

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



Α.ΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**Συγκριτική μελέτη εξέλιξης των στοιχείων
του λόγου σε άτομα με διάχυτη
αναπτυξιακή διαταραχή.**



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ-ΣΥΓΓΡΑΦΗ: Ασημίνα Παραπόδα

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ: Κωνσταντίνος Μαλαπέρδας

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2014

«...Μέσα στο καβούκι του υπάρχει ολόκληρος ο κόσμος.
Μόνο που δεν είναι έτσι όπως τον βλέπουμε εμείς,
αλλά σπασμένος σε μικρές, μικρές ανακατεμένες εικονίτσες.
Τόσες πολλές που χάνεσαι!
Είναι σαν να μην μπορείς να δεις τίποτα ολόκληρο.
Και άντε να τις ενώσεις.
Και εμένα που δεν μου αρέσουν καθόλου τα πάζλ;...»

Πέτρος Πουλάκης, *Ο Αυτός*, εκδ. Κάστρω

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 6
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.....σελ. 7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΑΥΤΙΣΜΟΣ

1.1 Ιστορική αναδρομή.....σελ. 8
1.2 Ορισμός.....σελ. 8
1.3 Συχνότητα και επιδημιολογία της διαταραχής.....σελ. 9
1.4 Κλινικά χαρακτηριστικά Αυτισμού.....σελ. 9
1.5 Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας.....σελ. 11
1.6 Αίτια διαταραχής αυτιστικού φάσματος.....σελ. 13
1.7 Διάγνωση αυτισμού.....σελ. 13
1.8 Διαφοροδιάγνωση αυτισμού.....σελ. 14
1.9 Ειδικές θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.....σελ. 19
1.10 Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης.....σελ. 20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

2.1 Ιστορική αναδρομή.....σελ. 23
2.2 Ορισμός συνδρόμου Asperger.....σελ. 24
2.3 Συχνότητα και επιδημιολογία συνδρόμου Asperger.....σελ. 24
2.4 Συμπτωματολογία διαταραχής.....σελ. 24
2.5 Αίτια της διαταραχής.....σελ. 26
2.6 Οδηγίες διάγνωσης.....σελ. 27
2.7 Συννοσηρότητα – συνοδές διαταραχές με το σύνδρομο Asperger.....σελ. 27
2.8 Διαφορική διάγνωση.....σελ. 28
2.9 Αντιμετώπιση, θεραπεία και εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Α.....σελ. 31
2.9.1 Τεχνικές διδασκαλίας για το σπίτι και το σχολείο.....σελ. 32
2.10 Ο ρόλος των ειδικών θεραπειών.....σελ. 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1 Εισαγωγή.....σελ.	36
3.2 Ορισμοί.....σελ.	36
3.3 Βασικοί κανόνες για την ομιλία και την ανάπτυξη λόγου.....σελ.	37
3.3.1 Η εξέλιξη των φωνημάτων.....σελ.	37
3.3.2 Η εξέλιξη του λόγου.....σελ.	38
3.4. Η εξέλιξη του λόγου στον αυτισμό.....σελ.	39
3.5 Επικοινωνιακές διαταραχές των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών.....σελ.	40
3.6 Βασικά γνωρίσματα του λόγου στο φάσμα του αυτισμού.....σελ.	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Εισαγωγή:.....σελ.	45
1 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	46
2 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	51
3 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	56
4 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	60
5 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	64
6 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	67
7 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	71
8 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	74
9 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	76
10 ^η περιπτωσιολογική μελέτη.....σελ.	79
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....σελ.	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ.	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα από την γλώσσα, οι άνθρωποι επικοινωνούν, ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις, γνώσεις, δημιουργούν σχέσεις, εκφράζουν συναισθήματα, εξυπηρετούν ανάγκες. Η ικανότητα χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή μας επικοινωνία είναι τόσο ουσιώδης, που συχνά θεωρούμε μια εύκολη και δεδομένη υπόθεση την ανάπτυξή της. Γενετικοί και βιολογικοί παράγοντες όμως μπορεί να εμποδίσουν αυτή την εξέλιξη.

Ο όρος Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Δ.Α.Δ.) χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φάσμα δυσκολιών, όπου κοινός παρονομαστής θεωρείται η μη κατανόηση και οι δυσκολίες στην επικοινωνία, σε συνδυασμό με την αδυναμία κατανόησης και έκφρασης συναισθήματος. Σύμφωνα με τη «Διεθνή Ταξινόμηση των Νόσων» δέκατη αναθεώρηση, ICD-10 (παγκόσμιος οργανισμός υγείας), στις ΔΑΔ περιλαμβάνονται:

- Αυτισμός παιδικής ηλικίας,
- Άτυπος αυτισμός,
- Σύνδρομο Rett,
- Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας,
- Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις,
- Σύνδρομο Asperger,
- Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- Και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη

(Νότας Σ. 2005)

Στην συγκεκριμένη μελέτη, γίνεται αναφορά στον αυτισμό χαμηλής και υψηλής λειτουργικότητας, στο σύνδρομο Asperger και τη φυσιολογική εξέλιξη του λόγου. Μέσα από αυτές τις έννοιες, γίνονται εύκολα κατανοητές οι δυσκολίες και οι ικανότητες των ατόμων που παραθέτονται στο κεφάλαιο καταγραφής της μελέτης.

Η διαδικασία απόκτησης του δείγματος έγινε με βάση τους κανονισμούς των ιδιωτικών κέντρων «αυλή του κόσμου», για την απόκτηση δείγματος χαμηλής λειτουργικότητας ατόμων και «επικοινωνία και μάθηση» για την απόκτηση δείγματος

υψηλής λειτουργικότητας. Ως περίοδος παρακολούθησης και καταγραφής των αποτελεσμάτων έρευνας, ορίστηκαν οι τρεις μήνες. Μέσα σε αυτό το διάστημα, τα άτομα ήρθαν σε επαφή με το «εργαλείο ανίχνευσης των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας» από το υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, με σκοπό την αξιολόγηση του εκφραστικού και αντιληπτικού τους λεξιλογίου. Το εργαλείο αυτό, επιλέχθηκε λαμβάνοντας υπόψη αφενός, τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και της προσπάθειας μέσα από τη μελέτη, να καταγραφεί ο χρόνος που χρειάζονται τα άτομα αυτά να αυτοματοποιήσουν καινούριες έννοιες. Αφετέρου, διότι το λεξιλόγιο του αποτελείται από συχνόχρηστες λέξεις, γεγονός που βοηθά τα άτομα με χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στην αξιολόγηση, να αναγνωρίσουν, να ονομάσουν και να αυτοματοποιήσουν χρήσιμες λέξεις του καθημερινού ρεπερτορίου.

Η συγκεκριμένη εργασία όμως, δεν αναφέρει απλώς τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΔ και το πρόγραμμα παρέμβασης τους, όπως αυτό δημιουργήθηκε από τα αποτελέσματα της μελέτης. Παρουσιάζει επιπλέον, ορισμένους χρήσιμους τρόπους διαχείρισης και εκπαίδευσης των περιστατικών. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι αρμοδιότητες και τα προφίλ των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με το παιδί και την οικογένεια του. Στην συνέχεια, δίνονται ορισμένες χρήσιμες συμβουλές για την διαχείριση των δυσκολιών που παρουσιάζει το παιδί, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην συμπεριφορά του.

Γνωρίζοντας τις δυσκολίες και βελτιώνοντας τις παιδαγωγικές και θεραπευτικές μας μεθόδους, δίνουμε την ευκαιρία στα άτομα με ΔΑΔ να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, να αναδείξουν τις δυνατότητες τους και να ενισχύσουμε την δύναμη και τις ελπίδες της οικογένειας, ότι οι προσπάθειες τους μπορούν να επιφέρουν ένα ισχυρό αποτέλεσμα. (Α. Γεννά, 2002)

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αυτισμός, σύνδρομο Asperger, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αξιολόγηση, διαγνωστικά μέσα/εργαλεία, θεωρία του Νου, αξιολόγηση εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου.

Κεφάλαιο 1^ο

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

1.1. Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και δηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Αρχικά, ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911, για τον χαρακτηρισμό σχιζοφρενών οι οποίοι είχαν χάσει την επαφή με την πραγματικότητα. (Κακούρος, Μανιαδάκη, 2005). Στις αρχές της δεκαετίας του 1940, ο ψυχίατρος Leo Kanner (1894-1981) (Badcock C., 2010) περιέγραψε 11 περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, στην γλωσσική ανάπτυξη και ορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα.

Ο Kanner (1943) ονόμασε τη διαταραχή αυτή «πρώιμο βρεφικό Αυτισμό» και πίστευε πως οφείλεται στην ανικανότητα δημιουργίας συναισθηματικών σχέσεων με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Μέχρι το 1970 είχε επικρατήσει η απόψη, πως ο αυτισμός οφείλεται σε ψυχογενή αίτια, λόγω της παραμέλησης των παιδιών από τους γονείς τους.

Ωστόσο, η εξέλιξη της ιατρικής επιστήμης και της νεροψυχολογίας οδήγησε τους ειδικούς στην ανάπτυξη της θεωρίας που υποστηρίζει την οργανική αιτιολογία του Αυτισμού, ανεξάρτητα από το επίπεδο της διαταραχής. Μέσα από έρευνες που πραγματοποίησαν ο Rimland (1964) και οι Schopler και Reichler (1971), υποστήριξαν ότι ο Αυτισμός είναι μια χρόνια Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή οργανικής αιτιολογίας. (Μαυροπούλου, 2007, Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2006,)

1.2. Ορισμός

Ο Αυτισμός ανήκει στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, και συνοδεύεται από σοβαρή έκπτωση σε πολλαπλούς τομείς της ανάπτυξης. Ο χαρακτηρισμός «διάχυτη» δηλώνει πως η διαταραχή μπορεί να επηρεάσει σφαιρικά την ανάπτυξη του ατόμου. Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες με Αυτισμό παρουσιάζουν συνήθως δυσκολίες στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τη κοινωνική αλληλεπίδραση, και την εναλλαγή ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Ο χαρακτηρισμός

«αναπτυξιακή» φανερώνει ότι συνήθως γίνεται αντιληπτή κατά τα τρία πρώτα έτη ζωής του ατόμου. Χαρακτηριζόμενη τέλος, ως διαταραχή, εκφράζει την έννοια απόκλισης από το φυσιολογικό. (Α. Γεννά, 2002)

1.3. Συχνότητα και επιδημιολογία της διαταραχής

Η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου απαντάται σε 3-4 περιπτώσεων στις 10.000. Πρόσφατες επιδημιολογικές έρευνες εμφάνισαν ποσοστό Αυτισμού 13 άτομα ανά 10.000. Ο Αυτισμός επηρεάζει τα αγόρια 3 έως 4 φορές περισσότερο από τα κορίτσια. Η συχνότητα του Αυτισμού στα αδέρφια είναι περίπου 2%, ενώ σε περίπτωση μονωγενή διδύμου το ποσοστό ανέρχεται στο 80%. Επίσης, εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, εθνικότητες και γεωγραφικές περιοχές ενώ περιπτώσεις αυτισμού έχουν εντοπιστεί σε όλες τις χώρες που έγιναν σχετικές έρευνες. (Teaching Students with Autism, 2000, Νότας, 2006, Μανιαδάκη & Κακούρος, 2006, Μαυροπούλου, 2007)

1.4. Κλινικά χαρακτηριστικά Αυτισμού

Ο Αυτισμός χαρακτηριζόμενος ως διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, επιδρά σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ενός ατόμου διαφέροντας από άτομο σε άτομο. Για να τεθεί η διάγνωση του, θα πρέπει τα συμπτώματα να έχουν κάνει την εμφάνισή τους μέχρι την ηλικία των τριών ετών. Τα συμπτώματα είναι τα εξής (DSM-IV):

Α. Ένα σύνολο έξι (ή περισσότερων) σημείων από τα (1), (2) και (3), από τα οποία τουλάχιστον δυο από το (1), ένα από το (2) και ένα από το (3):

1) **Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή.** όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δυο από τα ακόλουθα:

α) έκδηλη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής

β) αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομηλίκους

γ) έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους

δ) έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

2) **Ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία**, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

α) καθυστέρηση ή ολική έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (η οποία συνοδεύεται από μια προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση)

β) σε άτομα με επαρκή ομιλία, έκδηλη έκπτωση της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους

γ) στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας

δ) έλλειψη ποικιλίας αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

3) **Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων**, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

α) ενασχόληση περιβαλλόμενη με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, η οποία είναι είτε μη φυσιολογική σε ένταση είτε σε εστίαση

β) εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες

γ) στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μανιερισμοί

δ) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

Β. Καθυστερήσεις ή ανώμαλη λειτουργικότητα σε τουλάχιστον μια από τις ακόλουθες περιοχές, με έναρξη πριν από την ηλικία των τριών ετών: (1) κοινωνική συναλλαγή, (2) γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία ή (3) συμβολικό ή φαντασιακό παιχνίδι.

Γ. Η διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα με τη διαταραχή Rett ή με την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή.

Στο DSM-IV δεν γίνεται κατηγοριοποίηση των ατόμων με αυτισμό ανάλογα με τη βαρύτητα των συμπτωμάτων τους.

1.5. Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας

Κοινωνική αλληλεπίδραση. Το πλέον γνωστό χαρακτηριστικό της αυτιστικής διαταραχής είναι το σοβαρό έλλειμμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν ορθά τη βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων και δεν καταφέρνουν να διατηρήσουν με τους συνομηλικούς τους κοινωνικές σχέσεις ανάλογες με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Τα άτομα με Αυτισμό, δε δείχνουν αυθόρμητη πρόθεση για να μοιραστούν τα ενδιαφέροντά τους με άλλους. Επιπλέον, δεν εκδηλώνουν συγκινησιακή συμπεριφορά, δεν προσκολλώνται στους γονείς τους, ενώ ψυχικά δένονται περισσότερο με τη μητέρα τους. Γενικότερα, αδυνατούν να συναλλάσσονται κοινωνικά γι αυτό απορρίπτονται κάθε φυσιολογική και ψυχολογική επαφή παραμένοντας απόμακρα ή αποστασιοποιημένα.

Επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Συνήθως στο 50% παιδιών με αυτισμό, δεν παρατηρείται ουσιώδης χρήση της γλώσσας. Κατά την περίοδο της ανάπτυξης είναι περιορισμένη και διαστρεβλωμένη, ενώ η απουσία ομιλίας είναι ανάλογη με τη νοητική τους ηλικία και την λειτουργικότητά τους. Παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης της πραγματολογικής διάστασης του λόγου, καθώς έχουν μόνο την κυριολεκτική κατανόηση των όσων ακούν, αντιστροφή αντωνυμιών (εσύ» στη θέση του «εγώ»), ενώ πολύ συχνά παρατηρείται μια ασυναίσθητη επανάληψη ήχων ή φθόγγων ή προτάσεων των οικείων τους, σε χρόνο και τόπο που δεν συνάδει με τα δρώμενα. Η ηχολαλία εμφανίζεται σε καταστάσεις αγωνίας και εκφράζει την προσπάθεια του ατόμου να διαχειριστεί το άγχος και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Επιπλέον, χρησιμοποιούν μονότονο, επαναληπτικό λόγο ενώ σπάνια εμφανίζονται στοιχεία ανταπόκρισης ή χιούμορ και αναπτύσσουν ένα δικό τους λεξιλόγιο, το οποίο αποτελείται από λέξεις ή φράσεις, που χρησιμοποιούν με ένα ιδιοσυγκρασιακό τρόπο.

Ελλείμματα φαντασίας. Το άτομο με αυτισμό υστερεί αυθόρμητου παιχνιδιού και δημιουργικότητας καθότι από τη φύση του προσκολλάται σε συγκεκριμένα

αντικείμενα και αδυνατεί να αναλάβει ρόλους ή να τηρεί την απαιτούμενη σειρά στις αντιδράσεις κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού.

Επαναληπτικές και στερεότυπες συμπεριφορές. Οι στερεοτυπικές κινήσεις των ατόμων με αυτισμό συχνά συνδέονται με το γνωστικό τους επίπεδο. Σε περιπτώσεις αμηχανίας, άγχους, αναστάτωσης ή ενθουσιασμού έχουν την τάση να κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις, όπως γκριμάτσες προσώπου, κούνημα σώματος και κεφαλής, χτύπημα χεριών ενώ όταν είναι αφοσιωμένα σε κάτι ενδιαφέρον, οι συμπεριφορές αυτές δεν εκδηλώνονται.

Συσχετιζόμενα χαρακτηριστικά. Τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν υπερευαισθησία σε ακουστικά, απτικά και οπτικά ερεθίσματα, η οποία συχνά συνοδεύεται με προβλήματα συμπεριφοράς. Πολλές φορές δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούν ή δεν αντιδρούν στα ακουστικά ερεθίσματα, ενώ αντιλαμβάνονται ερεθίσματα χαμηλής συχνότητας. Τα φωτεινά αντικείμενα προσελκύουν το ενδιαφέρον τους ενώ τα ερεθίσματα που προέρχονται από την αφή, συνήθως προκαλούν έντονο πόνο. Ο συνδυασμός δύο διαφορετικών ερεθισμάτων (παράδειγμα: ακουστικό και απτικό ερέθισμα) είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και επώδυνη διαδικασία. Ωστόσο, ορισμένα χαρακτηριστικά όπως επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, σοβαρά ξεσπάσματα οργής, έλλειμμα προσοχής έχουν αυστηρά προσωπικό χαρακτήρα.

Διατήρηση ομοιότητας. Τα άτομα με Αυτισμό, παρουσιάζουν έντονη διάθεση επικράτησης του περιβάλλοντος τους χωρίς αλλαγές και συχνά αντιδρούν βίαια στην όποια μεταβολή του.

Επιθετική συμπεριφορά. Οι επιθετικές συμπεριφορές μπορεί να εκδηλώνονται είτε στρεφόμενες κατά του εαυτού τους, είτε κατά των ατόμων του εκάστοτε περιβάλλοντος. Ειδικότερα η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά αποτελεί μια από τις πιο σοβαρές, δύσκολες στη διαχείρισή τους, επιθετική συμπεριφορά. Δημιουργούνται κυρίως όταν διαταράσσεται η ρουτίνα της καθημερινότητας τους λόγω υλικών αλλαγών ή εισχώρησης καινούριου προσώπου στο περιβάλλον τους και μπορούν να διαρκέσουν ακόμη και ώρες.

Νοητική υστέρηση. Τα άτομα με τα λιγότερα αυτιστικά ευρήματα, συνήθως εμφανίζουν σε ένα ποσοστό περίπου 75-80% νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 70 αλλά και πολύ συχνά μεταξύ 35-50. Το υπόλοιπο 25% αυτών των ατόμων φαίνεται να παρουσιάζουν μέση νοητική ανάπτυξη, με ένα μικρό ποσοστό να εμφανίζει υπερβολικά υψηλή νοημοσύνη.

Μεμονωμένες ικανότητες. Στις περισσότερες περιπτώσεις ατόμων με αυτισμό παρουσιάζεται μια σπάνια ικανότητα σε ορισμένους τομείς όπως άριστοι μαθηματικοί υπολογισμοί, ενασχόληση με προγράμματα η/υ, αποστήθιση ολόκληρης σελίδας βιβλίου κ.τ.λ. (Μαυροπούλου, 2007, Στασινός 2013)

1.6. Αίτια διαταραχής αυτιστικού φάσματος

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της νόσου καθώς και την διαφορετικότητα των συμπτωμάτων και της σοβαρότητας, υπάρχουν πολλές πιθανές αιτίες τόσο από βιολογικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίες πιστεύεται ότι αποτελούν την αιτία του αυτισμού. Πιθανές αιτίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελούν η γενετική προδιάθεση και οι γενετικοί παράγοντες, η βαριά αναπτυξιακή ανωριμότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος, οι διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου καθώς και τα αυξημένα επίπεδα σεροτονίνης στο αίμα. Παρόλα αυτά οι ελλείψεις σε ένζυμα, βιταμίνες ή μέταλλα, τα εμβόλια, το εύθραυστο Χ σύνδρομο, οι μολύνσεις από ιούς, οι μολύνσεις του αυτιού, ουσίες που προκαλούν μολύνσεις, οι τροφικές αλλεργίες, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και οι αντιβιώσεις θεωρείται ότι διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην αιτιολογία του αυτισμού. Παρόλα αυτά, προγεννητικός έλεγχος και προγεννητική συμβουλευτική δεν υφίστανται έως σήμερα. (Μανιαδάκη & Κακούρος, 2006, Α. Γενά, 2002, Στασινός, 2013)

1.7. Διάγνωση Αυτισμού

Η Αυτιστική συμπεριφορά εκδηλώνεται κατά την νηπιακή ηλικία των 2 ½ ετών και γίνεται βάση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των παιδιών. Σύμφωνα με το DSM-IV, τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού μπορούν να καταταγούν σε τρεις κατηγορίες: της κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το άτομο με αυτισμό λοιπόν εμφανίζει έξι ή

περισσότερα χαρακτηριστικά σχετικά με αυτές τις κατηγορίες, δύο τουλάχιστον από την πρώτη και από ένα για τις υπόλοιπες.

Η διάγνωση γίνεται σε τρία διαδοχικά στάδια:

1. Λήψη εκτενούς ιατρικού, αναπτυξιακού, κοινωνικού ιστορικού,
2. Άμεση συστηματική παρατήρηση του παιδιού και αξιολόγηση κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και άλλων δραστηριοτήτων,
3. Εξέταση με σταθμισμένες κλίμακες, δοκιμασίες, «εργαλεία αξιολόγησης»

Με τη λήψη του ιστορικού παρατηρούνται η πορεία ανάπτυξης του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον και η οικογενειακή κατάσταση. Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιείται η συστηματική και προσεκτική παρατήρηση του παιδιού για την συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών. Για περισσότερες πληροφορίες θα ήταν σημαντικό να παρατηρήσουμε την συμπεριφορά του παιδιού με οικεία και μη οικεία πρόσωπα. Επιπλέον, μέσω της παρατήρησης μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες και το επίπεδο του παιδιού.

Διαγνωστικά εργαλεία: DISCO, ADI-R, ABC, ADOS-R, ADOS-G, CARS, M-CHAT

Τυποποιημένα εργαλεία αναπτυξιακής εξέτασης με αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες :ASQ, Brigance Screens, CDIs, PEDS, BAYLEY SCALES II

(Α. Γενά, 2002, Teaching Students with Autism, 2000, Μανιαδάκη & Κακούρος, 2006, Συριοπούλου, Κασίμος & Ζαφειρίου, 2010,)

1.8. Διαφοροδιάγνωση Αυτισμού

Διαφοροδιάγνωση ονομάζεται η διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείουμε παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην ορθότερη διάγνωση.

Κατά την καταγραφή των συμπτωμάτων του παιδιού, μπορεί να πληρούνται εν μέρει τα κριτήρια της διαταραχής. Ενδεχομένως λοιπόν το άτομο να ανήκει σε κάποια άλλη κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών.

Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας :

Σύμφωνα με τον καθηγητή Tony Atwood, ο οποίος πρώτος περιέγραψε την διαφορά μεταξύ αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και συνδρόμου Asperger, τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, κατά τα πρώτα έτη της ζωής τους, φανερώνουν ελλείμματα επικοινωνίας και λόγου, τα οποία είναι όμοια με εκείνα του Αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας. Στη συνέχεια όμως, επιτυγχάνουν εκπληκτική εξέλιξη στην επικοινωνιακή τους ικανότητα. Έτσι καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις όποιες χαμηλές προδιαγραφές είχαν γίνει σχετικά σε μικρή ηλικία με την νοητική ανάπτυξή τους.

Επίσης καταφέρνουν να αποκτήσουν ομαλά τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, ενώ ο δείκτης νοημοσύνης τους σε πολλές περιπτώσεις βρίσκεται πάνω από τα κανονικά επίπεδα.

