



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πραγματολογικά ελλείμματα σε παιδιά

με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

POST GRADUATE THESIS

**Pragmatic Deficits in children
with Autistic Spectrum Disorders**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Τσινούλη Αικατερίνη

Tsinouli Aikaterini

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑΣ/NAME OF THE SUPERVISOR

Μπέλεση Βασιλική

Belessi Vassiliki

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



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



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**Pragmatic Deficits in children
with Autistic Spectrum Disorders**

Tsinouli Aikaterini

AM 21126

tsinoulik@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Belessi Vassiliki

SECOND SUPERVISOR

Deli Ermioni

AIGALEO 2022

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 7 Οκτωβρίου 2022

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Βασιλική Μπέλεση

2^{ος} Εξεταστής Ερμιόνη Δελή

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τσινούλη Αικατερίνη του Χρήστου, με αριθμό μητρώου 21126 φοιτήτρια του Διϋδρυματικού 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».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω κατ' αρχάς την κα Μπέλεση Βασιλική για τη βοήθεια και την καθοδήγηση της αλλά και τα μέλη της επιτροπής εξέτασης της εργασίας. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις καθηγήτριες και καθηγητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την υψηλή κατάρτιση που διαθέτουν και για το υψηλό επίπεδο σπουδών που μου προσέφεραν.

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την ψυχολογική στήριξη και βοήθεια που μου παρείχαν καθ' όλο αυτό το διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών και για την ενθάρρυνση τους κατά το απαιτητικό εγχείρημα της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Αφιέρωσεις

Στα παιδιά μου Χριστίνα και Θάνο για να μάθουν να μην εγκαταλείπουν στην ζωή...

Περίληψη

Ο όρος «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) αφορά σε μια νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή με γνωρίσματα, όπως οι μειονεξίες στις κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματικές εκδηλώσεις, οι δυσκολίες στον τρόπο επικοινωνίας και στη γλώσσα καθώς και στη γνωστική ανάπτυξη. Άλλες διαταραχές περιλαμβάνουν στερεοτυπικές αντιδράσεις, δυσχέρεια στην επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς.

Είναι αλήθεια ότι ο αυτισμός και οι συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν αντικείμενο μεγάλου κοινωνικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος εδώ και πολλές δεκαετίες παγκοσμίως. Τα άτομα που πάσχουν από αυτισμό δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά και η γλωσσική τους ανάπτυξη είναι περιορισμένη ή και ανύπαρκτη (Frith, 1999). Αναμφίβολα, το είδος και η σοβαρότητα των γνωστικών και πραγματολογικών ελλειμμάτων, η ποικιλομορφία της κλινικής εικόνας σε κάθε άτομο, η εύρεση της αιτίας πρόκλησης, η διάρκεια και η καταπολέμηση των διαταραχών καλούν τα αυτιστικά άτομα, τους επιστήμονες, τους γονείς και τους υπεύθυνους φορείς να ασχοληθούν πιο επισταμένα (Παπαγεωργίου και σύν., 2006).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία αναλύεται το θέμα των πραγματολογικών ελλειμμάτων σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η διεξοδική προσέγγιση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και του λόγου, η αποσαφήνιση των σχετικών όρων και κυρίως αυτού της πραγματολογίας. Επίσης, επιδιώκεται η επεξήγηση του φάσματος του αυτισμού, μια αναφορά στη διάγνωση και στα πιο βασικά διεθνή διαγνωστικά συστήματα, στην επιδημιολογία και στη θεμελιώδη αιτιολόγηση του αλλά και στις επικοινωνιακές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ.

Τέλος, καθώς σε ένα σχολείο συμπερίληψης ένας εκπαιδευτικός είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα έχει να αντιμετωπίσει πραγματολογικά ελλείμματα στους μαθητές του, η παρούσα εργασία θα είναι ένα σημαντικό εργαλείο που θα προτείνει θεραπευτικές αλλά και παιδαγωγικές παρεμβάσεις που προάγουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι τελευταίες είναι ορθό να συντελούνται κυρίως σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με την κατάρτιση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σε ένα σταθερό περιβάλλον με διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: φάσμα αυτισμού, διαταραχές, επικοινωνία, πραγματολογία, ελλείμματα, θεραπευτική, παιδαγωγική παρέμβαση.

Abstract

The term "Autism Spectrum Disorder" (ASD) refers to a neurodevelopmental disorder with features such as deficits in social skills and emotional manifestations, difficulties in

communication and language as well as cognitive development. Other disorders include stereotyped reactions, difficulty processing environmental stimuli, and behavioral problems.

It is true that autism and related developmental disorders have been the subject of great social and scientific interest for many decades worldwide. People with autism cannot communicate, either verbally or non-verbally, and their language development is limited or non-existent (Frith, 1999). Undoubtedly, the type and severity of the cognitive and pragmatic deficits, the diversity of the clinical picture in each individual, the finding of the cause, the duration and the combating of the disorders call for autistic people, scientists, parents and responsible bodies to be studied more closely (Papageorgiou et al., 2006).

This dissertation analyzes the issue of factual deficits in children with autism spectrum disorders. More specifically, a comprehensive approach is attempted to the development of communication and speech skills, the clarification of the relevant terms and especially that of pragmatics. Also, the explanation of the spectrum of autism is sought, a reference to the diagnosis and the most basic international diagnostic systems, epidemiology and its fundamental justification as well as the communication difficulties of children with ASD.

Finally, as in an inclusive school a teacher will almost certainly have to deal with factual deficits in his students, this work will be an important tool that will propose therapeutic as well as pedagogical interventions that promote the development of oral language and communication skills. The latter should be carried out mainly in an educational context with the preparation of an individualized educational program in a stable environment with differentiated teaching.

Key words: autism spectrum, disorders, communication, pragmatics, deficits, therapeutic, pedagogical intervention.

Πίνακας περιεχομένων

Παιδαγωγικό τμήμα.....	i
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Πίνακας Εικόνων.....	xii
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 1 ^ο . Η επικοινωνία.....	4
1.1 Επικοινωνία: Η σπουδαιότητά της.....	4
1.2 Ο όρος “επικοινωνία”.....	4
1.3 Η Γλωσσολογία ως επιστήμη - Το αντικείμενο της Γλωσσολογίας.....	5
1.5 Γλώσσα - λόγος - ομιλία: Ορισμοί και εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων.....	6
1.5.1 Γλώσσα.....	6
1.5.2 Λόγος.....	7
1.5.3 Ομιλία.....	8
1.6 Το επίπεδο περιεχομένου του λόγου - Η σημασιολογία.....	8
1.7 Το επίπεδο της χρήσης του λόγου - Η πραγματολογία.....	8
1.7.1 Ιστορική αναδρομή.....	8
1.7.2 Ορισμοί πραγματολογίας.....	9
Κεφάλαιο 2 ^ο . Κατανόηση των διαταραχών αυτιστικού φάσματος.....	10
2. 1 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.....	10
2.1.1 Περιεχόμενο έννοιας - βασικά χαρακτηριστικά.....	10
2.2 Οι πιο γνωστές Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	12
2.2.1. Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς καθοριζόμενη.....	12
2.2.2 Η διαταραχή Asperger.....	13
2.2.3 Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας.....	13
2.2.4 Η διαταραχή Rett.....	14
2.2.5 Η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή ή το σύνδρομο Heller.....	15
2.3 Το φάσμα του αυτισμού.....	15
2.4 Διάγνωση αυτισμού.....	17
2.4.1 Διεθνή διαγνωστικά συστήματα.....	17
2.4.2 Επιδημιολογία.....	18
2.5 Αιτιολόγηση.....	19
2.5.1 Βιολογικά και γενετικά αίτια.....	20
2.5.2 Η νευροβιολογία του αυτισμού.....	21
Κεφάλαιο 3 ^ο . Πραγματολογία και αυτισμός.....	22
3.1 Διαταραχές επικοινωνίας στον αυτισμό.....	22
3.2 Ελλείμματα στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.....	22

3.3 Πραγματολογικές δυσκολίες	23
3.3.1 Προλεκτική πραγματολογία	23
3.3.2 Μη λεκτική πραγματολογία	25
3.3.3 Λεκτική πραγματολογία και υψηλός αυτισμός	26
3.4 Ερμηνευτική προσέγγιση των πραγματολογικών δυσκολιών - Έρευνες	27
Κεφάλαιο 4°. Θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	30
4.1 Αποκατάσταση των πραγματολογικών διαταραχών σε παιδιά με αυτισμό	30
4.1.1 Εισαγωγή	30
4.3.1 Θεωρητικό πλαίσιο	32
4.3.2 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Παρέμβασης	33
4.5.1 Επ' ευκαιρία διδασκαλία (Incidental teaching)	39
4.5.2 Μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου (observational learning)	41
4.5.3 Διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους (Peer modeling)	43
Κεφάλαιο 5°. Συμπεράσματα	45
5.1 Συμπεράσματα	45
5.2 Περιορισμοί	47
5.3 Επίλογος	48
Αναφορές	49

Πίνακας Εικόνων

<u>Εικόνα 1. Έρευνα σε παιδιά με αυτισμό ηλικίας 8 ετών (N=3.390)</u>	20
<u>Εικόνα 2. Σύνδρομο εύθραυστου X (FRAXA & FRAXE) – Intergenetics</u>	21
<u>Εικόνα 3. Οι νοητικές καταστάσεις μαθητών με νοητική αναπηρία στα πλαίσια της θεωρίας του νου</u>	29
<u>Εικόνα 4. Η μέθοδος TEACCH στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό</u>	34
<u>Εικόνα 5. PECS</u>	35
<u>Εικόνα 6. Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton</u>	37
<u>Εικόνα 7. Οι Κοινωνικές Ιστορίες</u>	38
<u>Εικόνα 8. Ειδικόί τρόποι επικοινωνίας κωφάλαλων</u>	40
<u>Εικόνα 9. Incidental Teaching: Ένα παράδειγμα τριών δοκιμών διδασκαλίας διακριτής δοκιμής</u>	42
<u>Εικόνα 10. Bandura Social learning Model Definition Deals</u>	43
<u>Εικόνα 11. Observational Learning</u>	44
<u>Εικόνα 12. Peer Learning</u>	45

Πρόλογος

Η αυτιστική διαταραχή αφορά στη νευροψυχολογική ανάπτυξη ενός ανθρώπου, που παρουσιάζει προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Είναι μια νόσος με πολυσύνθετη αιτιολογία, καθώς γενετικά αίτια συνυπάρχουν με περιβαλλοντικά και καθορίζουν τον κίνδυνο εμφάνισης αλλά και τον κλινικό φαινότυπο της διαταραχής. Επιστημονικά πορίσματα βεβαιώνουν μεταβολές στη σύνδεση των νευρώνων στον εγκέφαλο που αναπτύσσεται ως το νευροβιολογικό υπόστρωμα των διαταραχών.

Πλήθος ερευνών από το 1943, όταν για πρώτη φορά ο Kanner χαρακτήρισε τον αυτισμό, έως και σήμερα έγιναν ώστε να προσδιοριστεί και να αιτιολογηθεί η αυτιστική διαταραχή (Βογινδρούκας , 2007). Σήμερα έχουμε το πλεονέκτημα να γνωρίζουμε τις βασικές διαταραχές του αυτισμού και βάσει των διαγνωστικών κριτηρίων (DSM IV1994, ICD 10 1992) να αντιλαμβανόμαστε έγκυρα και έγκαιρα την αυτιστική διαταραχή. Ειδικότερα, οι έρευνες των Rutter (1978, 1990), Newson (1977), Wing (1991, 1996) έχουν συμβάλει στον καθορισμό των διαγνωστικών κριτηρίων καθώς και τον ορισμό του ως «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» που εμφανίζεται πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού.

Αν και παρατηρούνται κάποιες διαφορές στον εντοπισμό των συμπτωμάτων στα πορίσματα των τριών ερευνητών, οι ίδιοι συγκλίνουν ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών σε τρία βασικά πεδία: α) στην κοινωνικότητα, β) στην επικοινωνία και γ) στην κοινωνική φαντασία και τη σκέψη. Θέμα της παρούσας εργασίας αποτελεί ο κλάδος της Γλωσσολογίας που μελετά τη χρήση της γλώσσας σε ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας και ονομάζεται πραγματολογία, καθώς και τα ελλείμματα που παρατηρούνται στα παιδιά με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με τους άλλους ανθρώπους. Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Εισαγωγή

Σημαντικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα έμβια όντα, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αποτελεί η λογική και η ικανότητα του λόγου. Ως έλλογο ον μπορεί να επικοινωνεί, να συνυπάρχει και να συνάπτει σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Βογινδρούκας, 2006). Πράγματι, η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί σύνθετη διαδικασία, πολύ περισσότερο για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Πολλές σχετικές έρευνες (Lord & Paul, 1997; Βογινδρούκας, 2005) αποδεικνύουν ότι η πραγματολογία της γλώσσας τα προβληματίζει και τα ανησυχεί ιδιαίτερα.

Είναι αποδεδειγμένο ότι ο αυτισμός είναι μια πολύπλοκη νευροεξελικτική διαταραχή με γνωρίσματα όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες, τον μειωμένο αριθμό ενδιαφερόντων, καθώς και τις αυστηρά καθορισμένες συμπεριφορές. Σύμφωνα με το DSM – IV (Εγχειρίδιο Διαγνωστικής και Στατιστικής της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας) που εντοπίζει τη διαταραχή αυτή στις τρεις προαναφερθείσες περιοχές θεωρούνται σημαντικά δώδεκα κριτήρια που πληρούνται ώστε το παιδί να διαγνωσθεί στο φάσμα του αυτισμού. Τα πέντε εξ αυτών αφορούν την επικοινωνία και εμπεριέχουν την αργοπορημένη ή ανύπαρκτη προφορική δεινότητα, μέσα από τρόπους επικοινωνίας εναλλακτικούς, την πρόδηλη μειονεξία στην διεξαγωγή συζήτησης, τον στερεότυπο τρόπο έκφρασης, την απουσία κατάλληλου παιχνιδιού, συμβατού με την ηλικία, με πολλά στοιχεία προσποίησης και κοινωνικής μίμησης.

Αντικείμενο έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι οι μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών που πάσχουν από αυτισμό και σύμφωνα με τον I. Βογινδρούκα (2005) είναι υπεύθυνες για την κοινωνική αποξένωση των παιδιών αυτών καθώς και για την ανικανότητα ένταξης τους σε οποιαδήποτε κοινωνική συνθήκη. Η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος υπηρετεί την αμιγώς θεωρητική προσέγγιση του και δεν αποσκοπεί στην ανάλυση του με όρους ιατρικούς. Έτσι δικαιολογείται και η επιλογή των επιστημονικών πηγών που χρησιμοποιήθηκαν, απόσταγμα της γνώσης και της εμπειρίας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθηγητών Πανεπιστημίου στην Ειδική Εκπαίδευση, παιδοψυχιάτρων και παιδοψυχολόγων καθώς και λογοπεδικών.

Μελετώντας, λοιπόν, την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει αρχίσει να στρέφεται περισσότερο στον τομέα της πραγματολογίας, του κλάδου της Γλωσσολογίας που μελετά τα νοήματα και τη σημασία των εκφωνημάτων ανάλογα με το γλωσσικό και εξωγλωσσικό περιβάλλον, την κοινωνική θέση, τον ρόλο των ομιλητών, τον επιδιωκόμενο στόχο.

Στην Ελλάδα σημαντική έρευνα στον τομέα της πραγματολογίας σε παιδιά με ΔΑΦ έχει πραγματοποιήσει ο Ι. Βογινδρούκας προκειμένου να μελετήσει την ανάπτυξη της και τις αποκλίσεις των πραγματολογικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, της «Pragmatics Profile of Early Communication Skills» (Dewart & Summers, 1988), με τους γονείς των παιδιών προσπαθεί να διελευκάνει την πρόθεση και την ανταπόκριση των δεύτερων για επικοινωνία, τις δυνατότητες της απλής επικοινωνίας και του διαλόγου καθώς και την προσαρμογή τους στις μεταβολές των επικοινωνιακών συνθηκών. Και βάσει των δικών του ευρημάτων αλλά και άλλων ερευνητών (Cantwell & Baker, 1987; Wetherby, 1986), αποδεικνύεται ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού επιθυμούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία αλλά στο πλαίσιο που τους επιτρέπει η σοβαρότητα της διαταραχής. Η κρίση της Wetherby (1986) ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι μη επικοινωνιακά συνάδει με την έρευνα του Ι. Βογινδρούκα καθώς τα ίδια επιθυμούν την επικοινωνία αλλά υστερούν στους τρόπους που την πραγματώνουν, καθώς και στη θεματολογία.

Στο πρώτο κεφάλαιο της συγκεκριμένης εργασίας αναλύεται η σημασία της ανάπτυξης της επικοινωνίας και της γλώσσας με την παράλληλη αποσαφήνιση των εννοιών της γλώσσας, του λόγου, της ομιλίας και της επικοινωνίας. Αναγκαία κρίνεται η διάκριση των κλάδων της Γλωσσολογίας και ειδικότερα της σημασιολογίας και της πραγματολογίας για την αποφυγή οποιασδήποτε εννοιολογικής σύγχυσης. Τέλος, επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη μελέτη του συγκεκριμένου κλάδου της ανάπτυξης της επικοινωνίας καθώς και οι πιο σημαντικοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από ειδικούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια προσέγγιση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών εστιάζοντας σε αυτή του αυτισμού, μια αναφορά στους τρόπους διάγνωσης, στα θεμελιώδη διεθνή διαγνωστικά κριτήρια, στην επιδημιολογία και στις βασικές αιτίες πρόκλησής του.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται διεξοδικά οι πραγματολογικές διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, τα ελλείμματα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οριοθετούνται η προ - λεκτική, η μη λεκτική και η λεκτική πραγματολογία καθώς επίσης ερμηνεύονται οι πραγματολογικές δυσκολίες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύονται οι πιο γνωστές και εφαρμοσμένες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τις πραγματολογικές διαταραχές, που έχει αποδειχθεί ότι είναι επωφελείς για τα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς και για τη βελτίωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων τους. Επίσης, αναφέρονται και επεξηγούνται σύντομα κάποιες μέθοδοι διδασκαλίας εξελιγμένων επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά που έχουν ήδη κατακτήσει κάποιες.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, οι περιορισμοί που τίθενται στη μελέτη του θέματος καθώς και ο επίλογος.

Κεφάλαιο 1^ο. Η επικοινωνία

1.1 Επικοινωνία: Η σπουδαιότητά της

Κυρίαρχο ρόλο στη ζωή του ανθρώπου ανέκαθεν διαδραμάτιζε η επικοινωνία, μια πρωταρχική ανάγκη του ατόμου, σύμφυτη με την ανθρώπινη ύπαρξη. Συνιστά κατά γενική ομολογία μια ελεύθερη πράξη αλληλεπίδρασης και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης, της τεχνοκρατικής και πολιτισμικής προόδου, που καθορίζει εν πολλοίς την ποιότητα ζωής του ανθρώπου. Χωρίς αυτήν η ζωή του καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, ανούσια, ημιτελής, ενώ όταν είναι αποτελεσματική, προσδιορίζει κατά πολύ τη μορφή των διαπροσωπικών σχέσεων, της στάσης της και της συνύπαρξης (Ισχάκης, 2021).

1.2 Ο όρος “επικοινωνία”

Στον όρο επικοινωνία (communication) συνυπάρχουν τόσο η ομιλία, όσο και η γλώσσα. Η επικοινωνία συνιστά “μια ελεύθερη πράξη αλληλεπίδρασης και έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που καθορίζει το είδος των σχέσεων που θα δημιουργήσει το άτομο με το περιβάλλον του” (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ.55). Αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης, καθώς φύσει πολιτικό και κοινωνικό ον ο άνθρωπος κατά τον Αριστοτέλη, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ανθρώπινη συνύπαρξη. Ως οι πιο αντιπροσωπευτικοί ορισμοί επικοινωνίας μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

α) Επικοινωνία είναι «η διαδικασία με την οποία μεταβιβάζονται πληροφορίες μέσω κωδικοποιημένων μηνυμάτων από έναν άνθρωπο σε έναν άλλο» (Naylor, 1999, σ.597).

β) Επικοινωνία είναι «μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και γίνονται κατανοητές από δύο ή περισσότερους ανθρώπους. Βασικά χαρακτηριστικά, ώστε να χαρακτηριστεί ολοκληρωμένη είναι η αμοιβαιότητα, η αλληλεπίδραση και η κατανόηση του μηνύματος» (Κουτούζης, 1999, σ.230).

