

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

[ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER]

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ: ΜΑΝΤΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΚΟΤΖΑΜΠΑΣΟΥΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΡΜΠΑΝΑ ΕΙΡΗΝΗ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2014

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποσότητα και ο τύπος του παιχνιδιού που θεωρείται απαραίτητο για την ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο θέμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ωστόσο, μία βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να είναι ξεκάθαρη σχετικά με τα ουσιαστικά οφέλη του παιχνιδιού, ιδιαίτερα για τα παιδιά που πάσχουν από διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Μελέτες έχουν δείξει πως τα αυτιστικά παιδιά, όπως και εκείνα με σύνδρομο Asperger, μπορεί να έχουν ικανότητες όσον αφορά στο συμβολικό παιχνίδι, οι οποίες δεν παρουσιάζονται αυθόρμητα. Τα παιδιά που πάσχουν από το σύνδρομο Asperger, αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο κοινωνικό παιχνίδι και στο παιχνίδι φαντασίας, απομονώνοντας τα από τους συνομηλίκους τους και κρατώντας τα μακριά από το παιχνίδι αλληλεπίδρασης που ενθαρρύνει την ανάπτυξη.

Η διατριβή αυτή εστιάζει στην θεωρία και τη χρήση του συμβολικού παιχνιδιού που βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να παίξουν μαζί με τους συνομηλίκους τους και να ενταχθούν στην τυπική κοινωνική σύνθεση. Εξετάζει την φύση του παιχνιδιού και τα αναπτυξιακά και κοινωνικό-πολιτισμικά προβλήματα που εμφανίζει για τα παιδιά με αυτισμό και πιο συγκεκριμένα για εκείνα με σύνδρομο Asperger.

Λέξεις κλειδιά: Αυτισμός, Συμβολικό παιχνίδι, Σύνδρομο Asperger, Ανάπτυξη, Καθοδηγούμενη συμμετοχή.

ABSTRACT

The quantity and type of play considered necessary for children's development can be a contentious issue between educators and parents. However, a literature review can be quite clear about the substantive benefits of play, particularly for children with autism spectrum disorders.

Studies have shown that autistic children or children with Asperger's syndrome may indicate capabilities as far as symbolic play concerns that do not spontaneously exhibit. Children suffering from Asperger syndrome face distinct challenges in social and imaginary play, isolating them from peers and keeping them in distance from interactive play that encourages developmental growth.

This dissertation focuses on the theory and use of symbolic play which helps children with autism play with typical peers and be part of the regular social settings. Examines the nature of play and the all the developmental and sociocultural problems it appears for children with autism and more specific for those suffering from Asperger's syndrome.

Key words: Autism, Symbolic play, Asperger's syndrome, Developmental growth, Guided participation.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</i>	<i>i</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>ii</i>
<i>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</i>	<i>1</i>
<i>ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ</i>	<i>1</i>
<i>ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ</i>	<i>1</i>
<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	<i>2</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER	4
1.1 Ορισμός Αυτισμού	4
1.2 Αιτίες και Διάγνωση Διαταραχών Αυτισμού	5
1.3 Βασικά Στοιχεία του Συνδρόμου Asperger	7
1.3.1 Ορισμός Συνδρόμου Asperger	7
1.3.2 Θεωρία του Μυαλού	9
1.3.3 Προέλευση.....	11
1.3.4 Ιατρικός Έλεγχος Συνδρόμου Asperger και Αίτια Εμφάνισης.....	11
1.3.5 Διάγνωση του Συνδρόμου Asperger	12
1.3.6 Κλινικές Εκδηλώσεις της Διαταραχής Asperger.....	13
1.3.7 Συμβολικές και Γλωσσικές Διαταραχές.....	14
1.3.8 Κατανόηση του συνδρόμου και η Σημασία Υποστηρικτικού Περιβάλλοντος	14
1.3.9 Μαθησιακά και Συμπεριφοριστικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Σύνδρομο Asperger	16
1.3.10 Βήματα προς την Επιτυχία για το Σύνδρομο Asperger.....	18
1.4 Δημιουργία Περιβάλλοντος Υποστηρικτικού Παιχνιδιού στο Σπίτι.....	20
1.4.1 Περιβάλλον Παιχνιδιού.....	20
1.4.2 Ασφάλεια στο σπίτι – Οικογενειακή Υπευθυνότητα	21
1.5 Υποστηρικτικές Στρατηγικές	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	24
2.1 Ορισμός του Παιχνιδιού	24
2.2 Η Σπουδαιότητα του Παιχνιδιού	26
2.3 Συμβολικό Παιχνίδι – Ορολογία και Θεωρία.....	28
2.4 Διασύνδεση Μεταξύ Συμβολικού Παιχνιδιού και Συμβολικής Γλώσσας.....	30
2.5 Η Κατανόηση των συμβόλων στον Αυτισμό	31
2.6 Γιατί τα Παιδιά με Αυτιστικά σύνδρομα Δυσκολεύονται με Κάποιους Τύπους Παιχνιδιού? Πώς εμφανίζονται/Επικοινωνούν Αυτή τη Δυσκολία?.....	35
2.7 Προκλήσεις Παιχνιδιού για τα Παιδιά με Αυτισμό.....	36
2.7.1 Μοτίβα Παιχνιδιού και Παραλλαγές.....	36
2.7.2 Επίδραση της Κουλτούρας Παιχνιδιού με τους Συνομηλίκους	39
2.8 Στρατηγικές Οπτικών Μέσων	40
2.8.1 Λόγοι Χρήσης των Οπτικών Εργαλείων	41
2.8.2 Παραδείγματα χρήσης των Οπτικών Εργαλείων	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ - ASPERGER & ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ - ΕΡΕΥΝΕΣ	44
3.1 Εισαγωγή.....	44
3.2 Πρώτη Έρευνα - Με ομάδες συμμετεχόντων που δεν ταιριάζουν ηλικιακά.....	45
3.3 Δεύτερη Έρευνα – Με ομάδες συμμετεχόντων που ταιριάζουν ηλικιακά.....	46
3.4 Τρίτη Έρευνα – Συμβολικό Παιχνίδι σε Άτομα με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού.....	47
3.5 Τέταρτη Έρευνα – Η Φύση του Παιχνιδιού στα Παιδιά με ή Χωρίς Αυτιστικά Σύνδρομα.....	52
3.6 Πέμπτη Έρευνα – Συμβολικό Παιχνίδι Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας.....	57
3.7 Έκτη Έρευνα – Ιδιότητες Συμβολικού Παιχνιδιού σε Παιδιά με Αυτισμό.....	64
3.8 Έβδομη Έρευνα – Το Παιχνίδι Προσποίησης στα Παιδιά με Αυτισμό μέσω Συστήματος Επαυξημένης Πραγματικότητας.....	65
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 2.1 – Δείχνοντας ένα οπτικό εργαλείο.	41
Εικόνα 2.2 – Πρόγραμμα υποβοήθησης.....	42
Εικόνα 2.3 - Χρονόμετρο	42
Εικόνα 2.4 – Οδηγίες εργασίας βήμα προς βήμα.	43
Εικόνα 2.5 – Κανόνες για την επιβίβαση στο σχολικό.....	43
Εικόνα 3.1 – Διάγραμμα εμφάνισης της σχέσης μεταξύ της ηλικίας παιχιδιού και της ηλικίας κοινωνικής ανάπτυξης στα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές και υψηλό δείκτη νοημοσύνης.....	51
Εικόνα 3.2 - Διάγραμμα εμφάνισης της σχέσης μεταξύ της ηλικίας παιχιδιού και της ηλικίας κοινωνικής ανάπτυξης στα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές και χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.	51
Εικόνα 3.3 – Μηχανική εναντίον παιχιδιού προσποίησης.....	56
Εικόνα 3.4 – Μηχανικές προσποίησης των αυθόρμητων ενάντια των μοντελοποιημένων περιπτώσεων.....	57
Εικόνα 3.5 – Το παιχίδι προσποίησης των αυθόρμητων ενάντια των μοντελοποιημένων περιπτώσεων.....	57
Εικόνα 3.6 – Αλληλεπίδραση ενός παιδιού με το σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας.....	66
Εικόνα 3.7 – Σύνοψη αντικειμένων επαυξημένης πραγματικότητας αυξημένα σε μπλοκ (Blk), κουτιά (Box) και στο περιβάλλον (Env)	67
Εικόνα 3.8 – Η φυσική διάταξη των περιπτώσεων επαυξημένης και μη πραγματικότητας	70
Εικόνα 3.9 – Μορφή επιλογής της απάντησης στην μέθοδο Fun Toolkit.....	71

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1 – Ανάλυση πολλαπλών αποκλίσεων με αυτιστική συμπτωματολογία, μη λεκτική νοητική ικανότητα, εκφραστική γλώσσα, δεκτική γλώσσα, και κοινωνική ανάπτυξη, προβλέποντας την ικανότητα συμβολικού παιχνιδιού.	49
Πίνακας 3.2 – Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	53
Πίνακας 3.3 – Δημογραφικές πληροφορίες	58
Πίνακας 3.4 – Μέσες και τυπικές αποκλίσεις για τις χρονολογικές ηλικίες, και μέσοι όροι και κλίμακες για βαθμολογίες ισάξιες με την ηλικία (σε μήνες) για τα τυποποιημένα τεστ.	59
Πίνακας 3.5 – Υλικά παιχνιδιού και μοντελοποιημένες ενέργειες συμβολικού παιχνιδιού	60
Πίνακας 3.6 – Διαδοχή επιπέδων παιχνιδιού και κατηγορίες	61
Πίνακας 3.7 – Σύνοψη των πληροφοριών για τους συμμετέχοντες	68

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο που συμβαίνει με φυσικό τρόπο για τα περισσότερα παιδιά. Κινούνται μέσω ποικίλων σταδίων ανάπτυξης του παιχνιδιού και μπορούν να προσθέτουν περιπλοκότητα, φαντασία, και δημιουργικότητα στην διαδικασία της σκέψης τους αλλά και στις ενέργειές τους. Ωστόσο, για πολλά παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, τα ποικίλα στάδια του παιχνιδιού στην πραγματικότητα δεν αναπτύσσονται ποτέ, ή διαδραματίζονται κατά ένα αποσπασματικό τρόπο.

Ο αυτισμός, όπως και το σύνδρομο Asperger, είναι σοβαρές, ισόβιες, νευρολογικές καταστάσεις, αναγνωρίσιμες από ελλείψεις μίμησης, χειρονομιών, παρατήρησης μάθησης, κοινής προσοχής, συμβολικού παιχνιδιού, και κατανόησης της έκφρασης συναισθήματος.¹ Επειδή τα παιδιά με αυτισμό γενικά βιώνουν δυσκολίες σε κοινωνικό, συναισθηματικό, συμπεριφοριστικό και γνωστικό πεδίο, αναμένεται πως και οι εμπειρίες παιχνιδιού τους θα υπόκεινται σε συμβιβασμό. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στο να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν το παιχνίδι τους, και συνήθως εμφανίζουν καθυστερημένα μοτίβα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο βαθμός της διαταραχής, τα συνεχή συμπτώματα, και το μέγεθος της ικανότητας διαφέρουν σημαντικά από παιδί σε παιδί, και κάποιες κοινωνικές διαταραχές μπορεί να εξαρτώνται από συγκεκριμένες καταστάσεις.

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών μάθησης για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger σε κάθε στάδιο του παιχνιδιού, και το παιχνίδι μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι δάσκαλοι μπορεί επίσης να λάβουν υπόψη τις επιπτώσεις ενός περιγράμματος σπουδών που βασίζεται στο παιχνίδι, και πρέπει να είναι ενήμεροι για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, οι οικογένειές τους, και οι σχολικές κοινότητες.

Οι Ungerer και Sigman (1981) έγραψαν, «τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά δεν αναπτύσσουν ποτέ το συμβολικό παιχνίδι. Στα ελάχιστα αυτιστικά παιδιά που εκδηλώνεται το συμβολικό παιχνίδι, είναι επαναλαμβανόμενο και στερεότυπο και έχει έλλειψη καινοτομίας, ανάπτυξης και αλλαγής, που υπάρχουν στο φυσιολογικό συμβολικό

¹ Soucy, M. D. (1997). An empirical response to the issue of full inclusion for students with autism. *Exceptionality Education Canada*, 7(3), 19-39.

παιχνίδι». ² Η Wulff σημειώνει στην έρευνά της πως «το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού είναι εντυπωσιακό στην έλλειψη φαντασίας και των λοιπών όψεων του συμβολικού παιχνιδιού». ³

Αν και η παρατηρούμενη έλλειψη του συμβολικού παιχνιδιού στον αυτισμό είναι αποδεκτή, αυτή η ανάγκη δεν υποδηλώνει απαραίτητα μία συγκεκριμένη διαταραχή στην συμβολική ικανότητα των αυτιστικών παιδιών. Μπορεί να αντικατοπτρίζει μία γενική γνωστική ή κοινωνική έλλειψη που σχετίζεται με τον αυτισμό προσκρούοντας σε ολόκληρη την περιοχή ανάπτυξης του παιχνιδιού.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του συμβολικού παιχνιδιού μπορούν να εξηγηθούν κάνοντας μία αναφορά σε άλλους τομείς και επομένως η έρευνα στην περιοχή αυτή χρειάζεται να απευθύνεται σε πολλαπλές περιοχές λειτουργίας. Ο σκοπός της εργασίας είναι να εξεταστεί η σχέση του συμβολικού παιχνιδιού και της κοινωνικής ανάπτυξης στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και πιο συγκεκριμένα σε εκείνα που πάσχουν από το σύνδρομο Asperger.

Τα παιδιά ασκούν το συμβολικό παιχνίδι χρησιμοποιώντας ένα αντικείμενο για να αναπαραστήσουν κάποιο άλλο αντικείμενο ή γεγονός. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν έναν κουβά για να αναπαραστήσουν ένα καπέλο. Η μελέτη του παιχνιδιού των παιδιών μπορεί να παρέχει γνώση στην συμβολική κατανόηση, που μπορεί να μην είναι εμφανής μέσω των γνωστικών και των γλωσσικών αξιολογήσεων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πολλές μελέτες έχουν αναφέρει ελλείψεις στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, ενώ άλλοι ερευνητές έχουν αναφέρει ομοιότητες συγκρίνοντας το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, με εκείνο των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών. ⁴

² Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.

³ Wulff, S. B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 139-148.

⁴ Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviors and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *SAGE Publications & The National Autism Society*, 10, 53-69.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1^ο

ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

1.1 Ορισμός Αυτισμού

Ο «αυτισμός» είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συνήθως για μία ομάδα νεύρο-αναπτυξιακών διαταραχών επίσης γνωστές και ως Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Pervasive Developmental Disorders «PDD») ή Διαταραχές στο Αυτιστικό Φάσμα (Autism Spectrum Disorders «ASD»). Τα κύρια συμπτώματα του αυτισμού σχετίζονται με:

- ⇒ Την επικοινωνία.
- ⇒ Την κοινωνική αλληλεπίδραση.
- ⇒ Τις περιορισμένες ή επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα.

Τα άτομα με αυτισμό μπορεί επίσης να υφίστανται άλλες δυσκολίες, συμπεριλαμβάνοντας ιατρικά θέματα, διαφορές στο συντονισμό και στον μυϊκό τόνο, διαταραχές ύπνου, μεταβολές στις διατροφικές συνήθειες, ανυπομονησία ή διαταραχή στις αισθητηριακές αντιλήψεις. Τα χαρακτηριστικά, οι ικανότητες και η σοβαρότητα των συμπτωμάτων ποικίλουν σημαντικά μεταξύ των ατόμων με αυτισμό.

Οι διαφορές αυτές μπορεί επίσης να παρουσιαστούν ως εξαιρετικές ικανότητες, και ο αυτισμός μπορεί να παρουσιαστεί με ή χωρίς άλλες μαθησιακές προκλήσεις. Είναι σημαντικό να θεωρείται το κάθε άτομο με αυτισμό ως έξυπνο, ακόμη και αν η γλώσσα ή η δυσκολία στην συμπεριφορά μπορεί να μην φανερώνουν ικανότητες κατά τον αναμενόμενο

τρόπο. Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να παρουσιάζουν μερικά ή όλα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ⇒ Δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας, χειρονομιών και/ή κοινωνικών νύξεων.
- ⇒ Περιορισμένη ή καθόλου ομιλία, ή εκφράσεις που επαναλαμβάνουν ή διατηρούν ένα συγκεκριμένο θέμα.
- ⇒ Περιορισμένη ή καθόλου οπτική επαφή.
- ⇒ Δυσκολία στη συμμετοχή μίας συζήτησης ή αλληλεπίδρασης.
- ⇒ Κοινωνική αδεξιότητα.
- ⇒ Έντονα ή περίεργα ενδιαφέροντα σε ασυνήθιστα θέματα ή αντικείμενα, ασυνήθιστο παιχνίδι.
- ⇒ Επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές.
- ⇒ Περισσότερη ή λιγότερη ευαισθησία στο φως, τον ήχο, την μυρωδιά, την γεύση ή την επαφή από το συνηθισμένο.
- ⇒ Αφύσικες φοβίες και/ή έλλειψη του κατάλληλου φόβου για τον πραγματικό κίνδυνο.
- ⇒ Δυσκολία στην διαχείριση συναλλαγών, αλλαγή στην ρουτίνα, άγχος, απογοήτευση.
- ⇒ Δυνατές δεξιότητες όρασης.
- ⇒ Μακροχρόνια μνήμη (μαθηματικά, στατιστικά δεδομένα κλπ).
- ⇒ Προσκόλληση στους κανόνες, ειλικρίνεια.
- ⇒ Έντονη συγκέντρωση ή εστίαση, ειδικά σε μία αγαπημένη δραστηριότητα.
- ⇒ Ικανότητα ή ενδιαφέρον για την μουσική, τα μαθηματικά, τις τεχνολογίες ή την τέχνη.⁵

1.2 Αιτίες και Διάγνωση Διαταραχών Αυτισμού

Ενώ η αιτία ή ο συνδυασμός των αιτιών δεν είναι πλήρως γνωστές, υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις πως οι διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα είναι μία γενετική κατάσταση, και πως είναι πιθανό να εμπλέκονται πολλά διαφορετικά γονίδια. Ο τρόπος της γενετικής

⁵ Διαθέσιμο αρχείο από: http://www.autismspeaks.org/docs/family_services_docs/sk/Appendix.pdf

μετάδοσης φαίνεται πολύπλοκος. Οι επιστήμονες εστιάζουν την μελέτη τους στην αναζήτηση των γονιδίων που μπορεί να σχετίζονται και στον τρόπο που αυτά επηρεάζονται. Σήμερα, φαίνεται πως σε τουλάχιστον μία σημαντική υπό-ομάδα ατόμων με αυτιστικές διαταραχές, υπάρχει μία γενετική προδιάθεση που διαφέρει ανά οικογένεια (δηλαδή, διαφορετικά γονίδια μπορεί να είναι υπεύθυνα σε διαφορετικές οικογένειες). Το ευαίσθητο σύνδρομο X είναι η πιο κοινή συγκεκριμένη γενετική διαταραχή που μερικές φορές σχετίζεται με την κλινική εικόνα του αυτισμού.

Αποδείξεις υποδηλώνουν πως μπορεί να υπάρχει μία υψηλότερη ισχύς των προβλημάτων πολύ νωρίς στην εγκυμοσύνη της μητέρας, στην γέννηση, ή ακόμη και μετά τη γέννηση. Γεγονότα σε πρώιμα στάδια της ζωής και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να αλληλεπιδρούν σημαντικά με την γενετική προδιάθεση του παιδιού.

Πρόσφατα, ποικίλοι τύποι έρευνα, συμπεριλαμβάνοντας μελέτες απεικόνισης, ηλεκτρο-εγκεφαλογραφικές μελέτες, μελέτες ιστών στην αυτοψία υλικών, και νευροχημικές μελέτες, έχουν παρέχει πρόσθετες αποδείξεις μία βιολογικής βάσης για τα σύνδρομα στο φάσμα του αυτισμού. Τα μυαλά των ατόμων με τέτοιες διαταραχές φαίνεται να έχουν μερικά δομικές και λειτουργικές διαφορές από τα μυαλά των υπόλοιπων ανθρώπων. Ανωμαλίες έχουν βρεθεί στο εγκεφαλικό στέλεχος και στα κρανιακά νεύρα.

Διατηρείται ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα μίας αιτιώδους σχέσης μεταξύ της παιδικής ανοσίας και των συνδρόμων στο φάσμα του αυτισμού. Σήμερα, δεν υπάρχει καμία οριστική εμπειρική απόδειξη κάποιας συσχέτισης. Οι συνεχείς έρευνες μπορεί κάποια μέρα να εντοπίσουν τα ακριβή γονίδια και άλλες καταστάσεις που συνδυάζονται για να προκαλέσουν τα αυτιστικά σύνδρομα.

Η εκτίμηση και η διάγνωση των διαταραχών στο φάσμα του αυτισμού συχνά περιλαμβάνει μία διεπιστημονική ομάδα που συμπεριλαμβάνει ένα παιδοψυχολόγο, έναν λογοθεραπευτή, έναν εργοθεραπευτή, έναν παιδίατρο και/ή έναν ψυχίατρο. Η ιατρική αξιολόγηση διεξάγεται για να αποκλείσει άλλες πιθανές αιτίες για τα συμπτώματα, καθώς πολλά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού είναι παρούσες και σε άλλες διαταραχές. Λαμβάνεται ένα ιατρικό και αναπτυξιακό ιστορικό μέσω συζήτησης με την οικογένεια. Όλες οι πληροφορίες λαμβάνονται υπόψη για να αποκλειστούν άλλοι παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν. Ένας εργοθεραπευτής μπορεί

να παρέχει πληροφορίες και να παρέμβει σε θέματα αισθητηριακής ολοκλήρωσης και κινητικών δεξιοτήτων.⁶

1.3 Βασικά Στοιχεία του Συνδρόμου Asperger

1.3.1 Ορισμός Συνδρόμου Asperger

Το σύνδρομο Asperger είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στο φάσμα του Αυτισμού, που χαρακτηρίζεται από κοινωνικές, επικοινωνιακές και γνωστικές δυσκολίες.⁷

Το 1981, πρώτη η Lorna Wing χρησιμοποίησε τον όρο «σύνδρομο Asperger». για να περιγράψει τα παιδιά που είχαν κλασσικά χαρακτηριστικά αυτισμού, όμως είχαν φυσιολογικά πρότυπα γλωσσικής ανάπτυξης και επιθυμία κοινωνικοποίησης.⁸ Ο Hans Asperger είχε περιγράψει τέτοια παιδιά νωρίτερα, στην διατριβή του το 1944,⁹ έτσι υιοθετήθηκε το όνομά του για το σύνδρομο.

Μία πιο πρόσφατη έρευνα για την ανικανότητα, που είναι γνωστή ως σύνδρομο Asperger ή διαταραχή Asperger, ξεκίνησε με την Wing στις αρχές του 1980, αλλά ο όρος δεν ήταν ευρέως γνωστός μέχρι τα τέλη του 1980.¹⁰ Το 1994 αναγνωρίστηκε το σύνδρομο Asperger ως μία μορφή αυτισμού από την Αμερικανική Ένωση Ψυχιάτρων (American Psychiatric Association), με τα διαγνωστικά της κριτήρια.¹¹

Από το 1994, το σύνδρομο Asperger έχει αναγνωριστεί ως μία από τις πέντε διαταραχές που σχηματίζουν το φάσμα του αυτισμού. Το φάσμα του αυτισμού είναι ένας συνολικός όρος που χρησιμοποιούταν για να περικλείσει ένα φάσμα από διάχυτες αναπτυξιακές

⁶ Department of education (2005). Teaching Students with Autism Spectrum Disorders. Inclusive programming for ASD students in New Brunswick school.

⁷ Gillberg, C. (2002) *A guide to Asperger syndrome*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.

⁸ Wing, L. (1981) Asperger syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, pp. 115-129.

⁹ Frith, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.

¹⁰ Gillberg, C. (2002) *A guide to Asperger syndrome*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.

¹¹ American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text revision)*. American Psychiatric Association: Washington, DC.

διαταραχές με νευρολογική βάση, συμπεριλαμβάνοντας: τον αυτισμό, το σύνδρομο Asperger, την διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν καθορίζεται αλλιώς (γνωστή αλλιώς και ως άτυπος αυτισμός PDD-NOS), το σύνδρομο Rett και την διαταραχή αλλοίωσης της παιδικής ηλικίας.

Μία διάγνωση απαιτεί να είναι παρόντα τα τέσσερα από τα πέντε κριτήρια του συνδρόμου Asperger που καταγράφονται, συμπεριλαμβάνοντας τουλάχιστον δύο δείκτες μίας ποιοτικής διαταραχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τουλάχιστον έναν στην κατηγορία του περιορισμένου ενδιαφέροντος και των στερεότυπων συμπεριφορών και τελετουργιών.¹²

Μία διάγνωση του συνδρόμου Asperger δεν αποκλείει το να διαγνωστεί με άλλες δυσκολίες, όπως διαταραχή του λόγου, μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ADHD). Αποκλείει όμως μία διάγνωση διανοητική ανικανότητας, κάποια άλλη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και σχιζοφρένια.¹³

Είναι λιγότερο πιθανό το άτομα με το σύνδρομο Asperger να έχουν βλάβη στην γνωστική τους ανάπτυξη, στην κατάκτηση της γλώσσας ή στις δεξιότητες αυτοβοήθειας, αλλά μπορεί να παρατηρηθούν γλωσσικές ιδιαιτερότητες και δυσκολίες στην οργάνωση.¹⁴

Μερικά άτομα με σύνδρομο Asperger αντιλαμβάνονται τα φυσιολογικά αισθητηριακά ερεθίσματα ως αφόρητα έντονα.¹⁵ Ξαφνικοί ή οξείς θόρυβοι, θορυβώδη περιβάλλοντα και η εγγύτητα σε μεγάλο αριθμό ατόμων μπορεί να είναι απειλητικοί για ένα άτομο με αυτό το σύνδρομο. Ανωμαλίες στην φυσιολογία, όπως ένα ασυνήθιστο βάδισμα ή μία κίνηση εξαναγκασμένου δαχτύλου ή χεριού μπορεί να παρουσιάζονται σε μερικά άτομα.¹⁶

¹² Safran, J. S. (2002) Supporting students with Asperger syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), pp. 60-66.

¹³ Dahle, K. B. & Gargiulo, R. M. (2004) Understanding Asperger disorder: a primer for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), pp. 199-203.

¹⁴ Safran, J. S. (2002) Supporting students with Asperger syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), pp. 60-66.

¹⁵ Attwood, T. (2003) *Navigating social and emotional pathways of autism*. Southern Sydney Therapy Centre: Sydney.

¹⁶ Myles, B. S. & Adreon, D. (2001) *Asperger Syndrome and adolescence*. Autism Asperger Publishing Company: Shawnee Mission, KA.

Η συμπεριφορά των μαθητών με σύνδρομο Asperger μπορεί να ποικίλουν από το να είναι ήσυχοι και μοναχικοί, μέχρι το να έχουν προκλητική συμπεριφορά. Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ποικίλουν. Μερικοί μαθητές με σύνδρομο Asperger υφίστανται δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιοχές μάθησης, όπως στην γραφή, τα μαθηματικά ή την φυσική αγωγή, ενώ άλλοι είναι πολύ ικανοί σε αυτά τα πεδία.