Σύνδρομο Rett:

Η διαταραχή Rett περιγράφηκε το 1996 από τον ιατρό Rett. Παρόλο που στα πρώτα στάδια είναι δύσκολο να την διαχωρίσουμε από την αυτιστική διαταραχή, ωστόσο, κατά την εξέλιξη της, εμφανίζονται τα στοιχεία που την διαφοροποιούν.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ τα βρέφη παρουσιάζουν φυσιολογική ψυχοκινητική ανάπτυξη τους πρώτους έξι μήνες μετά τη γέννηση τους, παρατηρείται επιβράδυνση αύξησης της κεφαλής από 5 έως 45 μηνών, εμφάνιση σοβαρής ψυχοκινητικής εξέλιξης και απώλεια των ήδη κερτημένων λειτουργικών χειρονακτικών δεξιοτήτων σε ηλικία των 6 έως 30 μηνών, με συνακόλουθες δυσλειτουργίες στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση. Επίσης παρουσιάζεται σταδιακή μείωση της κοινωνικότητας, γεγονός που στον αυτισμό δεν αναπτύσσεται χωρίς ειδική εκπαίδευση.

Η διαταραχή Rett συνήθως συνοδεύεται από βαριά ή βαθο-νοητική καθυστέρηση. Στο 75-80% των περιπτώσεων, συνοδεύεται από τονικοκλονικούς και επιληπτικούς σπασμούς οι οποίες σταδιακά υποχωρούν. Εμφανίζεται σχεδόν αποκλειστικά σε κορίτσια, ενώ η συχνότητα της εκτιμάται σε 1 περιστατικό ανά 15.000.

Τα αίτια της διαταραχής δεν είναι γνωστά. Το σύνδρομο Rett, εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 4 ετών, μεταξύ του πρώτου και δεύτερου έτους και ακολουθεί το άτομο καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Η διαταραχή, εμφανίζει επίμονη και προοδευτική απώλεια δεξιοτήτων, κυρίως της αδρής κινητικότητας κι της

επικοινωνίας, ενώ το ενδιαφέρον κοινωνικής συναλλαγής χάνεται κατά τα παιδικά χρόνια και επανακτάται στην εφηβεία. Η πλειονότητα των ατόμων με σύνδρομο Rett έχουν φυσιολογική διάρκεια ζωής, ενώ φαίνεται να πεθαίνουν από ξαφνικό θάνατο.

Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή:

Το 1930 ο Heller, βασιζόμενος στην αξιολόγηση 28 περιπτώσεων, περιέγραψε πρώτος την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή ως «βρεφονηπιακή άνοια». Τα παιδιά που συμμετείχαν, παρουσίαζαν φυσιολογική εξέλιξη έως την ηλικία των 3-4 ετών, μέχρι την εκδήλωση των συμπτωμάτων της άνοιας.

Σύμφωνα με το DSM-IV, τα κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι η φυσιολογική ανάπτυξη στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις και στο παιχνίδι, μέχρι την ηλικία των 2 ετών. Στη συνέχεια εμφανίζονται έντονη υπερκινητικότητα, ευερεθιστότητα και εκρήξεις θυμού με εμφάνιση παλινδρόμησης στους τομείς ανάπτυξης μετά τα 2 έτη. Πιο συγκεκριμένα, η έκπτωση των κεκτημένων αναφέρεται στην εκφορά και κατανόηση του λόγου, στην κοινωνική ανταπόκριση, στο κοινωνικό ενδιαφέρον, στο παιχνίδι, στην προσαρμοστικότητα και στο ενδιαφέρον για τα αντικείμενα του περιβάλλοντος. Συνήθως, η διαταραχή συνοδεύεται από βαριά νοητική υστέρηση, από επιληπτικούς σπασμούς και ανωμαλίες στο ΗΕΓ.

Ο επιπολασμός της ΠΑΔ δεν είναι γνωστός, ενώ εκτιμάται ότι είναι πιο συνηθισμένος στα αγόρια. Είναι μια χρόνια διαταραχή, με πολύ αργή και περιορισμένη βελτίωση. Αν και υπάρχουν ενδείξεις νευρολογικών ανωμαλιών, τα ακριβή αίτια της ΠΑΔ δεν είναι γνωστά.

Τα κύρια χαρακτηριστικά που την διαφοροποιούν από τις ΔΑΔ, είναι η περίοδος φυσιολογικής εξέλιξης που προηγείται της εμφάνισης των συμπτωμάτων έναρξης της διαταραχής και η απώλεια των δεξιοτήτων που είναι περισσότερο γενικευμένη, διότι παρατηρείται και απώλεια ελέγχου του ορθού και της κύστης. Η συνύπαρξη της με την βαριά νοητική υστέρηση, την διαφοροποιεί από το σύνδρομο Asperger, ενώ δεν σχετίζεται με εγκεφαλική κάκωση όπως παρατηρείται στην Άνοια με έναρξη την παιδική ηλικία.

Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως καθοριζόμενη:

Η διάγνωση για την Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, χρησιμοποιείται σύμφωνα με το DSM-IV, για περιστατικά που εμφανίζουν απώλεια στις κοινωνικές συναλλαγές, ή στις λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες, ή στερεότυπη συμπεριφορά και ενδιαφέροντα, αλλά δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για κάποια από τις συγκεκριμένες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, για τη σχιζοφρένεια, τη Σχιζότυπη Διαταραχή Προσωπικότητας, ή την Αποφευκτική Διαταραχή της Προσωπικότητας.

Ο αυτισμός όμως παρουσιάζει κοινά στοιχεία και με άλλες ομάδες συνδρόμων και παθήσεων, τις οποίες θα πρέπει να διακρίνουμε:

Παιδική σχιζοφρένεια:

Τα παιδιά με Σχιζοφρένεια παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με τα παιδιά με Αυτισμό. Για παράδειγμα, έκπτωση στις κοινωνικές σχέσεις, στον λόγο, στην συναισθηματική έκφραση και στην αντίσταση στις περιβαλλοντικές μεταβολές.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ορισμένες διαφορές, οι οποίες επιτρέπουν την διαφορική διάγνωση μεταξύ Αυτισμού και Σχιζοφρένειας. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπτώματα της Σχιζοφρένειας εμφανίζονται συνήθως από το 3^ο έως το 10^ο έτος ηλικίας, ή ακόμη και στην ενήλικη ζωή, ενώ έχουν να κάνουν με παραληρητικές ιδέες, παραισθήσεις και συναισθηματική έκπτωση. Δεν υστερούν στην γλωσσική επικοινωνία ούτε εμφανίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, όπως στον Αυτισμό. Τα άτομα με Σχιζοφρένεια παρουσιάζουν επίσης υφέσεις και εξάρσεις συμπτωμάτων, ανά περιόδους. Τέλος, η εμφάνιση της Σχιζοφρένειας εμφανίζεται μετά από μια μακροχρόνια περίοδο φυσιολογικής εξέλιξης, κατά την οποία δεν εμφανίζεται παθολογική συμπτωματολογία. (Κωνστανταρέα, 1988.)

Όσον αφορά τον Αυτισμό, περίπου το 30% των ατόμων παρουσιάζουν τονικοκλονικούς σπασμούς στην παιδική και εφηβική ηλικία, γεγονός που δεν συμβαίνει στην Σχιζοφρένεια. Τα άτομα με Σχιζοφρένεια, λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή με θετικά αποτελέσματα, ενώ στον Αυτισμό περιορίζεται στην αντιμετώπιση κάποιων συμπτωμάτων. Τέλος, στα άτομα με αυτισμό υπάρχει θετικό οικογενειακό ιστορικό, ενώ στην περίπτωση της Σχιζοφρένειας, το ιστορικό περιλαμβάνει ψυχικές νόσους. (Sloman, 1991, Wing, 1976)

Μικτή διαταραγή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης (μικτή δυσφασία):

Τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσφασία και εκείνων με Αυτισμό, είναι η μη ομαλότητα κατάκτησης ή και καθυστέρησης στην γλωσσική έκφραση ή/και στην αντίληψη και η εμφάνιση διαταραχών στην κοινωνική συνδιαλλαγή.

Οι διαφορές όμως είναι εμφανείς ακόμα και στους τομείς που υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, στην Δυσφασία οι δυσλειτουργίες του λόγου είναι πιο συγκεκριμένες, από ότι στον Αυτισμό, ενώ η ηχολαλία, η αντικατάσταση του πρώτου με το τρίτο ενικό πρόσωπο και η χρήση του μεταφορικού λόγου και των νεολογισμών, παρατηρούνται με πολύ χαμηλή συχνότητα στην Δυσφασία.

Όσον αφορά την γλωσσική ανάπτυξη, μόνο τα παιδιά με Δυσφασία χρησιμοποιούν τον λόγο επικοινωνιακά, ενώ όταν εκείνος δεν έχει αναπτυχθεί, χρησιμοποιούν την εξωλεκτική επικοινωνία για να εκφράσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.

Στον τομέα τις κοινωνικότητας, ενώ η απόσυρση αποτελεί πρωτογενές χαρακτηριστικό στην περίπτωση του Αυτισμού, στην Δυσφασία ενδέχεται να υπάρχει ως αποτέλεσμα γλωσσικής ανεπάρκειας.

Τέλος, τα άτομα με Δυσφασία φανερώουν φυσιολογική πρακτική νοημοσύνη, σε αντίθεση με τα παιδιά με Αυτισμό. (Κωνστανταρέα, 1988)

Νοητική υστέρηση:

Τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση παρουσιάζουν πολλά κοινά με εκείνα του Αυτισμού, καθώς τα πρώτα, στην πρώιμη παιδική ηλικία φανερώουν αδυναμία συναισθηματικής έκφρασης, αντίσταση στις περιβαλλοντικές αλλαγές, αλλόκοτες αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα και στερεοτυπίες. (Wing, 1979)

Οι διαφορές τους έχουν να κάνουν με την επικοινωνιακή συμπεριφορά, την κοινωνικότητα και των βαθμό δυσλειτουργίας τους στους τομείς της ανάπτυξης.

Όσον αφορά την επικοινωνία, τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση, κάνουν προσπάθειες επικοινωνίας, ακόμη κι αν δεν έχουν αναπτύξει τον προφορικό λόγο. Σε αντίθεση με εκείνα στο φάσμα του αυτισμού, που ακόμη και αν έχουν αναπτύξει τις γλωσσικές ικανότητες, χρειάζονται πολύ χρόνο και έντονη εκπαίδευση για να μάθουν να τις χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας.

Από την μεριά της κοινωνικότητας, τα άτομα με Νοητική Υστέρηση, δεν εμφανίζουν κοινωνικές μειονεξίες και είναι περισσότερο κοινωνικά από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Τα παιδιά με Αυτισμό, δεν κατανοούν τις συναισθηματικές εκφράσεις στα πρόσωπα και την φωνή των συνομιλητών τους και εκδηλώνουν περισσότερη ανυπακοή προς τους γονείς τους, σε αντίθεση με τα παιδιά της Νοητικής Υστέρησης. Η δυσλειτουργία στην κοινωνική αυτή συναλλαγή των παιδιών με Αυτισμό, είναι και το κατεξοχήν διαφοροποιητικό τους χαρακτηριστικό από την Νοητική Υστέρηση.

Από την σκοπιά της ανάπτυξης, τα άτομα με Νοητική Υστέρηση, παρουσιάζουν σταθερή καθυστέρηση από το μέσο όρο, σε όλους τους βαθμούς της ανάπτυξης, χωρίς όμως να παρουσιάζουν παρεκκλίσεις από τους τομείς της κοινωνικότητας και των γλωσσικών ικανοτήτων. Αντίθετα, τα άτομα με Αυτισμό χαρακτηρίζονται από ανομοιογενή καθυστέρηση στους τομείς των δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να εμφανίζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε ορισμένους τομείς, όπως στο σχέδιο ή τη μουσική, απομνημόνευση, παρατηρητικότητα, αλλά να υστερούν στην κατανόηση και χρήση του σύνθετου και αφηρημένου λόγου. Επιπλέον, παρουσιάζουν κινητικές στερεοτυπίες και παρεκκλίσεις κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η αποφυγή βλεμματικής επαφής, που δεν παρατηρούνται σε άτομα με Νοητική Υστέρηση.

Τέλος, ο αυτισμός δεν σχετίζεται με κινητικές δυσλειτουργίες, που συχνά παρουσιάζονται στην Νοητική Υστέρηση. (Schreibman & Mills, 1983)

1.9. Ειδικές θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

1. Αισθητηριακή ολοκλήρωση και Αισθητηριακή χαλάρωση (SIT)
2. Παρέμβαση ανάπτυξης σχέσεων (RDI)
3. Ανάλυση εφαρμοσμένης συμπεριφοράς (ABA)
4. Μοντέλο βελτίωσης των ικανοτήτων στην κοινωνική επικοινωνία και συναισθηματική ρύθμιση (SCERTS)
5. Εργοθεραπεία
6. Λογοθεραπεία
7. Εκπαίδευση και υποβοήθηση της επικοινωνίας – PECS , MAKATON
8. Μέθοδος αλληλεπίδρασης floortime

9. Διατροφή χωρίς γλουτένη και χωρίς καζεΐνη (GF/CF)

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε:

- Αρωματοθεραπεία
- Δραματοθεραπεία – Χοροθεραπεία
- Θεραπεία μουσικής αλληλεπίδρασης-μουσικοθεραπεία, θεραπεία με τη βοήθεια της τέχνης
- Μάθηση υποβοηθούμενη από τη χρήση υπολογιστών
- Ψυχοκινητική

(Νότας, 2005, Lynn Koegel, Matos- Fredeen, Lang & Robert Koegel, 2011)

1.10. Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης

Οι επικρατέστερες θεραπευτικές-εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναφορικά με τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι οι εξής:

- TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children (Schopler and Mesibov, 1995)
- PECS: Picture Exchange Communication System (Bondy and Frost, 1994)
- Συμπεριφορικές Προσεγγίσεις: Applied Behavior Analysis (ABA), Lovaas
- Κοινωνικές ιστορίες (Gray, 1994, 2000)
- Προσεγγίσεις ενσωμάτωσης-ολοκλήρωσης: Integration Approaches
- Θεραπεία καθημερινής ζωής- σχολείο: Higashi- daily life therapy at the Boston Higashi school
- Αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις: Interactive Approaches, Option Approach , the Preschool Curriculum, Infant Development Program
- Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις ψυχαναλυτικού τύπου

- Φυσική καθοδήγηση: Άμεση μορφή διδασκαλίας δεξιοτήτων σε ένα παιδί με Αυτισμό, αλλά και η πιο παρεμβατική αφού προϋποθέτει τη σωματική επαφή του εκπαιδευτικού με το παιδί (Snell, 1987).

Για να επιλέξουμε την κατάλληλη θεραπευτική-εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, τον βαθμό εμφάνισης των διαταραχών, το επίπεδο ικανοτήτων του, τους στόχους της θεραπείας και τον έλεγχο προόδου του ατόμου, ποιες μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν για τις λανθασμένες αντιδράσεις και κατά πόσο το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις οικονομικές ανάγκες των γονιών.

Θα πρέπει να κατανοήσουμε πως το κάθε άτομο με αυτισμό παρουσιάζει μοναδικά χαρακτηριστικά, αντιδράσεις και συμπεριφορές στις οποίες πρέπει να βασιστούμε για την δημιουργία του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης. Σε κάθε περίπτωση η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου είναι σημαντική για την ομαλή εκπαίδευση και την επιτυχία της παρέμβασης.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των σύγχρονων θεωριών με σκοπό την εκπαίδευση του ατόμου περιλαμβάνουν, τα εξής:

Θεωρία του Νου- κοινωνική τύφλωση (Theory of mind) : η υπόθεση της θεωρίας του νου προέρχεται από την αναπτυξιακή ψυχολογία. Σύμφωνα με αυτή, καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, αναπτύσσουν ικανότητες εκτίμησης και κατανόησης του φυσικού κόσμου αλλά και του κόσμου των ιδεών. Ο ερευνητής Baron και οι συνεργάτες του ανέφεραν τις δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό όσον αφορά τους τομείς της θεωρίας του νου. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν, πως τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν αναισθησία στα συναισθήματα άλλων ανθρώπων, αδυναμία στην κατανόηση των σκέψεων και των κινήτρων που βρίσκονται πίσω από τις πράξεις των άλλων, καθώς και ελλείμματα στην αντίληψη του χιούμορ και των κοινών παρανοήσεων των ανθρώπων. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν ελλείμματα στον γνωστικό μηχανισμό ανάγνωσης του νου. Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, καταφέρνουν να αναπτύξουν ένα αρχικό επίπεδο της θεωρίας του νου.

Διαταραγή κεντρικής συνοχής (Weak Central Coherence Theory): εκφράζεται ως η ικανότητα αντίληψης του πλαισίου πληροφοριών. Τα παιδιά με αυτισμό αδυνατούν να αντιληφθούν το συνολικό πλαίσιο των πληροφοριών και η προσοχή τους εστιάζεται σε λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να έχουν μια πολύ αποσπασματική γνώση για το περιβάλλον.

Διαταραγή εκτελεστικής λειτουργίας (Executive Dysfunction): περιλαμβάνει τον σχεδιασμό ενεργειών, τον έλεγχο παρορμητικών συμπεριφορών την αναστολή λανθασμένων αντιδράσεων, την εστίαση σε ένα στόχο, την οργανωμένη αναζήτηση πληροφοριών και την ευελιξία στη σκέψη και τη δράση. (J. Baker & A. Welkowitz, 2005, Σιαπέρας, 2010, Attwood, 2007, Μαυροπούλου, 2007, Δαλακούρας, 2011)

Κεφάλαιο 2^ο

Σύνδρομο Asperger

2.1. Ιστορική αναδρομή

Το σύνδρομο Asperger, περιγράφεται για πρώτη φορά από τον Hans Asperger (1906-1980) ο οποίος έζησε και εργάστηκε ως παιδίατρος στη Βιέννη. Μέσα από την εργασία του, ήρθε σε επαφή με κάποια αγόρια τα οποία δυσκολεύονταν «να ανταποκριθούν» κοινωνικά. Εκτός από την κοινωνική τους δυσκολία, παρουσίαζαν δυσχέρειες στην κοινωνική χρήση του λόγου, καθώς και περιορισμένη κατανόηση των χειρονομιών και των εκφράσεων του προσώπου των γύρω. Παρουσίαζαν επίσης, επαναληπτικές-στερεοτυπικές συμπεριφορές και ακατάλληλες εμμονές με συγκεκριμένα αντικείμενα.

Προς το τέλος του 2ου παγκοσμίου πολέμου (1944), ο Asperger έγραψε στην γερμανική γλώσσα το άρθρο του «αυτιστικές ψυχοπάθειες της παιδικής ηλικίας» όπου παρουσίασε τα ευρήματα της έρευνας του, αναγνωρίζοντας ότι οι δυσκολίες των αγοριών επηρέαζαν σοβαρά την καθημερινή τους ζωή και σχολίασε ότι «έκαναν τους γονείς τους δυστυχημένους και οδηγούσαν τους δασκάλους τους σε απόγνωση». Ωστόσο δεν υποτίμησε τα θετικά τους χαρακτηριστικά, όπως υψηλό επίπεδο ανεξάρτητης σκέψης και ικανότητά τους για ιδιαίτερα, εξαιρετικά επιτεύγματα, προσθέτοντας ότι ήταν ευάλωτα στα πειράγματα και τους εκφοβισμούς.

Το άρθρο του όμως, αν και γράφτηκε την ίδια εποχή με του Kanner, έγινε ευρέως γνωστό το 1981 όταν η αγγλίδα ψυχίατρος Lorna Wing, ανέφερε το σύνδρομο του Asperger στην έρευνά της (Asperger's Syndrome: a Clinical Account) για τον Αυτισμό και τις σχετιζόμενες διαταραχές. Η ίδια περιέγραψε τα κύρια χαρακτηριστικά του συνδρόμου ως έλλειψη ενσυναίσθησης, δυσκολία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, ιδιάζοντα και επαναλαμβανόμενο λόγο, πτωχή και εξωλεκτική επικοινωνία, εμμονή με συγκεκριμένα και ασυνήθη θέματα, αδεξιότητα και πτωχές γραφοκινητικές δεξιότητες. (Σαπιέρας,2007, Καραντανά, Παπαδοπούλου, Νικολάου & Τσαρμακλής, 2009, Attwood, 2009)

2.2. Ορισμός συνδρόμου Asperger

Τα τελευταία χρόνια ο όρος «σύνδρομο Asperger» χρησιμοποιείται για την περιγραφή της πιο ήπιας και λειτουργικότερης μορφής του φάσματος των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αντιπροσωπεύει μια νευρολογική διαταραχή της ανάπτυξης όπου εκδηλώνονται αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορικές εκδηλώσεις και ένα περιορισμένο αλλά έντονο εύρος ενδιαφερόντων. (Καραντανά, Παπαδοπούλου, Νικολάου & Τσαρμακλής, 2009, Σιαπέρας, 2010, mental health foundation, 2001, Atwood 2003)

Τα προηγούμενα χρόνια υπήρχαν διαφωνίες μεταξύ των ειδικών σχετικά με την διαφορά των όρων «Asperger» και αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας, θεωρώντας ότι στο σύνδρομο υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική συναλλαγή ενώ ο ΑΥΔ παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Σύμφωνα με τη πέμπτη έκδοση του διαγνωστικού και στατιστικού εργαλείου για τις νευρογενείς διαταραχές (DSM) που κυκλοφόρησε την άνοιξη του 2013, ΑΥΔ και σύνδρομο Asperger αναφέρονται στην ίδια διαταραχή.

2.3. Συχνότητα και επιδημιολογία συνδρόμου Asperger

Ο επιπολασμός του συνδρόμου, ποικίλει ανάλογα με την επιλογή των διαγνωστικών κριτηρίων καθώς και των διάφορων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί. Η επικράτηση ωστόσο της διαταραχής εκτιμάται ότι κυμαίνεται κατά μέσο όρο σε 10 παιδιά ανά 10.000 και είναι πιο συχνή στα αγόρια. Ο Hans Asperger θεωρούσε πως η διαταραχή θα μπορούσε να εμφανίζεται αποκλειστικά στα αγόρια. Το σύνδρομο Asperger, εμφανίζεται σε άτομα κάθε εθνικότητας, γεωγραφικής περιοχής, κοινωνικής τάξης, οικονομικής τάξης και θρησκειώματος. (Atwood, 2009, Γεννά, 2002, Στασινός, 2013)

2.4. Συμπτωματολογία διαταραχής

Το σύνδρομο Asperger πολλές φορές χαρακτηρίζεται ως «κρυφή διαταραχή». Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να καταλάβουμε αν κάποιος έχει αυτό το σύνδρομο

από την εξωτερική του εμφάνιση . Εμφανίζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τον αυτισμό, με ιδιοτυπίες στον κοινωνικό και γλωσσικό τομέα.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής, τα οποία συναντάμε και στον αυτισμό, είναι η δυσκολία στην επικοινωνία, τα ελλείμματα στην αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή, η δυσκολία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, το περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων, οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και κινήσεις, οι αισθητηριακές δυσκολίες καθώς και ο μονότονος, σχολιαστικός τρόπος ομιλίας.

κοινωνική αλληλεπίδραση: Άτομα με Asperger, επιζητούν την κοινωνική επαφή, αλλά εμφανίζουν δυσκολίες στην έναρξη και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων, γεγονός που τους δημιουργεί μεγάλο άγχος. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και την συζήτηση μαζί τους με σκοπό να ωφεληθούν και να μάθουν από αυτή. Δεν χρησιμοποιούν τους κοινωνικούς κανόνες, δεν κατανοούν τις χειρονομίες ή τις εκφράσεις προσώπου τις οποίες συχνά παρερμηνεύουν και δεν αντιλαμβάνονται εύκολα τα λογοπαίγνια και τις μεταφορές του λόγου. Αποφεύγουν την επικοινωνία με συνομήλικα ή μικρότερα παιδιά, δεν εκδηλώνουν συναισθήματα, έχουν περιορισμένη βλεμματική επαφή και τέλος συμπεριφορικά χαρακτηρίζονται ως αδέξια.

κοινωνική φαντασία και ευελιξία σκέψης: Τα άτομα αυτά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την κοινωνική φαντασία καθώς έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα με τα οποία ασχολούνται σχολαστικά και δεν μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξη μιας κοινωνικής συναλλαγής.

Κινητική αδεξιότητα: Όσον αφορά το γραπτό λόγο, παρουσιάζει γραφοκινητικές δυσκολίες, αδεξιότητα στην λεπτή και αδρή κινητικότητα καθώς και δυσκολία στην ζωγραφική και το σχέδιο. Σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζουν αδεξιότητα στην κίνηση, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από τον τρόπο βάδισης τους.

Εμμονές: Εμφανίζουν ιδιαίτερη προσκόλληση στην διατήρηση του προγράμματος και προτιμούν την ομοιομορφία. Οποιαδήποτε αλλαγή ρουτίνας τους προκαλεί άγχος όπου και αντιδρούν με αρνητικό τρόπο. Επιπλέον, εστιάζονται σε συγκεκριμένα θέματα συζήτησης ή απασχόλησης (δραστηριότητα, χόμπι) από τα οποία και μόνο αντλούν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον τους.

Αισθητηριακές δυσκολίες: Όπως στον ΑΧΛ έτσι και στην προκειμένη διαταραχή, τα άτομα μπορεί να εμφανίζουν και αισθητηριακές δυσκολίες σε μία ή περισσότερες αισθήσεις (όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση, αφή). Η δυσκολία τους διαφέρει από άτομο σε άτομο και συχνά εμφανίζονται είτε ιδιαίτερα έντονες (υπερευαισθησία) είτε άτονες (υποευαισθησία). Ζωηρά φώτα, δυνατοί θόρυβοι, έντονες οσμές και ασυνήθιστες υφές υλικών μπορεί να δημιουργήσουν αισθήματα ανασφάλειας, ταραχής ή και άγχος σε άτομα με σύνδρομο Asperger.

Ανάπτυξη λόγου: κατά την ανάπτυξη του λόγου δεν εμφανίζεται καθυστέρηση μέχρι την ηλικία των τριών. Αργότερα, χρησιμοποιούν ιδιότυπο, επαναληπτικό λόγο με λεκτικές στερεοτυπίες και παραποιήσεις προσωδίας και έχουν την τάση να μιλούν ακατάλαυστα ή να αποφεύγουν την κοινωνική επαφή.

Αυτοεξυπηρέτηση : τα άτομα αυτά, δεν παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στην διαδικασία της αυτοεξυπηρέτησης.

Ιδιαίτερες ικανότητες: ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που αποδεικνύουν την υψηλή λειτουργικότητα αυτών των ατόμων emπίπτουν και οι ιδιαίτερες ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας εμφανίζουν υπερλεξία, εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη, υψηλή αριθμητική ικανότητα και απομνημόνευση, άριστο χειρισμό περίπλοκων μηχανισμών και επιδεξιότητα σε περίπλοκες κατασκευές. (Teaching Students with Autism, 2000, Atwood, 2009, Γεννά 2002, Σιαπέρας)

2.5. Αίτια της διαταραχής

Μέχρι σήμερα δεν είναι γνωστά τα αίτια που προκαλούν τις διαταραχές αυτιστικού τύπου. Ο Hans Asperger, βασιζόμενος σε παρατηρήσεις, υποστήριξε ότι σε ορισμένα άτομα υπάρχει γενετική προδιάθεση για την εκδήλωση της διαταραχής. Συγκεκριμένα η Wing (1981) στην έρευνα της, εντόπισε χαρακτηριστικά της διαταραχής σε 5 από τους 16 πατέρες και σε 2 από τις 24 μητέρες παιδιών με σύνδρομο Asperger.

Υπάρχουν ενδείξεις όσον αφορά την γενετική παθογένεια της διαταραχής, καθώς σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε τρίδυμα αδέρφια, εκείνο που υπέστη

τις σοβαρότερες περιγεννητικές διαταραχές εμφάνιζε περισσότερα διακριτά στοιχεία αυτισμού. (Burgoine and Wing, 1983)

Πέραν των γενετικών παραγόντων φαίνεται να ευθύνονται και νευρολογικοί παράγοντες καθότι υπάρχουν έρευνες οι οποίες παρουσιάζουν και ανωμαλίες Ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος (6 από 21 παιδιά που εξετάστηκαν) και ατροφίας εγκεφάλου (Gillberg, 1989). Σύμφωνα με τα όσα διαθέτουμε και δεδομένης της μη ύπαρξης αιτιοπαθογένειας, δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτοι για την νευρολογική υπόσταση της διαταραχής. (Atwood, 2009, Α. Γεννά, 2002)

2.6. Οδηγίες διάγνωσης.

Υπάρχουν δυο κύριες διαδικασίες διαγνωστικών κριτηρίων για σύνδρομο Asperger, το DSM (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, 1994) όπου στην τελευταία έκδοση του (V, 2013), καταργεί τον όρο σύνδρομο Asperger και το κατατάσσει στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και το ICD (10) (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, 1992).

Σύμφωνα με το ICD-10, βασικό στοιχείο της διάγνωσης είναι η απουσία καθυστέρησης της γλωσσικής ανάπτυξης και η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Όπως και στον αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας έτσι και στην προκειμένη περίπτωση, υπάρχουν ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική συναλλαγή καθώς και επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Αν και πιθανόν να υπάρξουν προβλήματα επικοινωνίας όμοια με εκείνα του αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας, η σημαντική καθυστέρηση στην γλωσσική ανάπτυξη αποκλείει αυτήν την διάγνωση.

2.7. Συννοσηρότητα-συνοδές διαταραχές με το σύνδρομο Asperger

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο Asperger, μπορεί να μην είναι η μόνη ψυχολογική κατάσταση που επηρεάζει το άτομο. Στην πραγματικότητα η διαταραχή συναντάται συχνά σε συνδυασμό με:

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ)

Κατάθλιψη (Μείζονα Καταθλιπτική Διαταραχής)

Διπολική Διαταραχή

Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή

Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή

Μυοσπάσματα (Tic)

Εκρήξεις θυμού

Ανυπομονησία

Διαταραχές της συμπεριφοράς

Διαταραχές της διάθεσης

Διαταραχές της μάθησης

Διαταραχές της επικοινωνίας

Επιπλέον συμπτώματα μπορεί να είναι οι δυσκολίες στον ύπνο (διακοπτόμενος ύπνος, αϋπνίες, πρωινές αφυπνίσεις) και δυσκολίες στη διατροφή (υπερφαγίες, υπερκλεκτισμός, πολυδιψία κ.τ.λ.). (Atwood, 2009, Kaan Ozbayrak, 2012)

2.8. Διαφορική διάγνωση

Η διαταραχή του συνδρόμου Asperger, διαγνώστηκε επίσημα ως ξεχωριστή νόσος το 1992. Εντούτοις, παρατηρούνται ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με τον αυτισμό, ορισμένες ψυχιατρικές και συναισθηματικές διαταραχές (Rutter & Schopler 1992), διαταραχές λόγου και ΔΕΠ-Υ τα οποία χρήζουν διάκρισης.

Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας:

Σύμφωνα με τον καθηγητή Tony Atwood, ο οποίος πρώτος περιέγραψε την διαφορά μεταξύ αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και συνδρόμου Asperger, τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, κατά τα πρώτα έτη της ζωής τους, φανερώνουν ελλείμματα επικοινωνίας και λόγου, τα οποία είναι όμοια με εκείνα του Αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας. Στη συνέχεια όμως, επιτυγχάνουν εκπληκτική εξέλιξη στην επικοινωνιακή τους ικανότητα. Έτσι καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις όποιες χαμηλές προδιαγραφές είχαν γίνει σχετικά σε μικρή ηλικία με την νοητική ανάπτυξή τους. Επίσης καταφέρνουν να αποκτήσουν ομαλά τις δεξιότητες

αυτοεξυπηρέτησης, ενώ ο δείκτης νοημοσύνης τους σε πολλές περιπτώσεις βρίσκεται πάνω από τα κανονικά επίπεδα.

Από την άλλη πλευρά, τα άτομα με σύνδρομο Asperger, δεν παρουσιάζουν κάποια καθυστέρηση μέχρι την ηλικία των 3 όσον αφορά το λόγο και δεν παρουσιάζουν προβλήματα αυτοεξυπηρέτησης, ενώ συνήθως ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Ο λόγος του δεν θεωρείται παράξενος, όπως συμβαίνει στον ΑΥΛ και το παιδί με Asperger, μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του.

Διαταραγή συναισθηματικού τύπου:

Τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές λόγω οικογενειακών καταστάσεων ή κοινωνικών συνθηκών, μπορεί να παρουσιάζουν απόσυρση και έλλειψη επικοινωνίας. Όμως, ανταποκρίνονται πιο γρήγορα στην θεραπεία και στην παρέμβαση.

Σχιζοφρένεια:

Κατά την παιδική ηλικία στην εν λόγο διαταραχή, υπάρχει φυσιολογική εξέλιξη σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, έως ότου εμφανιστούν τα πρώτα ψυχωσικά συμπτώματα, σε μεγαλύτερη ηλικία απ' ότι στο σύνδρομο Asperger, όπου παρουσιάζονται διαστήματα ύφεσης. Αντίθετα, στο σύνδρομο Asperger, μπορεί να υπάρξουν στοιχεία καθυστέρησης, εμφανίζονται όμως από μικρή ηλικία, δεν υπάρχουν διαστήματα ύφεσης και έξαρσης και δεν υπάρχουν ψυχωσικές ενδείξεις. (δείτε κεφάλαιο I :διαφοροδιάγνωση σχιζοφρένειας και αυτισμού)

Ψυχαναγκαστική καταναγκαστική διαταραγή:

Στην συγκεκριμένη διαταραχή εμφανίζονται επαναληπτικές και στερεότυπες συμπεριφορές, οι οποίες όμως δεν έχουν τόσο πρώιμη έναρξη, ούτε συνοδεύονται από δυσκολίες στο λόγο και στην μη-λεκτική επικοινωνία. Αντίθετα, οι στερεότυπες συμπεριφορές στο σύνδρομο Asperger, εμφανίζονται κατά την πρώιμη ηλικία, ενώ η έκπτωση των κοινωνικών συναλλαγών και το περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων δεν απαντάται στην Ψ.Κ.Δ..

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ):

Παιδιά με τη διαταραχή αυτή εμφανίζουν πολλά χαρακτηριστικά που μπορούν να παρατηρηθούν και στο σύνδρομο Asperger: π.χ. δείχνουν να μην ακούν όταν τους απευθύνεται ο λόγος, δεν ακολουθούν οδηγίες, δυσκολεύονται να οργανώσουν δραστηριότητες, μιλούν υπερβολικά, διακόπτουν και διασπώνται εύκολα. Επιπλέον, το παιδί με Asperger δεν ξέρει πώς να φερθεί σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις γιατί δεν κατανοεί τις κοινωνικές συνιστώσες της γλώσσας και τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Το παιδί με υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής ξέρει πώς να φερθεί στις διάφορες καταστάσεις αλλά ο παρορμητισμός του το εμποδίζει να συμμορφωθεί με τους κοινωνικούς κανόνες. Συνήθως στην διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας η φαρμακευτική αγωγή και η κατάλληλη παρέμβαση, καθώς και η επέμβαση σε κοινωνικές δεξιότητες επιφέρει γρήγορη βελτίωση στην κοινωνική λειτουργικότητα. Εάν δεν παρατηρείται βελτίωση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετική διάγνωση του συνδρόμου Asperger.

Δυσπραξία:

Στα παιδιά με σύνδρομο Asperger, παρατηρείται συχνά μικρή ανάπτυξη στη λεπτή κινητικότητα και στις δεξιότητες οπτικο-κινητικού συντονισμού. Αντίθετα, παιδιά με σοβαρή δυσπραξία, εμφανίζουν σημαντικές κοινωνικές δυσκολίες. Η διάκριση είναι σημαντική γιατί τα παιδιά με δυσπραξία ανταποκρίνονται πιο εύκολα στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Έχουν επίσης λιγότερα άκαμπτα και ψυχαναγκαστικά ενδιαφέροντα.

Διαταραχή λόγου:

Ο διαχωρισμός μεταξύ των αναπτυξιακών διαταραχών λόγου και του αυτισμού είναι δύσκολος. Όταν τα παιδιά αναπληρώνουν τις δυσκολίες λόγου με χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, νοήματα και μίμηση, είναι σαφές ότι πρόκειται για διαταραχές λόγου. Ωστόσο, κατά τον Rutter (1978), μερικά παιδιά παρουσιάζουν μεικτή κλινική εικόνα. Η συνεργασία μεταξύ των ειδικών που παίρνουν μέρος στην αξιολόγηση είναι καθοριστικής σημασίας. Όταν το παιδί πλησιάζει στη σχολική ηλικία, η εικόνα γίνεται πιο ξεκάθαρη

2.9. Αντιμετώπιση, θεραπεία και εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Asperger

Όπως και στον αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας έτσι και στα άτομα με σύνδρομο Asperger, δεν αναφερόμαστε σε μια γενική και μοναδική θεραπεία. Το κάθε άτομο που ανήκει στο φάσμα της συγκεκριμένης διαταραχής, εμφανίζει τις δικές του ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς και ικανότητες. Όσο πιο νωρίς το παιδί διαγνωσθεί με τη διαταραχή, τόσο περισσότερο μπορεί να επωφεληθεί από τις ακόλουθες θεραπευτικές προσεγγίσεις:

1) Εκπαίδευση των γονέων και ενεργός συμμετοχή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης του παιδιού.

2) Εξειδικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το παιδί:

Επεξεργασία συναισθήματος και βελτίωση ενσυναίσθησης

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Εκμάθηση κοινωνικών κανόνων

Μείωση στερεοτύπων

Μείωση του άγχους

Ανάπτυξη επικοινωνιακού λόγου

Τροποποίηση συμπεριφοράς

3) Λογοθεραπεία

4) Αισθητηριακή κατάρτιση για τα μικρότερα παιδιά, που γίνεται από τον εργοθεραπευτή, στην οποία είναι απευαισθητοποιημένα τα ερεθίσματα

5) Ψυχοθεραπεία ή / γνωσιακή θεραπεία για μεγαλύτερα παιδιά και η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, η οποία βοηθά στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων συμπτωμάτων, αλλά συνήθως αποφεύγεται στην περίπτωση μικρών.

Τα περισσότερα παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας μπορούν να φοιτήσουν στο κανονικό σχολείο με την κατάλληλη υποστήριξη και βοήθεια ενός επιπλέον «ατομικού» δασκάλου, με γνώσεις στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ακόμα χρειάζεται σχεδιασμός ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος για τους τομείς που υπολείπεται το παιδί, καθώς επίσης συνεργασία με τους γονείς

που μπορούν να εξασκούν και στο σπίτι τις κοινωνικές δεξιότητες.
(Σταλμπολτζή,2005)

2.9.1. Τεχνικές διδασκαλίας για το σπίτι και το σχολείο

Αναφέρονται ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με ΔΑΔ να ενταχθούν στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και γενικότερα.

Λεκτική επικοινωνία

1. Το παιδί πρέπει να μάθει τις βασικές αρχές μια συζήτησης (πώς ξεκινάμε τη συζήτηση, πώς ζητάμε το λόγο, πώς διακόπτουμε τον συνομιλητή μας και πώς αλλάζουμε το θέμα της συζήτησης).
2. Απλοποιούμε τις αφηρημένες έννοιες και αναλύουμε τις συγκεκριμένες. Έχουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά αυτά κατανοούν τον κυριολεκτικό λόγο και αποφεύγουμε το χιούμορ και τις ιδιωματικές εκφράσεις.
3. Όσον αφορά την συζήτηση περί των συγκεκριμένων ενδιαφερόντων του, θα πρέπει να καθοριστεί μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας για τον σκοπό αυτό.

Μη Λεκτική επικοινωνία

1. Προσπαθήστε να δημιουργήσετε ένα σταθερό πρόγραμμα (ρουτίνα) ώστε το παιδί να νιώθει ασφάλεια και ηρεμία.
2. Λόγω των δυσκολιών των ατόμων με ΔΑΔ να κατανοήσουν την μη λεκτική επικοινωνία, αποφύγετε τις χειρονομίες και τις εκφράσεις προσώπου.
3. Σε συνεννόηση με το παιδί, μπορείτε να κωδικοποιήσετε χειρονομίες ως υπενθύμιση ενεργειών του συμβολαίου σας (π.χ. ένα ελαφρύ άγγιγμα στον ώμο για να του υπενθυμίσετε να προσέχει στο μάθημα).

Στο σχολείο

1. Η δημιουργία και η επικράτηση της καθημερινής ρουτίνας είναι πολύ σημαντική για την ηρεμία και την χαλαρή διάθεση του παιδιού. Για πιθανές αλλαγές

προγράμματος, θα πρέπει εκ των προτέρων να ενημερώσετε και να προειδοποιήσετε το παιδί.

2. Οι κανόνες της τάξης θα πρέπει να είναι απλοί, σαφείς, κατανοητοί και να εξυπηρετούν τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού.
3. Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς είναι απαραίτητο το παιδί να έχει κατανοήσει τους κανόνες και τις σχολικές του υποχρεώσεις.
4. Αυτές οι υποχρεώσεις είναι απαραίτητο να καταγράφονται σ ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων το οποίο θα ελέγχουν οι γονείς.

Μαθησιακό περιβάλλον

1. Η διδασκαλία ξεκινά με τον τομέα του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος του παιδιού, ενώ σταδιακά διευρύνονται τα θέματα διδασχής του.
2. Κάνετε χρήση οπτικών ερεθισμάτων κατά την διδασκαλία για καλύτερα αποτελέσματα
3. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων γίνεται με μικρά βήματα.
4. Θα πρέπει να εξακριβώνετε εάν το παιδί με σύνδρομο Asperger κατανοεί τα όσα διδάσκεται και δεν τα αναπαράγει απλά.
5. Απομακρύνετε αντικείμενα που προκαλούν διάσπαση.
6. Η μέτρηση του χρόνου εργασίας βοηθά στην οργάνωση του χρόνου.
7. Βεβαιωθείτε ότι το παιδί προσέχει κατά την παράδοση του μαθήματος.
8. Κάθε φορά που προσπαθεί αλλά και όταν επιτυγχάνει τους στόχους του φροντίστε να επιβραβεύετε το παιδί θετικά, διότι αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και μειώνεται το άγχος του.

Συναισθηματική Ανατροφοδότηση- Κοινωνικοποίηση

1. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, το άτομο θα πρέπει να κατανοήσει αφενός τα συναισθήματα του, αφετέρου την διαφορετικότητα του άλλου.
2. Εφόσον διδαχθούν οι κανόνες κοινωνικής επαφής, ενθαρρύνουμε την κοινωνικοποίηση του ατόμου.
3. Επιδιώκουμε την ενσωμάτωση του σε ομάδα και τον βοηθάμε όταν δυσκολεύεται. Ενθαρρύνουμε το άτομο να ζητά βοήθεια από εμάς ή από τα άλλα παιδιά της τάξης, προσπαθώντας να δημιουργήσουμε ένα κλίμα αποδεκτής διαφορετικότητας. (Myles & Simpson, 1998).

4. Χρησιμοποιούμε ιστορίες με κοινωνικό περιεχόμενο, για να διδάξουμε στο παιδί την κοινωνική συνδιαλλαγή και επικοινωνία.
5. Σε ειδικές περιπτώσεις επιτρέψτε του να παρατηρεί μια συζήτηση άλλων, εάν δεν επιθυμεί να συμμετέχει.
6. Να είστε διαθέσιμοι όταν ζητηθεί από την οικογένεια να παρέμβετε σε κάποιο πρόβλημα τους σχετικά με το παιδί. (Κάκουρος, 2010, Σταμπολτζή, 2005)

2.10. Ο ρόλος των ειδικών θεραπειών

Η πολύπλοκη φύση των δυσκολιών και των διαταραχών στο σύνδρομο Asperger, είναι εμφανές ότι απαιτεί την εμπλοκή στη διάγνωση και στην αντιμετώπιση διαφορετικών ειδικών που εργάζονται σε διαφορετικές υπηρεσίες.

Ο ρόλος του δασκάλου της τάξης

Αρχικά, ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης. Συχνά, είναι εκείνος που αντιλαμβάνεται για πρώτη φορά ότι το παιδί έχει ιδιαίτερη συμπεριφορά, ασυνήθιστη και διαφορετική σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του. Στην περίπτωση που οι υποψίες περί της ύπαρξης κάποιας δυσκολίας είναι θετικές, ο ρόλος του δασκάλου είναι να διαμορφώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Ο ρόλος του βοηθού δασκάλου

Κύριο μέλημα του είναι να κατανοήσει το προσωπικό του σχολείου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ατόμων με σύνδρομο Asperger, να ενισχύσει την εμπιστοσύνη όσων συμμετέχουν στην εκπαίδευση του ατόμου, του ίδιου του παιδιού και των γονέων του. Επίσης, να υποδείξει ένα φάσμα στρατηγικών και προσεγγίσεων στο δάσκαλο της τάξης.

Ο ρόλος του ειδικού θεραπευτή

Ο ρόλος του ειδικού θεραπευτή ο οποίος έρχεται καθημερινά σε επαφή με το άτομο, είναι ίσως από τους πιο σημαντικούς. Εκείνος θα αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες δυσκολίες αλλά και ικανότητες του παιδιού, τους συγκεκριμένους τρόπους

εκμάθησης που θα αποδώσουν, καθώς και θα οδηγήσει το άτομο στα σωστά βήματα για την κοινωνικοποίηση του στο σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει να είναι ήρεμος, θετικός και σταθερός ώστε πατώντας στις γνώσεις του, να μπορέσει να βοηθήσει το άτομο να μαθαίνει καλύτερα, μέσω απλοποίησης των μαθημάτων και των κανόνων, να επικοινωνεί μέσω συμβουλών και δραστηριοτήτων στα πλαίσια του σχολείου, καθώς και να αυξάνει την αυτοεκτίμηση του μέσω επιβραβεύσεων για τις προσπάθειες του ώστε να μειώνεται το άγχος.

Σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να παραλείπουμε πως τα αποτελέσματα και η πρόοδος μπορεί να έχουν αργό ρυθμό, διότι χρειάζεται καιρός για να αναπτυχθεί σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου. Επίσης, κάθε παιδί είναι διαφορετικό, γι' αυτό ότι είναι αποτελεσματικό για ένα παιδί μπορεί να μην είναι για κάποιο άλλο. (Teaching Students with Autism, 2000, Walter, 2012)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1 Εισαγωγή

Η ικανότητα χρήσης της γλώσσας στην καθημερινότητα μας, είναι τόσο σημαντική, που συχνά θεωρούμε την ανάπτυξη της ως μια αυτονόητη και εύκολη διαδικασία. Η πολύπλοκη σύνθεση της παρατηρείται σε περιπτώσεις παιδιών που δυσκολεύονται να την κατακτήσουν. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του αυτισμού, τα άτομα παρουσιάζουν εξαιρετική δυσκολία στην ανάπτυξη του λόγου, λόγω της μειωμένης κοινωνικότητας, διάχυτων δυσκολιών που παρουσιάζουν καθώς και στην έλλειψη θέλησης για επικοινωνία. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα αναφερθούν τα στάδια φυσιολογικής εξέλιξης επικοινωνίας και λόγου καθώς και οι απαραίτητοι ορισμοί, που θα επιτρέψουν την ευκολότερη κατανόηση αφενός της φυσιολογικής εξέλιξης του λόγου αφετέρου την εξέλιξη αυτή στα άτομα με αυτισμό.

3.2 Ορισμοί

Σύμφωνα με την γλωσσολογία, η γλώσσα διακρίνεται στον λόγο, ένα εσωτερικό σύστημα κανόνων και την ομιλία, η οποία παρουσιάζεται ως το αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτού του συστήματος.

Λόγος: ως λόγος ορίζεται «ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας». Αποτελείται από το περιεχόμενο δηλαδή την σημασιολογία μιας λέξης, την χρήση του λόγου καθώς και την μορφή, η οποία ασχολείται με την σύνταξη των λέξεων, την μορφολογία αυτών και τη φωνολογία. Το σύστημα αυτό σταδιακά κατακτάται από τα άτομα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής και τα βοηθά να επικοινωνούν προφορικά αλλά και γραπτά.

Ομιλία: η ομιλία είναι το αποτέλεσμα της εξωτερίκευσης όλου αυτού του συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, είναι το λεκτικό εργαλείο που χρησιμοποιούμε για την μετάδοση ενός μηνύματος κατά την επικοινωνία και προϋποθέτει ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό. Εδώ, κατατάσσονται επίσης η ποιότητα φωνής, ο ρυθμός και

ο τόνος. Τα στοιχεία αυτά διευκολύνουν την κατανόηση του μηνύματος κατά την μετάδοση.

Ωστόσο, η ομιλία δεν είναι το μόνο μέσο ανθρώπινης επικοινωνίας. Κατά την μεταφορά μηνυμάτων ανάμεσα στα άτομα υπολογίζεται πως το 60% της επικοινωνίας βασίζεται στη μη λεκτική επικοινωνία. Σ αυτήν ανήκουν οι χειρονομίες, η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις προσώπου, η στάση του σώματος.

Επικοινωνία: η επικοινωνία είναι η διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες (πομπός και δέκτης), ανταλλάσσουν πληροφορίες, γνώσεις, ανάγκες, συναισθήματα και επιθυμίες. Περιλαμβάνει την κωδικοποίηση και μεταφορά του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη και την αποκωδικοποίηση από τον τελευταίο για την κατανόηση του νοήματος.

Γλώσσα: ως γλώσσα αναφέρεται ο αποδεκτός κώδικας αυθαίρετων συμβόλων μέσα από τον οποίο αναπαριστούμε στο μυαλό μας τις γνώσεις μας για τον κόσμο, με απώτερο σκοπό την επικοινωνία. Έτσι ο κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του σύμβολα και τους δικούς του κανόνες για την εξυπηρέτηση της. (Μ. Παπαντωνίου, Μ. Καμπούρογλου, 2011)

3.3 Βασικοί κανόνες για την ομιλία και την ανάπτυξη λόγου.

3.3.1 Η εξέλιξη των φωνημάτων

Παρόλο που τα παιδιά περνούν από διάφορα στάδια στην προσπάθειά τους να μάθουν να μιλούν και η πρόοδος τους παρουσιάζεται με διαφορετικούς ρυθμούς, υπάρχουν βασικοί οδηγοί κατάκτησης φωνημάτων.

Σύμφωνα με τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοθεραπευτών, τα στάδια της φωνολογικής εξέλιξης ανά ηλικία είναι τα εξής:

- (2,6-3,0 ετών): /m/, /p/, /b/, /t/, /c/, /k/, /g/
- (3,0-3,6 ετών): /n/, /d/, /v/, /ʃ/, /j/, /x/, /ɣ/
- (3,6-4,0 ετών): /f/, /s/, /z/, /l/
- (4,0-4,6 ετών): /θ/, /ð/, /λ/
- (4,6-5,0 ετών): /ts/, /dz/
- (5,0-5,6 ετών): /ts/, /dz/
- (5,6-6,0 ετών): /r/

Τα περισσότερα από τα φωνήματα αυτά χρησιμοποιούνται στην αρχή των λέξεων, ενώ μπορεί να παραλείπονται στην μέση ή τελική θέση. Στην ηλικία των τριών τα παιδιά θα πρέπει να γίνονται κατανοητά από το περιβάλλον τους ακόμα και αν δεν προφέρονται τα φωνήματα σωστά. Όσα δεν μπορούν να προφέρουν συνήθως αντικαθίσταται με άλλα παρόμοιου τρόπου ή τόπου άρθρωσης. Επιπλέον μέχρι τα τέσσερα έτη, δυσκολεύονται στην παραγωγή λέξεων με συμπλέγματα ενώ τα περισσότερα παρουσιάζουν δυσκολίες στις πολυσύλλαβες λέξεις. Στην ηλικία των έξι, θα πρέπει το παιδί να μπορεί να χρησιμοποιεί όλα τα φωνήματα στην ομιλία του. (Καμπανάρου, 2007)

3.3.2 Η εξέλιξη του λόγου

Σύμφωνα με την έρευνα των Shipley & McAfee (2004) βασισμένη σε αγγλόφωνα παιδιά, υπάρχουν ορισμένες δραστηριότητες, ικανότητες και γνώσεις που θα πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί ανά ηλικία.

Στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι το πρώτο έτος, επικοινωνεί συνήθως με κραυγές, γέλια και κλάματα ανάλογα με τις ανάγκες του. Κάνει χρήση διχειλικών ήχων κατά το βάβισμα, ακούει τους διάφορους ήχους, ανταποκρίνεται στο όνομα του και σταδιακά χρησιμοποιεί λεξιλόγιο τριών λέξεων.

Κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας του, αρχικά ηχολαλεί, παράγει φράσεις των δύο λέξεων και το λεξιλόγιο του κυμαίνεται από 3- 20 λέξεις. Σταδιακά κατανοεί περισσότερες από 300 λέξεις, χρησιμοποιεί ορθά τις 100 από αυτές και κατονομάζει ορισμένα αντικείμενα.

Κατά το τρίτο έτος ζωής η ομιλία του αρχίζει να γίνεται καταληπτή (75%), ζητά αντικείμενα με το όνομα τους, ακολουθεί απλές εντολές και απαντά σε απλές ερωτήσεις. Κατανοεί περίπου 900 λέξεις, παράγει ερωτήσεις και χρησιμοποιεί φράσεις με 3-4 λέξεις. Περισσότερο χρησιμοποιεί τον λόγο για κοινωνική συναλλαγή και όχι για την αναζήτηση πληροφοριών.

Στην ηλικία των τεσσάρων, αρχίζει να αναγνωρίζει αριθμούς, να καταλαβαίνει 2.500 λέξεις και να χρησιμοποιεί τις 2000. Γραμματικά χρησιμοποιεί σωστές προτάσεις ενώ αρχίζει να μιλάει για τις εμπειρίες του στο σχολείο, το σπίτι ή την βόλτα. Κάνει χρήση ανώμαλων πληθυντικών, κτητικών αντωνυμιών, μελλοντικών χρόνων, συγκριτικών τύπων καθώς και αυτοπαθείς αντωνυμίες.

Μετά το πέρας του πέμπτου έτους, το άτομο έχει ολοκληρώσει την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης του λόγου και είναι πλέον ικανό να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σχεδόν, σε όλα τα περιβάλλοντα συνδιαλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί πιο ώριμη γραμματική δομή, μπορεί να διορθώσει μόνο του τα λάθη του, κατανοεί τα αστεία και τα πειράγματα, μπορεί να μεταφέρει ακριβώς μια ιστορία καθώς και να ανταλλάσει πληροφορίες.

Τέλος στην προσχολική περίοδο, εκείνη των επτά ετών, τα παιδιά μπορούν να διατηρούν το θέμα μιας συζήτησης, να διερευνούν την ευστάθεια του μεταφερόμενου μηνύματος, να αφηγούνται μια ιστορία βασισμένη σε πλάγιο σχήμα καθώς και να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Ακόμη διαπραγματεύονται, εκφράζουν λεκτικά ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και αναπτύσσουν τις μεταγλωσσικές ικανότητες. (Μ. Παπαντωνίου, Μ. Καμπούρογλου, 2011)

3.4 Η εξέλιξη του λόγου στον αυτισμό

Αν και η εξέλιξη του λόγου και της επικοινωνίας στον αυτισμό, ακολουθεί την ίδια πορεία με εκείνη των φυσιολογικών παιδιών, ωστόσο επηρεάζεται από την εκάστοτε νοητική δυνατότητα και τον βαθμό της αυτιστικής διαταραχής. Τίποτα όμως δεν μπορεί να αποτελέσει γενίκευση, καθώς το κάθε άτομο που βρίσκεται στο φάσμα, από τα πρώτα κιόλας έτη της ζωής του έχει διαμορφώσει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Bates, Camaoni & Voltera (1975) από τους πρώτους μήνες ζωής, κατά το «διαλεκτικό» στάδιο, τα βρέφη με αυτισμό αναπτύσσουν την επικοινωνία τους μέσω του κλάματος, όπως και τα φυσιολογικά παιδιά, με την διαφορά ότι δεν είναι ποιοτικό. Πιο συγκεκριμένα, ως βρέφη μπορεί να κλαίει μονότονα και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο λόγο. Στην ηλικία των οκτώ μηνών, οι γονείς δεν μπορούν να κατανοήσουν το νόημα του κλάματος του παιδιού τους, ενώ παρατηρούν συχνά και ασυνήθιστες κραυγές.

Γύρω στους 12 μήνες, στο «προσλεκτικό» στάδιο, πιθανώς να εμφανιστούν οι πρώτες λέξεις χωρίς όμως να έχουν νόημα. Το κλάμα παραμένει δυνατό και δυσερμήγευτο. Παρατηρείται επίσης απουσία μίμησης ήχων και εκφράσεων, περιορισμένη ανταπόκριση σε επικοινωνιακούς ήχους καθώς και απουσία δεικτικής συμπεριφοράς.

Όπως αναφέρεται σε έρευνες (Jordan 1996) ένα ποσοστό περίπου 50-80% καταφέρνουν να περάσουν στο «εκφωνητικό» στάδιο και να αναπτύξουν προφορικό λόγο, όσο αυτό είναι εφικτό στα πλαίσια των δυσκολιών τους. Έτσι σε ηλικία 2 ετών, το λεξιλόγιο τους αγγίζει σε αριθμό τις 15 περίπου λέξεις, με συχνές εγκαταλείψεις, ενώ σε ελάχιστα παιδιά παρατηρούνται χειρονομίες.

Στις ηλικίες 3 ετών, σπάνια δημιουργούν προτάσεις δύο λέξεων, ενώ παρατηρείται ηχολαλία φράσεων. Στο επόμενο έτος των τεσσάρων, ίσως παρατηρηθούν συνδυασμός τριών λέξεων και χρήση αιτημάτων, ενώ η ηχολαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και επικοινωνιακά. (Μ. Παπαντωνίου, Μ. Καμπούρογλου, 2011, Καμπανάρου, 2007)

3.5 Επικοινωνιακές διαταραχές των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών.

Είναι πλέον γνωστό, πως το κύριο γνώρισμα του αυτισμού είναι η δυσκολία επικοινωνίας. Η τελευταία, συνήθως επηρεάζεται τόσο από παράγοντες που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή, όσο και από επιπρόσθετες γλωσσικές διαταραχές στα πλαίσια του φάσματος.

Παράγοντες που οφείλονται στον αυτισμό

Όσον αφορά τους παράγοντες που οφείλονται στην ίδια την διαταραχή, μπορούν να θεωρηθούν κατά κάποιο τρόπο κοινές εκδηλώσεις. Ως αρχική δυσκολία του παιδιού θεωρείται η περιορισμένη επικοινωνία του, η οποία ως ένα βαθμό είναι υπαίτια για την μη φυσιολογική ανάπτυξη της γλώσσας. Η έλλειψη ενσυναίσθησης, κατανόησης των χειρονομιών καθώς και της στάσης του σώματος, είναι οι βασικοί υπαίτιοι για την μη σωστή χρήση και κατανόηση του αποτελέσματος της επικοινωνίας.

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαίτερη γλωσσική ανάπτυξη σε διαφορετικό βαθμό, όσον αφορά την σύνταξη, μορφολογία και φωνολογία. Συνήθως τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας αν και δεν εμφανίζουν δυσκολίες σύνταξης ή μορφολογίας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες πραγματολογικού επιπέδου.

Τέλος, η μειονεξία γνωστικών λειτουργιών, είναι κοινό χαρακτηριστικό όσων βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Εξαιτίας της μειωμένης νοητικής ανάπτυξης παρουσιάζουν δυσκολία στην συγκράτηση, χρήση και επεξεργασία πληροφοριών,

ακαμψία σκέψης και ελλείμματα στην μάθηση, δεδομένα που επηρεάζουν την γενικότερη επικοινωνιακή τους ανάπτυξη. (Jordan, 1996)

Επιπρόσθετες γλωσσικές δυσκολίες.

Εκτός από τις δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή, μπορεί να ενυπάρχουν στο άτομο επιπρόσθετες γλωσσικές δυσκολίες. Αυτές, μπορεί να οφείλονται σε αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου/ γλώσσας, σε χαμηλό νοητικό επίπεδο αλλά και ορισμένες περιπτώσεις, σε συνοδά αισθητηριακά ελλείμματα. Έτσι τα άτομα μπορεί να δυσκολεύονται στην κατάκτηση των χρόνων των ρημάτων, στην σύνταξη προτάσεων, στην ανάκληση λέξεων και εννοιών. Επίσης εμφανίζουν περιορισμένο λεξιλόγιο, χαλαρή άρθρωση, φωνολογικές διαταραχές και διαταραχές στο ρυθμό της ομιλίας. (Βογινδρούκας, 2005)

3.6. Βασικά γνωρίσματα λόγου στο φάσμα του Αυτισμού.

Οι περισσότερες έρευνες στο φάσμα του αυτισμού έχουν επικεντρωθεί στις δυσκολίες του λόγου, παρά στις ιδιαίτερες ψυχολογικές μειονεξίες. Το συμπέρασμα από αυτές τις μελέτες φανερώνει ότι τα προσωδιακά στοιχεία της γλώσσας (χροιά φωνής, ένταση, επιτονισμός) καθώς και η πραγματολογία είναι οι τομείς που επηρεάζονται περισσότερο από την διαταραχή. Επιπλέον, τα επίπεδα του λόγου μπορεί να αναπτύσσονται ανομοιόμορφα και ένα παιδί να παρουσιάζει προβλήματα στην σημασιολογική επεξεργασία αλλά όχι σε επίπεδο σύνταξης και το αντίστροφο.

Από την άλλη πλευρά, ένα ποσοστό ατόμων, παρά την νοητική υστέρηση που ενυπάρχει με τον αυτισμό, είναι δυνατόν να αναπτύξουν την ανάγνωση και την γραφή τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Αντίθετα, υπάρχουν και περιπτώσεις που ενώ δεν εμφανίζουν κάποιο πρόβλημα στην σύνταξη και την φωνολογία, δυσκολεύονται πολύ στην σημασιολογική επεξεργασία κειμένου, ώστε δεν μπορούν να απαντήσουν σε σχετικές με αυτό ερωτήσεις.

Πραγματολογικές δυσκολίες

Ο τομέας της γλώσσας που αφορά την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας με απώτερο σκοπό την επικοινωνία, είναι η πραγματολογία και είναι αυτή

που διαταράσσεται περισσότερο στον Αυτισμό. Η πραγματολογία χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: τη προλεκτική και αφορά την επικοινωνία μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, τη μη λεκτική, η οποία ασχολείται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου πριν από την έναρξη μιας συζήτησης και τη λεκτική που αφορά την κοινωνική χρήση της γλώσσας.

Στην πρώτη περίπτωση, παρατηρούνται μειωμένο ενδιαφέρον και περιορισμένη κατανόηση για το περιβάλλον, έλλειψη ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους καθώς και πρόθεσης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μειωμένος κοινωνικός συγχρονισμός, δυσκολία βλεμματικής επαφής και κατανόησης των εκφράσεων, αλλά και δυσκολία κατανόησης προσωδίας.

Στην δεύτερη περίπτωση, το άτομο παρουσιάζει ασυνήθιστη χροιά και μεταβολές στην ένταση της φωνής, ακατάλληλη στάση σώματος καθώς και δυσκολία στην διατήρηση απόστασης από τον συνομιλητή.

Κατά την λεκτική πραγματολογία, παρατηρούμε δυσκολία εύρεσης του νοητικού επιπέδου των συνομιλητών, όπως επίσης και διεξαγωγής συμπερασμάτων, δυσκολίες στην αφήγηση, στην έναρξη, συντήρηση, διόρθωση συζήτησης, δυσκολία κατανόησης μεταφορικού λόγου, αινιγμάτων, ανεκδότην, παροιμιών και λογοπαιγνίων. (Βογινδρούκας, 2005)

Εξετάζοντας τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το άτομο δεν κατανοεί τον ρόλο του ως ομιλητής ή ακροατής και δεν ανταποκρίνεται ορθά σε μια κοινωνική συναλλαγή.

Γλωσσικές ιδιορρυθμίες

Οι πιο διαδεδομένες γλωσσικές ιδιορρυθμίες στο φάσμα του αυτισμού είναι η ηχολαλία, η αντιστροφή των αντωνυμιών «εγώ»- «εσύ» και ο μεταφορικός λόγος.

Η ηχολαλία ορίζεται ως στερεότυπη επανάληψη λέξεων ή εκφράσεων των άλλων, η οποία γίνεται άμεσα ή ετεροχρονισμένα. Γενικότερα θεωρείται προσπάθεια επικοινωνίας ή παιχνίδι με την γλώσσα. Κατά ένα μεγάλο ποσοστό, η άμεση ηχολαλία φανερώνει την έλλειψη κατανόησης της συγκεκριμένης λέξης ή φράσης από την πλευρά του αυτιστικού ατόμου. Από την άλλη πλευρά, ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί στερεοτυπικά την φράση «φύγε από το ραδιόφωνο, θα το χαλάσεις» (ετεροχρονισμένη ηχολαλία) για να ικανοποιηθεί το αίτημα του να ακούσει μουσική,

ίσως γιατί όταν του δημιουργείται αυτή η επιθυμία και κατευθύνεται προς το ραδιόφωνο ακούει την συγκεκριμένη φράση από το περιβάλλον του.

Σχετικά με την αντιστροφή αντωνυμιών, πολλές φορές χρησιμοποιούν για τον εαυτό τους τις αντωνυμίες «εσύ», «αυτός/ή» κυρίως ως απάντηση σε ερωτήσεις που τέθηκαν σε αυτούς σε β' ή γ' πρόσωπο (-τι θέλεις; -Εσύ θέλεις νερό).

Όσον αφορά τον μεταφορικό λόγο, θα πρέπει να κατανοήσουμε πως τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν έναν κυριολεκτικό τρόπο σκέψης που συνδέεται με την χαμηλή νοητική τους ευελιξία. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν αντιλαμβάνονται τα ανέκδοτα, τα λογοπαίγνια ή τα αστεία.

Επιπλέον, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών όπως «μεγάλο», «μικρό», σε αφηρημένες λέξεις και ρήματα και στην σωστή χρήση των ρηματικών χρόνων.

Σημασιολογία

Σημασιολογία είναι η ικανότητα επεξεργασίας του νοήματος μιας λέξης ή φράσης που ακούμε ή ενός αντικειμένου που βλέπουμε. Σε αυτήν την περίπτωση, σημασιολογικής επεξεργασίας τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να μεταφράσουν τις εμπειρίες τους σε γλωσσικές έννοιες. Επομένως, ο τομέας αυτός περιορίζεται σε συγκεκριμένο αριθμό σημασιολογικών χρήσεων, περισσότερο σε αντικείμενα παρά ενέργειες.

Σύνταξη

Η καθυστέρηση της ανάπτυξης των συντακτικών δομών συνδέεται με την γενικότερη αναπτυξιακή τους καθυστέρηση. Παρατηρούνται δυσκολίες στην χρήση γλωσσικών τύπων, όπως παραλείψεις άρθρων, αντωνυμιών, μικρών γραμματικών λέξεων, προθέσεων, καθώς και δυσκολία στην χρήση καταλήξεων συγκεκριμένων χρόνων των ρημάτων. Για να παρατηρήσουμε με ορθότητα την ιδιαιτερότητα της σύνταξης, θα πρέπει να την εξετάσουμε σε ένα μη δομημένο συντακτικά πλαίσιο. Για παράδειγμα, στην συντακτικά δομημένη ερώτηση «τι τρώει ο παππούς;», είναι λογικό πως το παιδί θα απαντήσει με την κατάλληλη συντακτική δομή «ο παππούς τρώει γλυκό», εφόσον την 'δανείστηκε' από εμάς.

Φωνολογία

Ενώ η φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό, ακολουθεί την ίδια εξέλιξη με εκείνη των φυσιολογικών, ωστόσο τα υπερτεμαχιακά στοιχεία της ομιλίας παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση από τα πλαίσια του φυσιολογικού. Ο τονισμός, ο ρυθμός, η προσωδία, το ύψος της φωνής, φαίνεται πως όταν χρησιμοποιούνται στο λόγο δεν στηρίζουν επαρκώς το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας κατάστασης ή μιας φράσης που συνοδεύουν. (Μ. Παπαντωνίου, Μ. Καμπούρογλου, 2011)

Πέρα από τις δυσκολίες αυτές όμως, θα πρέπει να κατανοήσουμε πως η διαταραχή αυτή κάθε αυτή, δημιουργεί δυσχέρειες στην διαδικασία της επικοινωνίας. Τα άτομα που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού, θα πρέπει να αποκτήσουν την κατάλληλη εκπαίδευση σύμφωνα με τις ανάγκες τους, για την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών τους. Στόχος κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να αναπτυχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι τομείς δυσκολίας του ατόμου, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητες ομιλίας και να αποφευχθεί η ασυλοποίησή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται η προσπάθεια καταγραφής των περιπτώσεων της μελέτης, σχετικά με την σύγκριση των στοιχείων του λόγου ανάμεσα σε πέντε άτομα με αυτισμό χαμηλής και πέντε υψηλής λειτουργικότητας. Κοινός παρονομαστής των παρακολουθήσεων, ήταν η αξιολόγηση εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου μέσω του «εργαλείου ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» του ΕΠΕΑΚ.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα αντλήθηκε από δύο κέντρα, το κέντρο ημέρας «αυλή του κόσμου», για τα άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και ένα απογευματινό κέντρο «επικοινωνία και μάθηση», για τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επιλογή του εργαλείου αξιολόγησης έγινε με κριτήρια, αφενός τις δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, αφετέρου δε, λόγω του συχνόχρηστου λεξιλογίου που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο εργαλείο, το οποίο μπορεί να κατακτηθεί και να χρησιμοποιηθεί από τα άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας.

Σε διάρκεια τριών μηνών, τα περιστατικά αξιολογήθηκαν στην δοκιμασία εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου, καταγράφηκαν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους μέσω των φακέλων τους και η πορεία εξέλιξης τους σύμφωνα με τους λογοθεραπευτικούς στόχους του εκάστοτε κέντρου. Ανάλογα με τα αποτελέσματα της δραστηριότητας λεξιλογίου, έγινε μια προσπάθεια να καταγραφεί ο χρόνος που χρειάστηκε το κάθε άτομο να μάθει τις λέξεις που τον δυσκόλεψαν.

1^η περιπτωσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Θ. Γ. **ΦΥΛΛΟ:** γυναίκα **ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 18/10/1993

ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Αιγάλεω **ΠΡΩΗΝ ΣΧΟΛΕΙΟ:** Ειδικό **ΠΛΑΙΣΙΟ:** Αυλή του κόσμου από 2009

ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός Χαμηλής Λειτουργικότητας

Η Θ. έχει διαγνωσθεί με αυτισμό και από το 2009 βρίσκεται στο κέντρο ημέρας «Αυλή του κόσμου», όπου παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, ψυχοκινητικής εξέλιξης και δημιουργικής απασχόλησης πέντε φορές την εβδομάδα. Έχει ύψος 1,55, είναι 85 κιλά και λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή λόγω διάσπασης προσοχής.

Παρακάτω παρουσιάζονται πληροφορίες από τον φάκελο της Θ., όσον αφορά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της κατά την πρώτη επαφή με το κέντρο ημέρας, οι στόχοι που δουλεύτηκαν και τα αποτελέσματα αυτών, δίνοντας μας την εξέλιξη των στοιχείων του λόγου μετά από λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Ομιλία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η Θ. γενικά ήταν θετική σε ξένο χώρο με άγνωστα άτομα. Περίμενε από το συνομιλητή να ξεκινήσει διάλογο, εμφάνιζε παραγωγικό λόγο σε θέματα ενδιαφέροντος, ενώ στην θέα αντικειμένων που την κέντριζαν μονολογούσε. Παρουσίασε σχετικά καλή άρθρωση και εκφορά λόγου. Επαναλάμβανε στερεοτυπικά φράσεις και ερωτήσεις, λόγω διάσπασης προσοχής και μη κατανόησης των ερωτήσεων (άμεση και ετεροχρονισμένη ηχολαλία).

Αξιολόγηση κατανόησης

Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης, η Θ. παρουσίασε έντονη αφαιρετικότητα, ηχολαλία όταν δεν κατανοούσε κάποια δραστηριότητα και συναισθηματικές εκρήξεις κατά την αξιολόγηση αρθρωτικού.

Από την μια πλευρά, η Θ. αντιδρούσε στους ήχους, εκτελούσε απλές εντολές και ορισμένες διπλές εντολές χωρίς όμως παραγωγή. Εντόπιζε αντικείμενα σε εικόνες και γνώριζε την χρήση τους, ενώ μπορούσε να περιγράψει και τι κάνει με αυτά τα

αντικείμενα. Κατανοούσε αντωνυμίες και απαντούσε στις ερωτήσεις που ξεκινούν με το τι και το που, ενώ η επανάληψη προτάσεων της άγγιζαν τις 8 λέξεις.

Από την άλλη πλευρά, δεν κατανοούσε χωρικές, ποσοτικές και χρονικές έννοιες, τα χρώματα, καθώς και δεν μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήσεις με το γιατί, το πότε και το από πού. Δυσκολευόταν να ταιριάξει ένα αντικείμενο σε μια κατηγορία. Αν και αναγνώριζε τα αντικείμενα, δεν μπορούσε να ονομάσει αυθόρμητα τις κατηγορίες. Δεν απέδιδε ορισμούς, δεν μιλούσε για γεγονότα του παρελθόντος και δεν δύναται να χρησιμοποιήσει να + ρήμα.

Αξιολόγηση άρθρωσης.

Όπως αναφέρθηκε, η Θ. κατά την αξιολόγηση της άρθρωσης μέσω εικόνων, ξέσπασε σε κλάματα, κάτι που συνήθιζε να κάνει στο παρελθόν, όταν της ζητούταν να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα την οποία δεν γνώριζε. Παρόλα αυτά κατονόμασε όλες τις εικόνες ενώ φάνηκε πως δεν κατέχει καθόλου το φώνημα /z/, καθώς και ότι αντικαθιστά συστηματικά σε αρχή και μέση θέση, το φώνημα /θ/ με το /x/ και το /ks/ με το /ps/.

Σε γενικές γραμμές, η πρώτη εντύπωση για την Θ. ήταν ότι η κατανόηση της είναι ικανοποιητική αλλά η έκφραση της μη λειτουργική.

Ύστερα από πέντε χρόνια στην αυλή του κόσμου υπήρξε εξέλιξη στην ηχολαλία, την κατηγοριοποίηση, την παραγωγή των απλών εντολών, την δημιουργία οργανωμένων προτάσεων και στην έκφραση συναισθημάτων μέσω κλάματος. Ενώ στο παρελθόν ηχολαλούσε καθόλη την διάρκεια της ημέρας, πλέον ηχολαλεί μόνο σε ερωτήσεις που δεν κατανοεί και σε περιπτώσεις που περιτριγυρίζεται από πολλά άτομα. Κατανοεί πως σε ένα διάλογο θα πρέπει να περιμένει να τελειώσει ο συνομιλητής της για να εκφράσει και η ίδια την άποψη της, αλλά δεν το χρησιμοποιεί σε περιπτώσεις πολυκοσμίας. Νοητικά και όχι λεκτικά, γνωρίζει την έννοια των κατηγοριών και μπορεί να ξεχωρίσει τα φρούτα, τα ζώα, τα λαχανικά, τα ρούχα και τα έπιπλα στα οποία δηλώνει και την χρήση τους. Πέτυχε την δομή Υ, Ρ Α στις προτάσεις της και μαθαίνει να παράγει τις απλές εντολές που χρησιμοποιεί σε πρώτο πρόσωπο, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το αφομοιώνει στο καθημερινό της λόγο. Λόγω των δυσκολιών της, δεν κατορθώθηκε εξέλιξη στην περιγραφή δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής αν και η ίδια κατορθώνει χωρίς

δυσκολία, να κάνει δουλειές στο σπίτι μόνη της. Τέλος, στην ηλικία που βρίσκεται, δεν θεωρήθηκε χρήσιμη η παρέμβαση στην άρθρωση, αλλά στο σύνολο των επικοινωνιακών της ικανοτήτων.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με βάση τις εικόνες του «εργαλείου ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας» του υπουργείου εθνικής υγείας και θρησκευμάτων (επεαεκ). Η επιλογή αυτού του εργαλείου στηρίχτηκε στην λίστα των συχνόχρηστων λέξεων που απεικονίζονται. Αρχικά παρουσιάζονταν οι εικόνες στο παιδί (οι οποίες παρατίθενται στο παράρτημα) ενώ ταυτόχρονα γινόταν η καταγραφή των απαντήσεων στον παρακάτω πίνακα.

Καταλογος ερεθισμάτων
κατονομασίας – κατανόησης εικόνων

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Ερεθισμα	Μηνιαίες (01-11)
1.	Ηρώνα	
2.	Γούλα	
3.	Καλάθι	x
4.	Καρέ	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κιτρινουβάγια	σφα
8.	Πάπια	σφα
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	σφα
14.	Αλιούδα	
15.	Ελικόπτερο	σφα
16.	Ελάφι	σφα
17.	Καταβόδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	σφα
20.	Βαρέλι	σφα
21.	Φούστα	σφα
22.	Φώκια	x
23.	Αγκυρα	x
24.	Καμήλα	x
25.	Πριόνι	σφα
26.	Πουκάμισο	σφα
27.	Γινόκερος	σφα
28.	Γουακαρι	x
29.	Χάρακας	σφα
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	x
32.	Κόκκος	σφα
33.	Παγώνι	σφα
34.	Γριμπέτα	σφα
35.	Λουκέτο	x
36.	Άρπα	

Τα κενά σημεία του πίνακα είναι οι σωστές απαντήσεις της Θ.Γ.

Τα σημεία με το σύμβολο x αναφέρονται στην μη ονομασία του αντικειμένου.

Κατά την διάρκεια της δοκιμασίας κατονομασίας με την ερώτηση «τι είναι αυτό;», η Θ. χρησιμοποιούσε την λέξη «πουλί» για κάθε ζώο που είχε φτερά και «σκύλος» για κάθε τετράποδο. Όσα αντικείμενα παρουσίαζαν βάθος, όπως η τρομπέτα, αναγνωρίζονταν σαν «κάδος», ενώ η πάπια και ο κύκνος συγγέονταν με την «κότα» λόγω μεγέθους και σχήματος σώματος. Ο χάρακας κατονομάστηκε ως «κασετίνα» λόγω αναγνώρισης της τοποθέτησης του, το πουκάμισο ως «μπλούζα» και το αεροπλάνο ως «ελικόπτερο», ονομασίες οι οποίες δείχνουν την νοητική κατάκτηση ορισμένων κατηγοριών. Στις εικόνες που δεν γνώριζε την ονομασία τους η Θ. ηχολαλούσε την ερώτηση «τι είναι αυτό;» μετά από εμένα.

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Η αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου βασίστηκε στο ίδιο εργαλείο, με την διαφορά ότι τα αντικείμενα βρίσκονταν ανά ομάδες τεσσάρων, όμοιων μεταξύ τους.

Κατονομητή εικόνας

Α/Α	Εικόνα που ζητείται	Μονάδες 0-3
1	Παπια - κοίτα - κουνιά - κουνιάρι	X
2	Ελαφάκι - λιοντάρι - γαϊδάρικος - γαϊδάρη	X
3	Χρησάκι - σόφρα - κρημάλι - αμφοδιολοφάκι	
4	Άλιχο - αγελάδα - γουρουνιά - κότερα	
5	Μελιτζάνα - φασόλια - πουκάμισο - παντελόνι	
6	Μπανίνα - μήλι - σταφύλια - αχλάδι	
7	Καρφίτι - πατάτα - ντομάτα - μανιτάρια	
8	Πλοίο - ελικόπτερο - τρένο - αεροπλάνο	X
9	Τρένο - αυτοκίνητο - λεωφορείο - αεροπλάνο	X
10	Χάρακας - μολύβι - χένα - φαλάκι	
11	Κατσαρόλα - ποτήρι - τηγάνι - μπουκάλι	
12	Κουτάλι - πιρούνι - φαλάκι - βελόνα	
13	Κλειδί - μανταλάκι - σφυρί - βελόνα	
14	Κερί - αστέρι - άγκυρα - ρολόι	X

Τα κενά αναφέρονται στις σωστές αποκρίσεις.

Το σύμβολο x αναφέρεται στην μη αναγνώριση των αντικειμένων που τις ζητήθηκαν.

Στην συγκεκριμένη δοκιμασία η Θ. δεν ανταποκρίθηκε στην αναγνώριση (ερώτηση: δείξε) της πάπιας, του ρινόκερου, του ελικόπτερου, του τρένου καθώς και της άγκυρας. Οι λέξεις αυτές ήταν λογικό να μην αναγνωριστούν, εφόσον παρουσίασε δυσκολία στην κατονομασία τους. Κάθε φορά που της ζητούσαν να δείξει ένα αντικείμενο, εκείνη ξεκινούσε από το επιθυμητό και στην συνέχεια έδειχνε

και τα υπόλοιπα. Στις ομάδες που δεν κατανοούσε ποιο αντικείμενο της ζητούσα, έδειχνε όλα τα αντικείμενα με τη σειρά που απεικονίζονταν και ηχολαλούσε την ερώτηση μου.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Μετά από καταγραφή των λαθών της Θ. επιλέχθηκαν τα αντικείμενα καλάθι, πάπια, ελικόπτερο, βαλίτσα, φούστα, πουκάμισο, τσεκούρι, βελόνα, χάρακας και λουκέτο για έναρξη εκμάθησης, λόγω του ότι ερχόταν με αυτά η Θ. πιο συχνά σε επαφή.

Αρχικά, το πρώτο στάδιο παρέμβασης είχε ως στόχο την αναγνώριση αυτών των αντικειμένων από το παιδί. Έτσι, μέσα από τρία 3D αντικείμενα κάθε φορά, η Θ. καλούταν να δείξει το αντικείμενο που της ζητούσα. Αυτό που παρατηρήθηκε από τις συνεδρίες μας, ήταν ότι χρησιμοποιούσε τον ίδιο τρόπο δήξης όπως και στην αξιολόγηση, περνώντας το δάχτυλό της από όλα τα αντικείμενα που βρίσκονταν μπροστά της, με πρώτη επιλογή το ζητούμενο αντικείμενο.

Μέσα από πολλές επαναλήψεις της παραπάνω δραστηριότητας, μέχρις ότου να αναγνωριστούν τα επιλεγθέντα αντικείμενα, περάσαμε στο στάδιο της ονομασίας. Κατά τις πρώτες συνεδρίες φάνηκε να ονομάζει κατόπιν πολλών επαναλήψεων την πάπια, το ελικόπτερο, το πουκάμισο, την φούστα και τη βελόνα. Στις επόμενες όμως, εμφάνισε άρνηση και επιθετική συμπεριφορά, διότι την δυσκόλευε η απομνημόνευση των καινούριων λέξεων. Η Θ. ηχολαλούσε όλες τις ερωτήσεις μου και προσπαθούσε να με χτυπήσει για να μου πάρει τις κάρτες με τις εικόνες. Το γεγονός αυτό, πραγματοποιήθηκε και στην επόμενη συνεδρία γι αυτό το λόγο η παρέμβαση διεκόπη.

Στο σύνολο της παρέμβασης, η Θ. απάντησε σωστά στις 15 από τις 36 ερωτήσεις κατονομασίας εικόνων και στις 9 από τις 14 δοκιμασίες αναγνώρισης. Το ποσοστό επιτυχίας του εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου ανέρχεται στο 48% . Επιπλέον, κατάφερε να αναγνωρίσει 10/10 από τα επιλεγμένα αντικείμενα και να ονομάσει τα πέντε από αυτά σε διάστημα δύο μηνών δύο φορές την εβδομάδα.

2^η περιπτώσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Α. Γ. **ΦΥΛΛΟ:** άνδρας **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 11/11/1998

ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Κολωνός **ΠΡΩΗΝ ΣΧΟΛΕΙΟ:** Θεοτόκος **ΠΛΑΙΣΙΟ:** Αυλή του κόσμου από 2012

ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας

Ο Α. διεγνώσθη σε ηλικία δύο ετών με διάχυτη αναπτυξιακή-εξελικτική διαταραχή. Μίλησε για πρώτη φορά στα 4;06 χρόνια και λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή από τα 5;06, λόγω υπερκινητικότητας και επιθετικής συμπεριφοράς. Παρουσίαζε έντονα προβλήματα αυτοεξυπηρέτησης και αϋπνίας ως παιδί. Σήμερα είναι 1,78 και ζυγίζει 118 κιλά.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης

Με την είσοδο του Α. στην αίθουσα για την έναρξη της αξιολόγησης, φάνηκε να έχει καλή βλεμματική επαφή, ήταν ιδιαίτερα κοινωνικός και δεν φάνηκε να δυσανασχετεί με την απουσία της μητέρας του, δεδομένου ότι βρίσκεται μαζί της όλη την μέρα αλλά και την νύχτα εφόσον κοιμούνται μαζί. Ήταν πρόθυμος να απαντήσει σε ερωτήσεις, αλλά έδινε ελλιπείς πληροφορίες για εκείνον και την οικογένειά του. Συζητούσε με άνεση, δεν χρειάστηκε να επαναληφθεί κάποια φράση του θεραπευτή, αλλά παρατηρήθηκε ότι ψιθυριστά ηχολαλούσε.

Στα θετικά της αξιολόγησης, ο Α. γνώριζε τις μέρες, τις εποχές, αναγνώριζε τις εικόνες με τα αντικείμενα που του ζητούνταν καθώς και τη χρήση τους, τα μέρη του σώματος, τα χρώματα, και τα σχήματα. Έδινε λογικές απαντήσεις σε απλές ερωτήσεις, απαντούσε σε ερωτήσεις με το πότε, ενώ χρησιμοποιούσε σωστά προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες.

Από την άλλη πλευρά, δεν γνώριζε τους μήνες, δεν μπορούσε να φτιάξει ένα πάζλ, χρειαζόταν βοήθεια στην ονομασία αντικειμένων, εκτελούσε απλές εντολές ενώ στις σύνθετες μπερδεύονταν και απαντούσε παραπλήσια. Παρουσίασε μεγάλη δυσκολία στις έννοιες χώρου και χρόνου και στον προσανατολισμό. Δεν μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήσεις με το γιατί, δυσκολευόταν να αναφερθεί σε γεγονότα του παρελθόντος, δεν κατονόμαζε τις κατηγορίες, διέθετε ακουστική μνήμη 3 έως 4

λέξεις, και συνήθιζε να κόβει συλλαβές από μερικές λέξεις. Επιπλέον, δυσκολευόταν πάρα πολύ στους ορισμούς αντικειμένων.

Ο Α. παρακολουθεί ολοκληρωμένο πρόγραμμα στο κέντρο ημέρας «αυλή του κόσμου» από το 2012. Βασικός στόχος του προγράμματος του είναι η μείωση της επιθετικότητας και η λειτουργική επικοινωνία του. Μέσα σε διάστημα δυο χρόνων, κατάφερε να ξεχωρίζει αντικείμενα με βάση την κατηγορία τους, να γνωρίζει την ημερομηνία και την εποχή που διανύει (αλλά όχι ως έννοιες με την σειρά), και άρχισε να αποκτά λεξιλόγιο καθημερινότητας. Όσον αφορά τις έννοιες του χώρου έχει ξεχωρίσει το πάνω-κάτω, μέσα-έξω. Με τον Α. δεν δουλεύεται άρθρωση, αλλά η δομή των προτάσεων του. Πλέον χρησιμοποιεί δευτερεύουσες προτάσεις και κάνει και χρήση συναισθήματος σε αυτές. Απαντά σε δουλεμένες ερωτήσεις με γιατί, μέσω εξάσκησης στην δοκιμασία αιτίου- αποτελέσματος. Αρχικά, μάθαινε στερεοτυπικά να απαντά και να κάνει ερωτήσεις. Πλέον καταφέρνει να εισχωρήσει σε αυτές και δικές του απορίες με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται επιτυχημένη συνδιαλλαγή με άτομα εκτός του πλαισίου.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Η αξιολόγηση παρουσιάστηκε με τον ίδιο τρόπο και τα αποτελέσματα ήταν τα εξής.

Κατάλογος ερεθισμάτων κατονομασίας – καιανόησης εικόνων

Κατονομαζόμενα εικόνων

Α/Α	Ερέθισμα	Μονάδες (0-1)
1.	Πηγάδι	
2.	Γούλι	
3.	Καλάκι	
4.	Κερί	αποτυχία
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	πολύ
8.	Πάπια	πολύ
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	άλλα
14.	Αλυσίδα	
15.	Ελικόπτερο	
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	επιτυχία
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	επιτυχία
20.	Βαρέλι	αποτυχία
21.	Φοίβτα	1

22.	Φώκια	x
23.	Άγκυρα	αγκύρα
24.	Καμήλα	άλογα
25.	Πριόνι	
26.	Πουκάμισο	
27.	Ρινόκερος	άλογα
28.	Τσεκούρι	σημαία
29.	Χάρακας	εργαλείο
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	θερμόμετρο
32.	Κύνος	πάπια
33.	Παγώνι	x
34.	Τρουμπέτα	
35.	Λουκέτο	
36.	Άρπα	πόρτα

Τα κενά παρουσιάζουν τις σωστές απαντήσεις, ενώ το σύμβολο x τη μη κατονομασία του αντικειμένου.

Κατά την καταγραφή των αποτελεσμάτων ο Α. ονόμασε το κερι «αναπτήρα», την κουκουβάγια «πουλί», την καμηλοπάρδαλη, την καμήλα και τον ρινόκερο ως «άλογα», τον κύκνο «πάπια», το κατσαβίδι και τον χάρακα ως «εργαλείο», την βαλίτσα ως «τσάντα» και το βαρέλι «κουτί», γεγονότα που δείχνουν ότι αν και δεν μπορεί να κατονομάσει επακριβώς την λέξη που απεικονίζεται, τουλάχιστον κατανοεί την χρήση ή και την κατηγορία στην οποία υπάγονται. Από την άλλη πλευρά, ονόμασε την άρπα «πόρτα», το τσεκούρι ως «σημαία» και την βελόνα «θερμόμετρο». Τέλος, στις εικόνες φούστα, φώκια και παγώνι που δεν έδωσε καμία ονομασία, ηχολαλούσε την ερώτησή μου «τι είναι αυτό;».

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Η δραστηριότητα στηρίχθηκε στο ίδιο αξιολογητικό εργαλείο ενώ παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Κατανομή εικόνων

Α/Α	Εικόνα που ζητείται	Μισώδες (H 1)
1	Πορτο - πορτο - πορτο - πορτο	
2	Γαλοπούλα - λουκουμάς - ψηφιδωτός - γαλάκι	
3	Λιμνοπούλα - λάπη - καμήλα - καμηλοπάρδαλη	x
4	Άλογος - αγελάδα - γοργόνι - κατσικά	x
5	Μπαλόνια - φούστα - ποικιλία - παντελόνι	
6	Μπανάνια - μήλο - σταφύλια - αχλάδι	
7	Καρύτο - πατάτα - ντομάτα - μαρούλι	
8	Πάνο - ελικόπτερο - τρένο - αεροπλάνο	x
9	Τρένο - αυτοκίνητο - λεωφορείο - αεροπλάνο	
10	Λάμακας - μολύβι - χτένα - ψαλίδι	x
11	Κατσαρόλα - πυγή - τηγάνι - μπουκάλι	
12	Κουτάλι - πιρούνι - ψαλίδι - βελόνα	
13	Κλειδί - μανταλάκι - σφιγκτήρας - βελόνα	
14	Κερί - αστέρι - άγκυρα - ρολόι	

Τα κενά σημεία του πίνακα αντιστοιχούν σε σωστές απαντήσεις.

Το σύμβολο x χρησιμοποιείται για τη λανθασμένη αναγνώριση του ζητούμενου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, ο Α. φάνηκε να μην αναγνωρίζει την καμήλα από τα άλλα τρία όμοια με αυτή ζώα, όπως και στην περίπτωση της αγελάδας, του ελικοπτερού και του χάρακα. Γενικότερα ο Α. ήταν ιδιαίτερα φιλικός και πρόθυμος να κάνει όσα του ζητούσα.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Σύμφωνα με την καταγραφή, ο Α. φάνηκε να μην γνωρίζει καθόλου την φώκια, την φούστα και το παγώνι ενώ το κερί, την κουκουβάγια, την πάπια, την καμηλοπάρδαλη, το κατσαβίδι, την βαλίτσα, το βαρέλι, την καμήλα, τον χάρακα και τον κύκνο να τα κατανοεί ως μέρη κατηγοριών ή να τα συγγέει με παραπλήσια αντικείμενα. Ύστερα από συζήτηση των αποτελεσμάτων με τον υπεύθυνο λογοθεραπευτή του κέντρου, έγινε κατανοητό πως ο Α. γνώριζε σημασιολογικά τα αντικείμενα των εικόνων μου, διότι τα είχε διδαχθεί κατά τις συνεδρίες λογοθεραπείας στο παρελθόν, αλλά δεν τα είχε αυτοματοποιήσει. Σε δεύτερο χρόνο λοιπόν, με τις δικές του κάρτες έγινε μια προσπάθεια επανεκτίμησης των λαθών του. Πράγματι, τα αποτελέσματα ήταν θετικά αφού κατονόμασε σωστά το κερί, το κατσαβίδι, την πάπια, την βαλίτσα, το βαρέλι, το τσεκούρι, τη βελόνα και το χάρακα.

Όσον αφορά τις λέξεις κουκουβάγια, καμηλοπάρδαλη, άγκυρα, καμήλα, ρινόκερο, κύκνο και άρπα, έγινε προσπάθεια αναγνώρισης και κατονομασίας μέσω καρτών διότι η δυνατότητα 3D αντικειμένων ήταν δύσκολη. Η διαδικασία της αναγνώρισης πραγματοποιήθηκε μέσα σε δύο εβδομάδες, με πολύ θετικά

αποτελέσματα. Κατά την ονομασία των αντικειμένων χρειάστηκαν οκτώ συνεδρίες για την παραγωγή, χωρίς βυήθεια, των ρινόκερο, άρπα, φώκια, φούστα και άγκυρα, καθώς παρουσίασε μεγάλη δυσκολία στον διαχωρισμό της καμήλας και της καμηλοπάρδαλης, της κουκουβάγιας, του παγωνιού και του κύκνου λόγω της γενικότερης δυσκολίας του στην κατονομασία των ζώων. Παρόλες τις προσπάθειες και τις συνεχείς επαναλήψεις μέσω καρτών, παιχνιδιών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ζώων και των αντικειμένων δεν επιτεύχθηκε αυτοματοποίηση, παρά επανάληψη και αναγνώριση των αντικειμένων.

Στο σύνολο της παρέμβασης ο Α. απάντησε σωστά στις 18 από τις 36 δοκιμασίες κατονομασίας και σε 10 από τις 14 εικόνες αναγνώρισης αντικειμένων. Το ποσοστό επιτυχίας της δοκιμασίας εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου για τον Α. ανέρχεται στο 56%. Επιπλέον, κατάφερε να αναγνωρίσει 18/18 σε δύο εβδομάδες (4 συνεδρίες), και να κατονομάσει τα 5/10 μέσα σε διάστημα 1,5 μήνα με συνεχείς επαναλήψεις χωρίς την αυτοματοποίηση τους.

3^η περιπτώσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Β. Α. **ΦΥΛΛΟ:** ΓΥΝΑΙΚΑ **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 17/09/1992

ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Αγία Βαρβάρα **ΠΡΩΗΝ ΣΧΟΛΕΙΟ:** ειδικό **ΠΛΑΙΣΙΟ:** Αυλή του κόσμου από 2008

ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας

Η Β. είναι το ένα από τα δίδυμα παιδιά της οικογένειας. Η αδερφή της έχει νοητική υστέρηση και παραπληγία. Την 36,5 εβδομάδα κύησης παρουσιάστηκε ρήξη υμένων στην μήτρα, ενώ στην συνέχεια τα μωρά μπήκαν σε θερμοκοιτίδα. Η Β. περπάτησε 13 μηνών, ενώ στην ηλικία των έξι ετών δεν παρουσίαζε καθόλου λόγο. Εκπαιδεύτηκε στο macaton σε ηλικία 8 ετών, μέχρι τα δώδεκα έτη που παρουσίασε τα πρώτα στοιχεία λόγου. Είναι ιδιαίτερα επιθετική με την αδερφή και την μητέρα της, ενώ συχνά αυτοτραυματίζεται.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης

Κατά την είσοδο της Β. στην αίθουσα, κάθισε στην καρέκλα και έμοιαζε να μην την ενοχλεί το καινούριο άτομο που αντίκριζε.

Από την μία πλευρά, η Β. έκανε χρήση αντωνυμιών, πληθυντικού αριθμού και άρνησης. Μπορούσε να συγκρίνει αντικείμενα ,να τα κατηγοριοποιήσει και να τα περιγράψει. Απαντούσε σε ερωτήσεις με το τι, το που, το τότε και παρουσίαζε υψηλό επίπεδο κατανόησης και έκφρασης. Κατά την ανεπίσημη δοκιμασία άρθρωσης, κατονόμασε όλες τις εικόνες με ελάχιστη βοήθεια, χρησιμοποιώντας όμως στην ομιλία μόνο τα φωνήματα /t/, /b/, /m/.

Από την άλλη πλευρά, η Β φάνηκε να μην κατανοεί τις χρονικές, χωρικές και ποσοτικές έννοιες και την παθητική φωνή. Δεν μπορούσε να εξάγει συμπεράσματα, να αναφερθεί σε συμβάντα που δεν είναι του παρόντος, να δώσει ορισμούς και να κατονομάσει κατηγορίες. Τέλος, η ομιλία της άλλοτε ήταν καταληπτή και άλλοτε ακατάληπτη. Βασικός στόχος του προγράμματος της ήταν να βελτιωθούν τα υπόλοιπα φωνήματα στην ομιλία της καθώς και να μπορεί να κάνει διάλογο με ομιλητή.

Η Β. παρακολουθεί οργανωμένο πρόγραμμα στο κέντρο ημέρας πέντε φορές την εβδομάδα. Λαμβάνει μέρος σε εξωτερικά προγράμματα και έχει μειωθεί η τάση της για αυτοτραυματισμό. Αρχικά, έγινε προσπάθεια να βελτιωθεί η άρθρωσή της

αλλά δεν επέφερε θετικά αποτελέσματα, λόγω του έντονου εκνευρισμού της. Χρησιμοποιεί δομή Υ, Ρ, Α στις προτάσεις της, κάνει ερωτήσεις, απαντά μονολεκτικά αλλά η ομιλία της συνεχίζει να είναι ακατάληπτη ορισμένες φορές. Πλέον κατανοεί και κατονομάζει κατηγορίες, γνωρίζει την ημέρα που διανύει και χρησιμοποιεί στον λόγο της τις χωρικές έννοιες πάνω, κάτω, μέσα, έξω. Τέλος, όταν δεν κατανοεί μια ερώτηση, παρουσιάζει ηχολαλία.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Σύμφωνα με τον τρόπο που παρουσιάστηκε το εργαλείο αξιολόγησης στην Β., παραθέτονται τα παρακάτω αποτελέσματα.

Κατάλογος ερεθισμάτων κατονομασίας – κατανόησης εικόνων

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Παρόνι	
2.	Ρολόι	
3.	Καλάθι	
4.	Κερι	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	παιδί
8.	Πάπια	παιδί
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	παιδί
12.	Λεωφορείο	παιδί
13.	Καμηλοπάρδαλη	
14.	Αλυσίδα	
15.	Ελικόπτερο	παιδί
16.	Ελάφι	x
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	
21.	Φούστα	x
22.	Φώκια	παιδί
23.	Άγκυρα	x
24.	Καμήλα	παιδί
25.	Πριόνι	παιδί
26.	Πουκάμισο	παιδί
27.	Ρινόκερος	x
28.	Τσεκούρι	x
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	x
32.	Κίχνος	παιδί
33.	Παγώνι	x
34.	Τρουμπέτα	x
35.	Λουκέτο	x
36.	Άρπα	x

Κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων, η Β. φάνηκε πως γνώριζε το είδος της κουκουβάγιας, της πάπιας, του κύκνου ως «πουλιά» και της φώκιας ως «ζώου». Κατονόμασε το λεωφορείο «τρένο», το πριόνι «μαχαίρι», το ελικόπτερο «αεροπλάνο» και το πουκάμισο «μπλούζα» λόγω ομοιότητας των αντικειμένων. Όσον αφορά το πουκάλι το οποίο κατονόμασε «νερό», φαίνεται πως κατανοεί την χρήση του, αλλά δεν κατέχει την ονομασία του. Τέλος, η Β. δεν ανέφερε τίποτα για τις εικόνες ελάφι, φούστα, άγκυρα, ρινόκερος, τσεκούρι, βελόνα, παγώνι, τρομπέτα, λουκέτο και άρπα.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εκφραστικού λεξιλογίου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Κατανομή επιπέδων

Α/Α	Είδη που ζητείται	Μονάδες 10-11
1.	Πάπια - κοίτη - κύκνος - πουλιά	x
2.	Ελικόπτερο - λιωστήρι - ρινόκερος - γαμήλα	x
3.	Λιωστήρι - ελαφι - καμήλα - κομηλοπαρσάνη	x
4.	Άλογο - αγελάδα - γαμήλα - κατσίκι	
5.	Μπλουζά - φουστά - πουκάμισο - παντελόνι	
6.	Μπανάνες - μήλο - σταφύλια - αχλάδι	
7.	Καρύδι - πατάτες - ντομάτες - μαρούλι	
8.	Πλοίο - ελικόπτερο - τρένο - αεροπλάνο	
9.	Τρένο - αυτοκίνητο - λεωφορείο - αεροπλάνο	
10.	Χάρακας - ρολόφι - χτένα - φαλίδι	
11.	Κατσαρόλα - ποτήρι - τηγάνι - πουκάλι	x
12.	Κουτάλι - πιρούνι - φαλίδι - βελόνα	
13.	Κλειδί - μανταλάκι - σφιγέτρα - βελόνα	
14.	Κερί - αστέρι - άγκυρα - ρολόι	

Τα κενά αναφέρονται στις επιτυχημένες αναγνωρίσεις των αντικειμένων, ενώ το σύμβολο x στις λανθασμένες.

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα, οι δυσκολίες στην αναγνώριση της πάπιας, του ρινόκερου και της καμήλας, οφείλονται στην δυσκολία κατονομασίας των ζώων αυτών, διότι ενδεχομένως να μην έχει εκπαιδευτεί σ αυτά ή να μην τα έχει αυτοματοποιήσει. Επίσης, δεν αναγνώρισε το τηγάνι ενδεχομένως για τους ίδιους λόγους. Παρόλα αυτά φαίνεται γα αναγνωρίζει το πουκάμισο, το ελικόπτερο, το τρένο και την άγκυρα ακόμη κι αν τα σύγχεε ή δεν τα κατονόμαζε καθόλου κατά την

αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου. Αυτό θα μπορούσε επίσης να αποτελεί ένδειξη μη αυτοματοποίησης εννοιών που γνωρίζει.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Ύστερα από καταγραφή και μελέτη των αποτελεσμάτων, η παρέμβαση ξεκίνησε με την αναγνώριση σε 3D αντικείμενα και κάρτες, των αντικειμένων που δεν κατονόμασε σωστά η Β.. Τα αντικείμενα προς αναγνώριση χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, με την αναγνώριση όλων των αντικειμένων σε διάστημα τριών εβδομάδων (2 συνεδρίες την εβδομάδα). Τα θετικά αποτελέσματα στην αναγνώριση προήλθαν λόγω της δυσκολίας που η Β. κατέχει στην κατονομασία.

Οι ίδιες ομάδες αντικειμένων, εφόσον επαναλαμβάνονταν η αναγνώρισή τους σε κάθε συνεδρία, κατόπιν δουλεύτηκαν ως προς την ονομασία τους. Η ίδια αρχικά, ονομάτιζε μετά από εμένα τα αντικείμενα πάπια, λεωφορείο, ελικόπτερο, ελάφι, φούστα, φώκια, άγκυρα και βελόνα, τα οποία θυμόταν για περιορισμένο χρόνο. Στην αρχή κάθε συνεδρίας, γινόταν μικρή επανάληψη, διότι δεν μπορούσε να θυμηθεί τις λέξεις χωρίς βοήθεια (περίπου τρεις εβδομάδες). Όταν πλέον, για τις συγκεκριμένες λέξεις δεν χρειαζόταν την βοήθειά μου, περάσαμε σε εκείνες που δεν κατονόμαζε καθόλου. Η Β. έδειχνε να δυσκολεύεται πάρα πολύ να συγκρατήσει τις λέξεις και παρουσίαζε αυτοτραυματική συμπεριφορά. Κάθε φορά που δεν θυμόταν ή έκανε λάθος μια λέξη, χτυπούσε έντονα με τα χέρια, το κεφάλι και το στήθος της. Από κει και έπειτα, όσες προσπάθειες της δεν απέδιδαν και καταλάβαινε το λάθος της, ακολουθούσαν από γρατζουνιές στα πόδια της και χτυπήματα στο στήθος. Δυστυχώς, μέσα στον χρόνο που μας απέμεινε, εμφάνιζε αυτή την συμπεριφορά σε κάθε τι καινούριο, αλλά και στις επαναλήψεις των κεκτημένων λέξεων.

Γενικότερα, η Β. κατάφερε να κατονομάσει 16 από τις 36 εικόνες στην αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου και να αναγνωρίσει 10 από τα 14 ζητούμενα. Το ποσοστό επιτυχίας της αξιολόγησης ανέρχεται στο 52%. Σε διάστημα τριών μηνών, κατάφερε να αναγνωρίσει 20/20 έννοιες που την δυσκόλεψαν, αλλά να κατονομάζει μόλις τις οκτώ από αυτές κυρίως λόγω της αρνητικότητας που την χαρακτήριζε.

4^η περιπτώσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Χ. Σ. **ΦΥΛΛΟ:** άνδρας **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 12/10/2001
ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Κορυδαλλός **ΣΧΟΛΕΙΟ:** ειδικό **ΠΛΑΙΣΙΟ:** επικοινωνία και μάθηση από 2006
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας

Ο Χ. διεγνώσθη το 2006 με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας σε ηλικία πέντε ετών. Πάσχει από σύνδρομο του crowl και εμφανίζει έντονη υπερκινητικότητα για την οποία δεν μπορεί να λάβει φαρμακευτική αγωγή λόγω του συνδυασμού φαρμάκων για το σύνδρομο. Έχει 1,85 ύψος και είναι 120 κιλά. Ξεκίνησε λογοθεραπεία και εργοθεραπεία στο κέντρο «επικοινωνία και μάθηση» το 2006 διότι παρουσίαζε καθυστέρηση στην εμφάνιση γνωστικών λειτουργιών.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, στην αίθουσα παρευρισκόταν και η μητέρα, λόγω του άγχους αποχωρισμού, που εμφάνιζε σε πολύ μεγάλο βαθμό εκείνη την περίοδο ο Χ. Το αγόρι δεν συνεργάστηκε με την λογοθεραπεύτρια. Εμφάνιζε έντονη υπερκινητικότητα και πηγαίνοερχόταν στον χώρο. Είχε έντονη λογόρροια, χωρίς να γίνεται αντιληπτός από την θεραπεύτρια και την μητέρα του. Παρουσίαζε έντονη διάσπαση και δεν εκτελούσε απλές εντολές. Δεν ανταποκρινόταν στο όνομα του και δεν είχε βλεμματική επαφή.

Κατά την μητέρα, ο Χ. στο σπίτι επαναλάμβανε τα πάντα και αναγνώριζε αντικείμενα. Όταν ήθελε κάτι το ζητούσε μονολεκτικά ή το έδειχνε. Ανέφερε επίσης πως όταν δεν τον κατανοούν οι γύρω του ή άλλαζε η ρουτίνα του, εκνευριζόταν, φώναζε και έκλαιγε. Το πρόγραμμα που συστήθηκε, ήταν να ξεκινήσει με εργοθεραπεία για κάποιο διάστημα μέχρις ότου να προσαρμοστεί στο χώρο και να οργανωθεί.

Ο Χ. ξεκινώντας από πρόγραμμα με εικόνες, κατάφερε να αναγνωρίσει και να κατονομάζει ζώα, φρούτα, λαχανικά, ρούχα, μουσικά όργανα, μέσα μεταφοράς, μέρη του σώματος, έπιπλα, μαγειρικά σκεύη, να τα κατηγοριοποιεί και να αναφέρει την χρήση τους. Κάθεται στην καρέκλα του, έχει βλεμματική επαφή με όσους του μιλούν και απαντά λειτουργικά σε καθημερινές ερωτήσεις. Εκτελεί απλές εντολές, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του και γίνεται προσπάθεια βελτίωσης της αναγνωστικής

του ικανότητας. Είναι ικανός να διαβάξει και να γράφει χωρίς όμως να κατανοεί το κείμενο. Η ηχολαλία του, κυρίως έμμεση με προτίμηση στις διαφημίσεις, ενώ συνεχίζεται με εξάρσεις κυρίως τους καλοκαιρινούς μήνες. Ο Χ. παρόλες τις δυσκολίες του, είναι εξαιρετικός σε απαιτητικά παιχνίδια και εφαρμογές υπολογιστών.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Ύστερα από καταγραφή των απαντήσεων σε πίνακα, παρουσιάζονται τα παρακάτω αποτελέσματα.

Καταλογος ερεθισμάτων κατονομασίας – κατανόησης εικόνων

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Πηγάδι	
2.	Γολιά	
3.	Καλάθι	
4.	Κερί	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	
8.	Πάπια	
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	μόνη λέξη
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	
14.	Αλυσίδα	x
15.	Ελικόπτερο	ιστογράφο
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	
21.	Φούστα	x
22.	Φώκια	x
23.	Λιγωρα	
24.	Καμήλα	
25.	Πριόνι	
26.	Πουκάμισο	μπουφάν
27.	Ρινόκερος	
28.	Τσεκούρι	
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	λεπίδα
32.	Κύνος	
33.	Παγώνι	x
34.	Τρουμπέτα	πίπταρι
35.	Λουκέτο	x
36.	Άρπα	x

Τα κενά σημεία του πίνακα αναφέρονται στην ορθή κατονομασία των αντικειμένων, ενώ τα σημεία με το σύμβολο x, στην μη κατονομασία αυτών.

Μετά από συζήτηση των αποτελεσμάτων με την λογοθεραπεύτρια του Χ., παρατηρήθηκε πως ενώ είχε διδαχθεί και γνώριζε τα αντικείμενα πουκάμισο, βελόνα, μανταλάκι, και ελικόπτερο, διότι τα αναγνώρισε και σωστά στην αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου, δεν τον βοηθούσαν οι εικόνες του σχετικού εργαλείου στην σωστή επιλογή της λέξης προς κατονομασία. Παρόλα αυτά, δεν έδωσε καμία απάντηση για τις εικόνες φούστα, φώκια, αλυσίδα, παγώνι, λουκέτο, άρπα τα οποία δουλεύτηκαν στην συνέχεια.

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Σύμφωνα με το αξιολογητικό εργαλείο, τα αποτελέσματα του Χ. ως προς την αναγνώριση των προηγούμενων ερωτηθέντων, ήταν τα εξής.

Κατανομή των εικόνων

№	Εικόνα που ζητείται	Μονάδα: 10-11
1	Πάτσι - κοινό - κίτρινο - γοκίμκι	
2	Γαλοπούλες - λιοντάκι - μινόκκιμκις - γιρφαλάκι	
3	Λουκούδι - ελάφι - κίτηλα - κίτηλακι - κίτηλα	
4	Άλογο - αγελάδα - γοκίμκι - κίτηλα	
5	Μπαλόνια - φούστα - πουκάμισο - ποικιλία	
6	Μπιανάκι - μήλι - σταφύλια - κίτηλα	
7	Κοκκίνο - πατάτα - ντομάτα - μαρούλι	
8	Πλοίο - ελικόπτερο - τρένο - αεροπλάνο	
9	Τρένο - αυτοκίνητο - λεωφορείο - αεροπλάνο	
10	Χάρακας - μολύβι - χτένα - φαλάκι	
11	Κατσαρόλα - ποτήρι - τηγάνι - μπουκάλι	
12	Κουτάλι - πιρούνι - φαλάκι - βελόνα	
13	Κλειδί - μανταλάκι - σφρόγιστρα - βελόνα	
14	Κερί - αστέρι - άγκυρα - ρολόι	

Τα κενά σημεία του πίνακα παρουσιάζουν τις σωστές αναγνώρισεις των αντικειμένων.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, ο Χ. αναγνώριζε όλες τις ζητούμενες λέξεις, στις εικόνες που του παρουσιάστηκαν. Μας δημιουργείται η άποψη, πως ενώ ο ίδιος κατέχει το συγκεκριμένο λεξιλόγιο μέσω του προγράμματος που ακολουθεί στο κέντρο λογοθεραπείας, δεν του είναι εύκολο να κατονομάσει εικόνες, πόσο μάλλον εκείνες που είναι καινούριες για αυτόν.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Μετά από καταγραφή των λανθασμένων αποκρίσεων και επαναξιολόγηση αυτών με την χρήση 3D αντικειμένων, έγινε αντιληπτό πως το αγόρι γνώριζε το πουκάμισο, το ελικόπτερο, τη βελόνα και το μανταλάκι εφόσον στη θέα των αντικειμένων έδωσε την σωστή ονομασία τους.

Έτσι ξεκίνησε η αναγνώριση των άγνωστων λέξεων, με 3D αντικείμενα. Δεν παρουσίασε καμία δυσκολία, καθώς σε δύο συνεδρίες κατ επανάληψη, αναγνώριζε σωστά τα αντικείμενα.

Τέλος, χρειάστηκαν άλλες τρεις συνεδρίες για να μάθει την ονομασία των φούστα, φώκια, αλυσίδα, άγκυρα, άρπα, παγώνι και λουκέτο. Αρχικά, στην θέα των αντικειμένων, επαναλάμβανε μετά από εμένα την ονομασία των λέξεων, μέχρις ότου να τις πει χωρίς βοήθεια. Δυσκολευόταν ιδιαίτερα να θυμηθεί τις λέξεις, αλλά ξεκινούσε με το σωστό φώνημα. Λαμβάνοντας υπόψιν την καλή οπτική μνήμη του Χ. και την ικανότητα του να συγκρατεί λέξεις και την ορθογραφία τους, έγινε δοκιμαστικά η προσπάθεια να γραφεί η ονομασία κάθε αντικειμένου σε χαρτάκια, τα οποία τοποθετούνταν μπροστά από τα αντικείμενα, έτσι ώστε διαβάζοντας, να συνδυάζει την ονομασία με το αντικείμενο. Στην συνέχεια, οι ονομασίες βρίσκονταν διασκορπισμένες στο χώρο και ο Χ. προσπαθούσε να τις αντιστοιχίσει με το σωστό αντικείμενο. Μέσα σε δύο συνεδρίες και μια επαναληπτική, ο Χ. ήταν ικανός να ονομάζει και να αναγνωρίζει, όλες τις λέξεις. Στη συνέχεια δουλεύτηκε η χρήση των αντικειμένων με τα ίδια αποτελέσματα επιτυχίας.

Γενικότερα, ο Χ. κατάφερε να ονομάσει σωστά 25 από τις 36 ονομασίες του αξιολογητικού εργαλείου και να αναγνωρίσει σωστά 14/14 αντικείμενα. Το ποσοστό επιτυχίας της αξιολόγησης αγγίζει το 78%. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης αναγνώρισε και ονομάτισε όλα τα αντικείμενα που είχε ονομάσει λάθος ή και καθόλου.

5^η περιπτωσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Ε. Χ. **ΦΥΛΛΟ:** γυναίκα **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 14/08/1995
ΚΑΤΟΙΚΙΑ: περιστέρι **ΣΧΟΛΕΙΟ:** νυχτερινό ΕΠΑΛ **ΠΛΑΙΣΙΟ:** αυλή του κόσμου από 2014
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας

Η Ε. βρίσκεται στο κέντρο ημέρας από τον Απρίλιο του 2014. Πηγαίνει σε νυχτερινό επαγγελματικό λύκειο και θεωρείται χοντρικά, μέσης λειτουργικότητας. Το προηγούμενο έτος, πήγαινε Δευτέρα λυκείου σε κανονικό σχολείο με συνοδό παράλληλης στήριξης. Λόγω ξεσπασμάτων και παλινδρόμησης συμπεριφοράς, αποφασίστηκε να μην συνεχίσει σε γενικό λύκειο και να παρακολουθήσει μια ειδικότητα σε νυχτερινό σχολείο. Έχει έναν αδερφό 15 ετών με αυτισμό. Σαν παιδί, μίλησε γρήγορα και περπάτησε 13 μηνών. Λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για μείωση εμμονών, που εμφανίζει κυρίως κατά την βρώση. Δεν κυκλοφορεί μόνη της, φοβάται τον κόσμο και έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση. Όταν δεν μπορεί να λεκτικοποιήσει το συναίσθημά της γίνεται επιθετική. Παρακολουθεί ομαδικές συνεδρίες στο κέντρο ημέρας, κυρίως για να γεμίζει τις μέρες της, όπως αναφέρει η μητέρα της.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης.

Η Ε. προσαρμόστηκε πολύ καλά στο χώρο από την πρώτη συνεδρία. Διαβάζει και γράφει πολύ καλά, εκφράζει πολλές απορίες, των οποίων την απάντηση γνωρίζει και διαθέτει εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο, γεγονός που προϋδεάζει για τις ικανότητες της στην κατανόηση και τη χρήση του λόγου. Εξηγεί και κάνει χρήση παροιμιών, διότι τις έχει μάθει από το σπίτι της.

Οι δυσκολίες που καταγράφηκαν αναφέρονται κυρίως στην έλλειψη κατανόησης αφηρημένων εννοιών και κειμένων, ερωτήσεων από κείμενα στα οποία δεν έχει εκπαιδευτεί και στην περιγραφή δραστηριοτήτων με τις οποίες δεν έχει εξοικειωθεί. Επαναλαμβάνει μικρές σε μέγεθος προτάσεις, ενώ στις μεγαλύτερες αλλάζει το νόημα τους. Δεν γνωρίζει χωρικές έννοιες, δεν μπορεί να σειροθετήσει εικόνες και έχει μειωμένη ακουστική μνήμη, καθώς δεν μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήσεις από ένα άγνωστο κείμενο κατόπιν ανάγνωσης.

Η Ε. όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρακολουθεί συνεδρίες ομαδικής λογοθεραπείας στο κέντρο ημέρας, στο οποίο πηγαίνουν πολύ βαριά περιστατικά, κυρίως για να απασχολείται τις πρωινές ώρες της ημέρας. Κατά τις ομαδικές θεραπείες, οι έφηβοι μαθαίνουν να εξυπηρετούν τις ανάγκες των υπολοίπων. Η Ε. σε αυτές τις ομάδες είναι συνεργάσιμη, βοηθά και τους υπόλοιπους έφηβους να επικοινωνήσουν, αλλά επιζητεί την προσοχή των θεραπευτών συνεχώς. Όταν δεν τα καταφέρνει χρησιμοποιεί ακατανόητη ομιλία. Βασικός στόχος του προγράμματος της είναι να μάθει να λεκτικοποιεί το συναίσθημά της με σκοπό την μείωση της επιθετικότητας, καθώς και να αντιληφθεί το χιούμορ, τις παροιμίες και τα αινίγματα. Ο χρόνος που πραγματοποιεί συνεδρίες στο κέντρο ημέρας είναι πολύ λίγος για να καταγραφεί πιθανότητα εξέλιξης.

Αποτελέσματα εκφραστικού λεξιλογίου

Καταλογος ερεθισμάτων κατονομασίας - κατανόησης εικόνων

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Γραμμα	Μηνιαίες (0-1)
1.	Πηλίτσι	
2.	Ριλι	
3.	Καλάκι	
4.	Κερί	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	
8.	Πάπια	
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	
14.	Αλωίδα	
15.	Ελικόπτερο	
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	
21.	Φούστα	
22.	Φώκια	
23.	Αγκυρα	
24.	Καμήλα	
25.	Πριόνι	
26.	Πουκάμισο	
27.	Ρινόκερος	
28.	Τσεκούρι	
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	
32.	Κύκλος	
33.	Παγώνι	
34.	Τρουμπέτα	
35.	Λουκέτο	
36.	Άρπα	

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε στον πίνακα, η Ε. δεν φάνηκε να μην κατονομάζει κάποιο από τα αντικείμενα τα οποία της παρουσιάστηκαν.

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Κατανομή εικόνων

Α/Α	Εικόνα που ζητείται	Μονάδες (0-11)
1.	Πισίνα - ποτα - κούρα - πισίνα	
2.	Ελάφι - λιοντάρι - ρινόκερος - γιρίφι	
3.	Λεωφόρος - σπηλι - κρηάκι - κρηάκι/απόκρηάκι	
4.	Λόγος - αγελάδα - γιγαντιά - κατσούρα	
5.	Μπιλιάρδι - φρούτα - πουκάμισο - παντελόνι	
6.	Μπιλιάρδι - μήλο - σταφύλια - αγελάδα	
7.	Καρύδι - πατάτα - ντομάτα - μαρούλι	
8.	Πλοίο - ελικόπτερο - τρένο - αεροπλάνο	
9.	Τρένο - αυτοκίνητο - λεωφορείο - αεροπλάνο	
10.	Χάρακας - μολύβι - χτένα - ψαλίδι	
11.	Κατσαρόλα - ποτήρι - τηγάνι - μπουκάλι	
12.	Κουτάλι - παρούσι - ψαλίδι - βελίνα	
13.	Κλεσίδι - μανταλάκι - σφυρίχτρα - βελίνα	
14.	Κερί - αστέρι - άγκυρα - ρολόι	

Από τον παραπάνω πίνακα είναι κατανοητό πως η Ε. δεν είχε δυσκολία ούτε στην αναγνώριση αντικειμένων.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Λόγω κατονομασίας και αναγνώρισης όλων των εικόνων του «εργαλείου ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας», δεν δημιουργήθηκε πρόγραμμα παρέμβασης.

Η αξιολόγηση εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου είχε 100% επιτυχία και η συνεδρία έκλεισε με ιδιαίτερη ευχαρίστηση από την Ε., η οποία άντλησε μεγάλη χαρά, εφόσον ήταν η μόνη από τους συμμετέχοντες που κατάφερε αυτό το αποτέλεσμα.

6^η περιπτώσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Χ. Τ. **ΦΥΛΛΟ:** γυναίκα **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 16/07/2002
ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Κορυδαλλός **ΣΧΟΛΕΙΟ:** γυμνάσιο **ΠΛΑΙΣΙΟ:** επικοινωνία και μάθηση από 2013
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας.

Η Χ.Τ είναι το μικρότερο από τα τρία παιδιά της οικογένειας της. Παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας δύο φορές την εβδομάδα από το 2013. Εμφανίζει έντονες στερεοτυπίες, διάσπαση, είναι ανοργάνωτη και έχει εμμονές. Πηγαίνει πρώτη γυμνασίου σε κανονικό σχολείο με βοήθεια παράλληλης στήριξης.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης

Με την είσοδό της στην αίθουσα για αξιολόγηση λογοθεραπείας, η Χ.Τ. εστίασε στα μαλλιά της θεραπεύτριας κάτι που συνεχίζει κατά καιρούς, μέχρι σήμερα. Δεν είχε βλεμματική επαφή, δεν τηρούσε τις αρχές διαλόγου και δεν μπορούσε να γίνει κατανοητή όταν έδινε πληροφορίες για εκείνη.

Η Χ.Τ. είχε μειωμένο λεξιλόγιο για την ηλικία της, μεγάλη δυσκολία στις κατηγορίες και στην σημασιολογική επεξεργασία των λέξεων. Δεν κατάφερε να εκτελέσει δραστηριότητες σχετικά με προσανατολισμό στο χώρο και χρονική αλληλουχία. Επίσης δεν διέθετε χωρικές και χρονικές έννοιες. Κατά την περιγραφή εικόνων αλλά και σε ανάγνωση κειμένου, δεν κατανοούσε τις ερωτήσεις που τις έκανε η θεραπεύτρια. Γενικότερα, ήταν εντονότερες οι δυσκολίες της όσον αφορά την κατανόηση. Επίσης, διέθετε αργό ρυθμό ομιλίας, φωνή χωρίς χρώμα και συνεχείς διακοπές ροής.

Οι στόχοι του προγράμματος της, βασίστηκαν αρχικά στην βελτίωση της βλεμματικής επαφής και στην οργάνωση της κατά τις συνεδρίες. Στη συνέχεια, μέσα από δραστηριότητες έγινε και γίνεται ακόμη προσπάθεια βελτίωσης κατανόησης, εμπλουτισμού λεξιλογίου, περιγραφικών, διηγητικών και αφηγητικών ικανοτήτων, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου. Εκπαιδεύεται πάνω στην δομή και οργάνωση πρότασης, με γρήγορη εξέλιξη, στην ανάλυση καθημερινών δραστηριοτήτων και στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, με εμφανέστατη πρόοδο.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εκφραστικού λεξιλογίου, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Κατάλογος ερεθισμάτων κατονομασίας – κατανόησης εικόνων

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Πηχόνι	
2.	Γυάλι	
3.	Καλάθι	
4.	Κερι	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	
8.	Πάπια	
9.	Κρεμμύδι	x
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λευφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	
14.	Αλισιίδα	
15.	Ελικόπτερο	
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	x
21.	Φούστα	
22.	Φώκια	
23.	Αγκυρα	
24.	Καμήλα	απάντη
25.	Πιόνι	
26.	Παικάμισο	
27.	Ρινόκερος	
28.	Τσεκούρι	
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	
32.	Κύκνος	
33.	Παγώνι	x
34.	Τρομπέτα	απάντη
35.	Λουκέτο	απάντη λαϊκό
36.	Άρπα	x

Ύστερα από παρατήρηση των αποτελεσμάτων, βρέθηκε πως η Χ.Τ. δεν κατονόμασε καθόλου το κρεμμύδι, τη βαλίτσα, το παγώνι και την άρπα, ενώ για τις λέξεις καμήλα, τρομπέτα, λουκέτο απάντησε περισσότερο σημασιολογικά. Ωστόσο,

σύμφωνα με τη λογοθεραπεύτρια, η Χ.Τ. γνώριζε όλες τις λέξεις εκτός από το παγώνι και τη άρπα, οι οποίες ήταν καινούριες για εκείνη. Θέλησε να την ξαναρωτήσουμε τα αντικείμενα που έκανε λάθος στον χώρο που η Χ.Τ. κάνει λογοθεραπεία. Όντως τα αποτελέσματα ήταν όπως τα παρουσίασε η θεραπεύτρια. Φαίνεται πως η Χ.Τ. , λόγω θεμάτων γενίκευσης, είχε συνδυάσει ορισμένες γνώσεις με το χώρο που τις γνώρισε για πρώτη φορά.

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά για την διαδικασία της αναγνώρισης των αντικειμένων, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Κατολογος ερεθισμάτων κατονομασίας - κατανόησης εικόνων

Κατανομασια εικόνων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Πηκιά	
2.	Ρολόι	
3.	Καλάθι	
4.	Κερί	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	
8.	Πάπια	
9.	Κρεμμύδι	*
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	
14.	Αλυσίδα	
15.	Ελικόπτερο	
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	*
21.	Φούστα	
22.	Φώκια	
23.	Αγκυρα	
24.	Καμήλα	μπαρ
25.	Πριόνι	
26.	Παιχάμισο	
27.	Ρινόκερος	
28.	Τσεκούρι	
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	
32.	Κύκνος	
33.	Παγώνι	*
34.	Τρουμπέτα	μπαρ
35.	Λουκέτο	μπαρ
36.	Άρπα	*

Πρόγραμμα παρέμβασης

Δεδομένου του θέματος γενίκευσης της Χ.Τ. όσον αφορά τις λέξεις κρεμμύδι, βαρέλι, καμήλα, τρομπέτα και λουκέτο, το πρόγραμμα παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε για την αναγνώριση και την εκπαίδευση ονομασίας στις λέξεις παγόني και άρπα.

Μέσα από 3D αντικείμενα το παιδί εκπαιδεύτηκε στην αναγνώριση των δύο αντικειμένων ενώ χρειάστηκαν μόλις δύο συνεδρίες για την κατάκτηση τους στο λεξιλόγιό της.

Συνολικά, η Χ.Τ. απάντησε σωστά σε 29 από τις 36 κατονομασίες εικόνων και αναγνώρισε και τα 14 αντικείμενα μέσα από ομάδες όμοιων αντικειμένων. Το ποσοστό επιτυχίας της αξιολόγησης εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου ανέρχεται στο 86%. Σε διάστημα δύο συνεδριών είχε καταφέρει να αναγνωρίσει και να κατονομάσει τα δύο αντικείμενα που δεν γνώριζε.

7^η περιπτώσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Σ. Π. **ΦΥΛΛΟ:** γυναίκα **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 27/09/2001

ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Κορυδαλλός **ΣΧΟΛΕΙΟ:** γυμνάσιο **ΠΛΑΙΣΙΟ:** επικοινωνία και μάθηση από 2006

ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας.

Η Σ. είναι το ένα από τα δίδυμα παιδιά της οικογένειας. Η Σ. βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού ενώ η αδερφή της όχι. Είναι υπερκινητική με έντονη διάσπαση σε μαλλιά και νύχια. Λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Είπε τις πρώτες λέξεις της σε ηλικία 3 χρονών, ενώ άρχισε να κάνει προτάσεις στα 4 έτη. Παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στον ύπνο και δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους γύρω της ποιοτικά, λόγω της έντονης ταχυλαλίας της.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα από την πρώτη αξιολόγηση της Σ. έδειχναν πως είχε δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου, στη σημασιολογική επεξεργασία των λέξεων, στην ακουστική μνήμη, στη περιγραφή εικόνας και δραστηριότητας, στην οργάνωση των προτάσεων, στις χωρικές έννοιες και στην χρήση των αντικειμένων. Επιπλέον, διέθετε δυσκατάληπτη ομιλία και μονότονο ρυθμό.

Η Σ. Π. είναι αργή στην κατάκτηση των στόχων δεδομένου της έντονης διάσπασης της. Έως τώρα έχει καταφέρει να κατακτήσει χωρικές και χρονικές έννοιες, να μειώσει τον ρυθμό ομιλίας της και να βελτιώσει την προσωδία της. Μπορεί να αποδίδει το νόημα ενός κειμένου ικανοποιητικά και να απαντά ορθά σε ερωτήσεις που τις κάνουν. Δυστυχώς, δεν δύναται να δουλέψει την άρθρωσή της, διότι δυσκολεύεται να τοποθετήσει τους αρθρωτές της κατάλληλα. Το πρόγραμμα που ακολουθεί περιλαμβάνει μια συνεδρία την εβδομάδα, όπου δουλεύονται περιγραφικές, διηγητικές και αφηγητικές ικανότητες, εμπλουτισμός λεξιλογίου και οργάνωση των προτάσεων.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας καταγραφής των αποτελεσμάτων κατονομασίας εικόνων.

**Κατάλογος ερεθισμάτων
κατονομασίας – κατανόησης εικόνων**

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Πικνίσι	
2.	Ρυζάκι	
3.	Καλάμι	
4.	Κερί	
5.	Χτένα	Δουφρέο
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγχα	
8.	Πάπια	
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοκάρδαλη	
14.	Αλιούδα	
15.	Ελικόπτερο	
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	
21.	Φούστα	
22.	Φώκια	
23.	Αγκυρα	
24.	Καμήλα	
25.	Πριόνι	
26.	Πουκάμισο	
27.	Γινόκερος	
28.	Τσεκούρι	σφύρι
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	
32.	Κύκνος	
33.	Παγώνι	
34.	Τρουμπέτα	
35.	Λουκέτο	
36.	Άρπα	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, φαίνεται πως η Σ. Π. αναγνωρίζει την κατηγορία των αντικειμένων τσεκούρι και χτένα , αλλά δεν έχει ξεχωρίσει τα συγκεκριμένα από τα όμοια τους, «σφυρί» και «βούρτσα» αντίστοιχα.

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αντιληπτικού λεξιλογίου.

Αναγνωριστή εικόνων

Α/Α	Εικόνα και ζήτημα	Μονάδα (0-1)
1	Πάπια - πάπια - πάπια - πάπια	
2	Καρόφιτος - λιοντάρι - ρινόκερος - γαλάκι	
3	Αρσενικό - τσίχλα - κιατήλα - κρημνοπέδι	
4	Αλιγάκι - αγελάδα - γουρουνό - κατσούκι	
5	Μπανάνα - φρούτα - πουκάμισο - παντελόνι	
6	Μπανάνια - μήλο - σταφύλια - αγγούρι	
7	Καρόφι - πατάτα - ντιμάτα - μαρούλι	
8	Πλοίο - ελικοπτερο - τρένο - αεροπλάνο	
9	Τρένο - αυτοκίνητο - λεωφορείο - αεροπλάνο	
10	Χάρακας - μολύβι - χτένα - φαλάκι	
11	Κατσαρόλα - ποτήρι - τηγάνι - μπουκάλι	
12	Κουτάλι - προόνι - φαλάκι - βελόνα	
13	Κλειδί - μανταλάκι - σφυρίχτρα - βελόνα	
14	Κερί - αστέρι - άγκυρα - ρολόι	

Παρατηρώντας τον πίνακα, βλέπουμε πως η Σ. Π. δεν παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα αναγνώρισης των ζητούμενων αντικειμένων από άλλα όμοια τους.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Αρχικά, έγινε προσπάθεια αναγνώρισης των αντικειμένων που δεν κατονόμασε σωστά η Σ. Π. μέσα από 3D αντικείμενα. Στην συνέχεια διαχωρίστηκαν η βούρτσα από τη χτένα και το τσεκούρι από το σφυρί. Τέλος, η Σ.Π. εκπαιδεύτηκε στην ονομασία των αντικειμένων και στην χρήση αυτών. Μέσα σε δύο συνεδρίες, η Σ.Π. είχε κατανοήσει την διαφορά τους και μπορούσε πλέον να τα κατονομάζει με ιδιαίτερη ευκολία.

Η Σ.Π. κατάφερε να απαντήσει σωστά σε 34 από τις 36 ονομασίες εικόνων, ενώ αναγνώρισε και τα 14 αντικείμενα. Το συνολικό ποσοστό επιτυχίας της δραστηριότητας αγγίζει το 96%, ενώ η ίδια χρειάστηκε μόλις δύο συνεδρίες για να διαχωρίσει και να ονομάσει σωστά τα αντικείμενα που σύγγεε.

8^η περιπτωσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Β. Δ. **ΦΥΛΛΟ:** άνδρας **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 25/05/2004

ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Α. Βαρβάρα **ΣΧΟΛΕΙΟ:** Δημοτικό **ΠΛΑΙΣΙΟ:** επικοινωνία και μάθηση από 2008

ΔΙΑΓΝΩΣΗ: σύνδρομο Asperger

Ο Β.Δ. είναι ένα αγόρι που πηγαίνει Τετάρτη Δημοτικού και παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας στο κέντρο «επικοινωνία και μάθηση» από το 2008. Παρουσιάζει υπερκινητικότητα και διάσπαση αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε να του χορηγούνται φάρμακα. Σύμφωνα με το WISC -iii ο Β. Δ. βρίσκεται στα πλαίσια ευφυΐας.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης

Κατά την πρώτη αξιολόγηση, παρατηρήθηκε η υπερκινητικότητα και η έντονη διάσπαση. Δυσκολευόταν να θυμηθεί γεγονότα, μιλούσε γρήγορα, ενώ ήταν εμφανής η δυσκολία κίνησης των χειριών και της γλώσσας.

Είχε καλή ακουστική μνήμη, απλή δομή πρότασης, δυσκολία στην χρονική αλληλουχία γεγονότων, φτωχό λεξιλόγιο και απόδοση ορισμών. Δεν μπορούσε να περιγράψει μια εικόνα, να διηγηθεί και να αφηγηθεί μια ιστορία και να διατηρήσει το θέμα μιας συζήτησης.

Μετά από έξι χρόνια λογοθεραπείας, ο Β. κατάφερε να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του και να δίνει περισσότερους ορισμούς λέξεων, να δημιουργεί μεγαλύτερες και σωστότερες δομικά προτάσεις, να περιγράφει εικόνες σύμφωνα με δομημένο μοντέλο περιγραφής, να μειώσει τον ρυθμό ομιλίας του και να κινεί την γλώσσα και τα χείλη του χωρίς δυσκολία.

Οι στόχοι που δουλεύονται σήμερα, είναι ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, η αυθόρμητη περιγραφή εικόνας, οι ικανότητες αφήγησης και διήγησης, όπου προχωρά με σταθερά βήματα.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Ο Β.Δ. δεν παρουσίασε καμία δυσκολία στην αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου.

**Καταλογος ερευνημάτων
κατονομασιές – κατανόησης εικόνων**

Κατονομασιές αντικειμένων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Πικρόνι	
2.	Ρολόι	
3.	Καλάθι	
4.	Κερί	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	
8.	Πάπια	
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	
14.	Αλυσίδα	
15.	Ελικόπτερο	
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	
21.	Φούστα	
22.	Φώκια	
23.	Άγκυρα	
24.	Καμήλα	
25.	Πριόνι	
26.	Πουκάμισο	
27.	Ρινόκερος	
28.	Τσεκούρι	
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	
32.	Κόκκος	
33.	Παγώνι	
34.	Τρουμπέτα	
35.	Λουκέτο	
36.	Λρπα	

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Ομοίως, δεν παρουσίασε κανένα πρόβλημα στην αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου.

Κατανόηση εικόνων

Α/Α	Εικόνα που ζητείται	Μονάδες (0-1)
1	Πάπια και κίρκος κικίρι...	
2	Ελφορέτιο, λουτήρι, μπουκάλι, γρημάκι	
3	Αρσενικό, ελάφι, καμήλα, καμηλοπάρδαλη	
4	Άλογα, αγελάδα, γαϊδούρι, κατσίκι	
5	Μπουκάλι, φούστα, πουκάμισο, παντελόνι	
6	Μακρίνια, μήλο, σταφύλια, κηλίθι	
7	Καμπίρι, κατσαβί, ντινιότα, μετρούλι	
8	Πλόι, ελικόπτερο, τρένο, αεροπλάνο	
9	Τρένο, πιτσιλίνι, λεωφορείο, αεροπλάνο	
10	Χάρακας, μολύβι, χτένα, φελίδι	
11	Κατσαβίδα, ποτήρι, τηγάνι, μπουκάλι	
12	Κουτάλι, πικρόνι, φαλίθι, βελόνα	
13	Κλεψί, μανταλάκι, σφιγέτρα, βελόνα	
14	Κερί, αστέρι, άγκυρα, ρολόι	

Το ποσοστό επιτυχίας της δοκιμασίας ήταν 100% γι αυτό και δεν δημιουργήθηκε πρόγραμμα παρέμβασης.

9^η περιπτώσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Π. Δ. **ΦΥΛΛΟ:** άνδρας **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 21/09/1998

ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Κορυδαλλός **ΣΧΟΛΕΙΟ:** λύκειο **ΠΛΑΙΣΙΟ:** επικοινωνία και μάθηση από 2004

ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας.

Ο Π. είναι ένας πολύ καλός μαθητής με ήπια νοητική υστέρηση 60-70% μέσω του WISC-III. Εμφανίζει έντονη υπερκινητικότητα με την μορφή αναστάτωσης, για την οποία λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την μυθολογία και ο ίδιος γράφει ιστορίες τις οποίες εικονογραφεί. Δεν μοιράζεται νέα καθημερινότητας και παρουσιάζει έντονη δυσκολία στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων του.

Αποτελέσματα πρώτης αξιολόγησης

Κατά την πρώτη αξιολόγηση, ο Β. δεν είχε βλεμματική επαφή, δεν ανταποκρινόταν στο όνομά του, εμφάνιζε έντονη διάσπαση και υπερκινητικότητα. Υπολειπόταν σε λεπτή κίνηση και οπτικοκινητικό συντονισμό. Δυσκολευόταν στην οργάνωση και στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων.

Σε ηλικία έξι ετών, δεν συνεργαζόταν, κατείχε περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολευόταν να κατονομάσει αντικείμενα και να δηλώσει την χρήση τους. Απαντούσε μονολεκτικά, δεν είχε καλές επιδόσεις σε ακουστική και οπτική μνήμη και δεν διέθετε χρονικές και χωρικές έννοιες. Επίσης, οι προτάσεις του ήταν μικρές σε μέγεθος ενώ ο προφορικός του λόγος ανοργάνωτος.

Σε ηλικία 11 ετών, εκτελούσε απλές εντολές, ήταν αρκετά καλός σε δραστηριότητες οπτικής, ακουστικής μνήμης και σειροθέτησης εικόνων. Περιέγραφε εικόνες σύμφωνα με το μοντέλο ερωτήσεων, γνώριζε χωρικές, χρονικές έννοιες, κατηγοριοποιούσε αντικείμενα και είχε βελτιωθεί η κατανόηση του λόγου. Την συγκεκριμένη περίοδο, δεν είχε βελτιωθεί ο ρυθμός ομιλίας του.

Σήμερα, ο Π.Δ. έχει βελτιώσει την βλεμματική επαφή του, δεν είναι τόσο έντονη η υπερκινητικότητά του και μπορεί με ευκολία να δώσει πληροφορίες για τον ίδιο και την καθημερινότητά του. Εμπλουτίζει καθημερινά το λεξιλόγιό του και είναι ικανός να θυμάται με ευκολία ορισμούς λέξεων από το ευρετήριο του. Δημιουργεί

προτάσεις αντίστοιχες με την χρονολογική του ηλικία και βελτιώνεται σε δραστηριότητες διήγησης και αφήγησης κειμένων. Ωστόσο, υπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων του σχολείου του, και στην προφορική απόδοση πληροφοριών.

Αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου

Ο Π.Δ. δεν παρουσίασε κάποια δυσκολία στην κατονομασία των εικόνων που του ζητήθηκαν.

Κατάλογος ερεθισμάτων κατονομασίας - κατανόησης εικόνων

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Πηκάνη	
2.	Γαλήνη	
3.	Καλάθη	
4.	Κερί	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	
8.	Υάκια	
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	
14.	Αλιουδά	
15.	Ελικόπτερο	
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	
20.	Βαρέλι	
21.	Φούστα	
22.	Φώκια	
23.	Λαχανάκι	
24.	Καμήλα	
25.	Πριόνι	
26.	Παικάρμυο	
27.	Ρινόκερος	
28.	Τσεκούρι	
29.	Χάμακας	
30.	Μαρούλι	
31.	Βελόνα	
32.	Κύκνος	
33.	Παγωτό	
34.	Τρουμπέτα	
35.	Λουκέτο	
36.	Άρπα	

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, δεν παρουσίασε δυσκολίες ούτε στην αναγνώριση των αντικειμένων αυτών.

Κατανομή απαντήσεων

Α.Α	Είματα που ζήτησαν	Μισούδα, ΠΡ 13
1.	Ψάρι - αυτί - αυτί - αυτί	
2.	Ελάφι - δούλερ - ριθόμαρ - γαλάρι	
3.	Αρσενό - γαί - κρηλί - κρηλί - κρηλί	
4.	Αλοφί - αγλάρι - γαλάρι - κρηλί	
5.	Μαλάρι - φουτί - ποικιλία - πεντάλι	
6.	Μισούδα - ριθό - πταρλί - αγλάρι	
7.	Κρηλί - κρηλί - κρηλί - κρηλί	
8.	Πάρι - ελιόπτερι - κρηλί - κρηλί	
9.	Κρηλί - κρηλί - κρηλί - κρηλί	
10.	Νάμαρι - κρηλί - κρηλί - κρηλί	
11.	Κρηλί - κρηλί - κρηλί - κρηλί	
12.	Κρηλί - κρηλί - κρηλί - κρηλί	
13.	Κρηλί - κρηλί - κρηλί - κρηλί	
14.	Κρηλί - κρηλί - κρηλί - κρηλί	

Στο σύνολο της δραστηριότητας, ο Π.Δ. κατάφερε να κατονομάσει και να αναγνωρίσει τις εικόνες του αξιολογητικού εργαλείου με ποσοστό 100%.

10^η περιπτωσιολογική μελέτη.

ΌΝΟΜΑ: Π. Μ. **ΦΥΛΛΟ:** άνδρας **ΗΜ/ΝΑΙ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:** 27/09/2001

ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Κορυδαλλός **ΣΧΟΛΕΙΟ:** ΙΕΚ **ΠΛΑΙΣΙΟ:** επικοινωνία και μάθηση από 2006

ΔΙΑΓΝΩΣΗ: αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας.

Ο Π. Μ. παρακολουθεί συνεδρίες ψυχοκινητικής εξέλιξης και εργοθεραπείας στο κέντρο «επικοινωνία και μάθηση», λόγω προβλημάτων στην αυτοεξυπηρέτηση, τον γνωστικό τομέα και της έντονης φοβίας για τους ανθρώπους. Εξαιτίας των δυσκολιών αυτών και λόγω οικονομικών προβλημάτων, η οικογένεια αποφάσισε να μην κάνει συνεδρίες λογοθεραπείας.

Η ομιλία του είναι καθαρή με διακοπές στη ροή του λόγου. Γνωρίζει κατηγορίες, αναγνωρίζει αντικείμενα και μπορεί να εκφράσει την χρήση των αντικειμένων. Δίνει πληροφορίες για τον εαυτό του, ενώ επαναλαμβάνει στερεοτυπικά σε κάθε συνεδρία την φοβία του, ζητώντας βοήθεια. Έχει πολλά τικς, κυρίως συνδυασμός ματιών, μύτης και χειλιών, αλλά και τέντωμα δακτύλων.

Αποτελέσματα εκφραστικού λεξιλογίου

Τα αποτελέσματα εκφραστικού λεξιλογίου είναι τα εξής, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα.

Κατάλογος ερεθισμάτων κατονομασίας - κατανόησης εικόνων

Κατονομασία εικόνων

Α/Α	Εικόνα	Μονάδες (0-1)
1.	Πηρονα	
2.	Ρολόι	
3.	Καλάθι	
4.	Κερί	
5.	Χτένα	
6.	Σταφύλια	
7.	Κουκουβάγια	
8.	Πάπια	
9.	Κρεμμύδι	
10.	Μανταλάκι	
11.	Μπουκάλι	
12.	Λεωφορείο	
13.	Καμηλοπάρδαλη	

14.	Αλυσίδα	σίδηρο
15.	Ελικόπτερο	αεροπλάνο
16.	Ελάφι	
17.	Κατσαβίδι	
18.	Τηγάνι	
19.	Βαλίτσα	κουτί
20.	Βαρέλι	
21.	Φούστα	
22.	Φώκια	
23.	Άγκυρα	
24.	Καμήλα	
25.	Πριόνι	
26.	Πουκάμισο	ζακέτα
27.	Ρινόκερος	
28.	Τσεκούρι	
29.	Χάρακας	
30.	Μαρούλι	λάχανο
31.	Βελόνα	
32.	Κύκνος	πίπτα
33.	Παγώνι	
34.	Τρομπέτα	πιπίτα
35.	Λουκέτο	κλειδαριά
36.	Άρπα	κ

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, ο Π.Μ. κατονόμασε τον κύκνο «πάπια», το πουκάμισο «ζακέτα», το ελικόπτερο «αεροπλάνο», το μαρούλι «λάχανο», και το λουκέτο «κλειδαριά», την αλυσίδα «σίδηρο», τη βαλίτσα «κουτί», την τρομπέτα «τούμπα» και φάνηκε να μην γνωρίζει καθόλου την άρπα. Ο Π.Μ. λοιπόν, φαίνεται να γνωρίζει τις αντίστοιχες κατηγορίες που ανήκουν ο κύκνος, το πουκάμισο, το ελικόπτερο και το μαρούλι, αλλά τα συγγέει με όμοια τους. Η κατονομασία της βαλίτσας προήλθε από το σχήμα της ως «κουτί», ενώ η ονομασία «σίδηρο» για την λέξη αλυσίδα έγινε με βάση τη γνώση περί του υλικού αυτής.

Αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αντιληπτικού λεξιλογίου με την μορφή πίνακα.

Αναγνώριση αντικείμενων

Α/Α	Επίσημα που χρησιμοποιούνται	Μονάδες (0-1)
1	Πομπό - πομπό - πομπό - πομπό	
2	Ελικοπτερο - ελικοπτερο - ελικοπτερο - ελικοπτερο	
3	Αεροπλάνο - ελπίδα - αεροπλάνο - αεροπλάνο	
4	Λαγό - αγελάδα - γουρνού - κατσίκι	
5	Μπλούζα - φουλάκι - πουκάμισο - παντελόνι	
6	Μπισκότο - μήλο - σταφύλια - αχλάδι	
7	Καμión - ποτό - ντομάτα - μαρούλι	
8	Πλοίο - ελικοπτερο - τρένο - αεροπλάνο	
9	Τρένο - αυτοκίνητο - λεωφορείο - αεροπλάνο	αυτοκίνητο
10	Χάρακας - μολύβι - χτένα - φαλίδι	
11	Κατσαρόλα - ποτήρι - τηγάνι - μπουκάλι	
12	Κουτάλι - πιρούνι - φαλίδι - βελόνα	
13	Κλειδί - μανταλάκι - σφαιρίστρα - βελόνα	
14	Κερί - αστέρι - άγκυρα - ρολόι	

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα δεδομένα του πίνακα, ο Π.Δ. φαίνεται πως αναγνωρίζει την πάπια και την διαχωρίζει από τον κύκνο, ξεχωρίζει το πουκάμισο από την μπλούζα και το ελικοπτερο από το αεροπλάνο, αλλά δεν μπορεί να ξεχωρίσει το τρένο από το λεωφορείο.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Αρχικά, έγινε μια προσπάθεια αναγνώρισης των λανθασμένων απαντήσεων, μέσω καρτών και 3D αντικειμένων. Ο Π.Μ. κατάφερε να αναγνωρίσει τα αντικείμενα που σύγγχε με όμοια τους μέσα σε δύο συνεδρίες, ενώ την άρπα και την τρομπέτα μέσα σε τρεις.

Κατά την εκπαίδευση στην κατονομασία των αντικειμένων, φάνηκε να έχει μεγάλη δυσκολία στην ονομασία της άρπας, καθώς ήταν μια καινούρια λέξη γ αυτόν. Η τρομπέτα κατονομάστηκε χωρίς την δική μου βοήθεια γεγονός που δείχνει πως την συγκεκριμένη ημέρα της αξιολόγησης, η ονομασία «τούπα» που είχε δώσει ήταν η απόδοση της λέξης τρομπέτα με παράλειψη φωνημάτων.

Συνολικά χρειάστηκαν τρεις εβδομάδες για την αναγνώριση των αντικειμένων και πέντε συνεδρίες (εβδομάδες) για την ονομασία αυτών. Κατόπιν επιτυχημένης επανάληψης, ο Π.Μ. εκπαιδεύτηκε στην χρήση αυτών των αντικειμένων, ενώ μέχρι το τέλος της παρέμβασης ήταν ικανός να διαχωρίσει τα αντικείμενα που σύγγχε εξ αρχής, με τα όμοια τους.

Κατά την αξιολόγηση, Ο Π.Μ. κατάφερε να κατονομάσει σωστά σε 28 από τις 36 εικόνες και να αναγνωρίσει 13 από τις 14. Το ποσοστό επιτυχίας της αξιολόγησης αγγίζει το 82%. Ο ίδιος κατάφερε να αναγνωρίσει και να ονομάσει τις εικόνες με τα αντικείμενα που έκανε λάθος κατά την διάρκεια των τριών μηνών της παρέμβασης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε αυτή την εργασία παρουσιάσαμε το θέμα: «Συγκριτική μελέτη της εξέλιξης του λόγου και των στοιχείων του, σε άτομα με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή». Μέσα από μια τρίμηνη παρακολούθηση του προγράμματος λογοθεραπείας δέκα ατόμων με αυτισμό και σύνδρομο Asperger, καθώς και από τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχουν δεδομένα τα οποία μας κάνουν να καταλάβουμε καλύτερα την συγκεκριμένη διαταραχή ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, οι όροι χαμηλής και υψηλής λειτουργικότητας, δεν αναφέρονται μόνο στις γνωστικές ικανότητες των ατόμων αυτών, αλλά και στην επιτυχημένη ή μη αυτοεξυπηρέτησή τους. Έτσι, βλέπουμε άτομα χαμηλής λειτουργικότητας με υπερκινητικότητα, έντονη διάσπαση και δυσκολία στην αυτοεξυπηρέτηση, να καταφέρνουν υψηλά ποσοστά στην αξιολόγηση λεξιλογίου, ενώ άτομα υψηλής λειτουργικότητας χωρίς τα παραπάνω προβλήματα, να φέρνουν όμοια αποτελέσματα με εκείνα των χαμηλής.

Παρόλο που ορισμένα εντάσσονται στην ίδια κατηγορία αυτισμού (χαμηλής ή υψηλής λειτουργικότητας) παρατηρούνται διαφορές ανάμεσά τους. Πολλά άτομα με Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, δεν έχουν στοιχεία λόγου αλλά μπορούν να εξυπηρετήσουν με κατάλληλη εκπαίδευση, τις καθημερινές τους ανάγκες. Αντίθετα, πολλά περιστατικά που εντάσσονται στην κατηγορία Αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας, χρησιμοποιούν τον λόγο πολύ καλά στην καθημερινότητά τους, αλλά δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν χωρίς βοήθεια.

Όπως έχει αναφερθεί, το διαγνωστικό εργαλείο της Αμερικανικής ψυχιατρικής εταιρείας DSM-V, που κυκλοφόρησε τον Απρίλιο του 2013 και δεν έχει μεταφραστεί ακόμη στην ελληνική γλώσσα, αναφέρει πως το σύνδρομο Asperger συγχωνεύεται με τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Μέσα από την παρακολούθηση περιστατικών με διάγνωση συνδρόμου Asperger και αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας, καθώς και μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα του καθηγητή Tonny Atwood, υπάρχουν στοιχεία περί διαχωρισμού αυτών των δύο. Όντως, τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας αρχικά παρουσιάζουν μια καθυστέρηση ανάπτυξης όμοια με εκείνη του αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας. Σταδιακά όμως με την κατάλληλη εκπαίδευση και προσπάθεια, παρουσιάζονται αποτελέσματα εξέλιξης. Αντίθετα, στο σύνδρομο Asperger, η εξέλιξη του λόγου κατακτάται φυσιολογικά μέχρι την ηλικία

των 3 ετών, ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, ενώ οι κοινωνικές δυσκολίες που παρουσιάζουν δεν είναι τόσο σημαντικές όπως στην αυτιστική διαταραχή.

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από το μικρό αυτό δείγμα και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, είναι πως το κάθε άτομο που βρίσκεται στο φάσμα, είναι μοναδικό. Το καθένα, εμφανίζει τις δικές του, ιδιαίτερες δυσκολίες και χρησιμοποιεί έναν συγκεκριμένο τρόπο εκμάθησης και αυτοματοποίησης των καινούριων δεδομένων. Άτομα με την ίδια γνωμάτευση αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας αναγνώρισαν και κατονόμασαν τα λάθη τους σε διαφορετικό χρόνο.

Ο Αυτισμός και το σύνδρομο Asperger είναι μια δια βίου διαταραχή της ανάπτυξης που επηρεάζει τα άτομα σε διάφορους τομείς, κυρίως όμως την επικοινωνία τους. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι βιώνουν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ειδική εκπαίδευσή τους στους τομείς που υπολείπονται, προκειμένου να ενταχθούν όσο γίνεται πιο ομαλά στην υπάρχουσα πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

1. Γεννά Α., (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*, Αθήνα.
2. Καμπανάρου Μ., (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*, εκδόσεις ΙΩΝ
3. Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
4. Καραντανά Ε., Παπαδοπούλου Ν., Νικολάου Α., Τσαρμακλής Γ. (Τμήμα Κοινωνικής Ιατρικής, Νοσοκομείο Παίδων «Π. & Α. Κυριακού»). (2009). *Σύνδρομο Asperger, Περιγραφή περίπτωσης*, Αθήνα.
5. Καμπανάρου Μ. (2006). *Από το Μουρμούρισμα στην Φλυαρία. Σημειώσεις από ΤΕΙ λογοθεραπείας*. Πάτρα
6. Νότας Σ., (2005). *Το Φάσμα του Αυτισμού, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, ένας οδηγός για την οικογένεια*, Λάρισα.
7. Νότας Σ., (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με Αυτισμό, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Τρίκαλα.
8. Στασινός Δ., (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*, Αθήνα.
9. Σιαπέρας Παναγιώτης, (2010). *Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού*. Σημειώσεις από Διακρατικό Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής. Φιλολογία Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Ψυχολογία Τορίνο. Παραδόσεις μαθήματος.
10. Σταλμπολτζή Α., (2005). *Σύνδρομο Asperger: Αιτιολογία, διάγνωση, τρόποι παρέμβασης και προοπτικές*.
11. Οικονόμου Α., Μπεζεβέγκης Η., Μυλωνάς Κ., Βαρλοκώστα Σ., *Εργαλείο Ανίχνευσης διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, ΕΠΕΑΕΚ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

12. Abdelal M. A., (2010). *Developing Individualized Social Stories for Treatment of Pragmatic Disorders*, ASHA Annual National Convention Philadelphia.
13. Attwood T., (2003). *Is There a Difference Between Asperger's Syndrome and High Functioning Autism?*
14. Attwood T. (2009). *Σύνδρομο Asperger, ένας πλήρης οδηγός*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
15. Gray C., (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*.
16. Gray C., (2005). *Revealing the hidden social code*, Jessica Kinsley publishers.
17. Gray C., (2010). *Social Stories 10,1 Definition, Criteria & Sample Stories*.
18. Lockwood M., (2008). *Using social stories*.
19. Miller J, (2012). *Autism Spectrum Disorders and Comorbid Conditions*. The children hospital of Philadelphia.
20. More M. C., (2011). *Social Stories and young children: Strategies for Teachers*, Hammill Institute on Disabilities, SAGE publications.
21. O' Hara M., (2010). *Using social stories to teach social skills: A professional's guide*, University of Pittsburgh.
22. *Teaching Students with Autism, a resource guide for schools*, (2000). British Columbia.
23. The foundation for people with learning disabilities, (2001). *All about Autistic Spectrum Disorder, a booklet for parents and careers*, London: The mental health foundation.
24. Wilkinson A. L., (2011). *Social Stories: An Effective Intervention for Students Autism Spectrum Disorders (ASD)*.
25. Baker J. L., Welkowitz A. L., (2005). *Asperger's Syndrome, intervening in schools, clinics and communities*, London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
26. Barnet, Enfield and Haringey, (2011). *Social Stories*.

27. Cumine V., Leach J., Stevenson G., (2000). *Σύνδρομο Asperger. Ένας Πρακτικός Οδηγός για Δασκάλους*, Αθήνα: Αναζητώντας το μίτο της Αριάδνης.
28. Koegel L., Matos-Fredeeen R., Lang R., Koegel R., (2011). *Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings*, California.
29. Rust J., Smith A., (2006). *How should the effectiveness of Social Stories to modify the behavior of children on the autistic spectrum be tested? Lessons from the literature*, *Autism: The international Journal of Research and Practice*.

Πηγές από το διαδίκτυο

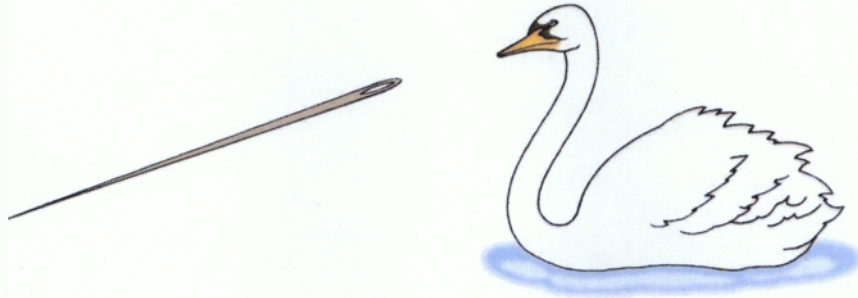
30. Νότας Σ., *Γενική εισαγωγή: Ορισμός, Διάγνωση, Αξιολόγηση, Θεραπευτικές παρεμβάσεις* (<http://www.autismhellas.gr/fasma/docs/1.htm>), ημερομηνία πρόσβασης 11/08/2014.
31. Πέτρος Πουλάκης, *ποίημα «ο Αυτός»*, εκδ. *Κάστωρ* (<http://zenithmag.wordpress.com/2012/03/29/avti%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%83/>), ημερομηνία πρόσβασης 03/11/2014.
32. Ozbayrak K, (2012). *Asperger's Disorders, What are the other psychological problems that can co-exist with Asperger's Disorder*, (<http://www.aspergers.com/aspcomor.html>) ημερομηνία πρόσβασης 11/09/2014.
33. Autism Spectrum Disorders Health Center, (2010). *Asperger's Syndrome – Symptoms*, (<http://www.webmd.com/brain/autism/tc/aspergers-syndrome-symptoms>) ημερομηνία πρόσβασης 15/09/14.

Εικόνες από το διαδίκτυο

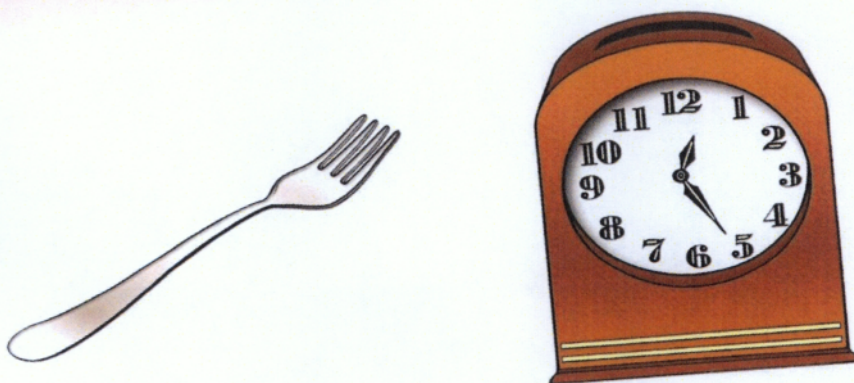
1. Λογότυπο αυτισμού, εξώφυλλο <http://lifeasleels.com/autism-awareness-the-autism-puzzle-piece-meaning>, ημερομηνία πρόσβασης 18/10/14.

Παράρτημα

1. Οι εικόνες της δοκιμασίας λόγου και ομιλίας, στην οποία βασίστηκε η αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου.



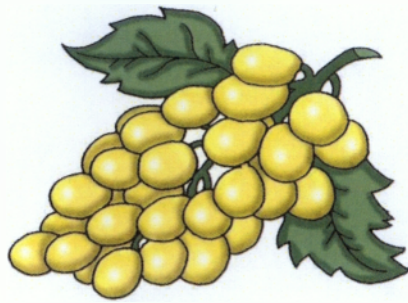
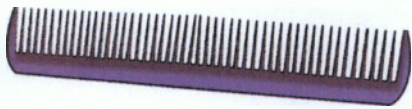
ΚΑΙΝΟΥΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



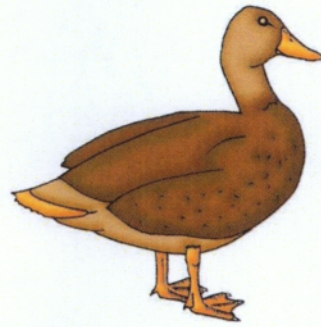
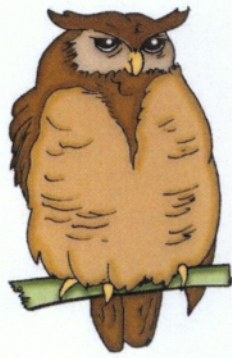
ΚΑΙΝΟΥΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



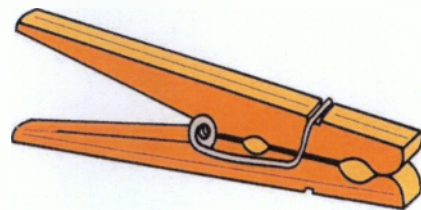
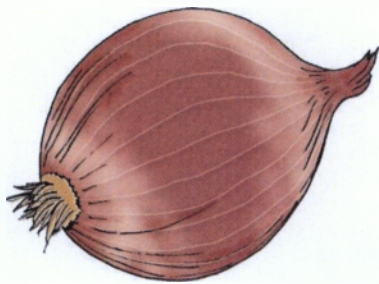
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



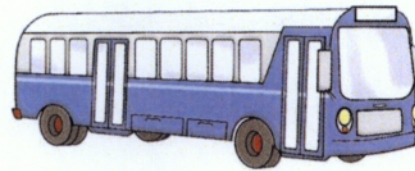
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



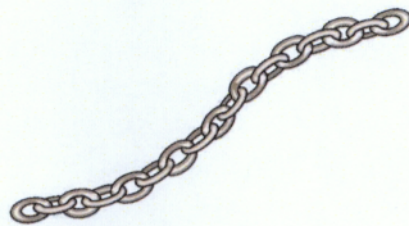
ΚΑΙΝΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



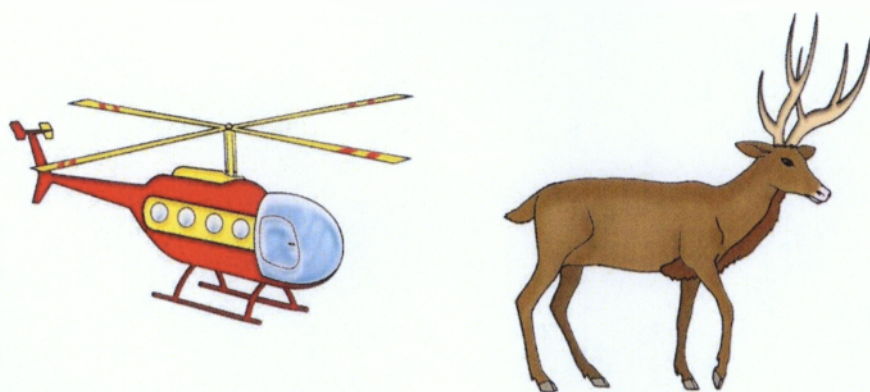
ΚΑΙΝΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



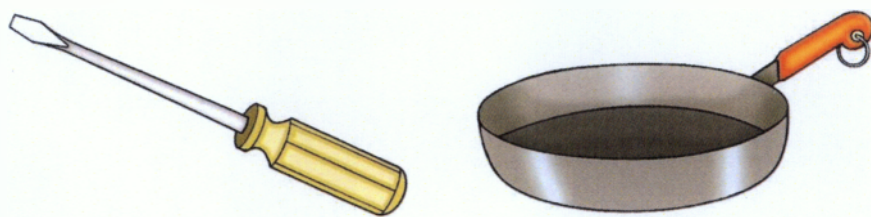
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



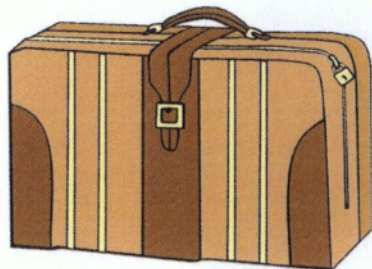
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



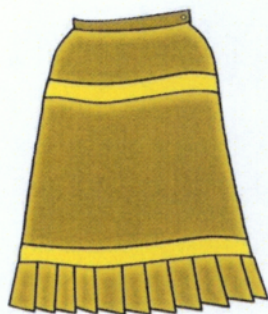
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



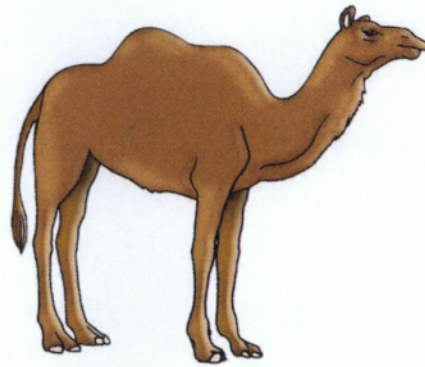
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



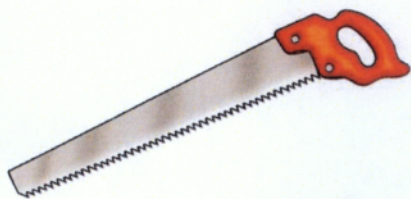
ΚΑΘΗΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



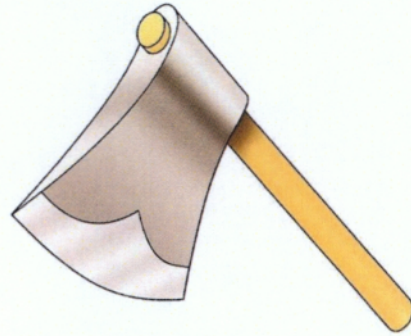
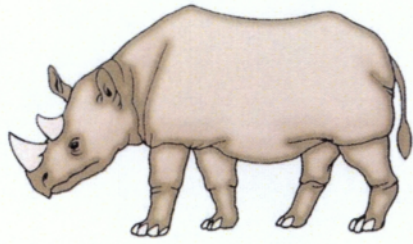
ΚΑΘΗΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



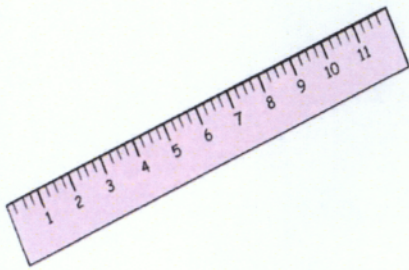
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



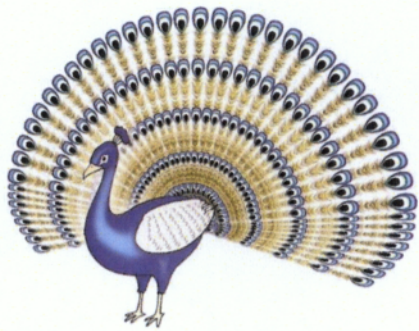
ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ



ΚΑΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

2. Οι εικόνες της δοκιμασίας λόγου και ομιλίας, στις οποίες στηρίχτηκε η αξιολόγηση αντιληπτικού λεξιλογίου.

