι ένα εναλλακτικό/επαυξητικό σύστημα επικοινωνίας που αναπτύχθηκε για να διδάξει τη λειτουργική επικοινωνία σε παιδιά με περιορισμένη ομιλία. Η προσέγγιση είναι μοναδική στο ότι διδάσκει στα παιδιά να ξεκινούν επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό το άρθρο περιγράφει τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής PECS σε σχέση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Το πρωτόκολλο εκπαίδευσης PECS περιγράφεται στο οποίο τα παιδιά διδάσκονται να ανταλλάσσουν μια εικόνα με ένα επιθυμητό αντικείμενο και τελικά να κατασκευάζουν προτάσεις βασισμένες σε εικόνες και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία χαρακτηριστικών στα αιτήματά τους. Ανασκοπείται η σχέση της εφαρμογής του PECS με την ανάπτυξη της ομιλίας σε προηγουμένως μη φωνητικούς μαθητές.

Στην έρευνα των Muhammad Moin Ashraf, Navpreet Kaur Sangha, Ibtehaj ul-Haque, (2024) αναλύεται ο ορισμός του αυτισμού και μας περιγράφουν τις δυσκολίες των παιδιών. Προτείνουν μια εντατική διεπιστημονική προσέγγιση που θα βοηθούσε στην ελαχιστοποίηση των συμπτωμάτων της διαταραχής, η οποία θα διευκολύνει την ανάπτυξη και τη μάθηση κατά την παιδική ηλικία. Ακόμη αναφέρουν ότι με την έλευση των εκτεταμένων δοκιμών και χρήσης διάφορων εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης σε διάφορους τομείς, εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης όπως τα Chatbots ενσωματώνονται σε ιατρικές θεραπείες, ειδικά στη συμπεριφορική θεραπεία. Λαμβάνοντας υπόψη την αυξανόμενη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, πιστεύουν ότι οι τεχνικές επεξεργασίας φυσικής γλώσσας που χρησιμοποιούνται από τους αλγόριθμους ChatGPT έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν ομιλία και γλωσσικά μοτίβα σε παιδιά με ΔΑΦ. Προσπάθησαν να

διερευνήσουν το εύρος της Τεχνητής Νοημοσύνης (ChatGPT) για τη συμπεριφορική θεραπεία σε παιδιά που επηρεάζονται από τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού.

Στις ΗΠΑ οι Batool Alsayedhassan, Jaehoon Lee, Devender R Banda, Youngmin Kim, Nora Griffin-Shirley, (2021) έκαναν μια μελέτη για να εξεταστούν οι αντιλήψεις των επαγγελματιών που χρησιμοποίησαν τη στρατηγική του Συστήματος Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων. Διεξήχθη λοιπόν μια διαδικτυακή έρευνα με 120 επαγγελματίες (44 δάσκαλοι και 76 θεραπευτές, 80,8% ηλικίας 20–49 ετών, 80,8% μεταπτυχιακή εκπαίδευση) που χρησιμοποίησαν το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων με παιδιά με αυτισμό. Χρησιμοποιώντας κλίμακες αξιολόγησης, οι επαγγελματίες ανέφεραν τις γνώσεις τους για το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνας και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη σημασία, τα οφέλη και τα εμπόδια από τη χρήση του Συστήματος Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνας. Οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι το Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων ήταν εύκολο στη χρήση και αποτελεσματικό ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό, διαπίστωσαν ωστόσο ότι η χρήση του ήταν χρονοβόρα.

Οι Ayesha Kamal Butt, Rabia Zubair, Farooq Azam Rathore, (2022) είχαν ως αντικείμενο τη χρήση της Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας με μια σειρά διαταραχών στο Πακιστάν. Αναφέρουν ακόμη ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και οι επαγγελματίες του ιατρικού κλάδου ήταν διστακτικοί στην εφαρμογή της προσέγγισης λόγω ορισμένων εσφαλμένων αντιλήψεων.

Στην έρευνα των Tami Peterson, Jessica Dodson, Frederick Strale Jr, (2024) αναπαράγονται τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς ( ABA), των συμπεριφορών-στόχων σε αυτιστικά παιδιά με ένα νέο δείγμα δεδομένων χρονικού σημείου. Παρακολούθησαν 98 αυτιστικά παιδιά, σε τρία χρονικά σημεία κατά τη διάρκεια ενός μήνα από τις 6/7/23 έως τις 7/7/23. Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε μια αναδρομική ανασκόπηση γραφήματος για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις συμπεριφορές-στόχους για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των θεραπειών ABA σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες. Έτσι βρήκαν ότι τα αυτιστικά παιδιά που έλαβαν την παρέμβαση ABA παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στις συμπεριφορές-στόχους.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Louis John Camilleri, Katie Maras, Mark Brosnan, (2024) έκαναν μια διερευνητική μελέτη για τον βαθμό στον οποίο η SS μπορεί να αναπτυχθεί και να παραδοθεί αποτελεσματικά, μέσω ψηφιακής διαμεσολάβησης, από γονείς με ελάχιστη έως καθόλου συμμετοχή ερευνητή (  $n = 17$ , δείγμα 1) και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, η μελέτη διερεύνησε επίσης τον βαθμό στον οποίο τα ψηφιακά διαμεσολαβούμενα SS μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά με αυτισμό, χρησιμοποιώντας στην παρέμβαση ως μέσο αυτοϋποστήριξης και αυτοδιαχείρισης (  $n = 5$ , δείγμα 2). Η μελέτη έδειξε ότι η ψηφιακή διαμεσολάβηση μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την παρέμβαση SS από τους γονείς.

## **Κεφάλαιο 4**

### **4.1 Το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού**

Το παιχνίδι έχει ζωτική σημασία για τα παιδιά, μέσα από αυτό μπορεί να εξερευνά και να ανακαλύπτει πράγματα. Σταδιακά γίνεται συμβολικό και έτσι δραστηριοποιείται η φαντασία του. Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως συναντούν δυσκολίες όταν παίρνουν μέρος σε συμβολικά και κοινωνικά παιχνίδια. Το παιχνίδι τους χαρακτηρίζεται φτωχό μιας και παρουσιάζουν «έλλειψη κοινωνικής περιπλοκότητας, που είναι αναγκαία για να προσποιούνται και να συντονίζουν το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά». Δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλικούς τους, στα πλαίσια του παιχνιδιού και αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τις ενέργειες των άλλων κι έτσι κλείνονται στον εαυτό τους, (Quill, A. K., 2000).

Επιπρόσθετα, τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να ασχοληθούν με τα παιχνίδια όπως θα ασχολούνταν τα παιδιά στην ηλικία τους. Παίζουν τελείως διαφορετικά και δεν συμμετέχουν στα παιχνίδια των άλλων. Πολλές φορές δημιουργούν προβλήματα στα άλλα παιδιά, γιατί τους παίρνουν απότομα ή τους καταστρέφουν τα παιχνίδια και αρκετές φορές δεν μπορούν να παίξουν ρόλους και να λάβουν μέρος σε δραματοποιήσεις (Βογινδρούκας Ι. , 2002). Δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον σε παιχνίδια που κάνουν θόρυβο. Κρατούν απλά τα παιχνίδια και τα μετακινούν άσκοπα. Ασχολούνται επίσης με απλές κατασκευές, με την πλαστελίνη, καθώς και με την άμμο και το νερό (Σταμάτης, 1987).

