



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Λογοθεραπεία και Συμβουλευτική»

Διπλωματική εργασία:

«Φωνολογική Επίγνωση σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος»

Ελένη Παυλίδη

Επιβλέπουσα: Ευγενία Μαγουλά

Συνεπιβλέποντες: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Ευαγγελία Γαλανάκη



Αθήνα 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6-7

Κεφάλαιο 1

Αυτισμός

1.1 Ορισμός.....	8-10
1.2 Τύποι φάσματος αυτισμού.....	10-12
1.3 Αιτιολογία.....	12-16
1.4 Κλινική εικόνα.....	16-17
1.5 Διάγνωση.....	18-20

Κεφάλαιο 2

2.1 Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας.....	21-22
2.2 Φωνολογική ανάπτυξη.....	22-24

Κεφάλαιο 3

Φωνολογική επίγνωση

3.1 Ορισμός φωνολογικής επίγνωσης	25-28
3.2 Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης.....	28-31
3.3 Στάδια φωνολογικής επίγνωσης.....	32-38

Κεφάλαιο 4

4.1 Ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας στον αυτισμό.....	39-40
4.2 Φωνολογική επίγνωση και ΔΑΦ.....	41-42

Κεφάλαιο 5

Παρουσίαση του ΜέταΦΩΝ.....	43-44
-----------------------------	-------

Κεφάλαιο 6

Μεθοδολογία Έρευνας

6.1 Σκοπός Έρευνας.....	45
6.2 Επιλογή των συμμετεχόντων.....	46
6.3 Αποτελέσματα έρευνας.....	47-62
6.4 Συμπέρασμα.....	63-64
Βιβλιογραφία	

Περίληψη

Στην έρευνα της παρούσας εργασίας μελετάται η φωνολογική επίγνωση των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα. Τα παιδιά που μελετήθηκαν έχουν ανεπτυγμένο λόγο και είναι σε θέση να διαβάσουν και να γράψουν.

Το πρώτο μέρος αφορά τη σχετική θεωρία και τους ορισμούς ενώ το δεύτερο μέρος αφορά την έρευνα. Η έρευνα είναι ποιοτική και αφορά μελέτη περίπτωσης τεσσάρων ατόμων. Πραγματοποιήθηκε σε ένα ειδικό σχολείο της Αττικής και οι συμμετέχοντες ήταν τέσσερα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού με επαρκώς αναπτυγμένο προφορικό λόγο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρόλο που τα παιδιά έχουν αναπτυγμένο προφορικό λόγο δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία των λέξεων. Δεν μπορούν να αντιληφθούν τις συλλαβές και τα φωνήματα των λέξεων και να τα ξεχωρίσουν. Μία επιπλέον δυσκολία ήταν ότι τα περισσότερα από τα παιδιά δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι ακριβώς του ζητείται να κάνουν, δηλαδή δεν μπορούσαν να καταλάβουν ούτε την εκφώνηση. Άλλα ενώ καταλάβαιναν την εκφώνηση δεν μπόρεσαν να αποδώσουν στην άσκηση και μονάχα ένα παιδί κατάφερε να ολοκληρώσει τη διαδικασία.

Abstract

In the present study, the phonological awareness of children in the autistic spectrum is studied. The children studied have a developed speech and are able to read and write.

The first part concerns the relevant theory and definitions while the second part concerns the research. The research is qualitative and involves a case study of four people. The research was conducted at a special school in Attica and the participants were four children in the spectrum of autism with a sufficiently developed spoken word.

The results of the research showed that although children have developed spoken language they are not able to understand the syllables of words.

They cannot grasp the syllables and phonics of words and distinguish them. One additional difficulty was that most of the children could not understand what they were asked to do, that is, they could not even understand the pronunciation. But while they understood the guidelines of the exercises they could not perform the exercise and only one child managed to solve the task.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των φωνολογικών δυσκολιών των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία φιλοδοξεί να απαντήσει είναι αν και κατά πόσο τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να έχουν φωνολογική επίγνωση. Επιδιώκεται, λοιπόν, μια συσχέτιση μεταξύ του αυτισμού με αναπτυγμένο λόγο και της φωνολογικής επίγνωσης.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αποσαφηνίζονται οι όροι αυτισμός και φωνολογική επίγνωση και γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των όρων. Αρχικά η εργασία ξεκινάει με τον ορισμό του αυτισμού. Δίνονται διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για τον αυτισμό. Στη συνέχεια αναφέρονται οι τύποι του αυτισμού και η αιτιολογία. Η διάγνωση, διαδικασία υψίστης σημασίας, είναι το επόμενο υποκεφάλαιο της εργασίας, όπου παρουσιάζονται βασικές παράμετροι και κριτήρια διάγνωσης παιδιών με ΔΑΦ.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μικρή αναφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, πώς εμφανίζεται από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού έως και την ολοκλήρωση της. Στη συνέχεια δίνεται ο ορισμός της φωνολογικής επίγνωσης όπως έχει αναφερθεί από πολλούς ερευνητές. Επιπροσθέτως αναφέρονται τα επίπεδα και τα στάδια της φωνολογικής επίγνωσης.

Στο τέλος του θεωρητικού μέρους αναφέρεται η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας στον αυτισμό και γίνεται αναφορά συγκεκριμένα για την φωνολογική επίγνωση των παιδιών με αυτισμό, όπως έχει διαφανεί μέσα από διάφορες έρευνες.

Η παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, έχει στόχο να αναδείξει την φωνολογική επίγνωση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Στην αρχή του ερευνητικού μέρους παρουσιάζεται το εργαλείο αξιολόγησης που χορηγήθηκε στα παιδιά. Είναι το ΜέταΦΩΝ τεστ, ένα σταθμισμένο εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Στη συνέχεια περιγράφεται η

μεθοδολογία της έρευνας όπου παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, η επιλογή των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχει η συζήτηση και τα συμπεράσματα της εργασίας, καθώς και διάφορες προτάσεις για τη συνέχεια αυτής της έρευνας. Η εργασία τελειώνει με τη βιβλιογραφία που χρειάστηκε για τη συγγραφή της και ένα παράρτημα με το φυλλάδιο απαντήσεων του τεστ που χορηγήθηκε.

Κεφάλαιο 1

Αυτισμός

1.1 Ορισμός

«Ο αυτισμός είναι μια σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας, αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και κατά συνέπεια τους διάφορους τομείς ανάπτυξης. Εμφανίζεται πριν από την ηλικία των τριών ετών και συχνά συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως είναι το σύνδρομο Prader-Willy, η φαινυλκετονουρία κ.α» (Πολυχρονοπούλου, 2012). Παλαιότερα για αρκετό καιρό ο αυτισμός θεωρούνταν νηπιακή ψύχωση και πρόωμη εκδήλωση της σχιζοφρένειας γι αυτό και δεν είναι λίγοι αυτοί που συνδέουν τον αυτισμό με τη σχιζοφρένεια ή την νοητική καθυστέρηση. Επίσης, μέχρι πριν κάποια χρόνια, πιστεύαν ότι ο αυτισμός παιδικής ηλικίας είναι ένα από τα σοβαρότερα και σπανιότερα σύνδρομα της εξελικτικής ψυχοπαθολογίας. Η σύγχρονη όμως έρευνα αποκαλύπτει ότι το εν λόγω πρόβλημα έπαψε πλέον να θεωρείται σπάνιο, καθώς η συχνότητα του ανέρχεται στο 1%. (Roth, Barson, Hoekstra, Pasco & Watson 2010, σ. 2). Ο όρος «αυτισμός» εισήχθη στην ιατρική ορολογία το 1911 από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleuler. Ο όρος είναι ελληνικός και προέχεται από τη λέξη «αυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και υποδηλώνει την έννοια της απομόνωσης κάποιου από τον ίδιο του τον εαυτό.

Ο ορισμός που προτείνει το DSM IV είναι και αυτός που έχει τη μεγαλύτερη αποδοχή σε διεθνή κλίμακα. Αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία ορίζεται από διαταραγμένη ανάπτυξη που εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές: την κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Ο αυτισμός εκδηλώνεται μέσα στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού ή εμφανίζεται με την συμπλήρωση του δεύτερου έτους. Οι βασικότερες διαταραχές με τις οποίες εκδηλώνεται είναι πρώτον η υπερβολική απομόνωση, δηλαδή το κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του, και η ανικανότητα σύναψης κοινωνικών επαφών. Δεύτερον είναι οι ιδιομορφίες στην επικοινωνία και τρίτον η ανάγκη για αμεταβλητότητα στο περιβάλλον που ζει.

Ακόμα δεν έχει αποδειχτεί αν το αίτιο του αυτισμού είναι καθαρά βιολογικό, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα επιπλέον επιχειρήμα για τη διάκρισή του από τη σχιζοφρένεια, αλλά όπως υποστηρίζει πια το μεγαλύτερο μέρος των επιστημόνων, ο αυτισμός δεν προκαλείται από ψυχολογικά ή κοινωνικά αίτια. Κάποια οργανική ή

εγκεφαλική βλάβη ή κάποια δυσλειτουργία ως το αίτιο του αυτισμού είναι ίσως η πιο αποδεκτή επιστημονική άποψη στη σύγχρονη εποχή, όμως η βιολογική αυτή βάση χρήζει περαιτέρω έρευνας (Καραντάνος, 1984). Μετά από επόμενη μελέτη του Kanner το 1953 με 100 παιδιά αυτή τη φορά, εξετάζοντας και το ιστορικό των γονέων τους για σχιζοφρένεια, κατέληξε πως η διαταραχή που διέγνωσε ήταν μια τελείως ανεξάρτητα με δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά διαταραχή και την διαχώρισε από την παιδική σχιζοφρένεια (Wing, 1989). Στη συνέχεια άλλοι ερευνητές, όπως ο Rutter και η Wing, έφεραν στο προσκήνιο τη γλωσσική πλευρά του ζητήματος (Καραντάνος, 1984).

Την υψηλότερη θέση στα χαρακτηριστικά του αυτισμού όσον αφορά τη συχνότητα αλλά και τη σοβαρότητα (εμφανίζεται δηλαδή σχεδόν σε όλα τα παιδιά που είναι στο φάσμα σε σημαντικό βαθμό) κατέχει η δυσκολία στην κοινωνική συναλλαγή το οποίο περιλαμβάνει την αδυναμία ανταπόκρισης στα συναισθήματα των άλλων, προσαρμοστικότητας στην κοινωνία και τους κανόνες της και κοινωνικό-συναισθηματικής αμοιβαιότητας (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Κάποια παιδιά στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να μην καταφέρουν να αναπτύξουν ποτέ γλώσσα αποτελεσματικά. Σύμφωνα με κάποιες μελέτες το ποσοστό των παιδιών με ΔΑΔ που δεν έχουν αναπτύξει τη γλώσσα ανέρχεται στο 50%. Ενώ όσοι την έχουν αναπτύξει παρατηρείται ότι έχουν ιδιομορφίες. (Walenski et al., 2006). Παρ' όλα αυτά είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το γλωσσικό χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΔ αποτελεί η ανικανότητα αμοιβαιότητας στη συναλλαγή κατά το διάλογο αλλά και το γεγονός ότι τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν είναι ελλιπή, εφόσον δεν κάνουν χρήση διακυμάνσεων ή άλλων συνοδευτικών κινήσεων. Έτσι, ο λόγος τους είναι μονότονος κι αδυνατούν να κατανοήσουν τη χρήση μεταφοράς ατενίζοντας τον λόγο μόνο μέσα από κυριολεκτική σκοπιά (Καραντάνος, 1984). Επιπλέον, κατά το τρίτο κριτήριο αυτής της διάγνωσης είναι ότι παρουσιάζουν στερεότυπες συμπεριφορές με προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα, απρόβλεπτες αντιδράσεις σε τυχόν αλλαγές της ρουτίνας τους κι επαναλαμβανόμενες κινήσεις σώματος συνοδευόμενες αρκετές φορές από ακαμψίες (Τερζή et al. 2013). Πολλοί πιστεύουν ότι αυτισμός συνεπάγεται και νοητική καθυστέρηση, γεγονός που δεν ισχύει. Σύμφωνα με έρευνες, το 75% των αυτιστικών παρουσιάζουν και σε κάποιο βαθμό νοητική καθυστέρηση, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό εμφανίζει από κανονικό έως υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Ένα 10%-20% φαίνεται να κατέχει εκπληκτικές δυνατότητες σε διάφορους τομείς όπως τα μαθηματικά ή τη φυσική.

Ο αυτισμός διαγιγνώσκεται περίπου στην ηλικία των δύομισι με τριών ετών, αν και υπάρχουν περιπτώσεις που οι ανωμαλίες έγιναν διακριτές σε μεγαλύτερη ηλικία. Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού, επιδημιολογικές στατιστικές μελέτες δεν έχουν λάβει χώρα στην Ελλάδα. Σύμφωνα, όμως, με έρευνες σε άλλα μέρη όπως στην Αγγλία, στην Σουηδία και στις ΗΠΑ, ο αυτισμός εμφανίζεται σε συχνότητα 5 στα 10.000 άτομα (Καραντάνος & Φρανσίς, 2003) ενώ οι Bernard-Opitz et al. (2001) μιλούν για συχνότητα 4 έως 10 στα 10.000 άτομα. Οι τελευταίοι παρατήρησαν ότι η συχνότητα εμφάνισης όλων των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού είναι υψηλότερη, δηλαδή 20 έως 48 στα 10.000 άτομα (Bernard-Opitz et al., 2001) . Επιπλέον, υπάρχει φανερή προτίμηση στα αγόρια έναντι των κοριτσιών σε ποσοστό 4 αγόρια προς 1 κορίτσι (Καραντάνος, 1984 & Καραντάνος et al., 2003) Υπάρχει μεγάλη αύξηση της εμφάνισης της αυτιστικής διαταραχής τα τελευταία χρόνια, αλλά δεν ξέρουμε αν είμαστε σε θέση να κάνουμε λόγο για πραγματική αύξηση ή ο παράγοντας της ραγδαίας ανάπτυξης της επιστήμης κι ιατρικής σε συνδυασμό με τον καθορισμό και την κατανόηση της έννοιας του αυτισμού συντελούν στην αποτελεσματικότερη διάγνωσή του κι ευθύνονται για την αύξηση αυτή.

1.2 Τύποι φάσματος αυτισμού

Α)Σύνδρομο Asperger: Μια πρώτη διαγνωστική ετικέτα που εμφανίζεται στο DSMIV το 1994, αλλά χρησιμοποιείται συχνά και από την βιβλιογραφία είναι διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (PDD). Τα άτομα με αυτή την διαταραχή είναι κυρίως αγόρια που εμφανίζουν κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα, αλλά έχουν συνήθως υψηλότερο επίπεδο από ότι τα άτομα με κλασσικό αυτισμό. Για παράδειγμα ένα άτομο με σύνδρομο Asperger μπορεί να αλληλεπιδράσει κοινωνικά αλλά εμφανίζει πολλές συμπεριφοριστικές παραδοξότητες όπως κοινωνική άγνοια, έλλειψη κοινής λογικής, στερεοτυπίες και σχολαστική ομιλία. Η κατάσταση συμπίπτει με ήπιες μορφές αυτισμού αλλά έχει καλύτερη πρόγνωση.

Β)Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Είναι ένας όρος που περιγράφει μια ομάδα διαταραχών ευρύτερη από την ΔΑΔ από ότι οι διαταραχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και φαντασία. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της ΔΑΔ ή αναφέρεται σε ένα είδος διαταραχής της

πνευματικής ικανότητας μεταξύ των παιδιών με PDD ή μια σειρά από σοβαρότερα συμπτώματα μεταξύ παιδιών με αυτισμό.

Γ)Σύνδρομο Heller: Αυτό είναι μια σπάνια πάθηση στην οποία η κοινωνικότητα, η επικοινωνία και η γνωστική ανάπτυξη είναι φυσιολογική μέχρι την ηλικία των δύο ετών στην συνέχεια όμως αποσυντίθενται ξαφνικά και προκύπτουν διαταραχές στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο DSM-IV η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση (2000) αναγνώρισε αυτή την διαταραχή ως μια ξεχωριστή διαταραχή από την κλασσική αυτιστική.

Δ)Σύνδρομο Kanner (κλασσικός αυτισμός): Είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται από ορισμένους/ελάχιστους επαγγελματίες για να ορίσει τα παιδιά με αυτισμό που μοιάζουν με τους ασθενείς που περιγράφει ο Kanner. Ειδικότερα πρόκειται για τα παιδιά που παρουσιάζουν εκτροπές στην τριάδα των διαταραχών (κοινωνικότητα, επικοινωνία, συμπεριφορά) που σχετίζεται με τον αυτισμό αλλά δεν παρουσιάζουν διανοητική ανεπάρκεια.

Ε)Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς: Είναι μια διαγνωστική κατηγορία που περιγράφεται από το DSM-IV η οποία χρησιμοποιείται για τα παιδιά που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής αλλά δεν πληρούν τα κριτήρια για μια συγκεκριμένη διαταραχή. Η κλινική εικόνα των παιδιών αυτών είναι λιγότερο διαταραγμένη από τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με αυτιστική διαταραχή.

ΣΤ)Υπολειμματικός Αυτισμός: Ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα που είχαν κάποια στιγμή τα κριτήρια για να ενταχθούν σε ένα είδος αυτιστικής διαταραχής, αλλά λόγω των αναπτυξιακών αλλαγών και βελτιώσεων δεν πληρούν πλέον τα αυτιστικά κριτήρια.

Ζ)Σύνδρομο Rett: Αναφέρεται σε μια προοδευτική νευρολογική διαταραχή που παρουσιάζεται κατά κύριο λόγο στα κορίτσια. Σχετίζεται με απώλεια έκφρασης του προσώπου και στην συνέχεια με δυσκολία στην χρήση των χεριών, μειωμένη διαπροσωπική επαφή και στερεοτυπικές κινήσεις των χεριών.

Η)Σχιζοειδής και σχιζοτυπική διαταραχή της προσωπικότητας: Περιλαμβάνει τύπους διαταραχών της προσωπικότητας, σε αντίθεση με τις αναπτυξιακές διαταραχές που περιγράφονται στο DSM-IV. Το κύριο χαρακτηριστικό της σχιζοειδούς διαταραχής της προσωπικότητας είναι η αποκόλληση από τις κοινωνικές σχέσεις και το περιορισμένο

εύρος συναισθηματικής έκφρασης. Στα άτομα με αυτά τα χαρακτηριστικά η διάγνωση πραγματοποιείται από εξειδικευμένους επαγγελματίες όπως γίνεται και στα άτομα με σύνδρομο Asperger. Η διαταραχή αυτή συνδέεται με κοινωνικά ελλείμματα αλλά δείχνει επίσης διαστρέβλωση της σκέψης και της συμπεριφοράς.(V.A. REED, 2005)

1.3 Αιτιολογία

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι γνώσεις τις οποίες διαθέτουμε μέχρι τις μέρες μας για τον αυτισμό, δεν είναι ικανές να μας βοηθήσουν στο να κάνουμε λόγο για έναν ενιαίο παθολογικό μηχανισμό και για συγκεκριμένα αίτια, τα οποία συμβάλλουν στην εκδήλωση του αυτισμού. Έχουν προταθεί πολλοί παράγοντες για τα αίτια του αυτισμού, ενώ έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ερμηνείας των συμπτωμάτων του, οι οποίες εστιάζουν σε βιολογικό, γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Οι νευροαπεικονιστικές μελέτες καταδεικνύουν κάποια παθολογία σε περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού, του μεταιχμιακού φλοιού και της παρεγκεφαλίδας, εντούτοις δεν υπάρχουν συνεπή ευρήματα τα οποία να μπορούν να ερμηνεύσουν επαρκώς όλο το φάσμα των διαταραχών του αυτισμού (Βλάχος, 2018).