1.3.2 Θεωρία του Μυαλού

Αφού η Wing διέγειρε το ενδιαφέρον για την εξερεύνηση του συνδρόμου Asperger, η έρευνα στο θέμα αυτό πήρε ώθηση. Το 1996, ο Baron-Cohen υπέθεσε πως η βλάβη στην γνωστική διαδικασία, που τώρα είναι γνωστή ως «θεωρία του μυαλού», μπορεί να είναι η κύρια αιτία για τις κοινωνικές δυσκολίες που σχετίζονται με τον αυτισμό και το σύνδρομο Asperger. Η θεωρία του μυαλού είναι ένα ψυχολογικό φαινόμενο που επηρεάζει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και τις σχέσεις. Ο Baron-Cohen αναφέρθηκε σε μία βλάβη στην περιοχή αυτή ως «τύφλωση του μυαλού».¹⁷

Η θεωρία του μυαλού σχετίζεται με την κατανόηση του ότι ένα άτομο μπορεί να γνωρίζει κάτι, όταν κάποιος άλλος δεν το γνωρίζει. Χωρίς την θεωρία του μυαλού, ένα άτομο δεν δύναται να κατανοήσει τα μοτίβα σκέψης των άλλων ανθρώπων, έτσι η συμπεριφορά τους θα ερμηνευόταν αυστηρά στους συμπεριφοριστικούς όρους.¹⁸

Η θεωρία του μυαλού σχετίζεται με την ικανότητα του μυαλού να ερμηνεύει τους κοινωνικούς κανόνες, την επικοινωνία, και την συναισθηματική επίγνωση των άλλων. Ένα άτομο που έχει αναπτύξει πλήρως την θεωρία του μυαλού, λαμβάνει ως δεδομένη μία ενστικτώδη διαίσθηση για να συμπεράνει την συμπεριφορά ή τις σκέψεις κάποιου, ενώ τα άτομα με σύνδρομο Asperger μπορεί να βρουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους προκαλούμενοι συνεχώς επειδή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της θεωρίας του μυαλού επηρεάζει τις ικανότητες τους σε αυτό τον τομέα.

¹⁷ Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001) The “Reading the Mind in the Eyes” Test Revised Version: A study with normal adults and adults with Asperger syndrome and high-functioning autism *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), pp. 241-251.

¹⁸ Gillberg, C. (2002) *A guide to Asperger syndrome*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.

Υπάρχουν τρία διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της θεωρίας του μυαλού. Το πρώτο στάδιο ξεκινά στους δέκα με δώδεκα μήνες, όταν το παιδί ασχολείται με το συμβολικό παιχνίδι, για παράδειγμα χρησιμοποιώντας μία μπανάνα ως τηλέφωνο. Το δεύτερο στάδιο παρουσιάζεται συνήθως στα δύο χρόνια, όταν τα παιδιά γνωρίζουν την οπτική τους όψη και γνώση.¹⁹ Ο Attwood εξηγεί αυτό το στάδιο μέσω του κρυφτού με ένα αντικείμενο; τα παιδιά καταλαβαίνουν πως αν και δεν μπορούν να δουν το αντικείμενο, ωστόσο παραμένει ακόμη εκεί. Γενικά, μέχρι τα τρία χρόνια τα παιδιά κατανοούν πως οι άλλοι μπορεί να μη γνωρίζουν αυτό που σκέφτονται τα ίδια.²⁰ Ωστόσο, τα παιδιά σε αυτό το στάδιο σκέφτονται ό,τι εκείνα πιστεύουν πως είναι πραγματικότητα, και ότι το σκεπτικό όλων των άλλων είναι το ίδιο.

Στα τέσσερα με πέντε χρόνια, τα παιδιά συνήθως αναπτύσσουν το τρίτο στάδιο της θεωρίας του μυαλού.²¹ Αυτό είναι η ικανότητα να καταλαβαίνουν τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα ενός άλλου ανθρώπου, τα οποία το βοηθούν να εξηγεί την συμπεριφορά του και τις προθέσεις του. Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν πως οι άνθρωποι κατέχουν ψευδείς πεποιθήσεις. Αυτό εξηγείται μέσω της περίπτωσης «Sally-Anne»: η Sally τοποθετεί την μπάλα της μέσα σε ένα κόκκινο ντουλάπι πριν να φύγει από το δωμάτιο; τότε μπαίνει μέσα η Anne και μετακινεί την μπάλα στο μπλε ντουλάπι. Στη συνέχεια ερωτάται το παιδί «όταν γυρίσει η Sally σε ποιο ντουλάπι θα ψάξει?». Τα άτομα με υπό-αναπτυγμένη θεωρία του μυαλού θα πουν το μπλε ντουλάπι, επειδή δεν καταλαβαίνουν πως η Sally δεν έλαβε την ίδια πληροφορία, και συνεπώς η κατάσταση του μυαλού της διαφέρει από τη δική τους.²²

Γενικά, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αποκτούν το πρώτο επίπεδο της θεωρίας του μυαλού γύρω στα τέσσερα με έξι χρόνια.²³ Μέχρι την ηλικία των δέκα χρόνων, τα παιδιά

¹⁹ Attwood, T. (2005) Theory of Mind and Asperger syndrome. In L. J. Baker, & L. A. Welkowitz (Eds.) *Asperger Syndrome: Intervening in Schools, Clinics, and Communities*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, pp. 11-41.

²⁰ Shaffer, D. R. (1996) *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Brooks and Cole Publishing: Pacific Grove, CA.

²¹ Attwood, T. (2005) Theory of Mind and Asperger syndrome. In L. J. Baker, & L. A. Welkowitz (Eds.) *Asperger Syndrome: Intervening in Schools, Clinics, and Communities*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, pp. 11-41.

²² Myers, D. G. (2001) *Psychology* (6th ed.) Worth Publishers: New York.

²³ Gillberg, C. (2002) *A guide to Asperger syndrome*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.

με σύνδρομο Asperger μπορούν γενικά να πετύχουν το δεύτερο επίπεδο. Ωστόσο, μπορεί πάντα να παλεύουν να φτάσουν το τρίτο στάδιο ανάπτυξης της θεωρίας του μυαλού (ibid).

1.3.3 Προέλευση

Δεν υπάρχει καμία γνωστή αιτία για τις περισσότερες περιπτώσεις του συνδρόμου Asperger, αν και η καλύτερη επιστημονική τεκμηρίωση δείχνει προς ένα συνδυασμό γονιδιακών και περιβαλλοντικών επιρροών. Το σύνδρομο Asperger είναι μία νευρολογική/βιολογική διαταραχή, όχι μία ψυχολογική/συναισθηματική κατάσταση.

Άτομα που πάσχουν από το σύνδρομο αυτό μπορεί να βρίσκονται σε όλες τις κοινωνικές, φυλετικές και εθνικές ομάδες και μπορεί να διαγνωστεί μέχρι δέκα φορές πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, συμπεριλαμβάνοντας το σύνδρομο Asperger, συμβαίνουν με αναλογία ένα προς 150 παιδιά, πάνω από την αναλογία του 1980 που ήταν 1 στα 10,000.²⁴

1.3.4 Ιατρικός Έλεγχος Συνδρόμου Asperger και Αίτια Εμφάνισης

Μερικές φορές, όταν κάποιο φυσιολογικό άτομο δεν αισθάνεται καλά, επισκέπτεται τον γιατρό και μπορεί να κάνει μία γενική εξέταση αίματος για να καταλάβει τι δεν πηγαίνει καλά με την υγεία του. Σήμερα, δεν είναι δυνατός ο ιατρικός έλεγχος για τον αυτισμό ή για το σύνδρομο Asperger, αν και έχει διεξαχθεί έρευνα για να βρεθεί αν μπορεί να αναπτυχθεί κάποιος έλεγχος. Αντίθετα, ένας παιδίατρος ή κάποιος άλλος ειδικός επαγγελματίας της υγείας, θα μπορεί να διεξάγει μία εκτίμηση. Η εκτίμηση αυτή μπορεί να συμπεριλαμβάνει την παρατήρηση του παιδιού στην κλινική, στο σπίτι ή στο σχολείο, καθώς και κάποια γλωσσικά τεστ και τεστ νοημοσύνης. Οι γονείς δίνουν επίσης ένα λεπτομερές ιστορικό του τρόπου ανάπτυξης του παιδιού.

²⁴ Διαθέσιμο αρχείο από: http://www.autismspeaks.org/docs/family_services_docs/sk/Appendix.pdf

Υπήρχε η πεποίθηση πως το σύνδρομο Asperger προκαλούνταν από διαφορές στο μυαλό. Αυτό δεν σημαίνει πως τα άτομα με σύνδρομο Asperger δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο. Παιδιά που μπορεί να έχουν δυσκολίες με την γλώσσα, υπάρχει περίπτωση να τα πηγαίνουν εξαιρετικά καλά στα μαθηματικά και να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.²⁵

1.3.5 Διάγνωση του Συνδρόμου Asperger

Το 1993, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) δημοσίευσε την δέκατη έκδοση της «Διεθνούς Ταξινόμησης των Ασθενειών» (ICD-10), και το 1994, η Αμερικανική Ένωση Ψυχιάτρων δημοσίευσε την τέταρτη έκδοση του «Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Διανοητικών Διαταραχών» (DSM-IV). Για πρώτη φορά, και τα δύο διαγνωστικά εγχειρίδια συμπεριελάμβαναν το σύνδρομο Asperger, ή για να είμαστε πιο ακριβείς την διαταραχή Asperger, ως μία από τις πιο σοβαρές Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.²⁶ Και τα δύο κριτήρια είναι αξιοσημείωτα παρόμοια. Υπήρχε μία αναγνώριση και στα δύο διαγνωστικά εγχειρίδια πως ο αυτισμός, ή Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, είναι μία ετερογενής διαταραχή και πως φαινόταν να υπάρχουν πολλαπλοί υπό-τύποι, μία από τους οποίους είναι και το σύνδρομο Asperger.

Όταν επιβεβαιώνεται ένα σύνδρομο, υπάρχει μία έρευνα της διεθνούς κλινικής βιβλιογραφίας, για τον καθορισμό του αν κάποιος άλλος συγγραφέας έχει περιγράψει το ίδιο προφίλ ικανοτήτων. Γνωρίζουμε πως ήταν μάλλον ένας Ρώσος επιστημονικός βοηθός νευρολογίας, ο Dr Ewa Ssucharewa, ο οποίος δημοσίευσε πρώτος μία περιγραφή των παιδιών που θα περιγράφαμε σήμερα σαν να έχουν το σύνδρομο Asperger.²⁷ Η περιγραφή του Ssucharewa έγινε γνωστή ως Σχιζοειδής Διαταραχή της Προσωπικότητας (SPD). Η Sula Wolff (1995, 1998) επανεξέτασε την γνώση μας για την Σχιζοειδή Διαταραχή της

²⁵ The National Autistic Society (2011). Autism spectrum disorders. A resource pack for school staff.

²⁶ American Psychiatric Association (APA) (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.

²⁷ Ssucharewa, G.E. and Wolff, S. (1996) 'The first account of the syndrome Asperger described? Translation of a paper entitled "Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter".' *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry* 5, 119–132.

Προσωπικότητας και δήλωσε πως η SPD παρουσιάζει στενή ομοιότητα με τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger.

Ο Hans Asperger πέθανε το 1980 και δεν μπόρεσε να σχολιάσει την ερμηνεία της αρχικής του μελέτης από τους αγγλόφωνους ψυχολόγους και ψυχιάτρους. Ήταν μόνο σχετικά πρόσφατα, το 1991, που το πρωτότυπο του έγγραφο σχετικά με την αυτιστική διαταραχή της προσωπικότητας είχε τελικά μεταφραστεί στα Αγγλικά από την Uta Frith.²⁸ Ωστόσο, σήμερα έχουμε πάνω από 2000 μελέτες που έχουν δημοσιευτεί για το σύνδρομο Asperger, και περισσότερα από 100 βιβλία. Από τα μέσα του 1990, γιατροί από όλο τον κόσμο έχουν αναφέρει αύξηση στο ποσοστό παραπομπών για μία διαγνωστική εκτίμηση του συνδρόμου Asperger.

1.3.6 Κλινικές Εκδηλώσεις της Διαταραχής Asperger

Η καθυστερημένη, σχετική με το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο, ή η αποκλίνουσα μη-λεκτική επικοινωνία, αποτελεί απαραίτητη απαίτηση της διάγνωσης μίας διαταραχής αυτιστικού φάσματος σε γενικό πλαίσιο, και πιο ειδικά της διαταραχής Asperger. Προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αναπόφευκτα αν ένα άτομο έχει διαταραχή μη-λεκτικής επικοινωνίας. Επίκτητη διαταραχή μη-λεκτικής επικοινωνίας, για παράδειγμα όπως μπορεί να συμβεί στην σχιζοφρένεια, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά διαχωρίζεται εύκολα από την διαταραχή Asperger επειδή αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας ή της ενηλικίωσης.

Μπορεί να υπάρχει εμφανής βλάβη μη-λεκτικής έκφρασης, ή η έκφραση μπορεί να έχει γλιτώσει αλλά υπάρχει βλάβη μη-λεκτικής ερμηνείας.²⁹

²⁸ Asperger, H. (1991) [1944] 'Autistic psychopathy in childhood.' In U. Frith (ed) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁹ Tony Attwood (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.

1.3.7 Συμβολικές και Γλωσσικές Διαταραχές

Έχει ήδη σημειωθεί πως οι σύγχρονοι ορισμοί της διαταραχής Asperger αποκλείουν την παρουσία γλωσσικής καθυστέρησης. Αυτό, μάλλον τεχνητά, αποκλείει τους ενήλικες που έχουν προβλήματα υπολειμματικής γλώσσας αλλά κατά τα άλλα παρουσιάζουν όλα τα κριτήρια του συνδρόμου Asperger.

Τα άτομα με σύνδρομο Asperger μπορεί να χρησιμοποιούν τον γλωσσικό έλεγχο περισσότερο από το φυσιολογικό για να λύσουν γνωστικά προβλήματα όπως εργασίες αναγνώρισης προσώπων. Ωστόσο, οι λέξεις μπορεί να χρησιμοποιούνται κατά ένα ιδιότυπο τρόπο, ο οποίος στις περισσότερες εργασίες αναζήτησης μπορεί να αποδειχθεί αποπροσανατολιστικός. Για παράδειγμα, μία νεαρή γυναίκα που παρουσίαζε όλα τα κριτήρια του συνδρόμου, εκτός του ότι είχε ήπια διανοητική ανικανότητα, είχε δύο αντιλήψεις για την έκφραση του προσώπου: στενεμένα μάτια και στρόγγυλα μάτια. Τα στενεμένα μάτια (θυμός, φόβος, αηδία) την ανησυχούσαν, αλλά τα στρόγγυλα μάτια ήταν εντάξει. Το άτομο του οποίου τα μάτια ήταν κλειστά από τα παχουλά μάγουλα όταν αυτός ή αυτή γελούσε, φυσικά παρερμηνεύονταν στο σχήμα αυτό.

Πολλά άτομα με διαταραχή Asperger φαίνεται να έχουν συγκεκριμένη αριθμητική βλάβη (δυσκολία στους υπολογισμούς). Τα μαθηματικά έχουν πολλά κριτήρια όμοια με την γλώσσα και με ο τρόπο που η διαταραχή ενός τύπου συμβολικής διεργασίας συνδέεται με την επεξεργασία της γλώσσα δεν είναι ξεκάθαρος.³⁰

1.3.8 Κατανόηση του συνδρόμου και η Σημασία Υποστηρικτικού Περιβάλλοντος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα άτομα με σύνδρομο Asperger αποτελούν μέρος μίας ξεχωριστής ομάδας με κοινά χαρακτηριστικά. Για να δοθεί η βοήθεια στα άτομα ώστε να μάθουν και να αναπτυχθούν, είναι κρίσιμο εκείνοι που βρίσκονται γύρω να κατανοούν το σύνδρομο αυτό και να βοηθούν το άτομο να αναπτυχθεί παρέχοντας δομημένη διδασκαλία.

³⁰ Tony Attwood (2007). The complete guide to Asperger's syndrome. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia

Αυτό συμπεριλαμβάνει οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος και ανάπτυξη προγραμμάτων και συστημάτων εργασίας τα οποία ενσωματώνουν τη χρήση οπτικού υλικού για να κάνουν τις προσδοκίες ξεκάθαρες και σαφείς.

Όσον αφορά στο φυσικό περιβάλλον, τα άτομα με σύνδρομο Asperger αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά και πολλοί έχουν δυσκολίες στο να βγάλουν νόημα μέσα από πολλές λεπτομέρειες.

Τα άτομα αυτά, πρώτα βλέπουν την λεπτομέρεια και στη συνέχεια προσπαθούν να βγάλουν το νόημα. Είναι συνεπώς απαραίτητο να υιοθετηθεί το περιβάλλον που θα ταιριάζει στο κάθε άτομο, να διασφαλιστεί πως οτιδήποτε αφηρημένο (ασαφές ή θεωρητικό π.χ. η έννοια του χρόνου) γίνεται συγκεκριμένο και να εξασφαλιστεί πως η δομημένη διδασκαλία διεξάγεται στο κατάλληλο περιεχόμενο.

Αν υπάρχει υπερβολική διέγερση (κάτι το οποίο παράγει μία αντίδραση/απόκριση), τα άτομα με σύνδρομο Asperger δεν μπορούν να αρπάξουν τη σημασία, ειδικά αν το ερέθισμα αλλάζει συχνά. Η συνοχή στο περιβάλλον, οι προσεγγίσεις και οι θετικές ρουτίνες μπορεί να βοηθήσουν το νέο άτομο να ανταποκριθεί στην καθημερινότητα.

Όταν υιοθετηθεί το περιβάλλον, είναι σημαντικό να καθαρίσουν οι περιοχές/δωμάτια εργασίας από κάθε μη απαραίτητο ερέθισμα, ώστε να επιτραπεί στο άτομο να κατανοήσει την εργασία και να επικεντρωθεί σε ό,τι αναμένεται από αυτόν.³¹

Μερικά παιδιά με σύνδρομο Asperger μπορεί:

- ⇒ Να χρειάζονται συνέπεια στην προσέγγιση καθώς και ένα σταθερό περιβάλλον.
- ⇒ Να χρειάζονται ευελιξία που πρέπει να συνδυάζεται με τη σταθερή ρουτίνα της καθημερινότητας.
- ⇒ Να χρειάζονται ενθάρρυνση από ένα οπτικό υποστηρικτικό περιβάλλον.
- ⇒ Να έχουν δυσκολία στο να γνωρίζουν τον τρόπο που μπορούν να περάσουν το χρόνο τους.
- ⇒ Να έχουν δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση.
- ⇒ Να θεωρούν δύσκολο το συμβολικό παιχνίδι.

³¹ Lesley Beath. Falkirk Council. Social work council. A practical approach at home for parents and careers. Asperger's Syndrome.

- ⇒ Να εμφανίζουν ασυνήθιστες ή επαναληπτικές συμπεριφορές, όπως χτύπημα των χεριών κλπ.
- ⇒ Να έχουν δυσκολίες αισθητηριακής επεξεργασίας, οι οποίες οδηγούν σε εξαιρετικά υψηλή ανοχή στην θερμότητα και/ή στον πόνο.
- ⇒ Να είναι υπερευαίσθητα να συγκλονίζονται από θορύβους συσκευών ή άλλων ανθρώπων, από οσμές και/ή οπτικά ερεθίσματα.
- ⇒ Να είναι ευαίσθητα στην κίνηση και να έχουν προτιμήσεις και/ή να αποφεύγουν συγκεκριμένες κινήσεις οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινότητα.
- ⇒ Να μη γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους ή τον κίνδυνο.
- ⇒ Να εμφανίζουν δύσκολη συμπεριφορά μέσα σε ένα αμάξι.
- ⇒ Να θεωρούν δύσκολο τον χειρισμό αντικειμένων.
- ⇒ Να είναι πολύ κυρίαρχα σε κάποια συζήτηση, μιλώντας για τα ενδιαφέροντά τους.
- ⇒ Να μη μπορούν να διαβάσουν μη-λεκτικά σήματα κατά τις συζητήσεις τους με άλλους.
- ⇒ Να έχουν δυσκολία στο να μοιράζονται.
- ⇒ Να έχουν διαφορετικά κίνητρα από τους άλλους.³²

1.3.9 Μαθησιακά και Συμπεριφοριστικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Σύνδρομο Asperger

Το σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζεται από ποιοτική βλάβη στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα άτομα αυτά μπορεί να είναι πρόθυμα να συσχετιστούν με άλλους, αλλά δεν έχουν τις ικανότητες, και μπορεί να τους προσεγγίσουν με περίεργους τρόπους.³³ Συχνά δεν μπορούν να κατανοήσουν τα κοινωνικά έθιμα και μπορεί να εμφανίζονται κοινωνικά περίεργα, να έχουν δυσκολία κατανόησης, και να παρερμηνεύουν τις κοινωνικές νύξεις. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger χρειάζονται σαφείς οδηγίες στις κοινωνικές δεξιότητες.

³² Lesley Beath. Falkirk Council. Social work council. A practical approach at home for parents and careers. Asperger's Syndrome.

³³ Volkmar, F.R., Klin, A., Marans, W., & Cohen, D.J. (1997). Childhood disintegrative disorder. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.)*, (pp. 47-59). New York: John Wiley & Sons.

Αν και τα παιδιά αυτά συνήθως μιλούν με ευφράδεια από τα πέντε τους χρόνια, συχνά παρουσιάζουν προβλήματα με την πραγματολογία (η χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά περιεχόμενα), την σημασιολογία (δεν μπορούν να αναγνωρίσουν πολλαπλές σημασίες) και την προσωδία (τον τόνο, την έμφαση, και τον ρυθμό του λόγου).³⁴

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger μπορεί να έχουν αναπτυγμένο λεξιλόγιο και να μιλούν συχνά ασταμάτητα για τα αγαπημένα τους θέματα. Συχνά μπορεί να έχουν δυσκολία στην αλλαγή του θέματος. Μπορεί να έχουν δυσκολίες με τους κανόνες της συζήτησης και πολλές φορές μπορεί να διακόπτουν ή να μιλούν κατά τη διάρκεια της ομιλίας των άλλων, μπορεί να κάνουν άσχετα σχόλια και να έχουν δυσκολία στο να αρχίσουν και να τελειώσουν συζητήσεις.

Ο λόγος μπορεί να χαρακτηρίζεται από έλλειψη ποικιλίας στον τόνο, την έμφαση και τον ρυθμό και, κατά την εφηβεία ο λόγος μπορεί να γίνει σχολαστικός (υπερβολικά τυπικός). Τα προβλήματα κοινωνικής επικοινωνίας μπορεί να συμπεριλαμβάνουν το να στέκονται πολύ κοντά, να κοιτάζουν επίμονα, να έχουν αφύσικη στάση σώματος και να αποτυγχάνουν στην κατανόηση χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου.

Τα παιδιά με διαταραχή Asperger έχουν νοημοσύνη πάνω του μέσου όρου και μπορεί να είναι αρκετά ικανά. Πολλά από αυτά είναι καλά στην γνώση των γεγονότων, και πολλά έχουν εκτεταμένες πληροφορίες σχετικά με θέματα που έχουν ασχοληθεί. Ωστόσο, παρουσιάζουν σχετικές αδυναμίες στην κατανόηση και την αφηρημένη σκέψη, όπως και στην κοινωνική νόηση. Συνεπώς, αντιμετωπίζουν μερικά ακαδημαϊκά προβλήματα, συγκεκριμένα με την κατανόηση κειμένου, την λύση προβλημάτων, με δεξιότητες οργάνωσης, με την ανάπτυξη εννοιών και κρίσης. Συχνά έχουν δυσκολία στην αποδοχή αλλαγών ή αποτυχίας και δεν μαθαίνουν από τα λάθη τους.³⁵

Εκτιμάται πως το 50% με 90% των ατόμων με σύνδρομο Asperger έχουν προβλήματα με τον συντονισμό της κίνησης. Οι επηρεασμένες περιοχές μπορεί να συμπεριλαμβάνουν την μετακίνηση, τις δεξιότητες με την μπάλα, την ισορροπία, χειρονακτικές επιδεξιότητες, τη γραφή, τις γρήγορες κινήσεις, τις χαλαρές αρθρώσεις, τον ρυθμό και τις κινήσεις μίμησης.

³⁴ Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

³⁵ Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Τα άτομα με το σύνδρομο αυτό έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τον αυτισμό, υπό τη μορφή απόκρισης στα αισθητήρια ερεθίσματα. Μπορεί να είναι υπερευαίσθητα σε μερικά ερεθίσματα και μπορεί να παρουσιάζουν ασυνήθιστες συμπεριφορές για να αποκτήσουν ένα συγκεκριμένο αισθητήριο ερέθισμα.

Μπορεί να είναι απρόσεκτοι και να αποσπάται η προσοχή τους εύκολα και πολλά από τα άτομα αυτά λαμβάνουν μία διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ADHD) σε κάποιο στάδιο της ζωής τους.³⁶ Η ανησυχία (άγχος) είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με το σύνδρομο Asperger. Το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται να κατανοήσει και να προσαρμοστεί στις κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου. Η κατάλληλες οδηγίες και η υποστήριξη μπορούν να βοηθήσουν στην ανακούφιση του άγχους.

1.3.10 Βήματα προς την Επιτυχία για το Σύνδρομο Asperger

Βήμα Πρώτο: Εκπαιδεύστε τον εαυτό σας.

Οι διαφορετικές συμπεριφορές αποτελούν μεγάλο κομμάτι του συνδρόμου Asperger. Η γνώση σχετικά με το σύνδρομο αυτό και με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα που πάσχουν από αυτό, θα σας βοηθήσουν να διαχειριστείτε αποτελεσματικά τις συμπεριφορές αυτές.

Βήμα Δεύτερο: Προσεγγίστε τους γονείς.

Οι γονείς του παιδιού με σύνδρομο Asperger αποτελούν την πρώτη και καλύτερη πηγή πληροφοριών σχετικά με το παιδί. Μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την συμπεριφορά και τις καθημερινές του δραστηριότητες. Ιδανικά, η συνεργασία μπορεί να ξεκινήσει με συναντήσεις πριν από τη σχολική χρονιά.

Βήμα Τρίτο: Προετοιμάστε την Τάξη.

Έχοντας μάθει τις ευαισθησίες και τα χαρακτηριστικά του παιδιού με σύνδρομο Asperger, έχετε τις πληροφορίες που χρειάζεστε για να οργανώσετε την τάξη σας κατάλληλα.

³⁶ Myles, B., & Simpson, R.L. (1998). *Asperger syndrome: A guide for educators and parents*. Austin TX: Pro-ed.

Μπορείτε να εκμεταλλευτείτε τις φυσικές πτυχές της τάξης σας χωρίς να θυσιάσετε τα γενικά σας σχέδια για την τάξη.

Βήμα Τέταρτο: Εκπαιδεύστε τους συνομηλίκους και προάγετε κοινωνικούς στόχους.

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν κοινωνικές ελλείψεις που δυσκολεύουν την δημιουργία φιλιών. Ωστόσο, με την κατάλληλη βοήθεια, μπορούν να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους και να αποκτήσουν ευχάριστες και μακροχρόνιες φιλίες.

Τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου μπορεί να προκαλέσουν τους συνομηλίκους να αντιλαμβάνονται ένα παιδί που πάσχει από την διαταραχή ως περίεργο ή διαφορετικό. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις που περιλαμβάνουν το πείραγμα ή τον εκφοβισμό. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger συχνά δεν μπορούν να διακρίνουν το καλόβουλο από το κακόβουλο πείραγμα. Οι δάσκαλοι και το προσωπικό του σχολείου πρέπει να είναι ενήμεροι πως τα παιδιά αυτά αποτελούν πρωταρχικούς στόχους εκφοβισμού ή εκτεταμένων πειραγμάτων και πρέπει να μπορούν να διακρίνουν αυτά τα σημάδια.

Βήμα Πέμπτο: Συνεργασία για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Διαβάστε για τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στην ιστοσελίδα www.researchautism.org.