Η Newson αναφέρει, «ότι το παιχνίδι λείπει από τα παιδιά με αυτισμό, εξαιτίας του ότι αυτό απαιτεί έναν από τους πιο εύκαμπτους τρόπους σκέψης και αυτή ακριβώς η περιοχή παρουσιάζει ελλείμματα στον αυτισμό. Επομένως, οι ειδικοί θα πρέπει να αξιοποιήσουν το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού ως διαγνωστική και θεραπευτική μέθοδο, γιατί μέσω αυτού είναι δυνατό το αυτιστικό παιδί να επικοινωνήσει με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν και να αρχίσει η κοινωνικοποίησή του» (Βογινδρούκας Ι. , 2002).

### **4.2 Η σεξουαλικότητα του αυτιστικού παιδιού**

Η δυσκολία στην επικοινωνία μας με το αυτιστικό παιδί, έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να διερευνηθεί η σεξουαλική του ανάπτυξη. «Οι γονείς και ψυχοπαιδαγωγοί, αδυνατούν να προσεγγίσουν τον κόσμο των ερωτικών επιθυμιών και τάσεων του παιδιού, ακόμα και κατά την περίοδο της εφηβείας» (Κρουσταλάκης,Γ., 1994).

«Το αυτιστικό παιδί όταν βρίσκεται στην περίοδο της εφηβείας, αρχίζει να παίζει με τα γεννητικά του όργανα, μέχρι που ανακαλύπτει την απόλαυση της ηδονής. Πολλές φορές μάλιστα αυτοϊκανοποιείται χωρίς καμία συστολή ενώπιον και άλλων ατόμων. Επίσης, η σεξουαλική διέγερση



προκαλεί μεγάλη αναστάτωση στο παιδί και κυρίως στα αγόρια, λόγω της στύσης, όταν αυτό δοκιμάζει τις πρώτες έντονες ηδονιστικές εμπειρίες της εφηβείας» (Σταμάτης, 1987).

Ωστόσο, αν και εκδηλώνει δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις υπάρχει πιθανότητα να δημιουργήσει σχέσεις με άτομα του άλλου φύλλου (Κρουσταλάκης, Γ., 1994).

### **4.3 Ειδικές ικανότητες**

Εκτός από δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αρκετούς τομείς της ανάπτυξής τους, τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, εμφανίζουν και κάποιες ανεπτυγμένες ικανότητες, οι οποίες έρχονται σίγουρα σε αντίθεση με τις δυσκολίες τους. Για παράδειγμα, πολλά από τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν παζλ πολλών κομματιών, να είναι καλοί σε κάποιο μουσικό όργανο ή να ξέρουν να χειρίζονται ηλεκτρικούς υπολογιστές (Wing, L., 1984).

### **4.5 Εναλλακτική επικοινωνία και Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας**

«Ο Αμερικάνικος Σύλλογος Επιστημόνων Λόγου, Γλώσσας και Ακοής (American Speech-Language – Hearing Association, ASHA) ορίζει την ΕΕ ως «Έναν τομέα κλινικής πρακτικής που επιχειρεί να «αντισταθμίσει» τις διαταραχές ατόμων με σοβαρές εκφραστικές διαταραχές επικοινωνίας», (ASHA, 2004).

Η εναλλακτική επικοινωνία (Alternative Communication) χρησιμοποιείται όταν δεν υπάρχει ομιλία, ενώ η «επαυξητική επικοινωνία» (Augmentative Communication) για να βοηθήσει την ομιλία ή την ακατάληπτη ομιλία. Η ΕΕΕ αποτελεί οποιαδήποτε μέθοδο που συμπληρώνει ή αντικαθιστά τις συνηθισμένες μεθόδους ομιλίας και γραφής ώστε να βοηθήσουν τα άτομα να εκφράσουν τις ανάγκες τους. (ASHA, 2004) Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν ΕΕΕ είτε προσωρινά είτε μόνιμα (ASHA, 2004).

#### **4.5.1 Πρόγραμμα Θεραπευτικής αντιμετώπισης Αυτισμού –ABA (Applied Behavioral Analysis)**

ABA είναι η επιστήμη της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Η παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς δίνει τις αιτίες που προκαλούν μια συμπεριφορά και είτε ενισχύεται είτε εξαλείφεται (Howlin, P., Rutter, M., 2000) .

Η μέθοδος ABA δίνει έμφαση στην κοινωνική μάθηση και στην επίδραση του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Η συμπεριφορά που εκδηλώνεται έχει σημασία και αξιολογείται η πρόοδος της μέσω της παρέμβασης. Επικεντρώνεται στις μαθησιακές εμπειρίες ώστε να γίνει εδραίωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ( Howlin, P. , Rutter, M., 2000).

Μεγάλο ρόλο στην προσέγγιση αυτή έχει η ατομική αξιολόγηση, όπου στη συνέχεια επιλέγονται τα κίνητρα (ξεχωριστά για κάθε παιδί) που θα φέρουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Η επιβράβευση και η θετική ενίσχυση κατέχουν σημαντική θέση στο κομμάτι της μάθησης. Για να επιτευχθεί και να επαναληφθεί η επιθυμητή συμπεριφορά πρέπει να συνδεθεί με έναν θετικό ενισχυτή. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται παρέμβαση στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού και με τους κατάλληλους ενισχυτές, μαθαίνει νέες δεξιότητες και διατηρείται η επιθυμητή συμπεριφορά. Πρέπει να υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της αξιολόγησης και της παρέμβασης γιατί όλοι οι ενισχυτές δεν έχουν θετική επίδραση σε όλους (Richman, D. M., Wacker, D. P. & Winborn, L., 2001).

Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας είναι αποτελεσματική στην αλλαγή μιας υπάρχουσας συμπεριφοράς. Αρχικά ορίζεται η συμπεριφορά στόχος, έπειτα καταγράφεται η «προβληματική συμπεριφορά» και η συμπεριφορά που χρειάζεται ενίσχυση.

Επίσης γίνεται μέτρηση και καταγραφή συχνότητας της συμπεριφοράς. Τα δεδομένα αυτά είναι σημαντικά, για να διαπιστωθεί η πρόοδος των παιδιών. Ακόμη γίνεται καταγραφή των σωστών και λανθασμένων αποκρίσεων, των βοηθειών που χρειάστηκαν ώστε να ενεργοποιηθούν και του χρόνου αντίδρασης σε ειδικά φύλλα. Με βάση τις καταγραφές που έχουν γίνει, συμπεραίνεται τι είναι αποτελεσματικό και τι όχι, που χρειάζεται περισσότερη προσοχή και τι έχει κατακτηθεί (Butler, L. R., & Luiselli, J. K., 2007).

Τέλος ο θεραπευτής πρέπει εκπαιδεύει και τους γονείς, ώστε να μάθουν να χειρίζονται τη συμπεριφορά του παιδιού τους, να ανταμείβουν την επιθυμητή συμπεριφορά αλλά και να 'αποτρέπουν' τις ανεπιθύμητες (Smith, T., Eikeseth, S., 2011).