Κατά καιρούς όμως, διατυπώνονται όσον αφορά την αιτιολογία, διάφορες υποθέσεις. Οι περισσότερες από αυτές τεκμηριώνονται ερευνητικά. Εμείς θα αναφέρουμε υποθέσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύονται πιο πολύ και που θεωρούνται περισσότερο έγκυρες από τους ερευνητές:

A) Οργανικά αίτια

Τα συμπτώματα του αυτισμού σε πολλές περιπτώσεις συνδέονται με ασθένειες ή επιπλοκές που παρουσιάζονται κατά την προγεννητική, την περιγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο της ζωής του παιδιού και οι οποίες οδηγούν στη συνέχεια σε διαταραχές των λειτουργιών του εγκεφάλου. Όλες σχεδόν οι σχετικές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ορισμένες επιπλοκές κατά την προγεννητική περίοδο(π.χ. ασθένειες), ή τη στιγμή της γέννησης (π.χ. κακώσεις στον εγκέφαλο, ασφυξία κτλ.) παρουσιάζονται πιο συχνά ως βασική αιτία του αυτισμού. Στα αυτιστικά παιδιά διαπιστώνεται, ότι η μητέρα κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης είχε υποστεί συχνότερες αιμορραγίες στη μήτρα, στον ομφάλιο λώρο, στον πλακούντα αλλά και άλλες καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν τη χορήγηση

φαρμάκων στη μητέρα. «Αν και τα περισσότερα αίτια- παράγοντες κινδύνου παρουσιάζονται κατά την προγεννητική περίοδο, κανένα από όσα μέχρι σήμερα έχουν εντοπισθεί, δεν μπορεί να θεωρηθεί με βεβαιότητα ότι αποτελεί κίνδυνο και βλάπτει οπωσδήποτε το νευρικό σύστημα του παιδιού. Ακόμη, αν και μερικές έρευνες δείχνουν ότι το σύνδρομο του αυτισμού δεν συνδέεται με πρόωρο τοκετό, αντίθετα άλλες έρευνες παρουσιάζουν ένα ποσοστό 27,2% αυτιστικών παιδιών να είχαν πρόωρο τοκετό και βάρος κάτω από 2500 γραμμάρια. Πάντως για την παρουσία του αυτιστικού συνδρόμου δεν παύει να αποτελεί σοβαρό κίνδυνο ένας πρόωρος τοκετός ή μια ασφυξία» (Κυπριωτάκης,2003).

Επίσης, αν και πολύ δύσκολο να αποδειχθεί πλήρως, ο Κυπριωτάκης (2003) μας αναφέρει ότι τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα σε μολύνσεις στη μήτρα της μητέρας και ασθένειες κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης και σε αυτισμό. Στις μολύνσεις και στις ασθένειες αυτές, περιλαμβάνονται η ανεμοβλογιά, η ερυθρά, η σύφιλη, η τοξοπλάσμωση και γενικά ασθένειες από τις οποίες μπορεί να νοσήσει η μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και να έχουν άμεσο αντίκτυπο στο νεογνό. Στις περιπτώσεις αυτές, ο χρόνος εμφάνισης της διαταραχής μπορεί να καθυστερήσει και είναι δυνατό να ανακαλυφτεί ο αυτισμός και μετά το 3ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Επίσης κάποιες βλάβες στον εγκέφαλο στην φάση της μεταγεννητικής περιόδου, μπορούν να οδηγήσουν στην παρουσία αυτισμού. Έτσι διαφορετικά παθογόνα αίτια προσβάλλουν το κεντρικό νευρικό σύστημα και μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση του αυτισμού.

B) Χρωμοσωματικές ανωμαλίες και αυτισμός

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα σε αυτιστικά παιδιά δεν οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι το σύνδρομο του αυτισμού συνδέεται με χρωμοσωματικές ανωμαλίες. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά με σύνδρομο Down υπάρχει περίπτωση να παρουσιάσουν αυτιστικά στοιχεία, εφόσον η ύπαρξη του ενός συνδρόμου δεν αποκλείει την συνοσηρότητα. Άτομα με «εύθραστο X σύνδρομο», το οποίο παρουσιάζεται συχνότερα στα αγόρια και πιο σπάνια στα κορίτσια, παρουσιάζουν σωματικές παραμορφώσεις, νοητική υστέρηση, δυσκολία στο λόγο και στην επικοινωνία και άλλες διαταραχές που είναι

όμοιες με αυτές του αυτισμού, όπως είναι η ηχολαλία, η αποφυγή βλεμματικής επαφής, η διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις, έλλειψη κοινωνικοποίησης κ.α. Έχει διαπιστωθεί ότι ποσοστό των αυτιστικών ατόμων που παρουσιάζει «εύθραυστο-Χ σύνδρομο», ανέρχεται στο 10-20%. Σε περιπτώσεις όμως όπου τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν μικρές σωματικές ανωμαλίες κι έχουν αδέρφια με κάποια μορφή νοητικής υστέρησης συνιστάται στη μητέρα ειδική γενετική εξέταση. Σε κάποια άλλα σύνδρομα που συνοδεύονται με σωματικές παραμορφώσεις, σε μερικές περιπτώσεις εμφανίζεται και το σύνδρομο του αυτισμού (Κυπριωτάκης, 2003).

Γ) Σωματικές παραμορφώσεις και αυτισμός

Πολλές έρευνες των τελευταίων ετών, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός συνοδεύεται συνήθως και από μικρές σωματικές παραμορφώσεις-ανωμαλίες. Έτσι, τα αυτιστικά παιδιά, σε σύγκριση με τα «φυσιολογικά», εμφανίζουν πιο συχνά κάποια σωματικά ελαττώματα, όπως: ασυμμετρία αυτιών, συμφύσεις αυτιού, πτερυγίων, παραμορφωμένα αυτιά, προγναθία, ψηλό ουρανίσκο, αυλακωτή γλώσσα, μικρό και κυρτωμένο το πέμπτο δάκτυλο, ηλεκτρισμένα μαλλιά κτλ. Η παρουσία αυτών των μικρών σωματικών ανωμαλιών- παραμορφώσεων μπορεί να οφείλεται σε επιπλοκές κατά την περίοδο της ενδομήτριας ζωής του εμβρύου, την περίοδο της βλαστογένεσης και την περίοδο της εμβρυογένεσης και αυτό να έχει ως συνέπεια την ύπαρξη αυτιστικών στοιχείων. «Με βάση την ηλικία της μητέρας κατά τη στιγμή της γέννησης του παιδιού και την παρουσία του αυτισμού, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Έτσι π.χ. οι έρευνες του Links(1980), οδήγησαν στο συμπέρασμα ύπαρξη θετικής συνάφειας ανάμεσα στην ηλικία της μητέρας και την παρουσία του αυτισμού, ενώ οι έρευνες των Quinn και Rapoport(1974) έδειξαν ότι η παράμετρος ηλικία της μητέρας ουδόλως σχετίζεται με την παρουσία του αυτισμού» (Κυπριωτάκης, 2003, 33).

Δ) Γενετικά αίτια

Ο Asperger, ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκε με τον αυτισμό και κατά την άποψη του το αυτιστικό σύνδρομο συνδέεται με κάποια προδιάθεση και μπορεί να οριστεί γενετικά. Ο Asperger, με βάση τις παρατηρήσεις του, υποστήριξε ότι όλα τα παιδιά που εξέτασε με το σύνδρομο

της «αυτιστικής ψυχοπάθειας», είχαν γονείς και συγγενείς (σε όσες περιπτώσεις μπόρεσε να τους γνωρίσει), με όμοια συμπτώματα. Η άποψη όμως, ότι τα αυτιστικά παιδιά έχουν αυτιστικούς γονείς, με βάση τα αποτελέσματα των μέχρι σήμερα ερευνών, αποτελεί υπερβολή. Πρόσφατες έρευνες, δείχνουν την ύπαρξη μιας γενετικής προδιάθεσης. Τα αδέρφια των αυτιστικών παιδιών εμφανίζουν συχνότερα διαταραχές στην αντίληψη, στη γλώσσα και στη μάθηση σε σύγκριση με τα αδέρφια φυσιολογικών παιδιών ή παιδιών που έχουν αδέρφια με σύνδρομο Down. Σύμφωνα με τον Rutter, η κληρονομικότητα, ασκεί βασικό ρόλο στην εμφάνιση του αυτιστικού συνδρόμου. Κληρονομείται μια ευρύτερη προδιάθεση για διαταραχές στο γνωστικό αλλά και γλωσσικό τομέα και μας είναι άγνωστοι οι γενετικοί μηχανισμοί που συμμετέχουν. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια τονίζονται τα γενετικά αίτια, η βιβλιογραφία που υπάρχει δεν επαρκεί και δεν μας πείθει ότι τα αίτια του αυτιστικού συνδρόμου είναι γενετικά. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι τα άτομα με βαριά αυτιστική διαταραχή, δεν είναι σε θέση να αποκτήσουν απογόνους, διότι είναι δύσκολο να συνάψουν φιλικές σχέσεις πόσο μάλλον, ερωτικό δεσμό και ερωτικές σχέσεις. Πάντως, έρευνες βρίσκονται σε εξέλιξη για το αν υπάρχει το επονομαζόμενο “αυτιστικό γονίδιο” (Κυπριωτάκης, 2003).

E) Ψυχογενή αίτια

Σύμφωνα με τις απόψεις της ψυχαναλυτικής θεωρίας (Firth,1999) «ο αυτισμός προκαλείται από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού ή από κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος που βιώνεται από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης» (Κυπριωτάκης, 2003, 36). Παρά όμως την έλλειψη επαρκών στοιχείων για αυτή την άποψη, η λανθασμένη αυτή πεποίθηση υπάρχει ακόμα και στις μέρες μας. Στην πραγματικότητα όμως είναι αδύνατο να γίνει ένα παιδί αυτιστικό, επειδή η μητέρα του δεν του πρόσφερε επαρκή αγάπη ή επειδή αισθάνεται ότι απειλείται η ζωή του ή η ταυτότητα του. Οι τραυματικές εμπειρίες του παιδιού επηρεάζουν αναμφισβήτητα αρνητικά την εξέλιξη του παιδιού, όμως εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο με τραυματικά βιώματα δεν έχουν παρουσιάσει αυτισμό. Επίσης, δεν υπάρχουν έρευνες, οι οποίες να στηρίζουν την παραπάνω άποψη, ότι

δηλαδή οι πρώιμες τραυματικές εμπειρίες, μπορούν να αποτελέσουν αιτίες αυτισμού. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι, το αυτιστικό σύνδρομο όπως και οποιαδήποτε άλλη ασθένεια μπορεί να εμφανιστεί σε ένα παιδί οποιασδήποτε οικογένειας, οποιουδήποτε κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και όχι μόνο σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Επίσης, βιώματα των παιδιών κατά την κύηση δεν επηρεάζουν την μετέπειτα πορεία τους. Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες παρουσίαζαν έντονα προβλήματα κατά την περίοδο της κύησης, δεν παρουσίαζαν κανένα πρόβλημα από εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν αντιμετώπιζαν τις ίδιες ή παρόμοιες δυσκολίες (Κυπριωτάκης,2003).

1.4 Κλινική εικόνα

Ο αυτισμός, είναι μια διαταραχή που επηρεάζει όλους τους τομείς της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του. Αυτή η επιρροή έχει ως αποτέλεσμα τη μετάβαση του ατόμου στην απομόνωση και σε ακραία αποτυχία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και είναι εμφανής από τη βρεφική κιόλας ηλικία. Τα παιδιά με αυτισμό, δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τους άλλους, ακόμη και για τα μέλη της οικογένειά τους (Κάκουρος &Μανιαδάκη, 2006). Τα αυτιστικά παιδιά που αποφεύγουν τα άλλα άτομα, αντιδρούν με αυτόν τον τρόπο διότι τα άτομα αυτά αντιπροσωπεύουν για τα παιδιά την κίνηση της συναισθηματικής ζωής, την αλλαγή, τη διέγερση των αισθήσεων και του συναισθήματος. Όλα αυτά που περιεγράφηκαν, αποτελούν καταστάσεις που τα παιδιά με αυτισμό αποστρέφονται, και από τις οποίες θέλουν να απαλλαγούν, για να αφιερωθούν στο αμετακίνητο ή στο αντίστοιχό του, δηλαδή την επανάληψη του ιδίου (Συνοδινού, 2001).

Τα αυτιστικά παιδιά, προτιμούν να δημιουργούν ένα δικό τους κόσμο, στον οποίο η συμμετοχή άλλων ατόμων δεν επιτρέπεται, όπως επίσης, δεν επιδέχονται να γίνονται παρεμβάσεις και αλλαγές από τα άλλα άτομα. Προτιμούν να μένουν μόνοι τους και να απασχολούνται με έναν ιδιαίτερο δικό τους τρόπο με διάφορα. Επίσης, αδυνατούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων (Κάκουρος &Μανιαδάκη, 2006).

Όσο αφορά την γλωσσική τους ανάπτυξη, τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις. Το 50% περίπου των παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσουν λόγο ή μπορεί

να προφέρουν μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις. Το άλλο 50% των παιδιών με αυτισμό αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη μορφή λόγου με πολλές ιδιορρυθμίες, για παράδειγμα η ηχολαλία, και με βασικό χαρακτηριστικό το μη λειτουργικό χαρακτήρα του λόγου. Βέβαια, σε περιπτώσεις που ο λόγος υπάρχει, σε κάποια παιδιά, δεν αποτελεί γι' αυτά μέσο επικοινωνίας, καθώς δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επικοινωνία με τους γύρω τους (Κάκουρος &Μανιαδάκη, 2006). Έχει υποστηριχθεί, επίσης, ότι το κοινό στοιχείο των ελλειμμάτων στην επικοινωνία που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά, είναι μια γενική αδυναμία να κατανοήσουν ότι ο λόγος είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να πληροφορήσει και να επηρεάσει τους ανθρώπους (Tager- Flusberg, 1996).

Σε νοητικό επίπεδο, τα παιδιά με αυτισμό κυμαίνονται ανάμεσα στα ανώτερα επίπεδα νοημοσύνης μέχρι τις βαρύτερες μορφές νοητικής καθυστέρησης. Συγκεκριμένα το 76- 89% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζει Δείκτη Νοημοσύνης κατώτερο του 70 (Bryson, Clark & Smith, 1988). Τα αυτιστικά παιδιά, δεν επεξεργάζονται τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν ως μέρη ενός όλου, αλλά ως μεμονωμένα στοιχεία. Αυτή τους η τάση, εξηγεί την εμφάνιση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους σε κάποιους τομείς, για παράδειγμα στα μαθηματικά, τα εικαστικά, τη μουσική, το χορό, κλπ. (Κάκουρος &Μανιαδάκη, 2006).

Τέλος, ένα από τα κύρια γνωρίσματα των παιδιών με αυτισμό, είναι η επίμονη ενασχόληση με στερεότυπες κινήσεις ή δραστηριότητες. Κινητικές στερεοτυπίες, για παράδειγμα οι γρήγορες κινήσεις των δακτύλων μπροστά στα μάτια, οι ξαφνικές και γρήγορες κινήσεις, και άλλες, αναφέρονται στο 50-65% των αυτιστικών παιδιών (Volkmar , Cohen & Paul, 1986). Στα αυτιστικά παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, εμφανίζονται πιο πολύπλοκα μοτίβα στερεοτυπικής συμπεριφοράς, όπως η διαρκής τακτοποίηση κάποιων παιχνιδιών. Αλλαγές στην καθημερινή αυτή ρουτίνα των παιδιών δεν γίνονται ανεκτές από τα παιδιά αυτά, τα οποία αντιδρούν με έντονες εκρήξεις θυμού και απογοήτευσης (Κάκουρος &Μανιαδάκη, 2006). Αυτές οι στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους Klinger & Dawson (1996) εμφανίζονται συνήθως, όταν το παιδί δεν απασχολείται με κάποια δραστηριότητα ή όταν βρίσκεται μπροστά σε καινούριες ή απρόβλεπτες καταστάσεις. Με αυτές τις οικείες κινήσεις, το παιδί βρίσκει ένα τρόπο να μειώσει την αγωνία και την ένταση που του προκαλεί η απρόβλεπτη κατάσταση και νιώθει ότι ασκεί κάποιο έλεγχο στο περιβάλλον.

1.5 Διάγνωση

Αυτή τη στιγμή για το Φάσμα του Αυτισμού χρησιμοποιούνται δυο διαγνωστικά συστήματα: το DSM (Diagnostic and Statistical Manual) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (A.P.A) και το ICD (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας (W.H.O). Το πρώτο χρησιμοποιείται κυρίως στις ΗΠΑ ενώ το δεύτερο είναι διαδεδομένο στην Ευρώπη, όμως και τα δύο συστήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλάξ. (Κορνηλάκη, Κυπριωτάκη, Μανωλίτσης, 2010).

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή θα πρέπει να επιδεικνύει τουλάχιστον 6 κριτήρια από τα παρακάτω σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Νοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV), εκ των οποίων δύο τουλάχιστον να σχετίζονται με Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά, ένα τουλάχιστον με διαταραγμένη επικοινωνία και ένα τουλάχιστον με Περιορισμένα Ενδιαφέροντα και Επαναληπτική Στερεότυπη Συμπεριφορά (Γενά, 2002):

1. Διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση (τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω θα πρέπει να παρατηρούνται στο παιδί).

- i. Εμφανές έλλειμμα στη χρήση πολλαπλών προφορικών συμπεριφορών όπως κοίταγμα κατά πρόσωπο, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος και χειρονομίες για ρύθμιση κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- ii. Αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με συνομήλικους, ανάλογες του επιπέδου ανάπτυξης.
- iii. Έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης να μοιραστεί απόλαυση, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλα πρόσωπα (π.χ. λόγω έλλειψης επίδειξης, παρουσίασης ή επισήμανσης αντικειμένων ενδιαφέροντος σε άλλα πρόσωπα).
- iv. Έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας (Σημείωση: Τα ακόλουθα δίνονται ως παραδείγματα. Π.χ. Δε συμμετέχει ενεργά σε απλά κοινωνικά παιχνίδια, προτιμά μοναχικές δραστηριότητες ή εμπλέκει άλλους σε δραστηριότητες μόνο ως εργαλεία ή «μηχανικά» βοηθήματα).

2. Διαταραγμένη επικοινωνία (τουλάχιστον ένα):

- i. Καθυστέρηση ή παντελής έλλειψη ανάπτυξης προφορικού λόγου, που δε συνοδεύεται από προσπάθεια για εξισορρόπηση μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση.
- ii. Σε άτομα με επαρκές επίπεδο λόγου, εμφανές έλλειμμα στην ικανότητα να ξεκινήσει ή να συνεχίσει μία συζήτηση με άλλους.
- iii. Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας.
- iv. Έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού χρησιμοποιώντας φαντασία ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού, ανάλογου με το επίπεδο ανάπτυξης.(American Psychiatric Association, 1994).

3. Επαναληπτικές, περιορισμένες και στερεοτυπικές δραστηριότητες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (τουλάχιστον ένα):

- i. Έντονη απασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα μοτίβα ενδιαφέροντος που είναι μη φυσιολογικά είτε σε ένταση είτε σε συγκέντρωση.
- ii. Προφανώς άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τυπικές συμπεριφορές.
- iii. Στερεότυπες και επαναληπτικές κινητικές ιδιομορφίες (π.χ. κτύπημα η στράβωμα χεριού ή δακτύλου, ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος).
- iv. Έμμονη απασχόληση με μέρη αντικειμένων.

Το δεύτερο στάδιο της διάγνωσης περιλαμβάνει μια ομάδα που αποτελείται από ειδικούς πολλών κλάδων που θα πρέπει να είναι εξειδικευμένοι στη διαταραχή. Η πρόοδος του κάθε παιδιού εξαρτάται από τη συμβολή μιας διεπιστημονικής ομάδας που αποτελείται από διάφορες ειδικότητες όπως παιδοψυχίατρο, παιδίατρο, λογοπαθολόγο, ειδικό παιδαγωγό, παιδοψυχολόγο, εργοθεραπευτή, δάσκαλο, νηπιαγωγό κ.λπ.). Πολύ συχνά, εξάλλου, οι αξιολογήσεις τους αλληλεπικαλύπτονται μερικά (Quill, 2000). Πιο αναλυτικά θα γίνει αναφορά στο κεφάλαιο για τη θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού.

Σύμφωνα με παλαιότερες επιδημιολογικές έρευνες, περίπου 4 έως 5 άτομα σε κάθε 10.000 έχουν κλασικό (ή τυπικό) αυτισμό και περίπου 20 άτομα σε κάθε 10.000 παρουσιάζουν αυτιστικές τάσεις. Σε σύγκριση με τη

συχνότητα της ασθένειας στη δεκαετία του 1970, αυτό αντιστοιχεί με περίπου 10 φορές αύξηση. Πολλοί υποπεύονται ότι η αιτία της δραματικής αύξησης που παρατηρείται οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Παρόλα αυτά υπάρχει η άποψη ότι δεν μπορεί να γίνει σύγκριση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, καθώς είναι αδύνατον να εξακριβώσει κανείς πόσες περιπτώσεις αυτισμού υπήρξαν στο παρελθόν, για το λόγο ότι πολλοί άνθρωποι που έπασχαν από αυτισμό χαρακτηρίζονταν συχνά από τους γιατρούς ως διανοητικά καθυστερημένοι ή πολύ απλά δεν εξετάζονταν ποτέ. Χωρίς τις πληροφορίες αυτές είναι αδύνατον να πει κανείς αν ο αριθμός των περιπτώσεων αυξάνεται (Mesibov/ Adams/ Klinger, 1997, Καλύβα, 2005).