γ) Επικοινωνία είναι «μια κοινωνική δραστηριότητα, που συντελείται τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο οργανισμών και αφορά στη μετάδοση και λήψη πληροφοριών-μηνυμάτων (συμπεριλαμβανομένων έκφρασης αισθημάτων, συναισθημάτων, αντιλήψεων κτλ.), μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, με τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων. Στόχος είναι η δημιουργία σχέσεων που θα ωφελούν τα άτομα και ευρύτερα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, σ. 141).

Με κριτήριο το μέσο επικοινωνίας, δηλαδή το κανάλι μέσω του οποίου κατευθύνεται το μήνυμα από τον αποστολέα στον παραλήπτη, η επικοινωνία χωρίζεται σε λεκτική και μη λεκτική.

α) Η λεκτική, συντελείται «μέσω του προφορικού λόγου (μέσα από εντολές, συζητήσεις, παρατηρήσεις) και του γραπτού λόγου (μέσα από επιστολές, υπομνήματα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) (Κουτούζης, 1999, σ.230; Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, σ.141). Ακόμη, πολλές σκέψεις και συναισθήματα μεταδίδονται λεκτικά δια μέσου λέξεων και φράσεων» (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998, σ.63).

β) Η μη λεκτική, πραγματώνεται χωρίς τη χρήση του λόγου (Κουτούζης, 1999). “Αφορά στον τρόπο αλληλεπίδρασης μέσω της «γλώσσας του σώματος» (κινήσεις των χεριών, του σώματος, τοποθέτησή του μέσα στο χώρο, εκφράσεις προσώπου, ρυθμός και χροιά της φωνής κ.α.) (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998, σ.63), ακόμη και της εξωτερικής εμφάνισης” (Κοντάκος και Πολεμικός, 2000, σ.55).

1.3 Η Γλωσσολογία ως επιστήμη - Το αντικείμενο της Γλωσσολογίας

Η Γλωσσολογία (ή και Γλωσσική, παλαιότερα) είναι ο τομέας της έρευνας που ασχολείται με τη μελέτη της ανθρώπινης γλώσσας ως φαινομένου και προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα για τη φύση της γλώσσας, είτε ως δομή και σύστημα είτε ως κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα είτε ως δίαυλο για τη σχέση της με τον ανθρώπινο

νου. Θεμελιωτής της σύγχρονης Γλωσσολογίας θεωρείται ο Ελβετός γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure και με τη δημοσίευση του μεταθανάτιου έργου του “Cours de linguistique generale” τέθηκαν οι βάσεις αυτής της επιστήμης (Saussure, 1916). Για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο έργο επισημαίνεται η σημασία της μελέτης του συστήματος της γλώσσας (Βελούδης, 2008).

1.4 Κλάδοι Γλωσσολογίας

Πυρήνα της γλωσσολογικής επιστήμης αποτελεί η Θεωρητική Γλωσσολογία που περιλαμβάνει α) τη φωνητική και τη φωνολογία, β) τη μορφολογία, γ) τη σύνταξη, δ) τη σημασιολογία και ε) την πραγματολογία. Άλλοι κλάδοι που συμπεριλαμβάνονται είναι η Ψυχολinguιστική που ασχολείται με τη μελέτη των παραγόντων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να αποκτήσει και να καταλάβει τη γλώσσα, η Κοινωνιογλωσσολογία που μελετά την επίδραση της κοινωνίας στη γλώσσα, η Υφολογία η οποία εξετάζει το ύφος των λέξεων και των εκφράσεων, η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία που διερευνά ζητήματα της καθημερινότητας σχετικά με τη γλώσσα. Άλλοι κλάδοι είναι η Μαθηματική Γλωσσολογία, η Υπολογιστική Γλωσσολογία και η Κλινική Γλωσσολογία (Lyons, 1998).

1.5 Γλώσσα - λόγος - ομιλία: Ορισμοί και εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων

1.5.1 Γλώσσα

Είναι κατά γενική ομολογία δύσκολο να διατυπώσει κανείς έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό του όρου “γλώσσα”. Ο τομέας της Γλωσσολογίας ίσως δεν καταλήξει ποτέ σε έναν σαφή ορισμό καθώς με την επιστήμη αυτή συνδέονται και άλλες, όπως η ψυχολογία, η ιστορία αλλά και λόγω της περίπλοκης φύσης της (Η Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο, 2022).

Ο Wittgenstein (1961, p.160) έλεγε «..τα όρια της γλώσσας μου καθορίζουν τα όρια του κόσμου μου», ενώ η γλωσσική θεωρία σύμφωνα με το Νόαμ Τσόμσκι (1965) αφορά τη μελέτη «ορισμένου νοητικού οργάνου που είναι ο ανθρώπινος λόγος». Επίσης, ο ίδιος ο Τσόμσκι δήλωνε ότι «η γλώσσα είναι μια διαδικασία ελεύθερης δημιουργίας, οι νόμοι και οι αρχές της είναι καθορισμένες, αλλά ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι αρχές της γενιάς είναι ελεύθερος και ποικίλλει απεριόριστα. Ακόμα και η ερμηνεία και η χρήση των λέξεων περιλαμβάνει μια διαδικασία ελεύθερης δημιουργίας» (Chomsky, 1965, pp.144 -145).

Ο Brown (1973) πιστεύει ότι η γλώσσα χαρακτηρίζεται από τρεις ιδιότητες:

α) Το σημασιολογικό μέρος, καθώς όλες οι λέξεις πρέπει να έχουν όμοια σημασία για όσους χρησιμοποιούν μια καθορισμένη γλώσσα.

β) Τη μετάθεση, διότι η γλώσσα ενός έθνους πρέπει να διευκολύνει την επικοινωνία μέσω ενός συστήματος πληροφοριών για όλες τις χρονικές βαθμίδες.

γ) Την παραγωγικότητα, εφόσον σε κάθε γλώσσα με τον συνδυασμό κάποιων ήχων και σημάτων μπορούν να διαμορφωθούν πάρα πολλά μηνύματα (Hartland, 1994)

Ο Martinet (1976) χαρακτήρισε τη γλώσσα «ως ένα όργανο, το οποίο διαθέτει διπλή άρθρωση και έχει χαρακτήρα πρωταρχικά φωνητικό. Η πρώτη άρθρωση συνίσταται στα ελάχιστα σημεία της γλώσσας, τα μονήματα. Αυτά συνάπτουν το νόημα που θέλουμε να δώσουμε. Όταν συνάψουμε διαδοχικά τα μονήματα, δημιουργούνται τα φωνήματα ή αλλιώς η δεύτερη άρθρωση» (Heatherington, 1980, p.254).

Τέλος, ο Bloom (1978, p.85) δήλωνε “Η γλώσσα είναι ένας κώδικας με τον οποίο οι ιδέες για τον κόσμο παρουσιάζονται μέσω συστήματος μηνυμάτων για επικοινωνία” ενώ ο Saussure (1979), όρισε τη γλώσσα «ως σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες». Συγκεκριμένα προχωρεί σε μια τριμερή διάκριση αυτής, με τις έννοιες: «langage - langue – parole» (Πόρποδα, 1993).

1.5.2 Λόγος

Ο λόγος «είναι η υψηλότερη μορφή μιας ικανότητας που ανήκει στο ανθρώπινο είδος, της ικανότητας συμβολισμού», καταθέτει ο Εμίλ Μπενβενίστ (Aitchison, 1981, pp.19-26). Με άλλα λόγια, η διάπλαση του σώματος ή η οργάνωση του νευρικού του συστήματος δεν καθορίζουν την ανθρώπινη οντότητα αλλά η δεξιότητα της αναπαράστασης μέσω συμβόλων (Benveniste, 1996). Κατά τον Παπαναστασίου (2011) ο λόγος και η σκέψη συνδέονται άρρηκτα, δεν είναι εφικτή η ύπαρξη του πρώτου χωρίς τη δεύτερη αλλά αποτελεί και κοινωνική πράξη από την οποία απορρέει η ζωή της κοινωνίας. Τέλος, ο Fishman (1969) υποστηρίζει ότι η γλώσσα συνιστά έναν τρόπο κοινωνικής ζωής και ορίζει τις κοινωνικές σχέσεις. Συμπεραίνουμε εύλογα, λοιπόν, ότι η γλώσσα είναι ένα πολύτιμο σύστημα επικοινωνίας και τμήμα της κοινωνικής συμπεριφοράς.

1.5.3 Ομιλία

Όπως συνδυάζονται οι ήχοι για τη δημιουργία των λέξεων και την κατάλληλη ποιότητα φωνής, επιτυγχάνεται η προφορική μετάδοση μηνυμάτων και ως εκ τούτου η επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Saussure (1916 - 1979) η ομιλία (parole) είναι «η ατομική διάσταση του λόγου και το εργαλείο μετάδοσης ενός μηνύματος» (Καμπούρογλου, 2003). Με άλλα λόγια, «η ομιλία συνιστά την πραγμάτωση της γλώσσας μέσω του φωνητικού/ ακουστικού καναλιού (προφορική γλώσσα)». Ωστόσο, «υπάρχουν γλωσσικά μηνύματα που μπορούν να μεταδοθούν και μέσω άλλων καναλιών, όπως για παράδειγμα οι χειρονομίες, οι οποίες προσλαμβάνονται οπτικά (νοηματική γλώσσα)»(Παπαηλιού, 2005).

1.6 Το επίπεδο περιεχομένου του λόγου - Η σημασιολογία

Είναι ο ερευνητικός τομέας που ασχολείται με τη «σημασία» στη γλώσσα. Ο όρος διατυπώθηκε από τον Γάλλο γλωσσολόγο Michel Bréal (1832-1915), ο οποίος θεωρείται κοινώς ως θεμελιωτής της σύγχρονης σημασιολογίας, και συνιστά τη μελέτη του τρόπου έκφρασης των γλωσσών. Ειδικότερα, εστιάζει το ενδιαφέρον στην κυριολεκτική σημασία των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων. Δημιουργείται έτσι το λεξιλόγιο του κάθε ατόμου μέσω του οποίου μεταδίδεται το σωστό μήνυμα. Επίσης, το ορθό μήνυμα μεταδίδεται με τη βοήθεια του λεξιλογίου αλλά και των τρόπων που τα αντικείμενα και τα συμβάντα συνδέονται μεταξύ τους(Συμεωνίδη, 2002).

Σύμφωνα με τον Kreidler (1998) στην αρχή της ζωής του ο άνθρωπος μαθαίνει το λεξιλόγιο, την προφορά, την έννοια των αντικειμένων με έναν τρόπο που θεωρείται έμμεσος. Έπειτα, ο γλωσσολόγος προσπαθεί να δημιουργήσει μια γραμματική, τις κατηγορίες και τους κανόνες της γλώσσας. Η σημασιολογία, λοιπόν, είναι ένα μέρος της γραμματικής, ενώ η φωνολογία, η σύνταξη και η μορφολογία είναι άλλα.

1.7 Το επίπεδο της χρήσης του λόγου - Η πραγματολογία

1.7.1 Ιστορική αναδρομή

Αν θέλουμε να διασαφηνίσουμε τον όρο “πραγματολογία”, θα λέγαμε ότι προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα». Αρχικά, διατυπώθηκε από τον Peirce το 1870 (Morris, 1971) στην «Πραγματιστική Φιλοσοφία» του αλλά ως όρος της Γλωσσολογίας χρησιμοποιήθηκε από τον Morris το 1938. Ο ίδιος το 1971 διέκρινε τρεις περιοχές της γλώσσας: τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Ο Austin (1962) ήταν, βέβαια, αυτός που

προώθησε την κατανόηση του περιεχομένου της πραγματολογίας με τη θεωρία των πράξεων της ομιλίας, ενώ αργότερα οι Morris (1938, 1971), Austin (1962), Searle (1969) ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στη φιλοσοφική προσέγγιση της χρήσης της γλώσσας. Σύμφωνα με τους Mc Tear και Conti-Ramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση της γλώσσας “ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση”. Σύμφωνα με τον Austin (1962) ένα άτομο προκειμένου να επικοινωνήσει παράγει μια φράση, με βάση τη θεωρία των πράξεων (speech acts). Υπάρχουν, λοιπόν, τρεις κατηγορίες λεκτικών πράξεων:

1. Η εκφωνητική πράξη (locutionary act), που απαρτίζεται από το λεξιλόγιο του πομπού στην προσπάθεια του να μεταδώσει το συγκεκριμένο μήνυμα στον αποδέκτη του. Αυτή παράγει φυσικούς ήχους χωρίς να υπάρχει η πρόθεση να επικοινωνήσει.
2. Η προσλεκτική πράξη (illocutionary action) που συνδέεται με την επικοινωνιακή πρόθεση του πομπού και του δέκτη. Αυτή πραγματώνεται μέσω των εκφράσεων αλλά και των παραγλωσσικών στοιχείων, όπως ο επιτονισμός ή οι εκφράσεις του προσώπου.
3. Η διαλεκτική πράξη (prelocutionary act), που συνδέεται με την αποσαφήνιση του μηνύματος από τον δέκτη και την τελική αποδοχή του.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι, όταν εκλείπουν οι ολοκληρωμένες πραγματολογικές ικανότητες, δεν μπορεί να επιτευχθεί η πλήρης επικοινωνία, η ορθή κατανόηση και χρήση της συνυποδηλωτικής γλώσσας. Δεν είναι δυνατή η κατανόηση των λεκτικών και μη λεκτικών συμφραζόμενων με αποτέλεσμα να αμβλύνεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομιλητών. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η γλωσσική πραγματολογία για την κατανόηση της γλωσσικής επικοινωνίας και ειδικότερα οι πραγματολογικές ικανότητες.

1.7.2 Ορισμοί πραγματολογίας

Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από ειδικούς για την έννοια της πραγματολογίας. Σύμφωνα με τον Leninson (1983) η πραγματολογία είναι «η μελέτη της χρήσης της γλώσσας». Κατά τους McTear και Conti-Ramsden (1992), είναι «η χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και επικοινωνιακή πρόθεση», ενώ ο Foster (1990) και οι Martin και Miller (1999) υποστήριξαν ότι «αφορά τον τρόπο που οι ομιλητές χρησιμοποιούν φράσεις για να εκφράσουν αιτήματα, υποσχέσεις, απειλές και το πώς αυτές διαφέρουν μεταξύ τους σε βαθμό ευγένειας». Επιπλέον, διευκρίνισαν το πώς

η διάταξη των προτάσεων επιτρέπει στους συνδιαλεγόμενους κάποια νοήματα πίσω από αυτές τις φράσεις.

Η πραγματολογία, λοιπόν, είναι ένας τομέας που μελετά την πραγμάτωση της γλώσσας στο κοινωνικό γίγνεσθαι και εμπεριέχει ερευνητικά δεδομένα για την κατανόηση αλλά συνάμα και τη χρήση:

α) των γλωσσικών δομών, δηλαδή της σημασιολογίας, της μορφολογίας και του συντακτικού.

β) των μη λεκτικών πληροφοριών, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος κλπ.

γ) των παραλεκτικών πληροφοριών, όπως ο τόνος και η χροιά της φωνής, ο επιτονισμός, οι παύσεις κατά την ομιλία.

δ) του πλαισίου επικοινωνίας, και

ε) των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών.

Συνοψίζοντας, η σχέση της σημασιολογίας με την πραγματολογία έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη ερευνά τη δηλωτική σημασία των λέξεων και των φράσεων ενώ η δεύτερη τη διασαφήνιση συνυποδηλωτικών φράσεων ή για να κατανοηθεί το πολλαπλό νόημα των λέξεων. Παράλληλα, η σημασία της πραγματολογίας στην αποσαφήνιση της δομής και της συνοχής κειμένων είναι μεγάλη.

Κεφάλαιο 2^ο. Κατανόηση των διαταραχών αυτιστικού φάσματος

2. 1 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

2.1.1 Περιεχόμενο έννοιας - βασικά χαρακτηριστικά

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (P.D.D., Pervasive Developmental Disorders) συνιστούν κατηγορία διαταραχών που χαρακτηρίζεται από δυσχέρειες στην ανάπτυξη πολλών σημαντικών ανθρώπινων λειτουργιών, όπως η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση. Θεωρούνται ένα φάσμα νευροεξελικτικών διαταραχών (Barnea et al., 2004). Ο όρος “διάχυτες” χρησιμοποιείται για να καταδείξει ότι συνοδεύουν το άτομο στην ανάπτυξή του και αφορούν πολλούς τομείς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005) ενώ ο όρος “αναπτυξιακές” δηλώνει ότι το πρόβλημα γίνεται εμφανές κατά την περίοδο της ανάπτυξης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) είναι συχνότερες στα παιδιά. Κλινικά συμπτώματα συνήθως εκδηλώνονται στην ηλικία των 6 μηνών και συντελείται μια πρώτη διάγνωση, ίσως και από την ηλικία των 3 ετών. Συχνά οι γονείς παρατηρούν από νωρίς μια ασυνήθιστη συμπεριφορά, αδυναμία απόκτησης δεξιοτήτων ή παρέκκλιση από τη φυσιολογική ανάπτυξη. Η τελική διάγνωση τοποθετείται χρονικά στην ηλικία των 5,5 ετών, όπου η εικόνα είναι σαφής και αξιολογείται αποκλειστικά από ειδικό επιστήμονα, όπως κάποιον νευρολόγο, παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο αναπτυξιολόγο. Η ΔΑΔ δεν είναι ικανή να επηρεάσει τον αριθμό των ετών που αναμένεται να ζήσει αυτό το άτομο.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΔ σύμφωνα με τη Lorna Wing (1991) είναι: α) Οι δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση: Στις τυπικές μορφές του αυτισμού περιλαμβάνεται η έλλειψη ενδιαφέροντος για τους περισσότερους ανθρώπους, κυρίως για τα παιδιά, και η προτίμηση στα αντικείμενα. Το ενδιαφέρον για τον ενήλικα περιορίζεται στην ικανοποίηση άλλων αναγκών. Ορισμένα παιδιά ανέχονται απλώς την κοινωνική επαφή, χωρίς αυθορμητισμό, ενώ για κάποια συντελείται με έναν περίεργο, επαναλαμβανόμενο τρόπο. Τέλος, στα υψηλής λειτουργικότητας άτομα η διαταραχή γίνεται αντιληπτή με ορισμένες συμπεριφορές, είτε με τον τυπικό είτε με τον ακατάλληλο τρόπο αλληλεπίδρασης.

β) Οι μειωμένες ικανότητες επικοινωνίας: Τα παιδιά δυσκολεύονται στην κατανόηση και στη λειτουργία κάθε είδους επικοινωνίας, μη-λεκτικής ή λεκτικής. Δεν απολαμβάνουν τη συγκεκριμένη διαδικασία και περιορίζονται στην κυριολεκτική κατανόηση αυτών που πραγματικά τους ενδιαφέρουν. Δυσκολεύονται στην πρόσληψη των πληροφοριών που μεταδίδονται με τις κινήσεις των χεριών, τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος, την ένταση της φωνής. Φυσικά υπάρχουν και τα παιδιά που δεν θα μιλήσουν σε κανένα στάδιο της ανάπτυξης τους, οπότε είναι ανάγκη να μάθουν καινοτόμες μεθόδους επικοινωνίας αλλά και αυτά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα.

γ) Οι δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση και φαντασία: Τα αυτιστικά παιδιά έχουν φαντασία πολύ διαφορετική από αυτή των άλλων παιδιών. Υιοθετούν μια εμμονική ενασχόληση με αντικείμενα και πράξεις σε μια προσπάθεια επίτευξης της σταθερότητας μέσω των επαναλαμβανόμενων ενεργειών, σε βαθμό που όταν αυτή κλονίζεται, αγχώνονται και αντιδρούν λανθασμένα.

2.2 Οι πιο γνωστές Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Σύμφωνα με το DSM – IV (Εγχειρίδιο Διαγνωστικής και Στατιστικής της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας) θεωρούνται σημαντικά δώδεκα κριτήρια για τις περιοχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και των στερεότυπων προτύπων της συμπεριφοράς ή των ειδικών ενδιαφερόντων. Ένα αυτιστικό άτομο είναι ανάγκη να εμφανίζει έξι εκ των δώδεκα κριτηρίων, εκ των οποίων τα δύο τουλάχιστον προσανατολίζουν σε διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση ενώ ένα τουλάχιστον κριτήριο αφορά στην επικοινωνία και στα στερεότυπα πρότυπα της συμπεριφοράς.

Καθώς αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας αποτελούν τα πραγματολογικά ελλείμματα σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, είναι ορθό να αναφερθούν κατ'εξάιρεση τα πέντε κριτήρια για την επικοινωνία που πληρούνται σε ένα παιδί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Αυτά περιλαμβάνουν καθυστέρηση ή απουσία ανάπτυξης προφορικού λόγου, πρόδηλη δυσκολία στη διεξαγωγή διαλόγου, στερεότυπη χρήση του λόγου και απουσία κατάλληλου για την ηλικία παιχνιδιού με πλήθος στοιχείων προσποίησης και μίμησης.