Τι περιλαμβάνει το ABA:

1. Διάκριση των δραστηριοτήτων σε μικρότερα θέματα ώστε τα παιδιά να κατακτούν το στόχο βήμα-βήμα (Discrete Trial Teaching).
2. Τα θέματα να συνδέονται μεταξύ τους (chaining).
3. Να ενισχύεται η θετική συμπεριφορά με επιβραβεύσεις και ενισχυτές.
4. Βοήθειες (prompting) για να δοθεί η σωστή απάντηση και μείωση των λανθασμένων αποκρίσεων (errorless learning).
5. Οι βοήθειες μειώνονται (fading).
6. Κατανόηση και έκφραση της γλώσσα (receptive language, expressive language, mands, tacts, interverbals).
7. Δεξιότητες μίμησης.
8. Κοινωνικοποίηση, συμβολικό παιχνίδι.
9. Γενίκευση (Richman, D. M., Wacker, D. P. & Winborn, L., 2001).

Σύμφωνα με τον DR.Ο Ivar στο UCLA, «το 47% των παιδιών με αυτιστική διαταραχή που παρακολουθούνται, κατάφεραν να παρακολουθήσουν κανονικό σχολείο και πιο σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι το 90% των παιδιών που εκπαιδεύονται βάση του προγράμματος της ΕΑΣ, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη γενική τους εικόνα» (Smith, T., Eikeseth, S., 2011).

## **4.5.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACCH ( Treatment and Education of Autism and Communication Handicapped Children), (Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας)**

Αυτό που είναι γνωστό για τα παιδιά με αυτισμό είναι οι δυσκολίες στην επικοινωνία. Η επικοινωνία όμως οδηγεί στην ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων. Στα τυπικά παιδιά η επικοινωνία προηγείται του λόγου, άρα στα παιδιά με αυτισμό αφού υπάρχει το έλλειμμα στην επικοινωνία δεν μπορούν να κατακτήσουν τη λειτουργική του χρήση.

Το αυτιστικό παιδί δεν έχει κατακτήσει τα πρώιμα στάδια της επικοινωνίας, διότι εκεί βρίσκεται η ρίζα της ανάπτυξης του επικοινωνιακού λόγου, καθώς το βρέφος αλληλεπιδρά με τον φροντιστή του.

Για να σχεδιαστεί μια σωστή και επιτυχημένη θεραπευτική παρέμβαση θα πρέπει να αξιολογηθούν η αντίληψη, η κατανόηση, και η έκφραση του λόγου όπως βέβαια και να ενεργοποιηθεί η επικοινωνία του παιδιού. Αφού γίνει εδραίωση αυτών των ικανοτήτων μπορεί τότε το παιδί να προχωρήσει ώστε να μάθει νέες ικανότητες (Sundberg, M. L., & Partington, J. W., 1998).

Στόχος του θεραπευτή είναι να καταφέρει να ενεργοποιήσει το επικοινωνιακό ενδιαφέρον στο παιδί, στη συνέχεια να του παρέχει μέσα είτε λεκτικά είτε εναλλακτικούς τρόπους ώστε να τα καταφέρει, και στο τέλος κάποιον λόγο που το παιδί θα επικοινωνήσει. Αυτό που θέλει να επιδιώξει ο θεραπευτής είναι το παιδί να μπορεί να επικοινωνήσει αυθόρμητα τις ανάγκες του στο περιβάλλον το οποίο βρίσκεται (Anderson S. R., Taras M., Cannon B. O'Malley C., Green G., Luce S. C., 1996).

Τέλος, οποία κι αν είναι η προσέγγιση που θα εφαρμοστεί ώστε να επιτευχθεί η ενεργοποίηση της επικοινωνίας πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε παιδιού και της οικογενείας του (Sundberg, M. L., & Partington, J. W., 1998).

Το πρόγραμμα TEACCH ( Treatment and Education of Autism and Communication Handicapped Children), (Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας), «αποτελεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, για παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, που βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία και χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στα παιδιά με αυτισμό» (Barkley, R. A, Mash, E. Heffernank, Fletcher, J, 2003).

(Υλοποιήθηκε το 1972 στην Ψυχιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ, από τον Eric Schopler, 1987).

Τα βασικά στοιχεία του TEACCH είναι τέσσερα:

Η φυσική δόμηση του περιβάλλοντος αφορά στον τρόπο που οργανώνεται το περιβάλλον, διότι όλες οι τάξεις δεν είναι ίδιες και δεν διαθέτουν τα ίδια αντικείμενα (Sundberg, M. L., & Partington, J. W., 1998).

Δομημένη τάξη είναι η τάξη, που καταλαβαίνεις αμέσως ποια δραστηριότητα πρέπει να κάνεις και σε ποιο σημείο ακριβώς. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν και να

μένουν σε ένα σημείο για κάποιο χρονικό διάστημα. (Barkley, R. A, Mash, E. Heffernank, Fletcher, J, 2003). Επίσης σε μια δομημένη τάξη προϋποθέτει ο χώρος να είναι μεγάλος για να υπάρχουν χώροι για ομαδικές αλλά και για ατομικές δραστηριότητες με τα κατάλληλα εργαλεία και έπιπλα, όπου ο εκπαιδευτής θα έχει άμεση επαφή (Rutter, Schopler, 1987). Επιπλέον το παιδί θα μπορεί να φύγει μόνο από ένα σημείο για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να το διαχειρίζεται καλύτερα στην προσπάθειά του να εγκαταλείψει το χώρο πριν ολοκληρώσει την εργασία του (Barkley, R. A, Mash, E. Heffernank, Fletcher, J, 2003).

Τα παιδιά από πολύ μικρά πρέπει εκπαιδευτούν ώστε να μπορούν να κάθονται σε ένα μέρος διότι αργότερα όταν μεγαλώσουν θα είναι δύσκολο να τους ελέγξει κάποιος (Κρουσταλάκης, 1997). Στη συνέχεια αναφέρονται οι περιοχές διδασκαλίας.

Η δομημένη τάξη περιλαμβάνει τις εξής περιοχές:

- Διδασκαλίας
- Ανεξάρτητης εργασίας
- Ελεύθερου παιχνιδιού
- Δομημένου παιχνιδιού
- Φαγητού
- Ομαδική ς εργασίας
- Μεταβατική (Barkley, R. A, Mash, E. Heffernank, Fletcher, J, 2003)

Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα

Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα βοηθάει το παιδί να γνωρίζει ποιες δραστηριότητες έχει να κάνει μέσα στην ημέρα. Το πρόγραμμα είναι δομημένο ξεχωριστά για κάθε παιδί και πάνω στις ανάγκες του (Anderson S. R., Taras M., Cannon B. O'Malley C., Green G., Luce S. C., 1996).

Στα παιδιά που έχουν κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα, οι δραστηριότητες δίνονται γραπτά. Για τα παιδιά που δεν μπορούν να διαβάσουν θα χρησιμοποιηθούν σκίτσα και φωτογραφίες (Sundberg, M. L., & Partington, J. W. , 1998).

Αν στο πρόγραμμα χρειαστεί να γίνει κάποια αλλαγή πρέπει να ενημερώνουμε το παιδί για την αλλαγή και βοηθούν πολύ το να αλλάξουν και οι εικόνες στο νέο πρόγραμμα. Έτσι όταν το παιδί φτάσει για παράδειγμα στο σχολείο θα ξέρει τι ακολουθεί (Aarons, M. ,Gittens, T., 1999).