Επιπλέον, ο αυτισμός είναι 4 φορές πιο συχνός στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Η υπεροχή των αγοριών με αυτισμό ως προς τα κορίτσια παρατηρήθηκε από τους Kanner και Asperger και θεωρείται πλέον απόλυτα εδραιωμένη. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι η αναγνώριση του αυτισμού στα κορίτσια μπορεί να είναι πιο δύσκολη (Collia-Faherty, Παπαδοπούλου, Παπαγεωργίου, 1999). Τα κορίτσια με αυτισμό παρουσιάζουν ωστόσο, κατά μέσο όρο, περισσότερα σοβαρά μειονεκτήματα σε όλες σχεδόν τις ελεγχόμενες ικανότητες από τα αγόρια. Ο αυτισμός επηρεάζει τα παιδιά ανεξάρτητα από το κοινωνικό επίπεδο και την εθνική ή φυλετική προέλευση. Εάν σε μια οικογένεια υπάρχει ένα παιδί με αυτισμό, η πιθανότητα για την οικογένεια αυτή να έχει ακόμη ένα παιδί με αυτισμό, είναι της τάξης του 5% έως 10%. Αντίθετα, σε μια οικογένεια που δεν υπάρχει περιστατικό αυτισμού, η πιθανότητα να προσβληθεί ένα παιδί με αυτισμό είναι της τάξης του 0,1% έως 0,2%.

Κεφάλαιο 2

2.1 Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας

Η κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών συμπεριφορών ξεκινά από τη γέννηση και διαρκεί ως την περίοδο των 18 - 24 μηνών. Θα ήταν πολύ δύσκολο να εξετάσει κανείς την ανάπτυξη της επικοινωνίας του παιδιού αποκομμένη από την κοινωνικότητα, και τούτο γιατί το παιδί αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες, βασισμένο στις έμφυτες ικανότητες του για κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία το βοηθάει στην περαιτέρω εξέλιξη του.

Οι έμφυτες ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής γίνονται αρχικά εμφανείς στο αντιληπτικό πεδίο των βρεφών και έχουν ως αποτέλεσμα την προδιάθεση τους να προσέχουν επιλεκτικά τα άλλα ανθρώπινα όντα οπτικά και ακουστικά. Έτσι τα βρέφη εμφανίζουν έναν αριθμό μηχανισμών σηματοδότησης οι οποίοι είναι σχεδιασμένοι ώστε να εξασφαλίσουν την προσέγγιση των άλλων και την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι για παράδειγμα συμπεριφορικές εκδηλώσεις, όπως το κλάμα και το χαμόγελο (Schaffer, 1996).

Τα βρέφη, βασισμένα στους παραπάνω μηχανισμούς, αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες πολύ πριν αποκτήσουν τη δεξιότητα να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο.

Η επικοινωνία αρχίζει με:

- την εκφορά των πρώτων φωνών και κλάματος που παράγει το βρέφος,
- την ανάπτυξη οπτικής επαφής και εναλλαγής σειράς
- με τις κινήσεις που το ίδιο χρησιμοποιεί με επικοινωνιακό περιεχόμενο.

Από τη γέννηση μέχρι και την περίοδο των 18 μηνών, το παιδί μέσω της κοινωνικής συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης με ενήλικες (επικοινωνιακό πλαίσιο) κατανοεί την έννοια της επικοινωνίας. Μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες το βρέφος κατακτά την έννοια της επικοινωνίας δηλ. μαθαίνει τι κάνει η επικοινωνία. Σ' αυτήν την καίρια γνώση θα βασιστεί το παιδί αργότερα για την πρόσκτηση του λόγου. Η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας που συντελείται μέχρι τους 18 μήνες είναι εξαιρετικής σημασίας για την μετέπειτα ανάπτυξη του λόγου (γλωσσική

ανάπτυξη) εφόσον οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες συνιστούν το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου, δηλ. τη χρήση του μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η Bates (1976) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι από το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου αντλούνται τα υπόλοιπα δύο, το σημασιολογικό και το συντακτικό. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία, με τον ίδιο τρόπο που το συντακτικό φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία.

Από τον 24^ο μήνα και μετά το παιδί πραγματοποιεί τη μετάβαση του στη συμβολική επικοινωνία χρησιμοποιώντας και αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δομές της μητρικής του γλώσσας και πλησιάζοντας όλο και περισσότερο τους κανόνες της γλώσσας (Bruner, 1974/75, Bates et al., 1977).

2.2 Φωνολογική ανάπτυξη

Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία που ξεκινάει από τους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση και ολοκληρώνεται αρκετά χρόνια μετά. Υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες μελετούν τα στάδια της φωνολογικής και φωνητικής εξέλιξης των παιδιών στο πλαίσιο της τυπικής ανάπτυξης. Ενώ παλαιότερα οι θεωρητικές προσεγγίσεις υποστήριζαν ότι το βάβισμα των βρεφών αποτελεί ένα ιδιοτελές φαινόμενο το οποίο δεν σχετίζεται με την ομιλία και την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας, η άποψη αυτή έχει καταρριφθεί από νεότερες θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζονται από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων. Τα βρέφη έχουν το βάβισμα για να «ασκούν αισθητηριοκινητικούς συσχετισμούς οι οποίοι συστοιχούν τα ακουστικά ερεθίσματα της ομιλίας με τα κιναισθητικά». Ακόμα «με το βάβισμα το παιδί δημιουργεί μηχανισμούς φωνητικής μάθησης (εκφοράς νέων φωνημάτων που εμφανίζονται στον ενήλικο λόγο, αλλά δεν υπάρχουν στο βάβισμα του), φωνητικής συντήρησης (δηλαδή βαβιστικών σχημάτων των οποίων τα φωνήματα συναντώνται στον ενήλικο λόγο)» (Οκαλίδου, 2008, σ. 185).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη της ομιλίας ξεκινά ήδη από τους δυο πρώτους μήνες της ζωής των βρεφών και χαρακτηρίζεται από μια παγκόσμια ομοιομορφία, σχετικά με τα στάδια που ακολουθεί, ανεξάρτητα από το ποια είναι η μητρική γλώσσα του παιδιού. Τα στάδια αυτά είναι:

- 1) Το στάδιο της φώνησης (0-2 μηνών): παράγονται κάποια ημι-φωνήεντα με κανονική για την ομιλία φώνηση, αλλά ελάχιστη στοματική αντήχηση
- 2) Το στάδιο της πρώιμης άρθρωσης ή υπερωικό στάδιο (2-3 μηνών): τα παραγόμενα πρώτο-φωνήματα είναι στοματικοί, υπερωικοί ήχοι που μοιάζουν ακουστικά με τα υπερωικά σύμφωνα και με το οπίσθιο στρογγυλεμένο φωνήεν /u/.
- 3) Το στάδιο της επέκτασης (4-6 μηνών): τα βρέφη παράγουν ολοκληρωμένους φωνηεντικούς πυρήνες με τις αντίστοιχες παραλλαγές αντήχησης, αναπτύσσουν το φωνητικό παιχνίδι και παράγουν τις πρώτες συλλαβικές μορφές.
- 4) Το στάδιο του αναπαραγόμενου βαβίσματος (6-8 μηνών): τα ψελίσματα του βρέφους διαμορφώνονται σε μια ταχεία ακολουθία συλλαβών, με σαφή δόμηση συμφώνου- φωνήεντος και συστηματική, επαναλαμβανόμενη παραγωγή, π.χ. /mamama/ και για πρώτη φορά οι παραγόμενοι ήχοι του βρέφους αναγνωρίζονται από τους ακροατές ως ομιλία.
- 5) Το στάδιο του ποικιλόμορφου βαβίσματος (9-18 μηνών): η ηχητική ακολουθία διαφοροποιείται από συλλαβή σε συλλαβή και παράγονται συλλαβές που συνδυάζονται μεταξύ του ς με πρωτότυπο τρόπο (Οκαλίδου, 2008, σ. 187).

Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος έχει άμεση σχέση με τη φωνολογική επίγνωση, η οποία διακρίνεται σε τέσσερα είδη:

- ❖ Η γνώση των ακουστικών και αντιληπτικών χαρακτηριστικών των ήχων της ομιλίας, η οποία μας επιτρέπει να ομαδοποιούμε αυτά τα χαρακτηριστικά ώστε να διακρίνουμε για παράδειγμα το /s/ από το /θ/, παρότι τα ακουστικά χαρακτηριστικά των φωνημάτων ποικίλλουν κατά την παραγωγή της ομιλίας.
- ❖ Η γνώση των αρθρωτικών χαρακτηριστικών, βάσει της οποίας κινούνται οι κατάλληλοι αρθρωτές με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να παραχθεί με ακρίβεια ο κάθε φθόγγος.
- ❖ Η ανώτερη γνώση των τρόπων με τους οποίους οι λέξεις αποτελούνται από μεμονωμένους ήχους και οι φωνοτακτικοί περιορισμοί στον σύνδεσμο αυτών των ήχων, ώστε να σχηματίσουν τις λέξεις της κάθε γλώσσας. Για παράδειγμα,

οι ομιλητές της αγγλικής γνωρίζουν ότι το σύμπλεγμα /ps/ δεν μπορεί να υπάρξει σε αρχική θέση.

- ❖ Η γνώση ότι παραλλαγές στην εκφορά αυτών των ήχων μπορεί να υποδηλώνουν καταγωγή, φύλο, κοινωνική ομάδα, ή ακόμα και σεξουαλικό προσανατολισμό των ομιλητών (Munson, Edwards & Bechman, 2005).

Τα παραπάνω είδη φωνολογικής επίγνωσης εξελίσσονται και ωριμάζουν κατά την ανάπτυξη του ατόμου, καθώς έχει βρεθεί πειραματικά ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ενήλικους ομιλητές και στα παιδιά. Τα λάθη της άρθρωσης στην παραγωγή των συμφώνων είναι συνηθισμένα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε πολύ μικρή ηλικία, όπως και στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή. Έχει παρατηρηθεί ωστόσο, ότι ακόμα και στις ορθές παραγωγές των φθόγγων, σε επαναλαμβανόμενες δοκιμές εμφανίζεται μια ποικιλότητα στις αρθρωτικές κινήσεις, η οποία μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία, αλλά υπάρχει ακόμα και στους έφηβους και σε νεαρούς ενήλικες. Έχει αποδειχθεί επίσης, ότι η γνώση των αρθρωτικών κινήσεων διαφέρει από τη γνώση των μη λεκτικών κινήσεων του προσώπου και του στόματος, καθώς απαιτούνται διαφορετικά μοτίβα κινητικού συντονισμού και νευρομυϊκής δραστηριότητας (Munson, Edwards & Bechman, 2005, σ.7). σε έρευνα των Munson et al βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανώτερη φωνολογική επίγνωση της φωνοτακτικής δομής των λέξεων και του εύρους του λεξιλογίου των παιδιών, ενώ παρόμοια συσχέτιση δεν υπήρχε ανάμεσα στο λεξιλόγιο και στην αντιληπτική ή αρθρωτική φωνολογική επίγνωση.

Κεφάλαιο 3

Φωνολογική Επίγνωση

3.1 Ορισμοί Φωνολογικής Επίγνωσης

Η Φωνολογική επίγνωση αποτελεί μέρος της μεταγλωσσικής ικανότητας, η οποία στο πλαίσιο της ψυχολinguιστικής, ορίζεται ως η ικανότητα του ομιλητή να υπερβαίνει τη χρήση της γλώσσας κατά την κατανόηση και την παραγωγή και να υιοθετεί στάση σκέψης και χειρισμού των δομικών στοιχείων της γλώσσας (Μαγουλά, 2010). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Gombert (1992), η μεταγλώσσα ή οι μεταγλωσσικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν: 1) τις δραστηριότητες σκέψης πάνω στη γλώσσα και τη χρήση της και 2) τον έλεγχο και την οργάνωση των ατομικών διαδικασιών γλωσσικής επεξεργασίας κατά την κατανόηση και την παραγωγή. Αυτές οι ικανότητες και δραστηριότητες αφορούν σε κάθε δομικό συστατικό του γλωσσικού συστήματος (τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία), υπό αυτή την έννοια αναφέρονται αντίστοιχα ως φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση, συντακτική επίγνωση, σημασιολογική επίγνωση και πραγματολογική επίγνωση (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009). Ο όρος «Φωνολογική Επίγνωση» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness», που έκανε την εμφάνιση του στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ανάμεσα στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 (Gillon, 2004). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται συχνά και ως «φωνολογική ενημερότητα» ή «φωνολογική συνειδητοποίηση» ή «φωνολογική συνειδητότητα».

Φωνολογική επίγνωση είναι η μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο κατανοεί ότι οι λέξεις χωρίζονται σε συλλαβές και οι συλλαβές σε φωνήματα αλλά και έχει την ικανότητα με αυτά τα φωνήματα να φτιάχνει ομοιοκαταληξίες, να συνθέσει και να χωρίζει σε συλλαβές και φωνήματα καθώς και να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα και συλλαβές (Παντελιάδου, 2011). Η φωνολογική επίγνωση που ορίζεται ως η κατηγορία της μεταγλωσσικής επίγνωσης στο φωνολογικό συστατικό της γλώσσας περιλαμβάνει τα φωνήματα, τις συλλαβές με τα ενδοσυλλαβικά τους χαρακτηριστικά και την ομοιότητα των λέξεων ως προς την κατάληξη τους (Μαγουλά, 2010). Η συλλαβική επίγνωση είναι το πρώτο στάδιο φωνολογικής επίγνωσης και σχετίζεται με το διαχωρισμό της λέξης σε συλλαβές. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαχωρίζουν εύκολα τη λέξη σε συλλαβές αλλά δυσκολεύονται αρκετά στο

να εντοπίσουν τα φωνήματα που αποτελείται (Liberman και συν., 1974). Το φώνημα αποτελεί τη βάση της φωνολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, το φώνημα δεν είναι εύκολο να ακουστεί μέσα στη λέξη αλλά αντιλαμβάνεται νοητικά υποθέτοντας την ύπαρξή του. Είναι δηλαδή μια αφηρημένη έννοια που αναλύει την προφορά και μπορεί να συνδυάζεται συνεχώς με φθόγγους (Πετρούνιας, 1984). Υπάρχει μάλιστα η άποψη ότι ο μαθητής μπορεί να εντοπίσει τα φωνήματα εύκολα ή δύσκολα ανάλογα με τη σύνθεση-δομή της συλλαβής. Είναι δηλαδή πιο εύκολο να βρουν τα φωνήματα σε μία συλλαβή που αποτελείται από Σύμφωνο-Φωνήεν -Σύμφωνο σε αντίθεση με 22 μια συλλαβή που αποτελείται από Σύμφωνο-Σύμφωνο-Φωνήεν και συγκεκριμένα δυσκολεύονται στην εύρεση του δεύτερου συμφώνου (Bruck & Treiman, 1990). Αυτή η δεξιότητα εμφανίζεται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ηλικία πέντε ετών (Goswami & Bryant, 1990). Βάσει ερευνών έχει προκύψει ότι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στη φωνολογική επίγνωση επιφέρουν και καλές επιδόσεις στην αναγνωστική τους ικανότητα. Γι' αυτό άλλωστε η φωνολογική επίγνωση αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης και η διδασκαλία της ενισχύει την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρόνη, 2011; Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011; Πόρποδας, 2002; Vilagran, Guzman, Jimenez, Cuevas, Consejero & Olivier, 2010; Aidinis & Nunes, 2001; Litt, 2010). Σε έρευνα των Simos, Fletcher, Bergman, Breier, Foorman, Castillo, Davis, Fitzgerald, Papanicolaou (2002) προέκυψε ότι η βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης επέφερε βελτίωση στην αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών. Ενώ, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 6.1–9.4 ετών που παρουσίαζαν ανεπάρκειες στο αριστερό ημισφαίριο χάρις το παρεμβατικό πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης που ακολούθησαν κατόρθωσαν σε διάστημα ενός χρόνου να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και να αναπτύξουν τις δεξιότητες του αριστερού ημισφαιρίου (Shaywitz et al, 2004).

Το άτομο που έχει αναπτυγμένη τη φωνολογική του επίγνωση μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να αναλύει και να συνθέτει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα ώστε να παράγει νέες λέξεις και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Έτσι, υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή (Ball, 1983, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011, σ. 172).

Η Φωνολογική Επίγνωση αφορά την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τις φωνημικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σε αυτές. Έχει χαρακτηριστεί

ως μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες, οι οποίες φανερώνουν μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό και σκόπιμο έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι συνέπεια της ομιλίας μιας γλώσσας που αφορά στην παραγωγή και την αντίληψη των δομικών στοιχείων αυτής σε επίπεδο συνειδητότητας (Lieberman et al., 1989, όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002).

Επομένως, η Φωνολογική Επίγνωση ορίζεται ως η ευαισθητοποίηση ή η ρητή συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων μιας γλώσσας (Torgesen, 1994, όπως αναφέρεται στο Justin, 2001). Σύμφωνα με τους Padeliađu, Kotoulas, και Botsas (1998), η Φωνολογική Επίγνωση αποτελεί μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα. Επίσης, αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών δομών των λέξεων και στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις δομές του λόγου και να επιδρά σε αυτές. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει όχι μόνο την κατανόηση και παραγωγή λόγου για επικοινωνιακούς σκοπούς αλλά και την δεξιότητα διάκρισης της διαφοράς μεταξύ της δομής της γλώσσας και του επικοινωνιακού της σκοπού.

Ακόμη, η Φωνολογική Επίγνωση μάς επιτρέπει να κατανοήσουμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί η γλώσσα να διαιρεθεί σε μικρότερα τμήματα και να χειριστεί με διάφορους τρόπους. Η ομιλούμενη γλώσσα μπορεί να αναλυθεί με ποικίλους τρόπους, συμπεριλαμβανομένου την ανάλυση προτάσεων σε λέξεις και των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, εντοπισμό αρχικής συλλαβής και ομοιοκαταληξίας. Ο χειρισμός ήχων περιλαμβάνει την απαλοιφή, την προσθήκη ή την αντικατάσταση συλλαβών ή ήχων. Φωνολογική Επίγνωση σημαίνει ότι το άτομο δείχνει μια γενική κατανόηση σε όλα αυτά τα επίπεδα (Chard & Dickson, 1999).

Περιλαμβάνει την αναγνώριση και διαχείριση μεγαλύτερων τμημάτων του προφορικού λόγου, όπως είναι οι λέξεις, οι συλλαβές, οι ομοιοκαταληξίες και τα φωνήματα.

Παράλληλα, ενσωματώνει και την ικανότητα παραγωγής ομοιοκαταληξίας, παρήχησης και τονισμού (National Reading Panel, 2000). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, σ. 217), η Φωνολογική Επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου «να κινείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να χειρίζεται τα βασικά δομικά στοιχεία της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την

κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης». Συνεπώς, είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται κατά βούληση τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά να τα αναλύουν και να τα συνθέτουν (Πόρποδας, 2002). Η Φωνολογική Επίγνωση ορίζεται από τον Gillon (2004) ως η επίγνωση της δομής των ήχων ή της φωνολογικής δομής μιας προφορικής λέξης. Πιο συγκεκριμένα, η Φωνολογική Επίγνωση ορίζεται ως η επίγνωση της δομής του προφορικού λόγου σε επίπεδο λέξης, συλλαβής, ρίμας και φωνημάτων (Justice & Kaderavek, 2004). Το περιεχόμενο της Φωνολογικής Επίγνωσης είναι ευρύ, καθώς περιλαμβάνει απλές και σύνθετες δεξιότητες και αναπτύσσεται από τη νηπιακή ηλικία μέχρι τα πρώτα χρόνια του δημοτικού (Gillon, 2004).

Η Φωνολογική Επίγνωση συντίθεται από δεξιότητες που αφορούν στην αναδυόμενη κατανόηση της καταταμημένης δομής του προφορικού λόγου (Perfetti et al., 1987, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2001, σ. 152). Καθώς αποτελείται από δεξιότητες του προφορικού λόγου, οι οποίες είναι σχετικές με το γραπτό λόγο, η Φωνολογική Επίγνωση αποτελεί μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού (Teale & Sulzby, 1986· Ferreiro, 1988· Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1988, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2001, σ.152) και αναφέρεται στη σαφή επίγνωση ύπαρξης φωνολογικών μερών του λόγου στο επίπεδο της λέξης και στη χρήση τους πέρα από το νόημα και την επικοινωνιακή φύση της λέξης (Παντελιάδου, 2001, σ. 152).