Όταν, λοιπόν, τα κριτήρια του αυτισμού πληρούνται μερικώς, τότε ίσως το παιδί εντάσσεται στην κατηγορία των βασικών Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών όπως: η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (ΔΑΔ-ΜΠΑ) ή (PDD-NOS), η διαταραχή Asperger, η αυτιστική διαταραχή, η διαταραχή Rett, η αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας ή αλλιώς το σύνδρομο Heller. Οι τρεις πρώτες εξ αυτών είναι ως επί το πλείστον γνωστές ως διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, ενώ οι δύο τελευταίες είναι λιγότερο συνηθισμένες, και πότε περιλαμβάνονται στο φάσμα του αυτισμού και πότε όχι.

2.2.1. Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς καθοριζόμενη

Στη “Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς” περιλαμβάνονται τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν λιγότερα από 8 από τα συνολικά 16 χαρακτηριστικά των συμπτωμάτων της DSM – IV (Γκονέλα, 2006). Τα πιο συνήθη συμπτώματα περιλαμβάνουν δυσκολίες στην επικοινωνία, και πιο συγκεκριμένα στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας αλλά και στη συναναστροφή με ανθρώπους, αντικείμενα και γεγονότα, πανομοιότυπες κινήσεις του σώματος ή πρότυπα συμπεριφοράς, απροθυμία στις ποικίλες αλλαγές στη

ρουτίνα ή στο γνώριμο περιβάλλον και ασυνήθιστη ενασχόληση με παιχνίδια και διάφορα αντικείμενα.

2.2.2 Η διαταραχή Asperger

Περιγράφηκε ως αναπτυξιακή διαταραχή για πρώτη φορά το 1944 από έναν Βιεννέζο παιδίατρο, τον Hans Asperger, αν και ο ίδιος δε δημοσίευσε ποτέ επίσημα διαγνωστικά κριτήρια. Πρόκειται για μια νευρολογική αναπτυξιακή διαταραχή η οποία ήρθε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας το 1981 με το έργο της Δρ. Lora Wing με τίτλο "Asperger's Syndrome: A Clinical Account". Μόλις το 1994 αναγνωρίστηκε επίσημα από τους ειδικούς, όταν συμπεριλήφθη στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM IV).

Είναι δύσκολο προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τα αίτια, ωστόσο αναφέρεται η γενετική μεταβίβαση. Ο Asperger μάλιστα την εκλάμβανε ως μια κληρονομούμενη διαταραχή προσωπικότητας. Τα άτομα με Asperger αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, εμφάνιση στερεότυπης συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, αισθητηριακές δυσκολίες, αδεξιότητα στις κινήσεις καθώς και ιδιαιτερότητα στον τρόπο σκέψης. Το περιεχόμενο των συζητήσεών τους επικεντρώνεται στον εαυτό τους και στα ιδιαίτερα, συνήθως, ενδιαφέροντά τους. Τέλος, έχουν συνήθως μέση ή και ανώτερη νοημοσύνη και δεν καθυστερούν στην κατάκτηση της γλώσσας (γραμματική, σύνταξη κτλ.), όπως συμβαίνει με τα αυτιστικά άτομα (Edelson, 2017).

2.2.3 Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας

Αντικείμενο συζήτησης και διαφωνίας για πολλά χρόνια έχει αποτελέσει το ερώτημα εάν ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας και το σύνδρομο Asperger πρέπει να θεωρούνται ως διαφορετικές ή όμοιες διαταραχές. Σύμφωνα με τον Moreno (2001) ο όρος αναφέρεται σε άτομα με αυτισμό που σύμφωνα με συγκεκριμένα τεστ έχουν φυσιολογικό ή άνω του φυσιολογικού δείκτη νοημοσύνης και τουλάχιστον κάποια ικανότητα λόγου. Τα συμπτώματα γίνονται συνήθως εμφανή στο 3ο και 4ο έτος των παιδιών με τα αγόρια να προηγούνται σε αναλογία 8:1.

Η Howlin το 2003 επεσήμανε ότι η διαφοροποίηση των δύο διαταραχών είναι δύσκολη και οι ομοιότητες πολλές, βασισμένη σε μια επιστημονική ανάλυση, στην οποία

συνέκρινε άτομα με Asperger και αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ως προς την ευφυΐα, τις κινήσεις που επαναλαμβάνουν, την κατανόηση της γλώσσας και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Ο καθηγητής Tony Atwood (2012) επίσης μελέτησε τη διαφορά μεταξύ αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και συνδρόμου Asperger υποστηρίζοντας ότι τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, παρουσιάζουν επικοινωνιακά και λεκτικά ελλείμματα, όμοια με εκείνα του αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας. Στην πορεία, όμως, σημειώνουν αξιόλογη εξέλιξη στην επικοινωνιακή τους ικανότητα. Μπορούν να χρησιμοποιούν ένα μεγάλο και σαφές λεξιλόγιο, με ύψος στομφώδες και γι' αυτό συχνά αποκαλούνται με τον όρο "αυτιστική ιδιοφυΐα". Επίσης, χαρακτηρίζονται από άριστη μνήμη, δεξιότητες στη μουσική και στα μαθηματικά, μνημονική αποστήθιση κ.α. κυρίως λόγω της υπερλειτουργίας της μνήμης. Σε κάποια από αυτά τα άτομα με την πρόοδο που σημειώνουν σε μερικές κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες μπορεί να περιοριστεί ή και να εξαφανιστεί αυτή τους η ιδιαίτερη ικανότητα (Moreno, 2001).

2.2.4 Η διαταραχή Rett

Πρώτος ο ιατρός Rett το 1996 ανέλυσε τη διαταραχή Rett που σχεδόν αποκλειστικά εμφανίζεται σε κορίτσια με μια συχνότητα 1 περιστατικού σε 15.000. Τα αίτια δεν είναι γνωστά, ωστόσο αυτή αναπτύσσεται πριν τα 4 έτη - ανάμεσα στους πρώτους δώδεκα και είκοσι τέσσερις μήνες- και συνοδεύει το άτομο εφ' όρου ζωής. Πιο συγκεκριμένα, για μικρή περίοδο στη βρεφική ηλικία το παιδί φαίνεται να σημειώνει φυσιολογική ή μη φυσιολογική εξέλιξη, ενώ περίπου από το τέλος του πρώτου έτους διέρχεται μια σύντομη περίοδο αδράνειας στην ανάπτυξη που διαρκεί μέχρι να αρχίσει η παλινδρόμηση. Αυτή συμβαίνει μεταξύ 9 και 30 μηνών, όπου αμβλύνεται η λεκτική δεξιότητα καθώς και η κινησιολογική των άνω άκρων και αυξάνονται οι πανομοιότυπες κινήσεις των χεριών (παλαμάκια, κτυπήματα των χεριών κ.). Παράλληλα, από τη στιγμή που γεννιούνται εμφανίζουν κανονική περιφέρεια κρανίου του οποίου η ανάπτυξη επιβραδύνεται μεταξύ των πρώτων εξήντα ημερών και σαράντα οχτώ μηνών περίπου, αλλά και δύσκαμπτη στάση και βάδισμα. Τέλος, η τάση των ατόμων με σύνδρομο Rett για επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω αγγιγμάτων, εικόνων και γραμμάτων, χρήσης των οφθαλμών ή συσκευών εξαγωγής της φωνής.

2.2.5 Η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή ή το σύνδρομο Heller

Ο Heller το 1930, μετά τη μελέτη 28 περιπτώσεων παιδιών, αναφέρθηκε πρώτος στην παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή ως «βρεφονηπιακή άνοια». Τα παιδιά παρουσίαζαν την αναμενόμενη ανάπτυξη ως την ηλικία των 3-4 ετών, ενώ αργότερα εμφάνιζαν αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς με σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική συναλλαγή, τη γλώσσα, καθώς και στις επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες. Το σύνδρομο Heller διαφοροποιείται από τον αυτισμό και εμπεριέχεται στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Σύμφωνα με το DSM-IV, τα θεμελιώδη γνωρίσματα της διαταραχής είναι η φυσιολογική ανάπτυξη μέχρι την ηλικία των 2 ετών καθώς παρατηρείται ομαλή εξέλιξη των επικοινωνιακών και κινητικών δεξιοτήτων, της γλώσσας, της κοινωνικής λειτουργικότητας, καθώς και η ανάλογη προσαρμογή στη συμπεριφορά και το παιχνίδι, ενώ στη συνέχεια εμφανίζεται μείζονα έλλειψη ικανοτήτων, που τα παιδιά είχαν αποκτήσει ως το δεύτερο έτος της ηλικίας. Είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι η εξάλειψη των βασικών λειτουργιών πρέπει να είναι εμφανής σε τουλάχιστον δύο από τα εξής:

- α. έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας.
- β. σημαντικός περιορισμός των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- γ. επαναλαμβανόμενοι τρόποι συμπεριφοράς, πανομοιότυπα ενδιαφέροντα, δραστηριότητες και κινήσεις.

2.3 Το φάσμα του αυτισμού

Η Αυτιστική Διαταραχή ή αυτισμός εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ) και είναι η πιο γνωστή μεταξύ όλων. Επονομαζόμενη και διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder), καθώς η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιόμορφη, αλλά εντοπίζεται σε μορφές πιο ήπιες (με ελάχιστα και λιγότερο έντονα αυτιστικά στοιχεία και νοημοσύνη σε πλαίσια φυσιολογικά), μέχρι σοβαρότερες με πολλά αυτιστικά στοιχεία αλλά και βαριά νοητική καθυστέρηση (Γεννά, 2002).

Το 1943 ο Leo Kanner πρωτοδημοσίευσε τις σχετικές μελέτες του πρώιμου παιδικού αυτισμού τονίζοντας ότι αυτή ήταν μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή και ότι «αυτά τα παιδιά έχουν έρθει στον κόσμο με μια έμφυτη ανικανότητα να σχηματίσουν τη συνήθη, βιολογικά παρεχόμενη επαφή με τους ανθρώπους» (Μάνος, 1997; Γενά, 2002). Απομονώνονται στον δικό τους εσωτερικό κόσμο, δεν ενδιαφέρονται για τον περίγυρο,

ούτε καν για την οικογένεια τους και ασχολούνται με διάφορα αντικείμενα με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο (Grandin & Scariano, 1996; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Η Wing ανέφερε την «τριάδα των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (The triad of impairments of social interaction) και συμπεριέλαβε:

1. τη διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων
2. τη διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας και
3. τη διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας (Frith, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, καταγράφει τρεις τύπους παιδιών με αυτισμό προκειμένου να διευκρινίσει τη διαταραχή της κοινωνικότητας. Ο πρώτος τύπος είναι «ο αποτραβηγμένος» ο οποίος αδιαφορεί για τους άλλους και δεν επιθυμεί την κοινωνική συναναστροφή, ο δεύτερος είναι «ο παθητικός» ο οποίος δέχεται παθητικά την κοινωνική προσέγγιση από τους άλλους και ο τρίτος είναι «ο ιδιόρρυθμος» που πλησιάζει τους άλλους αλλά μόνο για να ικανοποιήσει τα δικά του συνήθη ενδιαφέροντα. Όλους τους τύπους τους χαρακτηρίζει η ελλιπής κατανόησης των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς (Wing, 1996).

Επίσης, τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά και μη λεκτικά και δεν απολαμβάνουν αυτήν την τυπική γι' αυτά διαδικασία. Φαίνεται πως τα άτομα που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, σύμφωνα με την «θεωρία του νου» αδυνατούν να κατανοήσουν τις προσδοκίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων (Wenar, 2008). Κατά την Wing (1996), όταν στοιχειωδώς χρησιμοποιούν τον λόγο, το πράττουν για να ικανοποιήσουν προσωπικές τους επιθυμίες.

Επιπλέον, τα αυτιστικά παιδιά χαρακτηρίζονται από έλλειψη φαντασίας και ασχολούνται αποκλειστικά με ένα ή περισσότερα συνηθισμένα και συγκεκριμένα ενδιαφέροντα ή προσκολλώνται εμφανώς σε καθορισμένα προγράμματα ή τελετουργίες. Παρουσιάζουν κάποιες κινητικές ιδιομορφίες, όπως το τίναγμα ή τη συστροφή των χεριών ή επίμονα ενασχολούνται με μέρη αντικειμένων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σε περίπτωση που κάποιος παρεμποδίσει ή διακόψει αυτές τις δραστηριότητες έπονται εκρήξεις οργής (Howlin & Rutter, 1987).

Όσον αφορά την ευφυΐα των αυτιστικών παιδιών, υπάρχουν παιδιά που χαρακτηρίζονται από ανώτερο επίπεδο έως αυτά με βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης (Collia & Faherty, 1999). Τέλος, κάποια παιδιά διακρίνονται σε

δραστηριότητες, όπως αυτές της απομνημόνευσης στα μαθηματικά και στη μουσική (Wing, 1996).

2.4 Διάγνωση αυτισμού

Η διάγνωση του αυτισμού δεν είναι απλή και βασίζεται στην άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, καθώς και σε ένα ιστορικό ανάπτυξης του παιδιού. Η ταυτόχρονη ύπαρξη άλλων διαταραχών μπορεί να οδηγήσει σε μια λανθασμένη διάγνωση και να δυσκολέψει ιδιαίτερα τον ειδικό (Wing et al., 1996). Ειδικότερα, καθίσταται αναγκαίος ο εντοπισμός συγκεκριμένων στοιχείων της τριάδας των διαταραχών και της επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς εφόσον ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με ποικίλα κλινικά ευρήματα. Ασφαλώς, όσο πιο γρήγορα διαπιστωθεί πρόβλημα στην αναπτυξιακή πρόοδο του παιδιού, τόσο περισσότερο θα προκύψουν οφέλη για το παιδί αλλά και το άμεσο περιβάλλον της οικογένειας.

2.4.1 Διεθνή διαγνωστικά συστήματα

Για τη διάγνωση του αυτισμού κυρίαρχα είναι σήμερα δύο βασικά διαγνωστικά εργαλεία από τους κλινικούς, η Διεθνής Ταξινόμηση των Νόσων, δέκατη αναθεώρηση, ICD 10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1992) και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (1994), τέταρτη αναθεώρηση, DSM IV. Το κάθε σύστημα παρέχει κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού αρχής γενομένης από το 1970.

Επίσης, κάθε άνθρωπος με αυτισμό διακρίνεται από ατομικά χαρακτηριστικά που ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία. Γι' αυτό σύμφωνα με την Howlin (1998) είναι ανάγκη να υπάρχουν προκαθορισμένα εργαλεία και μέθοδοι που ελέγχουν τη συμπτωματολογία του αυτισμού. Η κλινική εμπειρία καταδεικνύει ότι τα παιδιά που πάσχουν από αυτισμό ως επί το πλείστον έχουν αυτιστικά χαρακτηριστικά σε συνδυασμό και όχι αυτούσια τα γνωρίσματα ενός συνδρόμου.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η διάγνωση του αυτισμού παρουσιάζει δυσκολίες στις ακραίες περιπτώσεις του φάσματος. Από τη μια, υπάρχουν παιδιά με πολύ σοβαρά προβλήματα και πολύ λίγες δεξιότητες, οπότε σημειώνεται χαμηλό επίπεδο λειτουργίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, τη δημιουργική φαντασία. Η πιθανή αιτία εντοπίζεται στο επίπεδο ανάπτυξης που ίσως είναι κάτω των 20 μηνών. Από την άλλη, υπάρχουν παιδιά στην κατηγορία της υψηλής λειτουργικότητας που

σύμφωνα με τα ειδικά τεστ έχουν φυσιολογικό ή άνω του φυσιολογικού δείκτη νοημοσύνης και τουλάχιστον κάποια δυνατότητα εκφοράς του λόγου. Αυτά μπορεί να έχουν επιτύχει να αποκρύπτουν αδυναμίες και σοβαρά ελλείμματα μέσω κάποιων τρόπων που έχουν εφεύρει για την αντιμετώπιση αυτών (Moreno, 2001).

2.4.2 Επιδημιολογία

Η συχνότητα του αυτισμού, όπως αναφέρεται, έχει αυξηθεί το τελευταίο χρονικό διάστημα και πιο συγκεκριμένα από το 1980 και μετά. Αυτό πιθανόν οφείλεται στις νέες μεθόδους διάγνωσης και στο πλήθος των νέων ερευνών που πραγματοποιούνται διεθνώς. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η σύγκριση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί, διότι δεν είναι δυνατόν να δηλωθεί επακριβώς ο αριθμός των περιπτώσεων των παιδιών με αυτισμό που υπήρξαν στο παρελθόν, καθώς πολλά παιδιά στο φάσμα του αυτισμού συνήθως διαγιγνώσκονταν άστοχα ως διανοητικά καθυστερημένα και άλλα δεν εξετάζονταν ποτέ. Επομένως, λόγω της ασάφειας των πληροφοριών είναι δύσκολο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την πραγματική αύξηση των παιδιών με αυτισμό (Αντωνιάδου και σύν, 2000).

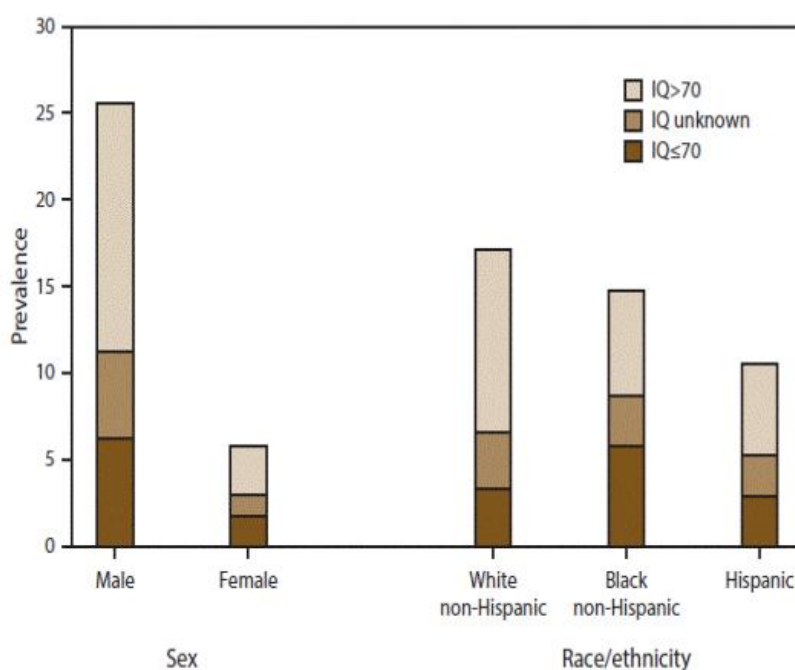
Στις περισσότερες μελέτες η συχνότητα φαίνεται να είναι γύρω στα 4-10 άτομα με τυπικό αυτισμό σε κάθε 10.000 γεννήσεις (Βαλαμουτοπούλου & Κουτελέκος, 2009; Καστελιώτη, 2014). Οι Wing και Gould (1979), ωστόσο, ανέφεραν μια συχνότητα 21 παιδιών με αυτισμό σε κάθε 10.000 γεννήσεις για την “τριάδα των ελλειμμάτων που αφορούν την κοινωνική συναλλαγή, τη γλώσσα και τη συμπεριφορά” ερευνώντας στην περιοχή Camberwell. Άλλες αναλύσεις αναφέρουν γύρω στα 10 άτομα με αυτισμό σε 10.000 γεννήσεις (Bryson et al., 1989), (Tanoue et al., 1988), (Ciadella & Mamelle, 1989).

Επίσης, όλες οι μελέτες δείχνουν ότι τα αγόρια με αυτισμό υπερτερούν των κοριτσιών, με αναλογία 2:1 κατά Ciadella και Mamelle (1989) και 3:1 κατά Steffenburg και Gillberg (1986) και ότι ο αυτισμός αφορά όλους, ανεξαρτήτως εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικής τάξης ή θρησκευματος (Attwood, 2009; Γενά, 2002; Στασινός, 2013). Οι Kanner (1943) και Asperger (1944) τόνισαν emphaticά το νοητικό επίπεδο και την υψηλή κοινωνική θέση των οικογενειών που έχουν παιδιά με αυτισμό υποστηρίζοντας παράλληλα ότι ο αυτισμός είναι κυρίαρχος στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Εικ.1).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας από το King's College του Λονδίνου οι οικογένειες με ένα αυτιστικό παιδί κινδυνεύουν κατά 10 φορές περισσότερο

το δεύτερο παιδί να είναι επίσης αυτιστικό. Ο επικεφαλής της έρευνας, δρ Sven Sandin, επισημαίνει ότι αν είναι αγόρι, η πιθανότητα αυξάνεται από 1 στις 50, στη 1 στις 5, ενώ η πιθανότητα να γεννηθεί ένα κορίτσι με αυτισμό, αν έχει ήδη αδερφό/ή στο φάσμα, είναι 1 στις 20.

