



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

**ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ
ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ"**



**Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας
και Θρησκευμάτων
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας**

*«Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία,
εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε
άτομα με αναπηρίες»*

Σχεδιασμός, οργάνωση, σύνταξη συνεκτικού πλαισίου διδασκαλίας και
εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης για ΑμεΑ: Αυτισμός

Σύνταξη: Μαρία Ζερίτη	Επιμέλεια: Χριστίνα Μητσοπούλου Παναγιώτης Δαγκόπουλος Κατερίνα Πρανέντση	Υπεύθυνες/οι Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου Μαρία Δημητρακοπούλου (Γεωργία Ματζουλά, Κυριακή Σπανού και Δημήτρης Τζιμώκας)
---------------------------------	---	--



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος της Πράξης «Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε άτομα με αναπηρίες» που υλοποιεί το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας με ομάδα στόχο, μεταξύ άλλων, τα άτομα με αναπηρία της ακοής. Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διδασκαλία ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε ειδική κατηγορία ατόμων που έχουν το σύνδρομο του Αυτισμού. Η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας καθίσταται αναγκαία λόγω του ότι ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και η γλώσσα ως μέσο διευκολύνει την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους οι οποίοι διέπονται από τη δική τους κουλτούρα και τον πολιτισμό. Ο Αυτισμός ανήκει στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών οι οποίες αφορούν διαταραχές σχετικές με την γλώσσα, την επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις και εμποδίζουν την ανάπτυξη του ατόμου. Αφού παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Αυτισμό και θεραπευτικές προσεγγίσεις, επιχειρείται μια προσέγγιση της διδασκαλίας ξένης γλώσσας και της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης, καθώς και μέθοδοι αποτελεσματικής διδασκαλίας, ώστε να αντιμετωπιστούν οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν στην καθημερινότητά τους.

Abstract

This study is part of the Act "Greek language attainment: support and qualitative promotion of teaching/learning Greek as a foreign/second language" that is implemented by the Centre for the Greek Language. The specific research deals with the teaching of Greek as a foreign/second language in the context of a special category of people who have the syndrome of Autism. Learning languages is necessary, because we live in a multicultural society and languages are the vehicle for facilitating communication with other people who have their own culture and civilization. Autism belongs to diffuse developmental disorders related to language, communication, and social relationships and hinders the development of the individual. After presenting the characteristics of individuals with Autism and therapeutic approaches, an attempt is made to approach



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



teaching foreign languages and Greek as a foreign/second language by presenting effective teaching methods in order to address particular issues that people with autism face in their daily life.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 7

1 Γνωριμία με τον Αυτισμό	8
1.1 Ορισμός	8
1.2 Συμπτώματα	9
1.3 Ταξινόμηση	10
1.3.1 Αυτιστική Διαταραχή	10
1.3.2 Διαταραχή Rett	11
1.3.3 Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή	12
1.3.4 Διαταραχή Άσπεργκερ	13
1.4 Διαφορές DSM IV με DSM V	14
1.5 Αιτιολογία	14
1.5.1 Βιολογικά αίτια	15
1.5.2 Θεωρία του Νου	15
1.5.3 Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής	16
1.5.4 Θεωρία της Εκτελεστικής Λειτουργίας	16
1.5.5 Συννοσηρότητα	17
1.5.6 Διαφορική Διάγνωση	17
1.6 Αξιολόγηση	18
2 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές	20
2.1 Η Τριάδα των Διαταραχών του Φάσματος του Αυτισμού (Wing & Gould 1979)	20
2.1.1 Δυσκολίες στην Παραλεκτική Επικοινωνία	21
2.1.5. Δυσκολίες στην κοινωνική συσχέτιση	22
2.1.6 Δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική κατανόηση και έκφραση	22
2.1.7 Ακαμψία σκέψης	22
2.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM - V	23
2.3 Autism Spectrum Disorder 299.00 (F84.0) Diagnostic Criteria - Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία DSM-V	24
2.3.1 Δυσκολίες των παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού	24
2.3.2 Δυσκολίες στη Λεκτική Επικοινωνία	24



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.3.3	Συμπτώματα ατόμου με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος	25
2.4	Η διάγνωση συνδρόμου Άσπεργκερ	26
2.4.1	Άτομα με υψηλή λειτουργικότητα στο φάσμα του Αυτισμού	26
2.4.2	Διαφορετικός τρόπος σκέψης	26
2.4.3	Δυσκολίες σε άτομα με Άσπεργκερ	27
2.4.4	Ιδιαίτερες ικανότητες ατόμων με Άσπεργκερ	29
2.5	Στόχοι διδασκαλίας	29
2.6	Εκπαίδευση σε ομάδα	30
2.7	Εκπαιδευτικές τεχνικές	30
2.8	Στρατηγικές	31
3	Θεραπευτικές Προσεγγίσεις σε άτομα με Αυτισμό	32
3.1	Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις	32
3.2	Οικογενειακές Παρεμβάσεις	33
3.3	Ψυχοθεραπευτικές Παρεμβάσεις	33
3.4	Πρώιμη Παρέμβαση	33
3.5	Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις	34
3.6	Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories)	36
4	Αυτισμός και ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας	36
4.1	Η γλωσσική κατανόηση κι επεξεργασία στον Αυτισμό	38
4.2	Η γλωσσική παραγωγή στον Αυτισμό	39
5	Ελλείμματα ατόμων με Αυτισμό ως προς τα επίπεδα της γλώσσας	39
5.1	Γραμματική	39
5.2	Πραγματολογία	41
5.3	Φωνολογία	43
6	Η εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας	43
6.1	Αυτισμός και εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας	44
6.2	Αυτισμός και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	46
6.3	Πολυαισθητηριακή προσέγγιση διδασκαλίας	48
6.4	Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ)	49



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

6.5	Στρατηγικές διδασκαλίας επίλυσης προβλημάτων	50
6.6	Στρατηγικές μεταγνώσης	50
6.7	Επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία	51
	Επίλογος	54
	Βιβλιογραφία	56



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Εισαγωγή

Στις μέρες μας, παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά εκτός από την μητρική τους γλώσσα παράλληλα μαθαίνουν και τουλάχιστον μία δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας (ΕΞΓ) μπορεί να προσφέρει πολλά. Πρώτα από όλα, η σημερινή κοινωνία είναι πολυπολιτισμική. Συνεπώς, μια δεύτερη γλώσσα μάς βοηθάει να επικοινωνήσουμε με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου, καθώς επίσης μας δίνει την δυνατότητα να γνωρίσουμε και να συνεργαστούμε με άλλους λαούς, να ταξιδέψουμε σε άλλες χώρες, να κατανοήσουμε την δική μας και των άλλων λαών την διαφορετικότητα αλλά και τις πολλές ομοιότητες. Επιπρόσθετα, η ΕΞΓ είναι ένα χρήσιμο εργαλείο ως προς την επαγγελματική μας ταυτότητα. Μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα προσφέρουμε στο επαγγελματικό προφίλ ένα επιπλέον προσόν, το οποίο «χτίζει» ένα ασφαλές πλαίσιο για να απευθυνθούμε στην αγορά εργασίας και μας ανοίγει νέους επαγγελματικούς προορισμούς. Επιπλέον, σε σχέση με την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα λόγω της διάχυσης του ελληνόφωνου πληθυσμού σε όλον τον κόσμο, είναι σημαντική η διατήρηση της ελληνομάθειας για τους ομογενείς Έλληνες, καθώς και η εκμάθηση της ελληνικής από τους αλλόγλωσσους πολίτες που διαμένουν εντός Ελλάδας. Για τους παραπάνω λόγους, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ΕΞΓ στα παιδιά. Επιπλέον, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ενήλικες οι οποίοι δεν είχαν την δυνατότητα να διδαχτούν μια ξένη γλώσσα στην παιδική τους ηλικία, αποφασίζουν να τη διδαχτούν στην ενήλικη ζωή τους. Ενώ, παλαιότερα οι έρευνες έδειχναν ότι η ΕΞΓ μπορεί να φέρει δυσκολίες στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, σήμερα έχει αποδειχτεί ερευνητικά το αντίθετο (Eigsti κ.α. 2011). Παρόλα αυτά, η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της ΕΞΓ μπορεί να φέρει δυσκολίες σε άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ). Οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν ενδεχομένως να εμποδίσουν την επιθυμία αυτών των ανθρώπων να μάθουν μια ξένη γλώσσα ή και να οδηγήσουν σε μία πρόωρη διακοπή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ΕΞΓ. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα με ΔΑΔ μπορεί να δυσκολεύονται στην ΕΞΓ (Foudon κ.α. 2007), αλλά μπορούν να την διδαχτούν αν εφαρμοστεί ένας κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας που θα εστιάσει στα «δυνατά» σημεία των μαθητών και θα σέβεται τα ελλείμματά τους (Wire 2005).

Στόχος αυτής της μελέτης είναι να δώσει περαιτέρω πληροφορίες και να βοηθήσει εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και ειδικούς που ασχολούνται με την εκμάθηση και τη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης. Αρχικά, ο αναγνώστης θα διαβάσει μια σύντομη περιγραφή για τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ). Στη συνέχεια, εξετάζεται η σχέση που έχουν οι ΔΑΔ με την ΕΞΓ. Τέλος, το άρθρο εστιάζει στις ΔΑΔ και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης. Παραθέτει δυσκολίες που ενδεχομένως να προκύψουν, τα «δυνατά» σημεία των ΔΑΔ και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικούς τρόπους μάθησης.

1 Γνωριμία με τον Αυτισμό

1.1 Ορισμός

Ο Αυτισμός ανήκει στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (ΔΑΔ). Οι ΔΑΔ χαρακτηρίζονται από διαταραχές σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης του ατόμου. Αυτές οι διαταραχές περιλαμβάνουν σοβαρές δυσκολίες με την γλώσσα, την επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις, τη δημιουργική φαντασία και την ευελιξία της σκέψης (Frith, 1989). Τα Άτομα με Αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν σωστά όσα βλέπουν, ακούν και γενικά αισθάνονται, με αποτέλεσμα να έχουν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους (Wing, 2000).

Η λέξη «Αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκε αυτός ο όρος ήταν το 1911 από τον Ελβετό Ψυχίατρο Eugen Bleuler. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησε τον όρο σε άτομα με σχιζοφρένεια που δεν είχαν επαφή με την πραγματικότητα. Στις αρχές της δεκαετίας του 1940, δύο άλλοι ψυχίατροι, ο Leo Kanner και ο Hans Asperger περιέγραψαν παιδιά με ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα. Ο Kanner θεωρεί τον Αυτισμό μια εγγενή διαταραχή του συναισθήματος (Harpe 1998, Βαφιά 2008).

Ο Αυτισμός τυπικά εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των πρώτων 3 χρόνων της ζωής του ατόμου. Σύμφωνα με το Κέντρο Ελέγχου Διαταραχών και Πρόληψης περίπου 1 στα 68 παιδιά θα διαγνωστεί με Αυτισμό. Εμφανίζεται σε ποσοστό 5/1 σε αγόρια από κορίτσια και δεν έχει επιλεκτικότητα σε φυλές, εθνικότητες και κοινωνικές ομάδες. Το οικογενειακό εισόδημα, ο τρόπος ζωής και το μορφωτικό επίπεδο δεν διαφοροποιούν την πιθανότητα της εμφάνισης του Αυτισμού (Κέντρο Ελέγχου Διαταραχών και Πρόληψης 2010).



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1.2 Συμπτώματα

Με βάση τους Wing & Gould (1979) τα παιδιά με Αυτισμό έχουν μια διαταραχή γνωστικής φύσης με επιπτώσεις: 1. στην Κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία σχέσεων, 2. στην Επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική και 3. στη Φαντασία (παιχνίδι, ενδιαφέροντα). Αυτά τα ελλείμματα εκφράζονται με ένα άκαμπτο, επαναληπτικό πρότυπο συμπεριφοράς. Μέσω των παραπάνω κριτηρίων προκύπτουν κατά τη Wing τρεις τύποι Αυτιστικών ατόμων:

- Ο πρώτος τύπος είναι ο «αποτραβηγμένος», ο οποίος δεν έχει κανένα απολύτως ενδιαφέρον για κοινωνικές επαφές και για άλλους ανθρώπους.
- Ο δεύτερος τύπος είναι ο «παθητικός», ο οποίος δεν επιζητά, αλλά απλώς αποδέχεται τις κοινωνικές επαφές.
- Ο τρίτος τύπος είναι ο «ιδιόρρυθμος», ο οποίος αναζητά κοινωνικές επαφές για προσωπικό του όφελος.

Τα ελλείμματα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, όπως είναι η αδιαφορία, η απομόνωση και η παθητικότητα. Τα ελλείμματα στην επικοινωνία μπορεί να εκδηλώνονται με πλήρη έλλειψη επικοινωνίας, με επικοινωνία μόνο για τις προσωπικές ανάγκες, με επαναληπτική, μονόπλευρη επικοινωνία και με έλλειψη μεταφορικού λόγου. Τέλος, τα ελλείμματα στην φαντασία μπορεί να εκδηλώνονται με χειρισμό των αντικειμένων μόνο για αισθητηριακούς λόγους και για πρακτική χρήση, να αντιγράφουν το προσποιητό παιχνίδι των άλλων, να κάνουν περιορισμένο «προσποιητό» παιχνίδι, επαναληπτικό και μοναχικό και να επινοούν έναν προσωπικό φανταστικό κόσμο, άκαμπτο και στερεοτυπικό.

Άλλα χαρακτηριστικά που συνήθως συνυπάρχουν είναι διαταραχές στην κατανόηση και τη χρήση του λόγου (δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της ξένης/δεύτερης γλώσσας), στην αντίδραση στα αισθητηριακά ερεθίσματα, στην κίνηση και στη στάση του σώματος, στη συγκέντρωση προσοχής, στη διατροφή, στον ύπνο, στη συναισθηματική διάθεση και στον μαθησιακό τομέα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



1.3 Ταξινόμηση

Κάτω από την ομπρέλα των ΔΑΔ εντάσσονται μία ποικιλία συναφών διαταραχών με διαφορετικά όμως συμπτώματα η καθεμιά. Η πιο διαδεδομένη από αυτές θεωρείται η Αυτιστική διαταραχή. Υπάρχουν δύο συστήματα ταξινόμησης ασθενειών, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συνδέσμου (APA) και το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO). Η τελευταία έκδοση του DSM είναι η πέμπτη (DSM V). Παρόλα αυτά, εμείς θα ακολουθήσουμε την τέταρτη αναθεωρημένη έκδοση (DSM-IV), γιατί είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο και χρησιμοποιούμενο διαγνωστικό εγχειρίδιο.

Σύμφωνα με το DSM-IV, οι ΔΑΔ κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Αυτιστική διαταραχή
- Διαταραχή Rett
- Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή
- Διαταραχή Άσπεργκερ
- Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, στην οποία εμπίπτουν οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες τα διάφορα διαγνωστικά κριτήρια δεν πληρούνται σε τόσο ξεκάθαρο βαθμό, ώστε να ισχύει μία από τις παραπάνω τέσσερις κατηγορίες.

1.3.1 Αυτιστική Διαταραχή

Σύμφωνα με το DSM IV, τα συμπτώματα που πρέπει να εμφανίζει ένα άτομο για να διαγνωστεί με Αυτιστική διαταραχή είναι τα εξής:

A. Σύνολο έξι (ή παραπάνω συμπτωμάτων) από την λίστα 1,2,3 με τουλάχιστον δύο συμπτώματα από τη λίστα 1 και από ένα από τις λίστες 2 και 3.

1. Ποιοτική διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως εκδηλώνεται τουλάχιστον σε 2 από τους παρακάτω τομείς:

α) έκπτωση στην χρήση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών όπως βλεμματική επαφή, έκφραση προσώπου, στάση σώματος και χειρονομίες που ελέγχουν την κοινωνική αλληλεπίδραση,



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- β) αδυναμία να αναπτύσσει σχέσεις με συνομήλικους κατάλληλες με το αναπτυξιακό του στάδιο,
- γ) έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης για να μοιραστεί με άλλους ανθρώπους χαρά, ενδιαφέροντα ή επιδόσεις με άλλους ανθρώπους,
- δ) έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.
2. Ποιοτικές διαταραχές στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:
- α) καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (δεν συνοδεύεται από απόπειρα να αντισταθμίζεται μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση),
- β) άτομα με επαρκή λόγο, αδυναμία να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν την συνομιλία με άλλους,
- γ) στερεοτυπική ή επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας.
- δ) έλλειψη αυθόρμητου παιγνιδιού φαντασίας ή παιγνιδιού κοινωνικής μίμησης, κατάλληλου με το αναπτυξιακό στάδιο.
3. Περιορισμένες επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, όπως εκδηλώνονται τουλάχιστον με ένα από τα παρακάτω:
- α) περίκλειστη απασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων που είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστιασμό,
- β) άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες,
- γ) στερεότυποι και επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μανιερισμοί (πχ. "πέταγμα" ή συστροφή των χεριών ή των δακτύλων ή σύμπλοκες κινήσεις όλου του σώματος),
- δ) επίμονη ενασχόληση με μέρη ενός αντικειμένου (APA 2000).

1.3.2 Διαταραχή Rett

Είναι μια διαταραχή η οποία ως τώρα έχει εμφανιστεί μόνο σε κορίτσια. Αρχικά η ανάπτυξη είναι φυσιολογική και μετά υπάρχει απώλεια ικανοτήτων που έχουν αποκτηθεί, όπως της σκόπιμης χρήσης των χεριών που αντικαθίστανται με επαναλαμβανόμενες κινήσεις των χεριών. Η διαταραχή εμφανίζεται στην ηλικία των 1-4 ετών.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Τα συμπτώματα που πρέπει να εμφανίζει ένα άτομο για να διαγνωστεί με διαταραχή Rett είναι τα εξής:

A. Όλα τα παρακάτω:

1. φυσιολογική προγεννητική και περιγεννητική ανάπτυξη
2. φυσιολογική ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τους πρώτους 5 μήνες της γέννησης
3. φυσιολογική περίμετρος της κεφαλής κατά την γέννηση

B. Έναρξη όλων των παρακάτω μετά την περίοδο της φυσιολογικής ανάπτυξης:

1. επιβράδυνση της αύξησης της κεφαλής μεταξύ των ηλικιών 5-48 μηνών
2. απώλεια των σκόπιμων δεξιοτήτων των χεριών που προηγουμένως είχαν αποκτηθεί, μεταξύ των ηλικιών 5-30 μηνών, με ακόλουθη ανάπτυξη στερεότυπων κινήσεων των χεριών (π.χ. τρίψιμο των χεριών μεταξύ τους ή πλύσιμο των χεριών),
3. έλλειψη κοινωνικών δεσμεύσεων,
4. φτωχά συντονισμένες κινήσεις του κορμού και του βαδίσματος,
5. έκπτωση στην ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης, με σοβαρή ψυχοκινητική καθυστέρηση (APA 2000).