3.2 Επίπεδα Φωνολογικής Επίγνωσης

Η Φωνολογική Επίγνωση δεν είναι μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα αλλά αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες που αφορούν διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας του λόγου και από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Adams, 1990, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011). Οι Cataldo και Ellis (1988) διακρίνουν τη Φωνολογική Επίγνωση σε «άδηλη» και «έκδηλη». Ως «άδηλη Φωνολογική Επίγνωση» («implicit phonological awareness») χαρακτηρίζεται η γενική γνώση των ήχων των λέξεων, ενώ «έκδηλη Φωνολογική Επίγνωση» («explicit phonological awareness») θεωρείται η αναλυτική γνώση των μεμονωμένων ήχων μέσα στις λέξεις. Έτσι, από το πρώτο επίπεδο της άδηλης φωνολογικής επίγνωσης, όπου αποκτάται η αρχική γνώση των ήχων των λέξεων, το παιδί περνάει στο επόμενο επίπεδο της έκδηλης φωνολογικής επίγνωσης,

που αναφέρεται στη βαθύτερη γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων. Αντίθετα, κάποιοι άλλοι ερευνητές, όπως οι Hoein, Lundeberg, Stanovich και Bjaalid (1995), διέκριναν τρία επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης: ένα επίπεδο φωνημικής επίγνωσης, ένα επίπεδο συλλαβικής επίγνωσης και ένα επίπεδο ομοιοκαταληξίας. Επιπρόσθετα, οι Muter και Diethelm (2001), κατέληξαν επίσης στην ύπαρξη τριών επιπέδων φωνολογικής επίγνωσης, ένα επίπεδο ομοιοκαταληξίας και δύο επίπεδα φωνολογικής κατάτμησης, ένα άδηλης κι ένα έκδηλης κατάτμησης. Το επίπεδο άδηλης κατάτμησης γίνεται αντιληπτό σε έργα αναγνώρισης συλλαβής και φωνήματος, ενώ το επίπεδο έκδηλης κατάτμησης διαφαίνεται σε έργα αφαίρεσης αρχικού ή τελικού φωνήματος. Ωστόσο, τα τρία βασικά επίπεδα Φωνολογικής Επίγνωσης που φαίνονται να σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι τα εξής: α) η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, β) η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και γ) η επίγνωση της δομής στο επίπεδο της γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και της συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002).

Η φωνημική επίγνωση αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να χειρίζεται τα φωνήματα αυτά (να αναλύει, συνθέτει, αντιστρέφει, απαλείφει κτλ.) (Πόρποδας, 2002). Η φωνημική επίγνωση, σε διάφορες γλώσσες, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αποκτηθεί από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002). Αντίστοιχα, η συλλαβική επίγνωση αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι οι προφορικές λέξεις αποτελούνται από συλλαβικές μονάδες και να μπορεί να διαχειρίζεται (να αναλύει κτλ., όπως παραπάνω) τις συλλαβές της κάθε λέξης (Πόρποδας, 2002). Από έρευνες έχει φανεί πως η επίγνωση της συλλαβικής δομής είναι ευκολότερη από τη φωνημική και συνεπώς, προγενέστερη (Aidinis & Nunes, 2001· Libertman et al., 1974, όπως αναφέρεται στο Αναστασίου, 1998). Σύμφωνα με έρευνα των Aidinis και Nunes (2001), η συνεισφορά της συλλαβικής επίγνωσης στη κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής δε φαίνεται να είναι ίδια σε σχέση με αυτή της φωνημικής επίγνωσης (όπως αναφέρεται στο Πόρποδας, 2002). Τέλος, η επίγνωση των τμημάτων της συλλαβής αφορά τη συνειδητοποίηση ότι η συλλαβή αποτελείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία παρόλο που είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα αποτελούνται από φωνήματα. Τα δομικά αυτά στοιχεία αποτελούν το αρχικό τμήμα της συλλαβής (onset), που περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή, και το τελικό τμήμα της συλλαβής (time), που περιλαμβάνει το φωνήεν ή

το/α σύμφωνο/α που ακολουθούν. Αυτού του είδους επίγνωση βοηθά το παιδί να αξιοποιεί την ενδοσυλλαβική δομή προκειμένου να μάθει την αγγλική γλώσσα. Η επίγνωση των ενδοσυλλαβικών αυτών τμημάτων δε φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας (Πόρποδας, 2002).

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Αϊδίνης (2007), επιβεβαίωσε την ύπαρξη τριών διαφορετικών παραγόντων της φωνολογικής επίγνωσης: έναν παράγοντα ομοιοκαταληξίας, έναν επιγλωσσικής επίγνωσης και έναν μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η ύπαρξη αυτών των τριών κατηγοριών ερμηνεύει καλύτερα τη δομή της φωνολογικής επίγνωσης, καθώς δίνει σημασία και στο είδος της γνώσης που χρειάζεται το άτομο για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στα διάφορα έργα Φωνολογικής Επίγνωσης (Αϊδίνης, 2007). Η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη φωνολογική δομή των λέξεων ξεκινάει πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Από την προσχολική ήδη ηλικία αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν ευρέως ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις σε παιχνίδια και τραγούδια (Παντελιάδου, 2011). Έρευνα των Bradley και Bryant (1983) έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 4 ή και ακόμη 3 ετών μπορούν να εντοπίζουν ομοιοκαταληξίες και χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία. Το γεγονός αυτό οφείλεται, ίσως, στο ότι από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τραγούδια, ποιήματα και στίχους που ομοιοκαταληκτούν. Από τη νηπιακή κιόλας ηλικία παρατηρείται και η Φωνολογική Επίγνωση σε επίπεδο συλλαβής. Σε έρευνα τους, οι Liberman, Shankweiler, Fischer και Carter (1974) βρήκαν ότι σχεδόν τα μισά (46 - 48%) παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 - 5 ετών) μπορούσαν να εντοπίσουν συλλαβές, ενώ το 90% των παιδιών που αποφοιτούσαν από τη πρώτη τάξη σημείωσε επιτυχία σε δραστηριότητες συλλαβισμού. Παρομοίως, μελέτη των Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz και Tola (1988) που σύγκρινε Ιταλόφωνους με Αγγλόφωνους Αμερικανούς μαθητές έδειξε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 -5 ετών) εντόπιζαν συλλαβές σε ποσοστό 67% - 80%, ενώ όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας (7 ετών) είχαν πλήρη επίγνωση της συλλαβής.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, έχει αποδειχθεί επίσης ότι η συλλαβική επίγνωση κατακτάτε νωρίς κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Η έρευνα των Padeliađu, Kotoulas και Botsas (1998) έδειξε ότι το 88% των παιδιών, που δεν είχαν διδαχθεί ακόμη ανάγνωση, μπορούσαν να αναλύσουν τις λέξεις σε συλλαβές, το 87% να συνθέτουν τις συλλαβές σε λέξεις, το 67% να κατηγοριοποιούν με βάση την αρχική και το 67% με βάση την τελική συλλαβή. Σχετικά με τη φωνημική επίγνωση, έρευνες έδειξαν τη δυσκολία των παιδιών στις φωνημικές δομές των λέξεων. Συγκεκριμένα,

στην έρευνα των Liberman et al.. (1974) φάνηκε ότι κανένα παιδί ηλικίας 4 ετών δεν μπορούσε να εντοπίσει φωνήματα, μόλις το 17% των παιδιών ηλικίας 5 ετών είχε την ικανότητα φωνημικής κατάτμησης ενώ το 70% των παιδιών που αποφοιτούσαν από τη πρώτη δημοτικού σημείωναν επιτυχία σε δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης. Αντιστοίχως, οι Treiman και Baron (1981) ζητώντας από παιδιά προσχολικής ηλικίας να εντοπίσουν τον αριθμό των συλλαβών και των φωνημάτων σε λέξεις, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενώ οι μαθητές δεν είχαν δυσκολίες στη διεκπεραίωση του τεστ συλλαβικής κατάτμησης, η διεκπεραίωση του τεστ φωνημικής επίγνωσης ήταν αδύνατη. Παρομοίως, στην έρευνα του Cossu κ.ά. (1988), η ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης ήταν ισχυρότερη από την κατάτμηση του φωνήματος, τόσο για τους Ιταλόφωνους όσο και για τους Αγγλόφωνους μαθητές. Στην Ελλάδα, όσον αφορά τη φωνημική ανάλυση, από έρευνα που πραγματοποίησαν οι Padeliaou, Kotoulas και Botsas (1998), προέκυψε ότι το 40% των μαθητών της Α' Δημοτικού που έλαβε μέρος στην ερευνητική διαδικασία μπορούσε να διακρίνει το αρχικό φώνημα και το 26% το τελικό φώνημα. Ακόμη, 18% των μαθητών αυτών μπορούσε να συνθέσει λέξεις από φωνήματα και 15% να αναλύσει λέξεις στα επιμέρους φωνήματά. Πολύ χαμηλά ποσοστά επιτυχίας παρουσιάστηκαν στις ασκήσεις που αφορούσαν στην αφαίρεση του αρχικού φωνήματος (8%), στην αφαίρεση του τελικού φωνήματος (10%) και στην αντιστροφή φωνημάτων (6%). Ανάλογη μελέτη των Aidinis και Nunes (2001), έδειξε πως τα παιδιά παρουσίαζαν μεγαλύτερη ευκολία στην ανάλυση των αρχικών παρά των τελικών φωνημάτων των λέξεων, καθώς επίσης και των φωνημάτων που τονίζονταν. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η συλλαβική επίγνωση αποκτάται από τα παιδιά νωρίτερα και ευκολότερα από ότι η φωνημική επίγνωση (Πόρποδας, 2002).

Παράλληλα, η ανάπτυξη της Φωνολογικής Επίγνωσης δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Ορισμένα τελειώνουν το νηπιαγωγείο χωρίς να έχουν το επίπεδο Φωνολογικής Επίγνωσης που αντιστοιχεί στην ηλικία και τις εμπειρίες τους και δεν μπορούν να υπερβούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κατά την είσοδό τους στο δημοτικό ή ακόμη και μετά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη, να έχουν εξαιρετικά «φτωχή» Φωνολογική Επίγνωση. Τα παιδιά αυτά που δε φαίνεται να ακολουθούν το γενικό τρόπο ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων, αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες και έχουν άμεση ανάγκη από παροχή ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας (Παντελιάδου, 2011).

3.3 Στάδια φωνολογικής επίγνωσης

Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος ξεκινάει από τους πρώτους μήνες της γέννησης και ολοκληρώνεται αρκετά χρόνια μετά, όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω. Σημαντική πρόοδος συμβαίνει στον άνθρωπο κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης. Τα βρέφη καθυστερούν να παράγουν ήχους. Το βάβισμα θεωρείται το πρώτο παιχνίδι με τους ήχους, καθώς τότε αρχίζουν να παράγονται οι πρώτοι ήχοι όπως «μπαμπαμπα» και το «ντανταντα». Η έναρξη παραγωγής λέξεων είναι στους 12 περίπου μήνες και οι λέξεις σχετίζονται άμεσα με το στενό περιβάλλον του (ανθρώπους, ζώα, παιχνίδια, τροφή, μέρη του σώματος, αντικείμενα του σπιτιού κ.ο.κ.) (Γιαννίτσας, 1998). Σύμφωνα με νεότερες θεωρίες (Stemberger, 1992) κατά τα πρώτα στάδια της φωνολογικής κατάκτησης (περίπου μεταξύ 1 και 1,6 ετών) τόσο η αντίληψη όσο και η παραγωγή γίνεται με βάση τη λέξη δηλ. το παιδί αντιλαμβάνεται τη λέξη ως σύνολο και κατά την παραγωγική φάση λειτουργεί βάσει κινητικού προγραμματισμού ολόκληρης της λέξης (Μαγουλά, 2000). Τα στάδια κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης σύμφωνα με τους Shipley & McAfee (1897), μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

Ηλικία 0-6 μηνών

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα ζωής το βρέφος ανταποκρίνεται στην ανθρώπινη φωνή αντιδρώντας συνήθως σιωπηλά. Κλαίει για να ζητήσει βοήθεια, παράγει γουργουρητά και κάνει ήχους που το ευχαριστούνε. Το δεύτερο μήνα, μπορεί να διακρίνει ότι τα φωνήματα παράγονται σε διαφορετικό σημείο μέσα στη στοματική κοιλότητα, αλλά δεν μπορεί να παράγει συνειδητά και για πολύ ώρα αυτούς τους ήχους (Eimas, Siqueland, Jusczyk & Vigorito, 1971).

Με τον ερχομό του τρίτου μήνα, το βρέφος αρχίζει να ανταποκρίνεται φωνητικά προσπαθώντας να απαντήσει στην ομιλία των άλλων. Παράγει οπίσθιους συμφωνικούς ήχους καθώς επίσης οπίσθιους και μεσαίους φωνηεντικούς ήχους. Τα σύμφωνα αποτελούνται από υπερωικούς και τριβόμενους ήχους που μοιάζουν με το /s/ και υπερωικούς έκκροτους που μοιάζουν με το /k/ και το /g/ (Robert & Owens, 1978). Το κλάμα αυτήν την περίοδο διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση.

Σύμφωνα με τους Wasz – Hockert et al. (1968) διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες κλάματος:

- Γέννηση, το κλάμα είναι έντονο και μικρό σε διάρκεια.
- Πόνος, το κλάμα είναι έντονο και μεγάλης διάρκειας. Η συχνότητά του κυμαίνεται στα 700Hz και η μελωδία του πέφτει ή παραμένει σταθερή.
- Πείνα, η συχνότητά του κυμαίνεται στα 500Hz και η μελωδία του υψώνεται και πέφτει.
- Ευχαρίστηση, το κλάμα είναι συχνά ρινικό και η συχνότητά του κυμαίνεται στα 650Hz.

Στις αρχές του πέμπτου μήνα, το βρέφος πειραματίζεται με την παραγωγή ορισμένων καινούργιων ήχων, κάτι το οποίο θεωρεί πολύ διασκεδαστικό παιχνίδι. Στα μέσα του ίδιου μήνα γελάει δυνατά. Τον έκτο μήνα το βρέφος αρθρώνει για να τραβήξει την προσοχή του περίγυρού του. Σε αυτό το χρονικό σημείο θα διαφοροποιηθεί η ένταση, το ύψος και ο ρυθμός του βαβίσματος. Σύμφωνα με τον Oller (1978), το νεογνό είναι ικανό να παράγει με κανονική φώνηση ένα φωνήεν που μοιάζει με το /a/. Τον έκτο μήνα κυριαρχούν οι χειλικοί ήχοι. Κατά τη διάρκεια του βαβίσματος, το βρέφος πειραματίζεται με την παραγωγή ήχων. Συχνά οι ήχοι που 12 παράγει δεν εμφανίζονται στην γηγενή τους γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Ferguson (1978) αυτό συμβαίνει για τρεις λόγους:

- Το φωνητικό σύστημα των βρεφών διαφέρει από αυτό των ενηλίκων.
- Τα βρέφη δεν έχουν κερδίσει ακόμα τον βασικό κινητικό έλεγχο για τον προγραμματισμό και την διαδοχικότητα ολόκληρου του μηχανισμού ομιλίας.
- Το βρέφος δεν έχει αποκτήσει ακόμη τα φωνολογικά πρότυπα της γλώσσας του περιγύρου του, όπως διαδοχικότητα και διαχωρισμός των ήχων.

Τα βρέφη παράγουν ήχους του περιβάλλοντός τους από ότι άλλους ήχους (Cruttenden, 1970; Rees, 1972). Θα σταματήσει τη δραστηριότητά του προκειμένου να ακούσει άλλους ήχους, κυρίως τη φωνή της μητέρας του. Εκφέρει ορισμένους ευχάριστους καθώς επίσης και δυσάρεστους ήχους (Robert E. Owens Jr, 1984).

Ηλικία 7-12 μηνών

Κατά τη διάρκεια του έβδομου μήνα το βάβισμα αρχίζει να αλλάζει. Εμφανίζονται επαναλήψεις συλλαβών με δομή συμφώνου – φωνήεντος όπως «μα-μα-μα-μα-μα» ή «πα-πα-πα-πα-πα» (Jakobson, 1962). Αρχικά το ρεπερτόριο των συμφώνων του βρέφους περιορίζεται στα χειλικά και χειλοδοντικά έκκροτα όπως είναι τα /p/, /b/, /t/, και /d/ καθώς επίσης και στα ρινικά (Stark, 1979). Τα φωνήματα δεν εκφέρονται πλήρως και παράγονται με αργό ρυθμό. Τον όγδοο μήνα, το βάβισμα του βρέφους αρχίζει να ακούγεται σαν μικρές προτάσεις ξένης γλώσσας, προτάσεις οι οποίες έχουν ρυθμό, μελωδικότητα και ένταση. Τον ένατο μήνα χρησιμοποιεί μια ιδιόρρυθμη λέξη δικής του έμπνευσης για να δηλώσει κάποιο αντικείμενο και όχι ένα ηχητικό μοντέλο.

Το δέκατο μήνα ζωής, το βρέφος μπορεί να κάνει τις απαραίτητες διακρίσεις στους φθόγγους και στα φωνήματα της μητρικής του γλώσσας καθώς επίσης να αναγνωρίσει μία οικεία λέξη μέσα σε μία μικρή πρόταση (Ferguson, 1978). Κατά τη διάρκεια του βαβίσματος, η παραγωγή των ήχων είναι μελωδική και σύμφωνη με όλα τα γλωσσικά μοντέλα ρυθμού και έντασης. Στις αρχές του ενδέκατου μήνα, το βρέφος χαίρεται με τη μίμηση ήχων όπως «σσςς» ή «μπαμπαμπα» αλλά και ήχων που παράγονται από αντικείμενα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το βάβισμα ποικίλει και ο επιτονισμός μοιάζει με αυτό των ενηλίκων (Oller, 1978). Στα τέλη του πρώτου έτους το βρέφος φλυαρεί με 13 μακρόσυρτους ήχους που μοιάζουν με ομιλία. Το φωνητικό του ρεπερτόριο περιλαμβάνει τώρα φθόγγους που σχηματίζονται στο μπροστινό μέρος του στόματος, στην περιοχή των χειλιών (για παράδειγμα «π» και «μπ»), στην περιοχή των δοντιών («τα» και «ντ») και στο πίσω μέρος, στην περιοχή του λάρυγγα («κ» και «γκ»). Αρχίζει να χρησιμοποιεί τους «αστείους ήχους» σαν να ήταν λέξεις – λέει, για παράδειγμα, «βζιν βζιν» ή «βρουμ βρουμ» και εννοεί το αυτοκίνητο, - και παρεμβάλλει μερικές δικές του λέξεις, κάποιες ιδιαίτερες, δικές του συλλαβές με σταθερό τόνο, που καταλήγουν να χρησιμοποιούνται επίμονα και μόνιμα για κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή γεγονός.

Ηλικία 12-16 μηνών

Σύμφωνα με την Ferguson (1978), πολλοί ήχοι από τους οποίους παράγει το παιδί, είναι ήχοι με νόημα καθώς λειτουργούν για το βρέφος ως λέξεις. Αυτοί οι ήχοι διαχωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Μονά ή επαναλαμβανόμενα φωνήεντα
2. Έρρινες συλλαβές
3. Συλλαβές τριβόμενων φωνημάτων
4. Μονές ή επαναλαμβανόμενες συλλαβές δομής σύμφωνου – φωνήεν όπου το σύμφωνο είναι έρρινο ή στιγμιαίο (Hallidy, 1975a, 1975b; Lewis, 1951).

Οι ήχοι αυτοί αποτελούν το σύνδεσμο ανάμεσα στο βάβισμα και στην ομιλία των ήχων. Το παιδί κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών, αναπτύσσει ένα μικρό λεξιλόγιο τεσσάρων με έξι λέξεων. Οι λέξεις αυτές είναι συνήθως τα ονόματα γνωστών αντικειμένων, τροφίμων, ρούχων ή παιχνιδιών.

Ηλικία 16 – 24 μηνών

Η ομιλία του παιδιού αυτήν την περίοδο γίνεται αντιληπτή μόνο από πολύ οικεία άτομα. Εξακολουθεί να βαβίζει στην ιδιότυπη γλώσσα του η οποία περιέχει μεγάλη ποικιλία ήχων και διακυμάνσεων στον τόνο. Σταδιακά αναπτύσσεται το λεξιλόγιο του. Στο τέλος του δέκατο όγδοου μήνα εμφανίζεται το ολοφραστικό στάδιο και γίνεται χρήση λέξεων με μεγάλη λειτουργικότητα, οι οποίες εκφράζουν 14 μεγάλη γκάμα προθέσεων. Κατά τη διάρκεια του δέκατου ένατου και εικοστού μήνα το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει από πενήντα μέχρι εκατό λέξεις. Στο λεξιλόγιο του περιλαμβάνονται κυρίως ονόματα μελών της οικογένειας, αγαπημένων παιχνιδιών και διαπροσωπικές λέξεις όπως «γεια» (Ward, 1998).