Τέλος, η έρευνα της επιθεώρησης της Αμερικανικής Ιατρικής Ένωσης εξακρίβωσε ότι στα γονίδια οφείλεται σε ποσοστό 50% η πιθανότητα ενός παιδιού να γεννηθεί με αυτισμό, ενώ το υπόλοιπο 50% οφείλεται σε άλλα αίτια, όπως η πρόωρη γέννηση (Sandin, 2014).



Εικόνα 1. Έρευνα σε παιδιά με αυτισμό ηλικίας 8 ετών (N=3.390)

Πηγή:

https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/8990/AndrianakiKalliopi_GrigoriouSotos_StasinopoulouEvgeniaVasiliki2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

2.5 Αιτιολόγηση

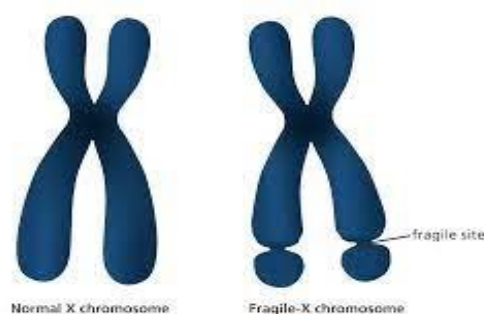
Η στιγμή που ο Kanner το 1943 μίλησε για τον «πρώιμο βρεφικό αυτισμό» σήμανε την αρχή μιας συζήτησης για τα αίτια της διαταραχής αυτής. Αν και μέχρι και σήμερα η επιστημονική κοινότητα δε φαίνεται να έχει καταλήξει σε ένα σαφές συμπέρασμα, οι έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός ότι η αιτιολογία της ΔΑΦ αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό

φαινόμενο και οφείλεται σε έναν συνδυασμό παραγόντων, βιολογικών, γενετικών και περιβαλλοντικών.

2.5.1 Βιολογικά και γενετικά αίτια

Η έρευνα γύρω από βιολογικά αίτια ξεκίνησε λόγω της μικρής ηλικίας εμφάνισης της διαταραχής. Παρατηρήθηκε μια σύνδεση του αυτισμού με προγεννητικά προβλήματα της εγγύου και με επιπλοκές στον τοκετό (Howlin, 1998). Πολλές φορές απεδείχθη ότι κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης υπάρχει εκτροπή στην ανάπτυξη του εγκεφάλου (Κωτσόπουλος, 2018). Ταυτόχρονα, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δίδυμα οικογενειών που είχαν ένα παιδί με ΔΑΦ αύξησαν την πιθανότητα βιολογικών αιτιών. Οι πρώτες που έλαβαν χώρα την δεκαετία του '60 και του '70 έδειξαν πως σε μεγάλο ποσοστό το βρέφος (μονοζυγωτικό) δεν παρουσίασε δυσκολίες στη γλώσσα και στην κοινωνικότητα σε αντίθεση με το διζυγωτικό που το ποσοστό ήταν μηδαμινό (Howlin, 1998). Οι έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση συνεχίστηκαν με οικογένειες αυτών των ατόμων με αποτέλεσμα να ενταθεί η ύπαρξη γενετικής συσχέτισης και η ιδέα της κληρονομικότητας με τη διαταραχή (Harpe, 2003). Πιστοποιήθηκε επίσης πως ακόμα και στο ευρύτερο περιβάλλον υπήρχαν συγγενείς με προβλήματα σχετικά με ΔΑΦ (όπως στερεότυπες συμπεριφορές, έλλειψη κοινωνικότητας κ.τ.λ.) (Howlin, 1998).

Βέβαια, πολλές είναι οι έρευνες που υποστηρίζουν τη γενετική συσχέτιση με τη διαταραχή αυτή, όπως και με το φύλο. Τέλος, οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος έχουν συνδεθεί και με διάφορες άλλες καταστάσεις, όπως είναι η φαινυλκετονουρία, η οζώδης σκλήρυνση και το σύνδρομο του εύθραυστου X (Εικ.2) (Harpe, 2003). Στο πεδίο των γενετικών αιτιών, υπάρχει δε το κεφάλαιο των χρωμοσωμικών ανωμαλιών (Frith, 1994) αλλά και μια σχετικά καινούργια αντίληψη που είναι αυτή που εμπλέκει τον μεταβολισμό του ατόμου με την ύπαρξη του αυτισμού (Πολυχρονοπούλου, 2013).



Εικόνα 2. Σύνδρομο εύθραυστου X (FRAXA & FRAXE) – Intergenetics

2.5.2 Η νευροβιολογία του αυτισμού

Σύμφωνα με επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα ο αυτισμός είναι μία νευρολογική βλάβη, που οφείλεται σε γενετικές διαφοροποιήσεις στον εγκέφαλο. Αυτά τα δεδομένα έχουν αναδείξει ειδικά παθολογικά χαρακτηριστικά και μια γενετική ανωμαλία στην ανάπτυξη του εγκεφάλου στα αυτιστικά παιδιά, ακόμη απροσδιόριστη.

Η έρευνα της Margaret Baumann και του Thomas Kemper το 1994 επίσης έδειξε ότι οι βασικές περιοχές του εγκεφάλου που είναι επηρεασμένες στον αυτισμό είναι αυτές του λιμπικού συστήματος (δομικά στοιχεία του η αμυγδαλή, ο ιππόκαμπος και υποθάλαμος) και η παρεγκεφαλίδα. Βάσει απεικονιστικών τεχνικών και αυτοψιών οι δύο επιστήμονες επεσήμαναν ότι στον ιππόκαμπο και την αμυγδαλή υπάρχουν νευρικά κύτταρα (Purkinje) που μοιάζουν αδρανή, με πιθανή ύπαρξη κάποιου ελαττώματος στη φυσιολογική αναπτυξιακή μετανάστευση αυτών των νευρώνων στους παιδικούς εγκεφάλους.

Ειδικότερα, το λιμπικό σύστημα λειτουργεί ως κέντρο υποδοχής των ερεθισμάτων, δημιουργίας και ανταλλαγής πληροφοριών από τα μέρη του εγκεφάλου, προσφέρει συναισθηματική απόχρωση σε αυτές (αμυγδαλή) και συμπράττει στη βραχύβια μνήμη (ιππόκαμπος). Σε πειράματα με ζώα, η καταστροφή της αμυγδαλής και του ιπποκάμπου έδειξαν ότι προκαλούνται συμπεριφορές παρόμοιες με τις αυτιστικές. Έρευνες σε ανθρώπους σημείωσαν μια ανυπαρξία των Purkinje κυττάρων στην παρεγκεφαλίδα των αυτιστικών ατόμων, με αποτέλεσμα τον περιορισμό των νευρώνων που συνάπτονται με τα Purkinje κύτταρα, τα οποία συνδέονται με πολλά κέντρα στην παρεγκεφαλίδα. Η βασική λειτουργία αυτής είναι να συντονίζει τις κινήσεις, να απορροφά αισθητικές πληροφορίες και στη συνέχεια να επηρεάζει νευρικές οδούς, ώστε να προκαλεί τις συνδυασμένες κινήσεις (Courchesne, 2004).

Πράγματι, η παρέκκλιση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου του παιδιού με αυτισμό συντελείται όντας έμβρυο και ειδικότερα πριν την 28η εβδομάδα κύησης με σημαντική άμβλυνση των νευρώνων Purkinje της παρεγκεφαλίδας. Αυτό πιστοποιεί ότι ο εγκέφαλος έχει υποστεί σοβαρή ζημία στην εξελικτική πορεία του εμβρύου (Bauman & Kemper, 2005) αλλά και ότι η διόγκωση του εγκεφάλου συνδέεται με αύξηση της λευκής ουσίας στην περιοχή της παρεγκεφαλίδας.

Στα παιδιά με αυτισμό παρατηρήθηκαν ασυμμετρίες στον εγκέφαλο και δυσμορφία στον φλοιό τους (celebral cortex), ο οποίος ευθύνεται για τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες: την αντίληψη, την κίνηση και τις συμπεριφορικές αντιδράσεις (Bachevalier, 1993; Hansen, 2006). Στην παρεγκεφαλίδα, υπεύθυνη για γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η γλωσσική ανάπτυξη και η προσοχή (Courchesne & Pierce, 2002), εντοπίστηκαν ανατομικά και λειτουργικά ελλείμματα αλλά και παύσεις των δικτύων της λευκής ουσίας εκεί όπου ακουμπούν δομές σχετικές με γνωστικές λειτουργίες, όπως η έκφραση του προσώπου, η επίγνωση νοητικών καταστάσεων και συναισθημάτων (Κωτσόπουλος, 2007).

Κεφάλαιο 3^ο. Πραγματολογία και αυτισμός

3.1 Διαταραχές επικοινωνίας στον αυτισμό

Στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής αναπτύσσεται η γλώσσα, η οποία βασίζεται σε ποικίλες γνωστικές διαδικασίες. Οι Παπαγεωργίου και Βογινδρούκας (1999) υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες στην επικοινωνία και το λόγο προβληματίζουν τους γονείς παιδιών με αυτισμό και τους κινητοποιούν να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό. Ενώ η πλειοψηφία των παιδιών τυπικής ανάπτυξης μιλά μέχρι τα τρία τους έτη, τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να παραμείνουν χωρίς λόγο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Άλλα μπορεί να αναπτύξουν τη γλώσσα μεταξύ πέντε και εννιά ετών ή κάποια χρησιμοποιούν εικόνες ή νοηματική γλώσσα.

3.2 Ελλείμματα στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Δεν έχει δοθεί απάντηση στο ερώτημα αν οι πραγματολογικές διαταραχές συνιστούν μια ξεχωριστή διαγνωστική οντότητα (Bishop & Rosenbloom, 1987) ή αποτελούν συμπτώματα άλλων ψυχικών και αναπτυξιακών παθήσεων (Rapin & Allen, 1983). Τα τελευταία πέντε χρόνια οι ειδικοί φαίνεται να υποστηρίζουν το δεύτερο και να παραθέτουν αρκετές πληροφορίες για την αναγνώρισή τους.

Έχει προαναφερθεί ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έρχονται αντιμέτωπα με εμπόδια, τόσο στη λεκτική επικοινωνία όσο και στη μη λεκτική. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν το μήνυμα στον δέκτη με τις εκφράσεις του προσώπου ενώ συχνά η χροιά και η ένταση της φωνής τους δεν είναι συνηθισμένα. Μάλιστα το 80% των

μηνυμάτων μεταφέρονται μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας (Beadle - Brown & Whiten, 2009). Επιπλέον, παρατηρούνται ελλείμματα και στο επικοινωνιακό μέσο που επιλέγουν και στις επικοινωνιακές προθέσεις και δεν χρησιμοποιούν συμβατικά μέσα επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης.

Είναι γεγονός ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν μαζί με νευρολογικές και ψυχιατρικές ασθένειες, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες και έλλειψη ωριμότητας. Ο βαθμός δυσκολίας της διαταραχής διαχωρίζεται ως εξής:

α) Σημαντική έλλειψη πραγματολογικών δεξιοτήτων που συναντώνται στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή σε διαταραχές ψυχιατρικής φύσης.

β) Μέτρια έλλειψη πραγματολογικών δεξιοτήτων που υπάρχει ταυτόχρονα με Αναπτυξιακές Διαταραχές Λόγου, την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξι ημισφαίριο.

γ) Ήπια έλλειψη πραγματολογικών δεξιοτήτων που πιθανόν αφορά σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα (Bloom & Lahey, 1978).

3.3 Πραγματολογικές δυσκολίες

Τα παιδιά με αυτισμό συναντούν προσκόμματα στην επικοινωνία τους σχετικά με το περιβάλλον (προ - λεκτική πραγματολογία), δυσκολίες πριν τη γλωσσική ανάπτυξη (μη - λεκτική πραγματολογία) αλλά και αυτές που αφορούν στην κατάλληλη γλωσσική χρήση (λεκτική πραγματολογία).

3.3.1 Προλεκτική πραγματολογία

Κατά τις Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), σε μελέτη τους κατά το στάδιο της προλεκτικής πραγματολογίας σε βρέφη που μετέπειτα εκδήλωσαν σημάδια αυτισμού, αυτά δεν κατέβαλλαν προσπάθειες για επικοινωνία, δε χρησιμοποιούσαν την οπτική επαφή, σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Σύμφωνα με την ίδια μελέτη, βρέφη με αυτισμό αδυνατούν να συνδυάσουν τη προσοχή τους και χειρονομούν και κινούνται ελάχιστα. Κατά το πρώτο έτος της ζωής τους, δεν ενδιαφέρονται να αλληλεπιδράσουν με το κοινωνικό περιβάλλον, στα περισσότερα ερεθίσματα δεν αντιδρούν ή όταν το πράττουν, αυτό δε γίνεται με συνέπεια. Τέλος, δεν μπορούν να κατανοήσουν την προσωπία του λόγου (τον ρυθμό, τον τόνο, τον επιτονισμό της ομιλίας)

αλλά και τις εκφράσεις των προσώπων του κοινωνικού τους περίγυρου (Βογινδρούκας, 2005). Όλα αυτά δημιουργούν την εντύπωση ότι τα παιδιά είναι απρόθυμα, περίεργα και με ανάρμοστη κοινωνική συμπεριφορά. Στην προ - λεκτική φάση συχνά υιοθετούν μη συμβατικές συμπεριφορές ή γίνονται επιθετικά με ξεσπάσματα ή ακόμα και αυτο-τραυματισμό σε μια ελάχιστη προσπάθεια να επικοινωνήσουν (Donnellan et al, 1984).

Εάν αποκτήσουν τη δυνατότητα της ομιλίας, τότε η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ιδιορρυθμίες, όπως άμεση ηχολαλία (καταναγκαστική επανάληψη λέξεων), αντιστροφή των αντωνυμιών “εγώ” - “εσύ”, δυσκολία εύρεσης της σωστής λέξης (π.χ. αυτό που κρατάμε για να μη βραχούμε αντί της λέξης ομπρέλα), υπερβολική χρήση αοριστολογικών λέξεων (π.χ. πράγμα). Επίσης, συγχέουν λέξεις με παραπλήσιο ήχο ή νόημα (π.χ. λύκος αντί σκύλος, χύνω αντί ξύνω), επαναλαμβάνουν λέξεις, φράσεις ή ερωτήσεις με ήπιο έλεγχο της έντασης και της φωνής και μεταφορικό λόγο, υποκύπτουν σε φωνολογικές παραφασίες (π.χ. κοτσαρίκι αντί κοριτσάκι) ή σημασιολογικές παραφασίες (π.χ. ντουλάπι αντί θρανίο) και σημειώνουν χρονικά κενά στην ανταπόκριση (παύσεις, επιφωνήματα όπως “ε,ε... κλπ) (American Psychiatric Association, 1994; Νότας & Νικολαΐδου, 2006).

3.3.1.1 Το γλωσσικό φαινόμενο της ηχολαλίας στον αυτισμό

Ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου το 85%) των παιδιών με αυτισμό που επιτυγχάνουν να μιλήσουν εκδηλώνουν το φαινόμενο της ηχολαλίας. Αυτή ερμηνεύεται ως η επανάληψη φράσεων ή λέξεων που το άτομο άκουσε απ’ το περιβάλλον του είτε την ίδια στιγμή (άμεση ηχολαλία) είτε σε μία στιγμή του παρελθόντος (έμμεση ή καθυστερημένη ηχολαλία). Κατά το πρώτο είδος, το αυτιστικό παιδί μπορεί να επαναλαμβάνει ένα ερώτημα που μόλις άκουσε, ενώ κατά την καθυστερημένη ηχολαλία επαναλαμβάνει μια φράση που άκουσε προ ημερών στην τηλεόραση. Εφόσον δεν μπορεί να κατανοήσει τον προφορικό λόγο, επαναλαμβάνει αυτούσια τα λόγια που έφτασαν στα αυτιά του σε διάφορες καταστάσεις χωρίς να έχει καταλάβει τη σημασία τους (Καμπουροπούλου & Παπαντωνίου, 2003).

Πρόσφατες σχετικά έρευνες αποδεικνύουν ότι η ηχολαλία δεν είναι απλώς μόνο μια επανάληψη φράσεων χωρίς περιεχόμενο, αλλά μια προσπάθεια των αυτιστικών παιδιών να ανταλλάξουν μηνύματα. Καθώς όμως οι ελλειμματικές επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες τους δεν τους επιτρέπουν να εκφραστούν φυσιολογικά, προσπαθώντας να απαντήσουν ή να ζητήσουν κάτι, υιοθετούν φράσεις που έχουν

αποστηθίσει και τις επαναλαμβάνουν κάθε φορά που τις χρειάζονται (Βογινδρούκας, 2003).

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ενός παιδιού, που όταν ήθελε να παρακολουθήσει τηλεόραση, έλεγε «Άφησε το τηλεκοντρόλ κάτω!». Αυτή η φράση μοιάζει άσχετη αλλά σίγουρα λανθάνει μια σημασιολογική σχέση στο μυαλό του διότι, όταν επιχειρήσει κάποια στιγμή να ανοίξει την τηλεόραση, η μητέρα του τού είχε απευθύνει αυτή τη φράση. Ως εκ τούτου, το παιδί τη συνέδεσε νοερά με την επιθυμία του να δει τηλεόραση και επαναλάμβανε τη φράση όποτε ήθελε να το πράξει (Williams & Minshew, 2010).

Κατανοούμε, λοιπόν, ότι το παιδί με ΔΑΦ μέσω της ηχολαλίας καλλιεργεί τον λόγο του, αν και σύμφωνα με μελέτες η ηχολαλία δεν μεταφέρει πάντοτε κάποιο νόημα ή την ειλικρινή απόπειρα του αυτιστικού παιδιού να επικοινωνήσει. Σημειώνονται περιπτώσεις που δεν επιτελεί καμία λειτουργία, είναι απλώς επανάληψη φράσεων κάθε φορά που εκείνο προσπαθεί να απαλλαγεί από το άγχος ή δε νιώθει άνετα λόγω των διάφορων στερεοτυπικών συμπεριφορών που παρατηρούνται στον αυτισμό (Βογινδρούκας και σύν., 2010).

3.3.2 Μη λεκτική πραγματολογία

Κατά τη μη λεκτική επικοινωνία τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας προβληματίζονται στο να διατηρήσουν βλεμματική επαφή με το συζητητή τους και συχνά χρησιμοποιούν περιορισμένες ή ανάρμοστες εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες. Η χροιά και η ένταση της φωνής είναι ασυνήθιστες καθώς και ελλιπής η χρήση της εξωλεκτικής επικοινωνίας για την κινητοποίηση του ομιλητή (Βογινδρούκας, 2005). Δεν ξέρουν πού να σταθούν όταν συνομιλούν με κάποιον και δεν κατανοούν εύκολα τις εκφράσεις του προσώπου και της γλώσσας του σώματος άλλων ανθρώπων (Mc Partland & Klin, 2006).

Εάν δεν καταφέρουν να μιλήσουν μετά τους 18 μήνες ζωής, τα παιδιά με χαμηλό αυτισμό θα δυσκολευτούν να το επιτύχουν. Η δυνατότητα ομιλίας μπορεί να εξελιχθεί φυσιολογικά ή με κάποια καθυστέρηση. Στην πορεία, όμως, χρησιμοποιούν λέξεις ασυνήθιστες για την ηλικία τους και αρκετές περιττές λεπτομέρειες. Δεν αντιλαμβάνονται εύκολα τις χιουμοριστικές εκφράσεις και τις μεταφορικές έννοιες ασκώντας την αντίστοιχη επιρροή και στους ανθρώπους που συναναστρέφονται (Brown, 2004).

3.3.3 Λεκτική πραγματολογία και υψηλός αυτισμός

Για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτιστική διαταραχή η λεκτική πραγματολογία είναι πολύ προβληματική γλωσσική περιοχή, γι' αυτό και αυτά δυσκολεύονται πολύ να διεξάγουν έναν διάλογο. Ειδικότερα, κατά τον Βογινδρούκα (2003) δεν μπορούν να αφηγηθούν μια ιστορία, να σχολιάσουν, να αιτιολογήσουν γεγονότα και να εξάγουν συμπεράσματα. Σε δοκιμασία που υπέστησαν άτομα με αυτισμό κατά την οποία δεν προσέθεταν πληροφορίες στο λόγο τους βοηθητικές για τον αποδέκτη (Walenski et al., 2006) αποδείχτηκε ότι δεν μπορούν να διακρίνουν το πλήθος των πληροφοριών που οφείλουν να μεταδώσουν, αλλά και τη σχέση αυτών μεταξύ τους. Επιπλέον, φαίνεται ότι δε δύνανται να απαντούν με επάρκεια στις ερωτήσεις σε διηγήσεις, πολύ περισσότερο όταν είναι ανάγκη να αναφέρουν συγκεκριμένα πρόσωπα ή μέρη. Μάλιστα υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν χαμηλή απόδοση σε περιστάσεις που έχουν ανάγκη τη χρήση της αναφοράς στο λόγο (Walenski et al., 2006). Τέλος, τα αυτιστικά άτομα εξ αιτίας της προσήλωσης σε ορισμένα ενδιαφέροντα δυσκολεύονται να σκεφτούν θέμα συζήτησης, να την ξεκινήσουν αλλά και να την διατηρήσουν (Βογινδρούκας, 2003).