1.3.3 Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή

Υπάρχει φυσιολογική ανάπτυξη μέχρι το λιγότερο τα πρώτα 2 έτη. Στη συνέχεια, εμφανίζεται έκδηλη απώλεια προγενέστερων αποκτημένων ικανοτήτων.

Τα συμπτώματα που πρέπει να εμφανίζει ένα άτομο, για να διαγνωστεί με παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή είναι τα εξής:

A. Φυσιολογική ανάπτυξη τουλάχιστον τα 2 πρώτα χρόνια της ζωής, η οποία εκφράζεται με την κατάλληλη για την ηλικία λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, κοινωνικές σχέσεις, παιχνίδι και προσαρμοστική συμπεριφορά.

B. Σημαντική απώλεια αποκτημένων ικανοτήτων (πριν την ηλικία των 10) σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς:

1. γλωσσική έκφραση ή αντίληψη,
2. κοινωνικές δεξιότητες ή προσαρμοστική συμπεριφορά,
3. έλεγχος της ουροδόχου κύστης και του εντέρου,
4. παιχνίδι,
5. κινητικές δεξιότητες

Γ. Διαταραχές στην λειτουργία σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



1. ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση,
2. ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία,
3. περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν και κινητικές στερεοτυπίες και μανιερισμούς (APA 2000).

1.3.4 Διαταραχή Άσπεργκερ

Χαρακτηρίζεται από αναπηρίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Το άτομο έχει περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Δεν υπάρχει κλινική καθυστέρηση στην γλώσσα και η νοημοσύνη είναι μέση ή ανώτερη φυσιολογική.

Τα συμπτώματα που πρέπει να εμφανίζει ένα άτομο, για να διαγνωστεί με διαταραχή Άσπεργκερ είναι τα εξής:

A. Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο γνωρίσματα από τα παρακάτω:

1. έκπτωση στη χρήση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών,
2. αδυναμία να αναπτύσσουν σχέσεις με συνομιλήκους κατάλληλες για το αναπτυξιακό επίπεδο,
3. έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης για να μοιραστεί χαρά, ενδιαφέροντα ή επιδόσεις με άλλα άτομα,
4. έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας

B. Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:

1. ενασχόληση με ένα ή παραπάνω στερεοτυπικά ενδιαφέροντα, με μη φυσιολογική ένταση ή εστιασμό,
2. ακαμψία σε συγκεκριμένες μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες,
3. στερεοτυπικοί και επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μανιερισμοί,
4. επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων,

Γ. Η διαταραχή προκαλεί σημαντική έκπτωση στον κοινωνικό, επαγγελματικό ή άλλον τομέα της λειτουργικότητας του ατόμου.

Δ. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική καθυστέρηση στη γλώσσα.

Ε. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική καθυστέρηση στην γνωστική ανάπτυξη ή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στην προσαρμοστική συμπεριφορά και



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

στην περιέργεια για το περιβάλλον κατά την παιδική ηλικία (ΑΡΑ 2000).

1.4 Διαφορές DSM IV με DSM V

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην καινούργια έκδοση του DSM (DSM V) η κατηγορία «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» έχει μετονομαστεί σε «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος», όπου και περιλαμβάνονται οι παραπάνω τέσσερις διαταραχές. Τα διαγνωστικά κριτήρια είναι τα εξής: Α. Διαταραχή στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση και Β. Άκαμπτες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες ή ενδιαφέροντα. Το υπό Β διαγνωστικό κριτήριο προσδιορίζεται με βάση το επίπεδο της σοβαρότητας (υψηλής λειτουργικότητας, μέτριας λειτουργικότητας και χαμηλής λειτουργικότητας). Ο διαχωρισμός μεταξύ της υψηλής λειτουργικότητας και της χαμηλής λειτουργικότητας βρίσκεται στην ευχέρεια και στην ευελιξία των δεξιοτήτων γλωσσικής έκφρασης (Lord & Paul 1997). Τα άτομα με Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας μπορεί να μην εκφράζονται γλωσσικά ή ο λόγος τους να είναι περιορισμένος και να χαρακτηρίζεται με ηχολαλία, η οποία να μην έχει κάποιο εμφανή σκοπό επικοινωνίας. Άτομα με Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να αναπτύσσουν λόγο, αλλά χρησιμοποιούν λέξεις ή εκφράσεις με έναν ιδιόμορφο τρόπο και έχουν δυσκολία να συμμετέχουν σε συζητήσεις (Bushwick 2001). Τέλος, τα άτομα με Άσπεργκερ παρουσιάζουν μικρή καθυστέρηση στην απόκτηση της γλώσσας, αλλά έχουν φυσιολογική εξέλιξη (Foudon κ.ά. 2007). Για τον λόγο αυτό και για συντομία, θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «Αυτισμός» για να αναφερθούμε στις παραπάνω διαταραχές, ακόμη και εάν η διάγνωσή τους είναι διαφορετική.

1.5 Αιτιολογία

Παρόλο που υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία και μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αιτιολογία του Αυτισμού, δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει ένας ενιαίος παθολογικός μηχανισμός ή συγκεκριμένα αίτια τα οποία συμβάλλουν στην εκδήλωση του Αυτισμού. Κατά καιρούς όμως, διατυπώνονται διάφορες υποθέσεις.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1.5.1 Βιολογικά αίτια

Έρευνες έχουν δείξει ότι ασθένειες ή επιπλοκές κατά την προγεννητική, την περιγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο της ζωής του παιδιού με συνέπειες στη λειτουργία εγκεφαλικών περιοχών μπορεί να συνδέονται με τον Αυτισμό και τα συμπτώματά του. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι αυτές οι επιπλοκές βλάπτουν το νευρικό σύστημα του παιδιού. (Κυπριωτάκης 2003: 27).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε παιδιά με Αυτισμό δεν οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ο τελευταίος συνδέεται με χρωμοσωματικές ανωμαλίες. Παρ' όλα αυτά, έρευνες έχουν δείξει ότι στα μονοζυγωτικά δίδυμα, αν το ένα παιδί έχει Αυτισμό, τότε και το άλλο έχει 36-95% πιθανότητες να διαγνωστεί με Αυτισμό. Στα διζυγωτικά δίδυμα οι πιθανότητες είναι 0-31% (Rosenberg κ.α. 2009, Hallmayer κ.α. 2011, Ronald κ.α. 2006, Tanigai κ.α. 2008). Σε μια οικογένεια, εάν το ένα παιδί διαγνωστεί με Αυτισμό υπάρχει 2-18% πιθανότητα να διαγνωστεί και το άλλο παιδί (Ozonoff κ.α. 2011, Sumi κ.α. 2006). Το 46% των παιδιών με Αυτισμό έχουν νοημοσύνη του μέσου όρου του πληθυσμού ή πάνω από τον μέσο όρο (Κέντρο Ελέγχου Διαταραχών και Πρόληψης 2010). Παρ' όλο που τα τελευταία χρόνια τονίζονται τα γενετικά αίτια, η βιβλιογραφία δεν επαρκεί και δεν μας πείθει ότι τα αίτια του Αυτισμού είναι γενετικά. Έρευνες προσπαθούν να βρουν αν υπάρχει το επονομαζόμενο "Αυτιστικό γονίδιο" (Κυπριωτάκης 2003).

Ο Αυτισμός φαίνεται να είναι μια νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει εγκεφαλικές περιοχές και συγκεκριμένα περιοχές που επεξεργάζονται την γλώσσα και τις πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις. Κάποιες από αυτές τις περιοχές είναι το μεταχιακό σύστημα και ο μετωπιαίος λοβός (Κυπριωτάκης 2003).

1.5.2 Θεωρία του Νου

Ο Baron-Cohen (1995), ισχυρίζεται ότι τα άτομα με Αυτισμό παρουσιάζουν νοητική τύφλωση, στερούνται δηλαδή της ικανότητας να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους ως φορείς πεποιθήσεων, επιθυμιών, προθέσεων. Τα παιδιά με Αυτισμό εμφανίζουν βραδύτερη ανάπτυξη (9-14 ετών) σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (4-5 ετών). Οι Leslie & Frith (1988) κατέληξαν ότι τα παιδιά με Αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόδοση ψευδών πεποιθήσεων, οι οποίες όμως δεν είναι συνάρτηση των ελλειμμάτων τους στην ικανότητα φαντασίας. Οι Happé & Frith



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



(1994) έδειξαν ότι τα παιδιά με Αυτισμό έχουν αδυναμία σε πιο προηγμένα έργα Θεωρίας του Νου που απαιτούν περισσότερο σύνθετες νοητικές καταστάσεις. Άρα, ο Αυτισμός μας δίνει μια εικόνα για το πώς θα ήταν η ζωή χωρίς θεωρία του νου. Τα παιδιά με Αυτισμό στερούνται θεωρίας του νου και αυτό έχει ως συνέπεια ελλείμματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και στην ικανότητα επικοινωνίας.

Παρόλα αυτά, τα παιδιά με Αυτισμό δεν έχουν ελλειμματική ανάπτυξη στην Θεωρία του Νου, αλλά έλλειψη επιμέρους νοητικών καταστάσεων, οι οποίες βοηθάνε στην ομαλή ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen 2000). Συνεπώς, τα γνωστικά ελλείμματα που παρατηρούνται στον Αυτισμό οφείλονται σε ελλείμματα σε ικανότητες, που προηγούνται της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου (Baron-Cohen 1987, 1989a, Charman κ.α. 1997).

1.5.3 Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής

Ο Frith (1989) ανέπτυξε την Θεωρία της Κεντρικής Συνοχής. Με βάση αυτή την θεωρία ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να επεξεργάζεται κατάλληλα τις πληροφορίες, ώστε να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις και τα γεγονότα ανάλογα με το πλαίσιο (για παράδειγμα «θυμάμαι συνολικά μια ιστορία χωρίς να θυμάμαι επιμέρους σκηνές»). Με βάση αυτή την θεωρία, τα παιδιά με Αυτισμό έχουν κοινωνικά ελλείμματα γιατί δεν μπορούν να προσλάβουν γρήγορα πληροφορίες και να «αντλούν την ουσία» από αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Μερικές φορές μπορούν να περιγράψουν τα συναισθήματα των άλλων, τις προθέσεις και τις κοινωνικές συμβάσεις, αλλά δεν μπορούν να ενεργήσουν χρησιμοποιώντας αυτή τη γνώση αυθόρμητα.

1.5.4 Θεωρία της Εκτελεστικής Λειτουργίας

Η Ozonoff και οι συνεργάτες της (1991) ανέπτυξαν τη Θεωρία της Εκτελεστικής Λειτουργίας. Με βάση την θεωρία, ο άνθρωπος φτιάχνει νοητικές παραστάσεις (στρατηγικές) κατάλληλες για την επίλυση ενός προβλήματος για την επίτευξη του στόχου του. Μία ανεπάρκεια στην εκτελεστική λειτουργία μπορεί να προκαλέσει δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ακαδημαϊκές δυσκολίες, δυσκολία στην αντίληψη των συναισθημάτων και αδυναμία επίλυσης προβλημάτων. Άρα, άτομα με Αυτισμό ενδεχομένως να έχουν ελλείμματα εκτελεστικής λειτουργίας που μπορεί να



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

απορρέουν από την έλλειψη νοητικών αναπαραστάσεων, με αποτέλεσμα να έχουν γνωστικές δυσκολίες όπως στην χρονική ακολουθία, στον σχεδιασμό, στην επίλυση προβλημάτων, στην μάθηση από την εμπειρία, στο παιχνίδι, στη συγκράτηση γνώσεων και στην ανάκληση.

1.5.5 Συννοσηρότητα

Ο Αυτισμός παρουσιάζει συννοσηρότητα με αρκετές διαταραχές όπως τις διαταραχές άγχους, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, τη διπολική διαταραχή, τη νόσο του Crohn, τις αναπτυξιακές διαταραχές στον συντονισμό, την επιληψία, τη νοητική καθυστέρηση, τις διαταραχές του ανοσοποιητικού και του νευρικού συστήματος, την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, το σύνδρομο Tourette, αισθητηριακά προβλήματα, τις διαταραχές ύπνου και άλλες διαταραχές (Zafeiriou κ.α. 2007).

Ο Αυτισμός εμφανίζεται πιο συχνά σε άτομα που έχουν κάποιες γενετικές ή χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Περίπου 10% των παιδιών με Αυτισμό έχουν επίσης σύνδρομο Down, σύνδρομο του εύθραυστου Χ χρωμοσώματος, οζώδη σκλήρυνση ή άλλες γενετικές ή χρωμοσωμικές διαταραχές (DiGuiseppe C κ.α. 2010, Cohen κ.α. 2005, Hall κ.α. 2008, Zecavati & Spence 2009).

1.5.6 Διαφορική Διάγνωση

Ορισμένα συμπτώματα του Αυτισμού όπως η καθυστέρηση στη γλωσσική επικοινωνία και τα ελλείμματα στις γνωστικές ικανότητες δεν αποτελούν συμπτώματα μόνο του Αυτισμού αλλά παρουσιάζονται και σε άλλες διαταραχές (Rutter 1990). Συνεπώς η διαφορική διάγνωση αποτελείται αναπόσπαστο κομμάτι στην διαδικασία διάγνωσης ενός παιδιού με Αυτισμό (Frith 1999).

Συνήθως ο Αυτισμός μπορεί να διαγνωστεί λανθασμένα σαν μία από τις υπόλοιπες διαταραχές του Αυτιστικού φάσματος. Επίσης, υπάρχει διαφορική διάγνωση από τη νοητική καθυστέρηση. Παρόλο που οι δύο διαταραχές έχουν κοινά χαρακτηριστικά (όπως αδυναμία συναισθηματικής έκφρασης), υπάρχουν τρεις σημαντικές διαφορές μεταξύ τους: η επικοινωνία, η κοινωνικότητα και ο βαθμός δυσλειτουργίας στους διάφορους τομείς ανάπτυξης. Όσον αφορά την επικοινωνία, τα παιδιά με νοητική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



καθυστέρηση προσπαθούν να επικοινωνήσουν λεκτικά και μη λεκτικά, ενώ παιδιά με Αυτισμό χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να χρησιμοποιήσουν τον λόγο για επικοινωνία. Στην κοινωνικότητα, το κύριο διαφοροδιαγνωστικό χαρακτηριστικό από παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι ότι τα παιδιά με Αυτισμό παρουσιάζουν δυσλειτουργία στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέλος, τα παιδιά με Αυτισμό παρουσιάζουν ανομοιογενή καθυστέρηση στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης, ενώ τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν καθυστέρηση σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Τα παιδιά με Αυτισμό μπορεί να έχουν ελλείμματα σε κάποιους τομείς της ανάπτυξης και σε άλλους να υπερτερούν (Γενά 2002).

Μια άλλη διαφοροδιάγνωση στον Αυτισμό μπορεί να γίνει με τις διαταραχές επικοινωνίας. Τόσο τα παιδιά με Αυτισμό όσο και τα παιδιά με διαταραχές γλωσσικής ανάπτυξης παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλώσσα, στο βάδισμα και στη γραμματική. Η διαφορά είναι όμως ότι τα παιδιά με διαταραχές γλωσσικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν το λόγο επικοινωνιακά ή εκφράζονται με εξωλεκτική επικοινωνία σε αντίθεση με τα παιδιά με Αυτισμό. Τέλος, ενώ και οι δύο διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή, τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές έχουν ελλείμματα στην κοινωνικότητα ως αποτέλεσμα της γλωσσικής ανεπάρκειας (Γενά 2002).

Τέλος, υπάρχει διαφορική διάγνωση ανάμεσα στον Αυτισμό και την σχιζοφρένεια. Οι διαφορές που υπάρχουν είναι στην ηλικία εκδήλωσης της διαταραχής, στην κλινική τους εξέλιξη, στη συμπτωματολογία, στην ύφεση των συμπτωμάτων λόγω φαρμακευτικής αγωγής και στις οικογενειακές καταβολές που συνδέονται με την κάθε διαταραχή (Rutter & Schopler 1987).

1.6 Αξιολόγηση

Η έγκαιρη αξιολόγηση στον Αυτισμό θεωρείται ωφέλιμη τόσο για το παιδί όσο και για το υποστηρικτικό του περιβάλλον. Όσο πιο νωρίς γίνει η αξιολόγηση τόσο πιο αποτελεσματικά θα είναι τα προγράμματα παρέμβασης. Το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού με Αυτισμό θα χρειαστεί την έγκαιρη υποστήριξη για να μειωθεί το ενδοοικογενειακό άγχος, ώστε στη συνέχεια να βοηθήσουν το παιδί να μην εδραιώσει συμπεριφορές που θα το δυσκολέψουν (Cox κ.α. 1999). Εάν εδραιωθεί μια δύσκολη συμπεριφορά είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστεί, καθώς το παιδί μεγαλώνει. Έρευνες



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



δείχνουν ότι η εντατική πρόωρη παρέμβαση βοηθάει στην βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού σε τομείς του λόγου, της κοινωνικότητας και άλλων γνωστικών ικανοτήτων (Rogers 1998). Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο ανακοινώνεται η διάγνωση στους γονείς επιδρά σημαντικά στην αποδοχή της κατάστασης, στις μακροπρόθεσμες στάσεις τους και στο γενικότερο τρόπο που αντιμετωπίζουν το παιδί (Woolley κ.α. 1989).

Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο διαγνωστικό τεστ για τον Αυτισμό. Παρόλα αυτά, επειδή συμπτώματα του Αυτισμού εντοπίζονται και σε άλλες διαταραχές, χρησιμοποιούνται ορισμένες ιατρικές εξετάσεις για να αντιμετωπιστεί η διαφοροδιάγνωση, όπως ακουσολογική εξέταση, εξέταση για δηλητηρίαση από μόλυβδο, αισθητικοκινητική και νευροψυχολογική αξιολόγηση. Επίσης, θεωρείται σημαντική η εκτίμηση της λειτουργικότητας της οικογένειας για τον καθορισμό της κατανόησης των προβλημάτων του παιδιού, έτσι ώστε να προσφερθεί η κατάλληλη συμβουλευτική και εκπαίδευση (Filipeck 1999).

Η διάγνωση συνήθως βασίζεται σε παρατηρήσεις της επικοινωνίας του ατόμου, της συμπεριφοράς και των αναπτυξιακών δεδομένων. Στοιχεία που λαμβάνονται από την οικογένεια και το υποστηρικτικό δίκτυο του παιδιού καθώς και το λεπτομερές οικογενειακό ιστορικό είναι σημαντικά για την κατάλληλη διάγνωση.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν ορισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, τα οποία μπορούν να προβλέψουν αρκετά έγκυρα τα παιδιά που είναι πιθανόν να εμφανίσουν κάποια διαταραχή Αυτιστικού φάσματος (Baird κ.α. 2006). Αυτά είναι το Checklist for Autism in Toddlers (CHAT), το Pervasive Developmental Disorders Screening Test-Stage 1 (Sheinkopf & Siegel 1998), και το Australian Scale for Asperger's Syndrome (Garnett & Attwood 1994). Άλλα τυποποιημένα εργαλεία αναπτυξιακής εξέτασης με αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες είναι το Ages and Stages Questionnaire (Bricker & Squires 1999), το BRIGANCE Screens (Brigance 1986), το Child Development Inventories (Ireton & Glascoe 1995), το Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS, Glascoe 1991), η κλίμακα Bayley scales II (Bayley 1993) και η αναθεωρημένη κλίμακα νοημοσύνης Wechsler pre-school and primary scale, (WPPSI-R) (Wechsler 1981).

Όπως γίνεται κατανοητό, λόγω της πολύπλευρης φύσης του Αυτισμού, η διάγνωση δεν μπορεί να γίνεται από ένα μόνο άτομο. Σύμφωνα με τον Νόμο Ειδικής Αγωγής 3699/08 του Υπουργείου Παιδείας (βλ. <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=16&ns=1&mcid=10&cid=24>), οι ειδικές εκπαιδευτικές



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ανάγκες των μαθητών διερευνώνται και διαπιστώνονται από επίσημους φορείς του Κράτους, οι οποίοι ορίζουν τι είδους βοήθεια θα παρασχεθεί στο παιδί. Πρόκειται κυρίως για τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), αλλά και για την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ), που συγκροτείται σε Ειδικά σχολεία και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων (π.χ. Υπουργείο Υγείας), που συνήθως είναι σταθερές μονάδες Νοσοκομείων ή Συμβουλευτικών Κέντρων (π.χ. Κέντρων Ψυχικής Υγείας).

Στα ΚΕΔΔΥ μπορούν να απευθύνονται μαθητές ηλικίας κάτω των 22 ετών. Το παιδί θα πρέπει να αξιολογηθεί από μια μεγάλη ομάδα που μπορεί να περιλαμβάνει Νευρολόγο, Ψυχολόγο, Αναπτυξιολόγο, Λογοθεραπευτή, Εργοθεραπευτή, Ειδικό Παιδαγωγό και άλλες ειδικότητες γνωστές για την διάγνωση και αντιμετώπιση του Αυτισμού.

2 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

2.1 Η Τριάδα των Διαταραχών του Φάσματος του Αυτισμού (Wing & Gould 1979)

- Στον κοινωνικό τομέα: διαταραγμένη, αποκλίνουσα και καθυστερημένη κοινωνική ανάπτυξη.
- Στη γλώσσα και επικοινωνία: διαταραγμένη και αποκλίνουσα λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία.
- Στη σκέψη και συμπεριφορά: ακαμψία σκέψης, φτωχή κοινωνική φαντασία.

Τόσο ο Αυτισμός όσο και το σύνδρομο Άσπεργκερ ανήκουν στις Διάχυτες (Εκτεταμένες) Διαταραχές της Ανάπτυξης (DSM-IV 1994, ICD-10 1992). Ο όρος Διάχυτη (ή Εκτεταμένη) αναφέρεται στη σύνθετη φύση της διαταραχής, καθώς επηρεάζει ταυτόχρονα διαφορετικές περιοχές της ανάπτυξης: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τα ενδιαφέροντα και την κοινωνική φαντασία.

Διάχυτη → Επηρεάζει σφαιρικά την ανάπτυξη.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Αναπτυξιακή → Εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης.

Διαταραχή → Απόκλιση από το φυσιολογικό.

Μεγάλο τμήμα της επιστημονικής κοινότητας αποδέχεται την αντικατάσταση του όρου «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» από τον όρο «Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος» (Wing 1991, 1996, Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία-DSM V), ακριβώς για να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι τα άτομα που εμφανίζουν αυτές τις διαταραχές παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας στους ίδιους τομείς της ανάπτυξης.

2.1.1 Δυσκολίες στην Παραλεκτική Επικοινωνία

Το άτομο μπορεί:

- να κοιτάει με έντονο βλέμμα τον άλλο για πολλή ώρα,
- να μην κάνει βλεμματική επαφή, να κάνει σπάνια ή σε στιγμές που δεν ταιριάζει,
- να έχει περίεργη στάση σώματος,
- να μην κατανοεί και να μη χρησιμοποιεί εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες.

2.1.2.2.1.2 Δυσκολίες στην Αντίληψη του Λόγου

- Περιορισμένη αντίληψη λόγου.
- Πολλές φορές δίνει την εντύπωση ότι καταλαβαίνει περισσότερα από όσα πραγματικά κατανοεί.
- Κυριολεκτική κατανόηση – δυσκολία στον μεταφορικό λόγο.

2.1.3.2.1.3 Δυσκολίες στη παραγωγή του Λόγου

- Καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη της ανάπτυξης λόγου.
- Δεν εκφράζει με λόγο ότι κουράστηκε ή ότι βαρέθηκε και μπορεί να εκφραστεί με έκρηξη θυμού ή με επιθετικότητα.

2.1.4.2.1.4 Επηρεάζεται η κοινωνική χρήση του Λόγου

- Δεν μπορεί να κάνει διάλογο.
- Στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση του λόγου.
- Ιδιοσυγκρασιακός λόγος.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1.5. Δυσκολίες στην κοινωνική συσχέτιση

Δυσκολίες στην κοινή προσοχή.

- Κάποια άτομα δεν νιώθουν την ανάγκη να κάνουν πράγματα για να ευχαριστήσουν τον άλλο. Συγκεκριμένα, το άτομο μπορεί να μη νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί αυθόρμητα την ευχαρίστησή του, τα ενδιαφέροντά του ή τις επιτυχίες του με τους άλλους.
- Επηρεάζεται η ανταπόκριση στην κοινωνική ενίσχυση (δεν κινητοποιείται από έπαινο).
- Επηρεάζεται η ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί ως μέλος ομάδας.
- Αδυναμία στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους που να είναι ανάλογες με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.
- Έλλειψη συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

2.1.6 Δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική κατανόηση και έκφραση

Το άτομο δυσκολεύεται να:

- κατανοήσει τη συμπεριφορά του και τη συμπεριφορά των άλλων.
- κατανοήσει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων.
- κατανοήσει ότι η συμπεριφορά του έχει αντίκτυπο στο πώς οι άλλοι σκέπτονται και αισθάνονται.
- προβλέψει τη συμπεριφορά ή τα συναισθήματα των άλλων.
- καταλάβει ότι ο άλλος μπορεί να σκέπτεται διαφορετικά και να γνωρίζει διαφορετικά πράγματα.
- κατανοήσει τις προθέσεις των άλλων.
- κατανοήσει και να εφαρμόσει κοινωνικούς κανόνες που διέπουν καθημερινές κοινωνικές συναλλαγές.
- κατανοήσει και να ανταποκριθεί κατάλληλα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.
- βγάλει συμπεράσματα και να κρίνει συμπεριφορές.

2.1.7 Ακαμψία σκέψης

- Περιορισμένα, επαναληπτικά, στερεότυπα ενδιαφέροντα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Στερεοτυπικές κινήσεις και ενασχολήσεις.
- Εμμονές.
- Τελετουργικές συμπεριφορές.
- Ανάγκη για ρουτίνα και επανάληψη.
- Αντίσταση σε νέες δραστηριότητες.
- Συμπεριφορά συχνά μαθημένη μηχανικά χωρίς κατανόηση του νοήματος ή της λειτουργίας της.

2.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Διαγνωστικά κριτήρια κατά DCM - V

Τα κριτήρια χωρίζονται σε δύο ομάδες:

- **(I) «Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων»** τοποθετώντας τις δυσκολίες σε όρους όπως «κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα», «συμπεριφορές μη λεκτικής επικοινωνίας στην προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση», «προσπάθεια για ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων».
- **(II) «Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες»**, τοποθετώντας τις δυσκολίες σε όρους όπως «στερεότυπη ή επαναλαμβανόμενη κίνηση, χρήση αντικειμένων ή ομιλίας», «επιμονή στη ντροπαλότητα», «ανέλικτη τήρηση ρουτινών», «τελετουργικές συνήθειες», «αναστάτωση στις αλλαγές και τις μεταβάσεις», «ακαμψία σκέψης», «περιορισμένα και απόλυτα δομημένα εντονότατα ενδιαφέροντα», «δυσκολίες στην αισθητηριακή επεξεργασία», «υπέρ ή υπό-διέγερση από αισθητηριακά εισερχόμενα», «ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές διαστάσεις του περιβάλλοντος».
- Τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί σε πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, να προκαλούν κλινικά ελλείμματα στη λειτουργικότητα του παιδιού και να μην επεξηγούνται από νοητική δυσλειτουργία (Αναπτυξιακή Διαταραχή της Νόησης) ή από γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.3 Autism Spectrum Disorder 299.00 (F84.0) Diagnostic Criteria - Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία DSM-V

Διαχωρισμός πλέον του Αυτιστικού φάσματος σε 3 κατηγορίες βαρύτητας με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας:

- **Επίπεδο 3** – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης»
(σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία)
- **Επίπεδο 2** – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης»
(αξιοσημείωτες δυσκολίες)
- **Επίπεδο 1** – «Ανάγκη υποστήριξης».

2.3.1 Δυσκολίες των παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού

- Περιορισμένα, επαναληπτικά, στερεότυπα ενδιαφέροντα.
- Στερεοτυπικές κινήσεις και ενασχολήσεις.
- Εμμονές.
- Τελετουργικές συμπεριφορές.
- Ανάγκη για ρουτίνα και επανάληψη.
- Αντίσταση σε νέες δραστηριότητες.
- Υπερευαίσθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά, απτικά).
- Εύκολη διάσπαση προσοχής.
- Περιορισμένη εστίαση και επιλεκτική προσοχή.
- Δυσκολίες στην επεξεργασία Προφορικών Πληροφοριών. Μαθαίνουν οπτικά.
- Οξύτατη οπτική αντίληψη.
- Ικανότητα αναγνώρισης ακουστικών μοτίβων – ενδιαφέρον για το ρυθμό.

2.3.2 Δυσκολίες στη Λεκτική Επικοινωνία

- Απουσία λόγου (ειδικά αν συνυπάρχει νοητική καθυστέρηση).
- Ιδιοσυγκρασιακός λόγος (jargon).
- Μη επικοινωνιακή χρήση του λόγου (μπορεί να χρησιμοποιεί τον λόγο μόνο για να τραγουδήσει ή για να επαναλάβει φράσεις από καταστάσεις που του έκαναν εντύπωση ή φράσεις που προσπαθεί να κατανοήσει).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Άμεση και καθυστερημένη ηχολαλία.
- Στερεότυπη ή επαναλαμβανόμενη ομιλία (π.χ. κάνει τις ίδιες ερωτήσεις, λέει τα ίδια ξανά και ξανά).
- Περιορισμένη επικοινωνιακή χρήση του λόγου για να καλύψει ανάγκες του (για να αρνηθεί, για να ζητήσει κάτι που θέλει, για να τραβήξει την προσοχή και μετά να ζητήσει κάτι).
- Απουσία ή ύπαρξη περιορισμένης αυθόρμητης επικοινωνίας-λόγου για να σχολιάσει, να μοιραστεί τα ενδιαφέροντά του, να ρωτήσει, να απαντήσει.
- Χρήση 2^{ου} ή 3^{ου} προσώπου αντί για 1^ο.

2.3.3 Συμπτώματα ατόμου με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος

Το άτομο με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος μπορεί να:

- παρουσιάζει ιδιαίτερο τονισμό, ρυθμό, ποιότητα φωνής.
- παρουσιάζει μονοτονία και να μην υπάρχουν διακυμάνσεις στη φωνή.
- δυσκολεύεται στην περιγραφή ή στην αφήγηση.
- δυσκολεύεται στη σύνταξη (π.χ. δυσκολίες στη χρήση ή στον χειρισμό ορισμένων γλωσσικών τύπων όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, ή δυσκολίες με τη χρήση καταλήξεων ρημάτων στον αόριστο και στον παρατατικό).
- δυσκολεύεται στη φωνολογία.
- δυσκολεύεται στη σημασιολογία (μερικά άτομα δεν μπορούν να καταλάβουν πως τα αντικείμενα είναι λειτουργικά συνδεδεμένα (π.χ. ντουλάπα-ρούχα) και για άλλα άτομα η σημασιολογική ανάπτυξη μπορεί να είναι περιορισμένη σε συγκεκριμένες κατηγορίες (π.χ. μπορεί να χρησιμοποιούν πολλές λέξεις για αντικείμενα, αλλά όχι για ενέργειες).
- δυσκολεύεται στον διάλογο είτε ως ομιλητής (δυσκολεύεται να ξεκινήσει συζήτηση) ή ως ακροατής (δυσκολεύεται να συνεχίσει τη συζήτηση και να δείξει το ενδιαφέρον του κάνοντας κατάλληλα σχόλια και ερωτήσεις και ρωτώντας για διευκρινήσεις).
- δυσκολεύεται στην κατανόηση κειμένου:
 - δυσκολεύεται να κατανοήσει ειρωνεία και χιούμορ.
 - δυσκολεύεται να κατανοήσει μεταφορικό λόγο και ιδιωτισμούς.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



2.4 Η διάγνωση συνδρόμου Άσπεργκερ

Η ταξινόμηση του συνδρόμου Άσπεργκερ παλαιότερα ήταν ξεχωριστή από τον Αυτισμό αρχικά στο ICD-10 και μετά στο DSM-IV και υπαγόταν στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Από το 2013 με το σύστημα ταξινόμησης της DSM-V, Diagnostic Criteria, Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία, η διάγνωση σύνδρομο Άσπεργκερ αντικαθίσταται από τη διάγνωση υψηλή λειτουργικότητα στο φάσμα του Αυτισμού: (επίπεδο λειτουργικότητας 1 - Ανάγκη υποστήριξης).

2.4.1 Άτομα με υψηλή λειτουργικότητα στο φάσμα του Αυτισμού

Τα άτομα με υψηλή λειτουργικότητα στο φάσμα του Αυτισμού κατά DSM-V (ή σύνδρομο Άσπεργκερ, κατά DSM-IV ή ICD-10):

- Έχουν κανονική ή υψηλή νοημοσύνη και αυτό είναι σημαντικός παράγοντας για ευνοϊκότερη εξέλιξη.
- Πολλά από αυτά τα άτομα αναπτύσσουν λόγο στην ίδια ηλικία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.
- Έχουν καλό λόγο μορφοσυντακτικά και συχνά πολύ πλούσιο λεξιλόγιο.
- Εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και για συζήτηση.

2.4.2 Διαφορετικός τρόπος σκέψης

Στο Άσπεργκερ (ή στο Επίπεδο 1 επιπέδου βαρύτητας στο φάσμα) παρουσιάζονται δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση. Δεν μπορούν να δουν τα πράγματα από την οπτική του άλλου: ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση). Έτσι δεν έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων και δεν μπορούν να καταλάβουν τις προθέσεις των άλλων.

Το άτομο δυσκολεύεται λοιπόν να:

- κατανοήσει και να εφαρμόσει κοινωνικούς κανόνες που διέπουν καθημερινές κοινωνικές συναλλαγές
- βγάλει συμπεράσματα και να κρίνει συμπεριφορές.

Δυσκολεύεται επίσης να:

- κατανοήσει τη συμπεριφορά του



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- κατανοήσει τα συναισθήματά του
- κατανοήσει ότι η συμπεριφορά του έχει αντίκτυπο στο πώς οι άλλοι σκέπτονται και αισθάνονται.

Έχει άκαμπτο τρόπο σκέψης – ανικανότητα τροποποίησης συμπεριφοράς ανάλογα με την κατάσταση, άκαμπτη τήρηση κανόνων: ερμηνεύει κυριολεκτικά αυτά που ακούει.

2.4.3 Δυσκολίες σε άτομα με Άσπεργκερ

Σε μερικά άτομα με Άσπεργκερ, επίσης, παρατηρούνται τα εξής:

- Δυσκολίες στη γενίκευση.
- Απαισιόδοξη σκέψη.
- Δυσκολίες στις αλλαγές.
- Έχουν κανονική ή υψηλή νοημοσύνη και αυτό είναι σημαντικός παράγοντας για ευνοϊκότερη εξέλιξη.
- Πολλά από αυτά τα άτομα αναπτύσσουν λόγο στην ίδια ηλικία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.
- Έχουν καλό λόγο μορφοσυντακτικά και συχνά πολύ πλούσιο λεξιλόγιο.
- Εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και για συζήτηση.