Συχνά παρουσιάζονται οι εξής απλοποιήσεις:

- 1) Αντικαταστάσεις δύσκολων φθόγγων (π.χ. νελό αντί για νερό)
- 2) Αναδιπλασιασμοί (π.χ. λάλα αντί για γάλα)
- 3) Παραλήψεις συλλαβών (π.χ. νάνα αντί για μπανάνα)

Το παιδί από τον εικοστό μήνα έως το δεύτερο χρόνο συνεχίζει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του. Για να πει μια πρόταση χρησιμοποιεί δύο με τρεις λέξεις. Εξακολουθούν να υπάρχουν κάποιες παραλείψεις συλλαβών και φθόγγων, απλοποιήσεις συμφωνικών συμπλεγμάτων και αντικαταστάσεις δύσκολων συμφώνων. Ένα παιδί δύο χρονών γνωρίζει διακόσιες με τριακόσιες λέξεις, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του (Robert & Owens, 1984). Ο Garnica (1973) ανέφερε ότι το παιδί στην ηλικία των δεκαεπτά με είκοσι δύο μηνών μπορεί να διακρίνει ανούσιες λέξεις οι οποίες περιέχουν

υγρά φωνήματα από λέξεις οι οποίες περιέχουν συριστικά ή μη συριστικά. Οι διακρίσεις ανάμεσα σε έκκροτα και μη τριβόμενα αλλά και σε ηχηρά και άηχα είναι πολύ δύσκολες. Στο δεύτερο έτος ηλικίας, το παιδί είναι ικανό να διακρίνει τις διαφορές της φωνής σε οικείες λέξεις (Barton, 1978).

Ηλικία 3 ετών

Στην ηλικία των δύομισι ετών το παιδί χρησιμοποιεί τα οδοντικά φωνήματα /t/, /d/ και τα υπερωικά /k/, /g/, x/, /γ/. Ένα παιδί ηλικίας τριών ετών έχει εκφραστικό λεξιλόγιο εννιακοσίων με χίλιες λέξεις (Lipsitt, 1966; Wehrabian, 1970). Χρησιμοποιεί προτάσεις τριών έως τεσσάρων λέξεων δομής υποκειμένου – ρήμα – αντικειμένου. Στην ηλικία των αυτή το φωνολογικό σύστημα έχει αναπτυχθεί αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί. Συνεπώς το παιδί δεν είναι ικανό να απομονώνει ένα συγκεκριμένο ήχο σε μία λέξη.

Ηλικία 4 ετών

Ένα παιδί ηλικίας τεσσάρων ετών είναι ικανό να αποφασίζει εάν μία αλληλουχία ήχων συμφωνεί με τους φωνολογικούς κανόνες (Morehead, 1971). Θα επαναλάβει λέξεις οι οποίες περιέχουν πιθανές αλληλουχίες ακόμα και όταν οι λέξεις αυτές δεν είναι αληθινές. Επίσης θα τροποποιήσει αυτές τις αλληλουχίες όταν τις επαναλαμβάνει, προκειμένου να παράγει άλλες οι οποίες μοιάζουν στην ομιλούμενη του γλώσσα (Messer, 1967).

Η παραγωγή των συμφώνων σε όλες τις δυνατές θέσεις έχει βελτιωθεί και εμφανίζονται τα συμφωνικά συμπλέγματα. Επίσης, την εμφάνισή του κάνει και ενός αριθμός φωνολογικών διαδικασιών οι οποίες συντελούν στο να απλοποιεί την ομιλία του (Stampe, 1972). Ο Ingram (1972), χρησιμοποίησε αυτές τις διαδικασίες για να χαρακτηρίσει τα λάθος πρότυπα στην φωνολογική ενημερότητα. Τα λάθη σχετίζονται με τη συλλαβική δομή, με την αφομοίωση και με αντικαταστάσεις φωνημάτων. Πιο συγκεκριμένα:

- ✚ Ως προς τη συλλαβική δομή παρατηρήθηκαν τελική διαγραφή συμφώνου, απαλοιφή συμφωνικού συμπλέγματος, αναδιπλασιασμός συλλαβής και διαγραφή συλλαβής.

- ✚ Ως προς τις διαδικασίες αφομοίωσης παρατηρήθηκαν ηχηροποίηση του συμφώνου σε αρχική θέση, αποηχηροποίηση του τελικού συμφώνου, φωνηεντική αφομοίωση, ρινικοποίηση των φωνηέντων και συμφωνική αρμονία.
- ✚ Ως προς τις αντικαταστάσεις φωνημάτων, τα παιδιά απορινικοποιούν ή χρησιμοποιούν στιγμιαία αντί για τριβόμενα, φατνιακά αντί για υπερωικά και ουρανικά.

Το λεξιλόγιό του ανέρχεται στις χίλιες πεντακόσιες με χίλιες εξακόσιες λέξεις (Lipsitt, 1966; Wehrabian, 1970). Τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να αρθρώσουν σωστά τους συμφωνικούς ήχους /p, m, n, b, k, g, d, t, f, γ, x/. Σύμφωνα με τον Sanders (1972), ένα στα δύο παιδιά μπορούν να παράγουν το /r, l, s, z/.

Ηλικία 5 ετών

Έτος Κατά τη διάρκεια του πέμπτου έτους, το παιδί χρησιμοποιεί μία γλώσσα η οποία μοιάζει πολύ με αυτή των ενηλίκων. Το εκφραστικό του λεξιλόγιο αποτελείται από δύο χιλιάδες λέξεις. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου στην ηλικία αυτή δεν περιλαμβάνει μόνο την αύξηση στην ποσότητα των λέξεων που χειρίζεται το παιδί στις συνομιλίες του, αλλά και την αύξηση στην ακρίβεια με την οποία το παιδί χειρίζεται τις λέξεις που γνωρίζει. Μπορούν να αρθρώσουν σωστά τους ακόλουθους συμφωνικούς ήχους /p, m, b, n, k, g, d, t, η, f, γ, x, r, l, s, ks, ps, z, dz/ (Sanders, 1972). Το παιδί αυτής της ηλικίας παρουσιάζει ακόμα δυσκολίες στην παραγωγή ορισμένων συμφώνων και συμφωνικών συμπλεγμάτων.

Ηλικία 6 ετών

Έτος Σύμφωνα με έρευνες, με τη συμπλήρωση του βου έτους το παιδί δύναται να αρθρώνει σωστά τα 89% των φθόγγων. Συγκεκριμένα, σε αυτή την ηλικία κατακτάτε το υγρό /r/ και ξεκινά η κατάκτηση των συμπλεγμάτων που έχουν το /r/ σε τελική θέση. Εν τούτοις, συχνά κάποια παιδιά δυσκολεύονται στην ηχηροποίηση φθόγγων διαρκείας αντικαθιστώντας τους με τους αντίστοιχους άηχους. Σύμφωνα με τον Hakes (1980), το παιδί μπορεί να διακρίνει φωνημικά τμήματα σε συλλαβές. Στην ηλικία των έξι ετών διαβλέπουμε την ανάπτυξη των: /θ, ν, δ/. Το εκφραστικό του λεξιλόγιο αποτελείται από δύο χιλιάδες εξακόσιες λέξεις.

Ηλικία 7 ετών

Το παιδί στην ηλικία των 7 χρόνων έχει κατακτήσει όλα τα φωνήματα και τα συμπλέγματα. /α/ /ν/ /γ/ /δ/ /ε/ /ζ/ /ι/ /θ/ /κ/ /λ/ /μ/ /ν/ /κs/ /ο/ /π/ /ρ/ /σ/ /τ/ /φ/ /χ/ /ψs/ /τs/ /υ/ /dz/ /β/ /δ/ /j/. Ήχοι σε μεγαλύτερες λέξεις ή συνδυασμοί ήχων μπορεί ακόμα να είναι δύσκολοι. Το παιδί είναι ικανό να παράγει μια επακόλουθη λέξη αφού διαγραφεί ένας ήχος από μία λέξη (Bruce, 1964) π.χ. εάν αφαιρέσουμε το /s/ από τη λέξη /sela/ παράγουμε τη λέξη /ela/.

Κεφάλαιο 4

4.1 Ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας στον αυτισμό

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εξαιρετική ποικιλία και διαφοροποίηση μέσα στα πλαίσια του φάσματος του αυτισμού τα στοιχεία που δίνουμε ως προς την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας, δεν θα πρέπει να γενικεύονται για όλα τα παιδιά με αυτισμό. Τα άτομα με ΔΦΑ που εμφανίζουν γλωσσική δυσκολία, έχουν δυσκολία σε όλες τις όψεις της σκέψης και του σχεδιασμού. Οι δυσκολίες στην έκφραση και στην κατανόηση του λόγου χαρακτηρίζουν τα περισσότερα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Συριοπούλου- Δέλλη, 2016).

Αν ακολουθήσουμε το μοντέλο των Bates, Camaioni & Voltera (1975), στους πρώτους μήνες της ζωής όλα τα βρέφη, ακόμη και αυτά με αυτισμό, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, το επονομαζόμενο ως «δια-λεκτικό» στάδιο ή στάδιο μονομερούς επικοινωνίας (perlocutionary stage). Έρευνες (Ricks 1975, Wing 1976) υποδεικνύουν ότι τα σημάδια της αυτιστικής διαταραχής είναι εμφανή από την πρώτη βρεφική ηλικία και συσχετίζονται με την ποιότητα του κλάματος, που παράγεται με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο δηλ. τείνει να είναι μονότονο και δυσερμήνευτο. Παρόλα αυτά έχει βρεθεί ότι τα βρέφη με αυτισμό εκφράζουν μέσω του κλάματος τα ίδια συναισθήματα με αυτά των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων βρεφών (αίτηση, έλλειψη, χαιρετισμό, έκπληξη (Ricks 1975). Ως αποτέλεσμα, γύρω στην ηλικία των 6 μηνών η ερμηνεία του νοήματος του κλάματος είναι δύσκολη ενώ στους 8 μήνες παρατηρείται περιορισμένο ή ασυνήθιστο ψέλλισμα /γλωσσικό (π.χ. στριγκλιές ή κραυγές).

Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στα βρέφη με αυτισμό αρχίζει κατά το δεύτερο στάδιο του μοντέλου της Bates. Στο στάδιο αυτό, το εμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό είναι διαφορετική από την φυσιολογική σειρά ανάπτυξης.

Ενώ στη φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας οι επιμέρους λειτουργίες εμφανίζονται ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό εμφανίζεται περισσότερο σε μια αλληλουχία – σειρά. Το μοντέλο επικοινωνιακής

ανάπτυξης που ακολουθούν τα παιδιά με αυτισμό είναι τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά διαφορετικό από τη φυσιολογική προ γλωσσική σειρά ανάπτυξης.

Έτσι καθώς παρατηρείται οποίο ονομάζεται «προσλεκτικό» (illocutionary), παρατηρείται απουσία μίμησης ήχων, χειρονομιών ή εκφράσεων.

Συγκεκριμένα, μερικά βρέφη με αυτισμό δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη οπτική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς» (Newson 1979α). Επίσης, δε χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα (συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων) ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους (πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές).

Γύρω στους 12 μήνες είναι πιθανή η εμφάνιση πρώτων λέξεων, αλλά συχνά δεν χρησιμοποιούνται με νόημα. Το κλάμα παραμένει συχνό και δυνατό και ως εκ τούτου η ερμηνεία του καθίσταται δύσκολη.

Από τα παιδιά με αυτισμό, αυτά που είναι υψηλής λειτουργικότητας ή ανήκουν στο σύνδρομο Asperger μπορεί να εμφανίσουν πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές, δηλ. να δηλώσουν την επιθυμία τους προς τον ενήλικα με σκοπό να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους αλλά δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων, δηλ. δεν στρέφουν την προσοχή του ενήλικα προς ένα αντικείμενο με στόχο να αλλάξουν τη δική του νοητική κατάσταση (δεν δείχνουν την θέση ή την ύπαρξη ενός αντικειμένου εξ αιτίας της δυσκολίας τους να καθορίσουν τον δικό τους προσωπικό χώρο και κατ' επέκταση να δηλώσουν κάτι πέρα από τον εαυτό τους).

Η συμπεριφορά αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη της γνώσης ότι ο άλλος μπορεί να μη γνωρίζει ή να μην έχει προσέξει κάτι, προϋποθέτει δηλ. την κατανόηση της θεωρίας του νου η οποία, όπως προαναφέρθηκε, είναι διαταραγμένη στα άτομα με αυτισμό.

Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό που κυμαίνεται μεταξύ 50%-80% (Jordan 1996) περνά στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της Bates και των συνεργατών της. το επονομαζόμενο «εκφωνητικό» και αναπτύσσει προφορικό λόγο. Όμως μην έχοντας περάσει όλα τα αναπτυξιακά στάδια της επικοινωνίας, ο λόγος τους είναι περιορισμένος και χρησιμοποιείται κυρίως για να ζητήσουν κάτι ή να επαναλάβουν στερεοτυπικά κάποιο θέμα που τους ενδιαφέρει.

Αργότερα σε ηλικία 4 ετών, ελάχιστα παιδιά συνδυάζουν δημιουργικά 2-3 λέξεις. Η ηχολαλία παραμένει και είναι δυνατό να χρησιμοποιείται επικοινωνιακά. Τα παιδιά με αυτισμό μιμούνται τις διαφημίσεις στην τηλεόραση και προβάλουν αιτήματα.

4.2 Φωνολογική Επίγνωση και ΔΑΦ

Η φωνολογική επίγνωση στους μαθητές με ΔΑΦ έχει αξιολογηθεί σε μικρό αριθμό ερευνών και συνήθως σχετίζεται με μία σύγκριση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αναντίρρητα, η ανεπάρκεια στις κοινωνικές δεξιότητες είναι η γενεσιουργός αιτία για όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στο λόγο και στην κατανόηση των μαθητών με αυτισμό, αφού το παιδί δεν μπορεί να επικοινωνήσει δεν είναι και σε θέση να έρθει σε επαφή με την κατανόηση και τη φωνολογική επίγνωση (Nordgren, 2016). Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Huemer και Mann (2010) πραγματοποιήθηκε σύγκριση ως προς τη φωνολογική επίγνωση μεταξύ μαθητών με δυσλεξία και αυτισμό. Σε αυτή τη σύγκριση οι μαθητές με αυτισμό παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές με δυσλεξία. Ενώ, δεν παρουσιάστηκε σημαντική συνάφεια μεταξύ φωνολογίας και αποκωδικοποίησης, αλλά μεταξύ σημασιολογίας και αποκωδικοποίησης. Μάλιστα, οι Cronin (2008; 2014), Gabig (2010) και Nordgren (2016) υποστήριξαν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι απαραίτητη στην ακουστική κατανόηση και συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, αφού βάσει αυτής οι μαθητές με αυτισμό αντιλαμβάνονται καλύτερα το νόημα των λέξεων και τη σύνταξη των προτάσεων. Τονίστηκε, ότι οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν ικανοποιητικές επιδόσεις μόνο στα στοιχεία της φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με τα υπόλοιπα συστατικά του προφορικού λόγου. Όμως, καθυστερούν να αναπτύξουν την φωνολογική επίγνωση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι ικανή να βελτιώσει τη φωνολογική επίγνωση και την ακουστική κατανόηση.

Επιπλέον, προέκυψε ότι φωνολογική επίγνωση συνδέεται με τη νοημοσύνη των μαθητών με αυτισμό. Αυτό επιβεβαιώθηκε και στις έρευνες των Cleland, Gibbon, Peppé, O'Hare και Rutherford (2010) και Pereda (2010) όπου οι μαθητές με αυτισμό που παρουσιάζουν αξιόλογες επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση. Μάλιστα, στην ηλικία των επτά ετών ελάχιστα ήταν τα λάθη που υπήρξαν τόσο στη φωνολογική

επίγνωση όσο και στον προφορικό λόγο προκύπτοντας ότι οφείλονται σε νευρολογικά υποσυστήματα. Γι' αυτό το λόγο δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και αριθμού λαθών.

Αντίθετα, στην έρευνα της Quan (2014) οι μαθητές με αυτισμό δεν παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση και στην αποκωδικοποίηση. Έντονες φαίνεται να είναι οι δυσκολίες στην ακουστική κατανόηση και στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, οι οποίες συνάδουν με τις χαμηλές επιδόσεις στις γνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες όπως η φωνολογική επίγνωση. Από τη συγκεκριμένη έρευνα, προέκυψε ότι τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στη λεκτική κατανόηση, ενώ δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην μη λεκτική κατανόηση (Åsberg, 2009). Αργότερα, ο Gabig (2010) διευκρίνισε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες σύνθεσης φωνημάτων απ' ότι σε δραστηριότητες έκθλιψης και ανάλυσης φωνημάτων αλλά και στο συλλαβισμό (Ashley, 2012; Pamparo, 2012). Τα παρεμβατικά προγράμματα που οργανώθηκαν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τόσο στη φωνολογική επίγνωση όσο και στην ακουστική κατανόηση δείχνουν βελτίωση των παιδιών με αυτισμό σε αυτούς τους τομείς (Pamparo, 2012; Ricketts, Happe & Charman, 2012). Τέλος, αποδείχθηκε ότι αυξάνοντας τα επίπεδα ακουστικής κατανόησης βελτιώθηκαν και τα ποσοστά συλλαβισμού. Αυτά τα αποτελέσματα καλούν ως επιτακτική ανάγκη να μελετηθεί η ακουστική κατανόηση στους μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες και ΔΑΦ προκειμένου να διερευνηθεί στη συνέχεια αν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ τους.

Μια επιπλέον δυσκολία στον αυτισμό αποτελεί έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με αυτισμό δεν αναπληρώνουν την έλλειψη προφορικού λόγου με μη λεκτικά μέσα, καθώς η χρήση χειρονομιών και μορφασμών υστερεί ποσοτικά και ποιοτικά σε μεγάλο βαθμό (Stone et al., 1997). Η έλλειψη συμβατικών μέσων επικοινωνίας προκαλεί στα άτομα αυτά αυξημένα επίπεδα έντασης και δυσφορίας και μπορεί να οδηγήσει στη χρήση συμβατικών και ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών, όπως αυτοτραυματισμοί, επιθετικότητα και εκρήξεις θυμού προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Woods & Wetherby, 2003).

Κεφάλαιο 5

Παρουσίαση του τεστ ΜέταΦΩΝ

Στην ελληνική γλώσσα, το ΜέταΦΩΝ τεστ (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2007) αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωριστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση. Το τεστ στηρίχτηκε στα αποτελέσματα του έργου «Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Έρευνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας» που πραγματοποιήθηκε από το 1996 ως το 2006 από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Πρόκειται για μια πρωτότυπη ερευνητική εργασία σε ελληνικό δείγμα 1.225 παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το ΜέταΦΩΝ τεστ, το πρώτο σταθμισμένο πανελλαδικά τεστ στο είδος του, αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή.

Συγκεκριμένα το ΜέταΦΩΝ τεστ έχει τρεις λειτουργίες.

- Καταγράφει τα αναπτυξιακά στάδια της φωνολογικής επίγνωσης
- Αποσαφηνίζει το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων σε γνωστικό και μεταφωνολογικό επίπεδο
- Διευκρινίζει ποια από αυτά αποτελούν υψηλό προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης.

Το τεστ αποτελείται από δυο μέρη. Το αναπτυξιακό «ΜέταΦΩΝ τεστ» (πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3;10-6;6 ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσικά επίπεδα ρίμας- συλλαβής – φωνήματος. Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω:

- a. Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης,
- b. Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης
- c. Αναπτυξιακών ηλικιών.

Παρέχει επίσης, πληροφορίες για το σχεδιασμό και τη διάγνωση προγράμματος αντιμετώπισης. Η χορήγηση του διαρκεί μια με μιάμιση ώρα και απαιτούνται τουλάχιστον 2 συνεδρίες για την πραγματοποίησή του.

Το Ανιχνευτικό «ΜέταΦΩΝ τεστ» για τις ηλικίες 5;0-7;0 ετών, για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα., (screening) με 15 κριτήρια αξιολόγησης τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Αξιολογεί την Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση και παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών με στόχο την πρόληψη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η βραχεία χορήγηση διαρκεί 25 με 35 λεπτά και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μια συνεδρία.

Το τεστ απευθύνεται κυρίως σε λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, καθώς και σε κάθε άλλον ενδιαφερόμενο που ασχολείται με την πρόληψη, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών. Το ΜέταΦΩΝ τεστ μπορεί να αξιοποιηθεί κλινικά, διδακτικά και ερευνητικά.

Με τη χρήση του αναπτυξιακού ΜέταΦΩΝ τεστ, ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει το γενικό δείκτη φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού και τους δείκτες των τριών κλιμάκων που αναφέρθηκαν παραπάνω (ρίμα- συλλαβή- φώνημα). Ακόμα σε περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας, ο εξεταστής προκειμένου να σχεδιάσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης, έχει στη διάθεση του και δυο ακόμη πληροφορίες όπως είναι η αναπτυξιακή ηλικία και το αναπτυξιακό προφίλ φωνολογικής επίγνωσης.