Όσον αφορά στα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, αυτά μιλούν με ευχέρεια, αλλά μπορεί να χρησιμοποιούν επίσημο και στομφώδες λεξιλόγιο που συχνά δεν ταιριάζει στην περίσταση καθώς και φωνή με πανομοιότυπη χροιά χωρίς διακυμάνσεις (Mc Partland & Klin, 2006). Συχνά, επαναλαμβάνουν ανούσιες λέξεις ή φράσεις και περιορίζουν τη συζήτηση σε πολύ συγκεκριμένα θέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Τέλος, δεν αντιλαμβάνονται τις μεταφορές, τα αινίγματα, τα λογοπαίγνια, τα ανέκδοτα, την ειρωνεία, τις πολύσημες έννοιες (Klin, 2008).

Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, επειδή αδυνατούν να ερμηνεύσουν τη στάση των άλλων και να κατανοήσουν τις κοινωνικές συμβάσεις, πιθανόν να εκδηλώσουν ακραίες συμπεριφορές. Στην προσπάθεια δε να αλλάξουν τη νοητική κατάσταση του άλλου κατά την επικοινωνία, δεν μπορούν να καταλάβουν ότι η προσωπική τους στάση μπορεί να μεταβάλει τη συμπεριφορά του άλλου σε επίπεδο νόησης. Παράδειγμα αποτελούν τα βρέφη που δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές που οι ειδικοί χαρακτηρίζουν "πρωτοπροστακτικές" και "πρωτοδηλώσεις": δε δείχνουν με το δάχτυλο διότι θέλουν κάτι (περιβαλλοντικός σχολιασμός) ή διότι θέλουν να αναγκάσουν

τον άλλο να προσέξει αυτό που του δείχνουν, αλλάζοντας τη νοητική του κατάσταση (κοινωνικός σχολιασμός) (Bates et al., 1975).

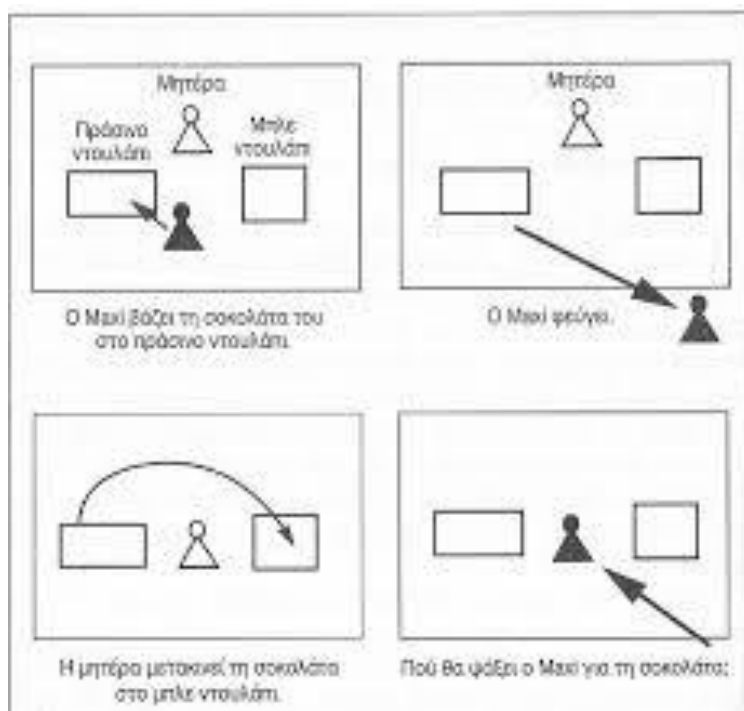
3.4 Ερμηνευτική προσέγγιση των πραγματολογικών δυσκολιών - Έρευνες

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2005), η πρώτη έρευνα για να εξακριβωθούν οι πραγματολογικές δυσκολίες στα παιδιά με αυτισμό ανήκει στην Baltaxe (1977), η οποία κατέδειξε τις δυσκολίες υιοθέτησης των ρόλων του πομπού - δέκτη, της τήρησης των κοινωνικών κανόνων κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης και της διάκρισης προγενέστερης και μεταγενέστερης πληροφορίας μέσω της χρήσης ορισμένου λεξιλογίου. Επίσης, οι Ball το 1978 και Caragulo και Cohen το 1977 (Baron-Cohen, 1988) υποστήριξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να αντιληφθούν πως μέσω της γλώσσας αποκτούν πληροφορίες οι συνδιαλεγόμενοι, ώστε τους βοηθά να επικοινωνούν μαζί τους και όχι να τους καθοδηγούν.

Δε δύναται να μη γίνει αναφορά στις δυσκολίες που αφορούν στη συνειδητοποίηση των αντιδράσεων του δέκτη αλλά και στην ήδη υπάρχουσα γνώση, άμεσα συνυφασμένη με το γνωστικό του επίπεδο. Κατά τον Jordan (1995), τα αυτιστικά παιδιά δεν μπορούν να έρθουν σε επαφή με άτομα που χρησιμοποιούν τη μη λεκτική επικοινωνία, ούτε να αναγνωρίσουν την πρόθεση τους. Παράλληλα, η αλλαγή σειράς, η διατήρηση θέματος, η διατύπωση απόψεων σχετικών με αυτό αποτελούν συναφείς δυσκολίες στην προσπάθεια για επικοινωνία (Flack, 1996) εφόσον δεν τους είναι εύκολο να κατανοήσουν ότι ο διάλογος είναι «αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης με αναγκαία τη χρήση των μη λεκτικών πληροφοριών και του κοινωνικού συγχρονισμού» (Grice, 1975).

Διάφορες ψυχογνωστικές θεωρίες για την ανάπτυξη των πραγματολογικών διαταραχών έχουν συμβάλει στην ερμηνεία των πραγματολογικών διαταραχών. Αρχικά, η «θεωρία του νου» (Baron-Cohen, 1985; Frith, 1989) επιχειρεί να εξηγήσει τα προβλήματα των παιδιών στη διαχείριση μιας συζήτησης και στην αλληλεπίδραση με άλλους. Δεν μπορούν να προσδιορίσουν τη νοητική κατάσταση του συνομιλητή επειδή δεν έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν νοητικές αναπαραστάσεις. Ως εκ τούτου, υποεκτιμούν ή υπερεκτιμούν το γνωστικό επίπεδο του δέκτη και δεν επιλέγουν πληροφορίες που να είναι ενδιαφέρουσες (Leinonen & Kerbel, 1999). Ακόμη, επειδή αδυνατούν να αναγνωρίσουν τις μη λεκτικές ενδείξεις του ακροατή, οι οποίες δηλώνουν την ακατάλληλα μεταδιδόμενη

πληροφορία (Flack, 1996), αποτυγχάνουν επικοινωνιακά και κωλύονται να επαναπροσδιορίσουν τη συζήτηση ή να βρουν τρόπους να τη διορθώσουν. (Εικ.3)



Εικόνα 3. Οι νοητικές καταστάσεις μαθητών με νοητική αναπηρία στα πλαίσια της «θεωρίας του νου». Πηγή: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28055/1/>

Στην προσπάθεια κατανόησης των πραγματολογικών διαταραχών στα παιδιά με αυτισμό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί η «θεωρία της κεντρικής συνοχής» (Frith, 1989). Αυτή αφορά την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται ορθά τις πληροφορίες που λαμβάνει ώστε να αντιλαμβάνεται ολιστικά και να τις αφομοιώνει σε ένα κοινό σώμα νοήματος (Hill & Frith, 2003). Στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού η ικανότητα αυτή είναι μειωμένη, με συνέπεια να μεροληπτούν υπέρ της λεπτομέρειας ενάντια στο σύνολο, να επεξεργάζονται την πληροφορία με τρόπο ανεξάρτητο από το περιεχόμενο και να μην εντάσσουν τα συστατικά μιας πληροφορίας σε ένα ενιαίο σύνολο. Παράλληλα, εμμένουν σε κάποια θέματα που γνωρίζουν καλά και ίσως εντυπωσιάζουν τους ακροατές, αλλά υπολείπονται στο να τα διευρύνουν και μ' αυτόν τον τρόπο να διατηρήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον αυτών.

Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η σπουδαιότητα της «θεωρίας της συσχέτισης» (Relevance Theory) (Sperber & Wilson, 1986) για την ερμηνεία των πραγματολογικών διαταραχών, κυρίως όσον αφορά την αδυναμία τους να κατανοήσουν την πρόθεση του

ομιλητή. Κατά την άποψη των Leinonen και Kerbel (1999), η θεωρία αυτή παρουσιάζει την υποδομή σε θεωρητικό επίπεδο για την αποσαφήνιση της διαταραγμένης πραγματολογίας.

Το πρώτο στάδιο αφορά στην αναζήτηση της δυνατότητας να τροποποιηθεί η γλωσσική έκφραση μέσω της λειτουργίας της αναφοράς (reference assignment) (γραμματικά μέρη του λόγου) ή της αποσαφήνισης (disambiguation) (με ποιο περιεχόμενο χρησιμοποιείται μία έννοια) ή του εμπλουτισμού (enrichment) (συμπληρώνοντας πληροφορίες από το λεκτικό πλαίσιο ή από τα μη λεκτικά στοιχεία του λέγοντα). Έπεται η επεξήγηση της αιτίας για την οποία μια ορισμένη γλωσσική έκφραση χρησιμοποιείται χωρίς το δηλωτικό της νόημα (Sperber & Wilson, 1986).

Το δεύτερο στάδιο μελέτης της διαταραγμένης πραγματολογίας αφορά στην ικανότητα του ατόμου, βάσει του ευρύτερου γνωστικού του επιπέδου, να εικάζει για το λόγο εφαρμογής της συγκεκριμένης γλωσσικής διατύπωσης. Τέλος, το τρίτο μέρος της διερεύνησης των σχετικών διαταραχών επιδιώκει τη συναγωγή ενός τελικού συμπεράσματος για το λόγο χρήσης αυτής της διατύπωσης με τη βοήθεια της αφαιρετικής σκέψης.

Οι Leinonen και Kerbel (1999) πιστεύουν ότι οι προαναφερθείσες δυσκολίες στην πραγματολογία ίσως αποδίδονται σε: α) ανυπαρξία γνώσεων για τον κόσμο, β) αδυναμία πρόσβασης στις ορθές πληροφορίες από το πλαίσιο της επικοινωνίας, γ) δυσκολίες στη γνωσιακή διαχείριση των πληροφοριών μέσω της αφαιρετικής σκέψης, δ) ανεπαρκή γνώση στην επιλογή της διακριτής πληροφορίας του πλαισίου της συζήτησης και ε) αδυναμία αντίληψης σχετικά με την ενημέρωση του συνομιλητή για το συγκεκριμένο θέμα και το επίπεδο επεξεργασίας των παρεχόμενων πληροφοριών, έτσι ώστε να προσδιοριστεί τι είναι ταιριαστό γι' αυτό.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά με ήπιο αυτισμό και νοητική υστέρηση έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερες πραγματολογικές δυσχέρειες απ' ό,τι τα παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση και με την ίδια δυνατότητα κατανόησης του προφορικού λόγου (Baron-Cohen, 1988; Cromer, 1981; Tager-Flusberg, 1981).

Κεφάλαιο 4^ο. Θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

4.1 Αποκατάσταση των πραγματολογικών διαταραχών σε παιδιά με αυτισμό

4.1.1 Εισαγωγή

Είναι αλήθεια ότι εδώ και πολλά χρόνια η διόρθωση των ελλειμάτων του αυτισμού και των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών ευρύτερα, είναι αντικείμενο επιστημονικής ανάλυσης. Πολλές μέθοδοι έχουν επινοηθεί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που ορθώνονται ενώπιον των ατόμων με αυτισμό, ωστόσο καμιά θεραπεία δεν εγγυάται την ολοκληρωτική αποκατάσταση. Αυτές εμπεριέχουν ειδική αγωγή σε κάποιους τομείς με την απαραίτητη συμβολή της οικογένειας και των καθηγητών του παιδιού.

Δεν επιδέχεται καμία αμφισβήτηση ότι στο επίκεντρο της θεραπευτικής διαδικασίας βρίσκεται ο γνωστικός τομέας και λιγότερο η κοινωνική ανάπτυξη, αν και τα προβλήματα στον τομέα αυτόν είναι σοβαρά και συνοδεύονται από κοινωνική απόρριψη ή και περιθωριοποίηση. Η πρώιμη παρέμβαση μάλιστα είναι απαραίτητη για την έκβαση αυτής της διαδικασίας και αφορά συνολικά το φάσμα των αναπτυξιακών διαταραχών, άρα και τον τομέα της πραγματολογίας (Marchi, 2015).

4.2 Θεραπευτική αντιμετώπιση πραγματολογικών διαταραχών στα παιδιά με ΔΑΦ

Κατά κοινή ομολογία, η λήψη θεραπευτικών μέτρων για το πρόβλημα του αυτισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο επισταμένης έρευνας για πολλές δεκαετίες. Αναγκαία κρίνονται τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για την εξέλιξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, ενώ ως πιο αποτελεσματικές μέθοδοι θεωρούνται η ειδική εκπαίδευση, οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις, η ψυχοεκπαίδευση της οικογένειας και ενίοτε η φαρμακοθεραπεία (Campbell et al., 1996).

Κατ' αρχάς, η θεραπευτική παρέμβαση επιδιώκει να βοηθήσει το άτομο να συμμετέχει στην κοινότητα, να ενεργοποιηθεί στον χώρο της οικογένειας, να είναι παραγωγικό και αυτόνομο στο βαθμό που αυτό μπορεί να επιτευχθεί. Ο σχεδιασμός της θεραπείας προϋποθέτει ενδελεχή υπολογισμό του επιπέδου λειτουργικότητας, αποδοχή των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων, θεωρητικές βάσεις αλλά και ρεαλιστική προσέγγιση της παροχής υπηρεσιών (Volkmar et al., 2004).

Σήμερα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεραπεία, το ίδιο αποτελεσματική για όλους τους ανθρώπους, στο φάσμα του αυτισμού και για όλες τις ηλικίες, ενώ κάποιες μέθοδοι

ίσως είναι πιο επιτυχείς σε σύγκριση με άλλες στην καλλιέργεια των κοινωνικών, πραγματολογικών και διαπροσωπικών δυνατοτήτων (Volkmar et al., 2004). Τέλος, καθώς πρόκειται για χρόνιες διαταραχές, επιβάλλεται να αλλάζει η θεραπευτική παρέμβαση κατά την ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με το National Research Council (2001) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής πρέπει να υπάρχουν ορισμένες αρχές τις οποίες κάθε θεραπευτική παρέμβαση για άτομα με αυτισμό οφείλει να εφαρμόζει. Αρχικά, είναι ανάγκη να είναι εξατομικευμένη με ειδικούς διδακτικούς στόχους σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης λαμβάνοντας υπόψιν τόσο τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού όσο και αυτές της οικογένειάς του. Επίσης, κρίνεται ορθό να δομείται με τρόπο τέτοιο, ώστε να πραγματώνεται ορθά και συστηματικά. Από τη στιγμή που θα διαγνωσθεί ο αυτισμός, καλό θα ήταν να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος, η παρέμβαση να ξεκινά αμέσως και να διαρκεί τουλάχιστον 25 ώρες εβδομαδιαίως, καθ' όλη τη διάρκεια του ωρολογιακού έτους (Γενά & Γαλάνης, 2017).

Δεν μπορεί να παραλειφθεί ότι κατά τη θεραπεία πολύ μικρών παιδιών η κάθε συνεδρία θα διαρκεί 15 - 20' και με επαναλαμβανόμενες διδασκαλίες όλη την ημέρα, θα απευθύνεται κατά άτομο, με ιδανική αναλογία (1:1) ή σε ομάδες παιδιών με παρόμοιο επίπεδο ανάπτυξης. Επιπλέον, ωφέλιμη είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας, ιδιαίτερα των γονέων, αλλά και η δυνατότητα καθοδήγησης αυτών, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ανατροφή ενός παιδιού με αυτισμό. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να αξιολογείται συχνά, ώστε να αναπροσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού. Σε περίπτωση που σημειωθεί έλλειψη πρόδου για διάστημα 3 μηνών και άνω, η παρέμβαση επιβάλλεται να εντατικοποιηθεί, είτε με τη μείωση της αναλογίας θεραπευτή / θεραπευομένων, είτε με την αύξηση των ωρών ειδικής αγωγής και θεραπείας (Γενά & Γαλάνης, 2017).

Ατόπημα θα ήταν η μη αξιολόγηση του προσωπικού που πρέπει να είναι άρτια εκπαιδευμένο και καταρτισμένο στην υιοθέτηση ψυχοεκπαιδευτικών μεθόδων, κυρίως για παιδιά με αυτισμό. Αυτά έχουν ανάγκη κατάλληλα καταρτισμένων συνοδών, που θα συμβάλουν στην πιο ομαλή ένταξή τους στο σχολείο γενικής παιδείας και σε εξωσχολικές δραστηριότητες με τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, αυξάνοντας τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση (Γενά & Γαλάνης, 2017).

Τέλος, θεωρείται σωστό η κάθε παρέμβαση να προωθεί την επίτευξη αυθόρμητης και ουσιαστικής επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ευκαιριών παιχνιδιού με συμμαθητές, αλλά και να εφαρμόζει τεχνικές αντιμετώπισης της προβληματικής στάσης των παιδιών (Γενά & Γαλάνης, 2017).

4.3 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

4.3.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με έρευνες κατά τη διάρκεια των τελευταίων 50 χρόνων, τα άτομα με αυτισμό που εισάγονται σε ιδρύματα έχουν μειωθεί (Howlin, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η σημασία της εκπαίδευσης έχει αναγνωρισθεί και η εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει, όταν επικεντρωθεί στις σοβαρές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό. Υποστηρίζει την απόκτηση ουσιαστικών κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων, προωθεί την αυτονομία, την αξιοποίηση της γνώσης σε κοινωνικές καταστάσεις της καθημερινότητας (Volkmar et al., 1999; National Research Council, 2001).

Επίσης, το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα επιλεγεί είναι εξατομικευμένο. Πολλά παιδιά μπορούν να αποδώσουν καλύτερα σε μικρές τάξεις με υψηλό οργανωτικό επίπεδο, ενώ άλλα αποδίδουν στην παραδοσιακή τάξη. Οι μέθοδοι τροποποίησης της συμπεριφοράς, η καλλιέργεια των επικοινωνιακών - κοινωνικών δεξιοτήτων και της κατανόησης των σκέψεων, των συναισθημάτων του άλλου σε μία ομάδα περιορίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Campbell et al., 1996). Θετική είναι η συμβολή στην ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού των αυτιστικών παιδιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Lord & Bailey, 2002).

Επιπλέον, είναι σημαντική η δημιουργία ενός σταθερού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με ύπαρξη ενός σταθερού προγράμματος και δράσεων στη διενέργεια της εκμάθησης (Marcus et al., 2000). Η έκθεση των παιδιών σε στοχοπροσηλωμένα ακαδημαϊκά προγράμματα είναι πιο επωφελής σε σύγκριση με λιγότερο συγκροτημένα (Rutter & Bartak, 1973). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφοροποιούνται ως προς την ένταση, το χώρο διαξαγωγής, τον βαθμό ελεύθερης - δομημένης διδασκαλίας, τις επαφές με τους συνομηλίκους, τη χρήση λόγου ή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας.

4.3.2 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Παρέμβασης

Ένα από τα πιο ξακουστά προγράμματα παρέμβασης που ξεκίνησε το 1964 από τον Eric Schopler και τους συνεργάτες του είναι το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) (Mesibov, 1997). Σύμφωνα μ' αυτό η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον φυσικό, με κύριους χώρους δράσης την κοινότητα, το σπίτι και το σχολείο. Υπάρχει καθημερινό πρόγραμμα, δράσεις και οπτικά μηνύματα για τη βελτίωση της επαφής. Παράλληλα, το πρόγραμμα είναι ανάλογο του βαθμού ανάπτυξης και υιοθετεί συμπεριφορικές και γνωστικές μεθόδους για την καλλιέργεια της κοινωνικότητας και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας (Ozonoff & Cathcart, 1998; Marcus et al., 2000). Η μεγάλη επιτυχία του προγράμματος ίσως οφείλεται στο ότι ωθεί το παιδί σε έναν πιο ανεξάρτητο τρόπο ζωής όπου θα αξιοποιεί τις ικανότητες του (Wenar, 2008) (Εικ.4).



Εικόνα 4. Η μέθοδος TEACCH στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό

Πηγή: <https://www.elniple.com/>

Η μέθοδος εναλλακτικής επικοινωνίας PECS (Picture Exchange Communication System) ξεκίνησε από τις ΗΠΑ από τους Frost και Bondy (1996). Αρέσκεται στα σύμβολα, τις εικόνες ή τα αντικείμενα, όπως και το πρόγραμμα TEACCH, για την προώθηση της επικοινωνίας στην τάξη (Siegel, 1999). Επινοήθηκε για να διδάξει στα παιδιά έναν αυτόνομο και λειτουργικό τρόπο επικοινωνίας μέσω της σύνδεσης της εικόνας με το αντίστοιχο σύμβολο και αντικείμενο (Lennard-Brown, 2004). Πιο συγκεκριμένα, το

πρόγραμμα Bright Start (Butera & Haywood, 1995) επικεντρώνεται στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ οι Koegel et al (1995) επισημαίνουν την ορθή εφαρμογή των παραδοσιακών συμπεριφορικών τεχνικών στο περιβάλλον του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Rogers (1998), είναι περιορισμένες οι προσπάθειες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μεθόδων. Ωστόσο, όλα εστιάζουν στην πρώιμη έναρξη, σε πλήρες πρόγραμμα σύντομης διάρκειας, στον μικρό αριθμό μαθητών στην τάξη, στη συμβολή των γονέων, στη διαρκή αξιολόγηση της προόδου και στην μεταβολή της εκπαιδευτικής στρατηγικής, εάν δε σημειώνονται θετικά αποτελέσματα (Hurt et al., 1999).

Το τελευταίο διάστημα έχουν δει το φως της δημοσιότητας πολλές έρευνες γύρω από την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του συστήματος PECS. Ειδικότερα, από τα δεδομένα αυτών των προσεγγίσεων προκύπτει ότι α) όταν υπάρχει παράλληλη εκπαίδευση και το σύστημα εφαρμόζεται κατ' οίκον, τα άτομα με αυτισμό διευρύνουν τον αριθμό των απαιτήσεων τους, β) αυξάνει η συχνή επικοινωνία με συνομηλίκους, όταν οι τελευταίοι εκπαιδεύονται ως συνομιλητές και γ) ότι η γενίκευση μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς εξατομικευμένη εκπαίδευση. Εντούτοις, υπάρχουν άτομα που πρέπει να εκπαιδευτούν σε κάθε περιβάλλον για να επεκτείνουν τη χρήση του PECS (Αραπίσογλου και σύν., 2013) (Εικ.5).

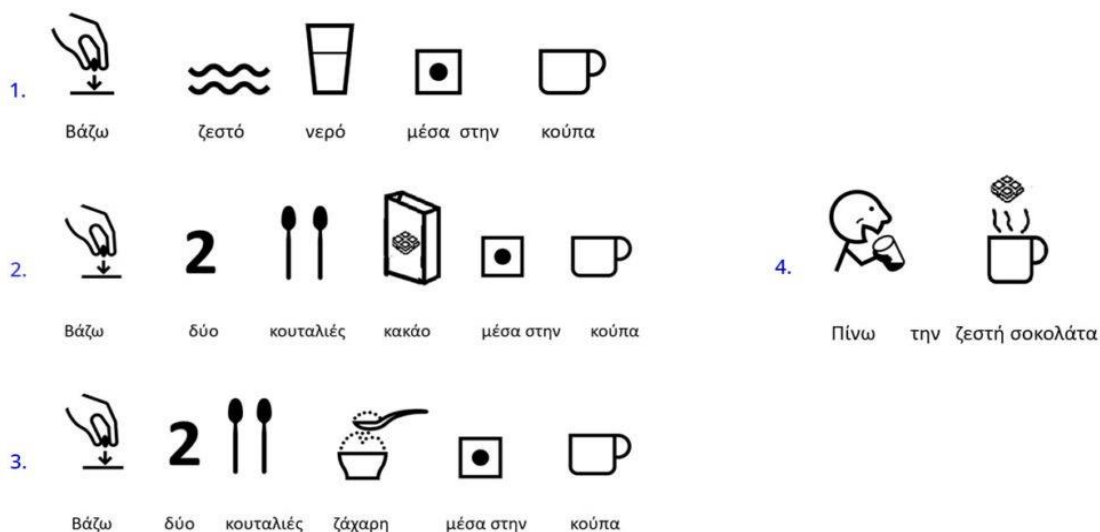


Εικόνα 5. PECS

Πηγή: <https://autismoskaipaidi.gr/2015/05/18/symvoyles-gia-na-entharrynete-tin-epikoinonia-se-ena-paidi-me-aytismo-poy-den-exei-proforiko-logo/pecs/>

Το MAKATON είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και επιβραβεύει τη γλωσσική εξέλιξη των ικανοτήτων των παιδιών και των ενηλίκων με επικοινωνιακές διαταραχές. Προσφέρεται για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες σε οποιοδήποτε βαθμό (νοητική υστέρηση), για αυτισμό, σωματικές, αισθητηριακές ή πολυαισθητηριακές αναπηρίες (Udwin & Yule, 1991). Είναι επίσης χρήσιμο σε παιδιά με ειδική γλωσσική ή άλλες αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, καθώς και σε άτομα με επίκτητες διαταραχές λόγου, όπως αφασίες, δυσαρθρίες κ.α. Οι έννοιες που χρησιμοποιούνται από το MAKATON ΕΛΛΑΣ προέρχονται από την ελληνική νοηματική γλώσσα (Καραμήτσου & Βογινδρούκας, 1998).

Η πρόθεση ταύτισης των νοημάτων με γραφικά σύμβολα εκφράστηκε ήδη από το 1976 και βοηθάει στη διαμόρφωση της γλώσσας και στην κατανόηση των μερών που την απαρτίζουν. Τα σύμβολα είναι και το βασικό μέσο του προγράμματος ως εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας (Grove & Walker, 1990). Έτσι, ο θεραπευτής έχει την ευθύνη να καταγράψει τα ενδιαφέροντα του ατόμου, να δημιουργήσει έναν κατάλογο με τις αναγκαίες έννοιες που το άτομο οφείλει να γνωρίζει καθώς και το υλικό που θα γίνει το εναλλακτικό σύστημα αλληλεπίδρασης. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει απεικονίσεις των αναγκών του ατόμου και εφόσον χρησιμοποιεί σύμβολα του MAKATON, μπορεί και επικοινωνεί. Αν το άτομο θεωρήσει επωφελή τη χρήση των νοημάτων και τα χειριστεί ανάλογα επιτελώντας τις επικοινωνιακές του ανάγκες, τότε αυτό το σύστημα μπορεί να παραμείνει ως τρόπος εναλλακτικής επικοινωνίας (Καραμήτσου & Βογινδρούκας, 1998) (Εικ.6).



Εικόνα 6. Το γλωσσικό πρόγραμμα Makaton

Οι Κοινωνικές Ιστορίες αποτελούν ένα αξιόλογο μέσο για τη βελτίωση της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών με αυτισμό. Αναπτύχθηκαν από την Carol Gray (2010) με στόχο να παρέχουν πληροφορίες και καθοδήγηση σχετικά με το πώς αυτά πρέπει να λειτουργούν σε μια δεδομένη κατάσταση, πώς νιώθουν, πώς σκέφτονται και αντιλαμβάνονται κάποιες καταστάσεις, τα σημαντικά κοινωνικά ερεθίσματα που δέχονται. Οι Κοινωνικές Ιστορίες αρμόζει να απευθύνονται και να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες κάθε ατόμου αλλά να μπορούν να γίνονται κατανοητές από τα παιδιά με αυτισμό αλλά και από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Gray, 2010; Μαυροπούλου, 2007). Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως επιβράβευση του ατόμου για μία ορθή συμπεριφορά καθώς και για να προετοιμαστεί μέσα από τις ανάλογες πληροφορίες γι' αυτό που πρόκειται να τελεστεί (λόγου χάρη για μία εκδρομή που θα πραγματοποιήσει με το σχολείο του).

Καθώς πολλά παιδιά προτιμούν τη μάθηση μέσω οπτικών ερεθισμάτων, βασικό χαρακτηριστικό των Κοινωνικών Ιστοριών είναι οι φωτογραφίες και οι εικόνες που χρησιμοποιούνται, μέσω των οποίων περιγράφονται πραγματικά γεγονότα που οι υπόλοιποι θεωρούμε κατανοητά και εύλογα να συμβούν. Σημαντικό τέλος είναι το κατάλληλο λεξιλόγιο που είναι ανάγκη να συμβαδίζει με την ανάπτυξη του παιδιού αλλά και τα συγκεκριμένα είδη προτάσεων, ο τρόπος που είναι γραμμένη η κάθε πρόταση και ο ξεχωριστός της ρόλος (Gray, 1998). Αν μία ιστορία αναφέρει λέξεις, όπως "πρέπει να...", τότε μετά βεβαιότητας δεν είναι Κοινωνική Ιστορία καθώς δεν πρόκειται για μια σειρά κανόνων που το άτομο είναι υποχρεωμένο να ακολουθήσει (Εικ.7).

Ενεργητική ακρόαση
Κοινωνική ιστορία
Ακούω τους ανθρώπους προσεκτικά



Οι φίλοι μου είναι χαρούμενοι, όταν τους ακούω προσεκτικά.



Μερικές φορές ξεχνάω να τους ακούω και δεν τους δίνω προσοχή.



Το να ακούω τους φίλους μου προσεκτικά σημαίνει ότι πρέπει να τους δείχνω πως ακούω ό,τι λένε. Κάθομαι μπροστά στον φίλο μου και κοιτάζω το πρόσωπό του. Δεν κοιτάζω τριγύρω.



Κουνάω το κεφάλι μου, όταν μιλάνε και λέω πράγματα, όπως «εντάξει ή ναι ή χμμ».
Κάνω ερωτήσεις σχετικές με αυτά που λένε.



Εάν ακούω προσεκτικά, οι άνθρωποι θα θέλουν να μου μιλάνε περισσότερο.

Εικόνα 7. Οι Κοινωνικές Ιστορίες

Πηγή: <https://my-book.gr/bookcase/eidikh-agwgh/aytismos/epikoinoniakes-dexiotites-gia-paidi/>

4.4 Νοηματική γλώσσα

Στην προσπάθειά τους οι ειδικοί να εντοπίσουν τρόπο καταπολέμησης των επικοινωνιακών και γλωσσικών ελλειμμάτων των παιδιών με αυτισμό οδηγήθηκαν στην ιδέα της χρήσης άλλων διόδων επικοινωνίας με μη λεκτικά στοιχεία, όπως η νοηματική γλώσσα. Αυτή συνιστά ένα αυτόνομο γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται κυρίως ως επικοινωνιακό μέσο των κωφών. Ως μη λεκτική επικοινωνία όμως είναι πολύ σημαντική και για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού χωρίς τη δυνατότητα της ομιλίας. Οι Fulwiler και Fouts το 1976 υποστήριξαν ότι η επικοινωνία με ένα αυτιστικό παιδί μόνο με λεκτικά μέσα χωρίς βοηθητικές κινήσεις των χεριών δε δύναται να πραγματοποιηθεί από τη στιγμή που τα ίδια αντιλαμβάνονται και αντιδρούν μόνο σε πλαίσια επικοινωνίας με μη λεκτικά ερεθίσματα.

Η ελληνική νοηματική γλώσσα στηρίζεται σε ένα δομημένο σύστημα γραμματικών κανόνων, ακολουθεί τη συντακτική της δομή, εκμεταλλεύεται τις κινήσεις των χεριών συνδυαστικά με την κίνηση του υπόλοιπου σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου προκειμένου να δώσει τις έννοιες, τη σύνταξη και τη μορφολογία τους (Νόηση, 2006). Αναπαρίσταται με το δακτυλικό αλφάβητο, είτε για να αποδώσει κύρια ονόματα είτε ως χειρομορφή για την έκφραση ενός νοήματος. Κατ' ουσίαν, ο όρος "χειρομορφή" αναφέρεται στο σχήμα της παλάμης, αλλά και στη θέση των δακτύλων κατά τον σχηματισμό ενός νοήματος.

Ωστόσο, απαραίτητα θεωρούνται και τέσσερα επιπρόσθετα βασικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στη φορά προς την οποία τείνει η παλάμη κατά το σχηματισμό κάποιου νοήματος, το δεύτερο αφορά στο σημείο όπου βρίσκεται η χειρομορφή, το τρίτο στοιχείο αφορά στην κίνηση των χεριών και στο τέταρτο εντοπίζονται η στάση του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου (Κατσογιάννου, 2006). Είναι αποδεδειγμένο ότι η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί σε αρκετά πρώιμο στάδιο της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας του παιδιού, συνήθως στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του. Σε σχετική έρευνα των Thompson et al. (2004), τρία παιδιά ηλικίας 6 έως 13 μηνών εκπαιδεύονταν να χρησιμοποιούν τη νοηματική για να ζητήσουν ένα παιχνίδι ή φαγητό, τρεις φορές την ημέρα, για πέντε λεπτά, πέντε φορές κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα τρία παιδιά πέτυχαν να αποδώσουν ανεξάρτητα νοήματα.

Ας μη παραλειφθεί ότι η εφαρμογή της νοηματικής γλώσσας σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχει δεχθεί αρκετές φορές δριμεία κριτική. Οι επικριτές θεωρούν ότι το παιδί απλώς μιμείται, δεν επικοινωνεί ούτε επιτυγχάνει να αντιληφθεί αυτό που πράττει, ακόμη κι αν έχει καταφέρει να ζητήσει για παράδειγμα ένα παιχνίδι. Άλλοι υποστηρίζουν ότι στηρίζεται στη χρήση χεριών και νοημάτων και δεν εξελίσσει αλλά επιβραδύνει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Καλύβα, 2005).

Βέβαια, μια πολύ συχνή τεχνική που εφαρμόζεται για την ανάπτυξη της γλώσσας στα αυτιστικά παιδιά μέσω της νοηματικής, είναι η παράλληλη χρήση προφορικού λόγου και νοημάτων. Κατά τους Yoder και Layton (1988) τα παιδιά βελτιώνουν και τη χρήση της γλώσσας και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς μπορούν να συνδέουν τα νοήματα με τις λέξεις και στην πορεία να εξελίσσονται ευρύτερα. Ωστόσο, προκύπτει ένα εύλογο ερώτημα κατά πόσο η προαναφερθείσα πρόοδος οφείλεται στη χρήση της νοηματικής ή

στην ταυτόχρονη χρήση με τον προφορικό λόγο. Όταν μάλιστα συνυπάρχουν με άτομα που χρησιμοποιούν τόσο τη νοηματική όσο και την προφορική γλώσσα, αντιδρούν περισσότερο στην πρώτη, παρά στη δεύτερη. Πάρα ταύτα, ο συνδιασμός και των δύο μπορεί να εξελίξει εκτός της επικοινωνιακής δεξιότητας και την κοινωνική συμπεριφορά και προσήλωση (Carr, 1979) (Εικ.8).



Εικόνα 8. Ειδικοί τρόποι επικοινωνίας κωφάλαλων

Πηγή: <https://sites.google.com/site/koinonikeleitourgios123456/mesa/7>

4.5 Μέθοδοι διδασκαλίας εξελιγμένων επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Θα ήταν ορθό να γίνει αναφορά και στις μεθόδους που αφορούν σε παιδιά που έχουν αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες και εστιάζουν στην εξέλιξη επιπέδων και κοινωνικών επαφών. Οι κυριότερες μέθοδοι είναι η μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου και η διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους, οι οποίες έχουν ήδη σημειώσει επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γενά & Γαλάνης, 2017).

4.5.1 Επ' ευκαιρία διδασκαλία (Incidental teaching)

Οι δομημένες συνθήκες εκπαίδευσης θέτουν εμπόδια στην αυθόρμητη αξιοποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών που εκπαιδεύονται στη σχολική τάξη. Συνήθης διαδικασία συνιστά το να αναμένουν από τον καθηγητή να απευθύνει μια εντολή ή μια ερώτηση παρά

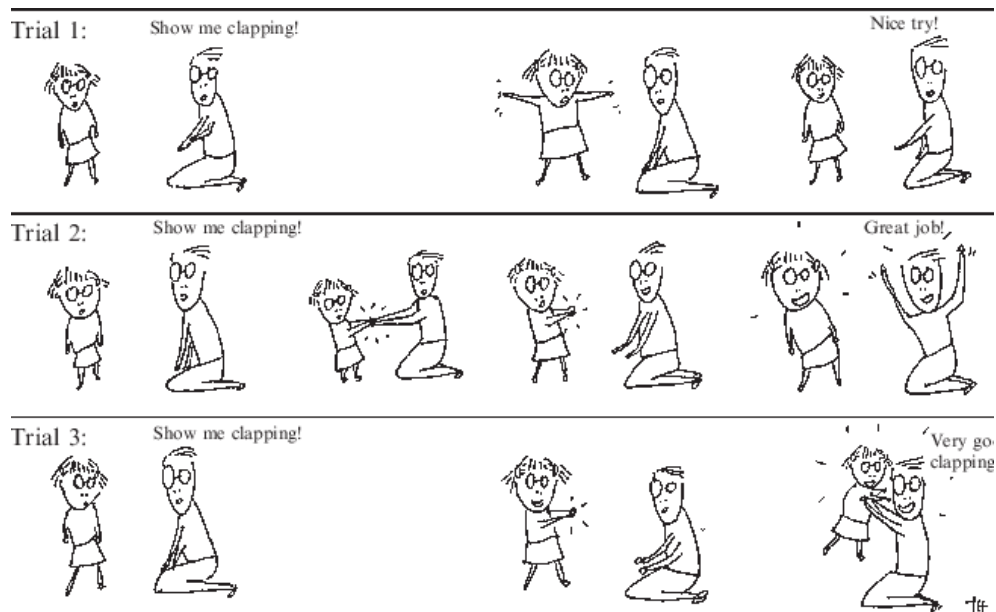
να παίρνουν οι ίδιοι την απόφαση να αυτενεργήσουν, για παράδειγμα σχολιάζοντας ή εκφράζοντας τη δική τους άποψη.

Κατά τη διάρκεια της επ' ευκαιρίας διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί μια πρωτοβουλία του παιδιού, με στόχο να διδάξει μια νέα ή να εξελίξει μια υπάρχουσα δεξιότητα (Γενά & Γαλάνης, 2017). Στη συνέχεια, του ζητείται η χρήση μίας πιο ολοκληρωμένης διατύπωσης, με ή χωρίς την βοήθεια του ειδικού θεραπευτή, εκείνο ακολουθεί την υπόδειξη, ασχολούμενο με το αντικείμενο που το ίδιο επέλεξε.

Η επ' ευκαιρία διδασκαλία χρησιμοποιείται, κατά κύριο λόγο για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και την αυθόρμητη χρήση του, (Fenske et al., 2001), προϋποθέτει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και απαιτεί τη συγκέντρωση προσοχής, την κατανόηση του λόγου και την ικανότητα μίμησης του παιδιού.

Η διδασκαλία αυτή εφαρμόστηκε από το 1960 με θετικά αποτελέσματα στη χρήση αυθόρμητου λόγου και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ποικίλες διαταραχές, όπως νοητική υστέρηση και αυτισμό, σε παιδιά με προδιάθεση εμφάνισης αναπτυξιακών διαταραχών και σε ενήλικες με αυτισμό που χρησιμοποιούν νεύματα προκειμένου να επικοινωνήσουν. Τέλος, βοηθάει σημαντικά στην όξυνση της κοινωνικότητας και της ανεξαρτησίας των παιδιών διότι αναπτύσσει την επικοινωνία στο φυσικό περιβάλλον (Γενά & Γαλάνης, 2017) (Εικ.9).

Παράδειγμα: «Ο Αντώνης την ώρα των Εικαστικών επιθυμεί να χρησιμοποιήσει τους μαρκαδόρους του [αυξημένα κίνητρα]. Το κουτί, όμως, με τα απαιτούμενα υλικά για το μάθημα έχει τοποθετηθεί από τη δασκάλα στο ψηλότερο ράφι της βιβλιοθήκης [διαμόρφωση της συνθήκης από την εκπαιδευτικό]. Ο Αντώνης προσεγγίζει τη βιβλιοθήκη, τεντώνει το χέρι του, για να πιάσει το κουτί και στρέφει το κεφάλι του κοιτώντας φευγαλέα τη δασκάλα [επικοινωνιακή πρωτοβουλία του παιδιού]. Η δασκάλα τον πλησιάζει και τον ρωτά: «Αντώνη, τι θέλεις;» [προτροπή για λεκτική επέκταση]. Ο Αντώνης απαντά «μαρκαδόρο». Η δασκάλα τον προτρέπει να χρησιμοποιήσει μια πληρέστερη πρόταση, λέγοντάς του: «Θέλω τους μαρκαδόρους» [παροχή λεκτικού προτύπου προς μίμηση]. Ο Αντώνης επαναλαμβάνει την πρόταση και η δασκάλα τού δίνει τους μαρκαδόρους [φυσική ενίσχυση]» (Fenske et al., 2001).

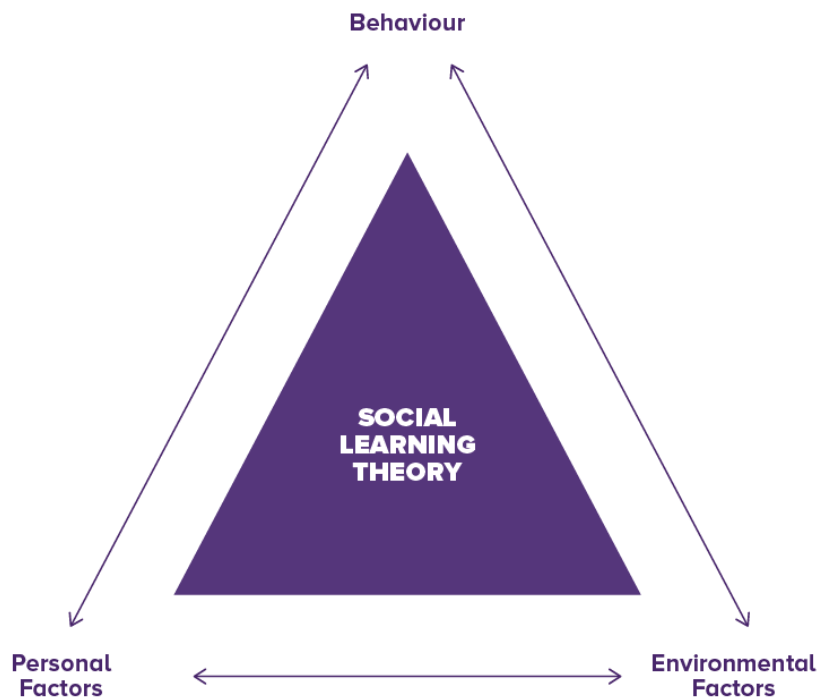


Εικόνα 9. Incidental Teaching: Ένα παράδειγμα τριών δοκιμών διδασκαλίας διακριτής δοκιμής
 Πηγή: https://www.researchgate.net/figure/An-example-of-three-trials-of-discrete-trial-teaching-DTT-Illustration-by-Tale-Hendnes_fig1_268443242

4.5.2 Μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου (observational learning)

Στον τομέα της ψυχοθεραπείας εφαρμόστηκαν οι πρώτες θεωρίες του Bandura (1969) για την απευαισθητοποίηση των ανθρώπων στα φοβικά ερεθίσματα ενώ στη συνέχεια επεκτάθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως σε όσους πάσχουν από αναπτυξιακές διαταραχές.

Ονομάζεται και Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (social learning theory) και αναφέρεται στην αλλαγή στάσης ενός παρατηρητή όταν αντιληφθεί τη συμπεριφορά ενός προτύπου – μοντέλου. Η στάση του πρώτου μπορεί να υποστεί μεταβολές από τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα – γνωστά ως «έμμεση-συμβολική ενίσχυση ή τιμωρία (vicarious reinforcement/punishment) – ενός μοντέλου συμπεριφοράς» (Εικ.10).



© Copyright KnowledgeBrief

Εικόνα 10. Bandura Social learning Model Definition Deals
Πηγή: <https://www.kbmanage.com/concept/social-learning-theory>

Το παιδί διδάσκεται να μιμείται τις αντιδράσεις που επικροτούνται και να αποφεύγει όσες τιμωρούνται. Χωρίς να γίνεται άμεσα η διδασκαλία στο φυσικό περιβάλλον και σε συνθήκες ρεαλιστικές, αυτός ο τύπος μάθησης διευρύνει τις ήδη κατακτημένες γνώσεις του παιδιού αλλά επιδιώκει και τη διδαχή καινούριων, σωστών αντιδράσεων καθώς επίσης καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες και την ικανότητα ένταξης σε συλλογικές δράσεις.

Αρχικά, ο θεραπευτής κατευθύνει τους στόχους σε πλαίσιο δυαδικών συναλλαγών και στην πορεία σε δράσεις ανά ομάδα. Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν ήδη αποκτήσει κάποιες ικανότητες, όπως να επικεντρώνονται για λίγα δευτερόλεπτα στις αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών και να αντιγράφουν συμπεριφορές των ίδιων αλλά και των ενηλίκων (Εικ.11).



Εικόνα 11. Observational Learning

Πηγή: <https://www.verywellmind.com/what-is-observational-learning-2795402>

Ωστόσο, είναι αλήθεια ότι οι θεωρίες του Bandura έχουν υποστεί κριτική από πολλούς ψυχολόγους, οι οποίοι διατείνονται ότι τα πρότυπα πρέπει να συσχετίζονται με εκείνα που έχουν ενισχυθεί στο πρόσφατο παρελθόν ή ενισχύονται ευθύς αμέσως μετά την αρχική μίμηση του προτύπου (Bol & Steinhauer, 1990; Cigales, 1995; Deguchi, Fujita & Sato, 1988).

Πείραμα Bobo Doll

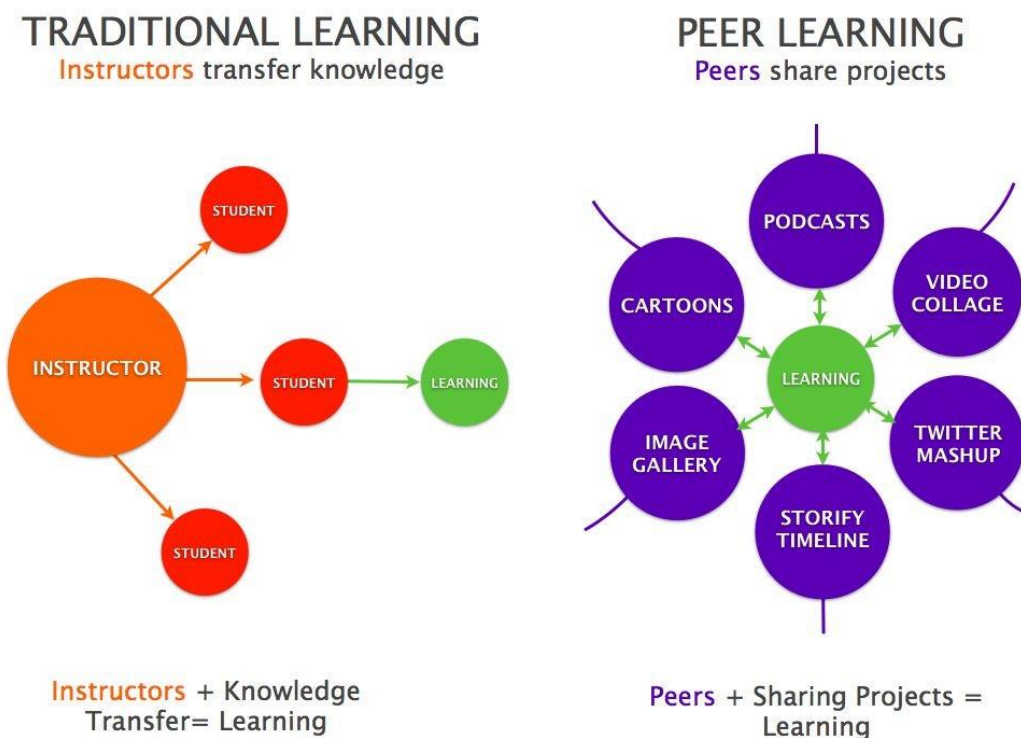
Στο πείραμα με την κούκλα Bobo, ο Bandura έδειξε ότι τα παιδιά μιμούνται τις επιθετικές πράξεις ενός ενήλικου μοντέλου. Αφού τα παιδιά παρακολούθησαν μια ταινία όπου ένας ενήλικας χτυπούσε επανειλημμένα μια μεγάλη, φουσκωτή κούκλα με μπαλόνι, στη συνέχεια είχαν την ευκαιρία να παίξουν με την ίδια κούκλα. Εκείνα που αντιλήφθηκαν ότι ο ενήλικας δεν είχε συνέπειες για τη βιαιότητα που επέδειξε ή ότι ανταμείφθηκε, ήταν πιο πιθανό να μιμηθούν τις ενέργειές του, ενώ εκείνα που τον είδαν να τιμωρείται, είχαν λιγότερες πιθανότητες να τον μιμηθούν (Cherry, 2021).

4.5.3 Διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους (Peer modeling)

Η διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους βοηθάει σημαντικά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς τα εκπαιδεύει για τον συγχρωτισμό με συνομηλίκους στο περιβάλλον του σχολείου. Οι πιο σημαντικές μέθοδοι

που χρησιμοποιούνται είναι η επ' ευκαιρία διδασκαλία, η μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου, ο συνδυασμός μεθόδων ενίσχυσης και τμηματικής βοήθειας και η μέθοδος εκπαίδευσης βασικών δεξιοτήτων (pivotal response training) που εξελίσσουν την κοινωνική προσαρμοστικότητα (Bandura & Walters, 1963).

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι και οι προϋποθέσεις που ισχύουν είναι οι προαναφερθείσες με βασικότερες επιδιώξεις την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με αυτισμό, την ενεργό συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες, την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους. Πράγματι, ωφελούνται και τα παιδιά ανάπτυξης εκτός των παιδιών με αυτισμό μέσω και της παρουσίασης των προτύπων συμπεριφοράς (Cushing & Kennedy, 1997) (Εικ.12).



Εικόνα 12. Peer Learning

Πηγή: <https://www.pinterest.com/pin/450922981443096169/>

4.6 Κριτήρια επιλογής προσέγγισης

Είναι σημαντική η αναφορά και στα κριτήρια με τα οποία κάποιος επιλέγει την ορθή προσέγγιση στον σχεδιασμό της θεραπευτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πιο

συγκεκριμένα, προηγούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού το οποίο αφορά η παρέμβαση, ο βαθμός των διαταραχών και ο τρόπος αντιμετώπισης του συγκεκριμένου παιδιού. Ο ειδικός που θα ασχοληθεί με αυτό οφείλει να διαγνώσει το επίπεδο των ικανοτήτων του, το βαθμό που η συμπεριφορά του είναι διαταρακτική, τους στόχους και τα επιστημονικά δεδομένα που τεκμηριώνουν την πρόοδο του παιδιού. Καθόλου μικρότερης σημασίας δεν είναι η προσαρμογή της παρέμβασης στην ιδεολογία, τον τρόπο σκέψης των γονέων αλλά και των θεραπευτών ή εκπαιδευτών και ασφαλώς το κόστος.

Κεφάλαιο 5^ο. Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα

Πολύτιμο κεφάλαιο της ζωής μας αποτελεί η επικοινωνία καθώς έχουμε γεννηθεί για να συνυπάρχουμε αρμονικά με άλλους ανθρώπους και να εκφραζόμαστε. Είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία μετάδοσης και ανταλλαγής πληροφοριών, απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων και μας επιτρέπει να πλησιάσουμε κάποια άτομα, να μοιραστούμε εμπειρίες, όνειρα, συναισθήματα, αγωνίες, φόβους. Ασφαλώς, η επικοινωνία είναι αναπόσπαστο κομμάτι στις ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις καθώς επιτρέπει την εμβάθυνση των διαπροσωπικών τους σχέσεων παρέχοντας τη δυνατότητα μιας πιο επωφελούς γνωριμίας, αλλά και την ευκαιρία μεταβολής της συμπεριφοράς τους, όταν διαπιστώνεται πως αυτή βλάπτει το άλλο άτομο.

Ωστόσο, τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία, σημαντικά ελλείμματα στη χρήση της γλώσσας (πραγματολογία), άρα και αδυναμία τόσο να αντιληφθούν τον περιβάλλοντα κόσμο όσο και ελλιπή συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Είναι δύσκολο να αποδοθεί με ακρίβεια ένας συγκεκριμένος ορισμός για τον αυτισμό διότι υπάρχουν πολλές λεκτικές συγκρούσεις αλλά και απορίες (Wing, 2000), αναντίρρητα όμως συνιστά μια σοβαρή νευρο - ψυχιατρική διαταραχή, που συνήθως εμφανίζεται από τη γέννηση του παιδιού και διαρκεί μια ολόκληρη ζωή. Στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής ορθώνονται εμπόδια για την ανάπτυξη κάποιων ψυχολογικών δεξιοτήτων, που συνδέονται με την κοινωνική συναναστροφή και αμοιβαιότητα, την επικοινωνία και την διεξαγωγή οργανωμένης δράσης.

Όσον αφορά στην αιτιολογία, αυτή παραμένει εν πολλοίς άγνωστη. Κατά γενική ομολογία, οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού αποτελούν πολυπαραγοντικά νοσήματα και οφείλονται σε πολλούς διαφορετικούς γενετικούς και περιβαλλοντολογικούς παράγοντες, οι οποίοι εν τέλει επηρεάζουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Από νευροπαθοφυσιολογικές μελέτες έχει προκύψει ότι στα παιδιά με ΔΑΦ διαγιγνώσκονται διαφορές στην αρχιτεκτονική και τη συνδεσιμότητα της παρεγκεφαλίδας, ανωμαλίες του συστήματος αμυγδαλής-υπόκαμπου, καθώς και αλλοιώσεις του μετωπιαίου και κροταφικού λοβού. Επίσης, τα συμπτώματα που εκδηλώνονται ποικίλουν ως προς τη μορφή, το βαθμό δυσκολίας και βαρύτητας. Τα παιδιά με αυτισμό διαφέρουν τόσο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και μεταξύ τους. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, διαπιστώνεται και κάποιος βαθμός νοητικής καθυστέρησης.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι ο πραγματολογικός τομέας είναι ο κατ' εξοχήν τομέας που πλήττεται στα παιδιά με αυτισμό. Κάποια από αυτά δε θα καταφέρουν ποτέ να αναπτύξουν τη γλώσσα και όσα το επιτύχουν, θα το πράξουν με τρόπο ιδιόρρυθμο, καθώς η διαδικασία αυτή είναι πολύ δύσκολη για τους αυτιστικούς πληθυσμούς. Σύμφωνα με πλήθος ερευνών υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες τόσο στην λεκτική όσο και στη μη λεκτική πραγματολογία για τα άτομα με αυτιστικές διαταραχές.

Επιπροσθέτως, η παρούσα εργασία καταδεικνύει πως η αντιμετώπιση των βασικών δυσχερειών στους τομείς της συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού. Πράγματι, ο αυτισμός δε μπορεί να ιαθεί, αν και υπάρχουν παρεμβάσεις που μπορούν να προσφέρουν βοήθεια στα αυτιστικά παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές. Αυτές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη βασικές προϋποθέσεις και κυρίως τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού. Παράλληλα, παρατίθενται κάποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και κάποια εναλλακτικά προγράμματα επικοινωνίας ως εργαλεία γνώσης και διδασκαλίας, καθώς και οι λόγοι επιτυχίας αυτών. Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθούν και ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας εξελιγμένων επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με ΔΑΦ που έχουν αποκτήσει τις πιο βασικές και ουσιαστικές εξ αυτών.

5.2 Περιορισμοί

Η παρούσα εργασία με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταδεικνύει τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στη χρήση της γλώσσας και κατά συνέπεια της επικοινωνίας. Αν και η πραγματολογία στον αυτισμό είναι ένα από τα πιο σοβαρά ελλείμματα, δεν έχουν αποδειχθεί επαρκώς οι λόγοι πρόκλησης ούτε η ουσιαστική θεραπεία του προβλήματος.

Επίσης, καθώς η πραγματολογία είναι ο τομέας της ανάπτυξης σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο που συλλέγει και επεξεργάζεται το πλήθος των πληροφοριών, οποιαδήποτε διαταραχή την αφορά, προκαλεί εμπόδια στη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Η βαθιά κατανόηση της πραγματολογικής προσέγγισης συμβάλλει στην πράξη της διάγνωσης, υπαγορεύει το σχεδιασμό των θεραπευτικών παρεμβάσεων, των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αλλά και την επίγνωση των επικοινωνιακών δυσκολιών από το περιβάλλον της οικογένειας.

Όσον αφορά στις παρεμβάσεις στις πραγματολογικές δυσκολίες, οι Schreibman και Ingersoll (2005) δηλώνουν ότι καμιά παρέμβαση δεν μπορεί να ωφελήσει ουσιαστικά περισσότερα από το 50-70% των παιδιών με αυτισμό. Κάθε παιδί ασφαλώς ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο στη θεραπεία, γι' αυτό δεν είναι ορθό να είμαστε απαισιόδοξοι για τα παιδιά με μειωμένες δυνατότητες. Τουναντίον, οι διαφορές αυτές μπορούν να μας ωθήσουν να αντιληφθούμε την ανάγκη εξατομίκευσης της θεραπευτικής παρέμβασης. Επιπλέον, οι ερευνητές επικεντρώνονται στη διερεύνηση του τύπου της παρέμβασης, που είναι ανάγκη να προσαρμοστεί στη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του και να πραγματοποιηθεί την κατάλληλη χρονική περίοδο (best-fit approaches), ώστε το παιδί να αντιληφθεί τον εαυτό του καθώς και τον κόσμο που τον περιβάλλει.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, τέλος, θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή να ερευνηθεί εκτενέστερα ο τομέας της πραγματολογίας στον αυτισμό καθώς η διεξοδικότερη διερεύνησή του, και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, μπορεί να συνδράμει τα μέγιστα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, στη συμβολική αφηρημένη σκέψη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.

5.3 Επίλογος

Συνοψίζοντας, θα τονίζαμε ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην επικοινωνία και όχι στο λόγο, εκτός αν αυτά συνυπάρχουν, όπως συμβαίνει ενίοτε. Κατά τους Jordan και Powell (1995) τα συγκεκριμένα παιδιά δε γνωρίζουν τη σημασία της επικοινωνίας και τα οφέλη αυτής, με συνέπεια να δυσκολεύονται. Ασφαλώς, οι επικοινωνιακές δυσχέρειες εξηγούν και άλλες περίεργες συμπεριφορές, όπως επαναλαμβανόμενες κινήσεις ή αυτοτραυματικές συμπεριφορές, οι οποίες όμως υποχωρούν μετά από καιρό λόγω της ωρίμανσης αλλά και της ειδικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, ο αυτισμός συνεχίζει να υπάρχει και να προβληματίζει το στενό και ευρύτερο περιβάλλον.

Συνιστά αναμφισβήτητο γεγονός ότι σε επίπεδο έρευνας έχει σημειωθεί τεράστια πρόοδος στην θεραπευτική αντιμετώπιση των πραγματολογικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό, ωστόσο είναι πολύ λίγα τα συμπεράσματα που εφαρμόζονται στην πράξη και αξιοποιούνται στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Δυστυχώς, σημειώνεται δυσκολία στη μετάβαση της επιστημονικής γνώσης και των ερευνητικών δεδομένων στην οικογένεια και στη σχολική τάξη, με αποτέλεσμα να μην εξελίσσεται θετικά και άμεσα η ζωή του παιδιού με αυτισμό. Είναι αδήριτη ανάγκη να εκλείψουν οι μειωτικές συμπεριφορές, ο κοινωνικός στιγματισμός, η περιθωριοποίηση που βιώνουν τα παιδιά αυτά καθημερινά και να συντελεστεί η κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωσή τους.

Ας μη ξεχνάμε, άλλωστε, ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι απλώς παιδιά! Όπως αναφέρει και ο Paul Isaacs (2022), συγγραφέας, άτομο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, *“Μην φοβάστε άτομα με αυτισμό, αγκαλιάστε τα. Μην ενοχλείτε τους ανθρώπους με αυτισμό, μην απορρίπτετε άτομα με αυτισμό. Στη συνέχεια, οι δεξιότητές σας θα λάμψουν”*.

Αναφορές

Ελληνικές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., & Μαυρογιώργος Γ. (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνιάδου, Μ., Κεκές, Γ., & Χίτογλου - Χατζή, Γ. (2000). *Αυτισμός Ελπίδα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αραπίσογλου, Ε., Λογοθέτη, Ε., & Πλέσσα, Α. (2013, Οκτώβρης 4-6). *Κριτική ανασκόπηση των πρόσφατων μελετών για την εφαρμογή PECS στο σπίτι, την κοινότητα και στα διάφορα περιβάλλοντα και άτομα*. [πρακτικά συνεδρίου]. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://www.autismgreece.gr/images/perilipsis_4ou_paneliniou_eepaa_thessalonikis.pdf στις 4 Ιουνίου 2022.
- Βαλαμουτοπούλου, Χ., & Κουτελέκος, Ι. (2009). Το σύνδρομο Asperger στα παιδιά: Μελέτη περίπτωσης. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΑΣΚΛΗΠΙΟΥ*, 8 (1).
- Βελούδης, Γ. (2008). *Γενική γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Βογινδρούκας, Γ. (2006). Δυσκολίες στην επικοινωνία. *Ενδυνάμωση και υποστήριξη ομάδων οικογενειών ατόμων με αυτισμό*. Σύλλογος γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων Νομού Λάρισας.
- Βογινδρούκας, Γ., Καλομοίρης, Γ., & Παπαγεωργίου, Β. (Επιμ.). (2007). *Αυτισμός: Θέσεις και Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. Ταξιδευτής.
- Βογινδρούκας, Ε. (2007). *Αυτισμός, Γλωσσικές και Επικοινωνιακές Διαταραχές*. Πάτρα.
- Βογινδρούκας, Ι. (1999). Αυτισμός - Διαταραχή επικοινωνίας. *Επικοινωνία - λόγος, φωνή ομιλία*, (10). Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. Ανακτήθηκε από: http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/vogindroukas_Autism.pdf στις 20 Μαΐου 2022.
- Βογινδρούκας, Ι., Καραντάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). *Δοκίμια: Αυτισμός-Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανακτήθηκε από:

http://www.eyliko.gr/htmls/amea/prakseis_epeaek/dokimia_epimorfoshs.pdf στις 22/5/2022.

- Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2010). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές. Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία* (12), 276-292. Ανακτήθηκε από: <https://www.zoodohos.com/index.php/e-vivliothkhk/efarmosmenh-analytikh-sympferorikh-proseggish> στις 20 Μαΐου 2022.
- Γαλάνης, Π. & Γενά, Α. (2017). Προάγοντας την αυτονομία: Προγράμματα αυτοδιαχείρισης και αυτο-απασχόλησης. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*, 343-385. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Ισχάκης, Μ. (2021, Οκτώβρης 19). *Οι μορφές της επικοινωνίας και ο ορισμός της*. Ανακτήθηκε από: https://www.sysep.org/images/pdfs/2020/meletes/Vasikes_Arxes_Epikoinonias.pdf στις 14 Ιουνίου 2022.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καμπούρογλου, Μ., & Παπαντωνίου, Μ. (2003). *Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος»*. Ανακτήθηκε από http://www.epsyme.gr/admin/files/2_Epikoinonia_Epimorfosi.pdf στις 30 Ιουνίου 2014.
- Καραμήτσου, Χ., & Βογινδρούκας, Ι. (1998). *Γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ*. 7ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.
- Κατσογιάννου, Μ. (2006). *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Νόηση*. Ανακτήθηκε από: www.noesi.gr/book/intervention/noimatiki στις 14 Ιουνίου 2022.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σχέσεις Διδασκόντων και Διδασκομένων*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

- Κοντάκος Α. & Πολεμικός Ν. (2000). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2007). Η νευροβιολογία του αυτισμού. *Ψυχιατρική*, 18(3), 225-238. Ανακτήθηκε από: <https://www.autismgreece.gr/> στις 14 Ιουνίου 2022.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2014). Οι γονείς του παιδιού με αυτισμό. *Εγκέφαλος*, 51(2), 27-37. Ανακτήθηκε από: <http://www.encephalos.gr/pdf/51-2-02g.pdf> στις 16 Ιουνίου 2022.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο Φάσμα του Αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος.
- Νότας, Σ., & Νικολαΐδου, Μ. (2006). *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Βήτα.
- Παπαγεωργίου, Β., & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). *Αυτισμός. Ένας ύμνος στην επικοινωνία*, 15-65. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Παπαγεωργίου, Β., Γενά, Α., Μαυροπούλου, Σ., Νικολάου, Α., Νότας, Σ., & Καλογεροπούλου, Ε. (2006). *Το φάσμα του αυτισμού, συνεργασία - σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών*, 21- 44. Τρίκαλα: "έλλα". Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll/handle/10795/330> στις 28 Μαΐου 2022.
- Παπαηλιού, Φ. Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαναστασίου, Γ. (2011, Νοέμβριος 10-12). *Μανόλης Τριανταφυλλίδης, Ξενηλασία ή ιστοτέλεια: ένας αιώνας μετά*. 8ο Συνέδριο «Ελληνική γλώσσα και ορολογία». (σσ.12-26). Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Πόρποδα, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία - Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας/Λύση προβλημάτων*. Αθήνα.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Συμεωνίδη, Α. (2002). *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Η Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο. (2022.) *Οι φυσικές γλώσσες - Κοινά χαρακτηριστικά*. Ανακτήθηκε από <https://paroutsas.jmc.gr/glossol/kef1.htm> στις 10 Ιουνίου 2022.

Ξενόγλωσσες

- Aitchison, J. (1981). *Language Change: Progress or Decay?*. Suffolk: Fontana Paperbacks.
- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic Statistical Manual, IV edition*. Washington.
- Attwood, T. (2009). *Σύνδρομο Asperger: Ένας Πλήρης Οδηγός*. (Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα.
- Bachevalier, J., Brickson, M., & Hagger, C. (1993). Limbic-dependent recognition memory in monkeys develops early in infancy. *Neuroreport: An International Journal for the Rapid Communication of Research in Neuroscience*, 4(1), 77–80. DOI:10.1097/00001756-199301000-00020
- Ball, J.A. (1978). *A pragmatic analysis of autistic children's language with respect to aphasia and normal language development*. (Unpublished doctoral dissertation). Melbourne University.
- Baltaxe, C. A. M. (1977). Pragmatic deficit in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatrics Psychology*, 2176-180.
- Bandura, S., & Walters, R. (1963). *Κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη προσωπικότητας*. Νέα Υόρκη: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. (D. A. Goslin, Ed.). *Handbook of socialization theory and research*, 213-262. Chicago: Rand McNally.
- Barnea-Goraly, N., Kwon, H., Menon, V., Eliez, S., Lotspeich, L., & Reiss, A. L. (2004). White matter structure in autism: Preliminary evidence from diffusion tensor imaging. *Biological Psychiatry*, 55, 323–326.

- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379–402. DOI:10.1007/BF02212194
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). Η απόκτηση παραστατικών πριν από την ομιλία. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21 (3), 205–226.
- Bauman, ML., & Kemper, TL. (Eds.). (1994). *Neuroanatomic observations of the brain in autism*, 119-145. Baltimore: Johns Hopkins University Press. DOI:10.1016/j.ijdevneu.2004.09.00
- Beadle-Brown, J.D. & Whiten, A. (2009, July 10). Προκαλούμενη μίμηση σε παιδιά και ενήλικες με αυτισμό: υπάρχει έλλειμμα; DOI:10.1080/13668250410001709494
- Benveniste, E. (1996). *Problemes de linguistique generale*, (1), Paris:Gallimard.
- Bishop, D. V M. & Rosenbloom, L. (1987). Childhood language disorders: Classification and overview. In W. Yule (Ed.), *Language development and disorders*. London: MacKeith Press.
- Bloom, L. (1978). *Readings in Language development*. New York: Wiley.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Γλωσσική ανάπτυξη και γλωσσικές διαταραχές*. Νέα Υόρκη: John Wiley and Sons.
- Bol, L., & Steinhauer, G.D. (1990). Decreases in behavior in vicarious reinforcement procedures, *Psychological Reports*, 66, 583-594.
- Brown, L. (2004). Toward the realization of the least restrictive environments for severely handicapped students. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 2-8.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. USA: Harvard University Press.
- Bryson, S., Smith, I., & Eastwood, D. (1989). Μαιευτική Βελτιστότητα σε Αυτιστικά παιδιά. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 418–422.
- Butera, G., & Haywood, HC. (1995). Cognitive education of young children with autism: an application of Bright Start. In: E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism Plenum Press*, 227-256. New York.
- Campbell, M., Schopler, E., Gueva, JE., & Hallin, A. (1996). Treatment of autism. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 35(2), 134-143.
- Cantwell, D., & Baker, L. (1987). *Αναπτυξιακές διαταραχές λόγου και ομιλίας*. Νέα Υόρκη: Γκίλφορντ.

- Carr, E.G. (1979). Teaching autistic children to use sign language: Some research issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(4), 345-346. DOI:10.1038/278605a0
- Cialdella, Ph., & Mabelle, N. (1989). Μια επιδημιολογική μελέτη του βρεφικού αυτισμού σε ένα γαλλικό τμήμα (Ροδανός): ένα ερευνητικό σημείωμα. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 165–175.
- Cherry, K. (2021, April,28). Πώς η Παρατηρητική Μάθηση επηρεάζει τη Συμπεριφορά. Παραδείγματα μάθησης παρατήρησης. *Verywell mind*. Ανακτήθηκε από <https://www.verywellmind.com/what-is-observational-learning-2795402> στις 28 Ιουνίου 2022.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Collia-Faherty, C. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο C. Collia- Faherty, B. Παπαγεωργίου & N. Παπαδοπούλου, *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*, 15-65. [Πρακτικά ημερίδας]. Ελληνική Εταιρία Προστασία Αυτιστικών Ατόμων, Αθήνα.
- Courchesne, E. (2004). Brain development in autism: Early overgrowth followed by premature arrest of growth. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 106–111.
- Cromer, R.(1981). Reconceptualizing Language Acquisition and cognitive development. In R. Scheifelbuch & D. Bricker (Eds.), *Early Language Acquisition and Intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 139–151. DOI:10.1901/jaba.1997.30-139
- Deguchi, H., Fujita T., & Sato, M. (1988). Reinforcement control of observational learning in young children: A behavioral analysis of modeling. *Journal of Ect mental Child Psychology*, 46, 362-371.
- Dewart, H., & Summers, S. (1988). *Pragmatics Profile of Early Communication Skills*. Windsor, Berkshire: Nfer-Nelson.
- Donnellan, A. H., Mirenda, P. L., Mesaros, R. A., & Fassbender, L. L. (1984). Analyzing the communicative functions of aberrant behavior. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 9, 201–212.

- Edelson, S.M (2017). Σύνδρομο Άσπεργκερ. *Νόηση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.noesi.gr/book/syndrome/asperger> στις 14 Ιουνίου 2022.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., & Mc Clannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A notdiscrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism*, 75-82. Austin, TX: Pro-Ed.
- Fishman, J.A. (1969). Sociolinguistics. In K.B. Back (Ed.), *Social Psychology*. New York: Wiley.
- Flack, R. (1996). *Autism: Curriculum Content and Need - The Development of Pragmatics*. The University of Birmingham: School of Education.
- Foster, S. H. (1990). Developmental pragmatics. In H. Winitz (Ed.), *Human communication and its disorders, a review*, 64–134. Ablex Publishing.
- Frith, U. (1989). A new look at Language and communication in Autism. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 123-150.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός εξηγώντας το αίνιγμα*. (Γ. Καλομοίρης, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fulwiler, R.L., & Fouts, R.S. (1976). Acquisition of American Sign Language by a noncommunicating autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 43-44.
- Grandin, T., & Scariano, M. (1996). *Emergence: Labeled Autistic*. Boston, U.S.A.
- Gray, C. (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*.
- Gray, C. (2010). Definition, Criteria & Sample Stories. *Social Stories* 10, 1.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P.Cole & J.L.Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts, 41-58. New York: Academic Press.
- Grove, N., & Walker, M. (1980). *Using manual signs and graphic symbols to develop interpersonal communication*. DOI:10.1080/07434619012331275284
- Hansen, J., Sato, M., Ruedy, R., Lo, K., Lea, D.W. & Medina-Elizade, M. (2006). *Global temperature change*. DOI:10.1073/pnas.0606291103.
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. (Δ. Στασινός, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Hartland, J. (1994). *Γλώσσα και σκέψη*, (Κ. Συρμάλη, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heatherington, M.E. (1980). *How language Works*. USA.

- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions B*, 358(1430), 281- 289. DOI: 10.1098/rstb.2002.1209
- Howlin, P. (1998). *Children with Autism and Asperger Syndrome: A guide for Practitioners and Carers*. West Sussex: John Wiley et Sons.
- Howlin, P. (2003). Outcome in High-Functioning Adults with Autism with and Without Early Language Delays: Implications for the Differentiation Between Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1), σελ.3-4.
- Howlin, P., & Rutter, M. (1987). *Treatment of Autistic Children Chichester*. John Wiley & Sons.
- Issacs, P. (2022). Ανακτήθηκε από <https://el.thpanorama.com/articles/otras-frases/33-frases-sobre-el-autismo.html> στις 30 Ιουνίου 2022.
- Jordan, R. (1996). *Autism: An Introduction Handbook For Practitioners*. University of Birmingham: School of Education.
- Jordan, R., & Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching children with autism*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217- 250.
- Klin, A. (2008). *Autism and Asperger syndrome: an overview*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo. DOI:10.1590/S1516-44462006000500002
- Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (1995). Motivating communication in children with autism. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, 73–87. New York: Plenum.
- Koegel, RL., & Koegel, LK. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Kreidler, C. (1998). *Introducing English Semantics*. USA: Routledge.
- Leinonen, E., & Kerbel, D. (1999). Relevance Theory and pragmatic impairment, *INT. Journal Language and Communication Disorders*, 4, 367-390.
- Lennard-Brown, S. (2004). *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge
DOI:10.1017/CBO9780511813313
- Lord, C., & Bailey, A. (2002). Autism Spectrum Disorders. In: M. Rutter & E. Taylor (Eds.) *Child and Adolescent Psychiatry* (4th ed.), 643-650.

- Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.), 195–225. New York: John Wiley and Sons.
- Lyons, John. (1998). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Marchi A.R. (2015). The Importance of Early Intensive Behavioural Intervention in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Psychiatry*. DOI: 10.4172/2378-5756.1000317
- Marcus, L., Schopler, E., & Lord, C. (2000). TEACCH services for preschool children. In J. Handleman & S.L. Harris (Eds.), *Preschool Education Programs for Children with Autism*, 215-232. Austin, TX: Pro-Ed.
- McPartland, J., & Klin, A. (2006). *Asperger's syndrome*. *Adolescent Medicine Clinics*, 17, 771–88. DOI: 10.1016/j.admecli.2006.06.010
- McTear, M.F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatics Disability in Children*. London.
- Mesibov, G. (1997). *Formal and informal measures of the effectiveness of the TEACCH program*. *Autism*, (2), 25-35.
- Miller, C. L. (1999). *The pragmatics of waw as a discourse marker in Biblical Hebrew dialogue*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Moreno, S.J. (2001). *Άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας – Συμβουλές και πληροφορίες για τους γονείς και άλλους που νοιάζονται*. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ.
- Morris, C. W. (1971). *Writings on The General Theory of Sings*. The Hague: Mouton.
- National Research Council., Division of Behavioral and Social Sciences Education., & Committee on Educational Intervention for Children with Autism. (2011). *Educating Children with Autism*. (C. Lord & J.P. McGee, Eds.). Washington D.C.: National Academy Press.
- Naylor, J. (1999). *Management*. London: Pitman Publishing.
- Newson, E. (1977). *Making Sense of Autism*. London: National Autistic Society.
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (28), 25-32.
- Pierce, K., & Courchesne, E. (2002). Autism. In Nagel (Ed.), *Encyclopedia of cognitive science*, 278–83.
- Rapin, I., & Allren, D. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*, 155- 184. New York: Academic Press.

- Rogers, S.J. (1998). Empirically supported comprehensive treatments for young children with autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, (27), 168-17.
- Sandin, S. (2014, May 4). Αυτισμός: 10 φορές πιο πιθανός για το δεύτερο παιδί. *OnMed*. Ανακτήθηκε από <https://www.onmed.gr/ygeia/story/312576/autismos-10-fores-pio-pithanos-gia-to-deutero-paidi> στις 20 Απριλίου 2022.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Παρίσι: Payot.
- Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Συμπεριφορικές παρεμβάσεις για την προώθηση της μάθησης σε άτομα με αυτισμό. Στο FR. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Εγχειρίδιο αυτισμού και διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών: Αξιολόγηση, παρεμβάσεις και πολιτική*, 882–896. John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9780470939352.ch8
- Steffenburg, S. & Gillberg, C. (1986). Autism and autistic-like conditions in Swedish rural and urban areas: a population study. *British Journal of Psychiatry*, 149, 81-87.
- Tager-Flasberg, H. (1981). On The nature of Linguistic Functioning in Early Infantile Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 45-56.
- Tanoue, Y., Oda, S., Asano, F., & Kawashima, K. (1988). Επιδημιολογία του παιδικού αυτισμού στο νότιο Ιαπωνία: Διαφορές στα ποσοστά επικράτησης στις κάρτες γεννήσεων. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 155-166.
- Thompson, R. H., McKerchar, P. M., & Dancho, K. A. (2004). The effects of delayed physical prompts and reinforcement on infant sign language acquisition. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 379–383.
- Udwin, O., & Yule, W. (1990). Augmentative communication systems taught to cerebral palsied children: A longitudinal study: I. The acquisition of signs and symbols, and syntactic aspects of their use over time. *British Journal of Disorders of Communication*, 25(3), 295–309. DOI:10.3109/13682829009011979
- Volkmar, FR., Cook, EH., Pomeroy, J., Realmuto, G., Tanguay, P., & The Group on Quality Issues.(1999). Practice Parameters for the assessment and treatment of children, adolescents and adults with autism and other pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, (38), 32-54.
- Volkmar FR, Lord C, Bailey A, Schultz R & Klin A.(2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 135-170.

- Walenski, M., Tager-Flusberg, H., & Ullman, M.T. (2006). Language in Autism. In Steven O. Moldin and John L.R. Rubenstein (Eds.), *Understanding Autism: From Basic Neuroscience to Treatment*, 175-204. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Wenar, C., & Keri, PK. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wetherby, AM. (1986). Οντογένεση επικοινωνιακών λειτουργιών στον αυτισμό. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 295-316.
- Williams, D. L. & Minshew, N. J. (2010). How the Brain Thinks in Autism: Implications for Language Intervention. The ASHA Leader. Ανακτήθηκε από: <http://www.asha.org/publications/leader/2010/100427/how-the-brain-thinks-inautism.htm> στις 28/5/2022.
- Wing, JK, Curtis, RH & Beevor, AS (1996) HoNOS. Κλίμακες Αποτελεσμάτων Υγείας του Έθνους. Έκθεση για την έρευνα και την ανάπτυξη. Λονδίνο: Κολλεγιακή Ερευνητική Μονάδα. *The British Journal of Psychiatry*, 172 (1), 11 - 18 DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.172.1.11>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Σοβαρές βλάβες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συναφείς ανωμαλίες στα παιδιά: Επιδημιολογία και ταξινόμηση. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L., Leekam, S., Libby, S., Gould, J. & Locombe, M. (υπό έκδοση). *The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders: Background, Inter-Rater Reliability and Clinical Use*.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med*.11 (1), 115–29.
- Wing, L. (1991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism, (Eds.) *In Autism and Asperger syndrome*.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες*. (Π. Πρώιος, Μετ). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L., (1996). *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Wittgenstein, N.W. (1961). *Tractatus logico philosophicus*. London: Routledge & Kegan P.
- World Health Organization (1992). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, 2.

Yoder, P. J., & Layton, T. L. (1988). Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (18),217 -230.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/8990/AndrianakiKalliopi_GrigoriouSotos_StasinopoulouEvgeniaVasiliki2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Εικόνα 2: <https://intergenetics.eu/exam/syndromo-ey8raystoy-x-fraxa-fraxe/>

Εικόνα 3: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28055/1/>

Εικόνα 4: <https://www.elnplex.com/>

Εικόνα 5: <https://autismoskaipaidi.gr/2015/05/18/symvoyles-gia-na-entharrynete-tin-epikoinonia-se-ena-paidi-me-aytismo-poy-den-exei-proforiko-logo/pecs/>

Εικόνα 6: <https://epikoinono.gr/tp-gossiko-programma-makaton/>

Εικόνα 7: <https://my-book.gr/bookcase/eidikh-agwgh/aytismos/epikoinoniakes-dexiotites-gia-paidi/>

Εικόνα 8: <https://sites.google.com/site/koinonikeleitourgios123456/ mesa/7>

Εικόνα 9: https://www.researchgate.net/figure/An-example-of-three-trials-of-discrete-trial-teaching-DTT-Illustration-by-Tale-Hendnes_fig1_268443242

Εικόνα 10: <https://www.kbmanage.com/concept/social-learning-theory>

Εικόνα 11: <https://www.verywellmind.com/what-is-observational-learning-2795402>

Εικόνα 12: <https://www.pinterest.com/pin/450922981443096169/>