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει:

- Ελεύθερο παιχνίδι
- Εκπαίδευση με τον δάσκαλο
- Οργανωμένο παιχνίδι (αξιοποιούμε τα ενδιαφέροντα του παιδιού)
- Ελεύθερο παιχνίδι (επανάληψη)
- Ατομική εργασία
- Εκπαίδευση τουαλέτας
- Φαγητό
- Εξωτερικές δραστηριότητες (στην αυλή)

- Ατομική εργασία
- Σπίτι (Anderson, Taras, Cannon, 1996).

#### Το σύστημα ατομικής εργασίας

Το σύστημα ατομικής εργασίας δίνει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια εργασία θα κάνω;
- Πού και πότε θα την κάνω;
- Πόση ώρα θα διαρκέσει;
- Πώς καταλαβαίνω ότι τέλειωσα;
- Τι ακολουθεί μετά; (Sundberg, Partington, 1998).

#### Η οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Το να βλέπει το παιδί σε εικόνες, τι πρέπει να κάνει σε μια δραστηριότητα το βοηθάει πάρα πολύ στην οργάνωση. Για να συμβεί αυτό ακολουθούνται τα εξής 3 στάδια:

1. Οργάνωση με οπτική βοήθεια. (τοποθέτηση των υλικών σε χωριστά κουτιά)
2. Οδηγίες με οπτική βοήθεια (ο τρόπος που θα ασχοληθεί με τα υλικά).
3. Σαφήνεια (σηματοδότηση σκοπού δραστηριότητας, π.χ. κωδικοποίηση με χρώματα, ετικέτες).

#### Στόχος του TEACCH

«Το πρόγραμμα οργανώνεται σε 3 στάδια ανάλογα με την ηλικία που έχει το κάθε παιδί:

1. Primary Stage / Προκαταρκτικό Στάδιο (5-10 ετών): Τα παιδιά μένουν στην τάξη την περισσότερη ώρα.
2. Middle Stage / Μεσαίο Στάδιο (10-15 ετών): Τα παιδιά μπορούν να κινηθούν στο χώρο του σχολείου, όχι αναγκαστικά με άλλα παιδιά τάξεων.
3. High Stage / Υψηλό Στάδιο (15-21 ετών): Οι έφηβοι περνούν περισσότερο χρόνο μαζί με συνομήλικους τους» (Mash, Barkley, Heffernan, 2003).

Το TEACCH προτείνει «πέντε διαστάσεις που πρέπει να διδάσκονται στη γλώσσα οι οποίες είναι το λεξιλόγιο, το πλαίσιο, τα συμφραζόμενα, η μορφή, η σημασιολογική και η επικοινωνιακή λειτουργία. Όσον αφορά στη διδασκαλία του λεξιλογίου, του πλαισίου και της μορφής, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αδυναμία του παιδιού να γενικεύσει τις γλωσσικές του δεξιότητες σε περιπτώσεις αλλαγής πλαισίου ή προσώπου» (Anderson, Taras, Cannon, 1996).

### **4.5.3 ΜΑΚΑΤΟΝ**

Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton είναι μια εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας, χρησιμοποιώντας όμως νοήματα ή γραφικά σύμβολα μαζί με ομιλία. Το βασικό του λεξιλόγιο αποτελείται από 450 έννοιες και το λεξιλόγιο πηγή από 7000 έννοιες. Δημιουργήθηκε πρώτη φορά το 1973 από την Αγγλίδα Λογοπεδικό Margaret Walker και εφαρμόστηκε σε άτομα που παρουσίαζαν και σοβαρή μαθησιακή δυσκολία (Powell, 1991) .

Μπορεί να διδαχθεί σε παιδιά και ενήλικες που έχουν επικοινωνιακές ανάγκες. Επίσης έχει πολυαισθητηριακή προσέγγιση για να βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας, στη βελτίωση της κατανόησης, στη διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στη διδασκαλία των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Collia-Faherty, 1999).

#### **4.5.4 PECS- Picture Exchange System(Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων)**

Το Picture Exchange System (PECS) είναι ένα σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων. Είναι μια μορφή επαυξητικής εναλλακτικής επικοινωνίας που αντί για λέξεις χρησιμοποιεί εικόνες, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να επικοινωνήσουν (Collia-Faherty, 1999) .

Το PECS (Picture Exchange Communication System) αναπτύχθηκε το 1985 από τους Lori Frost και Andy Bondy. Δεν απαιτεί σύνθετο ή ακριβό υλικό και μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα περιβάλλοντα. Ωστόσο για να εφαρμοστεί από κάποιον ειδικό ή γονιό πρέπει να εκπαιδευτεί από αναγνωρισμένους εκπαιδευτές (Aarons, M. ,Gittens, T., 1999). Έχει ως βάση του τον συμπεριφορισμό, συνδέοντας ερέθισμα με αντίδραση.

Όσοι χρησιμοποιούν το PECS «αρχικά μαθαίνουν να πλησιάζουν και να δείχνουν την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν στο “σύντροφο επικοινωνίας” (communicative partner) και να την ανταλλάσσουν με το επιθυμητό αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, ο χρήστης ξεκινάει την διαδικασία της επικοινωνίας, με συγκεκριμένα αποτελέσματα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο» (Sundberg, Partington, 1998). Οι εικόνες περιλαμβάνουν τρόφιμα, παιχνίδια και γενικά αντικείμενα για τα οποία το παιδί έχει δείξει προτίμηση. Ο θεραπευτής παρουσιάζει την εικόνα στο παιδί κάθε φορά που αναζητά το αγαπημένο του αντικείμενο από αυτόν. Το παιδί αποκτά με αυτόν τον τρόπο μια βασική δεξιότητα επικοινωνίας κι έτσι αρχίζει η αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Sundberg, M. L., & Partington, J. W. , 1998).

Το πρωτόκολλο του PECS χωρίζεται σε 6 στάδια. Αρχικά με τη χρήση μόνο μιας εικόνας, αλλά στη συνέχεια εκπαιδεύονται να συνδυάζουν εικόνες. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν διάφορες γραμματικές δομές, σημασιολογικές σχέσεις και λειτουργίες επικοινωνίας. Στη συνέχεια διδάσκεται η χρήση εικόνων και σε άλλα άτομα, εκτός του θεραπευτή για να γίνει η γενίκευση της αποκτημένης γνώσης (Anderson S. R., Taras M., Cannon B. O'Malley C., Green G., Luce S. C., 1996) .

##### Στάδια

- Στο 1<sup>ο</sup> στάδιο, μαθαίνει πώς να επικοινωνεί με το να ανταλλάξει μια εικόνα για κάποιο αντικείμενο/ δραστηριότητα που επιθυμεί πολύ (ενισχυτής).
- Στο 2<sup>ο</sup> στάδιο, γενικεύει κάθε νέα δεξιότητα χρησιμοποιώντας την σε διαφορετικές αποστάσεις, με διαφορετικούς ανθρώπους και σε διαφορετικά μέρη. Επίσης ο μαθητής μαθαίνει να είναι πιο επίμονος στην επικοινωνία του. Κατά το δεύτερο στάδιο εξακολουθεί να διαχειρίζεται μεμονωμένη εικόνα.