Από την άλλη το ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ στα νήπια είναι πολύ σημαντικό γιατί είναι δυνατόν να ανιχνευθούν πιθανές δυσκολίες και να αντιμετωπιστούν μέσα από μια διαδικασία κατάλληλης παραπομπής και θεραπείας. Έτσι, προλαμβάνεται μια ενδεχόμενη σχολική αποτυχία, καθώς το παιδί θα μπορέσει να ξεκινήσει το δημοτικό πιο έτοιμο, με όσο το δυνατόν λιγότερα φωνολογικά κατάλοιπα. Στη βαθμίδα του δημοτικού, το ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ χορηγείται σε μαθητές Α δημοτικού, ηλικίας 6;0-7;0. το όφελος του τεστ σε αυτή την ηλικία συνίσταται στην αποφυγή εδραίωσης ειδικής αναγνωστικής διαταραχής, που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε δευτερογενή συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών (Γιαννετοπούλου, Γιαλαμάς &Κιρπότην, 2007).

Κεφάλαιο 6

Μεθοδολογία Έρευνας

6.1 Σκοπός έρευνας

Η παρακάτω έρευνα είναι ποιοτική μελέτη περίπτωσης με 4 άτομα. Το θέμα της παρακάτω έρευνας είναι ο αυτισμός και η σχέση του με τη γλώσσα και συγκεκριμένα με τη φωνολογική επίγνωση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία. Συγκριμένα σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διαπιστωθεί αν τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση ή αν δεν έχουν καθόλου φωνολογική επίγνωση. Κατά πόσο λοιπόν ένα παιδί με ΔΑΔ που έχει λόγο μπορεί να αντιληφθεί τα δομικά στοιχεία των λέξεων.

Συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει να απαντήσει τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Υπάρχει φωνολογική επίγνωση στα παιδιά με ΔΑΦ
2. Σχετίζεται ο αυθόρμητος λόγος των παιδιών με ΔΑΦ με τη φωνολογική επίγνωση
3. Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να αντιληφθούν τα δομικά στοιχεία των λέξεων

6.2 Επιλογή των συμμετεχόντων

Στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα μελέτη περίπτωσης τεσσάρων περιστατικών έγινε δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης. Σύμφωνα με την οποία η επιλογή περιπτώσεων γίνεται ανάμεσα σε αυτές που θεωρούνται ότι είναι «τυπικές», δηλαδή που τοποθετούνται στον μέσο όρο ως προς τα χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Αρχικά προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά που έχει ένας «μέσος», τυπικός άνθρωπος ή κατάσταση που ενδιαφέρει τον ερευνητή και στη συνέχεια το δείγμα επιλέγεται από αυτές τις «τυπικές» περιπτώσεις. Με τον τρόπο αυτό, οι πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής δεν μπορούν να απορριφθούν στη βάση του επιχειρήματος ότι αφορούν ειδικές ή αποκλίνουσες περιπτώσεις (Πουρκός Μ, Ισαρή Φ, 2015).

Στην έρευνα συμμετείχαν 4 παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών εκ των οποίων όλα ήταν αγόρια. Τα παιδιά βρέθηκαν από το σχολείο που έκανε πρακτική η ερευνήτρια και που είχε δουλέψει μαζί τους το προηγούμενο διάστημα. Τα κριτήρια για τη συμμετοχή των παιδιών ήταν τα εξής:

- ✓ Να έχουν διαγνωστεί με αυτισμό από δημόσιο φορέα
- ✓ Να έχουν την κατάλληλη χρονολογική ηλικία
- ✓ Να έχουν αναπτύξει αυθόρμητο προφορικό λόγο

Η χορήγηση του τεστ έγινε στην αίθουσα λογοθεραπείας, ούτως ώστε να μην διασπάται η προσοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του και να μπορεί να συγκεντρωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο στη δοκιμασία. Χορηγήθηκε η σύντομη έκδοση του τεστ. Με τα 3 παιδιά χρειάστηκαν τρεις συνεδρίες ενώ με το τέταρτο παιδί που ήταν και το μοναδικό που κατάφερε να ολοκληρώσει τη δοκιμασία μετά από τέσσερις συνεδρίες που είχαν διάρκεια από 20 μέχρι και 45 λεπτά.

6.3 Αποτελέσματα έρευνας

Τα τρία παιδιά όπως αναφέρθηκε και παραπάνω δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Στις συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν φάνηκε ότι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις ερωτήσεις. Σε κάθε μια από τις τέσσερις ενότητες του ΜέταΦΩΝ τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να απαντήσουν καμία ερώτηση. Ενώ ήταν παιδιά που είχαν αναπτυγμένο λόγο δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τη δομή των λέξεων. Καμία ερώτηση που αφορούσε τη δοκιμασία δεν απαντήθηκε επιτυχώς. Δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν καθόλου τις ερωτήσεις.

Το τελευταίο παιδί ήταν το μοναδικό που κατάφερε να ολοκληρώσει τη δοκιμασία του ΜέταΦΩΝ. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις και δεν φάνηκε να αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα στην κατανόηση των ερωτήσεων.

Παρακάτω θα αναλυθούν ξεχωριστά οι συνεδρίες με κάθε παιδί.

Μαθητής Α

Ο μαθητής Α είναι ένα εννιάχρονο παιδί γεννημένο στις 28/5/2010. Η διάγνωση που του έχει δοθεί από το ΚΕΔΔΥ στις 1/12/2016 είναι αυτισμός και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ο μαθητής από τότε ξεκίνησε να φοιτά κανονικά σε ειδικό σχολείο. Ο μαθητής έχει ανεπτυγμένο το λόγο καθώς είναι σε θέση να απαντήσει πλήρως σε όλες τις ερωτήσεις και μερικές φορές να ζητήσει και ο ίδιος κάτι που έχει ανάγκη. Η συνεννόηση με την δασκάλα του είναι εύκολη γιατί δεν φέρνει μεγάλες αντιρρήσεις και ακολουθεί τις οδηγίες που του έχουν δοθεί. Νιώθει περισσότερη ασφάλεια όταν έχει κάποιον δίπλα του και να τον καθοδηγεί όταν τον έχει ο ίδιος ανάγκη. Απαντάει σε ερωτήσεις δηλαδή σε κάτι που τον ενδιαφέρει. Δεν υπάρχει καθυστέρηση στον προφορικό λόγο και τη γλώσσα του σώματος.

Στο σχολείο έχει αναπτύξει καλή επικοινωνία με την δασκάλα του και εκφράζεται με πλούσιο λεξιλόγιο και διάλογους. Στη δομή του λόγου επαναλαμβάνει ήχους, λέξεις και εκφράσεις, αλλά δημιουργεί και προτάσεις όταν κάτι τον ενδιαφέρει ή θέλει να ρωτήσει. Έχει πλούσιο λεξιλόγιο.

Δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα με τη κίνηση. Έχει ανεπτυγμένη τόσο την αδρή όσο και την λεπτή κινητικότητα. Του αρέσει πολύ να παίζει στο διάλειμμα και να τρέχει

χωρίς σταματημό. Επίσης είναι σε θέση να κρατάει κανονικά το μολύβι του με την τριποδική στήριξη, να κόβει με το ψαλίδι και να περνάει χάντρες στην κλωστή χωρίς καμία δυσκολία.

Ο μαθητής είναι σε θέση να επικοινωνήσει και να συνεννοηθεί. Δεν παρουσιάζει καμία δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας, καθώς επίσης αντιλαμβάνεται αμέσως τι συμβαίνει γύρω του. Είναι ήρεμος, υπομονετικός και δεν αντιδρά αρνητικά στις προσπάθειες αλληλεπίδρασης μαζί του και μπορεί να εκδηλώσει βλεμματική επαφή ακόμη και σε άγνωστα άτομα. Ο μαθητής δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας. Είναι σε θέση να απαντήσει σε όποια ερώτηση του ζητηθεί. Συχνά θέλει να μιλάει για πράγματα που του αρέσουν και όταν ένα θέμα δεν τον ενδιαφέρει αλλάζει συνέχεια την κουβέντα. Ξέρει να γράφει, να διαβάζει και χαίρεται να σου δείχνει το τετράδιο του και να παίρνει αυτοκόλλητο. Έχει καλή μνήμη και συνεργάζεται εύκολα αν του υποσχεθείς ότι θα παίξει μετά με το αγαπημένο του παιχνίδι.

Οι συνεδρίες που πραγματοποίησα με το συγκεκριμένο μαθητή ήταν τρεις. Η πρώτη μας επαφή ήταν όταν ήρθε στην αίθουσα της λογοθεραπείας που έκανε κανονικά τις συνεδρίες του με τη λογοθεραπεύτρια. Η λογοθεραπεύτρια μας σύστησε και άρχισα να παρακολουθώ μαζί της την συνεδρία που είχε προγραμματισμένη για το συγκεκριμένο μαθητή. Ο μαθητής φάνηκε να μην έχει καμία δυσκολία να συνεργαστεί με εμένα, καθώς ήταν πολύ πρόσχαρος. Η λογοθεραπεύτρια δούλεψε μαζί του το κομμάτι των πραγματολογικών σχέσεων και συγκεκριμένα έπαιζαν ένα παιχνίδι στον υπολογιστή για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κάποιος σε διάφορες καταστάσεις πχ. Όταν πάει για ψώνια στο σουπερμάρκετ, όταν έρχεται ένας φίλος στο σπίτι κτλ. Ο μαθητής Α φάνηκε να μην ενοχλείτε με την παρουσία μου ούτε ήταν αρνητικός να συνεργαστεί μαζί μου. Δουλεύαμε μαζί με τη λογοθεραπεύτρια για τέσσερις εβδομάδες προτού αρχίσω να δουλεύω μόνη μου με τα παιδιά ώστε να με γνωρίσουν και να είναι σε θέση να δουλέψουν μαζί μου τεστ.

Η πρώτη μου συνεδρία με το μαθητή άρχισε πολύ καλά. Ο μαθητής μπήκε χαρούμενος στην τάξη και έκατσε στη θέση του αμέσως. Μιλήσαμε για το πώς πέρασε το σαββατοκύριακο και τι έκανε. Στη συνέχεια ανοίγω το βιβλίο και όπως προτείνει το τεστ στην αρχή ξεκινάμε με ένα τραγούδι για να νιώσουν πιο άνετα τα παιδιά. Ο μαθητής δεν μπορούσε να βρει τραγούδι οπότε του πρότεινα εγώ ένα τραγούδι, τον ρώτησα αν το ξέρει και αν θα ήθελε να το τραγουδήσουμε μαζί. Ο μαθητής χάρηκε και

αμέσως άρχισε να τραγουδάει μαζί μου με χαμόγελο. Στην συνέχεια προχωρήσαμε στην πρώτη κλίμακα του τεστ που είναι η Ρίμα και συγκεκριμένα ο εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο. Δίνεται στο μαθητή μια λέξη στην αρχή και πρέπει να πει με ποια από τις τρεις παρακάτω ταιριάζει. Ξεκινώντας του διάβασα αργά τις λέξεις του παραδείγματος και στη συνέχεια τον ρώτησα να μου πει με ποια ταιριάζει. Στην πρώτη προσπάθεια απέτυχε, δεν κατάλαβε τι έπρεπε να απαντήσει και με κοιτούσε χωρίς να μιλάει. Ξαναδιάβασα, λοιπόν, τη λέξη στόχο και μετά την σύγκρινα με καθεμία από τις παρακάτω λέξεις. Ο μαθητής πάλι δεν κατανοούσε την δοκιμασία. Όποτε δοκιμάσαμε ξανά ξεκινώντας από τη λέξη στόχο και σε κάθε λέξη από το παράδειγμα σταματούσα και τον ρωτούσα αν ταιριάζει, ο μαθητής εξακολουθούσε να κάθεται χωρίς να απαντάει, οπότε του είπα εγώ τη σωστή απάντηση και του εξήγησα ότι τελειώνουν με τον ίδιο ήχο. Του έδωσα και άλλα παραδείγματα εκτός του τεστ. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στο επόμενο παράδειγμα. Ο μαθητής δεν ήξερε τι να απαντήσει. Στην αρχή είπε «Δεν ξέρω» και στην επόμενη προσπάθεια που έκανα διαβάζοντας πάλι τις λέξεις μια μια απάντησε λάθος λέξη. Ακολούθησα πάλι την ίδια διαδικασία με παραπάνω και συνεχίσαμε με τις υπόλοιπες δοκιμασίες αυτής της κλίμακας. Ο μαθητής δεν αποκρίθηκε σωστά σε καμία δοκιμασία. Στο τέλος του δόθηκε το παιχνίδι που είχαμε συμφωνήσει από την αρχή και έτσι τελείωσε η πρώτη συνεδρία.

Η δεύτερη συνεδρία ξεκίνησε πάλι με χαμόγελο, ο μαθητής ήρθε πρόθυμος στην τάξη και έκατσε στη θέση του. Αφού μιλήσαμε λίγο για το τι είχε κάνει την προηγούμενη μέρα, ξεκινήσαμε πάλι την ίδια δοκιμασία του τεστ. Είπαμε κάποια παραδείγματα με ομοιοκαταληξία εκτός του τεστ και για ακόμα μια φορά έδειχνε να μην κατανοεί αυτά που του λέω. Προχώρησα στο πρώτο παράδειγμα του τεστ και εξακολουθούσε να μην μπορεί να μου δώσει καμία απάντηση. Του είπα εγώ τη σωστή απάντηση για τα πρώτα δυο παραδείγματα, αλλά και πάλι δεν μπόρεσε να δώσει απάντηση στα επόμενα, η διαδικασία έγινε όπως ακριβώς την πρώτη φορά. Αφού δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στη ρίμα, προχώρησα στην επόμενη κλίμακα που ήταν η συλλαβή. Σειρά λοιπόν είχε ο εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο. Ο μαθητής είχε ακριβώς την ίδια αντίδραση με την προηγούμενη δοκιμασία. Δεν έδειχνε να κατανοεί τι πρέπει να κάνει και καθόταν σιωπηλός. Διαβάσαμε τις λέξεις και προσπαθήσαμε να τις συγκρίνουμε αλλά και πάλι δεν ανταποκρινόταν. Του έδωσα εγώ τη σωστή απάντηση για το πρώτο και συνεχίσαμε στο δεύτερο παράδειγμα, αλλά η αντίδρασή του ήταν ίδια και σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο τελείωσε και η δεύτερη συνεδρία μας.

Στην τρίτη συνεδρία ζήτησα από τη λογοθεραπεύτρια να κάτσει μαζί μας μήπως ο μαθητής νιώσει πιο άνετα ή μήπως έχει έναν άλλο τρόπο η ίδια και μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί. Καθίσαμε στις θέσεις μας και ξεκίνησε η λογοθεραπεύτρια από την αρχή με την κλίμακα της ρίμας. Στην αρχή του έδωσε κάποια παραδείγματα και εκείνη εκτός τεστ και στη συνέχεια προσπάθησε μέσα από το τεστ. Η αντίδραση του μαθητή ήταν ακριβώς η ίδια, καθόταν σιωπηλός χωρίς να απαντάει τις περισσότερες φορές και δυο φορές απάντησε λανθασμένα. Η λογοθεραπεύτρια μου είπε ότι δεν μπορεί να απαντήσει γιατί δεν καταλαβαίνει τη δομή της λέξης, επομένως δεν υπάρχει φωνολογική επίγνωση.

Μαθητής Β

Ο μαθητής Β είναι γεννημένος στις 19/03/2008. Η διάγνωση που του έχει δοθεί από το ΚΕΔΔΥ στις 01/04/2015 είναι αυτισμός και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ο μαθητής ξεκίνησε να φοιτά κανονικά σε ειδικό σχολείο. Όπως ο μαθητής Α και ο Β έχει αναπτυγμένο λόγο, του αρέσει να μιλάει και να επικοινωνεί με άλλα παιδιά αλλά και μεγαλύτερους. Είναι σε θέση να ανοίξει συζητήσεις για πράγματα που τον ενδιαφέρουν. Η συνεννόηση με την δασκάλα του είναι εύκολη γιατί δεν φέρνει καθόλου αντιρρήσεις και ακολουθεί τις οδηγίες που του έχουν δοθεί. Βιάζεται να τελειώσει για να παίξει, οπότε τις περισσότερες φορές κάνει λάθη απροσεξίας. Του αρέσει πολύ να έχει κόσμο δίπλα του και συγκεντρώνεται περισσότερο. Μπορεί κάποιος εύκολα να συζητήσει μαζί του. Δεν υπάρχει καθυστέρηση στον προφορικό λόγο και τη γλώσσα του σώματος. Στο σχολείο έχει αναπτύξει καλή επικοινωνία με την δασκάλα αλλά και με τους συμμαθητές του. Εκφράζεται με πλούσιο λεξιλόγιο και διάλογους. Στη δομή του λόγου σπάνια επαναλαμβάνει ήχους, λέξεις και εκφράσεις, τις περισσότερες φορές δημιουργεί προτάσεις όταν κάτι τον ενδιαφέρει ή θέλει να ρωτήσει. Έχει πλούσιο λεξιλόγιο.

Ούτε αυτός ο μαθητής αντιμετωπίζει πρόβλημα με τη κίνηση. Έχει ανεπτυγμένη τόσο την αδρή όσο και την λεπτή κινητικότητα. Του αρέσει πολύ να παίζει στο διάλειμμα και να τρέχει χωρίς σταματημό. Επίσης είναι σε θέση να κρατάει κανονικά το μολύβι του με την τριποδική στήριξη, να κόβει με το ψαλίδι και να περνάει χάντρες στην κλωστή χωρίς καμία δυσκολία.

Ο μαθητής είναι σε θέση να επικοινωνήσει κι να συνεννοηθεί. Δεν παρουσιάζει καμία δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας. Και αν κάτι δεν το καταλάβει λέει στον δάσκαλό του να του το εξηγήσει. Είναι ήρεμος, υπομονετικός και δεν έχει υπερβολικές αντιδράσεις ακόμα και αν κάτι δεν του αρέσει. Μπορεί να εκδηλώσει βλεμματική επαφή ακόμη και σε άγνωστα άτομα. Ο μαθητής δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας. Είναι σε θέση να απαντήσει σε όποια ερώτηση του ζητηθεί. Συχνά θέλει να μιλάει για πράγματα που του αρέσουν όπως είναι τα αυτοκίνητα και όταν ένα θέμα δεν τον ενδιαφέρει αλλάζει συνέχεια την κουβέντα. Ξέρει να γράφει και να διαβάζει. Έχει καλή μνήμη και συνεργάζεται εύκολα.

Γνώρισα τον μαθητή όταν μπήκα στην τάξη του για να παρακολουθήσω το μάθημα που έκαναν. Είπα στα παιδιά το όνομα μου και ότι για μερικές μέρες θα είμαι στην

τάξη τους να τους βοηθάω. Ο μαθητής κατευθείαν μου είπε να πάω να κάτσω δίπλα του. Ήταν ένα πάρα πολύ γλυκό και χαμογελαστό παιδί που του άρεσε να μιλάει και να μαθαίνει πράγματα. Αφού δουλέψαμε για λίγο καιρό μαζί στην τάξη μετά του είπα ότι θα είμαι στις συναντήσεις που κάνει με τη λογοθεραπεύτρια και ότι θα κάνουμε και πράγματα μαζί. Ο μαθητής κάθε φορά που ερχόταν στην αίθουσα της λογοθεραπείας χαιρόταν και καθόταν στη θέση του. Δούλευε με τη λογοθεραπεύτρια τις πραγματολογικές σχέσεις και συνήθως έκανα και κάποια φυλλάδια ανάλογα με το θέμα της εβδομάδας. Όταν τελείωναν τη δουλειά τους διάλεγε το αγαπημένο του παιχνίδι και έπαιζε ήσυχα στη θέση του. Τις περισσότερες φορές ήθελε να παίζει μαζί μου.