Βήμα Έκτο: Διαχείριση συμπεριφοριστικών προκλήσεων.

Το σχολείο αποτελεί ένα αγχωτικό περιβάλλον. Κοινότυπες ακαδημαϊκές και κοινωνικές καταστάσεις μπορεί να δημιουργήσουν έντονο άγχος στους μαθητές με σύνδρομο Asperger. Το στρες μπορεί να περιλαμβάνει: δυσκολία στην πρόβλεψη γεγονότων εξαιτίας της αλλαγής του χρονοδιαγράμματος, δυσκολία στην αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, κλπ.³⁷

³⁷ Διαθέσιμο αρχείο από: http://www.autismspeaks.org/docs/family_services_docs/sk/Appendix.pdf

1.4 Δημιουργία Περιβάλλοντος Υποστηρικτικού Παιχνιδιού στο Σπίτι

1.4.1 Περιβάλλον Παιχνιδιού

Το παιχνίδι στο σπίτι είναι κάτι που όλα τα παιδιά κάνουν ως μέρος της ανάπτυξης. Μερικές φορές το παιχνίδι αυτό γίνεται από ένα μόνο άτομο, μερικές φορές με τα αδέρφια, τους φίλους, συγγενείς ή τους γονείς. Μπορεί να είναι προγραμματισμένο ή αυθόρμητο. Μπορεί να εμπλέκει ολόκληρη την οικογένεια. Το παιχνίδι είναι συχνά η απασχόληση των παιδιών στο σπίτι. Γίνεται τόσο φυσικά που οι οικογένειες δεν προσέχουν τον τρόπο που γίνεται. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger χρειάζονται βοήθεια για να παίξουν με άλλους. Συχνά για αυτά, η μάθηση αποτελεί επιδεξιότητα, όπως είναι για παράδειγμα το ντύσιμο. Συχνά οι οικογένειες πρέπει να κατανοήσουν το παιχνίδι από την πλευρά του κόσμου του παιδιού.

Τα παιδιά με διαταραχή Asperger χρειάζονται μία ρουτίνα για να παίξουν, που είναι παρόμοια με κάθε άλλη καθημερινή εργασία ρουτίνας. Χρειάζεται να διδαχθούν κανόνες με κάθε λεπτομέρεια. Απολαμβάνουν να παίζουν με διαφορετικούς τρόπους, που οι οικογένειες πρέπει να καταλάβουν και να αξιολογήσουν. Χρειάζονται κάποιον να παίζει παράλληλα μαζί τους ώστε να ξεκινήσουν να τον προσέχουν. Συχνά αποσπάται η προσοχή τους από πολλές λεπτομέρειες ή αισθητηριακές δυσκολίες. Χρειάζονται ενθάρρυνση για να επεκταθούν από μία και μόνο δραστηριότητα, στην εμφάνιση ενός δεύτερου παιχνιδιού σε μικρές περιόδους, κατά χρονικά διαστήματα. Χρειάζονται επικοινωνία στο παιχνίδι σε ένα κατάλληλο όμως επίπεδο, ενώ πρέπει να τους παρουσιάζονται λίγα μόνο παιχνίδια κάθε φορά. Ακόμη, χρειάζονται υποστήριξη στο παιχνίδι με συνομηλίκους.

Το παιχνίδι για τα περισσότερα παιδιά συμπεριλαμβάνει παιχνίδια. Τα παιδιά που πάσχουν από το σύνδρομο Asperger συχνά δυσκολεύονται να παίξουν κατάλληλα με παιχνίδια. Τα παιδιά αυτά μπορεί να έχουν θέσει τρόπους παιχνιδιού με ένα παιχνίδι, οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια για να αλλάξουν. Δεν παρακινούνται από παιχνίδια όπως οι συνομηλικοί τους, ενώ υπερφορτώνονται έχοντας γύρω τους πολλά παιχνίδια και ανθρώπους. Σπάνε εύκολα τα παιχνίδια όταν τους φύγει ο πρώτος ενθουσιασμός και έχουν δυσκολίες με τα παιχνίδια φαντασίας. Απαιτούν παιχνίδια που κατασκευάζονται εύκολα ή έχουν λίγα μικρά τμήματα λόγω των προκλήσεων συντονισμού. Προτιμούν παιχνίδια που

μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα π.χ. κατσαρόλα ή τηλέφωνο όπως τα πραγματικά. Χρειάζονται τους ενήλικους να τα υποστηρίζουν στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους.

Το παιχνίδι μέσα στο σπίτι και στον κήπο, χρειάζεται να γίνεται σε ένα περιβάλλον με προσεκτικούς ελέγχους ασφάλειας στα παιχνίδια και στην τοποθεσία. Οποιαδήποτε πιθανή αισθητηριακή υπερφόρτωση χρειάζεται να εξετάζεται στο περιβάλλον. Το παιχνίδι στον κήπο χρειάζεται μερικές φορές κάποιον ενήλικα για υποστήριξη. Αυτό ενθαρρύνει το κοινό παιχνίδι αλλά επίσης σταματάει έναν νέο άνθρωπο από το να απομονωθεί ή αποσυρθεί. Το παιχνίδι χρειάζεται να λειτουργεί ως κίνητρο για το παιδί. Συχνά, η πολλή κίνηση, το πήδημα, η ταλάντωση κλπ. μπορεί να βοηθήσουν ένα νέο άτομο να ηρεμήσει, και ωφελούν λόγω της καθημερινής άσκησης, στις δεξιότητες κίνησης και στα αισθητηριακά συστήματα.³⁸

1.4.2 Ασφάλεια στο σπίτι – Οικογενειακή Υπευθυνότητα

Τα ασφαλή οικιακά περιβάλλοντα αποτελούν προτεραιότητα για όλους τους γονείς. Οι οικογένειες με νέους ανθρώπους με σύνδρομο Asperger συχνά αναγνωρίζουν την ανάγκη να είναι περισσότερο σε επαγρύπνηση όσον αφορά στην διατήρηση ενός ασφαλούς οικιακού περιβάλλοντος.

Υπάρχει κάποιος εξοπλισμός που οι οικογένειες μπορεί να αισθάνονται πως είναι απαραίτητος στην γενική ασφάλεια. Κάποια καταστήματα έχουν φυλλάδια που παρέχουν ένα φάσμα προτάσεων και ιδεών συμπεριλαμβάνοντας ασφάλειες για τα ντουλάπια, για τα πλυντήρια, τα ψυγεία, πορτάκια ασφαλείας για τις σκάλες, καπάκια ασφαλείας για τις πρίζες κλπ. Το γυαλί ασφαλείας στα έπιπλα είναι επίσης απαραίτητο και οι οικογένειες μπορεί να θέλουν να το ελέγξουν μέσα στο δικό τους περιβάλλον. Η προώθηση ενός ήρεμου και ασφαλούς περιβάλλοντος είναι απαραίτητη. Έχοντας κατά νου πως οι νέοι άνθρωποι με σύνδρομο Asperger είναι εύκολο να αποπροσανατολιστούν από λεπτομέρειες, πολλές οικογένειες προσπαθούν να κρατάνε την λεπτομέρεια αυτή στο ελάχιστο. Συχνά, η δημιουργικότητα χρειάζεται για να κάνει ένα οικιακό περιβάλλον να μην έχει ακαταστασία

³⁸ Lesley Beath. Falkirk Council. Social work council. A practical approach at home for parents and careers. Asperger's Syndrome.

π.χ. χρησιμοποιώντας ένα κουτί παιχνιδιών για να σημαίνει το τέλος των συνεδριών παιχνιδιού. Αυτά τα παραδείγματα μπορούν να μειώσουν την πίεση και την πιθανότητα το άτομο να γίνει αγχωμένο.

Καθώς η ασφαλής περιοχή παιχνιδιού είναι απαραίτητη για όλους τους νέους ανθρώπους, η περιοχή του κήπου απαιτεί καλή οπτική εποπτεία, ώστε να προάγει και την ασφάλεια και τις αναπτυξιακές ανάγκες του νέου ατόμου.

Τυφλά σημεία εποπτείας, επικίνδυνα αντικείμενα μέσα στο κήπο, γυάλινα θερμοκήπια και περιοχές οι οποίες μπορούν να σκαφαλωθούν, αποτελούν επικίνδυνες περιοχές για οικογένειες με νέους ανθρώπους που πάσχουν από το σύνδρομο Asperger. Πολλά νέα άτομα αισθάνονται ανασφαλή με πολλές λεπτομέρειες μέσα σε ένα κήπο ή με πολλά παιχνίδια. Η θετική εμπειρία μίας ασφαλούς περιοχής παιχνιδιού ως ένα μέρος που ηρεμεί τα παιδιά αυτά ή που τα κάνει να αφήνουν την περιττή τους ενέργεια, ίσως να μη μπορεί να επιτευχθεί αν δεν διευθετηθούν τα παραπάνω θέματα.³⁹

1.5 Υποστηρικτικές Στρατηγικές

Η επιλογή των σωστών τρόπων υποστήριξης για το κάθε παιδί είναι σημαντική. Η ακόλουθη λίστα προσφέρει μία ευρέα ποικιλία προσεγγίσεων η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού.

- ⇒ Χρησιμοποιώντας οπτικά βοηθήματα. Τα παιδιά με διαταραχή Asperger συχνά καταλαβαίνουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους μέσω οπτικών βοηθημάτων. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιούν ένα οπτικό χρονοδιάγραμμα δείχνοντας τις ώρες και απλές ζωγραφιές των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε ο μαθητής να γνωρίζει ακριβώς τι θα κάνει και πότε. Το ίδιο μπορούν να κάνουν και οι γονείς στο οικιακό περιβάλλον.
- ⇒ Κοινωνικές ιστορίες. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger που μπορούν να διαβάσουν μπορούν να μάθουν πώς να αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις χρησιμοποιώντας

³⁹ Lesley Beath. Falkirk Council. Social work council. A practical approach at home for parents and careers. Asperger's Syndrome.

την τεχνική των κοινωνικών ιστοριών, που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από την Carol Gray. Οι ιστορίες γράφονται για κάθε παιδί, εξηγώντας ξεκάθαρα και με απλά λόγια και εικόνες, βήμα προς βήμα, τι θα γίνει σε καταστάσεις στις οποίες μπορεί να αισθάνονται αγχωμένα και πώς να αντιδράσουν σε καταστάσεις που θεωρούν δύσκολες.

- ⇒ Περιβάλλον που δεν αποσπά την προσοχή.
- ⇒ Κοινωνικές δεξιότητες. Μερικά παιδιά με το σύνδρομο Asperger αποκρίνονται καλά στο δράμα και στις δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων, που τα βοηθούν να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες όπως χαιρετισμούς, να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν σε μία συζήτηση κλπ.
- ⇒ Ο κύκλος των φίλων. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού δικτύου. Έξι έως οκτώ πρόθυμα παιδιά προσλαμβάνονται ως εθελοντές για να σχηματίσουν τον κύκλο των φίλων. Οι συχνές συναντήσεις μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να εκφράσει τα αισθήματά του και να μειώσει τα επίπεδα άγχους του.
- ⇒ Σύστημα φιλαράκου. Η εύρεση ενός φιλαράκου για ένα παιδί με το σύνδρομο αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης του.
- ⇒ Η ύπαρξη ενός μέντορα. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να ωφεληθούν πολύ από την ύπαρξη ενός μέντορα, ο οποίος μπορεί να είναι ένας μεγαλύτερος μαθητής, ένας δάσκαλος, ή ένα μέλος προσωπικού του σχολείου.
- ⇒ Αποφυγή εκφοβισμού. Επειδή τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις κοινωνικές συμπεριφορές, μπορεί να είναι ευάλωτα στον εκφοβισμό, ή περιστασιακά μπορεί να εμφανίσουν συμπεριφορά εκφοβισμού, απλά για να κερδίσουν μία αντίδραση από τους άλλους ανθρώπους.
- ⇒ Ασφαλές μέρος/ήρεμο καταφύγιο.
- ⇒ Πλαίσιο SPELL. Το πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε από τα σχολεία και τις υπηρεσίες της Εθνικής Αυτιστικής Κοινότητας. Αναγνωρίζει τις εξατομικευμένες και μοναδικές ανάγκες του κάθε παιδιού και δίνει έμφαση στην οργάνωση του προγραμματισμού και των παρεμβάσεων.⁴⁰

⁴⁰ The National Autistic Society (2011). Autism spectrum disorders. A resource pack for school staff.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2^ο

ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1 Ορισμός του Παιχνιδιού

Υπάρχει ένα τεράστιο κομμάτι βιβλιογραφίας που αντανακλά τη δυσκολία προσδιορισμού του παιχνιδιού – υπάρχει μία γενική ιδέα πως επηρεάζει την ανθρώπινη εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση και ως εκ τούτου αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Παραλλαγές ορισμών αντανακλούν επίσης την ακαδημαϊκή πειθαρχία, την ιδεολογία και τις πολιτιστικές προτιμήσεις (Sutton-Smith 1995).⁴¹ Οι Garvey (1997)⁴², Rubin, Fein, και Vandenberg (1983)⁴³, και Smith και Vollstedt (1985)⁴⁴ προτείνουν ότι το παιχνίδι:

- ⇒ Είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό.
- ⇒ Δεν έχει στόχους που επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες.
- ⇒ Είναι αυθόρμητο, εκούσιο και με εγγενή κίνητρα.
- ⇒ Περιλαμβάνει την ενεργή συμπλοκή του παίκτη.
- ⇒ Απαιτεί προσοχή των ενεργειών ή της δραστηριότητας.

⁴¹ Sutton-Smith, B. (1995). Conclusion: The persuasive rhetorics of play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith* (pp. 275-295). Albany: State University of New York Press.

⁴² Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁴³ Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). *Play*. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4: Socialization, personality, and social development, pp. 693-774). New York: Wiley.

⁴⁴ Smith, P.K., & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.

- ⇒ Είναι ευέλικτο και μεταβαλλόμενο.
- ⇒ Δεν πρέπει να έχει κυριολεκτικό προσανατολισμό.

Σημαντικό είναι να σημειωθεί πως τα παιδιά των οποίων οι λειτουργίες είναι περιορισμένες – όπως τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού – μπορεί να παρουσιάζουν ποικιλία χαρακτηριστικών στο παιχνίδι τους (π.χ. ακαμψία, αφηρημάδα, περιορισμό, παρόρμηση, παραλογισμός, αναξιοπιστία, και ανικανότητα συμμετοχής ή αποδοχής του συμβολικού παιχνιδιού), που γενικώς δεν είναι αποδεκτά στον ορισμό του παιχνιδιού.⁴⁵ Τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές εκτίθενται στο παιχνίδι, αν και το παιχνίδι τους ποικίλει από εκείνα τα παιδιά που φαίνεται να ακολουθούν μία συνήθη αναπτυξιακή τροχιά.

Το παιχνίδι κατηγοριοποιείται σύμφωνα με τις ηλικίες και τα στάδια, και ποικίλες ορολογίες έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την εξέλιξή του. Μαζί με τις εγγενείς δυσκολίες που παρουσιάζονται στον προσδιορισμό του παιχνιδιού, υπάρχουν επίσης προκλήσεις στην κατηγοριοποίηση των σταδίων του παιχνιδιού, επειδή οι θεωρητικοί προσανατολισμοί, μαζί με το αν οι ερευνητές παρατηρούν το παιχνίδι σε απομονωμένα ή κοινωνικά περιεχόμενα, επηρεάζουν την κατανόηση των σταδίων του παιχνιδιού.⁴⁶ Ερευνητές και επαγγελματίες έχουν χρησιμοποιήσει κοινωνικά και γνωστικά στάδια για να κατηγοριοποιήσουν το παιχνίδι. Τα κοινωνικά στάδια περιλαμβάνουν: το μοναχικό, το παράλληλο, το συνειρμικό και συνεργατικό παιχνίδι (ή αλλιώς παιχνίδι με τους συνομηλίκους). Τα γνωστικά στάδια περιλαμβάνουν: το παιχνίδι αντικειμένων, το λειτουργικό, το συμβολικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με κανόνες. Πολλά από στα στάδια επικαλύπτονται, και άλλα παρουσιάζουν περαιτέρω υποδιαιρέσεις σταδίων για να συμπεριλάβουν το κοινωνικό παιχνίδι και το παιχνίδι κινήτρων.

Στα παιδιά με συνήθης ανάπτυξη, οι δεξιότητες παιχνιδιού ξεκινούν κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας και εξελίσσονται κατά έναν διαδοχικό τρόπο κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους ζωής. Σύμφωνα με τον Minor (2003)⁴⁷, Το λειτουργικό και το συμβολικό παιχνίδι γενικά αναπτύσσονται διαδοχικά. Μέσα στην κάθε κατηγορία παιχνιδιού

⁴⁵ Hellendoorn, J., Van der Kooij, R., & Sutton-Smith, B. (1994). *Play and intervention*. Albany: State University of New York Press.

⁴⁶ Garner, B.P. (1998). Play development from birth to age four. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 137-153). New York: Garland.

⁴⁷ Minor, L. (2003). *The developmental progression of play in children with autism* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles). *Dissertation Abstracts International*, 64, 462.

υπάρχουν πολλαπλά επίπεδα, και φαίνεται πως η επικάλυψη υπάρχει κατά μήκος των ηλικιών στις οποίες εμφανίζονται αρχικά οι δεξιότητες. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να παρουσιάζει περιστασιακά την ικανότητα να τοποθετεί τα σωστά σχήματα τριών διαστάσεων σε ηλικία μικρότερη των 13 μηνών (λειτουργικό παιχνίδι). Ωστόσο, η ικανότητα μπορεί να μην ωριμάσει και να μην αναπτυχθεί σε συχνότητα και ακρίβεια μέχρι τους 19 μήνες.⁴⁸

2.2 Η Σπουδαιότητα του Παιχνιδιού

Η δράση του παιχνιδιού εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τον ψυχολογικό παράγοντα, βοηθώντας τα παιδιά να μάθουν πολλές δεξιότητες, όπως είναι η λήψη αποφάσεων, το να περιμένουν τη σειρά τους σε μία συζήτηση ή σε ένα παιχνίδι, οι γλωσσικές δεξιότητες και η κοινωνική αλληλεπίδραση, η παρακολούθηση και η αμοιβαιότητα. Και ο Piaget (1962)⁴⁹, αλλά και ο Vygotsky (1966⁵⁰, 1978⁵¹) επιβεβαίωσαν την σπουδαιότητα του συμβολικού παιχνιδιού για την φυσιολογική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι δεν είναι παράλληλο με την ανάπτυξη, αλλά περισσότερο μία κεντρική δύναμη οδήγησης της εξέλιξής της. Πρόσφατες έρευνες δίνουν έμφαση στο ότι το παιχνίδι είναι περισσότερο μία μεταμφιεσμένη δυνατότητα μάθησης. Παρέχει στα παιδιά μία δημιουργική διέξοδο, όπου έχουν τη δύναμη να δημιουργήσουν έναν φανταστικό κόσμο ή να πάρουν αποφάσεις επηρεάζοντας το αντικείμενο ή το άτομο με το οποίο παίζουν. Αυξάνει τις ικανότητες λύσης προβλημάτων, ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό, και προωθεί την διανοητική ανάπτυξη.⁵² Γίνεται επίσης ένα θεμέλιο για την αναζήτηση και την εξάσκηση των δεξιοτήτων κοινής προσοχής, οι οποίες αποτελούνται από μία διαμοιρασμένη, συντονισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ατόμων και ενός αντικειμένου ή μίας

⁴⁸ Sonia Mastrangelo (2009). Harnessing the power of play. Opportunities for children with autism spectrum disorders. *Teaching exceptional children*, Vol.42, No. 1, pp. 34-44.

⁴⁹ Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.

⁵⁰ Vygotsky, L.S. (1966). Development of higher mental functions. In A.N. Leontyev, A.R. Luria and A. Smirnov (Eds.) *Psychological Research in the USSR*. Moscow: Progress Publishers.

⁵¹ Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard.

⁵² Hirsh-Pasek, K, & Golinkoff, R. (2003). *Einstein never used flash cards*. Rodale Press, Incorporated.

κατάστασης.⁵³ Η ενθάρρυνση διαλλειμάτων παιχνιδιού σε ένα σχολικό περιβάλλον, επιτρέπει στα παιδιά να μεγιστοποιούν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας.⁵⁴

Το συμβολικό παιχνίδι γεφυρώνει τα κενά ανάμεσα στα πραγματικά γεγονότα του κόσμου που αλλάζει, και στην φαντασία. Η Marilyn Segal σημειώνει πως η προσποίηση «αναπαριστά ένα κρίσιμο βήμα στο πέρασμα από την υποκινούμενη από τις αισθήσεις νοημοσύνη της νηπιακής ηλικίας στην συμβολική σκέψη της ενηλικίωσης».⁵⁵ Επίσης παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία μάθησης λεξιλογίου και σύνθετης γλώσσας, της κατανόησης ιστοριών, και την κατανόηση του κυριολεκτικού και μη νοήματος, που διαδοχικά υπόκειται την ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων της θεωρίας του μυαλού.⁵⁶

Σύμφωνα με τον Piaget, υπάρχουν ξεχωριστά στάδια στο παιχνίδι ενός παιδιού, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Αρχικά, τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν παιχνίδι υποκινούμενο από τις αισθήσεις. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού, τα βρέφη και τα νήπια πειραματίζονται με την αλληλεπίδραση των σωματικών τους κινήσεων με ανθρώπους και αντικείμενα. Μπορεί να εξερευνούν παιχνίδια μασώντας τα ή πετώντας τα στο πάτωμα, ανακαλύπτοντας τις αρχές της βαρύτητας. Κατά τη χρονική αυτή διάρκεια, τα παιδιά μαθαίνουν τυχαία τα αίτια και τα αποτελέσματα. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού είναι σημαντικός, αλλά υπολείπεται συμβολισμού. Κυρίως, αποτελεί δομικό στοιχείο για τις πιο εξεζητημένες δεξιότητες. Το συμβολικό παιχνίδι απαιτεί φαντασία, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αντικαθιστούν ένα αντικείμενο με κάποιο άλλο, όπως χρησιμοποιώντας μία μπανάνα για τηλέφωνο ή στήνοντας ένα πάρτι με τσάι. Πιο εξελιγμένα στάδια συμπεριλαμβάνουν την υπεροχή, όταν ένα παιδί ελέγχει πλήρως τις πράξεις του, και μπορεί ευέλικτα να αλλάξει τις ενέργειες του από την πραγματικότητα στην φαντασία. Τέλος, τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν

⁵³ Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore and C.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*, pp. 103-130. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

⁵⁴ Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63, 51-69.

⁵⁵ Zigler, E., Singer, D.G. & Bishop-Josef, S.J. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC : Zero To Three Press.

⁵⁶ Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

παιχνίδια τα οποία απαιτούν τη λήψη σειράς και την ακολουθία κανόνων. Το συμβολικό παιχνίδι παραμένει μία κρίσιμη βάση για την φυσιολογική κοινωνική ανάπτυξη.⁵⁷

2.3 Συμβολικό Παιχνίδι – Ορολογία και Θεωρία

Υπάρχει κάποια σύγχυση γύρω από την ορολογία που χρησιμοποιείται γενικά στις συζητήσεις του συμβολικού παιχνιδιού. Αυτό είναι αποτέλεσμα της αναπαραγωγής εμφανώς ανάλογων ετικετών: συμβολικού, προσποίησης, δραματικού, φαντασίας, εφευρετικού, μη-αναπαραστατικού παιχνιδιού, και της ασυνέπειας στον ορισμό και στην εφαρμογή αυτών των ετικετών. Η εξήγηση αυτών των όρων κρίνεται απαραίτητη.

Σε ένα θεμελιώδες επίπεδο, το συμβολικό παιχνίδι φαίνεται ως μία συμπεριφορά που είναι προσποιητή ή μη κυριολεκτική,⁵⁸ ενεργώντας «όπως αν» κάτι είναι το θέμα, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι. Εκεί που ξεκινά η σύγχυση είναι στον προσδιορισμό του πότε πραγματικά διαδραματίζεται αυτόν κατά την παρατήρηση του παιχνιδιού.

Όπως αναφέρθηκε και από τις μελέτες των Piaget, Vygotsky κλπ. της προηγούμενης ενότητας, καθώς αυτή η σημειολογική λειτουργία εξέλιξης του παιχνιδιού φαίνεται να αναπτύσσεται σταδιακά, είναι προφανώς δύσκολο να προσδιοριστεί το σημείο στο οποίο το παιχνίδι γίνεται πραγματικά «συμβολικό». Η ανάπτυξη συγκριτικής έρευνας σχετικής με το παιχνίδι πληθυσμών διαφορετικού αντικειμένου, δίνει έμφαση στην ανάγκη ενός αυστηρού ορισμού του τι συνιστά το συμβολικό παιχνίδι. Συγγραφείς έχουν δηλώσει πως μόνο το παιχνίδι που μπορεί να τεκμηριωθεί πως είναι ολοκληρωτικά συμβολικό, πρέπει να ταξινομείται έτσι. Οι Ungerer και Sigman (1981)⁵⁹, έχουν υποστηρίξει πως είναι απαραίτητη η ολοκληρωτική διαφοροποίηση των αντικειμένων και των δράσεων, δηλώνοντας πως τα παιδιά που παίζουν συμβολικά «μπορούν να αναπαριστούν και να μετατρέπουν αντικείμενα εσωτερικά στην σκέψη τους, πλήρως ανεξάρτητα από την

⁵⁷ Melissa Allen Preissler. Play and Autism: Facilitating Symbolic Understanding. Chapter 12.

⁵⁸ Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.

⁵⁹ Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.

εμφανή ενέργεια». Οι Huttenlocher και Higgins (1978)⁶⁰ κατέδειξαν πως ενώ το παιχνίδι αντικειμένων μπορεί συχνά να εμφανίζεται συμβολικό, μπορεί κάλλιστα να είχε διδαχθεί απευθείας από ενήλικες. Ακόμη κι αν το παιχνίδι δεν έχει διδαχτεί, το γεγονός πως ένα παιδί σπρώχνει ένα παιχνίδι φορτηγό ενώ λέει «βρρουουμ», δεν χρειάζεται να υποδηλώνει πως το παιδί βλέπει το παιχνίδι σαν να είναι συμβολικό ενός αληθινού φορτηγού. Ο Baron-Cohen (1987)⁶¹ επιχειρηματολόγησε επίσης πως το κατάλληλο παιχνίδι με παιδικά αντικείμενα ή ακόμη και με ρεαλιστικά αντικείμενα μινιατούρες, δεν μπορεί να ληφθεί ως απόδειξη του συμβολισμού καθώς τα αντικείμενα μπορεί απλά να γίνουν αντιληπτά ως μικρά μεν αλλά πραγματικά αντικείμενα. Αυτό το είδος παιχνιδιού έχει οριστεί ως «λειτουργικό» σε αντίθεση με το συμβολικό παιχνίδι. Οι Ungerer και Sigman (1981)⁶² παρέχουν έναν ικανοποιητικό ορισμό για αυτόν τον τύπο παιχνιδιού: «η κατάλληλη χρήση ενός αντικειμένου ή η συμβατική συσχέτιση δύο ή περισσοτέρων αντικειμένων όπως είναι η χρησιμοποίηση ενός κουταλιού για το τσίσμα μίας κούκλας ή η τοποθέτηση ενός φλιτζανιού πάνω σε ένα πιατάκι».

Υπό το φως αυτών των επιχειρημάτων ο Leslie (1987)⁶³, πατώντας πάνω σε προηγούμενα σχήματα ταξινόμησης του παιχνιδιού, πρότεινε τρεις θεμελιώδεις, συμβολικούς τύπους προσποίησης: 1) Υποκατάσταση αντικειμένου (χρησιμοποιώντας ένα αντικείμενο για να αναπαρασταθεί κάποιο άλλο). 2) Απόδοση ελλিপών/ψευδών ιδιοτήτων (π.χ. προσποίηση πως ένα στεγνό τραπέζι είναι υγρό). 3) Παρουσία φανταστικών αντικειμένων (π.χ. προσποίηση πως ένα άδειο φλιτζάνι είναι γεμάτο με τσάι, γάλα κλπ.). Το παιχνίδι προσποίησης είναι ουσιαστικά ανάλογος με το συμβολικό παιχνίδι, και οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.⁶⁴

⁶⁰ Huttenlocher, J., & Higgins, E. T. (1978). Issues in the study of symbolic development. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 11). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

⁶¹ Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.

⁶² Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.

⁶³ Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412-426.

⁶⁴ Jarrold Christopher, Boucher Jill, and Smith Peter. Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 23, No. 2, 1993.

2.4 Διασύνδεση Μεταξύ Συμβολικού Παιχνιδιού και Συμβολικής Γλώσσας

Υπάρχει μία κρίσιμη διασύνδεση μεταξύ της ανάπτυξης συμβολικού παιχνιδιού και της χρήσης και κατανόησης της συμβολικής γλώσσας. Η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν την γλώσσα κατά έναν λειτουργικό ή ευέλικτο τρόπο, συμπίπτει με την εμφάνιση της προβλέψιμης ρουτίνας του συμβολικού παιχνιδιού.⁶⁵ Υποστηρικτής σε αυτό είναι ο Deacon που με την θεώρησή του δηλώνει πως εκείνο που θέτει τους ανθρώπους μακριά από τα υπόλοιπα είδη είναι η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται με συμβολικό τρόπο.⁶⁶ Χωρίς την ικανότητα αυτή, κάποιος μπορεί να περιορίζεται στο να μαθαίνει μέσω συνειρμικών στρατηγικών, όπως εκείνες που παρατηρούνται στον αυτισμό.⁶⁷ Στην πραγματικότητα, πολλά παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να έχουν συνειρμικό τρόπο μάθησης, που αντανακλάται στην καλλιγραφία, στην απόκριση με βάση τα συμφραζόμενα, και στις δυσκολίες γενίκευσης.

Περαιτέρω έρευνες δηλώνουν πως η έγκαιρη κοινή προσοχή, η δεκτική γλώσσα, και το συμβολικό παιχνίδι προμηγύνουν μακροχρόνια έκβαση στον αυτισμό.⁶⁸ Η Westby (1980⁶⁹, 1991⁷⁰) ισχυρίζεται, πως δεν έχει δει κάποια εκτίμηση, κατά την οποία η ουσιαστική χρήση της γλώσσας ενός παιδιού να είναι πάνω από το επίπεδο του γνωστικού παιχνιδιού του. Είναι επίσης επιτακτική ανάγκη, ένα παιδί να έχει τις απαραίτητες γνωστικές προϋποθέσεις για τις γλωσσικές δομές που μαθαίνει. Αλλιώς δεν θα τις χρησιμοποιήσει σε πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις.

⁶⁵ Westby, C. (1980). Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language Speech and Hearing Sciences in Schools*, 11, 154-168.

⁶⁶ Deacon, T.W. (1997). *The Symbolic Species: The Co-Evolution of Language and the Brain*. New York: W. W. Norton & Company.

⁶⁷ Preissler, M.A. & Carey, S. (2005). The role of inferences about referential intent in word learning: Evidence from autism, *Cognition*, in press.

⁶⁸ Sigman, M., Ruskin, E., Arveile, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., Lopez, A., & Zierhut, C. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64:1-114.

⁶⁹ Westby, C. (1980). Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language Speech and Hearing Sciences in Schools*, 11, 154-168.

⁷⁰ Westby, C. (1991). A scale for assessing children's pretend play. In Schaefer, C., Gitlin, K., and Sandgrund, A. (Eds.) *Play diagnosis and assessment*, pp. 131-161. New York: John Wiley.

Αν και πολλές πρόσφατες παρεμβάσεις εστιάζουν στην εκμάθηση συμβολικών δεξιοτήτων, οι παρεμβάσεις διαχειρίζονται με ασυνέπεια μεταξύ των παιδιών και από διαφορετικούς θεραπευτές που εργάζονται με το ίδιο παιδί. Συνεπώς, η διδασκαλία χρήσης της γλώσσας και προώθησης δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού πρέπει να συνυπάρχουν με έναν δεδομένο τρόπο. Η Westby, καταδεικνύει πως οι παρεμβάσεις για τις διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα, που ενσωματώνουν μόνο εξαρτημένη μάθηση βασισμένη στη συμπεριφοριστική θεραπεία, χωρίς κάποιο στοιχείο συμβολικής ανάπτυξης, δεν καταφέρνουν να παρέχουν στα παιδιά συμβολικές γνωστικές δεξιότητες, ώστε να καλλιεργήσουν την ανάπτυξη της γλώσσας. Το επιχείρημα αυτό μπορεί να εντοπιστεί πίσω στον Piaget (1962)⁷¹, καθώς πρότεινε μία κοινή υποκείμενη δομή πίσω από γνωστικές και άλλες περιοχές της ανάπτυξης. Πιο πρόσφατες θεωρίες δηλώνουν έναν άμεσο σύνδεσμο μεταξύ συμβολικού παιχνιδιού και συμβολικής κατανόησης.⁷²

2.5 Η Κατανόηση των συμβόλων στον Αυτισμό

Η ικανότητα χειρισμού συμβόλων όπως εικόνες και λέξεις, βοηθά τους ανθρώπους στον αφηρημένο λόγο και στην αποτελεσματική επεξεργασία των ποικίλων ερεθισμάτων από τον γύρω κόσμο, καθώς επιτρέπει την κατηγοριοποίηση και την ευέλικτη χρήση των συμβόλων για να αναπαραστήσει στοιχεία, χωρίς την αναγκαιότητα της φυσικής τους παρουσίας. Η εμφάνιση τέτοιων αναπαραστατικών ικανοτήτων θεωρείται ως ένα είδος προσαρμογής.⁷³ Παρέχει στα παιδιά την ελευθερία να μετακινήσουν παρελθοντικές αποκρίσεις απλής σωματικής συμπεριφοράς στα περιβαλλοντικά συμβάντα και να σχηματίσουν διανοητικές αναπαραστάσεις, που αποτελεί μία πολύ πιο αποδοτική μέθοδο επικοινωνίας.

⁷¹ Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.

⁷² Doswell, G., Lewis, V., Sylva K. and Boucher, J. (1994). Validational data on the Warwick symbolic play test. *European Journal of Disorders of Communication*, 29, 289-298.

⁷³ Greenspan, S.I. and Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*. 1, 87-141.

Η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά με ASD αναζητούν ενδεχομένως συμβολικά ερεθίσματα όπως λέξεις και εικόνες, διαφέρει σημαντικά από το πώς τα φυσιολογικά παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα. Η συμβολική κατανόηση των λέξεων ξεκινά παράλληλα με το συμβολικό παιχνίδι, έτσι η καλλιέργεια του ενός θα επιδράσει στην ανάπτυξη του άλλου.⁷⁴ Έτσι, οι εξασθενημένες ικανότητες παιχνιδιού εκείνων με διαταραχές αυτισμού πρέπει να επηρεάσει τις στρατηγικές επικοινωνίας και την απόκτηση λέξεων και εικόνων. Αν και πολλά παιδιά με σύνδρομο αυτισμού μπορούν να αποκτήσουν ένα αρκετά ικανοποιητικό λεξιλόγιο, παρουσιάζουν δυσκολία στην χρησιμοποίηση της γλώσσας αυτής κατά έναν ευέλικτο και αυθόρμητο τρόπο, και αποτυγχάνουν να το χρησιμοποιήσουν κατάλληλα όταν συναναστρέφονται συνομηλίκους.

Σκεφτείτε πως θα ήταν η ζωή σας αν έλλειπε η δυνατότητα κατανόησης της συμβολικής σύνδεσης μεταξύ των αυθόρμητων ερεθισμάτων όπως είναι οι λέξεις ή οι εικόνες και των πραγματικών αντικειμένων που βρίσκονται στον κόσμο. Όσον αφορά στην γλώσσα, αν συναντούσατε μία νέα λέξη (όπως «πίθηκος») κατά την παρουσία λεπτομερούς σκηνής ενός ζωολογικού κήπου, δεν θα μπορούσατε να γνωρίζετε σε τι ή σε ποιον αναφέρεται, αφού δεν θα ήσασταν εξοπλισμένοι με ευαισθησία σε κοινωνικές νύξεις όπως είναι το βλέμμα και η χειρονομία. Θα χρειάζοσασταν πολλά ζευγάρια αυτής της λέξης και αναφορές της για να γνωρίσετε την συσχέτιση μεταξύ των δύο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, σε συνέπεια με την συνειρμική μάθηση, κάποιος θα έπρεπε αρχικά να συναντήσει την λέξη ή την εικόνα στο ίδιο περιεχόμενο με την οντότητα του πραγματικού κόσμου. Αυτό μπορεί να κάνει την μάθηση της λέξης πολύ δύσκολη, καθώς οι λέξεις προφέρονται γενικά χωρίς να βρίσκονται οι αναφορές σε κοινή θέα, και κάποιος θα περίμενε σφάλματα που βασίζονται στον συνειρμό. Είναι ακριβώς αυτό που συμβαίνει σε μερικές περιπτώσεις αυτισμού, αλλά τέτοια σφάλματα δεν συμβαίνουν κατά τη διάρκεια πορείας της φυσιολογικής ανάπτυξης.⁷⁵

Τα εμπειρικά στοιχεία υποστηρίζουν αυτό το συνειρμικό λόγο. Παιδιά με σύνδρομο αυτισμού και διανοητική ηλικία που ταίριαζε με φυσιολογικής ανάπτυξης νήπια, μάθαιναν να ζευγαρώνουν μία νέα λέξη (π.χ. καπέλο) με μία εικόνα ενός καινούργιου ερεθίσματος

⁷⁴ McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.

⁷⁵ Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. MIT Press, Cambridge, MA.

(έναν θραυστήρα αποκομιδής απορριμμάτων). Μετά από πολλά ζεύγη, δόθηκε στα παιδιά η εικόνα για την οποία μόλις είχαν μάθει την ετικέτα και το προηγουμένως μη ορατό αντικείμενο που απεικόνιζε η φωτογραφία. Όταν τους ζητήθηκε να δείξουν στον πειραματιστή «το καπέλο», τα παιδιά με αυτισμό επέλεξαν μόνο την εικόνα (55%). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης, τα οποία ποτέ δεν υπέδειξαν μόνο την εικόνα και πάντα έδειχναν το πραγματικό αντικείμενο. Η ερμηνεία είναι πως τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη κατανοούν πως σκοπός της εικόνας είναι μία συμβολική αναπαράσταση του αντικειμένου στον πραγματικό κόσμο. Όταν ονοματίζεται μία εικόνα, αυτό που στην πραγματικότητα αναγνωρίζεται είναι μία πραγματική αναφορά του πραγματικού κόσμου. Τα παιδιά με σύνδρομο αυτισμού είναι αντίθετα στην κατασκευή συνειρμικών ζευγών μεταξύ εικόνων, λέξεων και αντικειμένων στον κόσμο, και αποτυγχάνουν στη σύνδεση τέτοιων ερεθισμάτων με συμβολικό τρόπο. Οι εκφράσεις που γίνονται από μερικά τυπικά νήπια υποστηρίζουν την ιδέα ότι η συμβολική κατανόηση αναπτύσσεται από τα 2 έτη. Αποτελέσματα του πληθυσμού με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού είναι σε συνέπεια με ένα συνεργατικό σύστημα μάθησης, περισσότερο από ότι με ένα αναφορικό, συμβολικό σύστημα αναπαράστασης. Τέτοια στατιστικά μοντέλα εγκριθεί για την μάθηση των ζώων από την εποχή των Thorndike (1989) και Pavlov (1957). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η αφηρημένη σκέψη είναι αρχικά ανέφικτη για τα μικρά παιδιά επειδή η έννοια και το αντικείμενο γίνονται ένα.⁷⁶ Είναι συνεπώς δύσκολο να για τα μικρά παιδιά να σκέφτονται ένα ερέθισμα (όπως μία μπάλα) όταν δεν υπάρχει εκεί στην πραγματικότητα. Καθώς τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι προσποίησης, ανακλύπει η ικανότητα χρησιμοποίησης αντικειμένων και εικόνων για να αντιπροσωπεύσουν άλλα πράγματα του πραγματικού κόσμου, και έτσι η έννοια διαχωρίζεται από τα ίδια τα φυσικά αντικείμενα. Αυτή είναι η σύλληψη που δεν μπορούν να επιτύχουν φυσιολογικά τα παιδιά που πάσχουν από αυτιστικά σύνδρομα. Όταν κάποιος χρησιμοποιεί κάτι για να αντιπροσωπεύσει κάτι άλλο (π.χ. η λέξη «μπάλα», η εικόνα μίας μπάλας ή κάποια άλλη οντότητα η οποία συμβολίζει την μπάλα) η έννοια του υποκατάστατου ερεθίσματος εξυπηρετεί στον διαχωρισμό της έννοιας μεταξύ της συμβολικής αναπαράστασης και του πραγματικού αναφερόμενου αντικειμένου. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά μπορούν σύντομα να σκέφτονται τις έννοιες ξεχωριστά από τα αντικείμενα που αναπαριστούν. Έτσι, το συμβολικό παιχνίδι διατηρεί ένα κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης.

⁷⁶ Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard.

Ο τρόπος που μπορεί να καλλιεργηθεί η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού παραμένει μία πρόκληση για τους θεραπευτές. Ένα από τα προβλήματα κλειδί είναι η ασυνέπεια στην διαχείριση των παρεμβάσεων του παιχνιδιού, μεταξύ σχολείων και οικιακών προγραμμάτων για ξεχωριστά παιδιά, και ακόμη μεταξύ διαφορετικών θεραπειών για το ίδιο παιδί. Υπάρχει μία ανεπάρκεια στην βιβλιογραφία σχετικά με την παρέμβαση παιχνιδιού στα άτομα με αυτιστικά σύνδρομα. Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας περιγράφει αναφορές περιπτώσεων, οι οποίες είναι δύσκολο να γενικοποιηθούν σε έναν τέτοιο πληθυσμό. Έχουν αναφερθεί πολλές παρεμβάσεις ώστε να προκληθεί το συμβολικό παιχνίδι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, και αναπαριστούν ένα σημείο εκκίνησης για παρεμβατική αλλαγή, αλλά η έρευνα χρειάζεται να είναι πιο διαδεδομένη, με ένα σημαντικό αριθμό δειγμάτων.

Όταν θεωρείται μία εκπαιδευτική παρέμβαση, είναι απαραίτητο για τους γονείς να παραμένουν ενήμεροι για το πρόγραμμα του παιδιού τους, ώστε να εξασφαλίσουν συνοχή στην συμπεριφορά και την πρόοδο στο σπίτι. Ωστόσο, οι γονείς δεν πρέπει να κουβαλούν το φορτίο του να είναι θεραπευτές 24 ώρες το εικοσιτετράωρο. Συχνά, για τους γονείς των παιδιών με αυτιστικά σύνδρομα είναι δύσκολο να κάνουν ένα βήμα πίσω από την διαχείριση της θεραπείας, να αφιερώσουν χρόνο στην ιδιότητα του απλού γονέα και να ευχαριστηθούν την αλληλεπίδραση με το παιδί τους. Με το παιχνίδι οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, κατά έναν φυσιολογικό και υποστηρικτικό τρόπο, ενώ προωθείται η γνώση και η κοινωνική ανάπτυξη. Για να διευκολυνθεί το παιχνίδι, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν οργανώνοντας μία συγκεκριμένη περιοχή για να διεξαχθούν οι δραστηριότητες. Αφού τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ανταποκρίνονται καλύτερα σε ένα δομημένο περιβάλλον, οι γονείς μπορούν να εγκαταστήσουν έναν πίνακα δραστηριοτήτων για να επιλέξουν τα αντικείμενα παιχνιδιού. Αν και το σκηνικό μπορεί να είναι αρχικά δομημένο, οι ίδιες οι αλληλεπιδράσεις πρέπει να προωθούν την δημιουργικότητα και την ευέλικτη χρήση των υλικών. Τα αδέρφια παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο και μπορεί να είναι αποτελεσματικοί κοινωνικοί συνεργάτες και μοντέλα σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς.⁷⁷

⁷⁷ Melissa Allen Preissler. Play and Autism: Facilitating Symbolic Understanding. Chapter 12.

2.6 Γιατί τα Παιδιά με Αυτιστικά σύνδρομα Δυσκολεύονται με Κάποιους Τύπους Παιχνιδιού; Πώς εμφανίζονται/Επικοινωνούν Αυτή τη Δυσκολία;

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολίες με μερικούς τύπους παιχνιδιού όταν εφαρμόζονται κανονιστικά πλαίσια. Αυτές οι δυσκολίες παρατίθενται από έρευνες στις οποίες το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό συγκρίνεται με εκείνο των ανάλογων, χωρίς αναπηρία συνομηλίκων τους. Εδώ, οι λεγόμενες δεξιότητες παιχνιδιού εκτιμώνται από αντικειμενικά τεστ παιχνιδιού, εστιάζοντας σε εκείνες τις περιοχές παιχνιδιού που φαίνεται να έχουν ελλείψεις: κοινή προσοχή και κατανόηση της προσποίησης. Η Diana Seach (2007), επιχειρηματολόγησε πως οι γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες έπαιξαν ρόλο στην δόμηση αυτού του ελλιπούς προσανατολισμού. Αυτές οι έρευνες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν αναπόφευκτα προσανατολίσει τους εκπαιδευτές προς την εστίαση των ελλείψεων των παιδιών αυτών, παρά στις δυνάμεις τους, γεγονός που έχει οδηγήσει στην φροντίδα βελτίωσης των δεξιοτήτων παιχνιδιού μέσω θεραπευτικής παρέμβασης. Ειρωνικώς, ταυτόχρονα τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού τοποθετούνται συχνά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με δομημένες, καθοδηγούμενες από ενήλικες φιλοσοφίες, που τους παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες απλού παιχνιδιού, χωρίς την ολιστική προσέγγιση που θα μπορούσε να βοηθήσει.

Στο επίπεδο αλληλεπιδράσεων ατομικού παιχνιδιού, μερικές φορές τα παιδιά με αυτισμό δεν παίζουν το ρόλο τους όπως είναι αναμενόμενο, και ως αποτέλεσμα δεν διεγείρουν την αλληλεπίδραση του παιχνιδιού στους άλλους. Μετά, υπάρχει μία αλληλεπίδραση μεταξύ του τι κουβαλούν τα παιδιά με διαταραχές αυτισμού, και τι κουβαλούν οι ενήλικες (ή ακόμη και τα άλλα παιδιά γύρω τους), κάνοντας το παιχνίδι να μοιάζει με μία περιοχή δυσκολίας. Οι εκτιμήσεις των δεξιοτήτων παιχνιδιού μπορεί να μεγαλώσουν το πρόβλημα αυτής της ρευστής κατάστασης, αλλά η εκτίμηση που βασίζεται στο παιχνίδι δεν χρειάζεται να λειτουργήσει με τον τρόπο αυτό. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ώστε να αναγνωριστούν τα παιδιά αυτά ως άτομα με προτιμήσεις και προσωπικότητες που ποικίλουν καθώς ποικίλουν και τα περιεχόμενα παιχνιδιού τους. Καλό θα ήταν να εστιάζαμε στην υποστήριξη του δικαιώματος του παιδιού να παίζει εστιάζοντας σε ολόκληρο το περιεχόμενο του, και όχι μόνο στην επανόρθωση συγκεκριμένων δυσκολιών. Όταν παρατηρούμε προσεκτικά, μπορούμε να δούμε πως σε μερικά περιβάλλοντα τα

παιδιά με αυτισμό έχουν την ικανότητα να παίζουν, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση τις υποθέσεις ελλείψεων.⁷⁸

2.7 Προκλήσεις Παιχνιδιού για τα Παιδιά με Αυτισμό

Ενώ οι ενήλικες κατά μήκος του αυτιστικού φάσματος φυσιολογικά διαφέρουν ο ένας από τον άλλο, ως ομάδα αντιμετωπίζουν αξιοσημείωτα παρόμοια εμπόδια όταν πρόκειται να παίζουν. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σαφείς προκλήσεις τόσο στον κοινωνικό, όσο και στον αναπαραστατικό τύπο παιχνιδιού. Όπως αναπαραστάθηκε στην πρωταρχική έρευνα της Wing (1978), τα χαρακτηριστικά αυτής της νευρολογικής κατάστασης περιλαμβάνουν μία «τριάδα διαταραχών» στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στην φαντασία. Οι αναπτυξιακές καθυστερήσεις και διαφορές στις υποκείμενες ικανότητες για κοινή προσοχή, μίμηση, και κοινωνική αμοιβαιότητα, είναι όλες στενά συνυφασμένες με μία αναδυόμενη ανάγκη για παιχνίδι. Σε έντονη αντίθεση με τις πλούσιες, ποικίλες κοινωνικές και φανταστικές επιδιώξεις των φυσιολογικών παιδιών, το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζονται από περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, που συχνά οδηγούν στην απομόνωση.⁷⁹

2.7.1 Μοτίβα Παιχνιδιού και Παραλλαγές

Με σεβασμό προς τους αναπαραστατικούς τύπους παιχνιδιού, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μοναδικά προφίλ που εκδηλώνουν με την αυθόρμητη ασχολία με τα παιχνίδια, τις δραστηριότητες και τα θέματα. Το παιχνίδι τους συχνά γίνεται συνεχές και σταθερό. Πολλά από αυτά συχνά παρουσιάζουν ασχολίες που εκτείνονται από την γοητεία με τα αντικείμενα, στην έντονη εστίαση σε απόκρυφα θέματα. Η ενασχόλησή τους με

⁷⁸ Centre for autism. Play and autism. Research bulletin issue No. 9.

⁷⁹ American Psychiatric Association. 2012. "A 05 Autism Spectrum Disorder." In *DSM-5 Development, Proposed Revisions* <http://www.dsm5.org/proposedrevision/pages/proposedrevision.aspx?rid=94#>.

αυτούς τους τύπους δραστηριοτήτων συχνά εμφανίζεται να είναι δίχως σκοπό, και συχνά επαναλαμβάνουν δραστηριότητες χωρίς παραλλαγές.

Έρευνες καταδεικνύουν πως τα παιδιά με σύνδρομα αυτισμού παρουσιάζουν συγκεκριμένες διαταραχές στο αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι που μπορεί επίσης να επεκταθούν στο λειτουργικό παιχνίδι.⁸⁰ Σε σύγκριση που διεξήχθη με παιδιά παρόμοιας ηλικίας ωριμότητας, βρέθηκε πως το παιχνίδι χειραγώγησης των παιδιών με αυτισμό διαδραματιζόταν σε υψηλότερα ποσοστά από το λειτουργικό ή το συμβολικό παιχνίδι.⁸¹ Έρευνες έδειξαν πως τα παιδιά με αυτισμό παράγουν λιγότερες πράξεις λειτουργικού παιχνιδιού, ειδικά όταν το παιχνίδι τους συμπεριλαμβάνει κούκλες. Ενσωματώνουν λιγότερες νέες πράξεις παιχνιδιού και παρουσιάζουν λιγότερο αναπτυγμένες μορφές συμβολικού παιχνιδιού – παιχνίδι που περιλαμβάνει αντικαταστάσεις αντικειμένων, που χειρίζεται μία κούκλα σαν έναν παράγοντα δράσης, ή που εφευρίσκει φανταστικές οντότητες.⁸² Ερευνητές έχουν αναφέρει πως τα σενάρια παιχνιδιού προσποίησης των παιδιών με αυτισμό είναι λιγότερο αναβαθμισμένα, λιγότερο ποικίλα, και λιγότερο ευέλικτα από εκείνα των συνομηλίκων που ταιριάζουν ηλικιακά.⁸³

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με σύνδρομα αυτισμού στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους περιπλέκονται από σοβαρές και επίμονες αδυναμίες στην κοινωνική επικοινωνία – για παράδειγμα, στην προσοχή, μίμηση, και κοινωνική απόκριση.⁸⁴ Προβλήματα στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (περιορισμένη οπτική επαφή, εκφράσεις προσώπου, συμβατικές χειρονομίες, προφορικές, γραπτές ή συμβολοποιημένες λέξεις για την ζήτηση αντικειμένων, πληροφοριών, και τη διαμοίραση συναισθημάτων)

⁸⁰ Williams, Emma. 2003. A Comparative Review of Early Forms of Object-Directed Play and Parent-Infant Play in Typical Infants and Young Children with Autism.” *Autism: The International Journal of Research and Practice* 7:361–74.

⁸¹ Dominguez, Anna, Jenny Ziviani, and Sylvia Rodger. 2006. “Play Behaviours and Play Object Preferences of Young Children with Autistic Disorder in a Clinical Play Environment.” *Autism* 10:53–69.

⁸² Baron-Cohen, Simon. 1987. “Autism and Symbolic Play.” *British Journal of Developmental Psychology* 5:139–48.

⁸³ Harris, Paul. 1993. “Pretending and Planning.” In *Understanding Other Minds: Perspectives From Autism*, edited by Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Flusberg, and Donald J. Cohen, 228–46.

⁸⁴ Sigman, Marian, and Ellen Ruskin. 1999. “Continuity and Change in the Social Competence of Children with Autism, Down Syndrome, and Developmental Delays.” *Monographs of the Society for Research in Child Development* 64:1–114.

επιρεάζουν την ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να εισέλθουν, να συντονιστούν, και να διατηρήσουν το κοινωνικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους.⁸⁵

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν προφίλ κοινωνικού παιχνιδιού που διαφέρουν από εκείνα των συνομηλίκων τους σε πολλαπλά περιεχόμενα και σε μεγάλη κλίμακα χρονικών περιόδων. Δεδομένων των καταστάσεων ελεύθερου παιχνιδιού, μερικά παιδιά με αυτισμό εμφανίζονται σε απόσταση επειδή αποφεύγουν ή αποχωρούν από τους συνομηλίκους τους, ενώ άλλα εμφανίζονται παθητικά επειδή απλώς κοιτούν, ή στην καλύτερη περίπτωση μιμούνται τους συνομηλίκους τους. Ακόμη, άλλα παιδιά φαίνονται περίεργα ακόμη και όταν παρουσιάζουν ενεργό ενδιαφέρον στο παιχνίδι επειδή προσεγγίζουν τους συνομηλίκους τους – και τους μιλούν – με έναν ιδιόρρυθμο τρόπο.⁸⁶

Μπροστά σε αυτές τις προκλήσεις, είναι εύκολο να κατανοήσουμε την διαρκή παρανόηση πως τα παιδιά με σύνδρομα αυτισμού έχουν ελλείψεις στην δημιουργία παιχνιδιού και στην κοινωνικοποίηση με συνομηλίκους. Ωστόσο, ερευνητικές αποδείξεις υποστηρίζουν το αντίθετο. Πράγματι, τα παιδιά με αυτισμό μοιράζονται πολλές κοινές ικανότητες και επιθυμίες για παιχνίδι, φιλίες, και ομαδική αποδοχή των συνομηλίκων με τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά με αυτισμό εκφράζουν αυθόρμητα τα ενδιαφέροντα παιχνιδιού τους και κάνουν κοινωνικά ανοίγματα με τον μοναδικό, δικό τους τρόπο.⁸⁷ Οι πρωτοβουλίες τους είναι συχνά υπερβολικά ασαφείς, έτσι οι συνομήλικοι δεν μπορούν να τις αναγνωρίσουν και να αποκριθούν θετικά. Αφού αποτυγχάνουν οι προσπάθειες απόπειρας της προσέγγισης, τα παιδιά με αυτισμό συχνά σταματούν τις προσπάθειες και απομακρύνονται από τους συνομηλίκους.⁸⁸ Έτσι, η επιφύλαξη που σχετίζεται με το παιδί με αυτισμό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αποκρίσεις των συνομηλίκων προς αυτά.

⁸⁵ Schuler, Adriana L., and E. Cheryl Fletcher. 2002. "Making Communication Meaningful: Cracking the Language Interaction Code." In *Autism: From Research to Individualized Practice*, edited by Robin L. Gabriels and Dina E. Hill, 127–54.

⁸⁶ Wolfberg, Pamela J.. 2009. *Play and Imagination in Children with Autism*. First published 1999.

⁸⁷ Jordan, Rita. 2003. "Social Play and Autistic Spectrum Disorders: A Perspective on Theory, Implications, and Educational Approaches." *Autism: The International Journal of Research and Practice* 7:347–60.

⁸⁸ Wolfberg, Pamela J.. 2009. *Play and Imagination in Children with Autism*. First published 1999.

2.7.2 Επίδραση της Κουλτούρας Παιχνιδιού με τους Συνομηλίκους

Ο Rutherford και οι συνεργάτες του (2007)⁸⁹ μας προτρέπουν να σκεφτούμε την φύση του παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό υπό τη μορφή απόδοσης (ανεξάρτητο αυθόρμητο παιχνίδι) και υπό τη μορφή αρμοδιοτήτων, ενώ δίνουν έμφαση στην τριαδική φύση που εμπλέκεται στην κοινωνική μάθηση: «Τα παιδιά πρέπει να ενσωματώνουν τους συνεργάτες και την ενέργεια πάνω στο αντικείμενο. [Η κοινή προσοχή] αντανακλά την ικανότητα του παιδιού να συντονίζει το μυαλό και την προσοχή του με εκείνη του κοινωνικού συνεργάτη του, και να επιτρέπει στο παιδί να λάβει πληροφορίες από άλλους ανθρώπους».

Οι συνομήλικοι υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό κατά έναν μοναδικό τρόπο που δεν μπορεί να αναπαραχθεί από τους ενήλικες. Το πιο αξιοσημείωτο στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους, είναι ότι τα παιδιά συν-δημιουργούν κοινωνικούς και φανταστικούς κόσμους μέσα στους οποίους μοιράζονται τις έννοιες. Σε αυτό τον κατασκευασμένο κόσμο, τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο κοινωνικοποίησης και παιχνιδιού, ενώ μετασηματίζουν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση των δεξιοτήτων, των αξιών, και της γνώσης της κοινωνίας και της κουλτούρας.⁹⁰ Έτσι, οι εμπειρίες των συναλλαγών μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των φυσιολογικών παιδιών επηρεάζουν το μέγεθος στο οποίο τα παιδιά με αυτισμό έχουν πρόσβαση στην κουλτούρα των συνομηλίκων τους, και αποκομίζουν τα οφέλη του παιχνιδιού.

Η συσχέτιση με αντικείμενα ή ανθρώπους κατά έναν αντισυμβατικό τρόπο μπορεί να θέτει τα παιδιά με αυτισμό μακριά από τους συνομηλίκους τους, και συγκεκριμένα από εκείνους τους συνομηλίκους που παρουσιάζουν έλλειψη γνώσης και εμπειρίας με τον πληθυσμό αυτόν. Χωρίς ένα πλαίσιο εργασίας κατανόησης, οι φυσιολογικοί συνομήλικοι αντιλαμβάνονται τα παιδιά με αυτισμό σαν να είναι περιορισμένου κοινωνικού ενδιαφέροντος ή σαν να αποκλίνουν από τη δική τους συμπεριφορά. Συνεπώς, τα παιδιά με αυτισμό είναι πολύ πιθανό να αγνοηθούν από ανεκτικούς και καλοήθεις συνομηλίκους και να χλευαστούν ή να εκφοβιστούν από εκείνους που είναι πιο μισαλλόδοξοι και κακόβουλοι. Για πολλά παιδιά με αυτισμό, η επαναλαμβανόμενη εγκατάλειψη ή απόρριψη

⁸⁹ Rutherford, Mel D., Gregory S. Young, Susan Hepburn, and Sally J. Rogers. 2007. A Longitudinal Study of Pretend lay in Autism.” *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37:1024–39.

⁹⁰ Mouritsen, Flemming. 1998. *Play Culture: Essays on Child Culture, Play and Narratives*.

από την ομάδα συνομηλίκων διαιώνίζουν τον κύκλο κοινωνικής απομόνωσης και την στέρηση του παιχνιδιού, τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξη και την ψυχολογική ευεξία και μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στην ενηλικίωση.⁹¹

2.8 Στρατηγικές Οπτικών Μέσων

Οι οπτικές στρατηγικές είναι πράγματα που βλέπουμε πως ενισχύουν την επικοινωνία. Ένας αρχικός σκοπός για την χρησιμοποίηση οπτικών στρατηγικών είναι η υποστήριξη της κατανόησης. Οι οπτικές στρατηγικές παρέχουν πληροφορίες σε μία μορφή που τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα από τις ακουστικές πληροφορίες.

Όταν γίνεται αναγνώριση των διαφορετικών τύπων μάθησης που παρουσιάζουν τα παιδιά, ανακαλύπτεται πως τα περισσότερα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (αυτισμός, σύνδρομο Asperger κλπ), και πολλά άλλα με επικοινωνιακές ή συμπεριφοριστικές προκλήσεις, παρουσιάζουν μία ισχύ στην κατανόηση των οπτικών πληροφοριών σε σχέση με την ικανότητά κατανόησης της ομιλίας και της συζήτησης. Αυτό σημαίνει πως γενικά κατανοούν καλύτερα ό,τι βλέπουν παρά ό,τι ακούν. Ωστόσο, η επικοινωνία μαζί τους γίνεται κυρίως μέσω του λόγου.

Τα οπτικά εργαλεία είναι εύκολα στην χρήση. Απλά πρέπει να μιλάμε και να δείχνουμε. Γινόμαστε πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία αν χρησιμοποιούμε απλή γλώσσα και αν υποστηρίζουμε την επικοινωνία μας με το παιδί δείχνοντας κάποιο οπτικό βοήθημα ώστε να κατανοήσει καλύτερα αυτό που λέμε.⁹²

⁹¹ Mayes, Susan, Susan Calhoun, Michael Murray, and Jahanara Zahid. 2011. "Variables Associated with Anxiety and expression in Children with Autism." *Journal of Developmental & Physical Disabilities* 23:325–37.

⁹² Διαθέσιμο αρχείο από: http://www.autismspeaks.org/docs/family_services_docs/sk/Appendix.pdf



Εικόνα 2. – Δείχνοντας ένα οπτικό εργαλείο.

2.8.1 Λόγοι Χρήσης των Οπτικών Εργαλείων

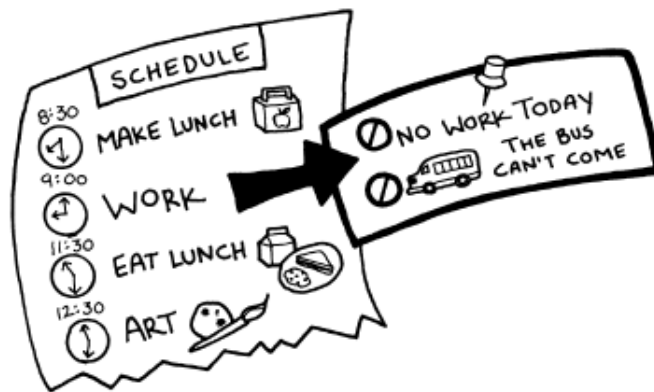
Χρησιμοποιούμε τις οπτικές στρατηγικές για να επιτύχουμε έναν σκοπό. Η παρακολούθηση των παιδιών μας δίνει πολλές πληροφορίες σχετικά με το τι χρειάζονται.

- ⇒ Πότε και γιατί έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.
- ⇒ Αν έχουν δυσκολίες στο να ακολουθήσουν την ρουτίνα της καθημερινότητας.
- ⇒ Πώς χειρίζονται τις αλλαγές.
- ⇒ Προβλήματα στις μεταβάσεις.
- ⇒ Πώς ακολουθούν τις οδηγίες.
- ⇒ Η ικανότητά τους να εκφράζουν με κάποιον τρόπο το τι θέλουν.
- ⇒ Πότε φαίνεται πως καταλαβαίνουν και πότε φαίνονται να είναι μπερδεμένα.⁹³

⁹³ Διαθέσιμο αρχείο από: http://www.autismspeaks.org/docs/family_services_docs/sk/Appendix.pdf

2.8.2 Παραδείγματα χρήσης των Οπτικών Εργαλείων

⇒ *Προγράμματα*: Αποτελούν τα πιο κοινά οπτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να δώσουν πληροφορίες. Βοηθούν στο να γνωρίζουν τα παιδιά το τι πρέπει να γίνει κατά τη διάρκεια της ημέρας και να προσμένουν την μετάβαση από την μία δραστηριότητα στην άλλη.



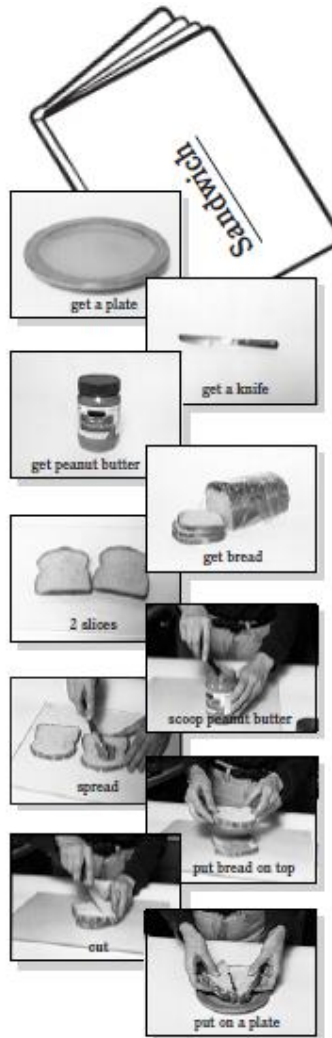
Εικόνα 2. – Πρόγραμμα υποβοήθησης.

⇒ *Χρονόμετρα*: Δημιουργούν έναν οπτικό τρόπο κατανόησης του χρόνου που περνά. Τα χρονόμετρα βοηθούν στον πιο εύκολο χειρισμό των μεταβάσεων.



Εικόνα 2. - Χρονόμετρο

⇒ *Διοργανωτές εργασιών*: Δίνουν βήμα-βήμα οδηγίες μέσω μίας σειράς εικόνων για την επίτευξη μίας εργασίας.



Εικόνα 2. – Οδηγίες εργασίας βήμα προς βήμα.

⇒ Κανόνες για το σχολείο ή το σπίτι: Βοηθούν τα παιδιά να θυμούνται τι πρέπει να κάνουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις.⁹⁴



Εικόνα 2. – Κανόνες για την επιβίβαση στο σχολικό.

⁹⁴ Διαθέσιμο αρχείο από: http://www.autismspeaks.org/docs/family_services_docs/sk/Appendix.pdf

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3^ο

ASPERGER & ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ - ΕΡΕΥΝΕΣ

3.1 Εισαγωγή

Μία ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση είναι ότι τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν διαταραχές όσον αφορά στην ικανότητά τους να παίζουν συμβολικά. Οι Ungerer και Sigman (1981) έγραψαν, «Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά δεν αναπτύσσουν ποτέ το συμβολικό παιχνίδι. Στα λίγα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές που εκδηλώνουν αυτιστικό παιχνίδι, αυτό είναι επαναλαμβανόμενο και στερεότυπο, και παρουσιάζει ελλείψεις καινοτομίας, εξέλιξης και αλλαγής, στοιχεία που παρατηρούνται στο φυσιολογικό συμβολικό παιχνίδι». Ακόμη, η Wulff (1985) σημείωσε πως «Το παιχνίδι του αυτιστικού παιδιού εντυπωσιάζει με την έλλειψη της φαντασίας και όλων των άλλων όψεων του συμβολικού παιχνιδιού».

Αν και η έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού στον αυτισμό είναι αποδεκτή, δεν σημαίνει κάποια συγκεκριμένη διαταραχή στην συμβολική ικανότητα των αυτιστικών παιδιών. Μπορεί να αντανάκλα μία πιο γενική γνωστική ή κοινωνική έλλειψη που σχετίζεται με τον αυτισμό, προσκρούοντας πάνω σε ολόκληρη την περιοχή ανάπτυξης του παιχνιδιού. Από

την δημοσίευση του συγγράμματος της Wulff έχουν διεξαχθεί πολλές ακόμη έρευνες σχετικά με το θέμα, μερικές εκ των οποίων αναφέρονται παρακάτω.⁹⁵

3.2 Πρώτη Έρευνα - Με ομάδες συμμετεχόντων που δεν ταιριάζουν ηλικιακά

Μία από τις πρώτες μελέτες που ερεύνησε συγκεκριμένα το συμβολικό παιχνίδι στα αυτιστικά παιδιά διεξήχθη από τους Wing, Gould, Yeates και Brierley (1977).⁹⁶ Αυτοί αναγνώρισαν ένα δείγμα 108 αυτιστικών παιδιών, παιδιών που έμοιαζαν με αυτιστικά και νοητικά υστερημένων παιδιών (με ηλικίες μεταξύ 5 και 14 ετών), και μέσω συνεντεύξεων γονέων και πειραματικών παρατηρήσεων στα σπίτια και στα σχολεία, ταξινομήσαν κάθε παιδί ως ικανό στο να εμφανίζει είτε συμβολικό, στερεότυπο συμβολικό, ή μη συμβολικό παιχνίδι. Ο καθορισμός των όρων αυτών από τους συγγραφείς δεν είναι ολοκληρωτικά ξεκάθαροι. Παραδείγματα παιχνιδιού που ταξινομήθηκε ως συμβολικό κυμαίνονται από το να κάνουν κατάλληλους θορύβους ενώ σπρώχνουν ένα παιχνίδι αμαξάκι και ενώ βουρτσίζουν τα μαλλιά μίας κούκλας (λειτουργικό παιχνίδι), έως την επινόηση ιστοριών και την σχεδίαση φανταστικών εικόνων.

Στην έρευνα αυτή, από τα 12 παιδιά της αυτιστικής ομάδας, τα 8 δεν εμφάνισαν συμβολικό παιχνίδι και τα υπόλοιπα 4 εκδήλωσαν στερεότυπο συμβολικό παιχνίδι, συγκρινόμενα με την ομάδα 47 νοητικά υστερημένων παιδιών, εκ των οποίων τα 5 δεν εμφάνισαν συμβολικό παιχνίδι, 1 εμφάνισε στερεότυπο συμβολικό παιχνίδι, και 41 εμφάνισαν συμβολικό παιχνίδι. Οι ερευνητές (Wing και συνεργάτες), ισχυρίστηκαν πως «η ολοκληρωτική απουσία συμβολικού παιχνιδιού συνδέεται στενά με την παρουσία τυπικού αυτισμού παιδικής ηλικίας». Οι ομάδες δεν ταίριαζαν επίσημα, ούτε στην χρονολογική ηλικία, ή πιο σημαντικά, ούτε στην νοητική ηλικία. Δεν δόθηκαν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις νοητικές ηλικίες, αλλά χαμηλότερη αναλογία της ομάδας νοητικά υστερημένων παιδιών έχουν μία μη-λεκτική νοητική ηλικία των λιγότερων από 20

⁹⁵ Christopher Jarrold, Jill Boucher, and Peter Smith (1993). Symbolic play in autism: A review. Department of Psychology, Sheffield University. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 23, No. 2.

⁹⁶ Wing, L., Gould, J., Yeates, S. R., & Brierley, L. M. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 167-178.

μηνών σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. (αυτιστικών και παρόμοιων με αυτιστικών ομάδων).

Σε μία άλλη έρευνα της Wing (1978)⁹⁷, με δείγμα αυτιστικών και νοητικά υστερημένων παιδιών με ηλικίες κάτω των 15 ετών, τα παιδιά χωρίστηκαν σε μία «ψυχωτική» ομάδα των 84 ατόμων που έδειχναν ως ένα βαθμό κριτήρια αυτισμού (έλλειψη συναισθηματικής επαφής και στερεοτυπίες),⁹⁸ και σε μία «μη ψυχωτική» ομάδα νοητικά υστερημένων παιδιών. Πάλι, βρέθηκε πως κανένα παιδί με μη λεκτική νοητική ηλικία ή με ηλικία κατανόησης της γλώσσας κάτω από 20 μήνες, δεν εμφάνισε συμβολικό παιχνίδι. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, όλα τα παιδιά αυτού του τύπου διαχωρίστηκαν, αφήνοντας 31 «ψυχωτικά» παιδιά εκ των οποίων 1 εμφάνισε συμβολικό παιχνίδι, 27 εμφάνισαν στερεότυπο συμβολικό παιχνίδι, και 3 καθόλου συμβολικό παιχνίδι. Τα 57 νοητικά υστερημένα παιδιά με μη λεκτικές ηλικίες και με ηλικίες κατανόησης της γλώσσας κάτω των 20 μηνών, όλα εμφάνισαν συμβολικό παιχνίδι.⁹⁹

3.3 Δεύτερη Έρευνα – Με ομάδες συμμετεχόντων που ταιριάζουν ηλικιακά

Οι Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez και Altemeier (1990)¹⁰⁰ ερεύνησαν το παιχνίδι και την μίμηση των αυτιστικών παιδιών, και σύγκριναν αυτές τις συμπεριφορές με εκείνες των παιδιών με παρόμοιες μειονεκτικές καταστάσεις. Οι ομάδες αποτελούνταν από 22 αυτιστικά παιδιά, 15 με βλάβες στην ακοή, 19 με διαταραχές στην γλώσσα, 15 νοητικά υστερημένα, και 20 φυσιολογικά παιδιά (μέσες χρονολογικές ηλικίες: 55.2, 50.4, 54.0, 62.4, 51.6 μηνών αντίστοιχα). Αν και οι ομάδες αυτές έχουν ταιριαστές ηλικίες, τα αυτιστικά παιδιά είχαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες δείκτη νοημοσύνης από όλα,

⁹⁷ Wing, L. (1978). Social, behavioral, and cognitive characteristics: An epidemiological approach. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism, a reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.

⁹⁸ Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children -- 1. Prevalence. *Social Psychiatry, 1*, 124-137.

⁹⁹ Christopher Jarrold, Jill Boucher, and Peter Smith (1993). Symbolic play in autism: A review. Department of Psychology, Sheffield University. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 23, No. 2.

¹⁰⁰ Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics, 86*, 267- 272.

εκτός από τα νοητικά υστερημένα παιδιά, και το πιο σημαντικό, με πολύ πιο άσχημες βαθμολογίες στην λεκτική επικοινωνία από όλες τις υπόλοιπες ομάδες.

Παρατηρήθηκε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και ο αριθμός των παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν, ο χρόνος που ξοδεύτηκε παίζοντας και καταγράφηκε το επίπεδο του παιχνιδιού (π.χ., λειτουργικό, συμβολικό). Τα αυτιστικά παιδιά ξόδεψαν λιγότερο χρόνο παίζοντας από τις υπόλοιπες ομάδες και εφάρμοσαν λιγότερες λειτουργικές δραστηριότητες από τα άλλα παιδιά. Δεν υπήρχε διαφορά στον αριθμό των δραστηριοτήτων του συμβολικού παιχνιδιού, αλλά σημαντικά λιγότερα αυτιστικά παιδιά συμμετείχαν στο συμβολικό παιχνίδι.¹⁰¹

3.4 Τρίτη Έρευνα – Συμβολικό Παιχνίδι σε Άτομα με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε μία ομάδα σχεδιασμού για να καθοριστούν το ποια χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού συνδέονται με την ικανότητα για συμβολικό παιχνίδι. Υποτέθηκε πως οι πιο προηγμένες δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού θα σχετιζόταν με χαμηλότερη αυτιστική συμπτωματολογία, υψηλότερη μη λεκτική γνωστική ικανότητα και ικανότητα στην γλώσσα, και καλύτερα αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες.

Τα αρχεία και από τα 131 παιδιά που διαγνώστηκαν με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού σε μία μεγάλη κλινική του Τορόντο, μεταξύ Μαρτίου του 1982 και Ιανουαρίου του 1992 εξετάστηκαν για πληρότητα. Αναζητήθηκε η συγκατάθεση για τη χρησιμοποίηση των πληροφοριών για ερευνητικούς σκοπούς, και μόνο σε μία περίπτωση παρακρατήθηκε. Αποκλείστηκαν οκτώ αρχεία επειδή δεν συμπεριλήφθηκε το Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού των Lowe και Costello στο πρωτόκολλο αποτίμησης του παιδιού. Αποκλείστηκαν επιπλέον 21 αρχεία επειδή δεν μπορούσαν να ελεγχθούν τα παιδιά στο Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού. Το τελικό δείγμα αποτελούταν από 101 παιδιά ηλικίας 24-216 μηνών. Αυτό το ευρύ φάσμα ηλικιών διατηρήθηκε σε μία προσπάθεια να εξασφαλιστεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα

¹⁰¹ Christopher Jarrold, Jill Boucher, and Peter Smith (1993). Symbolic play in autism: A review. Department of Psychology, Sheffield University. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 23, No. 2.

παιδιών με αυτιστικές διαταραχές, και να συμπεριληφθούν τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού. Αν και το πραγματικό συμβολικό παιχνίδι δεν αναπτύσσεται μέχρι περίπου την ηλικία των τριών ετών, το πρώιμο παιχνίδι όπως μετράται από το Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού των Lowe και Costello εμφανίζεται με μικρότερα παιδιά. Υπήρχαν 86 αγόρια και 15 κορίτσια, σε μία αναλογία περίπου 1 κορίτσι για κάθε 6 αγόρια, που αντιπροσώπευε την αναλογία του φύλου στον πληθυσμό των ατόμων με αυτισμό.¹⁰²

Το Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού, είναι ένα μη λεκτικό μέτρο της συμβολικής λειτουργίας στα παιδιά ηλικίας 12-36 μηνών.¹⁰³ Το τεστ δεν απαιτούσε κάποιον εκφραστικό λόγο, και είναι συνεπώς ήταν κατάλληλο για χρήση σε όλα τα παιδιά με διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα. Τα παιδιά παρουσιάζονταν διαδοχικά με τέσσερις ομάδες παιχνιδιών, και ο αυθόρμητος χειρισμός των αντικειμένων παρατηρούνταν και καταγράφονταν σε ένα τυποποιημένο πίνακα ελέγχου. Αν τα παιδιά δεν απασχολούνταν αυθόρμητα με τα παιχνίδια, χρησιμοποιούταν ουδέτερα μηνύματα όπως, «τι μπορείτε να κάνετε με αυτά?», ακολουθώντας τυπικές κατευθυντήριες γραμμές διαχείρισης. Αφού οι κανόνες για το Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού παρέχουν μόνο ισοδύναμα ηλικίας για αρχικές βαθμολογίες από 5 και πάνω (13 μήνες), και αφού πολλά παιδιά έλαβαν βαθμολογίες μεταξύ 1 και 4, αναπτύχθηκε για την μελέτη αυτή ένα σύστημα μετατροπής που βασίστηκε σε αποδείξεις των Vondra και Belsky (1991).¹⁰⁴ Δήλωσαν πως στους 9-10 μήνες, τα παιδιά αρχίζουν να φέρνουν αντικείμενα σε επαφή ώστε να σχηματίσουν ουσιαστικές σχέσεις, όπως φαίνεται στο λειτουργικό-σχεσιακό παιχνίδι, και να αρχίσουν να χρησιμοποιούν ουσιαστικά κάποια αντικείμενα στο παιχνίδι. Αυτό υποδηλώνει πως γύρω στους εννέα μήνες, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τις ελάχιστες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να επιτύχουν στο Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού, του οποίου τα απλούστερα αντικείμενα περιλαμβάνουν συσχέτιση δύο κοινών μεταξύ τους αντικειμένων. Κάποιο αποτέλεσμα λοιπόν της κλίμακας του 1 αντιστοιχούσε σε ηλικία παιχνιδιού 9 μηνών, της κλίμακας του 2 μία ηλικία παιχνιδιού 10 μηνών, του 3 μία ηλικία παιχνιδιού 11 μηνών, και του 4 μία ηλικία

¹⁰² Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: a review. *Psychological Medicine*, 29, 769–786.

¹⁰³ Lowe, M., & Costello, A. J. (1976). *Manual for the symbolic play test*. Windsor: National Foundation for Educational Research.

¹⁰⁴ Vondra, J., & Belsky, J. (1991). Infant play as a window on competence and motivation. In C. E. Schaefer, K. Gitlin, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 13–38). Toronto: John Wiley & Sons.

παιχνιδιού των 12 μηνών. Η διαβάθμιση αυτή χρησιμοποιήθηκε για να επιτρέψει την ανάλυση μίας μεγαλύτερης κλίμακας βαθμολογία παιχνιδιού που πέτυχαν τα παιδιά. Η κλίμακα αξιολόγησης των παιδιών με αυτισμό,¹⁰⁵ χρησιμοποιήθηκε για την αποτίμηση της συμπτωματολογίας των διαταραχών στο φάσμα του αυτισμού.¹⁰⁶

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης κατέδειξαν πως συνδυαστικά, η χρονολογική ηλικία, η σοβαρότητα των συμπτωμάτων, η μη-λεκτική διανοητική ηλικία, η εκφραστική γλώσσα, και η κοινωνική ανάπτυξη, προέβλεψαν σημαντικά το 56% της διακύμανσης στο συμβολικό παιχνίδι, $F(6,36) = 7.705$, $p < .001$. Ο Πίνακας 3.1 δείχνει τα αποτελέσματα της απόκλισης. Βλέποντας κάθε προγνωστικό παράγοντα ξεχωριστά, φαίνεται πως οι αξιολογήσεις των γιατρών για την αυτιστική συμπτωματολογία δεν είναι ο μοναδικός προγνωστικός παράγοντας της ηλικίας συμβολικού παιχνιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις άλλες μεταβλητές, $sr^2 = .02$, $t(36) = -1.317$, ns. Μία εξέταση αυτού του μη σημαντικού αποτελέσματος μέσα από μία σειρά μερικών συσχετίσεων έδειξε πως αν και η συμπτωματολογία σχετιζόταν σημαντικά με το συμβολικό παιχνίδι όταν ελεγχόταν για την ηλικία ή για κάποια άλλη μεταβλητή, έπαυε να είναι σημαντική όταν ελεγχόταν για την ηλικία και για οποιονδήποτε συνδυασμό δύο ή περισσότερων μεταβλητών.

Πίνακας 3. – Ανάλυση πολλαπλών αποκλίσεων με αυτιστική συμπτωματολογία, μη λεκτική νοητική ικανότητα, εκφραστική γλώσσα, δεκτική γλώσσα, και κοινωνική ανάπτυξη, προβλέποντας την ικανότητα συμβολικού παιχνιδιού.

Μεταβλητές	B	SE B	β	sr^2
Βήμα 1				
Χρονολογική ηλικία	-0.034	0.127	-.042	.00
Βήμα 2				
Χρονολογική ηλικία	-0.175	0.131	-.216	.02
Αυτιστική συμπτωματολογία	-0.005	0.004	-.239	.02
Μη-λεκτική νοητική ικανότητα	0.258	0.077	.602	.14**
Εκφραστική γλώσσα	0.285	0.133	.462	.06*
Δεκτική γλώσσα	-0.038	0.023	-.516	.03
Κοινωνική Ανάπτυξη	0.156	0.174	.173	.01

Σημείωση. $R^2 = .56$ για το Βήμα 2.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

¹⁰⁵ Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 91–103.

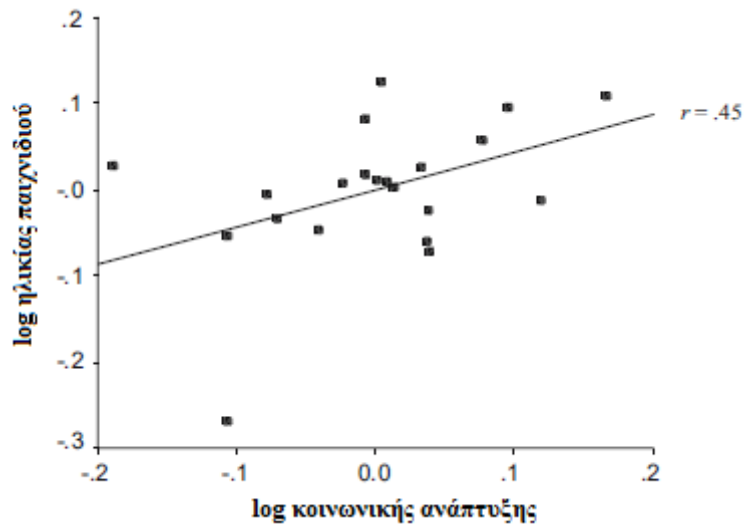
¹⁰⁶ Gillian C. Stanley, M. Mary Konstantareas (2006). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord* (2007) 37:1215-1223. DOI 10.1007/s10803-006-0263-2.

Η μη λεκτική γνωστική ικανότητα ήταν ένας μοναδικός προγνωστικός παράγοντας του συμβολικού παιχνιδιού, ακόμη και όταν ελεγχόταν για όλες τις άλλες μεταβλητές, και αντιπροσώπευε σημαντικά σχεδόν το 14% της διακύμανσης, $sr^2 = .06$, $t(36) = 3.349$, $p < .01$. Ο εκφραστικός λόγος ήταν επίσης σημαντικός προγνωστικός παράγοντας του συμβολικού παιχνιδιού, αντιπροσωπεύοντας το 6% της διακύμανσης, $sr^2 = .06$, $t(36) = 2.15$, $p < .05$. Αντίθετα, η δεκτική γλώσσα δεν συσχετιζόταν σημαντικά με το συμβολικό παιχνίδι μετά τον έλεγχο των άλλων μεταβλητών, $sr^2 = .03$, $t(36) = -1.695$, ns.¹⁰⁷

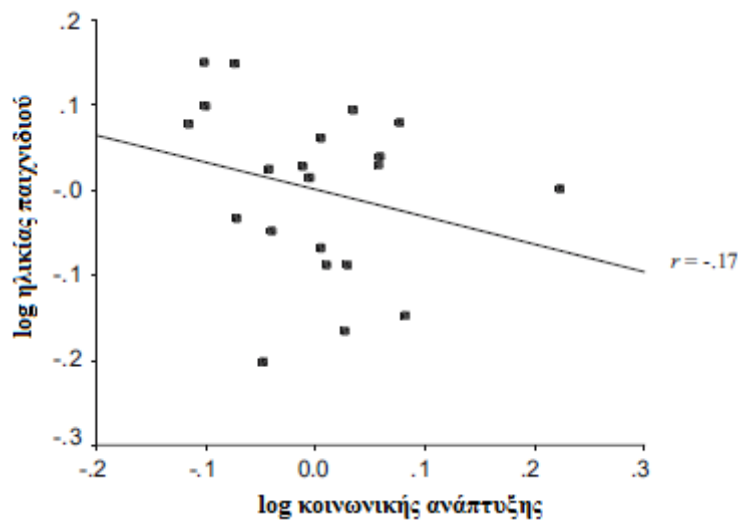
Η κοινωνική ανάπτυξη δεν προέβλεπε κάποια σημαντική διακύμανση στο συμβολικό παιχνίδι, $sr^2 = .01$, $t(36) = 0.90$, ns. Η κοινωνική ανάπτυξη ήταν σημαντικά συσχετιζόμενη με το συμβολικό παιχνίδι όταν ελεγχόταν για όλες τις μεταβλητές εκτός από την μη-λεκτική διανοητική ηλικία. Με βάση αυτό το εύρημα, το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες σχετικά με την διάμεση τιμή των μη-λεκτικών γνωστικών τους ικανοτήτων, χωρίζοντας το σε εκείνα τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές που είναι σχετικά ελεύθερα νοητικής υστέρησης (μη-λεκτικός δείκτης ευφυΐας > 66), και σε εκείνα που έχουν νοητική υστέρηση (μη-λεκτικός δείκτης ευφυΐας < 66). Η εκτέλεση ξεχωριστών μερικών συσχετισμών για κάθε ομάδα αποκάλυψε πως η κοινωνική ανάπτυξη σχετιζόταν σημαντικά με το συμβολικό παιχνίδι, μετά τον έλεγχο για άλλες μεταβλητές, αλλά μόνο στην υποομάδα που ήταν σχετικά ελεύθερη από νοητική υστέρηση, $r_{01.23456} = .45$, $p < .05$ (Εικόνα 3.1). Η σχέση μεταξύ της κοινωνικής ανάπτυξης και του συμβολικού παιχνιδιού δεν προσέγγισε σημαντικότητα στην ομάδα με νοητική υστέρηση, $p > .05$ (Εικόνα 3.2).¹⁰⁸

¹⁰⁷ Gillian C. Stanley, M. Mary Konstantareas (2006). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord* (2007) 37:1215-1223. DOI 10.1007/s10803-006-0263-2.

¹⁰⁸ Gillian C. Stanley, M. Mary Konstantareas (2006). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord* (2007) 37:1215-1223. DOI 10.1007/s10803-006-0263-2.



Εικόνα 3. – Διάγραμμα εμφάνισης της σχέσης μεταξύ της ηλικίας παιχνιδιού και της ηλικίας κοινωνικής ανάπτυξης στα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές και υψηλό δείκτη νοημοσύνης.



Εικόνα 3. - Διάγραμμα εμφάνισης της σχέσης μεταξύ της ηλικίας παιχνιδιού και της ηλικίας κοινωνικής ανάπτυξης στα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές και χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.

Ένας περιορισμός αυτής της μελέτης ήταν πως το συμβολικό παιχνίδι επιτεύχθηκε από φυσιολογικά παιδιά 3 ετών. Πολλά όμως από τα παιδιά στο δείγμα αυτό ήταν μεγαλύτερα από 36 μήνες, και κάποιος θα μπορούσε να επιχειρηματολογήσει πως το ερέθισμα παιχνιδιού του Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού μπορεί να μην ενδιέφερε εκείνα τα παιδιά. Ωστόσο, αυτό θα ήταν ένα θέμα για τα μεγαλύτερα, υψηλότερης λειτουργικότητας παιδιά, που δεν υπήρχαν πολλά. Ακόμη και μέσα σ' αυτή την ομάδα παιδιών, δεν υπήρχε ένδειξη

πως βρήκαν τα παιχνίδια κάτω από το επίπεδο ενδιαφέροντος, καθώς υπήρχαν μερικά υψηλής λειτουργικότητας παιδιά, που μπορούσαν να συνεργαστούν με τα παιχνίδια συμβολικά και επιδέξια. Παρ' όλες τις ανησυχίες σχετικά με το μεγάλο φάσμα ηλικιών, φάνηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν όλα τα παιδιά για να εξασφαλιστεί ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ακόμη, υπήρξε η ελπίδα πως χρησιμοποιώντας ένα τόσο μεγάλο φάσμα ηλικιών, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν παιδιά από όλα τα επίπεδα παιχνιδιού, συμπεριλαμβάνοντας εκείνα με ικανότητες προ-συμβολικού παιχνιδιού, για να αντιμετωπίσουν με τον τρόπο αυτό τις ανάγκες όλων των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές και όχι μόνο εκείνων που είναι υψηλής λειτουργικότητας και προφοράς.¹⁰⁹

3.5 Τέταρτη Έρευνα – Η Φύση του Παιχνιδιού στα Παιδιά με ή Χωρίς Αυτιστικά Σύνδρομα

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αποκτηθούν γνώσεις για την φύση του παιχνιδιού ανάμεσα στα παιδιά με ή χωρίς αυτιστικά σύνδρομα, δίνοντας προσοχή σε εκείνες τις ιδιότητες του συμβολικού αντιπροσωπευτικού παιχνιδιού που μπορεί να προέρχεται από και να αντικατοπτρίζει συγκεκριμένες όψεις κοινωνικής συμπλοκής.

Ελέγχθηκαν οι ικανότητες του παιχνιδιού προσποίησης σε 16 παιδιά (όλα αγόρια) με αυτισμό, και σε 16 παιδιά (11 αγόρια και 5 κορίτσια) με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές υστερήσεις αλλά χωρίς αυτισμό. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σύμφωνα με την διαθεσιμότητα στο σχολείο και την πιθανότητα να μπορούν να συμμορφωθούν στα τεστ, και κανείς δεν αποκλείστηκε όταν ήταν σε εξέλιξη οι συνεδρίες παιχνιδιού. Όλοι οι συμμετέχοντες με αυτισμό εμφάνισαν τα χαρακτηριστικά κλινικά γνωρίσματα του αυτισμού όπως προσδιορίζονται από τον DSM-IV (Αμερικανικός Ψυχιατρικός Σύλλογος, 1994), με διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, σε συνδυασμό με τα επαναλαμβανόμενα ή στερεότυπα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Επιβεβαιώσαμε την κλινική εικόνα επανεξετάζοντας συστηματικά με τους δασκάλους το πόσο πολύ συμμορφώθηκε το κάθε παιδί στα κριτήρια DSM της λίστας ελέγχου. Επιπλέον,

¹⁰⁹ Gillian C. Stanley, M. Mary Konstantareas (2006). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord* (2007) 37:1215-1223. DOI 10.1007/s10803-006-0263-2.

συμπληρώσαμε τις κλίμακες αναλογιών αυτισμού στην παιδική ηλικία (CARS)¹¹⁰ μετά από παρατήρηση των παιδιών στις τάξεις τους: οι βαθμολογίες CARS των παιδιών ήταν $M = 35.5$, $SD = 4.3$, κλίμακα = 30-41.5, όπου λαμβάνεται μία βαθμολογία των 30 ή παραπάνω για να δηλώσει αυτισμό. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2.

Πίνακας 3. – Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

	Χρονολογική ηλικία			Λεκτική νοητική ηλικία		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Κλίμακα	<i>M</i>	<i>SD</i>	Κλίμακα
Αυτισμός <i>n</i> = 16	9;6	2;11	7;1–13;9	5;3	1;11	2;6–10;2
Ομάδα σύγκρισης <i>n</i> = 16	10;4	1;6	7;10–12;3	5;0	1;2	3;2–6;9

Για να ταιριάζουν οι ομάδες με την λεκτική ικανότητα, διαχειριστήκαμε τις κλίμακες British Picture Vocabulary (BPVS).¹¹¹ Η κλίμακα αυτή είναι ένα τυποποιημένο, ευρέως χρησιμοποιούμενο μέτρο δεκτικού λεξιλογίου που επίσης εμφανίζονται να αποτιμούν μία σχετική περιοχή αδυναμιών των ατόμων με αυτισμό.¹¹² Η λεκτική νοητική ηλικία, ήταν παρόμοια στις ομάδες, και σε μία εκτίμηση της λεκτικής τους ευφυΐας που υπολογίστηκε χρησιμοποιώντας λεκτικά ισοδύναμα ηλικίας BPVS, σχετικά με την χρονολογική ηλικία, τα παιδιά με αυτισμό ($M = 70$; $SD = 25$; κλίμακα = 42-126) και εκείνα της ομάδας σύγκρισης ($M = 75$; $SD = 21$; κλίμακα = 40-104) ήταν επίσης παρόμοια.

Τα παιδιά εξεταστήκαν ξεχωριστά μέσα σε ένα ήσυχο δωμάτιο ελέγχου του σχολείου τους, και το παιχνίδι τους βιντεοσκοπήθηκε. Ο πειραματιστής ήταν ένας άνδρας τον οποίο γνώριζαν πολύ καλά οι συμμετέχοντες. Κάθισε στο πάτωμα με το παιδί και τα υλικά του τεστ. Υπήρχαν δύο ομάδες υλικών παιχνιδιού. Για κάθε ομάδα υλικών, προϋπήρχε μία περίοδος ελεύθερου παιχνιδιού πριν το προγραμματισμένο με τον πειραματιστή. Ο πειραματιστής, όταν δεν λάμβανε μέρος, παρατηρούσε το παιχνίδι του παιδιού ρωτούσε ή

¹¹⁰ Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1988). The childhood autism rating scale (CARS). Los Angeles, CA: Western Psychological.

¹¹¹ Dunn, L. M., Dunn, L., & Whetton, C. (1982). British picture vocabulary scale. NFER-Nelson: Windsor, UK.

¹¹² Jarrold, C., Boucher, J., & Russell, J. (1997). Language profiles in children with autism: Theoretical and methodological implications. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 1, 57–76.

σχολίαζε το τι συμβαίνει, ή πρόσφερε ενθάρρυνση, χωρίς όμως να παρεμβαίνει στο παιχνίδι.¹¹³

Το πρώτο σενάριο παιχνιδιού απεικόνιζε μία γνωστή ρουτίνα για τα παιδιά. Τα υλικά περιελάμβαναν μία κούκλα μωρό που ήταν φτιαγμένη από εύκαμπτο πλαστικό με ένα απλό φόρεμα που ήταν εύκολο να βγει, και μία ποικιλία αντικειμένων που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να αναπαραστήσουν αντικείμενα του μπάνιου ή της κρεβατοκάμαρας. Αν και τα υλικά μπορεί να θεωρούνταν λιγότερο κατάλληλα για τα αγόρια από ότι για τα κορίτσια, όλοι οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι να τα χρησιμοποιήσουν στο παιχνίδι. Υπήρχαν δύο στάδια στην διαδικασία:

1. *Το αυθόρμητο παιχνίδι.* Όπου το παιδί χρησιμοποιούσε τα υλικά για να φτιάξει μία ιστορία, ενώ ο πειραματιστής παρατηρούσε και μερικές φορές έκανε σχόλια για το παιχνίδι, χωρίς να συμμετέχει. Όταν το παιδί ένιωθε ικανοποιημένο για την ολοκλήρωση της ιστορίας του, συνήθως μεταξύ 2 – 4 λεπτά, ξεκινούσε το δεύτερο στάδιο.
2. *Μοντελοποιημένο παιχνίδι.* Στο στάδιο αυτό, ο πειραματιστής προέτρεπε το παιδί να κάνει πρώτα ένα μπάνιο στην κούκλα δίνοντας του ακριβώς τα βήματα και χρησιμοποιώντας τα υλικά που υπήρχαν, ενώ στη συνέχεια το παιδί έπρεπε να συνεχίσει πηγαίνοντας την κούκλα για ύπνο. Η ολοκλήρωση της φάσης αυτής διαρκούσε μέχρι 5 λεπτά (κυρίως μεταξύ 2 και 4), και διακόπτονταν όταν το παιδί δήλωνε πως είχε τελειώσει.

Το δεύτερο σενάριο παιχνιδιού περιελάμβανε δύο μινιατούρες, με λίγα στηρίγματα για το παιχνίδι, έτσι ώστε τα παιδιά θα χρειαζόταν να παράγουν ιδέες παιχνιδιού με λίγες φυσικές σκαλωσιές. Θα υπήρχε ένα κουτί που θα αναπαριστούσε το κτίριο του σχολείου, και δύο μικρές φιγούρες (ένα αγόρι και ένα κορίτσι). Στην διαδικασία υπήρχαν δύο στάδια.

1. *Αυθόρμητο παιχνίδι.* Ο πειραματιστής σύστηνε στο παιδί το αγόρι και το κορίτσι ως «Tom» και «Mary» και έδειχνε το σχολείο. Παρότρυνε το παιδί να χρησιμοποιήσει τα παιχνίδια αυτά για να φτιάξει μία ιστορία. Όταν το παιδί ένιωθε ικανοποιημένο με την ιστορία του (περίπου 2 με 4 λεπτά), άρχιζε το δεύτερο μέρος της διαδικασίας.

¹¹³ R. Peter Hobson, Anthony Lee, Jessica A. Hobson (2009). Qualities of symbolic play among children with Autism: A social – developmental perspective. *J Autism Dev Disord* 39:12-22. DOI 10.1007/s10803-008-0589-z.

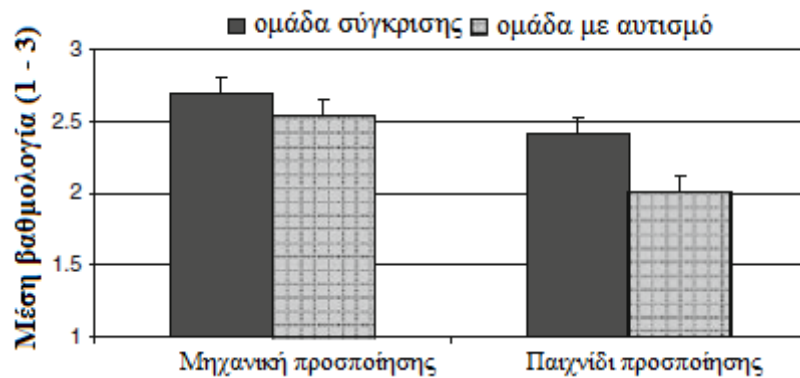
2. *Μοντελοποιημένο παιχνίδι.* Ο πειραματιστής επιδείκνυε πως οι φιγούρες ήταν παιδιά που έπαιζαν στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Ένα από τα παιδιά, η «Mary», είχε ένα ποτό, το οποίο ο «Tom» της ζήτησε να μοιραστούν. Ο πειραματιστής έκανε την αρχή μιας διαφωνίας κατά την οποία η «Mary» αρνούταν να μοιραστεί το ποτό της, και ζητήθηκε από τον συμμετέχοντα να συνεχίσει την ιστορία. Πάλι η ιστορία υπολογιζόταν να διαρκέσει περίπου 3 λεπτά, αλλά μπορούσε να συνεχιστεί μέχρι πέντε λεπτά.

Σχεδόν όλα τα παιδιά κρίθηκαν να δείχνουν καλή προσοχή στα υλικά εργασιών και των τεσσάρων καταστάσεων. Οι εξαιρέσεις αφορούσαν ένα παιδί (με σύνδρομο αυτισμού), που κρίθηκε ως απρόσεκτο όσον αφορούσε στα υλικά, σε δύο από τις τέσσερις καταστάσεις, και τρία παιδιά (όλα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού), που κρίθηκαν ως απρόσεκτα σε μία από τις τέσσερις καταστάσεις. Τρεις από αυτές τις καταστάσεις απροσεξίας ήταν κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού στην περίπτωση της κούκλας, μία κατά το μοντελοποιημένο παιχνίδι με την κούκλα, και μία κατά το μοντελοποιημένο παιχνίδι με το σχολείο και τις φιγούρες.¹¹⁴

Είχαμε προβλέψει πως οι συμμετέχοντες με αυτισμό θα έδειχναν σχετική ικανότητα με την μηχανική της προσποίησης (δυνατότητα να προσδώσουν συμβολικές σημασίες και να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα με περισσότερους από έναν τρόπους) αλλά θα ήταν ιδιαίτερα περιορισμένα στις εκφράσεις προσποίησης στο παιχνίδι (αυτογνωσία στην προσποίηση, επένδυση στις συμβολικές σημασίες, δημιουργικότητα, και διασκέδαση). Τα αποτελέσματα φαίνονται στην Εικόνα 3.3. Εδώ, μπορεί να παρατηρηθεί πως δεν υπήρχαν αποτελέσματα ούτε ανώτερου, ούτε κατώτερου ορίου σε καμία από τις μετρήσεις. Ακόμη, μέσα στην ομάδα των παιδιών χωρίς αυτισμό, τα 5 κορίτσια και τα 11 αγόρια πέτυχαν σχεδόν παρόμοιες βαθμολογίες και σταθερές αποκλίσεις και στην μηχανική (για τα αγόρια, $M = 2.7$, $SD = .2$, για τα κορίτσια, $M = 2.7$, $SD = .2$), και στις ιδιότητες του παιχνιδιού προσποίησης (για τα αγόρια, $M = 2.4$, $SD = .4$, για τα κορίτσια, $M = 2.5$, $SD = .5$).¹¹⁵

¹¹⁴ R. Peter Hobson, Anthony Lee, Jessica A. Hobson (2009). Qualities of symbolic play among children with Autism: A social – developmental perspective. *J Autism Dev Disord* 39:12-22. DOI 10.1007/s10803-008-0589-z.

¹¹⁵ R. Peter Hobson, Anthony Lee, Jessica A. Hobson (2009). Qualities of symbolic play among children with Autism: A social – developmental perspective. *J Autism Dev Disord* 39:12-22. DOI 10.1007/s10803-008-0589-z.

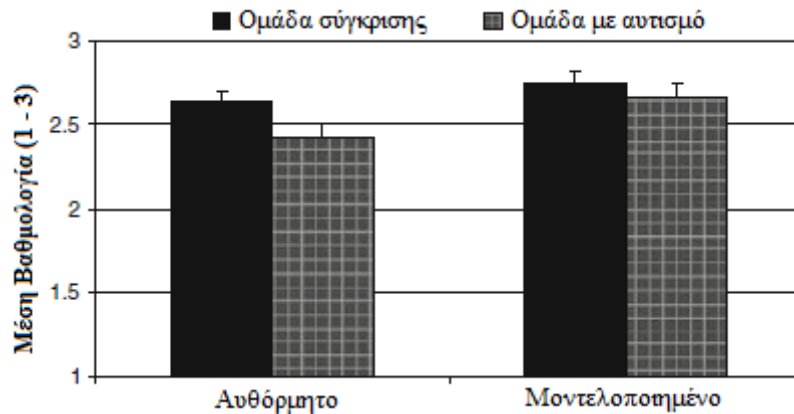


Εικόνα 3. – Μηχανική εναντίον παιχνιδιού προσποίησης

Η ανάλυση αποκάλυψε πως οι βαθμολογίες στην μηχανική της προσποίησης ήταν υψηλότερες από εκείνες του παιχνιδιού προσποίησης, $F(1,30) = 77.86$, $p < .001$. Τα τεστ έδειξαν πως δεν υπήρχαν διαφορές στις ομάδες όσον αφορά στην επίτευξη της μηχανικής της προσποίησης, $t(30) = .83$, ns, αλλά οι συμμετέχοντες με αυτισμό τα πήγαν λιγότερο καλά στο παιχνίδι προσποίησης συγκρινόμενοι με την άλλη ομάδα, $t(30) = 2.40$, $p < .05$ (Εικόνα 3.3).

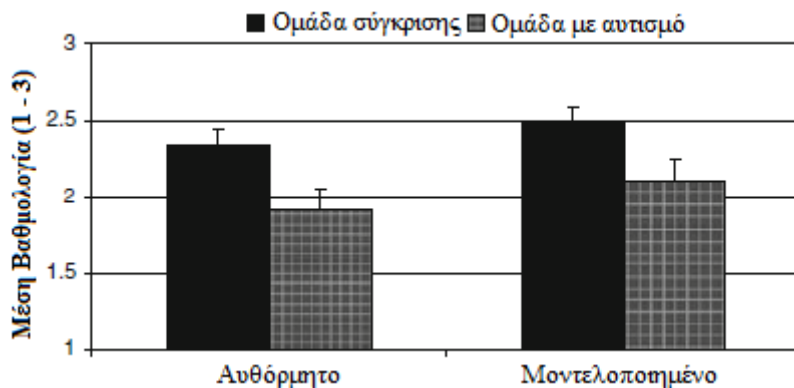
όσον αφορά στην αυθόρμητη ενάντια στην μοντελοποιημένη μηχανική προσποίησης, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην Εικόνα 3.4. Είναι φανερό πως οι ομάδες δεν διέφεραν στις βαθμολογίες σε καμία περίπτωση. Από την άλλη πλευρά, η μοντελοποίηση φάνηκε να ωφελεί τα παιδιά με αυτισμό, $t(15) = 2.17$, $p < .05$ – ειδικά στην χρησιμοποίηση των παιχνιδιών με περισσότερους από έναν τρόπους, $t(15) = 2.18$, $p < .05$ – αλλά όχι τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης, $t(15) = 1.24$, ns.¹¹⁶

¹¹⁶ R. Peter Hobson, Anthony Lee, Jessica A. Hobson (2009). Qualities of symbolic play among children with Autism: A social – developmental perspective. *J Autism Dev Disord* 39:12-22. DOI 10.1007/s10803-008-0589-z.



Εικόνα 3. – Μηχανικές προσποίησης των αυθόρμητων ενάντια των μοντελοποιημένων περιπτώσεων.

Οι βαθμολογίες αυθόρμητου ενάντια του μοντελοποιημένου παιχνιδιού προσποίησης παρουσιάζονται στην Εικόνα 3.5. Εδώ φαίνεται πως για το παιχνίδι προσποίησης, τα παιδιά με αυτιστικά σύνδρομα είχαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες από εκείνα της ομάδας σύγκρισης, και στις αυθόρμητες, $t(30) = 2.22, p < .05$ και στις μοντελοποιημένες, $t(3) = 2.32, p < .05$ περιπτώσεις.¹¹⁷



Εικόνα 3. – Το παιχνίδι προσποίησης των αυθόρμητων ενάντια των μοντελοποιημένων περιπτώσεων.

3.6 Πέμπτη Έρευνα – Συμβολικό Παιχνίδι Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Η μελέτη αυτή εστιάζει σε δύο ομάδες ερευνητικών ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων διευθύνει αντιφατικά ευρήματα για το αν υπάρχουν ή όχι σημαντικές διαφορές

¹¹⁷ R. Peter Hobson, Anthony Lee, Jessica A. Hobson (2009). Qualities of symbolic play among children with Autism: A social – developmental perspective. J Autism Dev Disord 39:12-22. DOI 10.1007/s10803-008-0589-z.

στις συμπεριφορές παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην φύση του παιχνιδιού, και στην γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ του παιχνιδιού, των μη λεκτικών γνωστικών μέτρων και των γλωσσικών μέτρων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με σοβαρές επικοινωνιακές καθυστερήσεις και αυτισμό ή άλλες αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Επίσης, υπήρξε ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και γλώσσας μετά τον έλεγχο για γνωστική ανάπτυξη.¹¹⁸

Οι αξιολογήσεις του παιχνιδιού εφαρμόστηκαν σε 73 παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές αναπηρίες μεταξύ 37 και 71 μηνών, με μέσο όρο ηλικίας τους 49.5 μήνες. 35 παιδιά διαγνώστηκαν με διαταραχές αυτισμού (με μέσο όρο 49.2 μήνες), και 38 είχαν άλλες αναπτυξιακές καθυστερήσεις (με μέσο όρο 49.7 μήνες). Οι ομάδες δεν ήταν ισάξιες στον αριθμό. Από τους συμμετέχοντες με αυτισμό, 6 ήταν κορίτσια και 29 αγόρια. Υπήρχαν επίσης 11 κορίτσια και 27 αγόρια στην ομάδα με τις λοιπές αναπτυξιακές διαταραχές (Πίνακας 3.3). Στην αρχή της μελέτης, σε κάθε συμμετέχοντα χορηγήθηκαν όλα τα τεστ της Κλίμακας Mullen Πρώιμης Μάθησης (MSEL)¹¹⁹, και της Κλίμακας-4 της Γλώσσας Προσχολικής Ηλικίας (PLS-4)¹²⁰ (Πίνακας 3.4).

Πίνακας 3. – Δημογραφικές πληροφορίες

	Αυτισμός (n = 35)	Αν. Διαταραχές (n = 38)
Φυλή		
Καυκάσιοι	25	27
Αφρικο-Αμερικάνοι	6	7
Πολυεθνικοί	2	2
Ασιάτες	1	2
Άλλοι	1	n/a
Φύλο		
Κορίτσια	6	11
Αγόρια	29	27

¹¹⁸ Kathy S. Thiemann-Bourque, Nancy C. Brady, Kandace K. Fleming (2012). Symbolic play of pre-schoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *J Autism Dev Disord* 42:863-873. DOI 10.1007/s10803-011-1317-7.

¹¹⁹ Mullen, E. (1995). Mullen scales of early learning: AGS edition. Circle Pines, MN: AGS.

¹²⁰ Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Evatt Pond, R. (2003). *Preschool Language Scale—Fourth Edition (PLS-4)*. San Antonio, TX: Pearson.

Πίνακας 3. – Μέσες και τυπικές αποκλίσεις για τις χρονολογικές ηλικίες, και μέσοι όροι και κλίμακες για βαθμολογίες ισάξιες με την ηλικία (σε μήνες) για τα τυποποιημένα τεστ.

	Αυτισμός (N = 35)		Αν. Διαταραχές (N = 38)	
	M	SD	M	SD
Χρονολογική ηλικία (σε μήνες)	49.2	8.6	49.7	9.1
	Μέσος	Κλίμακα	Μέσος	Κλίμακα
MSEL καλή κίνηση	21.0	12–33	18.0	5–34
MSEL οπτική υποδοχή	21.0	6–29	19.5	<1–37
MSEL δεκτική γλώσσα	13.0	7–34	19.0	6–34
MSEL εκφραστική γλώσσα	14.0	4–24	14.5	0–26
PLS-4 σύνολο (AC + EC)	15.0	10–28	21.0	7–45
PLS-4 AC	20.0	11–27	19.5	7–27
PLS-4 EC	17.0	10–27	18.0	7–30

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σύμφωνα με τα ακόλουθα: α) χρονολογική ηλικία μεταξύ 3 και 6 ετών και να πηγαίνουν νηπιαγωγείο, β) εκφραστικό λεξιλόγιο με λιγότερες από 20 περίπου διαφορετικές λέξεις, γ) βαθμολογία με περισσότερες από μία τυπικές αποκλίσεις κάτω του μέσου όρου της κλίμακας MSEL, δ) κατάλληλοι να λάβουν ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης μέσω της σχολικής περιφέρειας, ε) κινητικές δεξιότητες επαρκείς ώστε να επιλέξουν ένα σύμβολο ή να ενεργοποιήσουν ένα διακόπτη με τουλάχιστον ένα χέρι ή βραχίονα, και στ) όραση 20/80 ή καλύτερη στο ένα τουλάχιστον μάτι και επίπεδα ακοής 25 dB HL ή καλύτερη στο ένα τουλάχιστον αυτί.¹²¹

Αναφέρθηκε διάγνωση αυτισμού για 35 συμμετέχοντες, με βάση την εμφάνιση τριών από τα παρακάτω τέσσερα κριτήρια: εκπαιδευτική ή κλινική διάγνωση αυτισμού από εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου ή από ένα διαπιστευμένο γραφείο που δεν συνδέεται με το ερευνητικό εργαστήριο του συγγραφέα, αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Διαγνωστικών Παρατηρήσεων Αυτισμού (ADOS)¹²², αποτελέσματα από την κλίμακα CARS¹²³, κλινικά χαρακτηριστικά που καθορίστηκαν από τον DSM-IV (APA 1994), και

¹²¹ Kathy S. Thiemann-Bourque, Nancy C. Brady, Kandace K. Fleming (2012). Symbolic play of pre-schoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *J Autism Dev Disord* 42:863-873. DOI 10.1007/s10803-011-1317-7.

¹²² Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P., & Risi, S. (1999). *Autism diagnostic observation schedule (ADOS)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

¹²³ Schopler, E., Reichler, R., & Rochen Renner, B. (1993). *Childhood autism rating scale (CARS)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

βαθμολογίες 15 και πάνω στο Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ).¹²⁴ Το SCQ χορηγούταν στους γονείς από το προσωπικό του έργου. Η ολοκλήρωση όλων των άλλων διαγνωστικών αξιολογήσεων επιβεβαιωνόταν μέσω αναφοράς των γονέων.

Χρησιμοποιήθηκαν πέντε σετ για την αποτίμηση του παιχνιδιού των παιδιών σε ανοργάνωτες και σε οργανωμένες δραστηριότητες σε ένα σύνολο 15 λεπτών παιχνιδιού (3 λεπτά ανά σετ) με έναν εξεταστή. Αυτά τα σετ παιχνιδιού και οι δραστηριότητες υιοθετήθηκαν από τους Kasari και συνεργάτες.¹²⁵ Υπήρχε η επιθυμία να παρατηρηθούν οι συμπεριφορές αυθόρμητου παιχνιδιού των παιδιών. Συνεπώς, μόνο μία ενέργεια συμβολικού παιχνιδιού ήταν μοντελοποιημένη για το παιδί για κάθε σετ παιχνιδιού. Αν το παιδί μιμούταν αμέσως την συμβολική ενέργεια του εξεταστή, δεν είχε κωδικοποιηθεί. Ο Πίνακας 3.5 δείχνει σετ παιχνιδιού και παραδείγματα ενεργειών συμβολικού παιχνιδιού μοντελοποιημένες από τον εξεταστή.

Πίνακας 3. – Υλικά παιχνιδιού και μοντελοποιημένες ενέργειες συμβολικού παιχνιδιού

Σετ παιχνιδιού	Παιχνίδια που χρησιμοποιούνται	Τυποποιημένη συμβολική ενέργεια
Σετ 1: ελεύθερο παιχνίδι	Κύπελα που φωλιάζουν το ένα στο άλλο, παζλ με μεγάλα ξύλινα πόμολα	N/A
Σετ 2: σύνεργα τσαγιού	Κούκλα, κουτάλι, τσαγιέρα, μπουλ, μπουκάλι, 2 κούπες και 2 πατάκια	Ταΐζουν την κούκλα ένα κομμάτι σφουγγαριού με το χέρι ή το κουτάλι σαν να ήταν φαγητό, και λένε "μμμμ!"
Σετ 3: καλλωπισμός	Κούκλα με μαλλιά, βούρτσα, καθρέφτης, και παιχνίδι τηλέφωνο και ένα κομμάτι σφουγγάρι	Φέρνουν το τηλέφωνο στο αυτί της κούκλας σαν να μπορούσε να μιλήσει λένε "γεια" ή "αντίο"
Σετ 4: ύπνος	Κρεβατάκι, 2 μικροί πλαστικοί άνθρωποι, τραπέζι, 2 πλαστικές καρέκλες, μαξιλάρι, και ένα κομμάτι χαρτί	Ξαπλώνουν την κούκλα στο κρεβάτι και την σκεπάζουν με το χαρτί σαν να ήταν κουβέρτα. Κάνουν ήχο ύπνου.
Σετ 5: πυροσβ. σταθμός	Πυροσβεστικός σταθμός, πυροσβ. φορητό με σκάλα, 2 πλαστικοί πυροσβέστες, 2 πινακίδες, και ένα πλαστικό καλαμάκι	Τοποθετούν το καλαμάκι στο χέρι του πυροσβέστη σαν να είναι μάνικα. Κάνουν "σσσασσ" σαν να ψεκάει νερό.

Το μέτρο του παιχνιδιού που χρησιμοποιήθηκε για να εκτιμήσει την ανάπτυξη των συμμετεχόντων βασιζόταν στην έρευνα του Lifter (2000)¹²⁶, συγκεκριμένα στο Όργανο Αποτίμησης του Αναπτυξιακού Παιχνιδιού (DPA). Το DPA αποτελείται από οκτώ επίπεδα παιχνιδιού, και 15 κατηγορίες παιχνιδιού μέσα σε αυτά τα επίπεδα. Για την μελέτη αυτή, συμπεριλάβαμε 11 από τις 15 κατηγορίες παιχνιδιού DPA. Οι 11 αυτές κατηγορίες

¹²⁴ Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). Social Communication Questionnaire (SCQ). Los Angeles: Western Psychological Services.

¹²⁵ Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 611–620.

¹²⁶ Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The developmental play assessment (DPA) instrument. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schafer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 228–260). New York: Wiley.

συνέθεταν τέσσερα επίπεδα παιχνιδιού: Επίπεδο 1: Δράσεις που δεν μπορούν να διακριθούν, Επίπεδο 2: Λειτουργικό παιχνίδι/Χρήση αντικειμένου, Επίπεδο 3: Λειτουργική συνδυαστική, και Επίπεδο 4: Συμβολικό παιχνίδι (Πίνακας 3.5).¹²⁷

Πίνακας 3. – Διαδοχή επιπέδων παιχνιδιού και κατηγορίες

Επίπεδα παιχνιδιού	Κατηγορίες παιχνιδιού	Παραδείγματα ενεργειών παιχνιδιού
Επίπεδο 1: ενέργειες που δεν διακρίνονται	1. Μάσημα-ταλάντωση-διερεύνηση	Τοποθετεί ένα παιχνίδι στο στόμα
Επίπεδο 2: Λειτουργικό παιχνίδι/Χρήση αντικειμένου	2. Διαχωρισμός ενεργειών πάνω σε αντικείμενα	Κυλά μία μπάλα, σπρώχνει ένα αυτοκίνητο
Επίπεδο 3: Λειτουργική συνδυαστική	3. Κατάργηση συνδυασμών	Βγάζει κομμάτια από ένα παζλ
	4. Συνδυασμοί παρουσίας	Τοποθετεί κομμάτια σε ένα παζλ
	5. Γενικοί συνδυασμοί	Βάζει στη σειρά κύπελα
	6. προσποίηση	Τοποθετεί το τηλέφωνο στο αυτί για να μιλήσει
	7. Συγκεκριμένοι φυσικοί συνδυασμοί	Στβάζει κύπελα το ένα πάνω στο άλλο για να φτιάξει πύργο
Επίπεδο 4: Συμβολικό παιχνίδι	8. Το παιδί ως διαμεσολαβητής	Ρίχνει την μπάλα στον αξιολογητή
	9. Συγκεκριμένοι συμβατικοί συνδυασμοί	Ανακατεύει με το κουτάλι μέσα στην κούπα
	10. Υποκαταστάσεις	Χρησιμοποιεί το καλαμάκι σαν να ήταν μάνικα
	11. Η κούκλα ως διαμεσολαβητής	Τοποθετεί το καλαμάκι στο χέρι του πυροσβέστη για να συμπεριλαμβάνει μη αναμενόμενες υποκαταστάσεις

Δόθηκαν οδηγίες στους εξεταστές να τακτοποιήσουν τα παιχνίδια στα σετ κατά συγκεκριμένους τρόπους, ώστε να αποσπάσουν πιο ευρεία ποικιλία αναμενόμενων ενεργειών παιχνιδιού. Με εξαίρεση το πρώτο σετ ελεύθερου παιχνιδιού, ο εξεταστής μοντελοποιούσε μία ενέργεια συμβολικού παιχνιδιού χρησιμοποιώντας κάθε αντικείμενο προσποίησης. Μετά από αυτό το μοντέλο, ξεκινούσε ένα χρονόμετρο και το παιδί μπορούσε να παίξει με μία σειρά παιχνιδιών, μέσα σε κάθε σετ παιχνιδιών για 3 λεπτά. Ο εξεταστής μπορούσε να αγγίξει ή να παίξει μόνο με εκείνα τα παιχνίδια που το παιδί είχε ήδη διαλέξει ή είχε παίξει μαζί. Μπορούσε να παίξει με ένα παιχνίδι κατά τον ίδιο τρόπο που το παιδί είχε παίξει με αυτό, αλλά δεν μπορούσε να παίξει κατά έναν τρόπο που το παιδί δεν είχε παρουσιάσει (π.χ. αυτό θα παρακινούσε το παιδί να χρησιμοποιήσει ένα υψηλότερο επίπεδο παιχνιδιού). Αν ένα παιδί σταθεροποιούταν σε ένα συγκεκριμένο παιχνίδι για ένα λεπτό ή περισσότερο κατά έναν επίμονο τρόπο, το παιχνίδι αυτό αντικαθιστούταν με ένα άλλο.¹²⁸

¹²⁷ Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17, 139–159.

¹²⁸ Kathy S. Thiemann-Bourque, Nancy C. Brady, Kandace K. Fleming (2012). Symbolic play of pre-schoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *J Autism Dev Disord* 42:863-873. DOI 10.1007/s10803-011-1317-7.

Για να ελεγχθεί αν οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό ήταν σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, χρησιμοποιούταν τεστ με ανεξάρτητα δείγματα *t*, για να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων *t* χρησιμοποιούταν επίσης για την σύγκριση των αναλογιών του καθενός από τους ξεχωριστούς τύπους ενεργειών παιχνιδιού.

Οι ελλείψεις στο παιχνίδι, χαρακτηριστικό γνώρισμα των μικρών παιδιών με αυτισμό, μπορεί να οφείλονται στις δυσκολίες προσανατολισμού και στην μίμηση των ενεργειών του φροντιστή πάνω στα αντικείμενα. Τέτοιες δυσκολίες μπορεί να οδηγήσουν σε μικρότερη γνωστική ανάπτυξη και πνευματικές αναπαραστάσεις αντικειμένων και γεγονότων.¹²⁹ Συνεπώς, ένα περιορισμένο ενδιαφέρον και μία περιορισμένη ικανότητα σωστής δράσης πάνω στα αντικείμενα παιχνιδιού, μπορεί να οφείλονται σε πρόβλημα κοινωνικής μάθησης,¹³⁰ ή σε έλλειψη προσοχής στα μοντέλα ενηλίκων και στην ενίσχυση.

Βρήκαμε μία διαφορά στο παιχνίδι μεταξύ των δύο ομάδων, στο ότι τα παιδιά με αυτισμό συνδύαζαν τα παιχνίδια κατά έναν συμβατικό τρόπο, καλύτερα από τα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού μπορεί να είναι ευκολότερος για τα παιδιά με αυτισμό, καθώς απαιτεί μία κατανόηση του τρόπου που τα αντικείμενα πηγαίνουν μαζί, που βασίζεται στην γνώση των ιδιοτήτων των αντικειμένων, μία δεξιότητα που εξαρτάται λιγότερο στα μαθησιακά μοντέλα των ενηλίκων. Ο πιο κοινός τύπος παιχνιδιού και στις δύο ομάδες ήταν το λειτουργικό παιχνίδι. Έπαιζαν με συμβατικό τρόπο με τα αντικείμενα, συσχέτιζαν αντικείμενα με τον εαυτό τους (π.χ. έφερναν το παιχνίδι τηλέφωνο στο αυτί τους για να μιλήσουν), και επέκτειναν ενέργειες σε άλλους (π.χ. τάζαν τον εξεταστή με ένα μπουκάλι). Αν και περιορισμένο, το συμβολικό παιχνίδι δεν έλειπε εντελώς από το ρεπερτόριο παιχνιδιού τους.¹³¹

Τα παιδιά με αυτισμό ξοδεύουν λιγότερο χρόνο παίζοντας με πολλαπλά αντικείμενα την ίδια στιγμή, ή χρησιμοποιώντας φωνήματα ή χειρονομίες. Ακόμη, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν λιγότερες συμπεριφορές συμβολικού παιχνιδιού που περιλαμβάνουν

¹²⁹ Yoder, P. (2006). Predicting lexical diversity growth rate in young children with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 378–388.

¹³⁰ Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.

¹³¹ Kathy S. Thiemann-Bourque, Nancy C. Brady, Kandace K. Fleming (2012). Symbolic play of pre-schoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *J Autism Dev Disord* 42:863-873. DOI 10.1007/s10803-011-1317-7.

απόδοση ψεύτικων ιδιοτήτων και αναφορές σε κάποιο αντικείμενο που δεν είναι μπροστά τους.¹³² Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν συσχετίσεις μεταξύ του παιχνιδιού, της γλώσσας και των γνωστικών μέτρων, δηλώνοντας πως το παιχνίδι είναι ανάλογο με αυτά τα μέτρα και ίσως δεν προσθέτει κάποιες μοναδικές γνώσεις στις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού. Όταν παρέχονται τα μοντέλα, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μιμηθούν ενέργειες συμβολικού παιχνιδιού ακόμη καλύτερα από τα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά και από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ωστόσο, ακόμη και όταν δεν παρέχονται μοντέλα τα παιδιά με αυτισμό συνεχίζουν να εμφανίζουν αντικαταστάσεις συμβολικού παιχνιδιού σε αναλογίες που μπορούν να συγκριθούν με τις παραπάνω ομάδες. Το περιεχόμενο του δείγματος δεν επέτρεψε στα παιδιά να εκφράσουν το φάσμα και το τύπο των δεξιοτήτων παιχνιδιού για τα οποία ήταν ικανά. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν αγόρια (75%) και δύο σετ παιχνιδιών, το σετ τσαγιού και ο καλλωπισμός, μπορεί να ήταν λιγότερο ελκυστικά για τα ενδιαφέροντά τους, και αυτό είχε επίδραση στο παιχνίδι τους. Ακόμη, το σύστημα κωδικοποίησης βασιζόταν στο τι προσδοκούσαν οι ενήλικοι πως θα κάνουν τα παιδιά σε μία συγκεκριμένη κατάσταση.

Συνοψίζοντας, δεν βρέθηκαν διαφορές στην ποσότητα του παιχνιδιού με διαφορετικά αντικείμενα και συμπεριφορές συμβολικού παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας με αυτισμό και σε εκείνα με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτό συνέβη πιθανόν επειδή στρατολογήθηκαν συμμετέχοντες με παρόμοια στάδια γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης. Όπως αναμενόταν, βρέθηκαν έντονοι συσχετισμοί μεταξύ παιχνιδιού, γλώσσας, και γνώσης, και οι συσχετισμοί ήταν τόσο δυνατοί που όταν τα μη λεκτικά γνωστικά μέτρα ήταν μερικώς εκτός, το παιχνίδι δεν συσχετιζόταν πλέον με τη γλώσσα.¹³³

¹³² Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487–497.

¹³³ Kathy S. Thiemann-Bourque, Nancy C. Brady, Kandace K. Fleming (2012). Symbolic play of pre-schoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *J Autism Dev Disord* 42:863-873. DOI 10.1007/s10803-011-1317-7.

3.7 Έκτη Έρευνα – Ιδιότητες Συμβολικού Παιχνιδιού σε Παιδιά με Αυτισμό

Η μελέτη αυτή στοχεύει στον καθορισμό του αν τα παιδιά με αυτιστικά σύνδρομα εμπλέκονται λιγότερο στο παιχνίδι προσποίησης. Η υπόθεση που έγινε στην αρχή της έρευνας ήταν πως τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν περιορισμένη ικανότητα για δημιουργικό συμβολικό παιχνίδι.

Η μελέτη έλεγξε δραστηριότητες παιχνιδιού προσποίησης σε 16 αγόρια με αυτισμό μεταξύ των 7:1 και 13:6 ετών, και 16 παιδιά (11 αγόρια και 5 κορίτσια) ηλικίας 7:10 και 12:3 ετών που δεν είχαν αυτισμό, αλλά αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια αναπτυξιακή διαταραχή. Τα παιδιά ελέγχθηκαν ξεχωριστά, ενώ λάμβανε χώρα βιντεοσκόπηση για μελλοντική έρευνα από έναν ανεξάρτητο γιατρό. Υπήρξαν δύο σενάρια:

1. Παιχνίδι χωρίς τυποποίηση – αυθόρμητο παιχνίδι με καθοδήγηση, «χρησιμοποίησε αυτά τα πράγματα για να φτιάξεις μία ιστορία».
2. Τυποποιημένο παιχνίδι, με τον ελεγκτή να περιγράφει όλες του τις ενέργειες.

Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών βαθμολογούνταν σε έξι περιοχές:

- ⇒ Στην απόδοση συμβολικής σημασίας στα αντικείμενα παιχνιδιού.
- ⇒ Στην δυνατότητα ευέλικτης χρήσης των αντικειμένων.
- ⇒ Στην αυτογνωσία.
- ⇒ Στην επένδυση σε συμβολικές σημασίες.
- ⇒ Στην δημιουργικότητα.
- ⇒ Στην διασκέδαση.

Η έρευνα απέδειξε πως το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών με αυτισμό, και την αυθόρμητη αλλά και την τυποποιημένη αλληλεπίδραση, ξεχώριζε λόγω των δυσκολιών που απέφερε η έλλειψη αυτογνωσίας στην δημιουργία σημασιών, στην επένδυση συμβολικών σημασιών, στην δημιουργικότητα και την διασκέδαση, τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ως απαραίτητα και αντανακλούν στην κανονιστική, κοινωνική και δημιουργική ανάπτυξη του παιχνιδιού.

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσίασαν σχετική ικανότητα και γνώση με την μηχανική του συμβολικού παιχνιδιού, και δυσκολεύτηκαν με την έκφραση αυτού του παιχνιδίσματος. Τα παιδιά με αυτισμό ταίριαζαν με τους συνομηλίκους τους από την πλευρά επινόησης φανταστικών αντικειμένων, κάνοντας το ένα αντικείμενο να αναπαριστά το άλλο και από πλευράς ευελιξίας στην χρησιμοποίηση των αντικειμένων παιχνιδιού. Τα παιδιά με αυτισμό φάνηκαν να συμμετέχουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα όταν το παιχνίδι ήταν μοντελοποιημένο, συγκεκριμένα όταν τα παιχνίδια χρησιμοποιούταν για περισσότερους από έναν σκοπούς.¹³⁴

3.8 Έβδομη Έρευνα – Το Παιχνίδι Προσποίησης στα Παιδιά με Αυτισμό μέσω Συστήματος Επαυξημένης Πραγματικότητας

Η έλλειψη του αυθόρμητου παιχνιδιού προσποίησης είναι ένας πρώιμος διαγνωστικός δείκτης των περιπτώσεων αυτιστικών διαταραχών (ASC) μαζί με διαταραγμένη επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Προτείναμε ένα σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας (AR) για να ενθαρρύνει το παιχνίδι προσποίησης, βασισμένο σε μία αναλογία μεταξύ εφευρετικής ερμηνείας των φυσικών αντικειμένων και της υπέρθεσης του πραγματικού περιεχομένου στον φυσικό κόσμο στην επαυξημένη πραγματικότητα. Η μελέτη αυτή αναφέρει ένα εμπειρικό πείραμα, περιλαμβάνοντας παιδιά ηλικιών μεταξύ 4 και 7 που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Τα αποτελέσματα βρίσκουν σημαντικά περισσότερο παιχνίδι προσποίησης, και υψηλότερη συμμετοχή, χρησιμοποιώντας το σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας σε σύγκριση με μία μη-επαυξημένη κατάσταση. Επίσης συζητούνται θέματα χρηστικότητας και επιπτώσεις του σχεδιασμού για τα συστήματα επαυξημένης πραγματικότητας που έχουν ως στόχο την υποστήριξη των παιδιών με σύνδρομο αυτισμού και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.¹³⁵

¹³⁴ Hobson, R. P., Lee, A. and Hobson, J. A. (2008). Qualities of Symbolic Play among Children With Autism: A Social-Development Perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, p. 12-22.

¹³⁵ Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). *Through the looking glass: Pretend play for children with autism*. University of Cambridge.










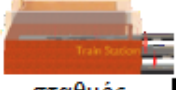








Το σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας έχει σχεδιαστεί για την μεταφορά μίας όψης κατοπτρισμού της πραγματικότητας, εμπλουτισμένης με επαυξήσεις, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3.6. Χρησιμοποιούμε την μεταφορά καθρέφτη αφού 1) επιτρέπει την αλληλεπίδραση με το σύστημα χωρίς το παιδί να φορά ή να κρατά τον εξοπλισμό, 2) τα χέρια είναι ελεύθερα, οπότε επιτρέπει τον χειρισμό των παιχνιδιών και με τα δύο χέρια, 3) η θεώρηση του εαυτού στον καθρέφτη είναι τυπικά μία γνωστή και άνετη εμπειρία για τα παιδιά, και 4) παρέχει μία διαμοιρασμένη και σταθερή οπτική εμπειρία για όλους τους ταυτόχρονους χρήστες.



Εικόνα 3. – Αλληλεπίδραση ενός παιδιού με το σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας

Επιλέγουμε οχήματα ως το θέμα παιχνιδιού επειδή οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει πως τα αυτιστικά παιδιά δείχνουν συχνά ένα μανιώδες ενδιαφέρον για τα μηχανήματα. 5 Λαμβάνοντας τρεις από τους πιο δημοφιλείς τύπους οχημάτων, αμάξι, τρένο και αεροπλάνο, αναπτύξαμε τρεις σκηνές παιχνιδιού. Κάθε σκηνή ενοποιεί τρεις τύπους αύξησης, και έχει σαν σκοπό να ενθαρρύνει διαδοχικά πιο περίπλοκες συμπεριφορές παιχνιδιού προσποίησης. Οι αυξήσεις που σχετίζονται με τα οχήματα συνοψίζονται στον Πίνακα 3.7.¹³⁶

¹³⁶ Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. University of Cambridge.

	Blk1	Blk2	Blk3	Box	Evt1	Evt2
Αμάξι	 αμάξι	 σχολικό	 βενζίνη	 σχολείο	 γέφυρα	 σκονισμένο
Τρένο	 τρένο	 βαγόνι	 φανάρι	 σταθμός τρένου	 γραμμή	 γερανός
Αεροπλάνο	 αεροπλάνο	 ελικόπτερο	 σκάλες	 υπόστεγο	 αεροδιάδρομος	 φωτιά

Εικόνα 3. – Σύνοψη αντικειμένων επαυξημένης πραγματικότητας αυξημένα σε μπλοκ (Blk), κουτιά (Box) και στο περιβάλλον (Evt)

Στην έρευνα συμμετέχουν 12 παιδιά, τα οποία έχουν επισήμως διαγνωστεί με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ή με σύνδρομο Asperger, ηλικίας 4-7 ετών, 10 αγόρια και 2 κορίτσια. Όλοι οι συμμετέχοντες αμείφτηκαν ο καθένας με ένα εκπαιδευτικό δώρο, κατάλληλο για την ηλικία τους.

Επισκεφτήκαμε τους συμμετέχοντες στα σπίτια τους πριν από το πείραμα ώστε να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με τον αυτισμό τους και την κατάσταση της γλώσσας τους. Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Αναλογίας του Αυτισμού Παιδικής Ηλικίας, 2^η έκδοση (CARS2) βασισμένοι στις συνεντεύξεις των γονέων και στην άμεση παρατήρηση ώστε να ενημερωθούμε για την σοβαρότητα αυτισμού των συμμετεχόντων. Αξιολογήσαμε επίσης την λεκτική νοητική τους ηλικία χρησιμοποιώντας την Βρετανική Κλίμακα Εικόνας Λεξιλογίου, 3^η έκδοση (BPVS3) αφού η έρευνα δηλώνει πως το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού συσχετίζεται στενά με την κατανόηση της γλώσσας τους.¹³⁷ Ο Πίνακας 3.7 δείχνει τις πληροφορίες των συμμετεχόντων.

¹³⁷ Ungerer, J. A. and Sigman, M. Symbolic Play and Language Comprehension in Autistic Children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 20, 2 (1981), 318–337.

Πίνακας 3. – Σύνοψη των πληροφοριών για τους συμμετέχοντες

	Χρονολογική ηλικία (μήνες)	Λεκτική νοητική ηλικία (μήνες)	Σοβαρότητα αυτισμού
Μέσος όρος	82	73*	33.3 (ήπιος-προς-μέτριος)
SD	11.09	17.82	6.34
Κλίμακα	53 - 93	45 - 104	22.5 - 41.5

*Ένας συμμετέχοντας δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει το τεστ BPVS3

Βασισμένοι στις συνεντεύξεις των γονέων CARS2, το επίπεδο «χρήσης αντικειμένου στο παιχνίδι» μεταξύ των συμμετεχόντων είναι μεταξύ ήπιου και μέτριου ακατάλληλου (εκτός από έναν συμμετέχοντα που αναφέρθηκε ως ηλικιακά κατάλληλος). Τα επίπεδα συχνότητας του παιχνιδιού προσποίησης στο σπίτι είναι: συχνά (3 συμμετέχοντες), μερικές φορές (4 συμμετέχοντες), σπάνια (4 συμμετέχοντες) και ποτέ (1 συμμετέχοντας). Εννέα συμμετέχοντες παρακολουθούν την βασική πρώτη τάξη με ειδική βοήθεια. Ένας διδασκόταν στο σπίτι όταν έλαβε χώρα η έρευνα. Ένας παρακολουθεί μαθήματα σε ειδικό σχολείο και ένας άλλος είναι σε μία ειδική τάξη για αυτισμό και μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τις υπολογιστικές μηχανές, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς χρησιμοποιούν υπολογιστές σε καθημερινή βάση.

Η κύριες διαδικασίες του πειράματος είναι σταθερές και στην κατάσταση επαυξημένης πραγματικότητας και στην μη επαυξημένης πραγματικότητας, όπως περιγράφεται παρακάτω:¹³⁸

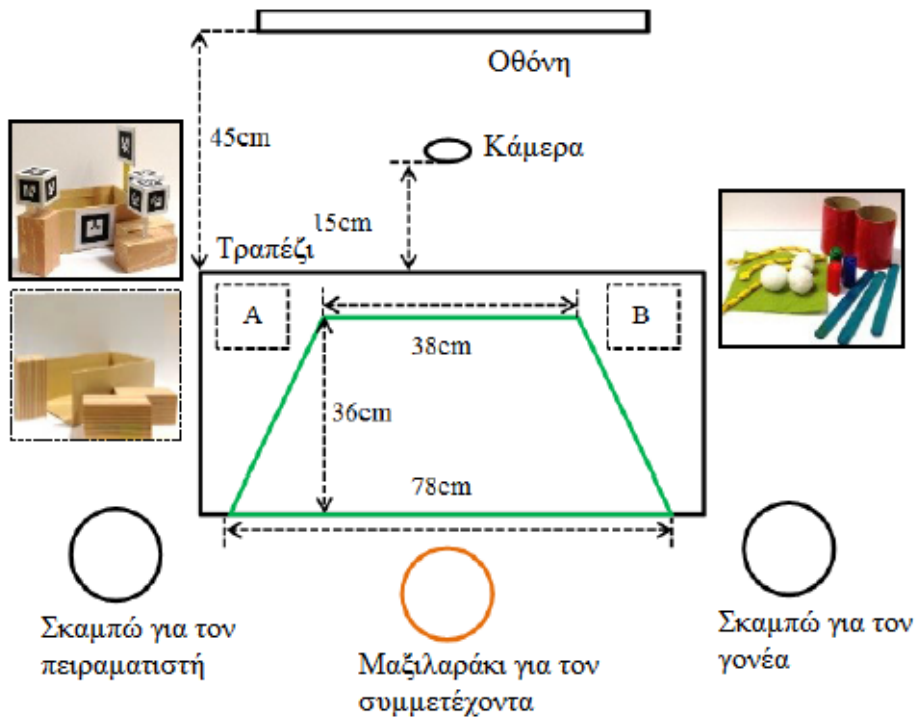
1. Μία σύντομη εισαγωγή: Ο πειραματιστής υπενθυμίζει στον συμμετέχοντα να «παίζει εντός της περιοχής που μαγνητοσκοπείται», «να παίζει με οτιδήποτε του/της αρέσει πάνω από το τραπέζι» και «να σταματήσει μετά από 5 λεπτά».
2. Προετοιμάζει το υλικό παιχνιδιού πάνω στο τραπέζι.
3. Ξεκινά την εργασία: Ο πειραματιστής κρατά ένα μπλοκ (τουβλάκι) και λέει: «δείξε μου πώς μπορείς να παίζεις με αυτό ως ένα αμάξι/τρένο/αεροπλάνο» μετά δίνει το μπλοκ στον συμμετέχοντα.
4. Κατά τη διάρκεια του πειράματος:

¹³⁸ Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. University of Cambridge.

- ⇒ Ο πειραματιστής δεν πρέπει να δίνει ιδέες για το παιχνίδι προσποίησης.
 - ⇒ Αν ο συμμετέχοντας δεν ανταποκρίνεται στο παιχνίδι, ο πειραματιστής πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί λέγοντας: «θέλω να δω περισσότερο να παίζεις με το μπλοκ ως τρένο/αμάξι/αεροπλάνο. Ας προσπαθήσουμε λίγο ακόμη».
 - ⇒ Αν ο συμμετέχοντας δεν χρησιμοποιεί κανένα από τα φυσικά στοιχεία που υπάρχουν, ο πειραματιστής πρέπει να τον ενθαρρύνει λέγοντας: «Μπορείς να παίζεις με οτιδήποτε σου αρέσει πάνω στο τραπέζι».
 - ⇒ Ο πειραματιστής μπορεί να παρακινηθεί το μέγιστο 3 φορές. Μετά από αυτό ο πειραματιστής πρέπει να ρωτήσει: «Θέλεις να συνεχίσεις με το παιχνίδι ή να αλλάξεις σε κάποιο άλλο?»
5. Μετά από 5 λεπτά, ο πειραματιστής πρέπει να περιμένει μέχρι ο συμμετέχοντας να τελειώσει με το τρέχον επεισόδιο παιχνιδιού και λέει «Πολύ καλά. Τώρα ας σταματήσουμε και ας τα βάλουμε όλα πίσω».
 6. Επανάληψη των βημάτων 2-5 για τις άλλες δύο εργασίες.
 7. Στο τέλος κάθε περίπτωσης ζητείται από τον συμμετέχοντα να ανατροφοδοτήσει.
 8. Συνέντευξη με τον γονέα όταν και οι δύο περιπτώσεις έχουν τελειώσει.

Επιπρόσθετα στην παραπάνω διαδικασία, στην περίπτωση επαυξημένης πραγματικότητας, ο πειραματιστής θα αφήσει τον συμμετέχοντα να δοκιμάσει το σύστημα σε μία κατάσταση επίδειξης πριν από το πραγματικό πείραμα. Κατά τη διάρκεια του κάθε πειράματος, περίπου 3 λεπτά, ο πειραματιστής λέει «Κοίταξε, κάτι θα εμφανιστεί στην οθόνη», και μετά αποκαλύπτει το επιπλέον φανταστικό περιεχόμενο (γέφυρα/σιδηροδρομική γραμμή/αεροδιάδρομος) στην οθόνη. Σε τέσσερα λεπτά, ο πειραματιστής λέει «Κοίταξε, κάτι άλλο θα εμφανιστεί στην οθόνη», και τότε αλλάζει το φανταστικό περιεχόμενο (εφέ σκόνης/γερανός/φωτιά).¹³⁹

¹³⁹ Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. University of Cambridge.



Εικόνα 3. – Η φυσική διάταξη των περιπτώσεων επαυξημένης και μη πραγματικότητας

Σχεδιάστηκε ένα σχήμα κωδικοποίησης που συμπεριλαμβάνει πέντε κατηγορίες παιχνιδιού:¹⁴⁰

1. Το παιχνίδι προσποίησης (PP): Ενέργειες παιχνιδιού που συμπεριλαμβάνουν οποιοδήποτε από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:
 - ⇒ Αντικατάσταση αντικείμενου: χρήση ενός πράγματος ως κάτι άλλο.
 - ⇒ Προσδιορισμός ιδιοτήτων προσποίησης: απόδοση ψευδών ιδιοτήτων ή ιδιοτήτων που απουσιάζουν σε ένα αντικείμενο (π.χ. κάνουν το ένα μπλοκ (τουβλάκι) να μιλάει με ένα άλλο).
 - ⇒ Φανταστικό αντικείμενο: Η φανταστική παρουσία ενός πράγματος που δεν υπάρχει (π.χ. χρησιμοποίηση φανταστικού νερού για να σβήσει η φωτιά).
2. Κατασκευαστικό παιχνίδι (CP): Ενέργειες παιχνιδιού που περιλαμβάνουν ένα αντικείμενο ή σκηνή με περισσότερα από ένα αντικείμενα (π.χ. η χρήση σωλήνα και τουβλάκια για να δημιουργηθεί ένα τρένο).
3. Συσχετιστικό παιχνίδι (RP): Ο συμμετέχοντας χειρίζεται περισσότερα από ένα αντικείμενα ή ένα συγκεκριμένο αντικείμενο σε σχέση με τα άλλα (π.χ. συνδυασμός,

¹⁴⁰ Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. University of Cambridge.

στοίβαγμα, διευθέτηση), αλλά δεν σκοπεύει να δημιουργήσει κάτι ή να προσποιηθεί κάτι που να έχει σημασία.

4. Απλό παιχνίδι (SP): Ο συμμετέχοντας χειρίζεται ένα αντικείμενο χωρίς κάποιο σκοπό (π.χ. κούνημα, χτύπημα, χειρονομία, μασούλημα ή πέταγμα ενός αντικειμένου).
5. Καθόλου παιχνίδι (NP): Άλλες ενέργειες που δεν σχετίζονται με το παιχνίδι.

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης και τα ερωτηματολόγια των γονέων και των συμμετεχόντων, για να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα, ώστε να αξιολογηθεί η συναισθηματική ποιότητα εμπλοκής των συμμετεχόντων σε κάθε περίπτωση. Έτσι, ζητήθηκε από κάθε γονέα να παρατηρήσει τον συμμετέχοντα να παίζει και να αξιολογήσει την συμμετοχή του/της υπό τη μορφή συνεργασίας, προσοχής και χαρούμενου χαμόγελου,¹⁴¹ αμέσως μετά από κάθε πειραματική συνεδρία. Ζητήθηκε επίσης από τους γονείς να παρέχουν γενική ανάδραση δεδομένων του πειράματος μετά την ολοκλήρωση και των δύο συνεδριών.

Επίσης, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με την εμπειρία παιχνιδιού τους και τις προτιμήσεις τους. Συμπεριλήφθηκε η μέθοδος Fun Toolkit,¹⁴² η οποία είναι μία γνωστή μέθοδος χαρτογράφησης για μικρά παιδιά. Ένα παράδειγμα ερώτησης είναι:

⇒ Πόσο σας άρεσε το παιχνίδι; Η απάντηση δινόταν υπό τη μορφή επιλογής της απάντησης όπως φαίνεται στην Εικόνα 3.9.



Εικόνα 3. – Μορφή επιλογής της απάντησης στην μέθοδο Fun Toolkit

Τα αποτελέσματα όλων των συμμετεχόντων εκτός από δύο αναφέρονται σε αυτή την ενότητα. Εξαιρέσαμε τα δεδομένα αυτών των δύο συμμετεχόντων από τα κύρια

¹⁴¹ Riguet, C. B., Taylor, N. D., Benaroya, S. and Klein, L. S. Symbolic play in autistic, Down's, and normal children of equivalent mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 11, 4 (1982), 439-448.

¹⁴² Read, J. C. and MacFarlane, S. Using the fun toolkit and other survey methods to gather opinions in child computer interaction. *In Proc. IDC 2006*, 81 – 88.

αποτελέσματα επειδή είχαν δυσκολία στο να ακολουθήσουν τις οδηγίες του πειραματιστή και δεν ήταν ικανοί να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια του πειράματος λόγω σοβαρής βλάβης στην γλώσσα και στην κοινή προσοχή.¹⁴³

Τα αποτελέσματα του πειράματος υποστηρίζουν πως τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να διεξάγουν ενέργειες παιχνιδιού προσποίησης υπό παρακίνηση. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει μία σημαντικά υψηλότερη συχνότητα και διάρκεια συμβολικού παιχνιδιού στην περίπτωση επαυξημένης πραγματικότητας από ότι στην μη επαυξημένη. Αυτό υποδηλώνει ένα θετικό αποτέλεσμα χρησιμοποίησης του συστήματος στην προώθηση του υπό παρακίνηση συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με σύνδρομο Asperger και με λοιπές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ακόμη πως οι δραστηριότητες του παιχνιδιού προσποίησης ξεπερνούν τους άλλους τύπους παιχνιδιού και στις δύο περιπτώσεις. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες τείνουν να παράγουν περισσότερο δημιουργικό παιχνίδι στην περίπτωση μη επαυξημένης πραγματικότητας. Τα περισσότερα παιδιά με αυτιστικά σύνδρομα έχουν ένα πολύ περιορισμένο φάσμα ενδιαφερόντων παιχνιδιού. Συνεπώς η διαθεσιμότητα του επιθυμητού θέματος παιχνιδιού μπορεί να είναι ένα σημαντικό κίνητρο. Τα περισσότερα παιδιά με αυτιστικά σύνδρομα ακολουθούν μία σταθερή ρουτίνα για τις καθημερινές τους δραστηριότητες και αγχώνονται εύκολα όταν εμφανίζεται μία νέα δραστηριότητα, όπως η επίσκεψη σε ένα άγνωστο περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, αποφασίσαμε να συναντήσουμε τους συμμετέχοντες πριν την μελέτη, εκτελώντας μία συνέντευξη στο σπίτι, ώστε οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν το πειραματιστή πιο πριν.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα δείχνουν μία θετική επίπτωση του παιχνιδιού προσποίησης υπό καθοδήγηση, και στην συχνότητα και στην διάρκεια με το σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας σε σχέση με μία εγκατάσταση χωρίς υπολογιστή. Οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να παράγουν ένα μεγάλο φάσμα ιδεών παιχνιδιού. Η οπτική

¹⁴³ Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. University of Cambridge.

επίδραση του συστήματος βοηθά τους συμμετέχοντες να εστιάσουν στην διεξαγωγή ενεργειών συμβολικού παιχνιδιού, που είναι σχετικές με το προτεινόμενο θέμα.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). Through the looking glass: Pretend play for children with autism. University of Cambridge.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την εκπαίδευση οποιουδήποτε παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο γύρω τους, δοκιμάζουν νέες ιδέες, κάνουν ερωτήσεις, και εφευρίσκουν απαντήσεις. Το πιο σημαντικό είναι να παρέχονται επαρκείς ευκαιρίες παιχνιδιού για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, όπως είναι και τα παιδιά που πάσχουν από το σύνδρομο Asperger, ώστε να μπορούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν σε άλλους τομείς, όπως η επικοινωνία (εκφραστική /δεκτική), η αμοιβαιότητα (λήψη σειράς σε συζητήσεις κλπ), και η αισθητηριακή επεξεργασία. Η εργασία πάνω στις δεξιότητες του παιχνιδιού όταν πρόκειται για ένα παιδί με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού που δεν ανταποκρίνεται κοινωνικά, δεν είναι επικοινωνιακό και είναι απρόθυμο να συμμετάσχει σε παιχνίδι που απαιτεί περισσότερο κοινωνική αλληλεπίδραση παρά επίμονες αλληλεπιδράσεις με αντικείμενα μπορεί να είναι πρόκληση.

Το παιχνίδι αποτελεί έναν πολύ ισχυρό τρόπο προσέγγισης ενός παιδιού με αυτιστικό σύνδρομο, και το κλειδί της επιτυχίας είναι η ισορροπία μίας αναπτυξιακής προσέγγισης παιχνιδιού που εμπεριέχει μία δομή σε συνδυασμό με το προβάδισμα του παιδιού. Τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να αναπτύξουν θετικές εμπειρίες παιχνιδιού αν λάβουμε υπόψη το επίπεδο ανάπτυξής τους, και κάνουμε τα κατάλληλα κοινωνικά περιεχόμενα διαθέσιμα για αυτά. Ο γενικός στόχος είναι να εξασφαλιστεί πως τα παιδιά με σύνδρομο Asperger και με λοιπές αυτιστικές διαταραχές, γενικεύουν τις πολλές δεξιότητες που μαθαίνουν κατά τη διάρκεια των εμπειριών παιχνιδιού, σε μία ποικιλία περιεχομένων και ατόμων. Αν αρχίσουμε να κάνουμε το παιχνίδι ένα ακέραιο στοιχείο της καθημερινής εκπαιδευτικής και οικιακής ζωής κάθε παιδιού, τότε είμαστε ένα βήμα πιο κοντά στο να κινήσουμε το παιδί πιο ψηλά στην σκάλα της ανάπτυξης.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Mastrangelo Sonia (2009). Harnessing the power of play. Opportunities for children with autism spectrum disorders. Teaching exceptional children, Vol. 42, No.1, pp.34-44. Copyright 2009 CEC.

BIBΛIOΓPAΦIA

ΞΕΝΗ

A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 13–38). Toronto: John Wiley & Sons.

American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). American Psychiatric Association: Washington, DC.

American Psychiatric Association (APA) (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th and pervasive developmental disorders* (2nd ed.), (pp. 47-59). New York: John Wiley & Sons.

American Psychiatric Association. 2012. “A 05 Autism Spectrum Disorder.” In *DSM-5 Development, Proposed Revisions* <http://www.dsm5.org/proposedrevision/pages/proposedrevision.aspx?rid=94#>.

Asperger, H. (1991) [1944] ‘Autistic psychopathy in childhood.’ In U. Frith (ed) *Autism and Asperger*

Attwood, T. (1998). *Asperger.s syndrome. A guide for parents and professionals*.

Attwood, T. (2003) *Navigating social and emotional pathways of autism*. Southern Sydney Therapy Centre: Sydney.

Attwood, T. (2005) Theory of Mind and Asperger syndrome. In L. J. Baker, & L. A. Welkowitz (Eds.) *Asperger Syndrome: Intervening in Schools, Clinics, and Communities*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, pp. 11-41.

Autism. University of Cambridge.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.

Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37–46.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001) The “Reading the Mind in the Eyes” Test Revised Version: A study with normal adults and adults with Asperger syndrome and high-functioning autism *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), pp. 241-251. *Child and Adolescent Psychiatry* 5, 119–132.

Baron-Cohen, Simon. 1987. “Autism and Symbolic Play.” *British Journal of Developmental Psychology* 5:139–48.

Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. MIT Press, Cambridge, MA. Centre for autism. Play and autism. Research bulletin issue No. 9.

Christopher Jarrold, Jill Boucher, and Peter Smith (1993). Symbolic play in autism: A review. Department of Psychology, Sheffield University. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 23, No. 2.

Dahle, K. B. & Gargiulo, R. M. (2004) Understanding Asperger disorder: a primer for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), pp. 199-203.

Deacon, T.W. (1997). *The Symbolic Species: The Co-Evolution of Language and the Brain*. New York: W. W. Norton & Company.

Department of education (2005). *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders. Inclusive programming for ASD students in New Brunswick school. disintegrative disorder*. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism*

Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviors and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. SAGE Publications & The National Autism Society, 10, 53–69. Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Dominguez, Anna, Jenny Ziviani, and Sylvia Rodger. 2006. “Play Behaviours and Play Object Preferences of Young Children with Autistic Disorder in a Clinical Play Environment.” *Autism* 10:53–69.

Doswell, G., Lewis, V., Sylva K. and Boucher, J. (1994). Validational data on the Warwick symbolic play test. *European Journal of Disorders of Communication*, 29, 289-298.

Dunn, L. M., Dunn, L., & Whetton, C. (1982). *British picture vocabulary scale*. NFER-Nelson: Windsor, UK.

- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: a review. *Psychological Medicine*, 29, 769–786.
- Frith, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.
- Garner, B.P. (1998). Play development from birth to age four. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 137-153). New York: Garland.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gillberg, C. (2002) *A guide to Asperger syndrome*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.
- Gillian C. Stanley, M. Mary Konstantareas (2006). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord* (2007) 37:1215-1223. DOI 10.1007/s10803-006-0263-2.
- Greenspan, S.I. and Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*. 1, 87-141.
- Harris, Paul. 1993. "Pretending and Planning." In *Understanding Other Minds: Perspectives From Autism*, edited by Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Flusberg, and Donald J. Cohen, 228–46.
- Hellendoorn, J., Van der Kooij, R., & Sutton-Smith, B. (1994). *Play and intervention*. Albany: State University of New York Press.
- Hirsh-Pasek, K, & Golinkoff, R. (2003). *Einstein never used flash cards*. Rodale Press, Incorporated.
- Hobson, R. P., Lee, A. and Hobson, J. A. (2008). Qualities of Symbolic Play among Children With Autism: A Social-Development Perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, p. 12-22.
- Huttenlocher, J., & Higgins, E. T. (1978). Issues in the study of symbolic development. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 11). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Jarrold Christopfer, Boucher Jill, and Smith Peter. Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 23, No. 2, 1993.

Jarrold, C., Boucher, J., & Russell, J. (1997). Language profiles in children with autism: Theoretical and methodological implications. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 1, 57–76.

Jordan, Rita. 2003. “Social Play and Autistic Spectrum Disorders: A Perspective on Theory, Implications, and Educational Approaches.” *Autism: The International Journal of Research and Practice* 7:347–60.

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 611–620.

Kathy S. Thiemann-Bourque, Nancy C. Brady, Kandace K. Fleming (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *J Autism Dev Disord* 42:863-873. DOI 10.1007/s10803-011-1317-7.

Lesley Beath. Falkirk Council. Social work council. A practical approach at home for parents and careers. Asperger’s Syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers.

Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412-426.

Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487–497.

Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The developmental play assessment (DPA) instrument. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schafer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 228–260). New York: Wiley.

Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17, 139–159.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P., & Risi, S. (1999). *Autism diagnostic observation schedule (ADOS)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children -- 1. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-137.

- Lowe, M., & Costello, A. J. (1976). Manual for the symbolic play test. Windsor: National Foundation for Educational
- Mayes, Susan, Susan Calhoun, Michael Murray, and Jahanara Zahid. 2011. "Variables Associated with Anxiety and expression in Children with Autism." *Journal of Developmental & Physical Disabilities* 23:325–37.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.
- Melissa Allen Preissler. Play and Autism: Facilitating Symbolic Understanding. Chapter 12.
- Minor, L. (2003). The developmental progression of play in children with autism (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles). Dissertation Abstracts Internationasl, 64, 462.
- Mouritsen, Flemming. 1998. *Play Culture: Essays on Child Culture, Play and Narratives*.
- Mullen, E. (1995). Mullen scales of early learning: AGS edition. Circle Pines, MN: AGS.
- Myers, D. G. (2001) *Psychology* (6th ed.) Worth Publishers: New York.
- Myles, B. S. & Adreon, D. (2001) *Asperger Syndrome and adolescence*. Autism Asperger Publishing Company: Shawnee Mission, KA.
- Myles, B., & Simpson, R.L. (1998). *Asperger syndrome: A guide for educators and parents*. Austin TX: Pro-ed.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63, 51-69.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: W. W. Norton.
- Preissler, M.A. & Carey, S. (2005). The role of inferences about referential intent in word learning: Evidence from autism, *Cognition*, in press.
- R. Peter Hobson, Anthony Lee, Jessica A. Hobson (2009). Qualities of symbolic play among children with Autism: A social – developmental perspective. *J Autism Dev Disord* 39:12-22. DOI 10.1007/s10803-008-0589-z.
- Read, J. C. and MacFarlane, S. Using the fun toolkit and other survey methods to gather opinions in child computer interaction. *In Proc. IDC 2006*, 81 – 88. Research.

- Riguet, C. B., Taylor, N. D., Benaroya, S. and Klein, L. S. Symbolic play in autistic, Down's, and normal children of equivalent mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 11, 4 (1982), 439-448.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberger, B. (1983). Play. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4: Socialization, personality, and social development, pp. 693-774). New York: Wiley.
- Rutherford, Mel D., Gregory S. Young, Susan Hepburn, and Sally J. Rogers. 2007. A Longitudinal Study of Pretend lay in Autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37:1024–39.
- Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *Social Communication Questionnaire (SCQ)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Safran, J. S. (2002) Supporting students with Asperger syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), pp. 60-66.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1988). *The childhood autism rating scale (CARS)*. Los Angeles, CA: Western Psychological.
- Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 91–103.
- Schopler, E., Reichler, R., & Roehen Renner, B. (1993). *Childhood autism rating scale (CARS)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Schuler, Adriana L., and E. Cheryl Fletcher. 2002. "Making Communication Meaningful: Cracking the Language Interaction Code." In *Autism: From Research to Individualized Practice*, edited by Robin L. Gabriels and Dina E. Hill, 127–54.
- Shaffer, D. R. (1996) *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Brooks and Cole Publishing: Pacific Grove, CA.
- Sigman, M., Ruskin, E., Arveile, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., Lopez, A., & Zierhut, C. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64:1-114.

Sigman, Marian, and Ellen Ruskin. 1999. "Continuity and Change in the Social Competence of Children with Autism, Down Syndrome, and Developmental Delays." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 64:1–114.

Smith, P.K., & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.

Sonia Mastrangelo (2009). Harnessing the power of play. Opportunities for children with autism spectrum disorders. *Teaching exceptional children*, Vol.42, No. 1, pp. 34-44.

Soucy, M. D. (1997). An empirical response to the issue of full inclusion for students with autism. *Exceptionality Education Canada*, 7(3), 19-39.

Ssucharewa, G.E. and Wolff, S. (1996) 'The first account of the syndrome Asperger described?' *Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86, 267- 272.

Sutton-Smith, B. (1995). Conclusion: The persuasive rhetorics of play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith* (pp. 275-295). Albany: State University of New York Press.

The National Autistic Society (2011). *Autism spectrum disorders. A resource pack for school staff.*

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore and C.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*, pp. 103-130. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tony Attwood (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome.* Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.

Tony Attwood (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome.* Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia

Translation of a paper entitled "Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter".' *European Journal of Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.

Ungerer, J. A. and Sigman, M. Symbolic Play and Language Comprehension in Autistic Children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 20, 2 (1981), 318–337.

Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.

Volkmar, F.R., Klin, A., Marans, W., & Cohen, D.J. (1997). Childhood

Vondra, J., & Belsky, J. (1991). Infant play as a window on competence and motivation. In C. E. Schaefer, K. Gitlin, &

Vygotsky, L.S. (1966). Development of higher mental functions. In A.N. Leontyev, A.R. Luria and A. Smirnov (Eds.) *Psychological Research in the USSR*. Moscow: Progress Publishers.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard.

Westby, C. (1980). Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language Speech and Hearing Sciences in Schools*, 11, 154-168.

Westby, C. (1991). A scale for assessing children's pretend play. In Schaefer, C., Gitlin, K., and Sandgrund, A. (Eds.) *Play diagnosis and assessment*, pp. 131-161. New York: John Wiley.

Williams, Emma. 2003. A Comparative Review of Early Forms of Object-Directed Play and Parent-Infant Play in Typical Infants and Young Children with Autism." *Autism: The International Journal of Research and Practice* 7:361–74.

Wing, L. (1978). Social, behavioral, and cognitive characteristics: An epidemiological approach. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism, a reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.

Wing, L. (1981) Asperger syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, pp. 115-129.

Wing, L., Gould, J., Yeates, S. R., & Brierley, L. M. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 167-178.

Wolfberg, Pamela J.. 2009. *Play and Imagination in Children with Autism*. First published 1999.

Wulff, S. B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 139-148.

Yoder, P. (2006). Predicting lexical diversity growth rate in young children with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 378–388.

Zhen Bai, Alan F. Blackwell, George Coulouris (2013). *Through the looking glass: Pretend play for children with autism*. University of Cambridge.

Zigler, E., Singer, D.G. & Bishop-Josef, S.J. (2004). Children's play: The roots of reading. Washington, DC : Zero To Three Press.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Evatt Pond, R. (2003). Preschool Language Scale–Fourth Edition (PLS-4). San Antonio, TX: Pearson.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Διαθέσιμο αρχείο από: http://www.autismspeaks.org/docs/family_services_docs/sk/Appendix.pdf