- Στο 3<sup>ο</sup> στάδιο, κάνει επιλογή από δύο ή περισσότερες εικόνες (διάκριση εικόνων) το αντικείμενο ή την δραστηριότητα που επιθυμεί (ενισχυτής), ενώ οι εικόνες μεταφέρονται από το τραπέζι στο βιβλίο επικοινωνίας που έχουν δημιουργήσει.
- Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο, χρησιμοποιεί απλές προτάσεις με την εικόνα του ρήματος «θέλω» και την εικόνα του αντικειμένου ή της δραστηριότητας που επιθυμεί πραγματικά (ενισχυτής). Διευρύνει το λεξιλόγιό του και τις προτάσεις του προσθέτοντας ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, προθέσεις.
- Στο 5<sup>ο</sup> στάδιο, χρησιμοποιεί τα P.E.C.S. για να απαντά σε ερωτήσεις
- Στο 6<sup>ο</sup> στάδιο, μαθαίνει να απαντά σε ερωτήσεις τύπου: «Τι είναι;» «Τι βλέπεις;» «Τι ακούς;», δημιουργώντας προτάσεις με κατάλληλο τρόπο.

Τέλος δίνεται έμφαση «στην ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, στη χρήση κατάλληλων ενισχυτών και στη δημιουργία προγραμμάτων συμπεριφοριστικής παρέμβασης. Είναι απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών εκπαίδευσης, συστημάτων ενίσχυσης, στρατηγικών διόρθωσης του λάθους και στρατηγικών γενίκευσης για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας» (Κυπριωτάκης Α. , 2003).

#### 4.5.5 LAMP

Η μέθοδος αυτή είναι μια εφαρμογή στο τάμπλετ που περιέχει βασικό και ειδικό λεξιλόγιο προσαρμοσμένο σε κάθε παιδί που θα το χρησιμοποιήσει. Μόλις πατηθεί μια εικόνα ακούγεται ο ήχος της λέξης. Το λεξιλόγιο μπορεί να το χρησιμοποιήσει για να δημιουργήσει προτάσεις σε κάθε δραστηριότητα.

Η επιτυχία της μεθόδου βασίζεται στον τρόπο εκμάθησης που γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τις αισθητηριακές προτιμήσεις του παιδιού, τα ειδικά ενδιαφέροντα και τη θετική αλληλεπίδραση και σύνδεση.

Έρευνα που έχει γίνει δείχνει μεγάλα ποσοστά επιτυχίας καθώς ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αντιδρά θετικά στον ήχο των λέξεων και στη σταθερή θέση λεξιλογίου. Η εκπαίδευση και των γονέων στη μέθοδο θεωρείται απαραίτητη. Παρά τους φόβους και τις ανησυχίες που εκφράζουν οι γονείς συχνά, η έρευνα δείχνει ότι η εναλλακτική επικοινωνία όχι μόνο δε παρεμποδίζει την ομιλία αλλά την ενισχύει.

#### 4.5.6 Κοινωνικές Ιστορίες

Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) είναι ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε από την Carol Gray το 1990, για να βοηθήσει τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν καλύτερα την διαπροσωπική επικοινωνία, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους κατάλληλους τρόπους.

Ο στόχος μιας Κοινωνικής Ιστορίας είναι να αποτυπώσει ορισμένες καταστάσεις και δυσκολίες και πώς αντιμετωπίζονται από τους ανθρώπους. Γίνεται αναφορά στο πότε και στο πού

συμβαίνει μια κατάσταση, στις συμπεριφορές των ατόμων που εμπλέκονται και σε πιθανά αίτια που την προκαλούν (Gray, 1998· Howley & Arnold, 2005). Συνήθως αυτές οι πληροφορίες για τους άλλους είναι αυτονόητες, όχι όμως για τα παιδιά με αυτισμό. Ένας από τους πιο επιτυχημένους ορισμούς για τις Κοινωνικές Ιστορίες είναι «ότι αποτελούν απαντήσεις σε μη διατυπωμένες ερωτήσεις από την πλευρά των ατόμων με αυτισμό».

Ένα μοναδικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθεί εξατομικευμένη Κοινωνική Ιστορία που βασίζεται στις ανάγκες του ατόμου με αυτισμό και αποτελεί κίνητρο για ενασχόληση, (Gray, 1995· Smith, 2003). Επιπλέον μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε πολλές διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Smith, 2003· Gray & White, 2002).

#### **4.5.6.1 Θεωρητικό πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών**

Το θεωρητικό πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών συνδέεται «με την ολοένα αυξανόμενη κατανόηση του τρόπου κοινωνικής αντίληψης των ατόμων με αυτισμό, και την πεποίθηση ότι αυτή η κατανόηση πρέπει να αντανakλάται στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται οι κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα αυτά» (Gray, C., & Garand, J.D., 1993).

#### **4.5.6.2 Στάδια ανάπτυξης μιας Κοινωνικής Ιστορίας**

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας Κοινωνικής Ιστορίας περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Ακριβής καθορισμός του θέματος. Οι Κοινωνικές Ιστορίες συχνά αποτελούν απαντήσεις σε απορίες που συνδέονται με καταστάσεις φόβου σε ένα άτομο με αυτισμό. Ακόμη το θέμα μιας κοινωνικής ιστορίας μπορεί να είναι η περιγραφή μιας μελλοντικής κατάστασης.

2. Συλλογή πληροφοριών. Αφού οριστεί το θέμα της Κοινωνικής Ιστορίας, σειρά έχει η συλλογή πληροφοριών που βασίζεται σε προσεκτική παρατήρηση της κατάστασης (Smith, 2003).

3. Συγγραφή της κοινωνικής ιστορίας με την εφαρμογή καθορισμένων αναλογιών και τύπων προτάσεων. «Οι κοινωνικές ιστορίες περιλαμβάνουν έναν\_συνδυασμό τεσσάρων διαφορετικών τύπων προτάσεων (Gray, 1998):

A. τις περιγραφικές προτάσεις (*descriptive sentences*) που περιγράφουν αντικειμενικά στοιχεία της κατάστασης, όπως πού συμβαίνει το συγκεκριμένο γεγονός, ποιο εμπλέκονται, τί κάνουν και για ποιους λόγους.

B. Οι προτάσεις προοπτικής (*perspective sentences*) είναι αυτές που περιγράφουν τις εσωτερικές καταστάσεις των άλλων, όπως σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, π.χ. «*η δασκάλα μου χαίρεται όταν σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω*». Οι προτάσεις προοπτικής είναι πολύ σημαντικές σε μία Κοινωνική Ιστορία, γιατί δίνουν πληροφορίες, που τα άτομα με αυτισμό είναι πολύ δύσκολο να αποκτήσουν μόνα τους. (Smith, 2003)



Γ. Οι καθοδηγητικές προτάσεις (*directive sentences*) υποδεικνύουν τις ενδεδειγμένες συμπεριφορές σε μια δεδομένη κατάσταση. Οι Gray και Garand (1993) υποστηρίζουν ότι η αναμενόμενη συμπεριφορά θα πρέπει να περιγράφεται με θετική διατύπωση. Συνήθως οι προτάσεις αυτές ξεκινούν ως εξής: «*Θα προσπαθήσω να....*».

Δ. Οι προτάσεις ελέγχου (*control sentences*) είναι προτάσεις γραμμένες από το ίδιο το άτομο με αυτισμό, για να εντοπίσει τις τεχνικές που θα τον βοηθήσουν να θυμηθεί τις πληροφορίες της κοινωνικής ιστορίας. Αυτό το είδος των προτάσεων δίνει την ευκαιρία σε ένα άτομο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας να ελέγχει καλύτερα την συμπεριφορά του. (Gray, C. Schopler, E., Gary B. Mesibov, Linda J. Kuncie, 1998). Οι προτάσεις ελέγχου ανήκουν σε μια πιο εκτεταμένη μορφή της» (Smith, 2003).

Μια Κοινωνική Ιστορία είναι απαραίτητο να εμπεριέχει εικόνες ή φωτογραφίες που επεξηγούν το κείμενο διότι ανταποκρίνονται στην πολύ καλή οπτική μνήμη και σκέψη των ατόμων με αυτισμό.

Ένας κανόνας για την ορθή συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας είναι ότι θα πρέπει περισσότερο να περιγράφει παρά να κατευθύνει και γι' αυτό τον λόγο, η αναλογία των παραπάνω προτάσεων πρέπει να είναι συγκεκριμένη, ανεξάρτητα από το μέγεθός της (Gray, C. Schopler, E., Gary B. Mesibov, Linda J. Kuncie, 1998). Επίσης το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί σε μία Κοινωνική Ιστορία πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικία του ατόμου στο οποίο απευθύνεται (Smith, 2003).

Οι Gray και White (2002) τονίζουν «ότι το παιδί πρέπει να είναι ήρεμο και με θετική διάθεση όταν ακούει την Κοινωνική Ιστορία. Ακόμη προτείνεται η Κοινωνική Ιστορία να διαβάζεται αμέσως πριν το γεγονός για το οποίο είναι γραμμένη» (Smith, 2003).

Ακόμη, θα ήταν προτιμότερο όταν θα γίνει η πρώτη ανάγνωση της ιστορίας ο ενήλικας που την παρουσιάζει να κάθεται κοντά στο παιδί και προς τα πίσω, έτσι ώστε η προσοχή και των δύο να επικεντρώνεται στην ιστορία και να είναι ευκολότερο για τον ενήλικα να αποσυρθεί σταδιακά (Gray, C & White, A.W., 2002).

Η ιστορία παρουσιάζεται στο άτομο κι αν έχει κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα, την διαβάζει διαφορετικά η ανάγνωση γίνεται από τον ειδικό ή τον φροντιστή. Ακόμη μπορεί να ηχογραφηθεί, ή να παρουσιαστεί σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Gray, C & White, A.W., 2002), (Mavropoulou, S., Karmelidou, V., Margariti, G., & Marnelaki, M., 2006).

## **4.6 Ο ρόλος του λογοθεραπευτή**

Ο λογοθεραπευτής είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενός παιδιού με αυτισμό. Εργάζεται ώστε να γίνει μεθοδικά η ανάπτυξη και η ενίσχυση τόσο της επικοινωνιακής δεξιότητας του αυτιστικού παιδιού όσο και ο λόγος του. Το βοηθά να κατανοήσει τους κανόνες που διέπουν τον

διάλογο, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, όπως και στην ένταξη του στην κοινωνία.

Όλα αυτά που προαναφέρθηκαν πραγματοποιούνται μέσα από πολλές και διαφορετικές μεθόδους και δραστηριότητες. Επίσης ο λογοθεραπευτής χρησιμοποιεί στρατηγικές, εργαλεία, παιχνίδια, εξειδικευμένο υλικό, κάρτες, ηλεκτρονικές συσκευές για να πετύχει το στόχο που θέτει κάθε φορά. Ακόμη δουλεύει με συγκεκριμένες ασκήσεις τη στοματική κοιλότητα του παιδιού διότι μπορεί να υπάρχουν αισθητηριακές δυσκολίες ή ακόμη και δυσκολίες στη σίτιση του. Ως ειδικός του λόγου πρωταρχικός του στόχος είναι ανάπτυξη της ομιλίας αλλά αν το παιδί αδυνατεί τελικά να παράγει προφορικό λόγο, θα το βοηθήσει εκπαιδεύοντας αυτό και τους γονείς του σε εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας (Βογινδρούκας Ι. , 2005).

« Οι λογοθεραπευτές, οι οποίοι ενδιαφέρονται, ώστε να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των αυτιστικών παιδιών, όπως της κατανόησης και της χρήσης όλων των μεθόδων της επικοινωνίας, έχουν να κάνουν μια πολύτιμη συνεισφορά. Ως δάσκαλοι στα σχολεία, μπορούν να δουλέψουν απευθείας με τα παιδιά και να καθοδηγήσουν τους δασκάλους και τους γονείς με ποιους τρόπους να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των αυτιστικών παιδιών» (Wing, 2000).

Τέλος, οι λογοθεραπευτές συνεργάζονται και με άλλες ειδικότητες που ανήκουν στη διεπιστημονική ομάδα του ατόμου με αυτισμό, για να γίνει σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού θεραπευτικού πλάνου (Wing, 2000). Κάποιοι από τους στόχους ενός λογοθεραπευτικού προγράμματος είναι οι εξής:

- Η ανάπτυξη του λεξιλογίου
- Να μάθει το παιδί να αποκωδικοποιεί κοινωνικά σήματα.
- Να βελτιωθούν οι πραγματολογικές δεξιότητες.
- Να παγιωθεί η αυθόρμητη και λειτουργική επικοινωνία.
- Να γίνει γενίκευση των στόχων που έχουν κατακτηθεί σε διάφορα περιβάλλοντα και με διαφορετικούς ανθρώπους.
- Να βελτιωθεί το λειτουργικό παιχνίδι.
- Να δημιουργήσει σχέσεις με τους συνομήλικους του.

Οι λογοθεραπευτές που βρίσκονται μέσα σε σχολεία, είναι αναγκαίο να «αξιολογούν με επιστημονικά μέσα και μεθόδους τις ανάγκες του αυτιστικού παιδιού για λογοθεραπεία και καταρτίζουν το ειδικό πρόγραμμα θεραπείας, σε συνδυασμό με το υπόλοιπο διδακτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου» (Νικοδήμου, 1994).

## **Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με την έρευνα που έγινε διαπιστώθηκε η χρησιμότητα των εναλλακτικών μεθόδων επικοινωνίας στα άτομα με ΔΑΦ. Γενικότερα η χρήση της Ε.Ε.Ε. έχει ιδιαίτερα θετικές και

ευεργετικές επιπτώσεις στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε αυτούς του τομείς.

Επίσης, αποδεικνύεται ότι η χρήση Ε.Ε.Ε μπορεί να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό και την ομιλία ατόμων χωρίς λόγο ή μερικώς ομιλούντων, βελτιώνοντας σημαντικά την ποιότητα ζωής τους αλλά και την καθημερινότητά τους.

Επιπρόσθετα μέσα από την εμπειρία μου ένα πολύ σημαντικό εργαλείο είναι οι κοινωνικές ιστορίες. Μέσω των οποίων μπορεί να γίνει σωστή εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, με σημαντικά αποτελέσματα τόσο στη συμπεριφορά τους όσο και στην επικοινωνία προς τους άλλους ανθρώπους.

Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων είναι πολύ σημαντική, πόσο μάλλον για τα παιδιά. Όταν λοιπόν αυτή διαταράσσεται υπάρχουν πολλοί και εναλλακτικοί τρόποι ώστε να αποκατασταθεί είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Οι διαφορετικής προέλευσης εργασίες που μελετήθηκαν αναδεικνύουν ότι αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα, σε ανεπτυγμένες όσο και σε αναπτυσσόμενες χώρες. Αυτό ίσως πάρει πολύ χρόνο αλλά σημασία έχει να βοηθήσουμε τα παιδιά ώστε να τα καταφέρουν. Να συμμαριζόμαστε, να σεβόμαστε τις δυσκολίες και τις ανάγκες κάθε παιδιού, όπως και να επιλέγουμε το κατάλληλο πρόγραμμα για αυτά.

Σε αυτό μπορεί να συμβάλει όλη η διεπιστημονική ομάδα αλλά κυρίως η οικογένεια με τη σωστή καθοδήγηση, εκπαίδευση και υποστήριξη όλων.



## **Προτάσεις**



Με την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης προτείνεται η δημιουργία, η οργάνωση και η μελέτη περισσότερων εργαλείων που θα βοηθήσουν στοχευμένα τα παιδιά ΔΑΦ.

## Παράρτημα εικόνων






I'm working for

Rules

























quiet hands  quiet voice 

do my work  sit 

I need:

good job  good job  good job  good job  good job 

Εικόνα 2 Παράδειγμα επιβράβευσης στη μέθοδο ABA.

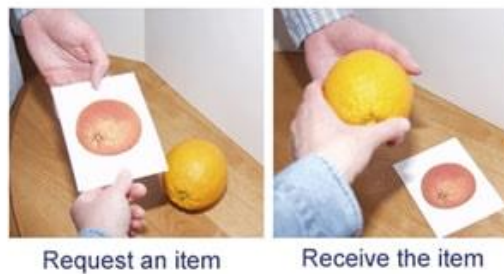
<p>morning <b>AM</b></p>  <p>breakfast</p>  <p>work</p>  <p>recess</p>  <p>circle time</p>  <p>lunch</p> 	<p>afternoon <b>PM</b></p>  <p>story time</p>  <p>work</p>  <p>music</p>  <p>computer class</p>  <p>time to go</p> 	<p>Party</p>  <p>Valentine Story</p>  <p>Make Treats</p>  <p>Deliver Cards</p>  <p>Snack</p>  <p>Game</p> 	<p>Field Trip</p>  <p>Get on bus.</p>  <p>Zoo</p>  <p>Picnic</p>  <p>Ice Cream</p>  <p>Back to school.</p> 
---	---	--	---

Εικόνα 3 Οπτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται στη μέθοδο TEACH.



Εικόνα 4 Παράδειγμα προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ

## PECS - Picture Exchange Communication System



Εικόνα 5 Παράδειγμα ανταλλάξιμων εικόνων επικοινωνίας στη μέθοδο PECS



Εικόνα 6 Παράδειγμα μεθόδου LAMP στο tablet.

**ΠΩΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΟΜΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΟΤΟΠΟ**

Όταν πηγαίνω στην παιδική χαρά και στον παιδότοπο χρειάζεται να έχω καλή συμπεριφορά.

Μπορώ να παίζω καλά με τα άλλα παιδιά. Δεν χτυπάω. Δεν τα πειράζω.

Χρειάζεται να κρατώ τα χέρια μου για τον εαυτό μου.

Μπορώ να παίζω πολλά παιχνίδια στην παιδική χαρά και στον παιδότοπο. Να παίζω με τα μπαλάκια. Να παίζω με τα φουσκωτά. Να κάνω κούνια, τσουλήθρα και κινηγητό.

Όταν τελειώσω από την παιδική χαρά ή τον παιδότοπο, τότε γυρίζω στο σπίτι.

Η παιδική χαρά και ο παιδότοπος είναι ωραία όταν έχω καλή συμπεριφορά.

Εικόνα 7 Παράδειγμα Κοινωνικής ιστορίας.

## Αναφορές

- Howlin, P., Rutter, M. (2000, August). Autism and Developmental Receptive Language Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 547-59.
- M Chan, J., Reilly, M. F. O. (2018). A Social Stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. doi:10.1901/jaba.2008.41-405
- Aarons, M., Gittens, T. (1999). *The handbook of autism: a guide for parents and professionals*. London: Routledge.
- Alasmari, M., Alduais, A., Qasem, F., Almaghlout, S., AlAmri, L. (2024). Examining Language, Speech and Behaviour Characteristics: A Cross-Sectional Study in Saudi Arabia Using the Arabic Version of Gilliam Autism Rating Scale-Third Edition. doi:10.3390/children11040472
- Alsayedhassan, B., Lee, J., Banda, D. R., Kim, Y., Griffin-Shirley, N. (2021). Practitioners' perceptions of the picture exchange communication system for children with autism. *Disability and Rehabilitation*, pp. Pages 211-216. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1620878>
- Anderson S. R., Taras M., Cannon B. O'Malley In Maurice C., Green G., Luce S. C. (Eds.). (1996). Teaching new skills to young children with autism. *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals.*, pp. 181–184.
- ASHA, A. A.-L.-H. (2004). Augmentative and Alternative Communication. Roles and responsibilities of speech -language pathologists with respect to augmentative and alternative communication. doi:10.1044/policy.TR2004-00262.
- Ashrafa, M. M.-H. (2024). Navigating Autism Treatment: Unlocking New Frontiers with ChatGPT. *International Journal of Neuroscience*. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00207454.2024.2341912>
- Babb, S., McNaughton, D., Light, J., Caron, J., Wydner, K., Jung, S. (2020). Using AAC video visual scene displays to increase participation and communication within a volunteer activity for adolescents with complex communication needs. doi:10.1080/07434618.2020.1737966
- Barkley, R. A., Mash, E. Heffernank, Fletcher, J. (2003). *Child Psychopathology* (2nd ed ed.). New York: Guilford Press.
- Bondy, A. L. (2004). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*. Retrieved from <http://doi.10.1177/0145445501255004>
- Butler, L. R., & Luiselli, J. K. (2007). Escape-maintained problem behavior in a child with autism: Antecedent functional analysis and intervention evaluation of noncontingent escape and instructional fading. *Journal of Positive Behavior Interventions*, pp. 195–202.

- Camilleri, L.J., Maras, K., Brosnan, M. (2024). Supporting autistic communities through parent-led and child/young person-led digital social story interventions: an exploratory study. doi:10.3389/fdgth.2024.1355795
- Chiang, H.-M. L.-H. (2017, August 4). Expressive communication of children with autism. pp. 38(3):538-45. Retrieved from <http://doi.10.1007/s10803-007-0423>
- Collia-Faherty, C. ..-F. (1999). Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. *Πρακτικά ημερίδας*. : (pp. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Ετ.
- Conlon, C., Zupan, B., Preston, R. (2024). The confidence and competence of speech language pathologists in augmentative and alternative communication: a scoping review. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2333383>
- Fisch, G. (2012). Nosology and epidemiology in autism:classification counts. *American Journal of Medical Genetics.*, pp. 91-103.
- Frith, U. (1996). *Αυτισμός - Εξηγώντας το αίνιγμα* (β' έκδοση ed.). (Γ. Καλομοίρης, Trans.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1999). (Ε. Γράμματα, Ed., & Γ. Καλομοίρης, Trans.) Αθήνα.
- Frith, U. (2009). *Autism: Explaining the Enigma*. (Κ. ΓΙΩΡΓΟΣ, Trans.) ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Frost, L. & Bondy, A. (2002). *PECS. Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων* (2η εκδ ed.). (Α. Πλέσσα, Trans.) United States.
- Gray, C & White, A.W. (2002). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley.
- Gray, C. (2015). *The New Social Story Book*. United States: Future Horizons Incorporated.
- Gray, C. Schopler, E., Gary B. Mesibov, Linda J. Kunc. (1998). *Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*. New York.
- Gray, C., & Garand, J.D. (1993). *Social Stories : Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior*.
- H. Qi, C., Barton, E., Montoya, Ch.,. (2015). A Systematic Review of Effects of Social Stories Interventions for Individuals With Autism Spectrum Disorder. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/10883576156135>
- Happe, F. (1994). *Autism. An introduction to psychological theory*. UCL.
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός, Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. (Δ. Στασινός, Trans.) Αθήνα: Gutenberg.
- Johnson, N. L. (2013, January 31). Genomics and Autism Spectrum Disorder. *Nursing Scholarship*, pp. 69-78. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2012.01483.x>