Ξεκινήσαμε μαζί την πρώτη συνεδρία όταν του έδειξα το τεστ και του εξήγησα τι έπρεπε να κάνουμε. Φαινόταν χαρούμενος και ανυπόμονος για να μάθει. Προχωρώντας λοιπόν στην πρώτη ενότητα του τεστ, του εξήγησα τι θα ακολουθούσε και τι έπρεπε να προσέξει για να απατήσει σωστά. Αρχίσαμε με το πρώτο παράδειγμα του τεστ που είναι η Ρίμα και συγκεκριμένα ο εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δίνεται στο μαθητή μια λέξη στην αρχή και πρέπει να πει με ποια από τις τρεις παρακάτω ταιριάζει. Ο μαθητής με κοίταζε χωρίς να ανταποκρίνεται, οπότε του εξήγησα από την αρχή τι έπρεπε να κάνει και του διάβασα την αρχική λέξη και τη συγκρίναμε με κάθε μια από τις παρακάτω. Όποια λέξη και να διάβαζα, ο μαθητής μου έλεγε ότι ταιριάζει. Όταν του ζήτησα να μου πει αυτήν με την οποία ταιριάζει περισσότερο και του ξαναδιάβασα τις λέξεις δεν μπορούσε να απαντήσει. Του είπα εγώ τη σωστή απάντηση και του εξήγησα ότι τελειώνουν με την ίδια φωνούλα για αυτό ταιριάζουν και του διάβασα πάλι τις λέξεις για να διαπιστώσει και μόνος του ότι καμία άλλη λέξη δεν έχει την ίδια φωνούλα. Κάναμε και λίγα ελεύθερα παραδείγματα και συνεχίσαμε στο δεύτερο παράδειγμα του τεστ. Η πορεία του δεύτερου παραδείγματος ήταν ίδια με του προηγούμενου. Διαβάσαμε τις λέξεις και όταν τον ρώτησα με ποια ταιριάζει δεν μου έδωσε καμία απάντηση. Οπότε σε ένα επόμενο βήμα διαβάσαμε και συγκρίναμε τις λέξεις μια- μια και όπως στο πρώτο που είπε ότι ταιριάζει με όλες και όταν του είπα να μου δώσει μια απάντηση δεν μπορούσε να μου πει. Μετά από λίγο που το ξαναπροσπαθήσαμε και τον ρώτησα με ποια απάντηση ταιριάζει περισσότερο είπε μια απάντηση αλλά ήταν λανθασμένη. Προχωρήσαμε και στο επόμενο παράδειγμα του τεστ αλλά δυστυχώς ήταν ακριβώς το ίδιο και με τα προηγούμενα, ο μαθητής δεν είναι σε θέση να απαντήσει ακόμα και όταν συγκρίνουμε τις λέξεις μια μια πάλι δεν μπορεί να δώσει απάντηση. Με αυτόν τον τρόπο τελείωσε η πρώτη μας συνεδρία.

Στη δεύτερη συνεδρία ο μαθητής ήρθε πάλι χαρούμενος και χαμογελαστός. Είπαμε τα νέα της ημέρας και Με ρώτησε αν θα κάνουμε από το βιβλίο σήμερα και του είπα ναι. Ωραία μου αποκρίθηκε . Κάθισε λοιπόν στην καρέκλα του και περίμενε μέχρι να βγάλω το βιβλίο και να το ανοίξω στη σελίδα που έπρεπε. Σε αυτήν την συνεδρία προσπάθησα για μια τελευταία φορά να δω μήπως κατέχει την κλίμακα της ρίμας αλλά για ακόμη μια φορά δεν ήταν σε θέση να απαντήσει. Επομένως, προχώρησα στην επόμενη κλίμακα που ήταν η συλλαβή. Σε αυτήν τη κλίμακα υπήρχε ο εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο. Διαβάσαμε τις λέξεις ξεχωριστά και προσπαθήσαμε να τις συγκρίνουμε αλλά και πάλι καθώς του διάβαζα τις λέξεις μου έλεγε ότι ταιριάζει με όλες και όταν του έλεγα να μου δώσει μια απάντηση, δηλαδή να μου πει με ποια ταιριάζει περισσότερο δεν ήταν σε θέση. Του έδωσα εγώ τη σωστή απάντηση για το πρώτο και συνεχίσαμε στο δεύτερο παράδειγμα, αλλά η αντίδρασή του ήταν ίδια και σε αυτό. Του έδωσα λίγο χρόνο να σκεφτεί διαβάζοντας του τις λέξεις και δίνοντας έμφαση στην αρχική συλλαβή. Ο μαθητής δεν έδωσε καμία απάντηση οπότε του είπα ότι θα έπρεπε να διαλέξει κάποια από όλες και να μου δώσει μια απάντηση, τότε μου είπε την λάθος απάντηση. Με αυτό τον τρόπο τελείωσε και η δεύτερη συνεδρία μας.

Στην τρίτη συνεδρία προσπάθησα να το πάρουμε πάλι από την αρχή με τη ρίμα. Τραγουδήσαμε το τραγούδι « Μαγιονέζα» από την λιλιπουπολη που έχει αρκετές ομοιοκαταληξίες . Το τραγούδι του άρεσε πάρα πολύ και το τραγουδήσαμε αρκετές φορές. Μετά μιλήσαμε και του είπα όλες τις ομοιοκαταληξίες του τραγουδιού πχ. κινέζα – μαγιονέζα, κανόνια-πεπόνια, φέτες – ομελέτες κτλ. Στην συνέχεια προχωρήσαμε στο τεστ, αλλά δεν μπορούσε για ακόμη μια φορά να απαντήσει τη σωστή απάντηση. Σε αυτό το σημείο ζήτησα τη βοήθεια της λογοθεραπεύτριας μήπως έχει έναν άλλο τρόπο η ίδια και μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί. Ξεκίνησε η λογοθεραπεύτρια από την αρχή με την κλίμακα της ρίμας όπως παραπάνω και του έδωσε κάποια παραδείγματα και εκείνη εκτός τεστ και στη συνέχεια προσπάθησε μέσα από το τεστ. Η αντίδραση του μαθητή ήταν ακριβώς η ίδια, καθώς δεν μπορούσε να αποφασίσει με ποια λέξη ταιριάζει και έλεγε ότι ταιριάζει με όλες. Η λογοθεραπεύτρια μου είπε ότι δεν μπορεί να απαντήσει και ότι δεν υπάρχει φωνολογική επίγνωση, καθώς εκείνη έχει δουλέψει μαζί του τις πραγματολογικές σχέσεις και δεν έχουν δουλέψει καθόλου τη φωνολογική επίγνωση γιατί έχει προβλήματα συμπεριφοράς που πρέπει να λυθούν.

Μαθητής Γ

Ο μαθητής Γ είναι γεννημένος στις 05/08/2010. Η διάγνωση που του έχει δοθεί από το ΚΕΔΔΥ στις 09/06/2017 είναι αυτισμός και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ο συγκεκριμένος μαθητής όπως και οι υπόλοιποι έχει ανεπτυγμένο το λόγο καθώς είναι σε θέση να απαντήσει πλήρως σε όλες τις ερωτήσεις και μερικές φορές να ζητήσει και ο ίδιος κάτι που έχει ανάγκη. Μπορεί να συνεννοηθεί με τη δασκάλα του. Δεν φέρνει μεγάλες αντιρρήσεις και ακολουθεί τις οδηγίες που του έχουν δοθεί. Μερικές φορές όμως όταν δεν έχει όρεξη βρίσκεται σε άρνηση και δεν θέλει να κάνει τίποτα. Νιώθει περισσότερη ασφάλεια όταν έχει κάποιον οικείο δίπλα του και να τον καθοδηγεί. Του αρέσει να περιτριγυρίζεται από άτομα που γνωρίζει και φαίνεται ότι δεν νιώθει άνετα αν υπάρχει στο χώρο κάποιος που δεν τον ξέρει.

Δεν υπάρχει καθυστέρηση στον προφορικό λόγο και τη γλώσσα του σώματος. Στο σχολείο έχει αναπτύξει καλή επικοινωνία με την δασκάλα του και με τα παιδιά που κάνει παρέα και είναι από την τάξη του. Στη δομή του λόγου επαναλαμβάνει λέξεις και δημιουργεί προτάσεις όταν κάτι τον ενδιαφέρει ή θέλει να ρωτήσει. Έχει πλούσιο λεξιλόγιο.

Δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα με τη κίνηση. Έχει ανεπτυγμένη τόσο την αδρή όσο και την λεπτή κινητικότητα. Του αρέσει πολύ το διάλειμμα αλλά δεν τρέχει όπως τα άλλα παιδιά, προτιμά να κάθεται σε ένα μέρος και να ασχολείται με το παιχνίδι του. Επίσης είναι σε θέση να κρατάει κανονικά το μολύβι του με την τριποδική στήριξη, να κόβει με το ψαλίδι και να περνάει χάντρες στην κλωστή χωρίς καμία δυσκολία.

Ο μαθητής είναι σε θέση να επικοινωνήσει κι να συνεννοηθεί. Δεν παρουσιάζει καμία δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας, αλλά όταν υπάρχει άγνωστο πρόσωπο για εκείνον το χώρο δεν απαντάει. Είναι ήρεμος, υπομονετικός και δεν αντιδρά αρνητικά στις προσπάθειες αλληλεπίδρασης μαζί του. Μπορεί να εκδηλώσει βλεμματική επαφή αλλά όχι σε άγνωστα άτομα. Ο μαθητής δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας. Είναι σε θέση να απαντήσει σε όποια ερώτηση του ζητηθεί. Ξέρει να γράφει και να διαβάζει.

Ο μαθητής Γ είναι ένα κλειστό παιδί που δεν του αρέσει να έρχεται σε επαφή με άτομα που δεν γνωρίζει. Για να μπορέσω λοιπόν να πραγματοποιήσω το τεστ έπρεπε ο μαθητής να με μάθει μέσα από την καθημερινή του ζωή, δηλαδή από την τάξη του. Σε συνεννόηση, λοιπόν, με τη δασκάλα του θα πήγαινα να παρακολουθήσω και να

βοηθήσω στην τάξη τους, ώστε να με γνωρίσει προκειμένου να συνεργαστούμε. Όταν πήγα στην τάξη του πρώτη φορά με σύστησε η δασκάλα του σε όλα τα παιδιά ξεχωριστά αλλά ο συγκεκριμένος μαθητής δεν με κοίταξε. Τον πρώτο καιρό όταν ήμουν στην τάξη τους φαινόταν ότι είχε μεγάλη δυσκολία να μιλήσει ακόμα και στη δασκάλα του γιατί δεν με ήξερε καθόλου και ένιωθε άβολα με την παρουσία μου. Με την πάροδο του χρόνου όμως άρχισε να είναι πιο άνετος και να συμμετέχει στην τάξη. Σταδιακά τον πλησίαζα και εγώ και είχαμε αρχίσει να έχουμε λίγη επικοινωνία. Προσπαθούσα να πηγαίνω να τον βοηθάω στις ατομικές δραστηριότητες που τους έβαζε η δασκάλα, ώστε να αρχίσουμε να δουλεύουμε λίγο μαζί. Μέρα με τη μέρα γινόταν όλο και πιο δεκτικός με την παρουσία μου. Ωσπου φτάσαμε σε ένα επίπεδο που μου μιλούσε από μόνος του όταν ήθελε βοήθεια και μου χαμογελούσε όταν με έβλεπε.

Το τεστ θα γινόταν στην τάξη του γιατί δεν του ήταν εύκολο να βγει από αυτήν, ακόμα και να πάει στην αίθουσα της λογοθεραπείας. Αφού φάνηκε να είναι πιο άνετος αποφασίσαμε και με τη δασκάλα του να προχωρήσουμε στη χορήγηση του τεστ. Η δασκάλα του θα ήταν δίπλα για να νιώθει πιο άνετα. Ο μαθητής φάνηκε να μην έχει καμία δυσκολία να συνεργαστεί με εμένα, καθώς ήταν πολύ πρόσχαρος.

Η πρώτη συνεδρία ήταν κάποια στιγμή που η δασκάλα είχε χρόνο και ήρθε να κάτσει μαζί μας εκεί που καθόμουν με το μαθητή και δουλεύαμε μια ατομική δραστηριότητα. Τώρα θα κάνουμε κάτι άλλο είτε στο μαθητή και άνοιξε μπροστά του το τεστ. Το ξεφυλλίσαμε μαζί και είδαμε τις εικόνες. Ο μαθητής φαινόταν ήρεμος και χαμογέλασε όταν ανοίξαμε το βιβλίο. Στη συνέχεια όπως προτείνει το τεστ στην αρχή ξεκινάμε με ένα τραγούδι για να νιώσει πιο άνετα. Η δασκάλα του αμέσως άρχισε να τραγουδάει ένα τραγούδι που έλεγαν στην τάξη και σιγά σιγά άρχισε να το σιγοτραγουδάει μαζί της ο μαθητής.. Μετά προχωρήσαμε στην πρώτη κλίμακα του τεστ που είναι η Ρίμα και συγκεκριμένα ο εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο. Δίνεται, λοιπόν, στο μαθητή μια λέξη στην αρχή και πρέπει να πει με ποια από τις τρεις παρακάτω ταιριάζει. Ξεκινώντας του διάβασα αργά τις λέξεις του παραδείγματος όπως έκανα και στα υπόλοιπα παιδιά, και στη συνέχεια τον ρώτησα να μου πει με ποια ταιριάζει. Στην πρώτη προσπάθεια απέτυχε, με κοιτούσε σαν να μην καταλάβανε τι του ζητούσα. Οπότε πριν προχωρήσουμε στο τεστ άρχισα να του λέω λεξούλες που κάνουν ομοιοκαταληξία. Μαζί με εμένα προσπαθούσε και η δασκάλα να του θυμίσει πράγματα σχετικά με την ομοιοκαταληξία που είχαν κάνει στην τάξη. Αφού είπαμε μερικά

παραδείγματα, ξαναδιάβασα, λοιπόν, τη λέξη στόχο και μετά τη σύγκρινα με καθεμία από τις παρακάτω λέξεις. Ο μαθητής πάλι δεν κατανοούσε την δοκιμασία. Όποτε σε αυτό το σημείο πήρε η δασκάλα το λόγο και προσπάθησε μόνη της να του εξηγήσει τι πρέπει να κάνει για άλλη μια φορά και να του διαβάσει τα παραδείγματα. Ο μαθητής δεν ανταποκρινόταν. Η δασκάλα του μου είπε ότι δεν θα καταφέρει να απαντήσει στις ερωτήσεις γιατί δεν έχει φωνολογική επίγνωση. Συζητήσαμε λίγο και καταλήξαμε να το αφήσουμε για σήμερα και να συνεχίσουμε άλλη μέρα. Είπα στο μαθητή να ξαναπούμε το τραγουδάκι για να νιώσει πιο άνετα, το τραγουδήσαμε και συνεχίσαμε την προηγούμενη μας δραστηριότητα.

Στην δεύτερη συνεδρία πάλι ήταν η δασκάλα δίπλα στο μαθητή και αρχίσαμε πάλι με τη ρίμα. Αυτή τη φορά ενώ του είπα εγώ μερικά παραδείγματα για να του τα θυμίσω, δοκίμασα ξανά ξεκινώντας από τη λέξη στόχο και σε κάθε λέξη από το παράδειγμα σταματούσα και τον ρωτούσα αν ταιριάζει, ο μαθητής εξακολουθούσε να κάθετε χωρίς να απαντάει οπότε του είπα εγώ τη σωστή απάντηση και του εξήγησα ότι τελειώνουν με τον ίδιο ήχο. Κάναμε και άλλα παραδείγματα εκτός του τεστ. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στο επόμενο παράδειγμα. Του διάβασα τις λέξεις και τον ρώτησα με ποια ταιριάζει περισσότερο. Αφού δεν ανταποκρινόταν άρχισε η δασκάλα του να του διαβάσει μια μια τις λέξεις και να του εξηγήει γιατί δεν ταιριάζει ή γιατί ταιριάζει. Ο μαθητής πάλι δεν ήταν σε θέση να δώσει απάντηση. Του είπα λοιπόν ότι τα πήγε μια χαρά και θα συνεχίσουμε άλλη φορά. Είπα στην δασκάλα ότι θα κάνουμε άλλη μια προσπάθεια για να προχωρήσουμε και στην επόμενη κλίμακα που ήταν η συλλαβή μήπως μπορέσει καλύτερα να ανταποκριθεί.

Η τρίτη συνεδρία ξεκίνησε πάλι με χαμόγελο, ο μαθητής μόλις είχε μπει από διάλειμμα και καθόταν ήρεμος στη θέση του. Πήγα δίπλα του και κάθισα. Ξεκινήσαμε να μιλάμε λίγο για το τι έκανε στο διάλειμμα, τι παιχνίδι έπαιξε και εν τέλει ξεκινήσαμε πάλι την ίδια δοκιμασία του τεστ. Είπαμε κάποια παραδείγματα με ομοιοκαταληξία εκτός του τεστ και για ακόμα μια φορά έδειχνε να μην κατανοεί αυτά που του λέω. Προχώρησα στο πρώτο παράδειγμα του τεστ και εξακολούθησε να μην μπορεί να μου δώσει καμία απάντηση. Του είπα εγώ τη σωστή απάντηση για τα πρώτα δυο παραδείγματα. Του εξήγησα ότι έχουν τον ίδιο ήχο στο τέλος. Του διάβασα αργά τη σωστή απάντηση για να παρατηρήσει τον ήχο, στη συνέχεια του διάβασα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και τις άλλες λέξεις μαζί με τη λέξη στόχο. Αλλά και πάλι όταν προχώρησα στα επόμενα παραδείγματα δεν μπόρεσε να δώσει απάντηση. Αφού δεν μπορούσε να ανταποκριθεί

στη ρίμα, προχώρησα στην επόμενη κλίμακα που ήταν η συλλαβή. Σειρά λοιπόν είχε ο εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο. Ο μαθητής είχε ακριβώς την ίδια αντίδραση με την προηγούμενη δοκιμασία. Δεν έδειχνε να κατανοεί τι πρέπει να κάνει και καθόταν σιωπηλός. Διάβασα την κάθε λέξη ξεχωριστά και προσπαθήσαμε να τις συγκρίνουμε αλλά και πάλι δεν ανταποκρινόταν. Του έδωσα εγώ τη σωστή απάντηση για το πρώτο και συνεχίσαμε στο δεύτερο παράδειγμα, αλλά η αντίδρασή του ήταν ίδια και σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο τελείωσε και η τρίτη συνεδρία μας.

Στην τέταρτη συνεδρία μας ο μαθητής φαινόταν άνετος και χαμογελαστός. Μπήκα στην τάξη, έκατσα δίπλα του και τον ρώτησα τι κάνει. Ο μαθητής μου αποκρίθηκε καλά και μου είπε ότι τα πήγε πολύ καλά σε μια άσκηση που του είχε βάλει η δασκάλα προηγουμένως. Η συγκεκριμένη συνεδρία άρχισε χωρίς τη δασκάλα. Τραγουδήσαμε το τραγουδάκι που είχαμε πει την πρώτη φορά και συνεχίσαμε στο τεστ αρχίζοντας από την πρώτη πάλι κλίμακα. Τον ρώτησα αν θυμόταν τι κάναμε την προηγούμενη φορά και που είπε ναι. Μου περιέγραψε και κάποιες εικόνες που είχε προσέξει στο βιβλίο. Του διάβασα πάλι τις λέξεις από το πρώτο παράδειγμα και τον ρώτησα αν ήξερε να μου πει με ποια λέξη του ακούγεται το ίδιο. Ο μαθητής μου απάντησε δεν ξέρω. Ξαναδιάβασα τις λέξεις μια μια και τις συγκρίναμε με τη λέξη στόχο. Ο μαθητής για ακόμη μια φορά δεν ήταν σε θέση να απαντήσει. Έκανα μια τελευταία προσπάθεια σε αυτήν την κλίμακα με το επόμενο παράδειγμα. Η πορεία που ακολούθησα ήταν η ίδια. Πρώτα του διάβασα τις λέξεις και μετά τον ρώτησα με ποια λέξη ακούγεται σχεδόν το ίδιο. Και στη συνέχεια του διάβασα τις λέξεις ξεχωριστά. Ο μαθητής σε καμία περίπτωση δεν έδωσε απάντηση. Είπα λοιπόν ότι θα προχωρήσω στην επόμενη κλίμακα που είναι η συλλαβή και συγκεκριμένα ο εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο. Ο μαθητής είχε ακριβώς την ίδια αντίδραση με την προηγούμενη δοκιμασία. Δεν έδειχνε να κατανοεί τι πρέπει να κάνει.

Σε αυτό το σημείο ήρθε η δασκάλα του και προσπάθησε και εκείνη από την αρχή να του εξηγήσει τι ζητάει η άσκηση. Του έδωσε μερικά παραδείγματα και του διάβασε τις λέξεις από το τεστ. Διάβασε μεμονωμένες τις λέξεις και προσπάθησε να τις συγκρίνει μαζί με το μαθητή αλλά και πάλι δεν ανταποκρινόταν. Η δασκάλα μου είπε ότι αυτά είναι πολύ προχωρημένα για τα μαθητή και ότι είναι σίγουρη ότι δεν υπάρχει φωνολογική επίγνωση αφού μαζί δεν την έχουν δουλέψει καθόλου διότι δίνουν έμφαση στις πραγματολογικές σχέσεις.

Εγώ έκανα μια τελευταία προσπάθεια μαζί του αφού του έδωσα εγώ τη σωστή απάντηση για το πρώτο και συνέχισα στο δεύτερο παράδειγμα. Του διάβασα τις λέξεις και προσπαθήσαμε να τις συγκρίνουμε. Αφού είδα ότι ο μαθητής δεν κατανοούσε για ακόμα μια φορά προσπάθησα να συγκρίνω ξεχωριστά τις λέξεις με τη λέξη στόχο και τον ρώτησα ποια φωνούλα ακούει πρώτα στη λέξη στόχο αλλά δεν απαντούσε. Του είπα εγώ με ποια φωνούλα ξεκινάει οπότε τον ρώτησα ποια άλλη λέξη ακούς να ξεκινάει με την με την ίδια φωνούλα αλλά η αντίδρασή του ήταν ίδια και σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο τελείωσε και η τρίτη συνεδρία μας. Ο μαθητής φαινόταν να μην ανταποκρίνεται καθόλου σε ότι του είχε ζητηθεί και του ήταν πολύ δύσκολο να ξεχωρίσει τις συλλαβές σε μια λέξη.