Έχουν περιορισμένα και ιδιότυπα ενδιαφέροντα και αυτό οδηγεί σε:

- Επαναληπτικό και στερεότυπο παιχνίδι.
- Επιδίωξη διαλόγου ή κοινωνικής αλληλεπίδρασης με σκοπό την ικανοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους και εμμονή σε περιορισμένα θέματα συζήτησης.
- Συχνά ρωτούν συνεχώς τα ίδια πράγματα, ή επαναλαμβάνουν τα ίδια δεδομένα.
- Ο τρόπος που συζητούν είναι μπορεί να είναι επιτηδευμένος, με εντυπωσιακές πομπώδης εκφράσεις.
- Σε μικρότερες ηλικίες παρουσιάζουν περιορισμένη κατανόηση και χρήση προσωπικών αντωνυμιών.
- Παρουσιάζουν ιδιομορφίες στην προσωδία του λόγου (π.χ. μονότονη φωνή, πολύ δυνατή ή σιγανή φωνή).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Παρουσιάζουν δυσκολίες στη μη λεκτική επικοινωνία (βλεμματική επαφή περιορισμένη ή πολύ έντονη, ελάχιστες εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος που δεν δείχνει ενδιαφέρον στο συνομιλητή, π.χ. γυρισμένη πλάτη).

Έχουν άκαμπτο τρόπο σκέψης και προβλήματα με τη θεωρία του νου (δεν μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου) και την κοινωνική κατανόηση:

- Δεν αναγνωρίζουν και δεν εκφράζουν τα συναισθήματα τους.
- Δεν κατανοούν και συχνά δεν ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων.
- Δεν τηρούν πολλούς κοινωνικούς κανόνες και η κοινωνική τους συμπεριφορά είναι αδέξια.
- Εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους (λόγω της περιορισμένης κοινωνικής κατανόησης).
- Συχνά αποσύρονται από τις κοινωνικές συναλλαγές.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων, να βγάλουν συμπεράσματα και να προβλέψουν συμπεριφορές και συναισθήματα.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι η συμπεριφορά τους έχει αντίκτυπο στο πώς οι άλλοι σκέπτονται και αισθάνονται.
- Δυσκολεύονται με τον μεταφορικό λόγο και ερμηνεύουν κυριολεκτικά αυτά που ακούνε.

Τα περισσότερα δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες όμως αρκετά άτομα έχουν επιπλέον προβλήματα και έχουν διάγνωση και για δυσλεξία, δυσπραξία ή ΔΕΠ-Υ.

Πολλά άτομα επίσης παρουσιάζουν:

- Γραφοκινητικές δυσκολίες και δεν έχουν επιδεξιότητα στα χέρια (γι αυτό συχνά αρνούνται να κάνουν τις γραπτές εργασίες του σχολείου και τους είναι πιο εύκολο να γράφουν σε Η/Υ).
- Αδεξιότητα στην αδρή κινητικότητα.
- Δυσκολία συντονισμού με πολλούς ανθρώπους σε ομαδικά σπορ, π.χ. ποδόσφαιρο.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.4.4 Ιδιαίτερες ικανότητες ατόμων με Άσπεργκερ

- Εντυπωσιακή ικανότητα απομνημόνευσης.
- Υπερλεξία.
- Αριθμητική ικανότητα.
- Επιδεξιότητα σε puzzle και κατασκευές.

Τα άτομα στο φάσμα του Αυτισμού με επίπεδο λειτουργικότητας 1 (Ανάγκη υποστήριξης-Άσπεργκερ) και με επίπεδο λειτουργικότητας 2 (Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης) (DSM-V) μπορούν να βοηθηθούν πολύ με διδασκαλία πραγματολογικών δεξιοτήτων – δεξιοτήτων διαλόγου σε πλαίσιο ατομικών συνεδριών και κυρίως σε πλαίσιο ομάδας συνομηλίκων.

2.5 Στόχοι διδασκαλίας

Στόχοι διδασκαλίας πραγματολογικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο ατομικών συνεδριών αρχικά και αργότερα σε πλαίσιο ομάδας συνομηλίκων:

- Να βελτιωθούν στην σαφήνεια της προφορικής τους έκφρασης.
- Να μάθουν να απαντούν και να κάνουν απλές ερωτήσεις σχετικές με τα καθημερινά τους νέα.
- Να κάνουν κατάλληλα σχόλια.
- Να χρησιμοποιούν κατάλληλα την ένταση της φωνής τους.
- Να ακούν προσεκτικά αυτά που λέει ο συνομιλητής τους.
- Να διεκδικούν τα ενδιαφέροντά τους, η επινοητικότητα και η φαντασία τους.
- Να μάθουν τρόπους αυτοελέγχου, ώστε να μειώνουν την ανασφάλεια, το άγχος και τον εκνευρισμό τους.
- Να βελτιωθούν στην κατανόηση μη λεκτικής επικοινωνίας και κοινωνικών καταστάσεων.
- Να κατανοούν συναισθήματα και σκέψεις στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών καταστάσεων.
- Να εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.6 Εκπαίδευση σε ομάδα

Στόχοι διδασκαλίας πραγματολογικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο:

- Να μοιράζονται το ίδιο παιχνίδι.
- Να περιμένουν τη σειρά τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.
- Να παρακολουθούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.
- Να έχουν κατάλληλη σωματική εγγύτητα.
- Να εφαρμόζουν κοινωνικούς κανόνες.
- Να μοιράζονται τα συναισθήματά τους.
- Να μοιράζονται τα ενδιαφέροντά τους.
- Να συμμετέχουν σε συνεργατικό παιχνίδι.
- Να αυξηθούν τα ενδιαφέροντά τους.
- Να ζητούν βοήθεια όταν δυσκολεύονται σε κάτι από ενήλικα ή από συνομήλικο.
- Να προσφέρουν βοήθεια σε συνομήλικο που δυσκολεύεται.
- Να επιλέγουν ανάμεσα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

2.7 Εκπαιδευτικές τεχνικές

- Άμεση διδασκαλία (direct instruction): καθοδήγηση, παροχή μοντέλου, γενίκευση.
- Προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος.
- Δημιουργία θετικού κλίματος – εντοπισμός και αναγνώριση των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών.
- Διδασκαλία κατά περίπτωση (incidental teaching).
- Χρήση οπτικών βοηθημάτων.
- Εκμάθηση κατάλληλων εκφράσεων για συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις.
- Συμπεριφορικές τεχνικές (π.χ. θετική ενίσχυση).
- Δραματοποίηση κοινωνικών καταστάσεων.
- Αξιοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων που προκύπτουν για συζήτηση.
- Αναζήτηση λύσεων, εκτίμηση συνεπειών, επιλογή λύσης, δοκιμή (SOCCSS).
- Κοινωνικές ιστορίες.
- Διάλογοι σε μορφή κόμικς.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Χρήση βίντεο και δραματοποίησης για (αυτό)παρατήρηση και εντοπισμό ακατάλληλων και κατάλληλων συμπεριφορών.

2.8 Στρατηγικές

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις ακόλουθες στρατηγικές για να βοηθήσουν τα παιδιά με σύνδρομο Άσπεργκερ ανάλογα με την περίπτωση.

Δυσκολίες στην Κοινωνική αλληλεπίδραση:

- Θέτουμε ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς και σαφείς προσδοκίες . Αν χρειάζεται γράφουμε τους κανόνες σε χαρτόνι δίπλα στον πίνακα ή στο θρανίο του μαθητή.
- Συζητούμε και εξηγούμε στους συμμαθητές για το πώς να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές δυσκολίες του μαθητή με Άσπεργκερ.
- Χρησιμοποιούμε τους συμμαθητές ως παράδειγμα, για να δείξουμε στον μαθητή με Άσπεργκερ τι πρέπει να κάνει.
- Κάποιες φορές ίσως χρειαστεί να παρέχουμε στήριξη και επίβλεψη στο μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Δυσκολίες από την περιορισμένη γκάμα ενδιαφερόντων:

- Θέτουμε ξεκάθαρες προσδοκίες για την τάξη, αλλά ταυτόχρονα, όταν είναι δυνατό, αφήνουμε κάποιο περιθώριο για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του μαθητή με σύνδρομο Άσπεργκερ.
- Σχεδιάζουμε έτσι τις ασκήσεις και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ώστε να συμπεριλάβουμε τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του μαθητή σε αυτές και να τα διευρύνουμε.
- Περιορίζουμε τις επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις και τις ακατάπαυστες συζητήσεις.

Άτομο συναισθηματικά ευάλωτο:

- Επιδοκιμάζουμε τον μαθητή για την προσπάθεια και για όσες δραστηριότητες έχει ολοκληρώσει.
- Διδάσκουμε στον μαθητή να ζητάει βοήθεια και του διδάσκουμε τεχνικές, για να τα βγάζει πέρα με δύσκολες καταστάσεις.
- Δίνουμε στον μαθητή δυνατότητες επιλογής.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Βοηθάμε τον μαθητή να κατανοήσει ότι η συμπεριφορά του έχει αντίκτυπο στους άλλους.
- Ενημερώνουμε τους άλλους μαθητές και δημιουργούμε ένα σύστημα υποστήριξης μέσω των συμμαθητών.

3 Θεραπευτικές Προσεγγίσεις σε άτομα με Αυτισμό

Η θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών του φάσματος του Αυτισμού αποτελεί πρόκληση και αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος για πολύ καιρό. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη «θεραπεία» για όλα τα άτομα ή για το ίδιο το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σήμερα, χρησιμοποιούνται διάφορες προσεγγίσεις για την στήριξη ενός ατόμου με Αυτισμό. Όλες οι θεραπευτικές προσεγγίσεις σε άτομα με Αυτισμό έχουν κύριο σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην υποστήριξη, στην ένταξη και στην ανεξαρτητοποίηση του ατόμου (Handleman & Harris 2001).

3.1 Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις

Η διαχείριση της συμπεριφοράς ενός ατόμου με Αυτισμό είναι σημαντική για την θεραπευτική αντιμετώπιση. Τα προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς χρησιμοποιούν τις βασικές αρχές της μάθησης με σκοπό να ενισχύσουν τις θετικές συμπεριφορές και να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές που είναι προβληματικές για το άτομο. Η διαχείριση της συμπεριφοράς χρησιμοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων, με στόχο την ένταξη των ατόμων με Αυτισμό, την εκπαίδευση του υποστηρικτικού του δικτύου και τη γενίκευση της εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Handleman & Harris 2001).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



3.2 Οικογενειακές Παρεμβάσεις

Η συμμετοχή του οικογενειακού πλαισίου κρίνεται καθοριστική στην εξέλιξη ενός ατόμου με Αυτισμό. Οι γονείς και τα αδέρφια των ατόμων με Αυτισμό χρειάζεται να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν το άτομο με μία θετική στάση και να συμμετέχουν στην αξιολόγηση και στην θεραπεία (Shea 1984). Η συνεργασία της οικογένειας με τους επαγγελματίες παρέχει σημαντικό υλικό για την διαχείριση θεμάτων που θα βοηθήσουν το άτομο. Επίσης, με βάση την σοβαρότητα του Αυτισμού η οικογένεια θα χρειαστεί την κατάλληλη συναισθηματική βοήθεια προκειμένου να αντιμετωπιστούν οποιεσδήποτε, δυσκολίες οι οποίες ενδεχομένως να εμποδίζουν την θετική εξέλιξη του θεραπευτικού πλαισίου.

3.3 Ψυχοθεραπευτικές Παρεμβάσεις

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να βοηθηθούν από ατομική, ομαδική, ή οικογενειακή ψυχοθεραπεία, ειδικά όταν συνυπάρχουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης ή ιδεοψυχαναγκασμός (Wing 1983). Η διαφορετικότητα που φέρει ένα άτομο με Αυτισμό μπορεί να προκαλέσει έντονη δυσφορία. Συνεπώς, ένα δομημένο ψυχοθεραπευτικό πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει το άτομο στην καλλιέργεια αυτογνωσίας, στην αντιμετώπιση συμπτωμάτων άγχους με στόχο την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων (Faherty 2003).

3.4 Πρώιμη Παρέμβαση

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης αποτελούν μία από τις πιο πετυχημένες θεραπευτικές προσεγγίσεις για τον Αυτισμό (Dawson κ.α. 2002). Ανεξάρτητα από το μοντέλο που χρησιμοποιείται στην παρέμβαση, όσο πιο νωρίς ξεκινά ένα παιδί με Αυτισμό τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα. Στις μέρες μας, χρησιμοποιούνται διάφορα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Όλα τα προγράμματα έχουν στόχο την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, τη μείωση των στερεοτυπιών, την εξάλειψη ενδεχόμενης επιθετικής συμπεριφοράς και τη μελλοντική



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού. Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι το πρόγραμμα ABA-Lovaas (Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς του Καθηγητή Lovaas). Το πρόγραμμα ξεκινά αυστηρά ατομικό και στοχεύει στη γενίκευση των γνώσεων με τη βοήθεια των γονέων, ενώ αργότερα το πρόγραμμα μπορεί να συνεχιστεί και στο σχολείο (βλ. [http:// www. dikepsy. gr/ paid_ autismos2.shtml](http://www.dikepsy.gr/paid_autismos2.shtml)).

Επιπλέον, η μεμονωμένη εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος λογοθεραπείας και εργοθεραπείας ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και το αναπτυξιακό του στάδιο δεν είναι επαρκές, αλλά παράλληλα με ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης αποτελεί ένα ολοκληρωμένο θεραπευτικό πρόγραμμα για το παιδί με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας, την ομαλή ένταξη στο σχολείο, την ενίσχυση της κοινωνικότητας και τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους (Campbell 1996). Μία εργοθεραπευτική μέθοδος που χρησιμοποιείται συμπληρωματικά είναι η αισθητηριακή ολοκλήρωση. Η μέθοδος βοηθάει στη βελτίωση της αισθητηριακής επεξεργασίας, με στόχο τα παιδιά να έχουν πιο αποτελεσματική κοινωνική συναλλαγή. Στην λογοθεραπεία ο στόχος είναι η ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας ή, στην περίπτωση έλλειψης της λεκτικής επικοινωνίας, η εκπαίδευση υποβοηθούμενων προγραμμάτων επικοινωνίας όπως είναι το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS) και το MAKATON.

3.5 Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις

Έρευνες έχουν δείξει ότι η μείωση των ποσοστών εισαγωγής ατόμων με Αυτισμό σε ιδρύματα εξαρτάται από την πρόσβαση του ατόμου σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Howlin κ.α. 2004). Δεδομένου της φύσης του Αυτισμού κάθε άτομο έχει διαφορετικές δυσκολίες και ενδυναμωμένες δεξιότητες. Συνεπώς, η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση, όταν εστιάζει στις δυνατές πλευρές του κάθε ατόμου, είναι η πιο σημαντική πηγή βελτίωσης των δεξιοτήτων, με στόχο την ανεξαρτησία και την διευκόλυνση της καθημερινής τους ζωής (Volkmar κ.α. 1994).

Η επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι εξατομικευμένη. Κάποια παιδιά αποδίδουν καλύτερα σε μικρές τάξεις με αυστηρά δομημένη οργάνωση, ενώ άλλα μπορούν να αποδώσουν σε μεγάλες τάξεις με παροχή της κατάλληλης στήριξης. Το



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



σίγουρο είναι ότι τα παιδιά με Αυτισμό παίρνουν σημαντική βοήθεια, όταν αλληλεπιδρούν με παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης (Lord & Bailey 2002).

Το πόσο αποτελεσματική είναι η προσέγγιση εξαρτάται από τη δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, του καθημερινού προγράμματος και των δραστηριοτήτων (Marcus κ.α. 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα (Rutter & Bartak 1973).

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) είναι μια συμπεριφοριστική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται για την ευελιξία της, με στόχο τη μάθηση, τη δομημένη εκπαίδευση και την ανάπτυξη των σωστών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της προσωπικής αυτονομίας (Cumine κ.α. 1998).

Η δομημένη εκπαίδευση έχει στόχο την αλλαγή του περιβάλλοντος ώστε να γίνει πιο σαφές αυτό που το παιδί έχει να μάθει. (Ελληνική προστασία Αυτιστικών ατόμων 1999). Η δομημένη εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως μια μέθοδος συνδυασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών με τους διαφορετικούς τρόπους κατανόησης, σκέψης και μάθησης, που παρουσιάζουν τα άτομα με Αυτισμό. Σύμφωνα με αυτήν, η τάξη οργανώνεται με τον κατάλληλο τρόπο και η διαδικασία της μάθησης γίνεται με πολύ φιλικό και ευκολότερο τρόπο. Σκοπός της είναι η ανεξαρτητοποίηση των ατόμων και η ανάπτυξη συμπεριφορών που θα βασίζεται στις γνωστικές ικανότητες, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους. (Mesibov & Howley 2003).

Τα βασικά στοιχεία του TEACCH και της δομημένης διδασκαλίας εστιάζουν στη δόμηση του χώρου, στη δόμηση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, στη δόμηση ενός ατομικού συστήματος εργασίας και στη δόμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Οι Schopler, Mesibov & Baker (1982) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μέσω ερωτηματολογίων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα είναι επιτυχές. Το ίδιο έδειξαν και πιο πρόσφατες έρευνες (Ozonoff & Cathcart 1998, Panerai, Ferrante & Zingale 2002). Ωστόσο κάποιοι ερευνητές εκφράζουν την ανησυχία τους και θεωρούν ότι απαιτούνται πιο συστηματικές έρευνες, για να διαπιστωθούν τα άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του TEACCH (Jordan κ.α. 1998).



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



3.6 Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories)

Η Carol Gray ανέπτυξε τις κοινωνικές ιστορίες και τις εφάρμοσε για να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με Αυτισμό (Gray & Garand 1993). Επίσης, οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση μιας ποικιλίας υπερβολικών συμπεριφορών ή κοινωνικών μειονεξιών (Scattone κ.α. 2002).

Μια κοινωνική ιστορία περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση που είναι προβληματική για ένα παιδί με Αυτισμό, και παράλληλα παρέχει σαφείς ενδείξεις και οδηγίες για την εκδήλωση των κατάλληλων κοινωνικών αντιδράσεων. Παρέχει ουσιαστικά ένα κοινωνικό σενάριο με στόχο το παιδί να μάθει πώς πρέπει να αντιδρά σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα. Κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού (Gray & Garand 1993).

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι κοινωνικές ιστορίες επιδρούν θετικά στη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων και βοηθούν τα παιδιά με Αυτισμό να γενικεύσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε ανάλογες κοινωνικές καταστάσεις (Scattone κ.α. 2002).

4 Αυτισμός και ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας

Οι Walenski κ.α. (2006) υποστηρίζουν ότι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, συνδέεται με προβλήματα στην προσοχή και στη συγκέντρωση. Επιπλέον, η διασπασμένη προσοχή είναι αποτέλεσμα υπανάπτυξης του μηχανισμού της αντίληψης, έτσι η δυσλειτουργία γνωστικών μηχανισμών συνεπάγεται και την αδυναμία στην επεξεργασία (γλωσσικών) πληροφοριών.

Κατά την ανάπτυξη του παιδιού οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι αυτές που αναπτύσσονται πρώτες, εφόσον το βρέφος έχει την ανάγκη να εκφραστεί χρησιμοποιώντας την οπτική επαφή, κινήσεις, και κάποιες φωνές. Από τον πρώτο χρόνο, αρχίζουν να αναπτύσσονται οι γλωσσικές του δεξιότητες και το παιδί ξεκινά να χρησιμοποιεί το λόγο. Τα στάδια ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας όπως ορίστηκαν από τους Bates κ.α. (1979) είναι τρία: το διαλεκτικό στάδιο (perlocutionary



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



stage), το προσλεκτικό ή επικοινωνιακό στάδιο (illocutionary stage) και το εκφωνητικό ή λεκτικό στάδιο (locutionary stage).

Το διαλεκτικό στάδιο (0-9 μηνών), λέγεται και «μονομερές» εφόσον το παιδί δεν προσπαθεί να επικοινωνήσει με τους γύρω του, αλλά τα διάφορα σήματα που στέλνει προς αυτούς όπως το κλάμα είναι αντανakλαστικές αντιδράσεις που βρίσκονται έμφυτες σε αυτό για την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών. Έτσι, στα πρώτα στάδια του παιδιού, αναπτύσσονται μη λεκτικές ικανότητες. Στην ηλικία των έξι μηνών εμφανίζονται τα σύμφωνα στο λόγο του και το παιδί μαθαίνει την εναλλαγή σειράς στις συνομιλίες. Η οπτική επαφή, το κλάμα και το ψέλλισμα είναι κάποια άλλα από τα χαρακτηριστικά που βλέπει κανείς σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε αυτό το στάδιο. Το βάβισμα παρατηρείται γύρω στους οκτώ μήνες ζωής του παιδιού. Στα παιδιά με Αυτισμό το κλάμα είναι μονότονο και δύσκολο να ερμηνευτεί. Στους 8 μήνες ζωής του, το Αυτιστικό παιδί παρουσιάζει περίεργες κραυγές και περιορισμένο ψέλλισμα.

Κατά το προσλεκτικό στάδιο (9-15 μηνών), το παιδί δείχνει την επιθυμία και την πρόθεσή του να επικοινωνήσει. Παράγει ήχους που εμφανίζουν προσωδία όμοια με αυτή των προτάσεων. Έτσι, δημιουργεί τη δική του ιδιόγλωσσα με εκφωνήματα προσπαθώντας να τραβήξει την προσοχή των γύρω του για να πάρει αυτό που επιθυμεί. Επιπλέον, εκφράζεται και μέσω χειρονομιών. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά με Αυτισμό δεν κάνουν χρήση χειρονομιών και δεν τις χρησιμοποιούν ως μέσο για επικοινωνία. Η οπτική επαφή με τους γύρω τους είναι ακόμα περιορισμένη και το κλάμα τους δυσερμήνευτο. Επίσης, παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη συνοδευόμενη με περιορισμένο λεξιλόγιο, και όσα από αυτά εμφανίσουν στο πρώτο έτος ζωής τους τις πρώτες τους λέξεις, τις παράγουν με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο χωρίς να τις συνοδεύουν με κινήσεις και χωρίς οι ίδιες να φέρουν κάποια σημασία.

Στο εκφωνητικό στάδιο (15 μηνών μέχρι ολοκλήρωση ανάπτυξης) εμφανίζεται ανάπτυξη του προφορικού λόγου και το παιδί χρησιμοποιεί πια τη γλώσσα για την επικοινωνία του. Το λεξιλόγιο των παιδιών με φυσιολογική ανάπτυξη στην ηλικία των 18 μηνών αποτελείται από τρεις έως πενήντα λέξεις, που τις αποδίδει σε αντικείμενα και ενέργειες. Στη συνέχεια, όταν φτάσει στην ηλικία των δύο ετών, μπορεί να συνδυάσει δύο λέξεις μαζί και να ζητήσει κάτι που θέλει. Από δύο έως τριών ετών εμφανίζεται ο τηλεγραφικός λόγος, οι δεικτικές αντωνυμίες που συνοδεύονται από τις ανάλογες χειρονομίες δειξίματος. Το παιδί καταλήγει να αναπτύξει λεξιλόγιο που περιλαμβάνει γύρω στις χίλιες λέξεις, καθώς και γραμματική. Επιπλέον, το τυπικά αναπτυσσόμενο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί το λόγο σε περισσότερα περιβάλλοντα, αναπτύσσει τη λεκτική πραγματολογία και μέχρι τον πέμπτο χρόνο ζωής του έχει ολοκληρώσει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών του ικανοτήτων. Είναι σε θέση να χειριστεί πολύπλοκες γλωσσικές δομές, να κάνει κρίσεις γραμματικότητας, να κατανοεί τους ρόλους ομιλητή και ακροατή και να αντιλαμβάνεται τη μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας. Επομένως, στην ηλικία των πέντε με επτά ετών, αναπτύσσονται ιδιαίτερα οι πραγματολογικές δεξιότητες του παιδιού. Τέλος, σημαντική είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της αφήγησης και έκφρασης. Στα παιδιά με Αυτισμό, ο λόγος είναι περιορισμένος σε χρήση και εμφανίζεται κυρίως στα θέματα που τα ενδιαφέρουν. Το λεξιλόγιό τους στον πρώτο χρόνο ζωής αποτελείται από λιγότερες από δεκαπέντε λέξεις, οι οποίες δε συνοδεύονται από χειρονομίες και σπάνια αναφέρονται σε αντικείμενα του περιβάλλοντος. Έως την ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά με Αυτισμό δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα με δημιουργικό τρόπο και παρατηρείται το φαινόμενο της ηχολαλίας, το οποίο διατηρείται και σε μεγαλύτερη ηλικία, και πολλές φορές το χρησιμοποιούν ως τρόπο επικοινωνίας. Στη συνέχεια, εμφανίζεται δυσκολία και στον συνδυασμό λέξεων μεταξύ τους και η χρήση του λόγου παραμένει περιορισμένη (Καμπούρογλου 2003, Βογινδρούκας κ.α. 2003). Επιπλέον, τα παιδιά με Αυτιστική διαταραχή φαίνεται να παρουσιάζουν ανομοιόμορφη ανάπτυξη στα επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή στη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία.

4.1 Η γλωσσική κατανόηση κι επεξεργασία στον Αυτισμό

Όσον αφορά την κατανόηση και την επεξεργασία της γλώσσας τα παιδιά με Αυτισμό δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους αυτόματους μηχανισμούς για να επεξεργαστούν τις νέες πληροφορίες από το περιβάλλον (Williams & Minshew 2010). Επομένως, εμφανίζουν προβλήματα κατά την οργάνωση νεοεισαχθεισών πληροφοριών σε κατηγορίες, την αφαιρετική σκέψη, την αναγνώριση προσώπων και οποιαδήποτε διεργασία στηρίζεται στη δόμηση πρωτοτύπων, με τη βοήθεια των οποίων κατηγοριοποιούμε έννοιες στον εγκέφαλο. Επιπρόσθετα, τα άτομα με Αυτισμό δυσκολεύονται να διακρίνουν λέξεις μέσα στο λόγο, να ξεχωρίσουν λέξεις από μη λέξεις, να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση τους για τον κόσμο ερμηνεύοντας το



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

γλωσσικό ερέθισμα καθώς και να συσχετίσουν λέξεις με αντικείμενα ή τη σημασία μιας λέξης με μια άλλη λέξη (Williams & Minshew 2010).

4.2 Η γλωσσική παραγωγή στον Αυτισμό

Όσον αφορά την παραγωγή της γλώσσας, δεν έχουν υπάρξει πολλές έρευνες που να έχουν εξετάσει αυτόν τον τομέα. Παρόλα αυτά, η έρευνα των Koshino κ.α. (2008) έδειξε ότι στα άτομα με Αυτισμό, όταν έβλεπαν ένα γράμμα, παρουσιαζόταν ενεργοποίηση σε περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου όπου γίνεται διεργασία του οπτικού ερεθίσματος κι όχι του γλωσσικού (αριστερό ημισφαίριο). Έτσι, είναι πιθανό η αδυναμία τους να επεξεργαστούν τα ερεθίσματα σε περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου που είναι υπεύθυνες για γλωσσικές διεργασίες να εμπλέκεται στην προβληματική ανάπτυξη και παραγωγή γλώσσας (Williams & Minshew 2010).

5 Ελλείμματα ατόμων με Αυτισμό ως προς τα επίπεδα της γλώσσας

5.1 Γραμματική

Υπάρχει ένας πολύ μικρός αριθμός μελετών και ερευνών σε άτομα με Αυτισμό στους διάφορους τομείς της ελληνικής γλώσσας, όπως η γραμματική. Ως προς τη σύνταξη, τα παιδιά με Αυτισμό τείνουν να παραλείπουν γραμματικές λέξεις όπως τα άρθρα και οι αντωνυμίες (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου 2003).

Έρευνες σε αγγλόφωνα παιδιά με Αυτισμό παρουσίαζαν ελλείμματα σε διάφορους τομείς της γραμματικής, και κυρίως στην αδυναμία κατανόησης των αυτοπαθών αντωνυμιών. Επιπλέον, η συντακτική τους ικανότητα φαίνεται σε κάποιες περιστάσεις να είναι χαμηλή. Όταν το παιδί με Αυτισμό κάνει διάλογο με έναν ενήλικα, απαντάει έχοντας πάρει έτοιμο ένα πλαίσιο, μια δομή. Όταν όμως αλλάζει η κατάσταση και δεν δίνεται αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά με Αυτισμό χρησιμοποιούν ελάχιστες συντακτικές δομές (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου 2003).

Όσον αφορά τη μορφολογία, η παραγωγική μορφολογία, δηλαδή η διαδικασία δημιουργίας νέων λέξεων, δεν έχει διερευνηθεί καθόλου στον Αυτισμό. Η κλιτική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

μορφολογία εμπεριέχει τη μορφοσύνταξη και τη μορφοφωνολογία, και συνδέεται με το λεξικό. Έχει συγκεκριμένους κανόνες που προβλέπουν τον σχηματισμό των ομαλών τύπων αλλά και ανώμαλους τύπους, οι οποίοι είναι αποθηκευμένοι αυτούσιοι στο λεξικό (Walenski κ.α. 2006). Οι Walenski κ.α. (2006) έδειξαν ότι τα παιδιά με Αυτισμό παρέλειψαν κλιτικά μορφήματα περισσότερο κι από παιδιά με καμία διαταραχή αλλά κι από νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Συγκεκριμένα, έτειναν να παραλείπουν κλιτικά μορφήματα σε ομαλούς σχηματισμούς (παράγουν “play” αντί για “playing”), σε ομαλούς παρελθοντικούς χρόνους (παράγουν “walk” αντί για “walked”) και στο τρίτο ενικό πρόσωπο ενεστώτα (παράγουν “wash” αντί για “washes”). Οι ανώμαλοι σχηματισμοί των παρελθοντικών χρόνων δεν παρουσίασαν κανένα πρόβλημα σε καμία από τις έρευνες. Συνεπώς, φαίνεται να υπάρχουν ελλείμματα κατά την ανάκληση των μορφημάτων ξεχωριστά από το λεξικό ή κατά το σχηματισμό των τύπων που βασίζονται σε κανόνες, αλλά δεν υπάρχουν ελλείμματα στη λεξική γνώση, αφού παράγουν σωστά τους ανώμαλους τύπους που είναι αποθηκευμένοι κι ανακαλούνται αυτούσιοι από το λεξικό.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, ο Βογινδρούκας (2005α, 2005β) εξέτασε τη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών σε άτομα με Αυτισμό, συγκρίνοντας τα με άτομα με τυπική ανάπτυξη και με σύνδρομο Άσπεργκερ. Έρευνες δείχνουν ότι τα ελλείμματα στις προσωπικές αντωνυμίες οφείλονται στην έκπτωση της γνωστικής ανάπτυξης των Αυτιστικών παιδιών, με αποτέλεσμα την αδυναμία στη χρήση δεικτικών λέξεων. Η κατάκτηση των αντωνυμιών γίνεται με συγκεκριμένη σειρά: πρώτα αναπτύσσεται το «εγώ», ύστερα το «εμένα», στη συνέχεια η αντωνυμία «εσύ», ενώ τα υπόλοιπα πρόσωπα φαίνεται να εμφανίζονται σε επόμενο στάδιο. Στην ελληνική γλώσσα, η μορφολογία του ρήματος είναι αρκετή για να δηλώσει πρόσωπο, κάνοντας έτσι τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας προαιρετική, πράγμα που δεν συμβαίνει στα αγγλικά και σε άλλες γλώσσες. Από μελέτες για την ανάπτυξη των αντωνυμιών και την ανάπτυξη της μορφολογίας του ρήματος εστιασμένης στα επιθήματα, προκύπτει ότι η χρονολογική σειρά ανάπτυξης και για τα δύο ακολουθεί τα ίδια βήματα: αρχικά το τρίτο πρόσωπο, ύστερα το πρώτο και μετά το δεύτερο. Όσον αφορά τις προσωπικές αντωνυμίες, οι τύπου «εμένα» και «εσένα» εμφανίζονται πολύ αργότερα (Βαρλόκωστα 2000).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με Αυτιστική διαταραχή, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση και την κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών και της αναφοράς τους, αλλά και στην επιλογή του ρηματικού τύπου με το σωστό



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

μόρφημα κατάληξης, ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται (Βογινδρούκας 2005α, 2005β).

Οι Τερζή κ.α. (2011, 2013) πρόσφατα εξέτασαν την δυσκολία της γλώσσας σε παιδιά με Αυτιστικές διαταραχές. Η κατανόηση κι η ερμηνεία των αντωνυμιών (προσωπικές κι αυτοπαθείς) και της αναφοράς τους, και των ρημάτων με μη ενεργητική μορφολογία (παθητικά και αυτοπαθή) είναι τομείς της γραμματικής που παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη σε όλα τα παιδιά τόσο στα ελληνικά, όσο και στις υπόλοιπες γλώσσες, κι αποτελούν δύσκολο κομμάτι κατά την ανάπτυξη της γλώσσας σε παιδιά με οποιουδήποτε είδους πρόβλημα στη γλώσσα. Η Τερζή και οι συνεργάτες της κατέληξαν ότι ο ισχυρός τύπος της προσωπικής αντωνυμίας δεν είναι προβληματικός σε παιδιά με Αυτισμό με μητρική γλώσσα την ελληνική, μα ούτε και ο γλωσσικός τύπος που καθυστερεί να αναπτυχθεί σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη. Επίσης, οι κλιτικές αντωνυμίες είναι μια προβληματική περιοχή για τα παιδιά με Αυτισμό, ενδεχομένως γιατί δεν έχουν ακόμα κατακτήσει πλήρως τη μορφολογία της πτώσης σε κλιτικές αντωνυμίες και άρθρα. Τέλος, τα άτομα με Αυτισμό έδειξαν ότι καταλάβαιναν την αναφορά της αυτοπαθούς αντωνυμίας. Όμως, οι μελέτες στην αγγλική είχαν καταδείξει την ερμηνεία τέτοιων αντωνυμιών ως προβληματικές περιοχές για τα Αυτιστικά παιδιά. Συγκρίνοντας τα δεδομένα, φαίνεται ότι η αγγλική είναι διαφορετική γλώσσα από την ελληνική, έτσι κι οι αντωνυμίες διαφέρουν πολύ στις δύο γλώσσες, γεγονός που κάνει κατανοητό το ότι τα ελληνόφωνα Αυτιστικά παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην ερμηνεία των αυτοπαθών αντωνυμιών στην γλώσσα τους, ενώ τα αγγλόφωνα πιθανώς ναι.

5.2 Πραγματολογία

Η πραγματολογία αφορά την ικανότητα μετάδοσης λεκτικά ενός μηνύματος στον συνομιλητή και την κατανόηση της επικοινωνιακής πρόθεσης του συνομιλητή (Βογινδρούκας 2005α, Τερζή 2013). Στον πραγματολογικό τομέα συμπεριλαμβάνονται ακόμα γνώσεις που έχει ο ομιλητής για τον κόσμο και την επικοινωνία φυσικά κι εμπειρικά, χωρίς ρητή διδασκαλία. Τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι το σημαντικότερο γλωσσικό πρόβλημα σε παιδιά με Αυτισμό και εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη Αυτισμού (Walenski κ.α. 2006). Τα άτομα με Αυτισμό σε διάλογο με άλλο άτομο αδυνατούν να αναγνωρίσουν τον ακροατή, δηλαδή να αντιδρούν



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



με τρόπο που δείχνει ότι καταλαβαίνουν ότι ο άλλος τους ακούει, να ζητήσουν πληροφορίες για κάτι και να κάνουν σχόλιο (Walenski κ.α. 2006).

Η πραγματολογία διακρίνεται στην «προλεκτική» πραγματολογία κατά την οποία το παιδί επικοινωνεί με άλλα μέσα διότι δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα ο προφορικός λόγος, και στη «λεκτική» πραγματολογία όπου πια ο προφορικός λόγος είναι το μέσο του παιδιού για επικοινωνία. Κατά το στάδιο της προλεκτικής πραγματολογίας, έχουμε τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να επικοινωνήσει με το περιβάλλον. Οι Καμπούρογλου & Παπαντωνίου (2003) έδειξαν ότι κατά το στάδιο της προλεκτικής πραγματολογίας, τα βρέφη που αργότερα διαγνώστηκαν με Αυτιστικές διαταραχές, δεν έδειχναν προθέσεις για επικοινωνία.

Κατά το στάδιο της λεκτικής πραγματολογίας, τα παιδιά που δεν έχουν καμία γλωσσική διαταραχή αρχίζουν να κάνουν χρήση του λόγου για να επιτελέσουν διάφορες επικοινωνιακές λειτουργίες. Σε αυτό συντελεί η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού (Καμπούρογλου 2003). Στα πιο πρώτα στάδια χρησιμοποιεί τον λόγο για να εκφράσει στους άλλους τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του, ενώ σε επόμενο στάδιο σκέψεις και πιο πολύπλοκους προβληματισμούς. Μεγαλώνοντας το παιδί είναι σε θέση να κάνει συζήτηση, που αρχικά είναι πιο περιορισμένη, αλλά μετά τα πέντε έχει αναπτύξει πλήρως τις βασικές λεκτικές του ικανότητες και μπορεί να συναλλάσσεται ικανοποιητικά. Έτσι, είναι σε θέση να αφηγηθεί ένα περιστατικό που του συνέβη, να ανοίξει ένα θέμα συζήτησης, καθώς και να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει κανόνες που διέπουν την κοινωνία και την επικοινωνία. Πολύπλοκες δομές όπως τα πλαγίως μεταδιδόμενα νοήματα (μη κυριολεκτική χρήση του λόγου), οι διαπραγματεύσεις και η ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων γίνεται μετά τα επτά χρόνια ζωής του παιδιού. Στα παιδιά με Αυτισμό, η λεκτική πραγματολογία είναι η πιο προβληματική γλωσσική περιοχή, συνεπώς δεν μπορούν να διεξάγουν ένα καθημερινό διάλογο, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αφήγηση, στο σχολιασμό, στην αιτιολόγηση γεγονότων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Βογινδρούκας 2003). Τα άτομα με Αυτισμό υποδεικνύουν χαμηλή απόδοση σε δοκιμασίες που απαιτούν τη χρήση της αναφοράς στο λόγο (Walenski κ.α. 2006). Με βάση τη Θεωρία του Νου τα άτομα με Αυτισμό δεν μπορούν να συνδέσουν τη συμπεριφορά κάποιου με τη διανοητική του κατάσταση, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα ανωμαλίες στην πραγματολογία και τις λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες (Walenski κ.α. 2006).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



5.3 Φωνολογία

Δεδομένου ότι τα φωνολογικά ελλείμματα στον Αυτισμό οφείλονται στις επιπρόσθετες διαταραχές που πιθανώς συνοδεύουν τον Αυτισμό δεν έχουν μελετηθεί αρκετά (Βογινδρούκας 2003). Παρόλα αυτά, ο Αυτισμός είναι μια διαταραχή που παρουσιάζει δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες και συνεπώς μπορεί να εμφανίζει δυσκολίες στη στοματική κοιλότητα και συνεπώς στη φωνολογία (Πέτσα 2011).

Μια άποψη είναι ότι τα άτομα με Αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα σε κάποιες περιοχές της φωνολογίας και όχι σε κάποιες άλλες (Walenski κ.α. 2006). Συγκεκριμένα, στην παραγωγή και στην κατανόηση των φωνημάτων ξεχωριστά δεν παρουσιάζεται πρόβλημα, αλλά παρουσιάζονται ελλείμματα στον συνδυασμό των φωνημάτων σε μεγαλύτερες δομές. Συνεπώς, το πρόβλημα παρουσιάζεται στη διαδικασία της σύνθεσης στη φωνολογία. Επιπρόσθετα, στα παραλεκτικά/ παραγλωσσικά στοιχεία της φωνολογίας (επιτονισμός, προσωδία, τόνος φωνής, ρυθμός, παύσεις) τα άτομα με Αυτισμό έχουν σημαντικά ελλείμματα με αποτέλεσμα μερικά να μιλούν με λεπτή τσιριχτή φωνή και η πλειονότητα τους κάνει ρομποτική χρήση του λόγου με μονότονη ομιλία.

Τέλος, τα άτομα με Αυτισμό έχουν γρήγορο ρυθμό ομιλίας με υψηλό τόνο φωνής, χωρίς όμως να ανεβοκατεβάζουν την ένταση (Καμπουροπούλου & Παπαντωνίου 2003).

6 Η εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας

Όσον αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι πρώτες έρευνες έδειχναν ότι μπορεί να οδηγήσει σε αναπτυξιακά ελλείμματα. Παρόλα αυτά, τα αναπτυξιακά ελλείμματα παρουσιάζονται, όταν υπάρχει διακοπή στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας (Bylund 2009).

Πρόσφατες έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά ωφελούνται στον γνωστικό τομέα. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση δύο γλωσσών διευκολύνουν τον έλεγχο λεκτικών και μη λεκτικών δραστηριοτήτων. Παρόλο που δεν είναι πλήρως κατανοητό πώς γίνεται αυτό, έρευνες δείχνουν ότι το εκτελεστικό σύστημα βελτιώνεται με την εκμάθηση δύο γλωσσών (Bialystock 2011).

Σύμφωνα με την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (Lenneberg 1967) η εκμάθηση δύο γλωσσών χρειάζεται να γίνεται πριν την εφηβεία, αλλιώς δεν είναι δυνατή η κατάκτηση



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



της δεύτερης γλώσσας. Πιο επιεικής, ο Oyama (1979) διατείνει με την Υπόθεση της Ευαίσθητης Περιόδου ότι η εκμάθηση δύο γλωσσών μπορεί να γίνει και μετά την εφηβεία, αλλά το πιο πιθανό είναι μία από τις δύο γλώσσες να μην φτάσει στο επίπεδο της μητρικής. Έρευνες με νευροαπεικονιστικές μεθόδους δείχνουν ότι οι δύο γλώσσες λαμβάνονται και επεξεργάζονται (top-down processing) από την ίδια εγκεφαλική περιοχή (περιοχή Wernicke), αλλά για την παραγωγή τους (bottom-up processing) ενεργοποιούνται διαφορετικές περιοχές της περιοχής Broca (Hoshino & Kroll 2008).

6.1 Αυτισμός και εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας

Η ΕΞΓ σε άτομα με Αυτισμό δεν έχει εξεταστεί ενδελεχώς. Ο Lumsden (2009) προσπάθησε να διδάξει γαλλικά σε αγγλικό σχολείο όπου φοιτούσαν και μαθητές με Αυτισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι δεν υπάρχουν πρόσθετα ζητήματα στην ΕΞΓ σε παιδιά με Αυτισμό. Η προετοιμασία της κουλτούρας, της γεωγραφίας και της κουζίνας της Γαλλίας προσέφερε πληροφορίες που χρειαζόταν η ομάδα και έδωσε αυτοπεποίθηση στην ομάδα. Η συμμετοχή των γονέων ήταν βοηθητική στην αποδοχή των γαλλικών από την ομάδα. Τέλος, το υποστηρικτικό υλικό μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή αποδείχτηκε πολύ βοηθητικό στην ενίσχυση του λεξιλογίου.

Παρόλα αυτά, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η ΕΞΓ μπορεί να μην διαφέρει σε επίπεδο ανάμεσα στον Αυτισμό και σε άτομα τυπικής ανάπτυξης (πόσες λέξεις έμαθαν οι συμμετέχοντες), αλλά μπορεί να διαφέρει στον ρυθμό (τα άτομα με Αυτισμό χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να μάθουν τις λέξεις) (βλ. http://confbank.um.ac.ir/modules/conf_display/conferences/lt/cd50.pdf).

Τέλος, μια άλλη έρευνα έδειξε ότι τα άτομα με Αυτισμό μπορεί να μην έχουν επάρκεια στη μητρική τους γλώσσα, αλλά να έχουν στη δεύτερη γλώσσα που μαθαίνουν και να προτιμούν να τη χρησιμοποιούν στις κοινωνικές τους συναναστροφές (βλ. http://skemman.is/stream/get/1946/11473/28511/1/SLA_and_Autism_K.O._Thrainsson.pdf).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η ΕΞΓ δεν είναι απαραίτητα δύσκολη για άτομα με Αυτισμό, αλλά μπορεί να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως το επίπεδο και η φύση της μητρικής γλώσσας, η φύση της δεύτερης γλώσσας καθώς επίσης και το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Η Wire (2005) ανέπτυξε την θεωρία ότι μέσα από την «τριάδα των ελλειμμάτων» η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να είναι βοηθητική. Συγκεκριμένα, η «τριάδα των ελλειμμάτων» σχετίζεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική επικοινωνία και την ευελιξία.

Όσον αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση, η ΕΞΓ προαπαιτεί κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσα στην τάξη οι μαθητές χρειάζεται να παραμένουν σε συνομιλία με τους συμμαθητές τους. Η Littlewood (1998) θεωρεί ότι ο εξωστρεφής μαθητής μπορεί να μάθει πιο εύκολα μια ξένη γλώσσα λόγω της ευκολίας του στην αλληλεπίδραση. Αντιθέτως, ένας εσωστρεφής μαθητής όπως ένα παιδί με Αυτισμό ενδεχομένως να δυσκολεύεται στη συνομιλία και στην παρουσίαση του εαυτού του, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η πρόοδός του. Επιπρόσθετα, ένας μαθητής με Αυτισμό μπορεί να προτιμά την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό από ότι με έναν συμμαθητή του. Επομένως, το χτίσιμο μιας καλής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού και η άμεση αλληλεπίδραση μαζί του στην τάξη μπορεί να είναι βοηθητικές μέθοδοι στην ΕΞΓ. Από την άλλη, όταν είναι να φτιάξει μια ομάδα μέσα στην τάξη με συμμαθητές του, προτείνεται το άλλο μέλος στο ζευγάρι να είναι ένα σχετικά εσωστρεφές παιδί, ώστε ο μαθητής με Αυτισμό να μπορέσει να συνδεθεί μαζί του και να αναπτύξει κοινωνικές επαφές. Τέλος, για να μπορέσει ένας μαθητής με Αυτισμό να συγκεντρωθεί στην διδασκαλία, θα πρέπει να έχουν λυθεί θέματα οργάνωσης. Για αυτόν τον λόγο, οπτικά βοηθήματα όπως η δραστηριότητα και ο αριθμός σελίδας, η αναφορά του μαθητή με το όνομα του, και οι ξεκάθαρες και διαχωρισμένες οδηγίες μπορούν να είναι πολύ βοηθητικές για έναν μαθητή με Αυτισμό.

Η ΕΞΓ προϋποθέτει την παραγωγή της προφορικής επικοινωνίας. Ένας μαθητής με Αυτισμό μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στον προφορικό λόγο και στην κοινωνική επικοινωνία. Παρόλα αυτά, τα παιχνίδια ρόλων, η καταγραφή μέσω βιντεοκάμερας ή ακόμα και η χρήση κοινωνικών ιστοριών μπορεί να αποδειχτούν βοηθητικά εργαλεία στην υπόδειξη των μαθητών με Αυτισμό όσον αφορά τον τόνο της φωνής, την ταχύτητα του λόγου και την ένταση.

Τέλος, όσον αφορά τα ελλείμματα στην ευελιξία, ένα παιδί με Αυτισμό αν δεν έχει ένα δομημένο πλαίσιο μπορεί να αναπτύξει άγχος, με αποτέλεσμα να παρεμποδίσει την πρόοδο του. Επομένως, για να μπορέσει ένας μαθητής με Αυτισμό να έχει μία γρήγορη πρόοδο χρειάζεται η τάξη να είναι δομημένη, να υπάρχουν ίδιας δομής οδηγίες, χαιρετισμοί και ρουτίνες. Χρειάζεται επίσης ένα ίδιο καθημερινό πρόγραμμα με απλές



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



οδηγίες και ενδεχομένως και ένα συγκεκριμένο μοντέλο όσον αφορά τη θέση που κάθονται οι μαθητές.

Η Wire (2005) στο άρθρο της “Autism Spectrum Disorders and learning foreign languages” παραθέτει τα πλεονεκτήματα του Αυτισμού και τρόπους που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να τα χρησιμοποιήσει στην ΕΞΓ. Συγκεκριμένα, τα ελλείμματα στην ευελιξία μπορούν να χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά στην ΕΞΓ. Η επανάληψη και η ρουτίνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να αυτοματοποιηθούν στο σύστημα γνώσεων του μαθητή. Επιπλέον, ένα παιδί με Αυτισμό έχει τουλάχιστον ένα ενδιαφέρον προσόν όπως είναι η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αυτό το προσόν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ώστε να δομηθεί το μάθημα μέσα από αυτό. Για παράδειγμα, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να εφαρμοστεί βοηθητικά, ώστε να κρατήσει το ενδιαφέρον στην ΕΞΓ στον μαθητή.

Συμπερασματικά, η Wire (2005) θεωρεί ότι ένας μαθητής με Αυτισμό μπορεί να μάθει μία ξένη γλώσσα επιτυχώς. Αυτό που προϋποθέτει είναι να υπάρχει βοήθεια από τον εκπαιδευτικό στις αλλαγές, στην οργάνωση και στην ευελιξία.

6.2 Αυτισμός και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Δεν φαίνεται να υπάρχει βιβλιογραφία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε άτομα με Αυτισμό. Οι κυριότερες έρευνες αφορούν άτομα που είτε η μητρική τους γλώσσα είναι η αγγλική και μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα όπως την γαλλική (Foudon κ.α. 2007), είτε η πρώτη τους γλώσσα είναι κάποια άλλη γλώσσα όπως τα περσικά και μαθαίνουν για δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά

(http://confbank.um.ac.ir/modules/conf_display/conferences/lt/cd50.pdf).

Παρόλα αυτά, με βάση την βιβλιογραφία και τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο παρόν άρθρο θα γίνει μία απόπειρα να δοθούν βοηθητικοί τρόποι μάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σε άτομα με Αυτισμό. Είναι σημαντικό να εστιάσουμε στο γεγονός ότι ο Αυτισμός αποτελείται από ένα φάσμα διαταραχών, άρα και ικανοτήτων, οι οποίες διαφέρουν σε κάθε άτομο. Συνεπώς, η αποτελεσματική εκπαίδευση των ατόμων με Αυτισμό εξαρτάται από την κατανόηση των αναγκών του παιδιού και αν χρειαστεί από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



εξατομικευμένου προγράμματος. Συνοψίζοντας, όσον αφορά την γλώσσα τα άτομα με Αυτισμό ενδέχεται να παρουσιάζουν τα παρακάτω ελλείμματα:

- Σύνταξη: τα παιδιά με Αυτισμό τείνουν να παραλείπουν γραμματικές λέξεις όπως τα άρθρα και τις αντωνυμίες (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου 2003).
- Δυσκολίες στη χρήση και την κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών και της αναφοράς τους, αλλά και στην επιλογή του ρηματικού τύπου με το σωστό μόρφημα κατάληξης ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται (Βογινδρούκας 2005α, 2005β).
- Οι κλιτικές αντωνυμίες είναι μια προβληματική περιοχή για τα παιδιά με Αυτισμό, ενδεχομένως γιατί δεν έχουν ακόμα κατακτήσει πλήρως τη μορφολογία της πτώσης σε κλιτικές αντωνυμίες και άρθρα.
- Τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι το σημαντικότερο γλωσσικό πρόβλημα σε παιδιά με Αυτισμό και εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη Αυτισμού (Walenski κ.α. 2006).
- Στη φωνολογία παρουσιάζονται ελλείμματα στον συνδυασμό των φωνημάτων σε μεγαλύτερες δομές. Συνεπώς, το πρόβλημα παρουσιάζεται στην διαδικασία της σύνθεσης στη φωνολογία (Walenski κ.α. 2006).

Πολλοί μαθητές με Αυτισμό κατακτούν πιο εύκολα τη γραφή και την ανάγνωση σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει γιατί ο γραπτός λόγος δεν εμπεριέχει την κοινωνική αλληλεπίδραση, αφομοιώνεται ανάλογα με το ρυθμό του μαθητή, παραμένει διαθέσιμος για επανέλεγχο, μπορεί να είναι πιο σαφής και απαιτεί λιγότερες υποθέσεις για την κατανόηση των προθέσεων (Jordan & Powell 2000).

Δεδομένου ότι ο Αυτισμός ανήκει σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων χρειάζονται ποικίλες στρατηγικές προσέγγισης του γραπτού λόγου, όπως η φωνητική μέθοδος (που στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας) και η οπτική αναγνώριση λέξεων ή συμβόλων. Επιπρόσθετα, κάποιοι μαθητές με Αυτισμό ενδέχεται να έχουν και διάγνωση δυσπραξίας (ανωριμότητα του ατόμου να συντονίσει τις κινήσεις του για να έχει κινητικά το επιθυμητό αποτέλεσμα. Συνδέεται με προβλήματα στην αντίληψη, τη σκέψη και τον λόγο). Γι' αυτόν τον λόγο, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να είναι χρήσιμη και βοηθητική (Wire 2005).

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι ικανοί μαθητές με Αυτισμό, όπως αυτοί με σύνδρομο Άσπεργκερ, έχουν συχνά μαθησιακά προβλήματα. Γι' αυτό, οι προσεγγίσεις



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

συστηματικής εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης που εφαρμόζονται στους μαθητές με δυσλεξία, ταιριάζουν με το είδος της μάθησης στον Αυτισμό και αποτελούν κατάλληλες πρακτικές για τη διδασκαλία των μαθητών με Αυτισμό (Jordan & Powell 2000). Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην οπτικοποιημένη παρουσίαση των δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι στους μαθητές με Αυτισμό το οπτικό κανάλι είναι το κυρίαρχο κανάλι πρόσληψης και επεξεργασίας ερεθισμάτων, καθώς επίσης και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Wire, 2005). Τέλος, οι στρατηγικές μεταγνώσης και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων αποτελούν μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές με Αυτισμό για να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη (Hughes κ.α. 2002). Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες από τις τεχνικές διδασκαλίας που μπορούν να είναι ωφέλιμες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σε άτομα με Αυτισμό.

6.3 Πολυαισθητηριακή προσέγγιση διδασκαλίας

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση περιλαμβάνει τη χρήση οπτικού, ακουστικού και κιναισθητικού ερεθίσματος σε συνδυασμό, ώστε να ενισχύσει την μνήμη και την μάθηση. Οι τεχνικές χρησιμοποιούν ταυτόχρονα αισθήσεις, ώστε η μία αίσθηση (συνήθως η επικρατέστερη) να ενισχύσει την άλλη αίσθηση. Στόχος της προσέγγισης είναι η χρήση των δυνατών σημείων του ατόμου ώστε να βοηθήσει στα ελλείμματά του. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με επικρατέστερη αίσθηση την όραση μπορεί να ωφεληθεί με τη χρήση εικόνων και την ταυτόχρονη παρουσίαση υλικού μέσω του πίνακα. Ο μαθητής με επικρατέστερη αίσθηση την ακοή μπορεί να ωφεληθεί από την προφορική παρουσίαση του υλικού. Τέλος, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση εμπλέκει και την αίσθηση της αφής και της κίνησης, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να αφομοιώσει και να δημιουργήσει μνήμες που θα ενισχύσουν τις οπτικές και τις ακουστικές που προσφέρονται μέσα στην τάξη.

Συνεπώς, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση εστιάζει στην ταυτόχρονη χρήση ερεθισμάτων. Το υλικό που θα χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να ξεκινάει από το απλό και να καταλήγει στο σύνθετο. Οι νέες έννοιες που θα παρουσιάζονται στον μαθητή θα πρέπει να είναι βασισμένες σε μία πρότερη γνώση και η επανάληψη χρειάζεται να είναι συστηματική για να ενισχύεται η μνήμη. Ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να βασίζεται στα δυνατά κομμάτια του μαθητή και ο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

εκπαιδευτικός θα χρειάζεται να αλληλεπιδρά με τον μαθητή. Τέλος, είναι απαραίτητη η παράλληλη διδασκαλία διαφορετικών τομέων του γλωσσικού κώδικα (πραγματολογία, σημασιολογία, σύνταξη, μορφολογία).

Τα οπτικά ερεθίσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι οι φωτογραφίες, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η υπογράμμιση, η διάταξη των ασκήσεων πάνω στο χαρτί, ο καθρέφτης για την παραγωγή φωνημάτων. Μερικά από τα ακουστικά ερεθίσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι οι ηχογραφημένες ιστορίες, τα τραγούδια, τα προφορικά γλωσσικά παιχνίδια, η ηχογράφηση υλικού για μελέτη στο σπίτι. Τέλος, μερικά κιναισθητικά ερεθίσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι οι χορευτικές κινήσεις, τα παλαμάκια ή μία άλλη ρυθμική κίνηση και η αντιγραφή λέξεων με νέους ήχους (βλ. <http://learninghelp.org.au/multi-sensory-approaches-to-teaching>).

6.4 Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ)

Οι Powell & Jordan (1997) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με Αυτισμό ανεξαρτήτου ηλικίας μπορούν να νιώσουν άνετα με τους Η/Υ, δεδομένου ότι δυσκολεύονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Δουλεύοντας ο εκπαιδευτικός με Η/Υ μπορεί να κάνει τον μαθητή με Αυτισμό να νιώσει άνετα μαζί του και να αναπτύξει μια καλή σχέση. Επομένως, η διδασκαλία με την χρήση Η/Υ μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο μέσο για μαθητές με Αυτισμό. Συγκεκριμένα, ο Η/Υ είναι ένα μέσο που μπορεί μέσω οπτικοποιημένων οδηγιών να διαμορφώσει οριοθετημένες συνθήκες, περιορίζει τα αισθητηριακά ερεθίσματα που μπορεί να είναι πρόβλημα για έναν μαθητή με Αυτισμό, δεν τιμωρεί λανθασμένες απαντήσεις, είναι ένα προβλέσιμο μέσο, μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και δίνει τη δυνατότητα λεκτικής ή και μη-λεκτικής έκφρασης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να χρειαστεί να τροποποιήσει ορισμένες λειτουργίες του Η/Υ ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Για παράδειγμα, αν ο μαθητής δεν αντέχει τους δυνατούς ήχους, θα χρειαστεί να μειώσει την ένταση. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να χρησιμοποιεί δραστηριότητες με ρεαλιστικό χαρακτήρα, ώστε ο μαθητής να καταλάβει ότι η δραστηριότητα αφορά την απεικόνιση του πραγματικού κόσμου και όχι κάτι εξωπραγματικό.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



6.5 Στρατηγικές διδασκαλίας επίλυσης προβλημάτων

Το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων παρουσίασε τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για μαθητές με Αυτισμό (http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf). Συγκεκριμένα, η Ευδοκία Μητροπούλου στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας ανέφερε ότι οι μαθητές με Αυτισμό μέσα από τα προγράμματα σπουδών χρειάζεται παράλληλα να βοηθηθούν και στην ανάπτυξη της ικανότητας για την επίλυση προβλημάτων.

Οι κυριότερες στρατηγικές διδασκαλίας επίλυσης προβλημάτων που αναφέρει με βάση τον Maddock (1997) είναι:

- Τέχνασμα παρακώλυσης ενεργειών (sabotage): Ο εκπαιδευτικός τροποποιεί τη δραστηριότητα που επιλέγει, ώστε να μην μπορεί ο μαθητής να την ολοκληρώσει και να αναγκαστεί να δώσει λύση στο πρόβλημα του.
- Εσκεμμένο λάθος (error): Ο εκπαιδευτικός σε μια ήδη γνωστή δραστηριότητα πραγματοποιεί εσκεμμένα ένα λάθος, ώστε ο μαθητής να το εντοπίσει και να ζητήσει τη διόρθωσή του.
- Παράλειψη (omission): Σε μια δραστηριότητα ήδη γνωστή, ο εκπαιδευτικός παραλείπει ένα σημαντικό στοιχείο για την ολοκλήρωσή της.
- Επιλογή (choice): Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στον μαθητή ευκαιρίες για επιλογές.

Μέσα από τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ο μαθητής μαθαίνει να διορθώνει και να αυτοδιορθώνεται. Συνεπώς, η γνώση και η κατάκτηση μίας δεξιότητας παγιώνεται.

6.6 Στρατηγικές μεταγνώσης

Η κατηγοριοποίηση των μαθητικών παραγόντων των Gardner & MacIntyre (1992, 1993) σε γνωστικούς και συναισθηματικούς χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός για την αναγνώριση της γλωσσικής ικανότητας και των κινήτρων αντίστοιχα ως δύο καθοριστικών παραγόντων στην πορεία της ΕΞΓ. Με αφετηρία, λοιπόν, αυτούς τους δύο παράγοντες η μεταγνωστική προσέγγιση στη ξενόγλωσση τάξη μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Ο βασικός στόχος της μεταγνωστικής προσέγγισης είναι η ανάληψη εκ μέρους του μαθητή μεγαλύτερης ευθύνης για τη μάθηση φτάνοντας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



στην ανεξαρτησία, όπου μόνος του πια να μπορεί να ελέγχει με επιτυχία τη μάθησή του (Petty 1998, Claxton 1999).

Η μεταγνώση αναφέρεται στις συνειδητές δεξιότητές μας πάνω στις γνωστικές διαδικασίες, σε αναφορά με τα γνωστικά αντικείμενα. Αναφέρεται επίσης στον έλεγχο που έχουμε πάνω στις διαδικασίες και τα γνωστικά δεδομένα και τέλος στα συναισθήματα και τα κίνητρα της γνώσης μας. Η «γνώση» μας περιλαμβάνει μια σειρά από επί μέρους γνώσεις για αντικείμενα και ό,τι έχει σχέση με αυτά, περιλαμβάνει διαδικασίες μέσω των οποίων όλα αυτά κατακτήθηκαν, συναισθήματα με τα οποία όλες αυτές οι γνώσεις είναι συνδεδεμένες, όπως και τα κίνητρα τα οποία μας ώθησαν σ' αυτές. Η συνειδητοποίηση όλων αυτών που συναποτελούν τη γνώση μας είναι η μεταγνώση μας. Ακριβώς αυτή η συνειδητοποίηση μετατρέπεται σε εργαλείο του νου, μετατρέπεται σε «μεταγνωστικές διαδικασίες», όχι μόνο για να εξηγηθεί πώς κατακτήθηκε η γνώση, αλλά και πώς θα κατακτηθούν απρόσκοπτα και ασφαλέστερα περαιτέρω γνώσεις.

Είναι προφανές, ότι ο ρόλος της μεταγνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντικός, ιδιαίτερα στο επίπεδο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, όπου μέσα από την ανάδειξη και αξιοποίηση της συνεργατικής βάσης, η σκέψη και οι διαδικασίες συγκεκριμενοποιούνται, γίνονται ορατές. Πολλές από τις στρατηγικές κατηγοριοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ως τρόποι και διαδικασίες κατά τη γνωστική επεξεργασία. Μάλιστα, ορισμένες στρατηγικές δεν αποτελούν τίποτε το καινούργιο για τους εκπαιδευτικούς, μια και πολλές τέτοιες ακολουθούνταν πριν καν διατυπωθεί ο όρος μεταγνώση.

6.7 Επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως έχει αναφερθεί λεπτομερώς στο παρόν άρθρο ο Αυτισμός αποτελείται από ένα φάσμα διαταραχών και συνεπώς η «φύση» της διαταραχής αυτής έχει απασχολήσει όσους δουλεύουν με άτομα με Αυτισμό. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν καθημερινά να αναπτύξουν ένα μοντέλο μάθησης που θα είναι φιλικό προς τον μαθητή, που θα ενθαρρύνει τη μάθηση χωρίς να τιμωρεί και να απογοητεύει, που θα σέβεται και θα ενισχύει τα δυνατά του σημεία και θα προσπαθεί να βοηθάει στα ελλείμματά του. Στις μέρες μας, είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα παιδιά με Αυτισμό λαμβάνουν σημαντική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

βοήθεια όταν αλληλεπιδρούν με παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης (Lord & Bailey 2002). Συνεπώς, η τυπική σχολική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τους μαθητές με Αυτισμό. Παρόλα αυτά, ανάλογα με τις δυσκολίες του μαθητή η τυπική σχολική εκπαίδευση ενδέχεται να συνδυαστεί με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη των δημοτικών σχολείων και τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας των γυμνασίων.

Για να έχει θετικά αποτελέσματα η εκπαιδευτική διαδικασία σε άτομα με Αυτισμό, θα χρειαστεί το περιεχόμενο και το επίπεδο του προγράμματος να προσαρμόζεται στις δυσκολίες του μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί είναι μέσα από τα εξατομικευμένα προγράμματα μάθησης που οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό. Τα εξατομικευμένα προγράμματα μάθησης δομούνται με βάση τα πλεονεκτήματα του κάθε μαθητή και οποιεσδήποτε ιδιαίτερες ικανότητες έχει ο μαθητής χρησιμοποιούνται υπέρ της μάθησης του. Για παράδειγμα, η έλλειψη ευελιξίας που υπάρχει στα άτομα με Αυτισμό μπορεί να μεταφραστεί ως «αγάπη για την ρουτίνα» και να χρησιμοποιηθεί βοηθητικά κατά τη μάθηση. Ένα παιχνίδι που μπορεί να αγαπάει ένας μαθητής με Αυτισμό μπορεί να προσαρμοστεί στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα (Wire 2005).

Ένα άλλο σημαντικό σημείο που θα χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει στο νου του όταν δουλεύει με παιδιά με Αυτισμό είναι η αγάπη τους για δομή. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα σε μαθητές με Αυτισμό (Rutter & Bartak 1973). Η δομημένη εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές εκμεταλλεύεται τους διαφορετικούς τρόπους κατανόησης, σκέψης και μάθησης, που παρουσιάζουν τα άτομα με Αυτισμό. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός θα χρειάζεται να γνωρίζει ότι η σχολική αίθουσα θα πρέπει να έχει μία συγκεκριμένη δομή που θα είναι βοηθητική και να μην αλλάζει. Οι δραστηριότητες που θα δίνονται στον μαθητή θα πρέπει να είναι σαφείς από την αρχή ως το τέλος, καθώς επίσης και τα στάδια και υπό-στάδια της κάθε δραστηριότητας. Ο μαθητής με Αυτισμό μπορεί να μπερδευτεί αν του δοθούν παράλληλα πολλές οδηγίες. Για αυτό τον λόγο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει μία οδηγία τη φορά με σαφή τρόπο (προσαρμογή των οδηγιών με βάση το επίπεδο του παιδιού).

Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός που έχει στην τάξη του ένα παιδί με Αυτισμό προσπαθεί να βοηθήσει τον μαθητή δίνοντας την προσοχή του σε αυτόν και δουλεύοντας «ένας προς έναν». Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια οι ομαδικές



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

δραστηριότητες έχουν φανεί πολύ βοηθητικές για τους μαθητές με Αυτισμό. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές βρίσκουν περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τους Powell & Jordan (1997), οι μαθητές με Αυτισμό δουλεύοντας ομαδικά γίνονται λιγότερα ευαίσθητοι στην σωματική εγγύτητα (κάποιοι έχουν ιδιαίτερη δυσκολία σε αυτό), αποκτούν ενσυναίσθηση και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες. Οι ομάδες εργασίας προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της ομαδικότητας για τα άτομα με Αυτισμό. Επιπλέον, δίνουν την ευκαιρία για πολύπλευρη επεξεργασία ενός θέματος, η οποία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με Αυτισμό να αναπτύξουν ένα πιο δημιουργικό και ευέλικτο τρόπο σκέψης. Συνεπώς, η συμμετοχή του μαθητή με Αυτισμό σε μία ομαδική δραστηριότητα μπορεί να αποδειχτεί βοηθητική μαθησιακά αλλά και κοινωνικά για τον μαθητή με Αυτισμό. Όπως αναφέρει και η Wire (2005) η ομάδα μπορεί να είναι βοηθητική για τον μαθητή με Αυτισμό, αλλά χρειάζεται προσοχή στη σύστασή της. Οι μαθητές με Αυτισμό μπορούν να δουλέψουν καλύτερα με συμμαθητές τους που έχουν μια πιο εσωστρεφή συμπεριφορά.

Τα άτομα με Αυτισμό έχουν εξαιρετική επαναληπτική μνήμη. Αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό μέσα στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Χρησιμοποιώντας την επανάληψη, ο μαθητής μπορεί να χτίσει ένα «σύστημα γνώσεων» το οποίο τελικά να αυτοματοποιηθεί και να οδηγήσει στην μάθηση.

Όσον αφορά την αντίληψη, τα άτομα με Αυτισμό διαθέτουν μία οξύτατη οπτική αντίληψη, αναγνωρίζουν σχήματα και ακουστικά μοτίβα και διαθέτουν πολύ καλό οπτικοκινητικό συντονισμό. Μπορούν επίσης να διακρίνουν τα οπτικά ερεθίσματα κατά χρώμα, μέγεθος και θέση. Συνεπώς, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα βασίζεται στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση μπορεί να αποδειχθεί πολύ βοηθητικό για έναν μαθητή με Αυτισμό. Η χρήση εικόνων για την εκμάθηση λέξεων και η κατηγοριοποίηση με βάση το χρώμα για την εκμάθηση των γραμματικών κανόνων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με Αυτισμό. Επιπρόσθετα, παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο Η/Υ για οπτικοποιημένες δραστηριότητες και οδηγίες. Τραγούδια και ηχητικά ερεθίσματα μπορούν επίσης, να βοηθήσουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Τέλος, ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να είναι ενεργός. Ο δάσκαλος χρειάζεται να λάβει υπόψη του τον διαφορετικό τρόπο σκέψης, παρατήρησης και κατανόησης του κόσμου γύρω του και την εξωτερίκευση αυτού του ιδιαίτερου τρόπου σκέψης. Συνεπώς, ο μαθητής με Αυτισμό χρειάζεται έναν διαφορετικό τρόπο εξήγησης. Ένα παιδί με Αυτισμό χρειάζεται διαφορετικό τρόπο εξήγησης, διότι το



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



μυαλό του δεν κάνει τις συνδέσεις κοινής λογικής, και αυτό σημαίνει ότι αν κάτι είναι αυτόνομο για όλα τα άλλα παιδιά δεν είναι για τον μαθητή με Αυτισμό, με αποτέλεσμα να χάνει τον ειρμό της παράδοσης του μαθήματος και να βαριέται. Για να του είναι το μάθημα ενδιαφέρον και να θέλει να το παρακολουθήσει, πρέπει να μπορεί να συνδέσει τις νέες πληροφορίες που λαμβάνει μέσα από την παράδοση, με αυτά που ήδη ξέρει. Για να βοηθήσει ο δάσκαλος να κάνει τις συνδέσεις που χρειάζεται, και να βρει νόημα και έτσι να κάνει την άσκηση στην τάξη με όρεξη και ενδιαφέρον, πρέπει να δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα στον μαθητή με Αυτισμό. Να δείξει ποιος είναι ο τελικός σκοπός, ποια μέσα (παραδείγματα ασκήσεων) θα χρησιμοποιηθούν και πόση ώρα θα διαρκέσουν.

Επίλογος

Το παρόν άρθρο είναι μια απόπειρα δημιουργίας ενός πλαισίου διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε άτομα με Αυτισμό. Μέσα από ερευνητικό υλικό, γίνεται μία σύντομη περιγραφή της διαταραχής και των τυχόν δυσκολιών που θα προκύψουν στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας σε άτομα με Αυτισμό. Στη συνέχεια, προτείνονται μέθοδοι και τεχνικές που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με Αυτισμό μέσα στο διδακτικό πλαίσιο.

Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας σε έναν μαθητή με Αυτισμό μπορεί να προσφέρει πολλά και σημαντικά εφόδια. Πέρα από τη ξένη γλώσσα που θα καταφέρει να μάθει, θα μπορέσει να βοηθηθεί και σε άλλους τομείς που δυσκολεύεται, όπως είναι ο κοινωνικός τομέας. Η κοινωνικοποίηση είναι από τα σημαντικότερα ελλείμματα σε άτομα με Αυτισμό και μπορεί να προκαλέσει και συναισθηματικές δυσκολίες όπως είναι το άγχος, φοβίες στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να τον βοηθήσει να νιώσει καλύτερα με τον εαυτό του και τους άλλους και να ξεπεράσει ψυχολογικές δυσκολίες.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο που θα εφαρμοστεί χρειάζεται να είναι ήρεμο και δομημένο. Να βοηθάει τους μαθητές στις μεταβάσεις και αλλαγές και να δίνει έμφαση στη θετική ενίσχυση παρατηρώντας οποιαδήποτε πρόοδο. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει στον νου τον διαφορετικό ρυθμό εξέλιξης του κάθε μαθητή και να δείχνει σεβασμό ως προς αυτόν. Ο μαθητής χρειάζεται να νιώθει άνετα να συζητά με τον



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

εκπαιδευτικό για οποιαδήποτε δυσκολία προκύπτει μέσα στο μάθημα και ο εκπαιδευτικός να είναι ευέλικτος στο να προσαρμόζει το μάθημα ανάλογα με την σοβαρότητα των ελλειμμάτων του κάθε μαθητή. Τέλος, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή και με συναδέλφους των άλλων ειδικοτήτων όπως τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής, τον ψυχολόγο, τον λογοθεραπευτή και τον εργοθεραπευτή θεωρείται πολύ σημαντική ώστε να επιτευχθεί ο κοινός στόχος που έχουν όλοι για τον μαθητή.

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι μαθητές με Αυτισμό έχουν την ικανότητα να μάθουν μια ξένη γλώσσα και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουλέψουν επιτυχώς μαζί τους. Παρόλα αυτά, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μαθητές με Αυτισμό μπορεί να είναι μία εκπαιδευτική πρόκληση για τον δάσκαλο. Ο πιο σημαντικός τρόπος να ξεπεραστούν τα εμπόδια που πιθανόν να προκύψουν είναι δίνοντας κίνητρα στους μαθητές και εστιάζοντας στα δυνατά τους σημεία. Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν ο μαθητής παίζει έναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία. Επομένως, το κίνητρο που μπορεί να δώσει ένας εκπαιδευτικός σε όλους τους μαθητές του και ειδικότερα στους μαθητές με Αυτισμό είναι να τους βοηθήσει να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th, text revision [DSM-IV-TR]).
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., & D. Meldrum (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet* 368: 210–215.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, U. & Cohen, D.J. (2013). *Understanding other minds: Perspectives από developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (1989a). Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 19: 579–600.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology* 5: 139–148.
- Bates, E., Benigni, I., Bretherton, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development Second Edition*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 65 (4): 229–235.
- Bricker, D. & Squires, J. (1999). *The Ages and Stages Questionnaires* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Brigance, A. (1986). *The BRIGANCE® Screens*. North Billerica, MA: Curriculum Associates.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- Bushwick, N.L. (2001). Social learning and the etiology of autism. *New Ideas in Psychology* 19: 49–75.
- Bylund, E. (2009). Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (3): 305–322.
- Campbell, M. (1996). The treatment of autistic disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 35:134–143.
- Campbell, M., Schopler, E., Cueva, J. E. & A. Hallin (1996). Treatment of autistic disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 35:134–143.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. & A. Drew (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology* 33: 781–789.
- Claxton, G. (1994). *Noises από the Darkroom: The Science and Mystery of the Mind*. London: Aquarian.
- Cohen, D., Pichard, N., Tordjman, S., Baumann, C., Burglen, L., Excoffier, E., Lazar, G., Mazet, P., Pinquier, C., Verloes, A. & D. Heron (2005). Specific genetic disorders and autism: Clinical contribution towards their identification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 35 (1): 103–116.
- Cox, R.T., Pai, L.M., Miller, J.R., Orsulic, S., Stein, J., McCormick, C.A., Audeh, Y., Wang, W., Moon, R.T. & M. Peifer (1999). Membrane-tethered *Drosophila armadillo* cannot transduce wingless signal on its own. *Development* 126(6): 1327–1335.
- Cumin, V., Leach, J. & Stevenson, G. (1998). *Asperger Syndrome*. London: David Fulton Publishers.
- D.A.R.E. Dyslexia Advocacy, Resources & Education (2010). 'Multi-Sensory Approaches to Teaching'. Ανακτήθηκε στις 30/1/2015 από:
<http://learninghelp.org.au/multi-sensory-approaches-to-teaching/>
- Dawson, G., Carver, L., Meltzoff, A., Panagiotides, H., McPartland, J. & S. Webb (2002). Neural correlates of face and object recognition in young children with autism



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

spectrum disorder, developmental delay, and typical development. *Child Development* 73: 700–717.

Dawson, G., Munson, J., Estes, A., Osterling, J., McPartland, J., Toth, K., Carver, L. & R. Abbott (2002). Neurocognitive function and joint attention ability in young children with autism spectrum disorder versus developmental delay. *Child Development* 73: 345–358.

Dawson, G. & Osterling, J. (1997). 'Early intervention in autism'. In M.J. Guralnick (ed.), *The effectiveness of early intervention*, (pp. 307–326). Baltimore: Brookes.

Di Guiseppe, C., Hepburn, S., Davis, J.M., Fidler, D.J., Hartway, S., Lee, N.R., Miller, L., Ruttenber, M. & C. Robinson (2010). Screening for autism spectrum disorders in children with Down syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 31:181-191.

Foudon, N., Reboul, A. & S. Manificat (2007). Language Acquisition in Autistic Children: A Longitudinal Study. *CamLing* 2007: 72–79.

Frith, U. (1989). 'Autism and "Theory of Mind"'. In C. Gillberg (ed.), *Diagnosis and Treatment of Autism*, (pp. 33–52). New York: Plenum Press.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia* 5(4): 192–214.

Frith, U. & F. Happe (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition* 50: 115–132.

Gardner, R.C. & P.D. MacIntyre (1992). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching* 25: 211–220.

Gardner, R.C. & P.D. MacIntyre (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching* 26: 1–11.

Garnett, M. & Attwood, A. (1994). *The Australian Scale for Asperger's Syndrome*. Queensland, Australia: School of Applied Psychology, Griffith University.

Glascoe, F.P. (1991). Can Clinical Judgment Detect Children with Speech-Language Problems? *Pediatrics* 87: 317–322.

Gray, C.A. & J.D. Garand (1993). Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 8: 1–10.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- Hall, S.S., Lightbody, A.A. & A.L. Reiss (2008). Compulsive, self-injurious, and autistic behavior in children and adolescents with fragile X syndrome. *American Journal of Mental Retardation* 113(1): 44–53.
- Hallmayer, J., Cleveland, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., Torigoe, T., Miller, J., Fedele, A., Collins, J., Smith, K., Lotspeich, L., Croen, L.A., Ozonoff, S., Lajonchere, C., Grether, J.K. & N. Risch (2011). Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. *Archives of General Psychiatry* 68(11): 1095–1102.
- Handleman, J. S. & Harris, S. L. (2001). Preschool programs for children with autism. In J. S. Handleman & S. L. Harris (Eds.), *Preschool education programs for children with autism*, (pp. 1–11). Austin, TX: Pro-Ed.
- Hoshino, N. & J.F. Kroll (2008). Cognate effects in picture naming: Does cross-language activation survive a change of script? *Cognition* 106: 501–511.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & M. Rutter (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(2): 195–211.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & M. Rutter (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(2): 212–29.
- Hughes, C., Copeland, S.R., Argan, M., Wehmeyer, M., Rodi, M. & J. Presley (2002). Using Self-monitoring to Improve Performance in General Education High School Classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 37(3): 262-272.
- Ireton, H. & F.Glascoe (1995). Assessing children's development using parents' reports: The Child Development Inventory. *Clinical Pediatrics* 34: 248-55.
- Jordan, R., Jones, G. & Murray, D. (1998). *Educational Interventions for Children with Autism: a Literature Review of Recent and Current Research (DfEE Research Report 77)*. London: DfEE.
- Jordan, R. & Powell, S. (1990). *The special curricular needs of autistic children: learning and thinking skills*. London: AHTACA.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Koshino, H., Kana, R.K., Keller, T.A., Cherkassky, V.L., Minshew, N.J. & M.A. Just (2008). fMRI investigation of working memory for faces in autism: visual coding and underconnectivity with frontal areas. *Cerebral Cortex* 18: 289–300.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Leslie, A.M. & U. Frith (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology* 6 (4): 315–324.
- Littlewood, W. (1998). *Foreign and Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Lord, C. & Paul, R. (1997). 'Language and communication in autism'. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (eds.), *Handbook of autism and pervasive development disorders*, (2nd ed., pp. 195–225). New York: John Wiley.
- Lord, C., Bailey, A. (2002). 'Autism spectrum disorders'. In: M. Rutter & E. Taylor (eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4th ed., pp 636–663). Oxford: Blackwell.
- Lumsden, J. (2009). Modern Languages and Autism. *Scottish Languages Review* 19: 13–20.
- Marcus, L, Schopler, E. & Lord, C. (2000). 'TEACCH services for preschool children'. In J.S. Handleman & S.L. Harris (eds.), *Preschool education programs for children with autism* (2nd ed., pp. 215–232). Austin, TX: PRO-ED.
- Mesibov, G. & Howley, M. (2003). *Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion*. London: David Fulton.
- Moghadam, A.S., Karami, M. & Dehbozorgi, Z. Second Language Learning in Autistic Children Compared with Typically Developing Children: "Procedures and Difficulties". Ανακτήθηκε στις 30/1/2015 από:
http://confbank.um.ac.ir/modules/conf_display/conferences/ilt/cd50.pdf.
- Oyama, S. (1979). The concept of the critical period in developmental studies. *Merrill - Palmer Quarterly* 25: 83–103.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- Ozonoff, S. & K. Cathcart (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 28: 25–32.
- Ozonoff, S., Pennington, B.F. & S.J. Rogers (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32(7): 1081-1105.
- Ozonoff, S., Young, G.S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Carver, L.J., Constantino, J.N., Dobkins, K., Hutman, T., Iverson, J.M., Landa, R., Rogers, S.J, Sigman, M. & W.L. Stone (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A Baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics* 128: 488–495.
- Panerai, S., Ferrante, L. & M. Zingale, (2002). Benefits of the treatment and education of autistic and communication handicapped children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research* 46: 318–327.
- Pauline A.F., Pasquale, J., Accardo, G.T., Baranek, E.H., Cook, G., Dawson, B., Gordon, J., Gravel, C.P., Johnson, R. J., Kallen, S.E., Levy, L. J., Minshew, B.M., Prizant, I., Rapin, S.J., Rogers, W.L. Stone, S., Teplin, R.F., Tuchman, F. & F. Volkmar (1999). The Screening and Diagnosis of Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 29(6): 439–484.
- Petty, G. (1998) (2nd ed). *A Practical Guide: Teaching Today*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Powell, S. & Jordan, R. (1997). *Autism and Learning: A Guide to Good Practice*. National Autistic Society.
- Práinsson, K.O. (2012). Second Language Acquisition and Autism. Ανακτήθηκε στις 30/1/2015 από:
http://skemman.is/stream/get/1946/11473/28511/1/SLA_and_Autism_K.O._Thrainsson.pdf.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Rogers, B. (1998). *You Know the Fair Rule and Much More : Strategies for making the hard job of discipline and behaviour management in school easier*. Camberwell, Victoria : A.C.E.R. Press.
- Ronald, A., Happe, F., Bolton, P., Butcher, L.M., Price, T.S., Wheelwright, S., Baron-Cohen, S. & R. Plomin (2006). Genetic heterogeneity between the three components of the autism spectrum: A twin study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 45(6): 691–699.
- Rosenberg, R.,E., Law, J.K., Yenokyan, G., McGready, J., Kaufmann, W.E.& P.A. Law (2009). Characteristics and concordance of autism spectrum disorders among 277 twin pairs. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 163(10): 907–914.
- Rutter M. (1979). 'Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. Primary prevention in psychopathology'. In M.W. Kent & J.E. Rolf. *Social competence in children*, V.III, (pp. 49–74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. & L. Bartak (1973). Special educational treatment of autistic children: A comparative study - II. Follow-up findings and implications for services. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 14: 241–270.
- Rutter, M. & E.Schopler (1987). Autism and pervasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 17: 159–186.
- Scattone, D. & Tingstrom, D.H. (2002). *Increasing appropriate social interactions of children with autistic spectrum disorders using social stories*. The University of Southern Mississippi.
- Schopler, E., Mesibov, G. & A. Baker (1982). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 21: 262–267.
- Shea, V. (2004). A perspective on the research literature related to early behavioral intervention (Lovaas) for young children with autism. *Autism* 8(4): 349–367.
- Shea, V. (1984). Explaining mental retardation and autism to parents. In E. Schopler & G.B. Mesibov (eds.), *The effects of autism on the family*, (pp. 265–288). New York: Plenum Press.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- Sheinkopf, S.J., & Siegel, B. (1998). Home based behavioral treatment of young autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 28: 15–24.
- Sumi, S., Taniai, H., Miyachi, T. & M.Tanemura (2006). Sibling risk of pervasive developmental disorder estimated by means of an epidemiologic survey in Nagoya, Japan. *Journal of Human Genetics* 51: 518-522.
- Taniai, H., Nishiyama, T., Miyahci, T., Imaeda, M., Sumi, S.(2008). Genetic influences on the board spectrum of autism: Study of proband-ascertained twins. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics* 147(6): 844–849.
- Volkmar, F.R., Cook, E.H., Pomeroy, J., Realmuto, G. & P. Tanguay (1999). The Group on Quality Issues. 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: 32S-54S.
- Volkmar, F.R., Klin, A., Siegel, B., Szatmari, P., C. Lord (1994). Field trial for autistic disorder in DSM-IV. *American Journal of Psychiatry* 151: 1361-1367.
- Walenski, M., Tager-Flusberg, H. & Ullman, M.T. (2006). 'Language in autism'. In Moldin, S.O. & J.L.R. Rubenstein (eds.), *Understanding autism: From basic neuroscience to treatment*, (pp.175–203). Taylor and Francis Books: Boca Raton, FL.
- Wechsler, D. (1981). *Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised manual*. New York: Psychological Corp.
- Williams, D.N. & Minshew, N.J. (2010)., *How the Brain Thinks in Autism: Implications for Language Intervention. The ASHA Leader, April 2010, Vol. 15, 8–11.* doi:10.1044/leader.FTR1.15052010.8. Ανακτήθηκε στις 30/6/2015 από: <http://leader.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2291720>
- Wing L. (1983). 'Social and interpersonal needs'. In E. Schopler & G. Mesibov (eds.), *Autism in Adolescents and Adults*, (pp. 337–353). New York: Plenum Press.
- Wing, L. & J. Gould (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 9: 11–29.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Woolley, H., Stein, A., Forrest, G.C. & J.D. Baum (1989). Imparting the diagnosis of life threatening illness in children. *BMJ* 298: 1623–6.

Zafeiriou, D.I., Ververi, A. & E.Vargiami (2007). Childhood autism and associated comorbidities. *Brain Development* 29:257–72.

Zecavati, N. & S.J. Spence (2009). Neurometabolic disorders and dysfunction in autism spectrum disorders. *Current Neurology and Neuroscience Reports* 9(2): 129-136.

Ελληνόγλωσση

Βαφιά, Β. (2008). *Διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού (ένας οδηγός για τη διάγνωση)-Οι αναπηρίες των Αυτιστικών παιδιών (ένας βοηθός για τη διάγνωση)*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Βογινδρούκας, Ι. (2005α). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με Αυτισμό. *Ψυχολογία (ΕΛΨΕ)* 12: 276-292.

Βογινδρούκας, Ι. (2005β). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον Αυτισμό-εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Διεπιστημονική προσέγγιση Αυτισμός. Ζωοδόχος Πηγή. Ηράκλειο.*

Βογινδρούκας, Ι., Καραντάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). *Δοκίμια: Αυτισμός-Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανακτήθηκε στις 30/06/2014 από:
http://www.eyliko.gr/htmls/amea/prakseis_epeaek/dokimia_epimorfoshs.pdf.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (1999). Ανακτήθηκε στις 30/06/2014 από:
http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=55.

Καμπούρογλου, Μ. (2003). *Σύγχρονες θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανακτήθηκε στις 30/06/2014 από:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2585/786_21_20_therapeutikes_kabouroglo_u.pdf.

Καμπούρογλου, Μ. & Παπαντωνίου, Μ. (2003). *Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον Αυτισμό*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανακτήθηκε στις 30/06/2014 από: http://www.epsyme.gr/admin/files/2_Epikoinonia_Epimorfosi.pdf.

Κέντρο Ελέγχου Διαταραχών και Πρόληψης (2010). Ανακτήθηκε στις 30/1/2015 από: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.

Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα Αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.

Μαυροπούλου Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα σε φάσμα του Αυτισμού: θεωρητικά ζητήματα και θεραπευτικές παρεμβάσεις*. Ανακτήθηκε στις 30/1/2015 από: http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/_____.pdf.

Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες (2015). Ανακτήθηκε στις 30/1/2015 από: <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=16&ns=1&mcid=10&cid=24>.

Πέτσα, Α. (2011). *Διερεύνηση του επιπέδου φωνολογικής ανάπτυξης και των προβλημάτων άρθρωσης παιδιών με Αυτισμό*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τερζή, Α. (2013). *Εξερευνώντας τις πραγματολογικές ικανότητες των Ελληνόφωνων ατόμων με Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας*. Εκπαιδευτική Ημερίδα για τον Αυτισμό. Πάτρα: Κέντρο Χαρταετός.

Τερζή, Α., Μαρίνης, Θ., Φρανσής, Κ. & Κωτσοπούλου, Α. (2011). *Χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών*. Πρόγραμμα επιστημονικών μελετών 2011. Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα: Ειδικής Αγωγής (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Αυτισμό*. Ανακτήθηκε στις 30/1/2015 από: http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Faherty, C. (2000). *Τι Σημαίνει για Μένα. Ένα Βιβλίο Εργασίας που εστιάζει στην αυτογνωσία και σε μαθήματα ζωής για το παιδί ή το νέο άτομο με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Faherty, C. (2003). *Αυτισμός, Τι σημαίνει για μένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Happe, F. (1998). «Αυτισμός, Ψυχολογική θεώρηση». Αθήνα: Gutenberg.

Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με Αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Varlokosta, S. (2000). *Η γλωσσική ανάπτυξη ενός ελληνόπουλου με ειδική γλωσσική διαταραχή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2014-2015

Στο πλαίσιο της Πράξης:

**«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ:
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι.Ν.Καζάζης

Παραδοτέο: Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία,
εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με αναπηρίες

Η ομάδα εργασίας:

Μαρία Ζερίτη, Ψυχολόγος, ΜΔΕ στη Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη

Υπεύθυνες Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου & Μαρία Δημητρακοπούλου (Υ.Π. διετέλεσαν επίσης οι : Γεωργία Ματζουλά, Κυριακή Σπανού & Δημήτριος Τζιμώκας)