- Jones, G. (2002). *Educational provision for children with autism and asperger syndrome: Meeting their needs*. London: David Fulton.
- Kamal Butt, A., Zubair, R., Azam Rathore, F. (2022). The role of Augmentative and Alternative Communication in Speech and Language Therapy: A mini review. *Journal of the Pakistan Medical Association*. doi:10.47391/JPMA.22-023
- Landa, R. (2017). Early communication development and intervention for children with autism. *Special Issue: Language and Communication*, pp. Pages 16-25. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Liu, K.-Y. K. (2010, March ). Social Influence and the Autism Epidemic<sup>1</sup>. *American Journal of Sociology*. Retrieved from <https://doi.org/10.1086/651448>
- Lorang, E., Maltman, N., Venker, C., Eith, A., Sterling, A. (2022). Speech-language pathologists' practices in augmentative and alternative communication during early intervention. pp. Pages 41-52 . Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2046853>
- Lorimer, P., Simpson, R.L., Myles, B.S., & Ganz, J.B. (2002). The use of Social Stories as preventative behavioral intervention in a home setting with a child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, pp. 53-60.
- Lovaas, I. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- Luiselli, J.K., Russo, D.C., Christian, W.P., & Wilczynski, S.M. (2008). *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work*. New York: Oxford University Press.
- Lund Shelley K. & Light, J. (2019, July 12). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part II – communicative interaction. pp. Pages 1-15. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07434610600720442>
- Lund, S. K. (2019, July 12). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part I – what is a “good” outcome? pp. Pages 284-299 . Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07434610600718693>
- Mavropoulou, S., Karmelidou, V., Margariti, G., & Marnelaki, M. (2006). Exploring the effects of computer-based social stories on the social understanding. “*Autism Safari. Exploring new territories*”,.
- Micali, N. C. (2004). *The boad autism rhenotype findings from an epidemiological survey*. *Autism*.
- Midtlin, H. S.-A. (2014, September 22). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study. *Disability and*

*Rehabilitation*, pp. Pages 1260-1267. Retrieved from  
<https://doi.org/10.3109/09638288.2014.961659>

- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός - Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Peterson, T., Dodson, J., Strale Jr., F. (2024). Impact of Applied Behavior Analysis on Autistic Children Target Behaviors: A Replication Using Repeated Measures. doi:10.7759/cureus.53372
- Quill, A. K. ((2000). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά - Τρόποι για να Αναπτύξετε την Επικοινωνία και την Κοινωνικότητα*. (Ρούντυ, Trans.) Αθήνα: Έλλην.
- Quill, A. K. (2000). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά - Τρόποι για να Αναπτύξετε την Επικοινωνία και την Κοινωνικότητα*. (Π. Ρούντυ, Trans.) Αθήνα: Έλλην.
- Reichle, J., Ganz, J., Drager, K., Parker-McGowan, Q. (2016). Augment-ative and Alternative Communication Applications for Persons with ASD and Complex Communication Needs. doi:10.1590/2317-1782/20202019167
- Richman, D. M., Wacker, D. P. & Winborn, L. (2001). Response efficiency during functional communication instruction: Effects o effort on response allocation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34,, pp. 73-76.
- Richman, D. M. (2001). Response efficiency during functional communication instruction: Effects o effort on response allocation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34,, pp. 73-76.
- Rutter, M. (1990). *Νηπιακός αυτισμός – Σύγχρονες αντιλήψεις και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Seretopoulos, K., Lamnisis, D., Giannakou, K. (2020). The epidemiology of autism spectrum disorder. *Archives of Hellenic Medicine*, 37(2):169–180.
- Smith, C. (2003). *Writing and developing Social Stories: Practical intervetions in autism*. . Routledge.
- Smith, T., Eikeseth, S. (2011). O. Ivar Lovaas: Pioneer of Applied Behavior Analysis and Intervention for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Sundberg, M. L., & Partington, J. W. . (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. Danville. CA: *Behavior Analysts*.
- Sundberg, M. L., & Partington, J. W. (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. Danville: CA: Behavior Analysts, Inc.
- Tamyres Pereira, E. A. (2020). Augmentative and Alternative Communication on Autism Spectrum Disorder. Impacts on Communication. Retrieved from  
<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167>

- Theodorou, E., Pampoulou, E. (2020). Investigating the Assessment Procedures for Children With Complex Communication Needs. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1525740120960>
- Tiegerman, E. G. (1989). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wing, L. (1984). «*Children Apart*», *Autistic children and their families* (4th Edition ed.). National Autistic Society,.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα- Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. (Π. Πρώιος, Trans.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Βαρβόγλη, Λ. (2007). *Η Διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βογινδρούκας, Ι. (2002). *Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές στην επικοινωνία. (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Βούλγαρης Κ., Μπαρμπάτσης Γ., Μπότσα Γ., Σιγλίδου Μ., Σκουλίδου Κ. (1997). *Αυτισμός, Σημειώσεις*.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. (2001). Αναζητώντας τον Μίτο της Αριάδνης. Στο: *Α' Ευρωπαϊκό συνέδριο για τον αυτισμό στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έκδοση πρακτικών.
- Ευφροσύνη, Κ. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (α' έκδοση ed.)*. Αθήνα: Παριζιάνος.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και τσολείο : ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μία συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Κυπριωτάκης, Α. (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η Διαγνωσή τους*. Αθήνα: Παπαγεωργίου, Γ. Κ.
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.

- Κωνστανταρέα, Μ. (1988). *Παιδικός αυτισμός, Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό νέας ελληνικής γλώσσας*. (Κ. Λεξικολογίας, Ed.)
- Νικοδήμου, Σ. (1994). *Σχολική και Κοινωνική Ενσωμάτωση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νιτσοπούλου, Μ. (1986). *Προβληματικά παιδιά και κοινωνική ευθύνη*. Αθήνα: Ειρήνη .
- Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχυρωμένη σιωπή*. . Αθήνα: Γλάρος.
- Συνοδινού, Κ. (1994). *Παιδικός Αυτισμός - Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πύλη.

## Ηλεκτρονικές αναφορές

<https://www.paidonarogi.gr/index.php/2015-08-24-16-46-48/methodoi-parembasis/item/47-enallaktiki-epikoinonia-makaton>

<https://www.atypicalcenter.gr/%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1/>

<https://slideplayer.gr/slide/4074768/>

<https://eidikosap.wordpress.com/>

<https://fcpg.ca/what-is-a-token-system-and-how-can-it-be-helpful-for-my-child-with-autism/>

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>

<https://scholar.google.com/>

<https://paidokinisicentre.gr/%CE%BC%CE%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82-p-e-c-s-picture-exchange-communication-system/>