Μαθητής Δ

Ο μαθητής Δ είναι γεννημένος στις 4/10/2008. Η διάγνωση που του έχει δοθεί είναι αυτισμός και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και η αξιολόγηση έγινε στις 28/11/2017. Ο συγκεκριμένος μαθητής είναι ένα πολύ πρόσχαρο και κοινωνικό παιδί. Του αρέσει να συναναστρέφεται με άλλα παιδιά και δεν παρουσιάζει δυσαρέσκεια όταν βρίσκεται στον ίδιο χώρο με άγνωστα άτομα.

Ο μαθητής έχει ανεπτυγμένο λόγο, είναι πολύ κοινωνικός και μιλάει συνέχεια για τα πράγματα που του αρέσουν. Χαίρεται όταν του γνωρίζουν καινούργια άτομα και κατευθείαν αρχίζει να τους μιλάει με χαρά.

Η συνεννόηση με την δασκάλα του είναι εύκολη γιατί δεν φέρνει μεγάλες αντιρρήσεις και ακολουθεί τις οδηγίες που του έχουν δοθεί, αν και αρκετές φορές διασπάται η προσοχή του όποτε θέλει κάποιον να του θυμίσει που ακριβώς είχε μείνει και τι πρέπει να κάνει. Απαντάει σε οποιαδήποτε ερώτηση του κάνει κάποιος και ρωτάει και ο ίδιος πάρα πολλές ερωτήσεις στον συνομιλητή του για διάφορα πράγματα. Κυρίως του αρέσει να μιλάει για τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Δεν υπάρχει καθυστέρηση στον προφορικό λόγο και τη γλώσσα του σώματος. Στο σχολείο έχει αναπτύξει καλή επικοινωνία με την δασκάλα του και εκφράζεται με πλούσιο λεξιλόγιο και διάλογους. Έχει ανεπτυγμένο λεξιλόγιο.

Δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα με τη κίνηση. Έχει ανεπτυγμένη τόσο την αδρή όσο και την λεπτή κινητικότητα. Του αρέσει πολύ να παίζει με τους φίλους του στο διάλειμμα ή να κάθεται να μιλάει με όποια δασκάλα έχει εφημερία. Μερικές φορές μπορεί να είναι λίγο αδέξιος πχ. να χτυπήσει χωρίς να το θέλει κάποιο άλλο από τα παιδιά. Επίσης είναι σε θέση να κρατάει κανονικά το μολύβι του με την τριποδική στήριξη, να κόβει με το ψαλίδι και να περνάει χάντρες στην κλωστή χωρίς καμία δυσκολία.

Δεν παρουσιάζει καμία δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας, καθώς επίσης αντιλαμβάνεται αμέσως τι συμβαίνει γύρω του. Είναι ανυπόμονος, παρορμητικός και του αρέσει να ασχολείται κάποιος συνέχεια μαζί του. Μπορεί να εκδηλώσει βλεμματική επαφή ακόμη και σε άγνωστα άτομα. Ο μαθητής δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας. Είναι σε θέση να απαντήσει σε όποια ερώτηση του ζητηθεί και αν δεν έχει κάτι καταλάβει ζητάει να του το εξηγήσουν. Συχνά θέλει να μιλάει για πράγματα που του αρέσουν και όταν ένα θέμα δεν τον ενδιαφέρει

αλλάζει συνέχεια την κουβέντα. Ξέρει να γράφει, να διαβάζει και έχει πολύ καλή μνήμη.

Τον γνώρισα στην τάξη του, μόλις μπήκα μέσα, κατευθείαν με είδε και μου χαμογέλασε χωρίς να με γνωρίζει. Η δασκάλα του μας γνώρισε και είπε ότι είμαι μια φίλη της λογοθεραπεύτριας και ότι θα παίζουμε όλοι μαζί. Ο μαθητής κατευθείαν μου είπε να πάω να κάτσω δίπλα του και άρχισε να με ρωτάει πράγματα για μένα π.χ. που μένω, πόσο χρονών είμαι, αν έχω παιδιά κτλ. Κάτσαμε ώρα μαζί, μου έδειξε το τετράδιο του και μου διάβασε την τελευταία άσκηση που είχε για σήμερα. Στο τέλος του είπα ότι πρέπει να φύγω και ότι θα τα λέμε μαζί με την λογοθεραπεύτρια στην αίθουσα της λογοθεραπείας, με αγκάλιασε και έφυγα. Έτσι ξεκινήσαμε τις πρώτες μας συνεδρίες μαζί με τη λογοθεραπεύτρια ακολουθώντας το πρόγραμμα που είχε για τον συγκεκριμένο μαθητή. Με τον οποίο δούλευαν κυρίως τις πραγματολογικές σχέσεις. Στη συνέχεια έκανα μόνη μου τις συνεδρίες μαζί του δουλεύοντας το τεστ.

Συγκεκριμένα, ο μαθητής ανταποκρίθηκε θετικά ξεκινώντας από το καλωσόρισμα του τεστ, δηλαδή από την καρτέλα της ευαισθητοποίησης. Στην αρχή για να είναι πιο ομαλό το κλίμα ζητείται από το παιδί να πει ένα τραγούδι που του αρέσει και αρχίζουμε να το τραγουδάμε μαζί. Ο μαθητής διάλεξε ένα σύγχρονο ποπ τραγούδι. Τραγουδησε ευχάριστα το τραγούδι και συνεχίσαμε με τη δοκιμασία. Η αμέσως επόμενη ενότητα της δοκιμασίας είναι η Ρίμα και συγκεκριμένα ο εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο. Του δίνεται μια λέξη στην αρχή και πρέπει να πει με ποια από τις τρεις παρακάτω ταιριάζει. Αρχίσαμε με το παράδειγμα του διάβασα αργά τις λέξεις και στη συνέχεια τον ρώτησα να μου πει με ποια ταιριάζει. Στην πρώτη προσπάθεια απέτυχε, δεν κατάλαβε τι έπρεπε να απαντήσει. Ξαναδιαβάσαμε τη λέξη στόχο και μετά συγκρίναμε τη λέξη στόχο με καθεμία από τις παρακάτω λέξεις. Τότε κατάλαβε ακριβώς τι του ζητήσαμε. Απάντησε λοιπόν όλες τις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας χωρίς κανένα λάθος. Στην προσπάθεια μας να περάσουμε στην επόμενη κατηγορία ο μαθητής άρχισε να δυσανασχετεί. Κάναμε άλλη μια προσπάθεια να συνεχίσουμε αλλά ο μαθητής έπιασε μόνος του το βιβλίο και το έκλεισε. Με αυτόν τον τρόπο έληξε η πρώτη μας συνεδρία.

Στην επόμενη συνεδρία σειρά είχε ο εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο. Σε αυτή τη δοκιμασία ο μαθητής ανταποκρίθηκε επιτυχώς από το παράδειγμα, δεν χρειάστηκε να του εξηγηθεί ξανά τι ακριβώς ζητάει η δοκιμασία. Και οι τέσσερις

ερωτήσεις απαντήθηκαν σωστά χωρίς καμία περαιτέρω εξήγηση. Ο μαθητής φαινόταν καλόκεφος και έτσι προχωρήσαμε στην επόμενη δοκιμασία που ήταν ο εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο. Ο μαθητής φαίνεται να έχει κατανοήσει τι του ζητάει η άσκηση, καθώς απαντούσε γρήγορα και σωστά, χωρίς να του επαναληφθεί ούτε η εκφώνηση αλλά ούτε και οι λέξεις. Τελευταία δοκιμασία του τεστ γι' αυτή τη συνεδρία ήταν η διάκριση του διαφορετικού. Καθότι αρκετά διαφορετική από τις προηγούμενες δοκιμασίες γιατί που ζητήθηκε να κάνει το αντίθετο ο μαθητής ζήτησε να του επαναληφθεί τι χρειάζεται να κάνει. Όπως και στην πρώτη συνεδρία μετά την αρχική αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού στη συνέχεια παρουσιάστηκαν μια μια οι λέξεις οι οποίες συγκρίνονταν μεταξύ τους, ούτως ώστε να κατανοήσει το παιδί τη διαφορά. Ο μαθητής στη δεύτερη προσπάθεια του απάντησε σωστά. Απαντήθηκαν σωστά όλα τα ερωτήματα αυτής της δοκιμασίας. Στο τέλος της φάνηκε ότι ο μαθητής είχε αρχίσει να αποσπάται εύκολα από άλλα ερεθίσματα οπότε διακόπηκε η δοκιμασία.

Η επόμενη συνεδρία ξεκίνησε με το κομμάτι της συλλαβής και σειρά είχε η προσθήκη συλλαβής. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται μπροστά στο παιδί καρτέλες χρωματιστές οι οποίες παριστάνουν τις συλλαβές. Μόλις ο μαθητής είδε τις καρτέλες αυτές ξαφνιάστηκε και άρχισε να παίζει μαζί τους χωρίς να δίνει σημασία στην εκφώνηση. Μετά από μερικές προσπάθειες να του τραβήξω την προσοχή ο μαθητής κατάφερε να συγκεντρωθεί και να καταλάβει τι του έχει ζητηθεί. Οι εκφωνήσεις αυτής της ασκήσεως χρειαζόταν να δοθούν από δυο φορές λόγω της διάσπασης που υπήρξε στο μαθητή από τις καρτέλες. Οι απαντήσεις του ήταν σωστές. Το ίδιο συνέβη και στις δυο επόμενες δοκιμασίες δηλαδή της απαλοιφής και της αντικατάστασης, καθώς και αυτές είχαν τις καρτέλες που τον αποσπούσαν. Οι απαντήσεις του όμως συνολικά ήταν σωστές εκτός από τα δυο τελευταία παραδείγματα στην αντικατάσταση όπου απάντησε λάθος.

Στην τρίτη συνεδρία σειρά είχε το φώνημα. Πρώτη δοκιμασία αυτής της κατηγορίας ήταν ο εντοπισμός με φωνημική ένδειξη. Ο μαθητής φάνηκε ότι κατανόησε αμέσως αυτό που του είχε ζητηθεί με αποτέλεσμα να απαντήσει σωστά στις ερωτήσεις. Το ίδιο ακριβώς συνέβη και στις επόμενες δοκιμασίες που ήταν ο εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο, η απομόνωση των φωνημάτων, ο εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο. Σε όλες αυτές τις δοκιμασίες ο μαθητής απάντησε σωστά και χωρίς να χρονοτριβεί. Όπως συνέβη και στην προηγούμενη κλίμακα όταν έφτασε η δοκιμασία της διάκρισης του διαφορετικού ο μαθητής δεν κατάλαβε τι έπρεπε να

απαντήσει. Σε αυτό το σημείο άρχισε να αποσπάται και να μην δέχεται να ακούσει τις οδηγίες. Μετά από ένα ολιγόλεπτο διάλειμμα στο οποίο ήταν ελεύθερος να ασχοληθεί με ένα παιχνίδι που επιθυμούσε επανήλθε. Του δόθηκε άλλη μια φορά η εκφώνηση πιο αναλυτικά και τότε κατάλαβε τι ζητούσε η άσκηση. Απάντησε όλε στις ερωτήσεις σωστά και σταματήσαμε και την τρίτη συνεδρία.

Στην τέταρτη και τελευταία συνεδρία έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε πάλι τα χρωματιστές καρτέλες για την προσθήκη και την απαλοιφή φωνήματος. Ο μαθητής όπως και την προηγούμενη φορά μόλις είδε τις καρτέλες δεν ήταν σε θέση να απαντήσει. Ενώ μετά από κάποια ώρα ο μαθητής κατάφερε να συγκεντρωθεί δεν μπόρεσε να δώσει σωστές απαντήσεις σε αυτές τις δυο τελευταίες δοκιμασίες. Δεν κατανοούσε τι του είχε ζητηθεί και δεν ήταν σε θέση να δώσει τις σωστές απαντήσεις. Φαινόταν να μην μπορούσε να ξεχωρίσει τα φωνήματα και να φτιάξει καινούργιες λέξεις. Μετά από αρκετές αποτυχημένες προσπάθειες να καταλάβει τελείωσε και η τελευταία συνεδρία.

6.4 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να αναδείξει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον αυτισμό και τη φωνολογική επίγνωση. Η αλήθεια είναι ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες για αυτό το θέμα. Οι περισσότεροι ερευνητές μελετούν κυρίως την πραγματολογία και όχι τη φωνολογία.

Θα περίμενε κανείς να βγει συσχέτιση ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ που έχουν λόγο και στη φωνολογική επίγνωση αλλά αυτό δεν φαίνεται μέσα από την παραπάνω έρευνα. Συγκεκριμένα, συμπεράναμε ότι ακόμα και αν το παιδί έχει αυθόρμητο λόγο δεν φάνηκε να έχει φωνολογική επίγνωση. Η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος μας δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί καθόλου στις δοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ με εξαίρεση μονάχα ένα παιδί. Τα παιδιά, λοιπόν, με ΔΑΦ φαίνεται ότι ενώ έχουν λόγο δεν μπορούν να αντιληφθούν τις επιμέρους δομές των λέξεων που χρησιμοποιούν.

Ένα ακόμα σημείο αδυναμίας είναι ότι αυτά τα παιδιά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν εύκολα την εκφώνηση. Χρειαζόταν να επαναληφθεί η εκφώνηση ή να τροποποιηθεί προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν την άσκηση. Παρατηρήσαμε επίσης, ότι σε μερικές περιπτώσεις ακόμα και με την τροποποίηση της εκφώνησης με όσο πιο απλό τρόπο γινόταν τα παιδιά δεν μπόρεσαν να την κατανοήσουν.

Ο περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι το δείγμα που πληρούσε τα κριτήρια που τέθηκαν ήταν πολύ μικρό, οπότε δεν μπορεί να βγει κάποιο καθολικό συμπέρασμα. Θα ήταν πολύ χρήσιμο να ερευνηθεί σε μεγαλύτερο επίπεδο η σχέση του αυτισμού και της φωνολογικής επίγνωσης. Οι πραγματολογικές σχέσεις των παιδιών με αυτισμό θεωρούνται από τους περισσότερους ερευνητές ένα πεδίο με περισσότερο ενδιαφέρον λόγω των συμπεριφορών που παρουσιάζουν γι' αυτό και πολλές έρευνες επικεντρώνονται εκεί. Μεγάλο όμως ενδιαφέρον παρουσιάζει και η φωνολογική επίγνωση καθώς θα περίμενε κανείς ότι ένα παιδί που μιλάει γράφει και διαβάζει θα έχει κατακτήσει την φωνολογική επίγνωση και δεν θα παρουσιάζει ελλείμματα. Η παραπάνω έρευνα δείχνει το αντίθετο και αυτό είναι κάτι που μας προβληματίζει.

Τα αποτελέσματα που βγήκαν από τη συγκεκριμένη έρευνα έρχονται σε αντίθεση με μερικές από τις προγενέστερες έρευνες των Cronin (2008, 2014), Gabig (2010) και Nordgren (2016) σύμφωνα με τις οποίες τονίστηκε, ότι οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν ικανοποιητικές επιδόσεις στα στοιχεία της φωνολογικής επίγνωσης σε

σχέση με τα υπόλοιπα συστατικά του προφορικού λόγου, παρόλο που καθυστερούν να αναπτύξουν την φωνολογική επίγνωση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Αντίθετα με τις παραπάνω η έρευνα της Quan (2014) κατέληξε ότι οι μαθητές με αυτισμό δεν παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση και στην αποκωδικοποίηση. Βρέθηκαν επίσης, δυσκολίες στην ακουστική κατανόηση και στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, οι οποίες συνάδουν με τις χαμηλές επιδόσεις στις γνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες όπως η φωνολογική επίγνωση.

Είναι σημαντικό να πούμε ότι το ΜέταΦΩΝ τεστ δίνει τη δυνατότητα τυπικής αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ παλαιότερα, στον Ελλαδικό χώρο, η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης γινόταν άτυπα. Η πρωτοτυπία του εργαλείου οφείλεται στη διεξοδική ανάλυση των πτυχών της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία επιτυγχάνεται με το Αναπτυξιακό ΜέταΦΩΝ τεστ αλλά και στη λειτουργική, εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού, για σκοπούς που εξυπηρετούν το σχεδιασμό της παρέμβασης. Οι έρευνες σε άτομα με αυτισμό πρέπει πάντα να λαμβάνουν υπόψη τους το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής. Η ανομοιογένεια αυτής της ομάδας σε όλα τα επίπεδα λειτουργικότητας είναι πολύ μεγάλη, με αποτέλεσμα να υπάρχει περίπτωση να βγουν εσφαλμένα συμπεράσματα.

Τέλος θα ήταν πολύ χρήσιμο να γίνονται διαχρονικές μελέτες σε παιδιά με ΔΑΦ ώστε να μελετηθεί η εξέλιξή τους και η πορεία τους προς την κατάκτηση της φωνολογίας. Η διερεύνηση αυτών των περιπτώσεων θα βοηθούσε πολύ στον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό στο θέμα της φωνολογικής επίγνωσης. Είναι μεγάλη η αναγκαιότητα να διερευνηθεί παραπάνω ο συγκεκριμένος τομέας στον αυτισμό, δηλαδή η φωνολογική επίγνωση των παιδιών με ΔΑΦ που έχουν πλήρως ανεπτυγμένο το λόγο.

Βιβλιογραφία

- Βλάχος, Φ. (2018). *Εγκέφαλος, μάθηση και ειδική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Βογινδρούκας, Ι. (2005α). *Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό*. Ψυχολογία (ΕΛΨΕ).
- Βογινδρούκας, Ι. (2005β). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Διεπιστημονική προσέγγιση Αυτισμός*. Ζωοδόχος Πηγή. Ηράκλειο
- Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Β Έκδοση. Ταξιδευτής. Αθήνα.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση- Διάγνωση – Αντιμετώπιση*. Εκδόσεις: Ιδιωτική. Αθήνα
- Γιαννετοπούλου, Α., Γιαλαμάς, Β. & Κιρπότην, Λ. (2007). *ΜέταΦΩΝ τεστ: Ένα σταθμισμένο εργαλείο Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση. Στο: Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ.(2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα. Τυπωθήτω
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός Εκπαιδευτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καμπούρογλου, Μ.& Παπαντωνίου, Μ., (2003). *Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». (<https://docplayer.gr/6614103-Iatarahes-epikoinonias-logoy-ston-aytismo-maritsa-kampoyrogloy-logopedikos-maria-papantoniouy-logopedikos-idryma-gia-to-paidi-i-pammakaristos.html>)
- Συριοπούλου- Δέλλη, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Κυπριατάκης, Α. (2009). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Εκδόσεις: Ιδιωτική.
- Μαγουλά, Ε. (2010). *Φωνολογία και φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα, στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Συμυριωτάκης.

- Μαγουλά, Ε. (2000). *Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της Ν.Ε. : η περίπτωση των συμφώνων*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Ελλάδα.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Νικολόπουλος, Δ. (επιμ.). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος
- Οκαλίδου, Α. & Πετεινού, Κ. (2010). *Θεωρητικά και κλινικά θέματα φωνητικής και φωνολογίας*. Αθήνα: Επιφανίου
- Παπαγεωργίου Β. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και έφηβων*. Θεσσαλονίκη: University StudioPress
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Πάτρα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2011). *Μάθηση και γνώση στην εκπαίδευση. Γνωστική ανάλυση- Δυσκολίες- Εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. & Ισαρή, Φ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. (www.kallipos.gr)
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Τάφα, Ε. & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο
- Τερζή, Α. (2013). *Εξερευνώντας τις πραγματολογικές ικανότητες των Ελληνόφωνων ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Εκπαιδευτική Ημερίδα για τον Αυτισμό*. Πάτρα: Κέντρο Χαρταετός.
- Attwood, T. (1998). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Σαββάλας

Attwood, T. (2009). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg

Heward, W. (2009). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος

Quill, A. (2000). *Διδάσκοντας Αντιστικά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Aarons, M. (1999). *The handbook of autism : a guide for parents and professionals*. London, New York : Routledge

Boucher, J. (2009). *The autistic spectrum : characteristics, causes and practical issues*. Los Angeles London : SAGE

Leventhal-Belfer, L. (2004). *Asperger's syndrome in young children : a developmental guide for parents and professionals*. London Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers

Munson, B. Edwards, J. Beckman. M. (2005). *Phonological knowledge in typical and atypical speech-sound development: Nature, Assessment, and Treatment*. University of Minnesota: Department of Speech-Language-Hearing Sciences

Volkmar, F. & Wiesner, L. (2009). *A practical guide to autism. What every parent, family member and teacher needs to know*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc.