



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ**  
UNIVERSITY OF PATRAS

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η Ηχολαλία ως μέσο επικοινωνίας στον Αυτισμό**

**(Μελέτη Περίπτωσης)**

**"Echolalia as a mean of communication in  
autism"**

**(Case Study)**

**Φοιτήτριες: Μητροσύλη Μπούνα Ελένη**

**Τζιγκουνάκη Στυλιανή**

**Σιούλα Κωνσταντίνα**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Παπακυρίτσης Ιωάννης**

**ΠΑΤΡΑ, 2020**

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ορισμένοι θεωρούν πως η ηχολαλία είναι μια μοναδική μορφή ομιλίας και για ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να είναι ένας από τους πρώτους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιεί την ομιλία για να επικοινωνήσει. Έτσι, ενώ μπορεί να περιγραφεί ως σύμπτωμα αυτισμού, μπορεί επίσης να είναι ένα εξαιρετικό σημείο για έναν γονέα ή έναν λογοθεραπευτή να αρχίσει να εργάζεται με το παιδί. Από την άλλη πλευρά, σε ορισμένες περιπτώσεις, η ηχολαλία δεν έχει πραγματικά κανένα επικοινωνιακό νόημα καθώς μπορεί απλά να χρησιμοποιείται ως μέσο εφησυχασμού που το παιδί με ΔΑΦ χρησιμοποιεί με τον ίδιο τρόπο όπως μπορεί να χρησιμοποιήσει τις στερεότυπες κινήσεις με τα χέρια του για παράδειγμα.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εστιάζει στην πρώτη άποψη, στη λειτουργική χρήση της ηχολαλίας από παιδιά με ΔΑΦ, ως μορφή έκφρασης και επικοινωνίας. Στη λειτουργική ηχολαλία, μπορεί το παιδί να επαναλαμβάνει λέξεις, φράσεις κλπ., αλλά αυτή τη φορά το χρησιμοποιεί με λειτουργικό (κατανοητό) τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, πήραμε δείγμα ομιλίας αυθόρμητης ομιλίας, ενός παιδιού με αυτισμό, και το αναλύσαμε, ώστε να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πότε το παιδί χρησιμοποιεί την ηχολαλία περισσότερο (ως απαντήσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ως ενάρξεις ή ως απόκριση άλλου τύπου);
2. Τι είδος ηχολαλιών χρησιμοποιεί πιο συχνά;(καθυστερημένες ή άμεσες ηχολαλίες)
3. Ποιες θεωρούμε λειτουργικές ηχολαλίες; (παρατίθενται παραδείγματα)
4. Πως αντιμετωπίζει την ηχολαλία του ένας ενήλικας και πως οι συνομήλικοί του;
5. Μπορεί η ηχολαλία να είναι μέσο επικοινωνίας στον αυτισμό;

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα, με τίτλο 'Η ηχολαλία ως μέσο επικοινωνίας στον αυτισμό' αφορά τη μελέτη περίπτωσης, ενός παιδιού, που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού και ηχολαλεί, δηλαδή επαναλαμβάνει λόγια των συνομιλητών του ή και δικά του.

Η ηχολαλία στον αυτισμό μπορεί να έχει και θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Μερικοί θεωρούν πως η ηχολαλία είναι μια μοναδική μορφή ομιλίας και για ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να είναι ένας από τους πρώτους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιεί την ομιλία για να επικοινωνήσει. Έτσι, ενώ μπορεί να περιγραφεί ως σύμπτωμα αυτισμού, μπορεί επίσης να είναι ένα εξαιρετικό σημείο για έναν γονέα ή έναν λογοθεραπευτή να αρχίσει να εργάζεται με το παιδί. Από την άλλη πλευρά, σε ορισμένες περιπτώσεις, η ηχολαλία δεν έχει πραγματικά κανένα επικοινωνιακό νόημα καθώς μπορεί απλά να χρησιμοποιείται ως μέσο εφησυχασμού όπως οι στερεότυπες κινήσεις με τα χέρια για παράδειγμα.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εστιάζει στην πρώτη άποψη, στη λειτουργική χρήση της ηχολαλίας από παιδιά με ΔΑΦ, ως μορφή έκφρασης και επικοινωνίας. Στη λειτουργική ηχολαλία, μπορεί το παιδί να επαναλαμβάνει λέξεις, φράσεις κλπ., αλλά αυτή τη φορά τις χρησιμοποιεί με λειτουργικό (κατανοητό) τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, πήραμε δείγμα αυθόρμητης ομιλίας, ενός παιδιού με αυτισμό, το οποίο το αναλύσαμε σε 2 διαφορετικές συνθήκες. Η πρώτη συνθήκη είναι με α) κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με τη σχολική συνοδό την ώρα του μαθήματος, διαλλείματος, κενού ή κάποιας δραστηριότητας (π.χ. ζωγραφική) και η δεύτερη συνθήκη β) κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με συμμαθητές την ώρα του διαλλείματος, της γυμναστικής ή κενού.

Στόχος λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να αποδείξουμε, ότι η ηχολαλία μπορεί να είναι λειτουργική και να βοηθάει στην επικοινωνία ενός παιδιού, τόσο με έναν ενήλικα, που γνωρίζει ότι το παιδί ηχολαλεί, όσο και με συνομηλίκους του, οι οποίοι αντιδρούν πιο αυθόρμητα στην ηχολαλία του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, ΔΑΦ, ηχολαλία, λειτουργική ηχολαλία, αυτοματοποιημένη ηχολαλία, επικοινωνία.

## **ABSTRACT**

The present study, entitled "Echolalia as mean of communication in autism", is a case study of a child who is in the spectrum of autism and he repeats the words of his interlocutors or his own (echolalia).

Echolalia in autism can have both positive and negative effects. Some consider echolalia to be a unique form of speech and child with Autism Spectrum Disorder (ASD) might be using in an early stage for communication. So while it may be described as a symptom of autism, it can also be a great place for a parent or speech therapist to start working with the child. On the other hand, in some cases, echolalia really has no communicative meaning as it can simply be used as a means of complacency similar to stereotyped movements (e.g hand shaking, arm waving)

The present case study focuses on the first point of view, the functional use of echolalia by children with ASD, as a form of expression and communication. In functional echolalia, the child may repeat words, phrases, etc., but this time he uses them in a functional (understandable) way. More specifically, we took a spontaneous speech sample of a child with autism, which we analyzed in 2 different conditions. The first condition is when a) the child interacts with the school attendant during the lesson or break and b) the second condition is when the child interact with his classmates.

Therefore, the aim of this study is to prove that sonority can be functional and can help a child to communicate, both with an adult, who knows that the child use echolalia, and with his peers, who react more spontaneously to child's echolalia.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	5
<b>Βιβλιογραφικό Μέρος</b>	
1. Βασικές έννοιες του Αυτισμού	
1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	6
1.2 Χαρακτηριστικά .....	7
1.3 Αιτιολογία.....	9
1.4 Βασικές μορφές.....	10
2. Αξιολόγηση και Θεραπεία	
2.1 Αξιολόγηση.....	12
2.2 Θεραπευτικές Μέθοδοι.....	13
2.3 Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή.....	14
3. Συζήτηση στον Αυτισμό	
3.1 Η επικοινωνιακή ικανότητα και η Θεωρία του Νου.....	17
3.2 Η ηχολαλία στον αυτισμό.....	19
3.3 Θετικές και αρνητικές επιπτώσεις ηχολαλίας.....	22
<b>Ερευνητικό Μέρος</b>	
4. Μεθοδολογία	
4.1 Εισαγωγή.....	26
4.2 Συμμετέχοντες.....	26
4.3 Δεδομένα.....	28
4.4 Ανάλυση δεδομένων.....	31
5. Αποτελέσματα	
5.1 Ανάλυση και Κατηγοριοποίηση Ηχολαλιών.....	32
5.2 Ανάλυση Λειτουργικών Ηχολαλιών.....	38
6. Συμπεράσματα	
6.1 Σύγκριση συνθηκών.....	54
6.2 Μπορεί η ηχολαλία να είναι μέσο επικοινωνίας;.....	55
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>57</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-5 της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας, ο όρος «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) αναφέρεται σε μια ομάδα συμπτωμάτων που περιλαμβάνει τις δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και τις επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα» (Γκατζόγια κ.α., 2016).

Ο όρος ΔΑΦ αντικατέστησε τον μέχρι πρόσφατα όρο των «Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ)», αναφερόταν σε μια σειρά από συγγενείς διαταραχές όπως η Αυτιστική Διαταραχή, η Διαταραχή Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, η Διαταραχή Asperger, και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Ατυπος Αυτισμός) (Γαλάνης, 2015).

Στο πεδίο των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του προτύπου συμπτωμάτων στη ΔΑΦ είναι η επαναλαμβανόμενη ομιλία, κατά την οποία το παιδί μπορεί να επαναλαμβάνει αυτό που είπε προηγουμένως (παλιλαλία) ή να επαναλαμβάνει κάτι που ένα άλλο άτομο είπε προηγουμένως (ηχολαλία). Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν βρεθεί να εμφανίζουν περισσότερο ηχολαλία από την επαναλαμβανόμενη ομιλία και η παρουσία της ηχολαλίας συμπεριλαμβάνεται στα τρέχοντα διαγνωστικά κριτήρια και τις τυποποιημένες διαγνωστικές αξιολογήσεις (van Santen et al., 2013).

Ορισμένα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν την ηχολαλία ως μέσο επικοινωνίας, με τη χρήση της επανάληψης ως εκδήλωση μιας επιθυμίας, ως μηχανισμού ρύθμισης συμπεριφοράς ή μέσου για να μιλήσουν όταν δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με ευκολία, δικά τους λόγια. (Mergl & Azoni, 2015).

Η καθυστερημένη ηχολαλία, ωστόσο, θεωρείται ως πρώιμο σημάδι της ΔΑΦ. Η καθυστερημένη ηχολαλία χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες προτάσεις, λέξεις ή φράσεις έπειτα από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, που κυμαίνεται από ώρες έως και χρόνια αργότερα, καθιστώντας την δύσκολο να αναγνωριστεί (Mergl & Azoni, 2015).

Κατά τη διάρκεια της λογοθεραπείας ενός παιδιού με ΔΑΦ, οι επαναλαμβανόμενες δηλώσεις από το παιδί επιβεβαιώνουν την γλωσσική του ανάπτυξη, καθώς η ηχολαλία συχνά συνδέεται με τη διαδικασία της απόκτησης γλώσσας, ενώ διακρίνεται από την παθολογία της γλώσσας, αφού αυτή είναι συνεχής και επίμονη (Mergl & Azoni, 2015).

Οι μελέτες σχετικά με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των αυτιστικών ατόμων υπήρξαν συχνές τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, λίγες μελέτες παρέχουν μια βαθιά ανάλυση σε ένα από τα πιο κοινά και ταυτόχρονα ενδιαφέροντα γλωσσικά χαρακτηριστικά στον αυτισμό, την ηχολαλία. Η γνώση για αυτόν τον τομέα μπορεί να έχει μεγάλη αξία για τους λογοθεραπευτές, ειδικά επειδή όλα τα παιδιά με αυτισμό διέρχονται μια περίοδο ηχολαλίας (Saad & Goldfeld, 2009).

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 1. Βασικές έννοιες του αυτισμού

### 1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η έννοια του αυτισμού καθιερώθηκε το 1911 από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler για να περιγράψει ένα σύνδρομο των πιο σοβαρών περιπτώσεων σχιζοφρένειας, μια έννοια που είχε επίσης δημιουργήσει. Ο αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός» που σημαίνει εαυτός, και πρωτοαναφέρθηκε στη σχιζοφρένεια, που αναφέρεται σε μια εξαιρετική απόσυρση από την κοινωνική ζωή. Σύμφωνα με τον Bleuler, η αυτιστική σκέψη χαρακτηριζόταν από πρώιμες παιδικές επιθυμίες να αποφεύγουν τις μη ικανοποιητικές πραγματικότητες και να τις αντικαθιστούν με φαντασιώσεις και παραισθήσεις. Ο «αυτισμός» χαρακτήρισε τη συμβολική «εσωτερική ζωή» του υποκειμένου η οποία ήταν άμεσα προσιτή στους εξωτερικούς παρατηρητές. Ψυχολόγοι, ψυχαναλυτές και ψυχίατροι στη Βρετανία χρησιμοποίησαν τη λέξη «αυτισμός» με αυτό το νόημα σε όλη τη δεκαετία του 1920 και μέχρι τη δεκαετία του 1950 (Evans, 2013).

Η σύγχρονη έννοια του αυτισμού ως διαταραχή φάσματος προέκυψε στα τέλη της δεκαετίας του 1930. Ο Hans Asperger, αυστριακός παιδίατρος, δημιούργησε τον αυτισμό ως μια «φυσική οντότητα» με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που εμφανίζεται συχνά τόσο στους πιο ταλαντούχους ανθρώπους όσο και σε εκείνους με σοβαρές προκλήσεις για κοινωνικοποίηση και μάθηση. Το πολιτικό κλίμα της εποχής και, ιδίως, το ναζιστικό πολίτευμα, στόχευε άτομα με γνωστικές ή σωματικές αναπηρίες, οπότε ο Asperger επικεντρώθηκε επιλεκτικά σε τέσσερα παιδιά ασυνήθιστα ταλαντούχα, τα οποία ονόμασε «μικρούς καθηγητές», καθώς διέθεταν υψηλή νοημοσύνη και δημιουργικότητα στις επιστήμες και τα μαθηματικά. Η μελέτη αυτή έγινε γνωστή ως σύνδρομο Asperger, μια μορφή αυτισμού όπου τα άτομα διαθέτουν υψηλή νοημοσύνη (Silberman et al., 2018).

Ο Αυστριακός παιδοψυχολόγος Leo Kanner παρατήρησε ότι είχε έντεκα ασθενείς που φαινόταν να ζουν στον «δικό τους κόσμο», να μη μιλούν ή να επαναλαμβάνουν ελάχιστα λόγια και να διασκεδάζουν από δραστηριότητες όπως τα περιστρεφόμενα καπάκια. Σε αντίθεση με τον Asperger, ο Kanner πίστευε ότι ο αυτισμός ήταν ένα σπάνιο φαινόμενο της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Επηρεάστηκε επίσης από τις τότε σύγχρονες ακαδημαϊκές ιδέες για τοξική γονεϊκότητα και ανέπτυξε την άποψη ότι ο αυτισμός προκαλείται εν μέρει από ψυχρούς, εχθρικούς γονείς. Ως αποτέλεσμα, οι μητέρες αυτιστικών παιδιών χρεώθηκαν την ευθύνη και στιγματίστηκαν, ενώ τα άτομα με αυτισμό παραπέμφθηκαν σε πειραματικές συμπεριφορικές θεραπείες. Παρόλο που η αποδοχή του αυτισμού αυξήθηκε, πολλές περιπτώσεις δε διαγνώστηκαν ποτέ ή διαγνώστηκαν εσφαλμένα ως άλλες διαταραχές της ψυχικής υγείας που οδήγησαν τα άτομα να υποβάλλονται σε ακατάλληλη φαρμακευτική αγωγή για δεκαετίες (Baron-Cohen, 2015).

Ωστόσο, στη δεκαετία του 1960, πολλοί Βρετανοί παιδοψυχολόγοι αμφισβήτησαν τους ισχυρισμούς του Bleuler και δημιούργησαν νέες μεθόδους για την επικύρωση της παιδοψυχολογίας ως επιστήμης. Παράλληλα, ο Bernard Rimland, Αμερικανός γιατρός στην ίδια δεκαετία ανέτρεψε πειστικά την υπόθεση ότι η ψυχρή γονεϊκότητα προκαλούσε αυτισμό. Στη δημοσιευμένη του έρευνα, έδειξε ότι ο αυτισμός είναι βιολογικός και ανέπτυξε έναν κατάλογο ελέγχου για τον εντοπισμό του αυτισμού, στρέφοντας την προσοχή των ιατρικών ερευνητών στο ρόλο του εγκεφάλου (Evans, 2013).

Ο «αυτισμός» επαναδιατυπώθηκε τότε ως μια νέα κατηγορία για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες αυτού του νέου μοντέλου παιδικής ανάπτυξης. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, οι παιδοψυχολόγοι χρησιμοποίησαν τη λέξη «αυτισμός» για να περιγράψουν το ακριβώς αντίθετο από αυτό που σήμαινε μέχρι εκείνη τη στιγμή. Ενώ ο «αυτισμός» στη δεκαετία του 1950 αναφερόταν σε υπερβολικές βρεφικές ψευδαισθήσεις και φαντασία, ο «αυτισμός» στη δεκαετία του 1970 αναφερόταν σε μια πλήρη έλλειψη μιας ασυνείδητης συμβολικής ζωής. Για παράδειγμα, ο Michael Rutter, ένας κορυφαίος ερευνητής παιδοψυχιατρικής, που πραγματοποίησε την πρώτη γενετική μελέτη του αυτισμού, ισχυρίστηκε το 1972 ότι «το αυτιστικό παιδί έχει μια έλλειψη φαντασίας». Η έννοια της λέξης αυτισμός στη συνέχεια ριζικά αναδιατυπώθηκε από την περιγραφή ενός ατόμου που φανταζόταν υπερβολικά σε κάποιο που δεν φανταζόταν καθόλου (Evans, 2013).

Το 1994 δημοσιεύτηκε το DSM-IV και χρησιμοποιήθηκε στις κλινικές και ως εκ τούτου η κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών ήταν πλέον ένα φάσμα, όπως προτάθηκε από τον Wing το 1981. Οι πέντε κατηγορίες στο φάσμα του αυτισμού περιλάμβαναν: την αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Rett, η σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας, το σύνδρομο Asperger και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Τα γλωσσικά κριτήρια έγιναν πιο συγκεκριμένα έτσι ώστε η «έντονη μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία» έγινε «αξιοσημείωτη βλάβη στη χρήση πολλών μη λεκτικών συμπεριφορών όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Grinker, 2007).

## 1.2 Χαρακτηριστικά

Ενώ τα άτομα με ΔΑΦ διαφέρουν μεταξύ τους, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά ποικίλλουν σε ένταση, ποσότητα και συχνότητα, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται διαφορετικά από άτομο σε άτομο και με την πάροδο του χρόνου. Τα παρακάτω χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη ΔΑΦ βασίζονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5™) (Reynolds & Kamphaus, 2013).

Συγκεκριμένα, όλα τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής επικοινωνίας. Στα πρώτα χρόνια της ζωής, τα σημαντικά σημεία του αυτισμού περιλαμβάνουν την έλλειψη βλεμματικής επαφής και την αδυναμία να ξεκινήσουν ή να ανταποκριθούν σε κοινές δραστηριότητες, δηλαδή, να μοιράζονται κοινωνικές εμπειρίες με έναν συνομιλητή (Reynolds & Kamphaus, 2013).



Επίσης, τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να έχουν συγκεκριμένες δυσκολίες στους τομείς της δεκτικής και εκφραστικής γλώσσας. Η δεκτική γλώσσα είναι η κατανόηση της γλώσσας (π.χ. ακολουθώντας τις οδηγίες), ενώ η εκφραστική γλώσσα είναι η ικανότητα να εκφράζει κανείς τις επιθυμίες και τις σκέψεις του σε άλλα άτομα. Ορισμένα άτομα με ΔΑΦ εκφράζουν τις σκέψεις τους προφορικά, ενώ άλλα μπορεί να μην έχουν αναπτύξει το λόγο τους και να χρειάζονται ένα μέσο επικοινωνίας. Παιδιά με ΔΑΦ τα οποία δεν έχουν αναπτύξει το λόγο παρουσιάζουν τις εξής δυσκολίες (Pratt et al., 2017):

- Καθυστέρηση ή έλλειψη λόγου / γλώσσας.
- Η έλλειψη ενός αποτελεσματικού τρόπου επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει στην ανάγκη χρήσης εναλλακτικής επικοινωνίας, όπως η νοηματική γλώσσα, οι εικόνες κλπ.

Παιδιά με ΔΑΦ τα οποία έχουν αναπτύξει το λόγο αντιμετωπίζουν (Pratt et al., 2017):

- Καθυστερημένη ή άμεση ηχολαλία ως μέσο συζήτησης με άλλους. Για παράδειγμα, ένας διάλογος από τηλεοπτικά προγράμματα ή βίντεο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συνομιλίας.
- Στερεότυπη ή επαναλαμβανόμενη χρήση ρουτινών που εξυπηρετούν διάφορες λειτουργίες, όπως η έναρξη ή η διατήρηση μιας συνομιλίας.
- Χρήση ιδιοσυγκρασιακής ομιλίας (π.χ. ακατάλληλη χρήση λέξεων).
- Γραμματική δομή που μπορεί να φαίνεται ανώριμη (ακατάλληλη χρήση αντωνυμιών) ή γραμματική δομή που μπορεί να φαίνεται εξειδικευμένη (π.χ. μονόλογος, προηγμένο λεξιλόγιο σε ένα θέμα ενδιαφέροντος).
- Μη φυσιολογική διαχείριση του τόνου της φωνής ή άγχους.

Ωστόσο, τα παιδιά με ΔΑΦ που έχουν αναπτύξει το λόγο αλλά και εκείνα που δεν τον έχουν αναπτύξει, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δεκτική γλώσσα, όπως (Pratt et al., 2017):

- Καθυστερημένη ανάπτυξη λεξιλογίου.
- Δυσκολία στο να ακολουθούν οδηγίες.
- Δυσκολία στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών.
- Δυσκολία στην ερμηνεία της κοινωνικής γλώσσας, όπως ο σαρκασμός και τα αστεία.

Παρόλο που τα άτομα με ΔΑΦ μπορούν να συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες με τους συνομήλικους, το ενδιαφέρον τους για αυτές ενδέχεται να είναι μειωμένο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ορισμένα άτομα με ΔΑΦ έχουν περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα (Pratt et al., 2017):

- Στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, όπως χτύπημα χεριών, επαναλαμβανόμενη χρήση αντικειμένων ή λόγου όπως ηχολαλία ή στερεότυπη χρήση λέξεων ή φράσεων.
- Υπερβολική προσκόλληση στις ρουτίνες και στην ομοιομορφία, όπως η επιμονή στην τήρηση των κανόνων ή η ανελαστική σκέψη.
- Τυποποιημένα πρότυπα συμπεριφοράς, όπως επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις.
- Έντονα περιορισμένα, αλλά σταθερά ενδιαφέροντα με ανωμαλίες σε ένταση ή εστίαση.

Σύμφωνα με το DSM-5, τα άτομα με ΔΑΦ με αισθητηριακές δυσκολίες είναι λιγότερο ή παραπάνω ευαίσθητα σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως οπτικές ευαισθησίες όταν κοιτάζουν περιστρεφόμενα αντικείμενα, ενόχληση από το έντονο φως, ακουστικές ευαισθησίες κατά τη διάρκεια δυνατών θορύβων ή προτίμηση στη δυνατή μουσική ή δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε προφορικές ενδείξεις όταν βρίσκονται σε θορυβώδεις περιβαλλοντικές συνθήκες (Reynolds & Kamphaus, 2013).

Η εκτελεστική λειτουργία αναφέρεται στις προηγμένες γνωστικές δεξιότητες, όπως η προσοχή, η μνήμη εργασίας, ο προγραμματισμός, η συλλογιστική, η αλληλουχία και η ευέλικτη σκέψη. Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να έχουν δυσκολία με ένα ευρύ φάσμα εκτελεστικών λειτουργικών καθηκόντων, όπως η σειρά με την οποία πρέπει να ντυθούν, να δέσουν τα παπούτσια τους, ή να ολοκληρώσουν μια εργασία στο σπίτι. Παρόλο που ορισμένα άτομα με ΔΑΦ συχνά επιδεικνύουν εξαιρετικές δεξιότητες μνήμης, η μνήμη εργασίας τους ή ο χρόνος που απαιτείται για την επεξεργασία πληροφοριών, ειδικά για την επεξεργασία αρκετών πληροφοριών ταυτόχρονα, μπορεί να είναι δύσκολη (Pratt et al., 2017).

Η δυσκολία στην κατανόηση της σκέψης των άλλων είναι ένα βασικό γνωστικό χαρακτηριστικό του αυτισμού. Η λεγόμενη «Θεωρία του Νου» περιλαμβάνει την κατανόηση κάποιου ότι οι άλλοι μπορούν να διαθέτουν ψυχικές καταστάσεις, (σκέψεις, προθέσεις και πεποιθήσεις) που είναι ξεχωριστές από τη δική τους. Η εμφάνιση της Θεωρίας του Νου υποστηρίζεται ότι σηματοδοτεί μια εννοιολογική αλλαγή στη σκέψη νωρίς στην παιδική ηλικία που έχει συνδεθεί με τη γλωσσική και την κοινωνική ανάπτυξη. Άτομα με ΔΑΦ ωστόσο, παρουσιάζουν καθυστερήσεις και δυσκολίες στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, η οποία καθυστέρηση έχει συσχετιστεί με τα γλωσσικά και κοινωνικά ελλείμματα που χαρακτηρίζει τη διαταραχή αυτή (Hadwin & Kovshoff, 2013).

### 1.3 Αιτιολογία

Οι αιτίες του αυτισμού δεν έχουν ακόμη κατανοηθεί επαρκώς, καθώς οι θεωρίες έχουν αλλάξει καθ' όλη τη διάρκεια των ετών. Μέχρι τη δεκαετία του 1970, τα ελαττώματα της παιδικής ηλικίας θεωρήθηκαν ότι ήταν η αιτία, αλλά αυτή η θεωρία απορρίφθηκε. Επί του παρόντος, η ΔΑΦ θεωρείται πολυπαραγοντική διαταραχή που προκαλείται από γενετικούς, επιγενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Almandil et al., 2019).

Λόγω των υψηλών εκτιμήσεων κληρονομικότητας, ένα κύριο επίκεντρο της έρευνας στον αυτισμό υπήρξε η εύρεση των υποκείμενων γενετικών αιτιών, με λιγότερη έμφαση σε πιθανές περιβαλλοντικές αιτίες. Παρόλο που παρατηρήθηκαν σημαντικές εξελίξεις στις γνώσεις για τις γενετικές αιτίες που προέκυψαν από αυτές τις μεγάλες προσπάθειες στον τομέα της γενετικής, οι πρόσφατες συζητήσεις για την αύξηση του επιπολασμού ή της κληρονομικότητας κατέδειξαν την αναγκαιότητα επέκτασης της έρευνας σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Δεδομένης της ευπάθειας του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, η αιτιώδης συνάφεια μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και ΔΑΦ συνεπώς, υποστηρίζεται (Chaste & Leboyer, 2012).

Μελέτες σε οικογένειες και δίδυμα έχουν δείξει ότι περίπου 10% των παιδιών διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ ως μέρος άλλων γενετικών ή νευρολογικών διαταραχών, όπως εύθραστο σύνδρομο X ή συγγενείς μολύνσεις δευτερογενώς από τον ιό της ερυθράς και τον κυτταρομεγαλοϊό. Επιπλέον, εάν η οικογένεια έχει ήδη αυτιστικό παιδί, η πιθανότητα να έχει ένα άλλο παιδί με αυτισμό αυξάνεται 25 φορές σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Μάλιστα, μελέτες σε δίδυμους πρότειναν ότι το 80-90% της ΔΑΦ προκαλείται από κληρονομικούς παράγοντες, με μικρή περιβαλλοντική συμβολή. Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες ανέφεραν ότι 40-50% των περιπτώσεων οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επιπλέον, πρόσφατες μελέτες δίδυμων υποδεικνύουν ότι τόσο οι γενετικοί όσο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΔΑΦ. (Almandil et al., 2019).

Οι μεταλλάξεις στα γονίδια συναπτικής πλαστικότητας, θεωρούνται οι πλέον αναφερθείσες γενετικές ανωμαλίες που σχετίζονται με την ΔΑΦ. Αυτές οι μεταλλάξεις σχετίζονται επίσης με άλλες νευρο-ψυχιατρικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένης της σχιζοφρένειας και της νόσου του Alzheimer (Almandil et al., 2019).

Ενώ στην πλειονότητα των περιπτώσεων η ακριβής αιτιολογία της ΔΑΦ παραμένει άγνωστη, οι νέες τεχνολογίες και οι μελέτες μεγάλου πληθυσμού έδωσαν νέα στοιχεία για τους παράγοντες κινδύνου της ΔΑΦ και τον πιθανό ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων στην αιτιολογία (Legg, 2018):

- ύπαρξη ενός μέλους της οικογένειας με αυτισμό
- γενετικές μεταλλάξεις
- ευαίσθητο σύνδρομο X και άλλες γενετικές διαταραχές
- μεγάλη ηλικία των γονέων
- χαμηλό βάρος γέννησης
- μεταβολικές ανισορροπίες
- έκθεση σε βαρέα μέταλλα και περιβαλλοντικές τοξίνες
- ιστορικό λοιμώξεων από ιούς
- εμβρυϊκή έκθεση σε φάρμακα με βαλπροϊκό οξύ (Depakene) ή θαλιδομίδη (Thalomid)

Σύμφωνα μάλιστα, με το Εθνικό Ινστιτούτο Νευρολογικών Διαταραχών και Εγκεφαλικού, τόσο η γενετική όσο και το περιβάλλον μπορούν να καθορίσουν αν ένα άτομο αναπτύσσει αυτισμό (Legg, 2018).

## 1.4 Βασικές μορφές

Στην ταξινόμηση του DSM IV, η κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών περιλάμβανε πέντε διαφορετικούς υποτύπους αυτισμού: την αυτιστική διαταραχή, τη διαταραχή του Asperger, την αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, και τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή - μη προσδιοριζόμενη άλλως (PDD-NOS) και το σύνδρομο Rett. Πιο αναλυτικά (Alli, 2018):

- Σύνδρομο του Asperger: Αποτελεί μια ήπια μορφή αυτισμού, όπου ένα άτομο μπορεί να είναι ιδιαίτερα έξυπνο και ικανό να χειριστεί την καθημερινή του ζωή. Μπορεί να επικεντρώνεται πραγματικά σε θέματα που το ενδιαφέρουν και να συζητήσουν για αυτά συνεχώς. Ωστόσο, αντιμετωπίζει κοινωνικές δυσκολίες. Παρόλο που τα παιδιά με Asperger μπορούν να υποφέρουν από

αισθητηριακές δυσκολίες, συνήθως δεν έχουν καθυστερημένη ομιλία. Στην πραγματικότητα, πολλά παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν ένα προηγμένο λεξιλόγιο για την ηλικία τους.

- Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS): Η κατηγορία αυτή περιλάμβανε τα περισσότερα παιδιά των οποίων ο αυτισμός ήταν πιο σοβαρός από το σύνδρομο Asperger, αλλά όχι τόσο σοβαρός όσο η αυτιστική διαταραχή. Αυτή η πιο ήπια μορφή αυτισμού μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά κοινωνικές ή αναπτυξιακές καθυστερήσεις, όπως κίνηση ή ομιλία. Τα παιδιά με PDD-NOS συχνά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις αναπτυξιακές και κοινωνικές τους προκλήσεις πιο εύκολα από τα παιδιά με πιο σοβαρές μορφές αυτισμού.
- Αυτιστική διαταραχή: Αυτός ο παλαιότερος όρος είναι περαιτέρω κατά μήκος του φάσματος αυτισμού από τον Asperger και τον PDD-NOS. Περιλαμβάνει τους ίδιους τύπους συμπτωμάτων, αλλά σε πιο έντονο επίπεδο.
- Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας: Αποτελούσε πιο σπάνια και σοβαρότερη μορφή του φάσματος. Περιλαμβάνει παιδιά που αναπτύσσονται κανονικά και στη συνέχεια χάνουν άμεσα πολλές κοινωνικές, γλωσσικές και νοητικές ικανότητες, συνήθως μεταξύ των ηλικιών 2 και 4. Τα παιδιά συχνά δεν εμφανίζουν καθόλου αναπτυξιακές καθυστερήσεις, αλλά έπειτα σταματούν να μιλάνε, να κάνουν βλεμματική επαφή και χάνουν εντελώς την ικανότητα να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τους άλλους.

Τα παιδιά με σύνδρομο Rett συχνά έχουν συμπεριφορές παρόμοιες με τον αυτισμό και οι ειδικοί την έντασαν μεταξύ των διαταραχών του φάσματος. Ωστόσο, έγινε γνωστό ότι προκαλείται από μια γενετική μετάλλαξη, και έτσι, δεν θεωρείται πλέον ΔΑΦ (Alli, 2018).

Το DSM-5 έχει αντικαταστήσει τέσσερις από αυτούς τους υποτύπους (αυτιστική διαταραχή, διαταραχή του Asperger, διαταραχή από την παιδική ηλικία και PDD-NOS) με μία κεντρική διάγνωση, «διαταραχή του φάσματος του αυτισμού». Το σύνδρομο Rett δεν περιλαμβάνεται πλέον στο DSM. Αντί να κάνει διάκριση μεταξύ διαφορετικών υποτύπων, ο DSM-5 διαγνωστικός ορισμός της ΔΑΦ προσδιορίζει τρία επίπεδα σοβαρότητας συμπτωμάτων και την ένταση της απαιτούμενης υποστήριξης (Legg, 2018).

Το DSM-5 αναγνωρίζει επί του παρόντος πέντε διαφορετικούς υποτύπους της ΔΑΦ και ένα άτομο μπορεί να διαγνωστεί με παραπάνω από έναν, ενώ η ευρύτερη διάγνωση της ΔΑΦ περιλαμβάνει διαταραχές όπως το σύνδρομο Asperger. Οι υπότυποι αυτοί είναι (Legg, 2018):

- με ή χωρίς συνοδευτική πνευματική αναπηρία
- με ή χωρίς συνοδευτική γλωσσική δυσλειτουργία
- με γνωστή ιατρική ή γενετική κατάσταση ή περιβαλλοντικό παράγοντα
- με μια άλλη διαταραχή νευροαναπτυξιακής, διανοητικής ή συμπεριφοριστικής διαταραχή
- με κατατονία

## 2. Αξιολόγηση και Θεραπεία

### 2.1 Αξιολόγηση

Η πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) εισήγαγε σημαντικές αλλαγές στην ταξινόμηση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, συμπεριλαμβανομένων αυτών στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Αυτή η ταξινόμηση περιλαμβάνει μια ομάδα συνθηκών στην παιδική ηλικία, που χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακά ελλείμματα που προκαλούν βλάβες στην προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργία. Η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και περιοριστικά, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς. Το φάσμα του αυτισμού περιλαμβάνει έναν εξαιρετικά ετερογενή φαινότυπο με ακαθόριστα τελικά σημεία, ειδικά στο ήπιο άκρο του φάσματος, ενώ μια από τις πιο απαιτητικές πτυχές στην αναγνώριση της ΔΑΦ είναι η μεγάλη ετερογένεια των χαρακτηριστικών σε μεμονωμένα παιδιά. (Renzo et al., 2019).

Η ποιότητα της κλινικής αξιολόγησης έχει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση, καθώς και για τη μελλοντική θεραπεία. Η αξιολόγηση πρέπει να ανταποκρίνεται στα αναγνωρισμένα συμπτωματικά κριτήρια και ταυτόχρονα να τονίζει τις δυνατότητες, μαζί με τις ελλειμματικές περιοχές, το αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού, για ένα στοχοθετημένο θεραπευτικό πρόγραμμα (Renzo et al., 2019).

Η ανίχνευση και η αξιολόγηση παιδιών με ΔΑΦ πριν την ηλικία των 2 ετών συνιστάται από την Αμερικανική Παιδιατρική Εταιρεία. Η καθυστέρηση της αξιολόγησης μέχρι την προσχολική ή σχολική ηλικία περιορίζει τη δυνατότητα για έγκαιρη παρέμβαση (Layton & Hao, 2014).

Η συμπερίληψη τυποποιημένων γνωστικών και αναπτυξιακών εξετάσεων, καθώς και η εκτίμηση της γλώσσας, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαφοροποίηση της ΔΑΦ από άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες. Αυτές οι εξετάσεις, οι οποίες, αν επιλεγθούν προσεκτικά και πραγματοποιηθούν από επαγγελματίες με εμπειρία στην αξιολόγηση παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το συνολικό επίπεδο ικανότητας και λειτουργίας του παιδιού, παρέχοντας έτσι ένα κρίσιμο σημείο εκκίνησης για τον κλινικό ιατρό να προβεί στην καλύτερη εκτίμηση της κλινικής διάγνωσης. Ο διαχωρισμός των λεκτικών και μη λεκτικών εκτιμήσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός επειδή πολλά παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν πολύ ισχυρότερες μη λεκτικές ικανότητες από ό,τι θα περίμενε κανείς από το επίπεδο γλώσσας ή το παιχνίδι τους (Huerta & Lord, 2012).

Ο όρος "πολυεπιστημονικό" έχει συχνά χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τις διαγνωστικές αξιολογήσεις των βέλτιστων πρακτικών. Σε ορισμένες κλινικές αυτό σημαίνει ότι μια αξιολόγηση αυτισμού γίνεται από διαγνωστικές ομάδες πολλαπλών ειδικοτήτων. Η πολυεπιστημονική αξιολόγηση ουσιαστικά σημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πολλαπλοί τομείς λειτουργίας κατά τη διάρκεια μιας διαγνωστικής αξιολόγησης. Αν και ο γιατρός θα πρέπει πάντα να είναι διαθέσιμος για την παροχή ιατρικής εκτίμησης, είναι πολύ σημαντικό αυτές οι πολύπλευρες αξιολογήσεις να

ολοκληρωθούν με κλινικούς ιατρούς με εκτεταμένη εμπειρία στην τυποποιημένη εξέταση παιδιών με ιδιαίτερη εμπειρία στην αξιολόγηση της ΔΑΦ. (Huerta & Lord, 2012).

## 2.2 Θεραπευτικές Μέθοδοι

Κανένα φάρμακο δεν έχει αποδειχθεί ότι θεραπεύει τον αυτισμό. αλλά υπάρχουν φάρμακα που ανακουφίζουν τα σημεία και τα συμπτώματα που σχετίζονται με τον αυτισμό. Οι ψυχο-φαρμακολογικοί παράγοντες είναι χρήσιμο συμπλήρωμα στις περιβαλλοντικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΑΦ. Οι φαρμακολογικές παρεμβάσεις μπορούν να ληφθούν υπόψη για δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές όπως η αυτό-τραυματική συμπεριφορά, η επιθετικότητα, οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, η αστάθεια της διάθεσης, η διαταραχή του ύπνου, το άγχος, η υπερκινητικότητα, η ευερεθιστότητα, η απροσεξία, η καταστροφική συμπεριφορά ή άλλες καταστροφικές συμπεριφορές. Κατά την εξέταση της χρήσης φαρμάκων, τα πιθανά οφέλη και οι κίνδυνοι πρέπει να σταθμίζονται κατά περίπτωση (Medavarapu et al., 2019).

Η ρισπεριδόνη είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο αντιψυχωτικό για τη θεραπεία των διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά με ΔΑΦ. Ήταν το πρώτο φάρμακο που εγκρίθηκε από την Αμερικανική Υπηρεσία Τροφίμων και Φαρμάκων (FDA) για τη συμπτωματική θεραπεία ευερεθιστότητας, σκόπιμης αυτοτραυματισμού και επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδιά (> 5 ετών) με ΔΑΦ. Ένα άλλο αντιψυχωτικό, η αριπιπραζόλη έχει επίσης εγκριθεί από το FDA για τη θεραπεία της ευερεθιστότητας σε παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 6-17 ετών (Medavarapu et al., 2019).

Έχουν αναπτυχθεί πολλές διαφορετικές ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις με στόχο τόσο τα βασικά συμπτώματα όσο και τα συναφή συμπτώματα της ΔΑΦ. Η ανάλυση της εφαρμοσμένης συμπεριφοράς (ABA) είναι μια θεραπεία βασισμένη σε θεωρίες της μάθησης και της συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους παρέμβασης, σε συνδυασμό με θετική ενίσχυση (λεκτικούς επαίνους ή βρώσιμες ανταμοιβές), ενώ η επανάληψη αποτελεί βασική συνιστώσα. Θεωρήθηκε ότι η πρώιμη, εντατική επέμβαση ABA θα μπορούσε να οδηγήσει σε αξιοσημείωτα αποτελέσματα, των παιδιών που λαμβάνουν αυτή τη θεραπεία κερδίζοντας σημαντικά σημεία IQ και ενσωματώνοντάς τα σε κανονικές τάξεις (DeFilippis & Wagner, 2016).

Μια άλλη παρέμβαση που δείχνει ότι συμβάλλει στη θεραπεία των βασικών συμπτωμάτων της ΔΑΦ είναι μέθοδος Pivotal Response Treatment (PRT), η οποία στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας σε άτομα με ΔΑΦ. Βάσει των αρχών της ABA, η PRT υιοθετεί μια πιο φυσιολογική προσέγγιση που εστιάζει στη στόχευση των δεξιοτήτων που είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη μέσω της κοινωνικής, της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς. Η PRT έχει διαπιστωθεί πως είναι χρήσιμη για λειτουργικές και προσαρμοστικές επικοινωνιακές δεξιότητες σε παιδιά (ηλικίας 2 έως 6 ετών) με αυτισμό και σημαντική καθυστέρηση της γλώσσας (Lei & Ventola, 2017).

Το σύστημα επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων (PECS) είναι ένα ενισχυτικό σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται συχνά σε παιδιά με αυτισμό. Ο πρωταρχικός στόχος

του είναι να διδάξει στα παιδιά με αυτισμό να ξεκινήσουν την επικοινωνία παρέχοντας μια φωτογραφία σε αντάλλαγμα για το επιθυμητό αντικείμενο. Έχουν διαπιστωθεί αυξήσεις στις επικοινωνιακές εκδηλώσεις και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο PECS (Medavarapu et al., 2019).

Άλλες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τις πρώιμες παρεμβάσεις με τη μεσολάβηση των γονέων (παρεμβάσεις διδασκαλίας γονέων που μπορούν στη συνέχεια να εφαρμοστούν στο σπίτι) και παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση των γονέων μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική στη βελτίωση της κοινωνικής επικοινωνίας και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Οι παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν τη διαμεσολάβηση που σχετίζεται με συνομηλίκους, τις κοινωνικές αφηγήσεις και την προβολή σχετικών βίντεο. Στόχος είναι η συναισθηματική ρύθμιση, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων συζήτησης και μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ανταπόκριση και διατήρηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (DeFilippis & Wagner, 2016).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν λίγα δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της στη ΔΑΦ, η συμπληρωματική και εναλλακτική ιατρική αποτελεί μια δημοφιλή θεραπευτική επιλογή για ασθενείς με διαταραχή φάσματος αυτισμού (Brondino et al., 2015).

Η αποτελεσματικότητα της μελατονίνης για διαταραχές του ύπνου σε παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ έχει εξεταστεί σε πολλαπλές μελέτες, καθιστώντας την μία από τις καλύτερα μελετημένες συμπληρωματικές εναλλακτικές θεραπείες που χρησιμοποιούνται στη ΔΑΦ. Η μεγαλύτερη από αυτές τις μελέτες εξέτασε τη μελατονίνη σε συνδυασμό με τη θεραπεία γνωστικής-συμπεριφοράς (CBT) και διαπίστωσε πως η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η πιο αποτελεσματική παρέμβαση για τις δυσκολίες που σχετίζονται με τον ύπνο, ενώ δεν επέφερε παρενέργειες σε συνδυασμό με τη φαρμακευτική αγωγή. Συνεπώς, η μελατονίνη φαίνεται να είναι μια ασφαλής θεραπευτική επιλογή για τον ύπνο σε παιδιά με ΔΑΦ. (DeFilippis & Wagner, 2016).

Ο ρόλος της μουσικοθεραπείας ως θεραπείας για πολλές ψυχιατρικές παθήσεις (π.χ. κατάθλιψη, σχιζοφρένεια, εξάρτηση από ουσίες και διαταραχές κατάχρησης και άνοια) έχει μελετηθεί για πολλά χρόνια, λόγω της αποτελεσματικότητάς της στους τομείς της φυσικής ανάκαμψης, της γνωστικής βελτίωσης, της επικοινωνίας, της κοινωνικής και συναισθηματικής αποκατάστασης. Η χρήση μουσικοθεραπείας στη θεραπεία ασθενών με ΔΑΦ έχει δοκιμαστεί σε αρκετές μελέτες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε βασικούς τομείς, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση και αμοιβαιότητα, η λεκτική επικοινωνία και η συμπεριφορά. Μπορεί επίσης να συμβάλει στην ενίσχυση των μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας στο πλαίσιο της θεραπείας. Επιπλέον, μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής και στην προώθηση της ποιότητας των σχέσεων γονέα-παιδιού (Brondino et al., 2015).

## 2.3 Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή

Οι δυσκολίες επικοινωνίας που παρουσιάζονται στα παιδιά με ΔΑΦ και τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την υψηλή συχνότητα συνυπάρχουσων γλωσσικών διαταραχών υποδηλώνουν ότι οι λογοθεραπευτές είναι μια κρίσιμη επαγγελματική ομάδα στην υποστήριξη της διάγνωσης, αξιολόγησης και θεραπείας των παιδιών με ΔΑΦ στη μάθηση και την καθημερινή ζωή. Επιπλέον, οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος των κριτηρίων διάγνωσης για την ΔΑΦ για αρκετά χρόνια (Gillon et al., 2017).

Πιο αναλυτικά, η λογοθεραπεία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αναφορά παιδιών που είναι ύποπτα για πιθανή ΔΑΦ αλλά και στη διάγνωση των διαταραχών λόγου και γλώσσας που μπορούν να συνυπάρχουν με την ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένων, αλλά χωρίς περιορισμό, χαρακτηριστικών συγκεκριμένης γλωσσικής δυσλειτουργίας, απραξίας και δυσαρθρίας. (Ad Hoc Committee on Autism Spectrum Disorders, 2006).

Οι πρώτοι δείκτες της ΔΑΦ είναι παρατηρήσιμοι από την ηλικία των 12 μηνών και η διάγνωση της διαταραχής μπορεί να γίνει ήδη από την ηλικία των 24 μηνών από έμπειρους ειδικούς. Τα κύρια χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την ΔΑΦ από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές σε μικρά παιδιά περιλαμβάνουν δυσκολίες μεταξύ άλλων, στη μη λεκτική επικοινωνία και στη γλωσσική ανάπτυξη. Η ανίχνευση της ΔΑΦ μπορεί να χρησιμοποιήσει εξετάσεις σχεδιασμένες για την ανίχνευση αναπτυξιακών καθυστερήσεων στον γενικό πληθυσμό ή ειδικά εργαλεία προσυμπτωματικού ελέγχου για τον αυτισμό που έχουν σχεδιαστεί είτε για τον γενικό πληθυσμό είτε για τους πληθυσμούς υψηλού κινδύνου όπως τα παιδιά που παραπέμπονται στο σύστημα πρώιμης παρέμβασης (Ad Hoc Committee on Autism Spectrum Disorders, 2006).

Ένα ευρύ φάσμα λεκτικών γλωσσικών ικανοτήτων αναφέρεται σε άτομα με ΔΑΦ αλλά ένα εντυπωσιακό χαρακτηριστικό σχετικά με το γλωσσικό τους προφίλ είναι μια καθολική βλάβη στην πραγματολογική γλώσσα. Το πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας είναι ένα από τα γλωσσικά επίπεδα που υποστηρίζουν τις ανθρώπινες ικανότητες επικοινωνίας. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο το πραγματολογικό επίπεδο γλώσσας είναι ένα θέμα που συζητείται ευρέως στη λογοθεραπεία. (Vitáskoná & Kytnarová, 2017).

Η σύνδεση μεταξύ των διαγνωστικών και λογοθεραπευτικών παρεμβάσεων με στόχο την εκτίμηση του πραγματολογικού επιπέδου γλώσσας σε παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού θεωρείται σημαντικός καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα μιας συνολικής προσέγγισης, διότι επειδή οι αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ΔΑΦ, περιλαμβάνουν επικοινωνιακές δυσκολίες (Vitáskoná & Kytnarová, 2017).

Οι γλωσσικές δυσκολίες, αν και δεν αποτελούν αποκλειστικό διαγνωστικό κριτήριο, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στον χαρακτηρισμό της ΔΑΦ, καθώς είναι πολύ συχνές και διαφέρουν τόσο σε βαθμό όσο και σε είδος. Ως εκ τούτου, οι γλωσσικές ικανότητες μπορεί να κυμαίνονται από μη λεκτική έως εξαιρετικά ιδιοσυγκρασιακή γλώσσα με ηχολαλία και ασυνήθιστη προσωδία (Oliveira et al., 2018).

Η ηχολαλία (άμεση ή καθυστερημένη), η ανώριμη γραμματική δομή και η ακαμψία των νοημάτων παρατηρούνται επίσης. Κατά την εφηβεία, άτομα με ΔΑΦ μπορεί να



έχουν περιορισμένες κοινωνικές εμπειρίες, διατηρώντας σχέσεις μόνο με οικεία άτομα, όπως τα μέλη της οικογένειας. Προκειμένου να αλλάξει αυτός ο τρόπος ατομικής και κοινωνικής λειτουργίας, η λογοθεραπεία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, δεδομένου ότι η κοινωνικο-γνωστική λειτουργία των αυτιστικών παιδιών και εφήβων συνδέεται στενά με το επικοινωνιακό τους προφίλ και, επομένως, όσο πιο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία, τα άτομα μπορούν να δρουν κοινωνικά και να αναπτύσσονται. Επιπλέον, οι πρωταρχικές θεραπείες για παιδιά και εφήβους με αυτισμό περιλαμβάνουν ψυχοκοινωνικές θεραπείες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο τη μεγιστοποίηση της απόκτησης γλωσσών, τη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τον τερματισμό των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών (Oliveira et al., 2018).

Η ηχολαλία, είναι ένα από τα πιο αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού και εδώ και πολύ καιρό αποτελεί την πηγή διαμάχης σε διάφορους κλινικούς και ερευνητικούς κλάδους. Σύμφωνα με τον Stiegler (2015), οι λογοθεραπευτές διοργάνωσαν πρόσφατα συνέδρια σχετικά με την ηχολαλία, παρουσιάζοντας την ως βασικό επικοινωνιακό μέσο ατόμων με ΔΑΦ, δηλαδή πως η λεκτική επανάληψη και η μίμηση είναι σημαντικά σημεία της πρώιμης ομιλίας και της απόκτησης γλώσσας (Stiegler, 2015).

Είναι σημαντικό οι λογοθεραπευτές να είναι προετοιμασμένοι ώστε να παρέχουν στους συναδέλφους και τα μέλη της οικογένειας ατόμων με ΔΑΦ σαφείς, εμπειρικές πληροφορίες σχετικά με την ηχολαλία στην ΔΑΦ, την προέλευση και τις λειτουργίες της αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαφέρει από άλλα γλωσσικά προβλήματα. Αναγνωρίζοντας τις διαφορές στα «στυλ» εκμάθησης της γλώσσας, ορίζοντας την ηχολαλία και γνωρίζοντας τις κοινωνικές, επικοινωνιακές και γνωστικές λειτουργίες της, οι λογοθεραπευτές μπορούν να επηρεάσουν θετικά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και αντιμετωπίζεται η ηχολαλία. (Stiegler, 2015).

Είναι σαφής η θέση της ASHA ότι οι λογοθεραπευτές θα πρέπει να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο ώστε να εξασφαλίσουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ αναπτύσσουν ένα λειτουργικό σύστημα επικοινωνίας που επιτρέπει βέλτιστες κοινωνικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες και προάγει την ανεξαρτησία και την αυτοπροστασία. Η λογοθεραπεία βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν άλλοι άνθρωποι. Τα βοηθά να αναγνωρίσουν στοιχεία όπως η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου. Η λογοθεραπεία μπορεί επίσης να βοηθήσει ένα παιδί με αυτισμό να κατανοήσει πώς να ξεκινήσει την επικοινωνία (ASHA, 2006).

Συνεπώς, οι κλινικοί ιατροί πρέπει να γνωρίζουν τις υπάρχουσες κατευθυντήριες οδηγίες για την αντιμετώπιση της ηχολαλίας μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής θεραπείας. Επιπλέον, η ASHA υπογραμμίζει ότι τα άτομα με ΔΑΦ και όλοι οι συνεργάτες (π.χ. λογοθεραπευτές, μέλη της οικογένειας, άλλοι επαγγελματίες, συμμαθητές) πρέπει να συνεργαστούν για να επεκτείνουν την επικοινωνιακή πρακτική πέρα από τις ατομικές οδηγίες ή τις θεραπευτικές ρυθμίσεις και σε όλες τις φάσεις της καθημερινής ζωής. Στο σημείο αυτό, οι κλινικοί ιατροί και οι λογοθεραπευτές μπορούν να παράσχουν χρήσιμες ιδέες και υλικό για αξιολόγηση και παρέμβαση (ASHA, 2006).

### 3. Συζήτηση στον Αυτισμό

#### 3.1 Η επικοινωνιακή ικανότητα και η Θεωρία του Νου

Η επικοινωνία είναι η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με διαφορετικές μορφές με άλλους ανθρώπους. Δεν περιορίζεται στη γλώσσα, αλλά περιλαμβάνει και τη μη λεκτική επικοινωνία και την κατανόηση των σκέψεων των άλλων. Τα παιδιά με ΔΑΦ που αναπτύσσουν λειτουργική επικοινωνία συχνά εμφανίζουν άτυπες μορφές επικοινωνίας, όπως η ηχολαλία, οι στερεότυπες χειρονομίες, οι νεολογισμοί κ.α. Είναι πιθανό ότι αυτές οι μορφές επικοινωνίας αναπτύσσονται επειδή αυτά τα παιδιά έχουν περιορισμένη κατανόηση των εννοιών και των προθέσεων των συμβολικών μορφών γλώσσας. (Giacomo et al., 2016).

Η κοινωνική επικοινωνία λοιπόν είναι μια βασική δυσκολία σε άτομα με ΔΑΦ. Η λεγόμενη «θεωρία του νου» αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη γνωστική ικανότητα: την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς ότι οι άλλοι έχουν πεποιθήσεις, επιθυμίες και προθέσεις που είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Η ενσυναίσθηση είναι μια σχετική έννοια, που σημαίνει βιωματικά την αναγνώριση και την κατανόηση των καταστάσεων του νου, συμπεριλαμβανομένων των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και ιδιαίτερα των συναισθημάτων των άλλων η οποία συχνά χαρακτηρίζεται ως η ικανότητα «να βάζει κανείς τον εαυτό σου στη θέση ενός άλλου». Τα παιδιά υποτίθεται ότι αναπτύσσουν «θεωρία του νου» σε ηλικία περίπου τεσσάρων ετών. Kloo et al., 2010).

Η θεωρία του Νου συνδέεται επίσης με επακόλουθες δεξιότητες κοινωνικής και επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης της γλώσσας (Frith, 2003).

Ενώ η κλασική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών δηλώνει ότι τα περισσότερα παιδιά διαθέτουν αναπτυγμένη θεωρία του νου γύρω στην ηλικία των εννέα, η πρόσφατη έρευνα υποδηλώνει ότι η θεωρία του νου συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενηλικίωσης (Valle et al, 2015).

Υπήρξε επίσης εικασία ότι ορισμένοι άνθρωποι αποτυγχάνουν να προχωρήσουν στα φυσιολογικά γνωστικά στάδια ανάπτυξης που οδηγούν στην απόκτηση μιας θεωρίας του νου. Το 1985 οι Baron-Cohen et al. δημοσίευσαν ένα άρθρο με τίτλο "Το αυτιστικό παιδί έχει μια θεωρία του νου;" στην οποία προτάθηκε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει κανονικά μια «περιοχή θεωρίας του νου» και ότι αυτό το συγκεκριμένο συστατικό του εγκεφάλου μπορεί να μην αναπτυχθεί κανονικά σε μερικούς ανθρώπους. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η θεωρία του νου μπορεί να χρειαστεί περισσότερο χρόνο ανάπτυξης σε άτομα με ΔΑΦ (Baron-Cohen et al., 1985).

Χωρίς να κατανοούν ότι οι άλλοι άνθρωποι σκέπτονται διαφορετικά από τον εαυτό τους, τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα. Ενδέχεται να μην καταλάβουν και να αναστατωθούν αν κάποιος για παράδειγμα, δεν γνωρίζει την απάντηση σε μια ερώτηση. Παράλληλα, θα αντιμετωπίσουν δυσκολία στο να προβλέψουν τι θα πουν ή θα κάνουν οι άλλοι σε μια ποικιλία καταστάσεων, και η δυσκολία τους να καταλάβουν ότι οι άλλοι έχουν

διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα μπορούν να κάνουν το άτομο με ΔΑΦ να φαίνεται εγωκεντρικό, εκκεντρικό ή αδιάφορο (Frith, 2001).

Η σχέση μεταξύ της Θεωρίας του Νου και των περιορισμένων κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ δείχνουν ότι η θεωρία του νου είναι ένας ακριβής παράγοντας πρόβλεψης της σοβαρότητας στη διάγνωση της ΔΑΦ. (Hoogenhout & Malcolm-Smith, 2016).

Η Θεωρία του Νου είναι μια ουσιαστική ικανότητα για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και διαπροσωπικής επικοινωνίας. Είναι επίσης σημαντικό για τα παιδιά να κατανοήσουν τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις πεποιθήσεις και τις πολύπλοκες κοινωνικές πληροφορίες. Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν δυσλειτουργία και καθυστερημένη ανάπτυξη στη Θεωρία του Νου η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη έλλειψη κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και παιχνιδιού. Ωστόσο, έχουν εκφραστεί αμφιβολίες ως προς το βαθμό στον οποίο η θεωρία του νου μπορεί να εξηγήσει τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα της ΔΑΦ, υποστηρίζοντας ότι η ΔΑΦ είναι μια περίπλοκη διαταραχή στην οποία κανένας γνωστικός μηχανισμός δεν μπορεί να εξηγήσει όλο το φάσμα των συμπτωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και επικοινωνιακών προβλημάτων (Moran et al, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η Θεωρία του Νου έχει οδηγήσει σε αξιοσημείωτη πρόοδο στην τομέα της ψυχολογικής και κοινωνικής κατανόησης των παιδιών. Οι ερευνητές έχουν δείξει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις συνέπειες που θα μπορούσε να έχει η απόκτηση αυτών των ικανοτήτων στις πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις. Μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών συσχετισμών της Θεωρίας του Νου, ένας σημαντικός αριθμός μελετητών επεσήμανε τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις διανοητικές και τις επικοινωνιακές ικανότητες. Πριν από μερικές δεκαετίες, η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα θεωρούταν ότι βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση των προθέσεων του άλλου, στην συνειδητοποίηση της γνώσης του άλλου για το θέμα της συνομιλίας και στην επικοινωνιακή κατάσταση. Έτσι, η ικανότητα να λαμβάνονται υπόψη οι ψυχικές καταστάσεις των άλλων φαίνεται να είναι ένας βασικός παράγοντας που ρυθμίζει τις επικοινωνιακές συναλλαγές (Resches & Pereira, 2007).

Αν και η ύπαρξη μιας στενής σχέσης μεταξύ της ικανότητας της Θεωρίας του Νου και της κατάλληλης κοινωνικής αλληλεπίδρασης ήταν πάντα ένα προφανές ζήτημα, η φύση και η κατεύθυνση αυτής της σχέσης εξακολουθεί να είναι αμφιλεγόμενη. Παρόλα αυτά, η Θεωρία του Νου και της γλωσσικής επικοινωνίας σχετίζονται έντονα στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά ακόμη περισσότερο στα παιδιά με ΔΑΦ. Η γλώσσα παρέχει τα μέσα με τα οποία τα παιδιά συνειδητοποιούν τις μη παρατηρήσιμες ψυχικές καταστάσεις των άλλων και η επιτυχημένη επικοινωνία απαιτεί την κατανόηση των άλλων. (Resches & Pereira, 2007).

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η θεωρία του νου δεν είναι η βασική πηγή κοινωνικών και επικοινωνιακών προβλημάτων σε άτομα με ΔΑΦ. Οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές εξηγήσεις που υποστηρίζονται από κάποια στοιχεία περιλαμβάνουν την έλλειψη κοινωνικών κινήτρων, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν βρίσκουν κοινωνικά ερεθίσματα εγγενώς επιβραβευτικά, με αποτέλεσμα την έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος (Chevallier et al, 2012).

## 3.2. Η ηχολαλία στον αυτισμό

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος περιγράφονται ως βασικές αναπτυξιακές διαταραχές στις γλωσσικές (λεκτικές / μη λεκτικές) και κοινωνικές δεξιότητες, μαζί με μια τάση προς περιορισμένη, στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα. (Stribling et al., 2007).

Συνήθως, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τείνουν να αρχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα με την πρώτη κατανόηση και χρήση μεμονωμένων λέξεων, και στη συνέχεια τις ενώνουν σταδιακά μαζί για να σχηματίσουν φράσεις και προτάσεις. Τα παιδιά με ΔΑΦ ακολουθούν συχνά διαφορετική διαδρομή. Οι πρώτες προσπάθειές τους στην εκμάθηση γλώσσας μπορεί να περιλαμβάνουν μεγαλύτερα «κομμάτια» λόγου (φράσεις ή προτάσεις), τα οποία δεν είναι σε θέση να χωρίσουν σε μικρότερα μέρη (Stribling et al., 2007).

Πολλά παιδιά με διαταραχή φάσματος αυτισμού χρησιμοποιούν την ηχολαλία, που σημαίνει ότι επαναλαμβάνουν τις λέξεις ή τις προτάσεις άλλων. Όταν τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις λέξεις αμέσως μετά την ακρόασή τους, είναι γνωστό ως άμεση ηχολαλία. Όταν επαναλαμβάνουν λέξεις αργότερα, είναι γνωστό ως καθυστερημένη ηχολαλία. Ως αποτέλεσμα της καθυστέρησης του χρόνου, η καθυστερημένη ηχολαλία μπορεί να φαίνεται πολύ ασυνήθιστη επειδή αυτές οι προτάσεις χρησιμοποιούνται εκτός πλαισίου (Stribling et al., 2007).

Πράγματι, σε πρώιμο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης, η ηχολαλία μπορεί να είναι ο μόνος τρόπος με τον οποίο το παιδί μπορεί πράγματι να παράγει ομιλία. Η ηχολαλία, ωστόσο, δεν είναι ένα μοναδικό χαρακτηριστικό όλων των ατόμων με ΔΑΦ ή που εμφανίζεται αποκλειστικά σε άτομα με ΔΑΦ, αλλά όταν εμφανίζεται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, συνήθως δεν επιμένει τόσο πολύ, ενώ φαίνεται να είναι ένα βήμα στην ανάπτυξη της κατάλληλης γλώσσας, καθώς θεωρείται ως μια προσπάθεια κατανόησης νέων λέξεων και ως ένας χρήσιμος μηχανισμός εκμάθησης της γλώσσας (Stribling et al., 2007).

Η ηχολαλία, ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, αναφέρεται σε προφανώς ακατάλληλες ή άσχετες επαναλήψεις των προηγούμενων δηλώσεων άλλου ή άλλων προσώπων, με τα λεκτικά και τα προσωδικά χαρακτηριστικά να μπορούν να αναπαραχθούν με ακρίβεια. Η ηχολαλία στον αυτισμό έχει συνδεθεί με την ομοιότητα, τον εσωτερικό προσανατολισμό και το περιορισμένο εύρος των επικοινωνιακών ενεργειών. Παρόλο που ο Kanner αναγνώρισε ότι η ηχολαλία χρησιμοποιείται μερικές φορές λειτουργικά, για να δοθεί μια θετική ανταπόκριση στον συνομιλητή, ο γενικός χαρακτηρισμός του ήταν ότι είναι ένα δυσλειτουργικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από εμμονή στις κοινωνικές ανησυχίες (Sterponi & Shankey, 2014).

Τα άτομα με ΔΑΦ συχνά ηχολαλούν δηλώσεις τόσο καλά, που οι συνομιλητές τους μπορεί να πιστεύουν ότι οι δηλώσεις τους είναι πρωτότυπες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η άμεση και καθυστερημένη ηχολαλία είναι συστατικά μιας ευρύτερης κατηγορίας: της ασυνήθιστης λεκτικής συμπεριφοράς. Έτσι, η ηχολαλία μπορεί να περιλαμβάνει την παραγωγή ή την προσέγγιση λέξεων, φράσεων, προτάσεων ή ακόμα και μεγαλύτερων κομματιών λόγου, μέχρι και ολόκληρου του διαλόγου (Stiegler, 2015).

Οι μη λεκτικές εκφωνήσεις, όπως το βουητό, το γέλιο, το κλάμα, το σφύριγμα κλπ., δεν εντάσσονται στην ηχολαλία. Δύο υποκατηγορίες κάτω από την επικεφαλίδα της μη συμβατικής λεκτικής συμπεριφοράς που μπορεί να επικαλύπτονται με ηχολαλία είναι οι επίμονες και αδιάκοπες ερωτήσεις. Η διαρκής ομιλία αποτελείται από ομιλία που επαναλαμβάνεται επίμονα με την πάροδο του χρόνου και περιλαμβάνει είτε καθυστερημένη ηχολαλία είτε πρωτότυπη γλώσσα, και μπορεί ή όχι να αντικατοπτρίζει την κατανόηση ή την επικοινωνιακή πρόθεση. Τα αδιάλειπτα ερωτήματα περιλαμβάνουν επανειλημμένα ερωτήματα, είτε ηχητικά είτε αυτογενή, με σαφή πρόθεση επικοινωνίας και εμμονής, παρόλο που ο συνομιλητής έχει απαντήσει (Prizant et al., 2006).

Η πρώτη και απλούστερη απάντηση ως προς το από πού προέρχεται η ηχολαλία είναι ότι όλοι οι άνθρωποι ηχολαλούν, καθώς υπάρχουν πολλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τις οποίες είναι αποδεκτό να παράγουμε "δανεισμένο" λόγο, καθώς μιμούμαστε, διεξάγουμε διάλογο σε παιχνίδια, κ.α. Χρησιμοποιούμε συχνά κυριολεκτικές και μερικές επαναλήψεις ως μέσο ανταπόκρισης για να διατηρήσουμε μια συνομιλία. Τα παιδιά που αναπτύσσονται τυπικά σίγουρα μιμούνται τις δηλώσεις των άλλων με διάφορους τρόπους. Η ποσότητα και η ποιότητα της λεκτικής επανάληψης διαφέρουν μεταξύ των ατόμων. Διαφορετικοί τύποι μίμησης μπορεί να αντιστοιχούν σε διαφορετικές πτυχές της απόκτησης γλώσσας. Για παράδειγμα, οι άμεσες ηχητικές μιμήσεις μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, ενώ η επανάληψη, η επέκταση και ο ανασυνδυασμός φράσεων θα μπορούσε να είναι μια απαραίτητη διαδικασία στην ανάπτυξη της σύνταξης (Stiegler, 2015).

Τα παιδιά συχνά επαναλαμβάνουν μεγάλες σειρές δανεισμένου λόγου κατά τη διάρκεια του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού με άλλα παιδιά αλλά και κατά τη διάρκεια των μονολόγων. Αυτές οι συμπεριφορές είναι γνωστές ως τύποι «πρόβας» που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων (Stiegler, 2015).

Οι συμπεριφορές ηχολαλίας χωρίζονται συνήθως σε δύο κατηγορίες με βάση τη χρονική λανθάνουσα κατάσταση μεταξύ της αρχικής έκφρασης και της επακόλουθης επανάληψής της. Ο Kanner (1943) πρότεινε αρχικά δύο κατηγορίες, την καθυστερημένη ηχολαλία και την άμεση ηχολαλία. Η άμεση ηχολαλία αναφέρεται σε δηλώσεις που παράγονται αμέσως μετά ή σύντομα μετά την παραγωγή μιας πρότυπης έκφρασης, ενώ η καθυστερημένη ηχολαλία είναι οι επαναλήψεις που επαναλαμβάνονται σε σημαντικά μεταγενέστερο χρόνο (Stribling et al., 2007).

Παρόλο που δύο διαφορετικές μνημονικές διεργασίες έχουν εμπλακεί στους δύο τύπους ηχολαλίας (δηλαδή, βραχύχρονη ηχητική μνήμη για άμεση ηχολαλία και μακρόχρονη μνήμη για καθυστερημένη ηχολαλία), και οι δύο συμπεριφορές θεωρούνται παραδοσιακά ως έλλειψη κατανόησης της επαναλαμβανόμενης έκφρασης (Sterponi & Shankey, 2014).

Μια άλλη μορφή ηχολαλίας είναι η παλιλαλία. Η παλιλαλία είναι ένα άλλο φαινόμενο το οποίο αναφέρεται ότι εμφανίζεται σε ορισμένες κλινικές καταστάσεις (π.χ. σύνδρομο Tourette, αφασία), αλλά δεν έχει συζητηθεί γενικά σε σχέση με τη ΔΑΦ. Σε αντίθεση με την άμεση ηχολαλία, η παλιλαλία περιλαμβάνει την άμεση επανάληψη των λέξεων του άλλου, αντί της φράσης. Έχει χαρακτηριστεί με διαφορετικούς τρόπους, αλλά αντιμετωπίζεται συνήθως ως καταναγκαστική, χωρίς νόημα επανάληψη λέξεων ή φράσεων που μπορεί να έχουν κάποια σημασιολογική σχέση με τις δραστηριότητες που βρίσκονται σε εξέλιξη (Stribling et al., 2007).

Οι πρώτες έρευνες για την ηχολαλία αναπτύχθηκαν κατά μήκος δύο κύριων συνιστωσών. Η πρώτη είχε ως στόχο να διακρίνει την άμεση ή καθυστερημένη ηχολαλία στη ΔΑΦ από άλλες μορφές ηχολαλίας, συμπεριλαμβανομένης της φυσιολογικής ή αναπτυξιακής ηχολαλίας, και η δεύτερη ανέλυσε την ηχο-μιμητική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό ως προς το νόημα και τη λειτουργία της στο ίδιο το παιδί. Το πρώτο σκέλος της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων των μελετών των Bartak et al., 1975; Cunningham, 1968; Shapiro et al., 1970; Wolff & Chess, 1965 (όπως αναφέρεται στους Sterponi & Shankey, 2014) έδειξε ότι η συχνότητα της ηχολαλίας στην ομιλία των παιδιών με αυτισμό είναι μεγαλύτερη από αυτή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση ή δυσφασία και εκείνων που αναπτύσσονται τυπικά. Το δεύτερο σκέλος της έρευνας, μεταξύ των οποίων ανήκουν οι μελέτες των Fay, 1967, 1969; Fay & Schuler, 1980; Shapiro et al., 1970 (όπως αναφέρεται στους Sterponi & Shankey, 2014) διέκρινε γνωστικές και αλληλεπιδραστικές λειτουργίες που η συμπεριφορά ηχολαλίας εξυπηρετεί στα παιδιά με αυτισμό (Sterponi & Shankey, 2014).

Μια σειρά από μελέτες, υποστηρίζοντας την ιδέα ότι η ηχολαλική συμπεριφορά σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά διευκολύνει την ανάπτυξη της γλώσσας, έδειξε ότι η ηχολαλία αυξήθηκε όταν παρουσιάστηκαν νέα λεκτικά ερεθίσματα, δηλαδή νέες λέξεις. Αυτά τα παιδιά που αντέδρασαν γενικά κατάφεραν καλύτερα αποτελέσματα στις δοκιμασίες λεξιλογίου από εκείνα που δεν το έκαναν. Ωστόσο, δεν έχουν γίνει μελέτες για το αν τα αυτιστικά παιδιά θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ηχολαλία ως ενεργή προσέγγιση στην εκμάθηση γλώσσας (Charlop, 1983).

Μία μελέτη των Prizant & Dunkan (1981) προτείνει ότι οι περιπτώσεις καθυστερημένης ηχολαλίας θα μπορούσαν να ποικίλλουν σε μια συνεχή συνάφεια από χαμηλή σε υψηλή και θα μπορούσαν να κυμαίνονται ανάλογα με τον εταίρο της επικοινωνίας. Μερικές δηλώσεις έχουν ιδιοσυγκρασιακές έννοιες που σχετίζονται με τις προσωπικές μνήμες και επομένως, μπορεί να έχουν νόημα για τους οικείους ακροατές αλλά όχι για τους ξένους (Prizant & Dunkan, 1981).

Ο Lovaas (1981) λέει ότι η ηχολαλία κορυφώνεται σε ηλικία περίπου 30 μηνών σε κανονικά παιδιά και στη συνέχεια μειώνεται. Η ηχολαλία θεωρήθηκε κάποτε ως απλώς μια άλλη ακατάλληλη συμπεριφορά για εξάλειψη σε ένα άτομο με αυτισμό, ωστόσο, έπειτα άρχισε να ερμηνεύεται ως ένα αναπτυξιακό φαινόμενο που συμβαίνει εντός της φυσιολογικής γνωστικής και γλωσσικής ωρίμανσης του παιδιού. Ο Lovaas (1981) αναφέρει ότι η ηχολαλία πιθανότατα δεν είναι κάτι που έχουμε ενισχύσει ακούσια στο παιδί με αυτισμό. Πιστεύει ότι το πιθανότερο είναι ότι η ηχολαλία είναι κάτι που είναι ουσιαστικά ανταμοιβή για το παιδί. Ο Lovaas πιστεύει ότι ο ενισχυτής είναι στην πραγματικότητα το παιδί που μπορεί να ταιριάζει με αυτά που λένε οι άλλοι. Πολλά παιδιά με αυτισμό εξοικειώνονται όχι μόνο στην αντήχηση του περιεχομένου αυτού που λένε άλλοι (οι λέξεις) αλλά και της φωνής, του τόνου και του τρόπου με τον οποίο οι λέξεις είχαν αρχικά εκφωνηθεί (Lovaas, 1981).

Στην πραγματικότητα, οι περισσότερες γλωσσικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην εξάλειψη της ηχολαλικής αντίδρασης. Αυτό είναι κατανοητό από το γεγονός ότι φαίνεται να υπάρχει μια αντίθετη σχέση μεταξύ της ηχολαλίας και της γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών με ΔΑΦ, Ωστόσο, είναι γεγονός πως σε γενικές γραμμές, η ηχολαλία σπάνια αντικαθίσταται με την κατάλληλη ομιλία και έτσι παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα στη θεραπεία του αυτισμού (Charlop, 1983).

Η εξέταση της ηχολαλίας εξετάστηκε στο πλαίσιο των «ηχοφαινομένων» (echophenomena), μιας κατηγορίας που περιλαμβάνει πολλούς τύπους επαναλήψεων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που παράγονται για διάφορους σκοπούς από άτομα χωρίς αναπηρίες. Η ηχολαλία τείνει να ορίζεται με πολύπλοκο τρόπο, με συγκεκριμένους ηχολαλικούς τύπους (δηλαδή άμεση έναντι καθυστερημένης), με βαθμό πληρότητας και πιστότητας σε πρότυπες παραλλαγές όσον αφορά τη λεξιλόγιο, τη σύνταξη και την προσωδία, με την παρουσία μη λεκτικών αντιδράσεων (π.χ. βλέμμα, χειρονομία, συναισθηματικές εκφράσεις), με το πλαίσιο (τόσο το φυσικό όσο και το γλωσσικό) στο οποίο εμφανίζεται, με τους ρόλους και τις αντιδράσεις των συνομιλητών και με τις πτυχές λειτουργικότητας. (Striegel, 2015).

Υπάρχουν πολλές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν μεταξύ της ηχολαλίας στα αυτιστικά παιδιά και της ηχολαλικής συμπεριφοράς στα κανονικά παιδιά. Η ηχολαλία έχει θεωρηθεί ως παθολογική επανάληψη λέξεων, με μη κατάλληλο τρόπο. Είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό πολλών αυτιστικών παιδιών και επιμένει πολύ καιρό μετά την τυπική ηλικία διακοπής σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Η ηχολαλία διαφέρει σε ποιότητα και ποσότητα από την κανονική ηχο-μιμητική συμπεριφορά των παιδιών και γενικά θεωρείται εμπόδιο στην κανονική ανάπτυξη της γλώσσας. Υπάρχει, ωστόσο, μια σημαντική ομοιότητα. Η ηχολαλία, όπως και η ηχο-μιμητική συμπεριφορά, αυξάνεται επίσης με την παρουσίαση νέων λεκτικών ερεθισμάτων, καθώς τα παιδιά επαναλαμβάνουν νέα λεκτικά ερεθίσματα (φράσεις που δεν είχαν ακούσει ποτέ πριν) αλλά απαντούν κατάλληλα σε ερεθίσματα (εκείνα για τα οποία είχαν τις κατάλληλες απαντήσεις). Η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι εκτός από τα νέα λεκτικά ερεθίσματα, άλλες συνθήκες διέγερσης έχουν συσχετιστεί με αύξηση της ηχολαλίας (Charlop, 1983).

Αξίζει να σημειωθεί μάλιστα πως η ηχολαλία σε παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση αυξάνεται όταν μια νέα εργασία παρουσιάζεται από ένα άγνωστο άτομο, με αποτέλεσμα η περιβαλλοντική μεταβολή να επηρεάζει το ρυθμό της ηχολαλίας, με νέα περιβάλλοντα που προάγουν τη μεγαλύτερη ποσότητα ηχολαλίας. Μάλιστα, τα παιδιά με ΔΑΦ αντιδρούν λιγότερο σε οικεία περιβάλλοντα (Charlop, 1983).

### **3.3. Θετικές και αρνητικές επιπτώσεις ηχολαλίας**

Σύμφωνα με ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 2006), η ηχολαλία είναι ένα θετικό σημάδι, καθώς δείχνει ότι η επικοινωνία του παιδιού αναπτύσσεται. Σύντομα μπορεί να αρχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις επαναλαμβανόμενες λέξεις και φράσεις για να επικοινωνήσει με τους άλλους (ASHA, 2006). Για παράδειγμα, αφού επαναλάβει αυτό που λέει κάποιος, μπορεί να τον κοιτάξει ή να μετακινηθεί πιο κοντά σε ένα αντικείμενο, ή μπορεί να θυμάται τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν αν το ρωτήσει κανείς αν θέλει κάτι και αργότερα να χρησιμοποιήσει αυτά τα απομνημονευμένα λόγια για να θέσει ένα δικό του θέμα. Οι λέξεις που μαθαίνει το παιδί από την ηχολαλία ανοίγουν την πόρτα σε μια ουσιαστική επικοινωνία (Striegel, 2015).

Οι Local & Wootton (1995) και Wootton (1999) εξέτασαν την ηχολαλία που παράγεται από τον «Kevin», ένα 11χρονο αγόρι με ΔΑΦ, κατά τη διάρκεια συνολικά πάνω από 4

ωρών ηχογράφησης τυπικών ομάδων και ατομικών αλληλεπιδράσεων στο σπίτι και το σχολείο. Η πρώτη μελέτη επικεντρώθηκε πρωτίστως στις καθαρές, άμεσες ηχολαλίες του Kevin, δηλαδή εκείνες που συνίστανται σε ακριβείς επαναλήψεις όλων των φράσεων ή ορισμένων λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στην προηγούμενη ομιλία, οι οποίες αποτελούσαν περίπου το 25% του συνολικού δείγματος της ομιλίας του Kevin. Έχουν περιγραφεί τρία υποσύνολα καθαρών ηχολαλιών: α) αυτά που θεωρούνται επικοινωνιακά κατάλληλα, (β) αυτά που φαινόταν επικοινωνιακά άστοχα και εξυπηρετούσαν αναγνωρίσιμους αλληλεπιδραστικούς σκοπούς και (γ) αυτά με τις ασυνήθιστες ηχολαλίες επειδή οι ερευνητές δε θεωρούσαν ότι σχετίζονταν με την ομιλία των παιδιών που αναπτύσσονται τυπικά και εμφανίστηκαν χωρίς να εξυπηρετούν κανέναν σκοπό. Οι ασυνήθιστες ηχολαλίες διαπιστώθηκε ότι λειτουργούν ως μέσο πρώτης αντίδρασης που ο Kevin σε καταστάσεις όπου δεν ήταν σε θέση να διατυπώσει γρήγορα μια απάντηση (Local & Wootton, 1995).

Η δεύτερη μελέτη επικεντρώθηκε μόνο σε καθυστερημένες ηχολαλίες που χρησιμοποιήθηκαν με μη-επικοινωνιακούς τρόπους. Ο Wootton (1999) υπολόγισε ότι η καθυστερημένη ηχολαλία αποτελούσε περίπου το 50% του συνόλου της ομιλίας του Kevin και ότι οι περισσότερες από τις καθυστερημένες ηχολαλίες ήταν οδηγίες και επίπληξη. Σημειώθηκε, ωστόσο, ότι οι καθυστερημένες ηχολαλίες του Kevin δεν ήταν ποτέ μόνο επαναλήψεις μοντέλων ενηλίκων. Αντίθετα, χαρακτηρίστηκαν από μοναδικά χαρακτηριστικά που δεν εμφανίστηκαν ποτέ στην άμεση ηχολαλία του ή στην άοριστη ομιλία του. Μέσα από τις καθυστερημένες επαναλαμβανόμενες φράσεις του, ο Kevin αφαιρούσε λέξεις από το πρωτότυπο, πρόσθετε λέξεις στο πρωτότυπο ή άλλαζε τις λέξεις μέσα στο πρωτότυπο (π.χ. επαναλαμβάνοντας ή παρατείνοντας μία από τις συλλαβές). Επίσης, ο Kevin τοποθετούσε αξιόπιστα τις καθυστερημένες ηχολαλίες του στα σημεία του λόγου όταν ο συνομιλητής του είχε δείξει ότι η αλληλεπίδραση τελείωσε. Ο ερευνητής ανέφερε ότι οι συνομιλητές του Kevin αγνοούσαν συχνά τις καθυστερημένες ηχολαλίες, αλλά μερικές φορές προσπαθούσαν να απαντήσουν σε αυτές (Wootton, 1999).

Η παρουσία της ηχολαλίας έχει πράγματι αναγνωριστεί ως θετικό σημάδι σε άτομα με αυτισμό. Διαπιστώθηκε ότι η παρουσία ηχολαλίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για τη μελλοντική ανάπτυξη της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Stribling et al. (2006), οι παραγωγές των ατόμων θεωρούνται περισσότερο αισιόδοξες ως προσαρμοστική απάντηση στους περιορισμούς των μαθησιακών τους δυσκολιών και όχι ως ανυπέρβλητο εμπόδιο στην πρόσβαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αν και δεν είναι δυνατό να γενικευθούν τα αποτελέσματα μελετών περιπτώσεων στον μεγαλύτερο πληθυσμό ΔΑΦ, που λαμβάνεται ως ομάδα, αυτές οι διεξοδικές έρευνες δίνουν στήριξη στην εννοιοποίηση της ηχολαλίας ως σημαντική λειτουργική προσαρμογή που συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικο-συναισθηματικής προσκόλλησης και σχέσεων (Stribling et al., 2006).

Η ηχολαλία στον αυτισμό μπορεί να έχει έναν από πολλούς σκοπούς, ή ο σκοπός της μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Είναι επίσης δυνατό για ένα άτομο να χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα ηχολαλία για πολλαπλούς σκοπούς. Συγκεκριμένα (Vicker, 2010):

- Μερικά παιδιά (και ενήλικες επίσης) μιμούνται τους ήχους της ανθρώπινης ομιλίας χωρίς να κατανοήσουν το νόημα πίσω από αυτούς τους ήχους. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ηχολαλία ως αισθητήριο έξοδο: έναν τρόπο να ηρεμήσουν όταν είναι ανήσυχτοι ή να αντιμετωπίσουν τις έντονες



αισθητηριακές προκλήσεις. Όταν συμβαίνει αυτό, η ηχολαλία μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή αυτο-διέγερσης ή απλώς διέγερσης.

- Άλλοι άνθρωποι στο φάσμα χρησιμοποιούν "προκατασκευασμένες" φράσεις και σενάρια για να επικοινωνούν με ιδέες όταν είναι πολύ δύσκολο για αυτούς να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις με πρωτότυπα λόγια. Για πολλά παιδιά με αυτισμό, η ηχολαλία είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα προς πιο τυπικές μορφές ομιλούμενης επικοινωνίας. Για παράδειγμα, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να επαναλάβει τη φράση ενός δασκάλου με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που το λέει ο δάσκαλος, αντί να λέει "ευχαριστώ".
- Οι απομνημονευμένες φράσεις μπορούν επίσης να είναι ένα εργαλείο για «αυτο-συζήτηση».

Ωστόσο, η ηχολαλία μπορεί (α) να περιπλέξει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση της ομιλίας, (β) να συμβάλλει σε δυσκολίες στην επικοινωνία, (γ) να αυξήσει την πιθανότητα κοινωνικής αποτυχίας ή στιγματισμού και (δ) να αυξήσει τον κίνδυνο ανταγωνιστικής συμπεριφοράς (Neely et al., 2016).

Μάλιστα, κάποιοι ερευνητές θεωρούν την ηχολαλία ως μια επανάληψη χωρίς νόημα και χωρίς προφανή σκοπό, ως ένδειξη της σοβαρότητας της διαταραχής, ή ακόμα και ως ομιλία χωρίς σύνδεση και χωρίς κάποια ερμηνεία (Saad & Goldfeld, 2009).

Μια μελέτη, αυτή των Prizant & Rydell (1984) διεξήχθη με στόχο την καθιέρωση λειτουργικών κατηγοριών καθυστερημένης ηχολαλίας στην οποία, μέχρι τότε, δεν είχε δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Τρία άτομα που διαγνώστηκαν με αυτισμό συμμετείχαν στη μελέτη. Κάθε καθυστερημένη ηχολαλία έχει αναλυθεί ως προς τη διαδραστικότητα και τη συνάφεια της στο γλωσσικό και περιστασιακό πλαίσιο, ανεξάρτητα από τα στοιχεία κατανόησης. Δεκατέσσερις κατηγορίες καθυστερημένης ηχολαλίας, με βάση τις διάφορες αναφερόμενες πτυχές, δημιουργήθηκαν και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (Prizant & Rydell, 1984):

A) Μη διαδραστική καθυστερημένη ηχολαλία, η οποία πρόκειται ίσως για προσωπική χρήση και γενικά στερείται επικοινωνιακής πρόθεσης.

B) Διαδραστική καθυστερημένη ηχολαλία που ονομάζεται επίσης λειτουργική ηχολαλία, είναι μια προσπάθεια επικοινωνίας με άλλο άτομο.

Έχει διαπιστωθεί ότι τα υποκείμενα με ΔΑΦ παράγουν περισσότερο διαδραστική από μη διαδραστική καθυστερημένη ηχολαλία. Έτσι, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επικοινωνιακή πρόθεση μπορεί να είναι ή όχι, πίσω από την παραγωγή καθυστερημένης ηχολαλίας. Η μελέτη αυτή υπογραμμίζει το γεγονός ότι η ηχολαλία μπορεί να συνοδεύεται ή όχι από επικοινωνιακή πρόθεση, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται (Prizant & Rydell, 1984).

Ανεξάρτητα από τη χρησιμότητα στην ηχολαλία για ένα παιδί με ΔΑΦ, η συνήθεια μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη μάθηση. Επομένως, οι περισσότεροι ερευνητές επικεντρώνονται στο να βοηθήσουν το άτομο να κινηθεί σε μια πιο δημιουργική μορφή γλώσσας. Σημειώνεται ότι το άτομο με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσει ηχολαλία όταν δεν έχει μάθει την κατάλληλη απάντηση στην ερώτηση ή την εντολή. Η ηχολαλία μπορεί να είναι ένα επίμονο και ενοχλητικό πρόβλημα για τα άτομα με αυτισμό, για τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, είναι ένα λειτουργικό βήμα στη γνωσιακή και γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου με ΔΑΦ (Sterponi & Shankey, 2014), που μάλιστα σύμφωνα με τον Lovaas (1981), τα

παιδιά που κάποτε δε μιλούσαν και αργότερα αναπτύσσουν επιτυχώς την ομιλία τους, αναπόφευκτα έχουν περάσει από ένα στάδιο ηχολαλίας στην ανάπτυξη της ομιλίας τους (Lovaas, 1981).

Με βάση τα παραπάνω, ορισμένοι λοιπόν θεωρούν πως η ηχολαλία είναι μια μοναδική μορφή ομιλίας και για ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να είναι ένας από τους πρώτους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιεί την ομιλία για να επικοινωνήσει. Έτσι, ενώ μπορεί να περιγραφεί ως σύμπτωμα αυτισμού, μπορεί επίσης να είναι ένα εξαιρετικό σημείο για έναν γονέα ή έναν λογοθεραπευτή να αρχίσει να εργάζεται με το παιδί. Από την άλλη πλευρά, σε ορισμένες περιπτώσεις, η ηχολαλία δεν έχει πραγματικά κανένα επικοινωνιακό νόημα καθώς μπορεί απλά να χρησιμοποιείται ως μέσο εφησυχασμού που το παιδί με ΔΑΦ χρησιμοποιεί με τον ίδιο τρόπο όπως μπορεί να χρησιμοποιήσει τις στερεότυπες κινήσεις με τα χέρια του για παράδειγμα.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εστιάζει στην πρώτη άποψη, στη λειτουργική χρήση της ηχολαλίας από παιδιά με ΔΑΦ, ως μορφή έκφρασης και επικοινωνίας. Στη λειτουργική ηχολαλία, μπορεί το παιδί να επαναλαμβάνει λέξεις, φράσεις κλπ., αλλά αυτή τη φορά το χρησιμοποιεί με λειτουργικό (κατανοητό) τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, πήραμε δείγμα ομιλίας αυθόρμητης ομιλίας, ενός παιδιού με αυτισμό, και το αναλύσαμε, ώστε να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πότε το παιδί χρησιμοποιεί την ηχολαλία περισσότερο (ως απαντήσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ως ενάρξεις ή ως απόκριση άλλου τύπου);
2. Τι είδος ηχολαλιών χρησιμοποιεί πιο συχνά;(καθυστερημένες ή άμεσες ηχολαλίες)
3. Ποιες θεωρούμε λειτουργικές ηχολαλίες; (παρατίθενται παραδείγματα)
4. Πως αντιμετωπίζει την ηχολαλία του ένας ενήλικας και πως οι συνομήλικοί του;
5. Μπορεί η ηχολαλία να είναι μέσο επικοινωνίας στον αυτισμό;

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 4.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα εξετάσαμε την ηχολαλία, όπως προαναφέρθηκε, τόσο άμεση όσο και τη καθυστερημένη, ενός παιδιού με αυτισμό, στην αυθόρμητη ομιλία. Σκοπός είναι να επισημάνουμε τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της ηχολαλίας και πως χρησιμοποιείται από τα παιδιά με αυτισμό για να εκφράσουν συναισθήματα, προτίμηση και γενικά να επικοινωνήσουν.

### 4.2 Συμμετέχοντες

Ο Χ. είναι γεννημένος στις 2/7/2012 είναι 7,8 ετών και φοιτά στην 1η Δημοτικού , αφού έκανε επαναληπτική στο νηπιαγωγείο . Οι γονείς του έχουν καταγωγή από την Αλβανία, ωστόσο ο ίδιος έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα. Μιλάει μόνο Ελληνικά, αλλά παρουσιάζει μια ελαφριά ξενική προφορά λόγω καταγωγής (έντονη εκφορά του φωνήματος /r/ , ασταθή φωνολογικά λάθη : αντικατάσταση των φωνημάτων γ και θ με τα φωνήματα g και t αντίστοιχα). Οι γονείς του στον ίδιο απευθύνονται μόνο στα Ελληνικά, μεταξύ τους συνομιλούν στην Αλβανική γλώσσα αλλά το παιδί δεν έχει ανταποκριθεί ποτέ. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι έχει ένα ερέθισμα της μητρικής του γλώσσας ακούγοντας τους γονείς του, αλλά ο ίδιος δεν επικοινωνεί με αυτή τη γλώσσα. Δεν έχει αδέρφια είναι μοναχοπαίδι.

Όσο αφορά το προγεννητικό ιστορικό, από πληροφορίες που συλλέξαμε από τη μητέρα, η μητέρα είχε μία καλή εγκυμοσύνη χωρίς επιλοκές και γέννησε με καισαρική τομή την 38<sup>η</sup> εβδομάδα κύησης. Τα αναπτυξιακά του ορόσημα είναι τα εξής: κάθισε 7 μηνών, περπάτησε 11 μηνών, έτρεξε 14 μηνών, χρησιμοποίησε λέξη πρώτη φορά στους 18 μήνες, συνδυασμό 2 λέξεων στην ηλικία των τεσσάρων και προτάσεις 3-5 λέξεων στην ηλικία των 5,5 ετών. Επισκέφτηκαν παιδοψυχίατρο εξαιτίας αυτής την καθυστέρησης της επικοινωνίας αλλά και κάποιων έντονων αντιδράσεων , που παρατηρούνταν, όπου διαγνώστηκε με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στην ηλικία 5 ετών.

Στην παρούσα κατάσταση, σύμφωνα με τη μητέρα είναι, ήσυχος, προτιμά να παίζει μόνος του παρά με άλλα παιδιά, δεν συγκεντρώνεται, είναι υπερκινητικός και όσον αφορά την ομιλία ηχολαλεί πολύ και μιλάει στο τρίτο πρόσωπο ενικού, αποφεύγοντας το πρώτο πρόσωπο ακόμα και όταν απευθύνεται για τον εαυτό του. Παρακολουθεί συνεδρίες τα τελευταία 2 χρόνια , 2 συνεδρίες λογοθεραπείας και 1 συνεδρία εργοθεραπείας εβδομαδιαίως. Τον τελευταίο χρόνο έχει ξεκινήσει και παιδοψυχολογία 1 φορά την εβδομάδα , με στόχο την οργάνωση του παιδιού , την αυτορρύθμιση ,την μείωση των εμμονικών στοιχείων (π.χ κλειστές πόρτες, κλειστά παράθυρα , παιχνίδια στη θέση τους) αλλά και των έντονων αντιδράσεων σε αλλαγές ρουτίνας , που συχνά τον αποσυντονίζουν και τον απομακρύνουν από τη διάθεση για επικοινωνία. Όλοι οι θεραπευτές χρησιμοποιούν οπτικό πρόγραμμα (TEEACH) , που προετοιμάζουν δηλαδή το παιδί με οπτικό ερέθισμα για τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν στην κάθε συνεδρία και με ποια σειρά. Συνολικός στόχος, είναι η οργάνωση του παιδιού για καλύτερη συγκέντρωση αλλά και την ομαλή ολοκλήρωση της συνεδρίας, καθώς φαίνεται πως βοηθάει το παιδί , γι' αυτό και έχει γίνει αντίστοιχη συμβουλευτική ώστε να εφαρμόζεται και στο σπίτι αλλά και στο σχολικό

περιβάλλον κάποιου είδους οπτικό βοήθημα. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τον τομέα του λόγου και της ομιλίας, οι συνεδρίες λογοθεραπείας βασίζονται στις επικοινωνιακές και πραγματολογικές δεξιότητες του Χ. (βλεμματική επαφή, έναρξη/λήξη δραστηριότητας, εναλλαγή σειράς, μεταβάσεις, χαιρετισμοί, πληροφορίες για τον εαυτό του, απόκριση στο όνομά του και διάλογος), όπου και παρουσιάζει τις περισσότερες δυσκολίες, όπως διαπιστώνεται και από την παρακάτω αναλυτική αξιολόγηση.

Οι παρακάτω παρατηρήσεις είναι από αξιολόγηση στο κέντρο ειδικών θεραπειών όπου παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας.

#### Συμπεριφορά

Ο Χ. όταν ασχολείται με ένα παιχνίδι που αποτελεί ειδικό ενδιαφέρον-εμμονή(π.χ. τρένα - Τόμας το τρενάκι), απομονώνεται και δυσανασχετεί αν του αλλάξεις την σειρά (π.χ. των βαγονιών ή τις ράγες) ή τροποποιήσεις το παιχνίδι του. Σε καταστάσεις έντονου θυμού αρχίζει να φωνάζει, να πέφτει στο πάτωμα ή να τσιμπάει το χέρι και τα μάγουλά του. Βέβαια επανέρχεται αρκετά σύντομα (λιγότερο από 5 λεπτά). Αρκετά συχνά μπορεί να ηχολογήσει ονόματα και ήχους από τα επεισόδια του Τόμας. Ωστόσο στα δομημένα παιχνίδια- δραστηριότητες παρουσιάζει αρκετή βελτίωση. Πλέον ο Χ. έχει αυξήσει τον χρόνο προσοχής του στις πνευματικές δραστηριότητες, ολοκληρώνει τις θεραπευτικές δραστηριότητες και όταν κουραστεί αρκετά η πιεστεί ζητάει να μαζέψουμε. Επίσης η απόδοσή του σε απλά και σύντομα παιχνίδια, με συνομήλικό παιδί έχει βελτιωθεί. Καθώς με μερική καθοδήγηση μπορεί να περιμένει τη σειρά του, να προσφέρει και να ζητήσει βοήθεια.

#### Άρθρωση/Φωνολογία

Η αυθόρμητη ομιλία του Χ. είναι καταληπτή σε όλο το εύρος της, με σωστή αντήχηση και ένταση φωνής, ενώ η προσωδία χαρακτηρίζεται μονότονη. Σε ορισμένα φωνοτακτικά περιβάλλοντα παρατηρούνται μικρές δυσκολίες στον συντονισμό- διαδοχοκίνηση των αρθρωτών (στοιχεία δυσπραξίας), που όμως δεν επηρεάζουν την καταληπτότητα. Τέλος, στον στοματοπροσωπικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, δεν παρουσίασε κάποια λειτουργική ή δομική ανεπάρκεια.

#### Αντιληπτικός λόγος

Το επίπεδο κατανόησης και αντίληψης του Χ. είναι καλό. Έχει αναπτύξει ένα αρκετά ευρύ βασικό ρεπερτόριο λέξεων το οποίο είναι ικανός στο να το ανακαλεί (κατονομάζει φρούτα, λαχανικά, έπιπλα, ζώα, φαγητά, μέρη σώματος, κτλ.), αλλά δυσκολεύεται στο να τα κατηγοριοποιήσει. Ωστόσο δεν απαντά σταθερά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι/όχι, π.χ. -Είναι μήλο; ). Επιπλέον μπορεί να συσχετίσει αντικείμενο με ενέργεια αλλά δυσκολεύεται στο να συσχετίσει αντικείμενο με αντικείμενο και ενέργεια με ενέργεια. Αντιλαμβάνεται και ακολουθεί απλές εντολές (έως και 3 στάδια), αλλά μπερδεύεται στις πιο πολύπλοκες. Κατανοεί τους ερωτηματικούς τύπους -ποιος, -τι, -που, αλλά δυσκολεύεται στα -πότε, -πώς, -γιατί. Κατανοεί τις ποσοτικές έννοιες πολλά/λίγα, μεγέθους (μικρό/μεγάλο), χωρικές έννοιες (πάνω, κάτω, πίσω, μέσα), αλλά δυσκολεύεται στις προμαθηματικές και στις χρονικές έννοιες. Να σημειωθεί πως η απόδοση του παιδιού δεν είναι πάντα σταθερή καθώς επηρεάζεται από τη διέγερσή του και την εκάστοτε συγκέντρωσή του.

### Εκφραστικός λόγος

Ο εκφραστικός λόγος του Χ. είναι ικανοποιητικός. Ο ίδιος χρησιμοποιεί μικρές φράσεις και συνδυάζει 2 και 3 λέξεις στον αυθόρμητο λόγο προκειμένου να ζητήσει κάτι ή όταν δεν του αρέσει κάτι. Επίσης σε δομημένη δραστηριότητα περιγραφής εικόνας θα χρησιμοποιήσει σύνταξη Y-P-A για να την περιγράψει. Συνήθως ο λόγος του κατά το παιχνίδι είναι στερεοτυπικός ωστόσο υπάρχουν στιγμές όπου θα σχολιάσει ή θα μοιραστεί μια πληροφορία με τον θεραπευτή.

### Πραγματολογία

Ο Χ. ενώ δείχνει να αντιλαμβάνεται την παρουσία σου στο χώρο χρειάζεται προτροπή για να χαιρετήσει ακόμα και τα οικεία πρόσωπα. Επίσης η βλεμματική του επαφή δεν είναι πάντα σταθερή. Συνήθως όταν παίζει παρουσιάζει στερεοτυπικό λόγο ή φωνές από τα παιδικά βίντεο και λιγότερο συχνά θα αλληλοεπιδράσει ή θα απευθύνει κάποιο σχόλιο στον θεραπευτή. Ακόμα, δείχνει να απολαμβάνει την παρουσία άλλων παιδιών στο χώρο αλλά χρειάζεται καθοδήγηση στο να τα προσεγγίσει και να δομήσουν ένα παιχνίδι. Φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται το συναίσθημα των άλλων και όταν ακούει κάποιον να φωνάζει ή να κλαίει ανεβαίνει η διέγερσή του. Τέλος, μπορεί να παρέχει βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του (π.χ. ονόματα γονέων, δασκάλας και πληροφορίες καθημερινότητας όπως φαγητό και εργασίες), αλλά όχι με σταθερή συχνότητα.

## 4.3 Συλλογή Δεδομένων

### 4.3.1 Χορήγηση σταθμισμένων εργαλείων (baseline tests)

Στον Χ. χορηγήθηκαν τα εξής σταθμισμένα εργαλεία. Το πρώτο σταθμισμένο εργαλείο που χορηγήθηκε είναι το τεστ DVIQ, το οποίο ελέγχει την γλωσσική νοημοσύνη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το Διαγνωστικό τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης, DVIQ των Σταυρακάκη, Σ. & Τσιμπλή, I.M., (2000) απαρτίζεται από τρία μέρη: την **παραγωγή**, την **κατανόηση** και την **ανάκληση** των συντακτικών δομών. Η κάθε κατηγορία περιέχει υποενοότητες: η **παραγωγή** εμπεριέχει α) το λεξιλόγιο και β) την μορφολογία – σύνταξη, η **κατανόηση** εμπεριέχει α) τις μεταγλωσσικές έννοιες και β) τη μορφολογία – σύνταξη και η **ανάκληση συντακτικών δομών**.

Στον Πίνακα 1 παρατίθεται ο μέσος όρος απόδοσης παιδιών τυπικής ανάπτυξης ανάλογα την ηλικιακή ομάδα που ανήκει. Ο Χ. ανήκει στην τρίτη ηλικιακή ομάδα 6-6,5.

**Πίνακας 1 (Μέσος όρος απόδοσης παιδιών τυπικής ανάπτυξης στο DVIQ TEST)**

<b>ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ</b>	<b>3;5-4;11</b>	<b>5-5;11</b>	<b>6-6;5</b>
Παραγωγή λεξιλογίου [27]	12,3	14,2	15,3
Παραγωγή μορφολογίας – σύνταξης [24]	11,8	12,8	14
Κατανόηση μεταγλ. εννοιών [25]	13	15,5	17
Κατανόηση μορφολογίας – σύνταξης [31]	16,8	18,5	21,5
Ανάκληση συντ. δομών [48]	39,4	41,8	43,2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>68</b>	<b>73,1</b>	<b>78,7</b>

Στον Πίνακα 2 παρατίθενται τα αποτελέσματα το Χ. Ο Χ. παρουσίασε δυσκολίες στην παραγωγή όσον αφορά τη μορφολογία και τη σύνταξη και όχι τόσο στην παραγωγή λεξιλογίου. Στην κατανόηση παρουσίασε δυσκολίες και στα δύο επίπεδα, δηλαδή τις μεταγλωσσικές έννοιες και τη μορφολογία-σύνταξη. Τη μεγαλύτερη ωστόσο απόκλιση την είχε στη δραστηριότητα ανάκληση συντακτικών δομών, στην οποία συνήθως δεν έδινε καμία απάντηση. Δεδομένου ότι το παιδί ηχολαλεί περιμέναμε στη δραστηριότητα η οποία αφορά την επανάληψη προτάσεων του συνομιλητή, ότι ο Χ. θα είχε υψηλότερο αποτέλεσμα.

**Πίνακας 2 (Απόδοση Χ. στο DVIQ TEST)**

<b>Παραγωγή Λεξιλογίου (27)</b>	14
<b>Παραγωγή Μορφολογίας και Σύνταξης (24)</b>	6
<b>Κατανόηση-Μεταγλωσσικές έννοιες (25)</b>	10
<b>Κατανόηση Μορφολογίας-Σύνταξης (31)</b>	15
<b>Ανάκληση Συντακτικών Δομών (48)</b>	8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	53

Συγκρίνοντας τον Πίνακα 1 και Πίνακα 2 καταλήγουμε ότι τα αποτελέσματα του Χ. είναι κάτω του μέσου όρου.

Το δεύτερο σταθμισμένο εργαλείο DEL, που χορηγήθηκε, είναι για δοκιμασία εκφραστικού λόγου, κατά την οποία γίνεται κατονομασία εικόνων. Ο Χ. έκανε περίπου 50% (26/51 εικόνες). Σε πολλές εικόνες δεν έδινε καμία απάντηση, ή επαναλάμβανε την προηγούμενη.

**Πίνακας 3 (Ποσοστιαίες τιμές αρχικού βαθμού για τη δοκιμασία DEL για αγόρια)**

Εκατοστημόριο	4:0-4:5	4:6-5:0	5:1-6:0	6:1-7:0	7:1-8:0
5	2	11	11	15	23
10	8	13	14	16	27
20	10	15	18	22	29
30	14	19	26	28	30
40	15	21	27	30	32
50	18	26	30	32	36
60	20	27	31	35	37
70	22	28	34	37	39
80	24	30	35	38	41
90	28	34	38	39	43
95	29	38	42	43	45

Στον Πίνακα 3 αναγράφονται οι ποσοστιαίες τιμές του αρχικού βαθμού της δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου για τα αγόρια. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, ο X ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 7:1-8:0, και η απόδοσή του 26/51 είναι κάτω από το 10 εκατοστημόριο (ποσοστιαία τιμή), οπότε μπορεί να θεωρηθεί χαμηλή, και κάτω του μέσου όρου.

### 4.3.2 Κύρια Δεδομένα

Έχουν πραγματοποιηθεί ηχογραφήσεις, 3 ωρών, καθώς και καταγραφές συζητήσεων, στο χώρο του σχολείου, από τη σχολική συνοδό-παράλληλη στήριξη. Οι ηχολαλίες θα αναλυθούν σε 2 διαφορετικές συνθήκες. Η πρώτη συνθήκη είναι με α) αλληλεπίδραση του παιδιού με τη σχολική συνοδό την ώρα του μαθήματος, διαλλείματος, κενού ή κάποιας δραστηριότητας (π.χ. ζωγραφική) και β) η δεύτερη συνθήκη με αλληλεπίδραση του παιδιού με συμμαθητές την ώρα του διαλλείματος, της γυμναστικής ή κενού.

Κατά την πρώτη συνθήκη, η σχολική συνοδός με το X, διαβάζουν, γράφουν, παρακολουθούν μάθημα, ή είναι κατά τη διάρκεια του φαγητού, δηλαδή συνθηκών όχι και τόσο ευχάριστων πάντα, καθώς ο X, δυσκολεύεται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και του διαβάσματος ή παίζουν και ζωγραφίζουν. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η σχολική συνοδός γνωρίζει την ηχολαλία του παιδιού, και ανταποκρίνεται αναλόγως.

Αντιθέτως, η δεύτερη συνθήκη που αφορά την αλληλεπίδραση του X, με τα υπόλοιπα παιδιά-συμμαθητές του, είναι κυρίως κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, δηλαδή μίας ευχάριστης συνθήκης και τα παιδιά, λόγω ηλικίας αντιμετωπίζουν αλλιώς την ηχολαλία του X, και αντιδρούν πιο αυθόρμητα.

Επιπλέον, εκτός των ηχογραφήσεων και των καταγραφών συζητήσεων, έχει γίνει και καταγραφεί δευτερευόντων συμπεριφορών όπως βλεμματική επαφή, χειρονομίες και κινήσεις σώματος που θα μας βοηθήσουν στην ανάλυση των λειτουργικών ηχολαλιών.

## 4.4 Ανάλυση Δεδομένων

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ορθογραφική ανάλυση των ηχογραφήσεων και χρήση συμβόλων επικοινωνιακής ανάλυσης, που καταγράφουν προσωδία, παύσεις, ρυθμό κ.α. (βλ. παράρτημα). Το σύνολο των παραγωγών (turns) του Χ. χωρίστηκαν σε: αποκρίσεις (απαντήσεις) σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σε αποκρίσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε ενάρξεις συζήτησης και σε αποκρίσεις άλλου τύπου (π.χ απόκριση σε χαιρετισμός, απόκριση σε εντολές κ.α). Ύστερα, χωρίσαμε αυτές τις παραγωγές (turns) σε ηχολαλίες, σε αποκρίσεις, δηλαδή σωστή απάντηση ή σχετική με το θέμα, σε καμία απάντηση και μη προσδιοριζόμενες αποκρίσεις. Οι ηχολαλίες είναι χωρισμένες σε δύο κατηγορίες: σε άμεσες ηχολαλίες, που αναφέρονται σε δηλώσεις που παράγονται αμέσως μετά ή σύντομα μετά την παραγωγή μιας πρότυπης έκφρασης, σε καθυστερημένες ηχολαλίες, οι οποίες είναι οι επαναλήψεις που επαναλαμβάνονται σε σημαντικά μεταγενέστερο χρόνο (Stribling et al., 2007).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια περαιτέρω ανάλυση των ηχολαλιών από τις οποίες θα αναλύσουμε παραδείγματα, τα οποία δείχνουν τη λειτουργία της ηχολαλίας ως μέσο επικοινωνίας, σε κάθε μία από τις 2 συνθήκες και στη συνέχεια βάση των αποτελεσμάτων θα γίνει σύγκριση των δύο συνθηκών. Στο παράρτημα μπορείτε να βρείτε το σύνολο των συζητήσεων και όλες τις κατηγορίες, που χωρίσαμε τις παραγωγές του αναλυτικά.

Σκοπός της έρευνας είναι να δούμε υπό ποιες συνθήκες ένα παιδί με αυτισμό ηχολαλεί περισσότερο, ποιες από αυτές τις ηχολαλίες είναι λειτουργικές, δηλαδή έχουν στόχο της επικοινωνία, καθώς και τον διευκολύνουν στην επικοινωνία και τι θέλει να δηλώσει με τις λειτουργικές ηχολαλίες.



## 5. Αποτελέσματα

### 5.1 Ανάλυση και Κατηγοριοποίηση Ηχολαλιών

#### 5.1.2 Πρώτη Συνθήκη

Κατά την πρώτη συνθήκη έχουν πραγματοποιηθεί ηχογραφήσεις, και κάποιες καταγραφές, κατά τις οποίες το παιδί είχε αλληλεπίδραση με τη σχολική συνοδό-παράλληλη στήριξη, όπως προαναφέρθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διαλλείματος, κενού ή κάποια δραστηριότητας (π.χ. ζωγραφική, παζλ, παιχνίδι με κάρτες). Στο σύνολο αυτών των ηχογραφήσεων, πραγματοποιήθηκαν 330 παραγωγές (turns) από τον Χ (βλ. παράρτημα). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, αυτές οι παραγωγές αφορούν αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ενάρξεων συζήτησης και αποκρίσεων άλλου τύπου (π.χ. απόκριση σε εντολές, αποκρίσεις σε χαιρετισμούς κ.α). Όπως προαναφέρθηκε χωρίσαμε τις παραγωγές (turns) και ανάλογα με το είδος τους, δηλαδή, σε ηχολαλίες, σε αποκρίσεις, δηλαδή σωστή απάντηση ή σχετική με το θέμα, σε καμία απάντηση και μη προσδιοριζόμενες αποκρίσεις.

**Πίνακας 4 (Κατηγοριοποίηση παραγωγών Χ. συνθήκης 1)**

	Απόκριση σε ερωτήσεις κλειστού τύπου	Αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	Ενάρξεις	Αποκρίσεις άλλου τύπου	Σύνολο
Ηχολαλίες	24	41	33	37	135
Αποκρίσεις(σωστή απάντηση ή σχετική απάντηση)	37	51	7	40	135
Καμία απάντηση	3	2	0	2	7
Μη προσδιοριζόμενο	4	17	11	21	53
Σύνολο	68	111	51	100	330

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 ο Χ. έχει κάνει 135 ηχολαλίες, σε 330 παραγωγές(turns). Στον Πίνακα 5, απομονώσαμε τις 135 ηχολαλίες και τις χωρίσαμε σε: άμεσες ηχολαλίες, που αναφέρονται σε δηλώσεις που παράγονται αμέσως μετά ή σύντομα μετά την παραγωγή μιας πρότυπης έκφρασης, και σε καθυστερημένες

ηχολαλίες, οι οποίες είναι οι επαναλήψεις που επαναλαμβάνονται σε σημαντικά μεταγενέστερο χρόνο (Stribling et al., 2007).

**Πίνακας 5 (Κατηγοριοποίηση Ηχολαλιών συνθήκης 1)**

	Απόκριση σε ερωτήσεις κλειστού τύπου	Αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	Ενάρξεις	Αποκρίσεις άλλου τύπου	Σύνολο
Άμεσες Ηχολαλίες	15	19		20	54
Καθυστερημένες Ηχολαλίες	9	22	33	17	81
Σύνολο	24	41	33	37	135

Συνεπώς, σύμφωνα με τον Πίνακα 5, από τις 135 ηχολαλίες οι 54 είναι άμεσες ηχολαλίες, και οι 81 καθυστερημένες ηχολαλίες.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, ο Χ. πραγματοποίησε περισσότερες καθυστερημένες ηχολαλίες, από άμεσες. Οι καθυστερημένες ηχολαλίες γίνονται κυρίως ως ενάρξεις, στη συνέχεια ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και λιγότερο ως αποκρίσεις άλλου τύπου και σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αντιθέτως, οι άμεσες ηχολαλίες πραγματοποιούνται περισσότερο ως αποκρίσεις άλλου τύπου και σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και ελάχιστα ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου και καθόλου ως ενάρξεις.

Από αυτές τις 135 ηχολαλίες, εμάς για την έρευνα μας, μας ενδιαφέρουν οι λειτουργικές ηχολαλίες, δηλαδή οι ηχολαλίες που χρησιμοποίησε ο Χ. με στόχο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Τις υπόλοιπες τις ορίζουμε ως αυτοματοποιημένες, δηλαδή ηχολαλίες που δεν έκανε συνειδητά ο Χ. και δε στόχευε στην επικοινωνία. Αυτό φαίνεται από το γρήγορο ρυθμό απάντησης και απόκρισης στον συνομιλητή του, από τη βλεμματική επαφή, η οποία είναι απύσχα τις περισσότερες φορές σε συνδυασμό και με έλλειψη συγκέντρωσης και γενικά από μη λεκτικές συμπεριφορές (χειρονομίες ,συνδυαστική προσοχή, σωματική απόσταση , στερεοτυπίες και εμμονές, που δηλώνουν ότι γίνεται αυτοματοποιημένα και στερεοτυπικά η συγκεκριμένη παραγωγή. Να σημειωθεί , επίσης ότι τις περισσότερες φορές οι αυτοματοποιημένες ηχολαλίες συμπίπτουν και με άστοχες απαντήσεις/αποκρίσεις , που είναι δηλαδή εκτός θέματος στη συζήτηση ή στη ερώτηση του συνομιλητή.

Από τις 135 ηχολαλίες, οι περισσότερες ήταν αυτοματοποιημένες και το παιδί ανταποκρινόταν γρήγορα στον συνομιλητή. Αγνοώντας δηλαδή, του κανόνες διαλόγου (επικοινωνίας) ,δεν τηρούσε την εναλλαγή σειράς πομπού και δέκτη ,

καθώς συχνά μπορεί να διέκοπτε ή και να μιλούσε πριν ολοκληρώσει την πρότασή του ο συνομιλητής. Επιπλέον η βλεμματική επαφή απουσίαζε και η προσοχή του παιδιού φαινόταν να εστιάζει σε κάτι άλλο. Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι ο Χ. Επαναλάμβανε τα λόγια του συνομιλητή του, ή τα δικά του (παληλαλία), χωρίς να έχει στόχο την επικοινωνία και κάνοντάς το μη συνειδητά. Επίσης, μπορεί να πρόκειται για καθυστερημένη αυτοματοποιημένη ηχολαλία, δηλαδή να επαναλαμβάνει λόγια άλλων μετά από ένα χρονικό διάστημα, χωρίς να επιδιώκει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Θα παρατεθούν παραδείγματα άμεσων και καθυστερημένων αυτοματοποιημένων ηχολαλιών:

Να σημειωθεί, πως σε όλα τα παραδείγματα διαλόγων είναι σημειωμένες με **bold** είναι οι αυτοματοποιημένες ηχολαλίες και με **bold** οι λειτουργικές

Παράδειγμα Αυτοματοποιημένης Άμεσης Ηχολαλίας:

162. Σ: Ωραία. Τι θα κάνεις μετά στο σπίτι; (..) Θα σοβαρευτείς να μιλήσουμε; Θα παίζεις;  
163. Χ: **Παίζεις.**  
164. Σ: Θα δεις Τόμας;  
165. Χ: **Τόμας.**  
166. Χ: Γράψε.  
167. Σ: Μήπως θα δεις ένα γράμμα μια ιστορία;  
168. Χ: **Ένα γράμμα μια ιστορία.**

Πρόκειται για μια ελεύθερη ώρα, όπου ο Χ. ξεφυλλίζει το βιβλίο γλώσσας (που αποτελεί και μάθημα της αρεσκείας του) και πραγματοποιείται μια ελεύθερη συζήτηση μετά από παρότρυνση της συνοδού του. Όπως φαίνεται και στο παράδειγμα, ο Χ. επαναλαμβάνει απλώς το τελευταίο κομμάτι της πρότασης ή λέξης του συνομιλητή του. Αυτό γίνεται αυτοματοποιημένα εκείνη τη στιγμή, καθώς ο Χ. δεν είχε βλεμματική επαφή με τη σχολική συνοδό, ανταποκρινόταν γρήγορα και μη συνειδητά στις ερωτήσεις της και η προσοχή του εστίαζε στο βιβλίο της γλώσσας. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, επιπλέον πως αυτές οι μονότονες στερεοτυπικές απαντήσεις του χωρίς καμία σκοπιμότητα φαίνονται και από την έντονη απουσία ενθουσιασμού του, καθώς η συνοδός αναφέρεται σε δύο αντικείμενα-ερεθίσματα ('Τόμας το τρενάκι', 'Ένα γραμμα μια ιστορία') της αρεσκείας του, όπου τις περισσότερες φορές στο άκουσμα αυτών η αντίδραση του είναι πιο ενθουσιώδης και με ουσιαστικό νόημα και προορισμό.

Παράδειγμα Αυτοματοποιημένης Καθυστερημένης Ηχολαλίας:

306. Χ: Κυρία Αγγελική.  
307. Σ: Σου αρέσει η Κυρία Αγγελική; Τι σας μαθαίνει;  
308. Χ: ui ooo  
309. Σ: Αυτά σας μαθαίνει;  
310. Χ: **Μίκι μάους.**  
311. Σ: Ωραία!  
312. Χ: **Μίκι Μάους!**  
313. Χ: **Πλούτο.**

314. Σ: Αυτά κάνετε στο σχολείο; Μαθαίνετε να διαβάζετε και να γράφετε;  
 315. X: **Γκούφν.**  
 316. Σ: Μαθαίνετε να διαβάζετε στο σχολείο και να γράφετε;  
 317. X: Ναι! Τελειώσαμε!  
 318. Σ: Τελειώσαμε. Μπράβο!  
 319. X: **Ντόναλντ Ντακ. Γκούφν. Μίκι Μάους. Πλούτο.**

Πρόκειται για ώρα ευέλικτης ζώνης, όπου ο Χ. με τη συνοδό του παίζουν ένα παιχνίδι που σχηματίζεις λέξεις με γράμματα (μικρές κάρτες με γράμματα, που τα κολλάς στη σειρά για το σχηματισμό λέξεων). Ο Χ. παρουσιάζει έλλειψη συγκέντρωσης αλλά και ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένη δραστηριότητα τη συγκεκριμένη στιγμή, χρησιμοποιεί χειρονομίες αλλά και στερεοτυπίες (π.χ. εσκεμμένος βήχας). Από όλα τα παραπάνω είναι φανερό η άρνησή του και η προσπάθεια αποφυγής αλληλεπίδρασης, για αυτό και στις ερωτήσεις της συνοδού δεν ανταποκρίνεται εύστοχα, δίνοντας απαντήσεις χωρίς νόημα αλλά και χωρίς βλεμματική επαφή. Όπως φαίνεται στο παράδειγμα, ο Χ. στους στίχους 310,312,313,315 ξεκίνησε να αναφέρει ονόματα ηρώων κινούμενων σχεδίων, που εμπίπτουν στον κύκλο ενδιαφέροντος του, ενώ δεν είχαν σχέση με τη συζήτηση. Επίσης, στο στίχο 319 κάνει μία καθυστερημένη ηχολαλία και επαναλαμβάνει όλους τους ήρωες που έχει πει έως τώρα, χωρίς και πάλι να αποσκοπεί και να επιδιώκει επικοινωνία.

### 5.1.3 Δεύτερη Συνθήκη

Η δεύτερη συνθήκη, όπως προαναφέρθηκε, η οποία αφορά την αλληλεπίδραση του Χ. με τα υπόλοιπα παιδιά-συμμαθητές του, είναι κυρίως κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, διαλείματος ή κενού. Λαμβάνοντας υπόψιν το έτος της ηλικίας τους (Α' Δημοτικού, 6-7 ετών), τις επικοινωνιακές και πραγματολογικές δυσκολίες του Χ. αλλά και τη δυσκολία των συμμαθητών του να τις κατανοήσουν οι διάλογοι μεταξύ τους είναι σύντομοι. Ο Χ. χρειάζεται ενίσχυση να διατηρήσει ένα διάλογο, επανάληψη και ανατροφοδότηση για να ανταποκριθεί κάτι που εκλείπει με τους συμμαθητές του σε σχέση με τη σχολική συνοδό του. Επιπλέον, τα περισσότερα δείγματα ομιλίας του Χ. σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του είναι από καταγραφές, καθώς ο χώρος και χρόνος αλληλεπίδρασης τους είναι στο προαύλιο εν ώρα διαλείματος και οι ηχογραφήσεις ήταν δύσκολο να απομονωθούν.

Στο σύνολο αυτών των ηχογραφήσεων και των καταγραφών, πραγματοποιήθηκαν 121 παραγωγές (turns) από τον Χ (βλ. παράρτημα). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6 αυτές οι παραγωγές αφορούν αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ενάρξεων συζήτησης και αποκρίσεων άλλου τύπου. Όπως και στην συνθήκη 1, χωρίσαμε αυτές τις επιμέρους παραγωγές (turns) σε ηχολαλίες, σε αποκρίσεις, δηλαδή σωστή απάντηση ή σχετική με το θέμα, σε καμία απάντηση και μη προσδιοριζόμενες αποκρίσεις.

**Πίνακας 6 (Κατηγοριοποίηση παραγωγών X. συνθήκης 2)**

	Απόκριση σε ερωτήσεις κλειστού τύπου	Αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	Ενάρξεις	Αποκρίσεις άλλου τύπου	Σύνολο
Ηχολαλίες	6	18	10	24	58
Αποκρίσεις(σωστή απάντηση ή σχετική απάντηση)	14	14	16	12	56
Καμία απάντηση		2		3	5
Μη προσδιοριζόμενο			2		2
Σύνολο	20	34	28	39	121

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 ο X. έχει κάνει 58 ηχολαλίες, σε 121 παραγωγές(turns). Στον Πίνακα 7, απομονώσαμε τις 58 ηχολαλίες και τις χωρίσαμε, όπως και στη συνθήκη 1, σε: άμεσες ηχολαλίες, που αναφέρονται σε δηλώσεις που παράγονται αμέσως μετά ή σύντομα μετά την παραγωγή μιας πρότυπης έκφρασης, σε καθυστερημένες ηχολαλίες, οι οποίες είναι οι επαναλήψεις που επαναλαμβάνονται σε σημαντικά μεταγενέστερο χρόνο (Stribling et al., 2007).

**Πίνακας 7 (Κατηγοριοποίηση ηχολαλιών X. συνθήκης 2)**

	Απόκριση σε ερωτήσεις κλειστού τύπου	Αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	Ενάρξεις	Αποκρίσεις άλλου τύπου	Σύνολο
Άμεσες Ηχολαλίες	5	10	0	22	37
Καθυστερημένες Ηχολαλίες	1	8	10	2	21
Σύνολο	6	18	10	24	58

Συνεπώς, σύμφωνα με τον Πίνακα 7, από τις 58 ηχολαλίες οι 37 είναι άμεσες ηχολαλίες και οι 21 καθυστερημένες.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, ο X. πραγματοποίησε περισσότερες άμεσες ηχολαλίες, από καθυστερημένες. Οι καθυστερημένες ηχολαλίες γίνονται κυρίως ως ενάρξεις, στη συνέχεια ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και λιγότερο ως αποκρίσεις άλλου τύπου και αποκρίσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αντιθέτως, οι άμεσες ηχολαλίες πραγματοποιούνται περισσότερο ως αποκρίσεις άλλου τύπου, στη συνέχεια σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και ελάχιστα ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ως ενάρξεις δεν πραγματοποιούνται.

Από αυτές τις 58 ηχολαλίες, όπως και στη συνθήκη 1, εμάς για την έρευνα μας, μας ενδιαφέρουν οι λειτουργικές ηχολαλίες, δηλαδή οι ηχολαλίες που χρησιμοποίησε ο X. με στόχο την επικοινωνία. Τις υπόλοιπες τις ορίζουμε ως αυτοματοποιημένες, δηλαδή ηχολαλίες που δεν έκανε συνειδητά ο X. και δε στόχευε στην επικοινωνία. Αυτό φαίνεται από το γρήγορο ρυθμό απάντησης, από τη βλεμματική επαφή, η οποία είναι απύσαστα τις περισσότερες φορές και γενικά από μη λεκτικές συμπεριφορές, που δηλώνουν ότι γίνεται αυτοματοποιημένα η συγκεκριμένη παραγωγή.

Από τις 58 ηχολαλίες, οι περισσότερες ήταν αυτοματοποιημένες, δηλαδή το παιδί ανταποκρινόταν γρήγορα στον συνομιλητή, μπορεί πριν τελειώσει και την πρότασή του, δεν τον κοιτούσε και ίσως έκανε και κάτι άλλο. Επαναλάμβανε δηλαδή τα λόγια του συνομιλητή του, ή τα δικά του αν πρόκειται για παληλαλία, χωρίς να έχει στόχο την επικοινωνία και κάνοντάς το μη συνειδητά.

Θα παρατεθούν δύο παραδείγματα τέτοιων ηχολαλιών, ένα άμεσης και ένα καθυστερημένης αυτοματοποιημένης ηχολαλίας.

Παράδειγμα Αυτοματοποιημένης Άμεσης Ηχολαλίας:

10. K : Γειά σου X.
11. X: **Γεια σου X.**
12. K : Τι κάνεις ;
13. X: **Τι κάνεις ;**
14. K: Θές να παίξουμε ;
15. X: Ναι . (χαμηλή ένταση φωνής )

Πρόκειται για την ώρα του διαλείμματος, όπου μια συμμαθήτριά του τον χαιρετάει και του ζητάει να παίξουνε. Ο X. ασχολείται με το μπουκάλι του νερού του (σημ. :αποτελεί αντικείμενο εμμονής/αρέσκειας, μπορεί και ρουτίνας το να πίνει νερό πολύ συχνά αλλά και να παίζει με το μπουκάλι του νερού). Όπως φαίνεται και στο παράδειγμα, ο X. επαναλαμβάνει τα λόγια του συνομιλητή του, σε γρήγορο ρυθμό και χωρίς να καταλαμβάνει κάποια προσπάθεια να απαντήσει. Αυτό γίνεται αυτοματοποιημένα εκείνη τη στιγμή, καθώς ο X. δεν είχε βλεμματική επαφή με το κορίτσι που του έκανε την ερώτηση, και απλώς επαναλάμβανε τα λόγια της. Επίσης, στην πρώτη ηχολαλία Γεια σου X., επαναλαμβάνει το όνομά του και δεν το αντικαθιστά με το όνομα του συνομιλητή του. Είναι και πάλι φανερή η αποφυγή αλληλεπίδρασης και έλλειψη πραγματολογικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης να σημειωθεί ότι παρ' όλο που απάντησε ναι στο παιχνίδι, δεν παίζανε.

Παράδειγμα Αυτοματοποιημένης Καθυστερημένης Ηχολαλίας

47. Π1,2,3: Πάμεε ! Πάμεε !
  48. X: **Πάμε !** X:Γειά σας !
- (5,36)

49. Π1:Χ. τι τρώς εκεί ;  
 50. Χ: (Δεν απαντάει , δείχνει το τοστ του )  
 51. Π1: Ααα..εντάξει παίζεις με το τοστ σου ! Το νερό σου το βρήκες ;  
 52. Χ: Ναι ! Νερό . Σπρώξε το !  
 53. Χ: **Ψήσε τα κρουασανάκια.**  
 54. Π1: Ποια κρουασανάκια ; Ποιος έφτιαξε κρουασανάκια ;  
 55. Χ: Η μαμά.

Ο Χ. εν ώρα διαλείμματος με τους συμμαθητές του, βρίσκεται στην αυλή του σχολείου με άλλα 3 παιδιά, καθισμένος στο παγκάκι και τρώει τοστ. Τα υπόλοιπα παιδιά σηκώνονται να πάνε για παιχνίδι και τον φωνάζουν , αλλά εκείνος ωστόσο δε δείχνει και μεγάλο ενδιαφέρον. Ο Χ. στο στίχο 53 επαναλαμβάνει μία φράση, την οποία την είχε ακούσει σε προηγούμενο χρόνο προφανώς στο σπίτι του, κάτι που αποτελεί άστοχη πρόταση στην αλληλεπίδραση του με τα παιδιά και χωρίς να ενισχύει την επικοινωνία μαζί τους. Η φράση αυτή δεν είχε σχέση με τη συζήτηση και ο Χ. δεν είχε βλεμματική επαφή. Συνεπώς πρόκειται για μία αυτοματοποιημένη φράση. Ομοίως και το «Γεια σας» στο 48 αποτελεί μια καθυστερημένη στερεοτυπική φράση που έχει ακούσει από τη δασκάλα και τη συνοδό του, και φαίνεται και αυτό στη συγκεκριμένη περίπτωση άτοπο , λόγω έλλειψης βλεμματικής επαφής αλλά και από το γεγονός ότι δεν ανταποκρίνεται στην πρόσκληση να σηκωθεί για παιχνίδι, συνεχίζει να τρώει , έχοντας την προσοχή του στο τοστ του.

## 5.2 Ανάλυση Λειτουργικών Ηχολαλιών

### 5.2.1 Πρώτη Συνθήκη

Όπως προαναφέρθηκε, θα προχωρήσουμε σε ανάλυση των λειτουργικών ηχολαλιών. Ως λειτουργικές ηχολαλίες ορίζουμε αυτές, που το παιδί έκανε συνειδητά με στόχο την επικοινωνία. Αυτό μπορούμε να το καταλάβουμε είτε με μία παύση πριν την απάντηση του, που δηλώνει ότι επεξεργάζεται τι του είπε ο συνομιλητής, είτε με τη βλεμματική επαφή, είτε με την αλλαγή στην προσωδία του και το ρυθμό της ομιλίας του. Γενικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, οι λειτουργικές ηχολαλίες είναι 39, από τις 135. Από αυτές τις 39 ηχολαλίες, οι 7 είναι άμεσες και οι 32 καθυστερημένες.

Οι αυτοματοποιημένες ηχολαλίες είναι 96, εκ των οποίων οι 47 είναι άμεσες και οι 49 καθυστερημένες.

Παρακάτω θα γίνει ανάλυση παραδειγμάτων λειτουργικών ηχολαλιών, άμεσων και καθυστερημένων και στο παράρτημα παρατίθενται και οι 39 λειτουργικές ηχολαλίες. Οι στίχοι που χρησιμοποιούνται μπροστά από τις παραγωγές, είναι αυτοί που είναι και στο παράρτημα, στο οποίο μπορείτε να βρείτε όλες τις συζητήσεις, τις ηχολαλίες και τις λειτουργικές ηχολαλίες.

**Πίνακας 8 (Λειτουργικές Ηχολαλίες Συνθήκης 1)**

	Απόκριση σε ερωτήσεις κλειστού τύπου	Αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	Ενάρξεις	Αποκρίσεις άλλου τύπου	Σύνολο
Άμεσες Ηχολαλίες	1	3		3	7
Καθυστερημένες Ηχολαλίες	2	4	18	8	32
Σύνολο	3	7	18	11	39

### Άμεσες ηχολαλίες

Θα ξεκινήσουμε με την ανάλυση των άμεσων λειτουργικών ηχολαλιών. Καταγράφηκαν **7 άμεσες λειτουργικές ηχολαλίες** τις οποίες το παιδί τις έκανε συνειδητά **ενισχύοντας την επικοινωνία και ανταποκρίνοντας εύστοχα**. Ο Χ. σε αυτές τις ηχολαλίες είχε βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή, συχνά έκανε μία μικρή παύση πριν απαντήσει με ηχολαλία, και πολλές φορές άλλαζε και την προσωδία του και έπειτα φαινόταν να περιμένει ανταπόκριση στην ηχολαλία του, το οποίο το έδειχνε ή μη λεκτικά στρέφοντας στο σώμα του στο συνομιλητή, είτε με χειρονομίες, είτε με τη βλεμματική επαφή. Η προσοχή του εστίαζε στη συζήτηση με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση και την τήρηση κανόνων διαλόγου. Όλα τα παραπάνω δηλώνουν ότι χρησιμοποιεί τη ηχολαλία του ως μέσω επικοινωνίας και όχι ως μία αυτοματοποιημένη συμπεριφορά.

Κυρίως οι άμεσες λειτουργικές ηχολαλίες ήταν αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και αποκρίσεις άλλου τύπου. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ο Χ. δυσκολεύεται. Πιο συγκεκριμένα ήταν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, κατά τις οποίες η συνοδός του έδινε δύο επιλογές να διαλέξει. Ακολουθούν παραδείγματα, όπου φαίνεται να χρησιμοποιεί ο Χ. άμεσες ηχολαλίες ως μέσω επικοινωνίας.

#### *Παράδειγμα 1*

Εν ώρα κενού/ελεύθερη ώρα, όπου η σχολική συνοδός είχε στο θρανίο ένα παιχνίδι με γράμματα(κάρτες με γράμματα που τα βάζεις στη σειρά σχηματίζοντας λέξεις) και το μπλοκ ζωγραφικής του μαζί με μαρκαδόρους του Χ.

286. Σ: Θεε να κάνουμε αυτό με τα γραμματάκια ή να ζωγραφίσεις;  
 287. Χ: **(.) ή να ζωγραφίσεις!** (Ο Χ. κοιτά τον συνομιλητή και του δείχνει



του μαρκαδόρους.)

288. Σ: Ωραία θα κάνουμε μετά αυτό με τα γραμματάκια. (Ο Χ. κοιτά τον συνομιλητή και του δείχνει του μαρκαδόρους.)

Στο παράδειγμα 1, το παιδί κάνει μία παύση πριν την ηχολαλία του, και αλλάζει την προσωδία του δηλώνοντας ενθουσιασμό (!). Επίσης έκανε μία μικρή παύση πριν ηχολαλήσει, που δηλώνει ότι επεξεργάστηκε το ερώτημα του συνομιλητή πριν απαντήσει. Η ηχολαλία του στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελεί ένα λειτουργικό παράδειγμα ηχολαλιών του, όπου ανταποκρίνεται στοχευμένα στον συνομιλητή αλλά εκφράζει και επιθυμία/ προτίμηση. Στοιχείο για την απόδειξη της λειτουργικότητας αποτελεί και το δείξιμο του παιδιού(δείχνει τους μαρκαδόρους), το οποίο συμφωνεί με την έκφραση της επιθυμίας του και ενισχύει την στοχευμένη ανταπόκριση και επικοινωνία.

### Παράδειγμα 2

Ωρα ενισχυτικής διδασκαλίας, όπου πραγματοποιείται συζήτηση του Χ με τη σχολική συνοδό, για το αν θα κάνουν ανάγνωση ή αντιγραφή, στο μάθημα της Γλώσσας.

323. Σ: Τι έγινε; Μήπως θες να αφήσουμε αυτό το βιβλίο να γράψουμε;  
324. Χ: Όχι! Όχι.  
325. Σ: Ωραία. Άρα θα δούμε αυτό.  
326. Χ: (παραπονιέται-τσιρίζει)  
327. Σ: Τέλος. Τέλος η γκρίνια.  
328. Χ: **Τέλος!**  
329. Σ: Ή αυτό ή γράφεις.  
330. Χ: ή γράφεις. (Κοιτά τη συνοδό)  
331. Σ: Ωραία θες να γράψουμε. Τέλεια. (του δίνει το μολύβι)  
332. Χ: **ΤΕΛΕΙΑ!** (Χαμογελά)

Στο παράδειγμα 2, το παιδί στο στίχο 324 απαντά αυτοματοποιημένα αρνητικά στη συνοδό, καθώς δεν έχει βλεμματική επαφή και η προσοχή του δεν είναι, καθώς όπως φαίνεται και από τον στίχο 326, ο Χ. τσιρίζει και δεν ακούει τη συνοδό του. Στο στίχο 328, ο Χ. κάνει μία άμεση ηχολαλία στη συνοδό του, κατά την οποία εξακολουθεί να μην έχει βλεμματική επαφή, συνεπώς πρόκειται για αυτοματοποιημένη ηχολαλία. Αντιθέτως, στο στίχο 330 ο Χ. ανταποκρίνεται στη συνοδό του συνειδητά, καθώς διατηρεί βλεμματική επαφή, μέχρι και το στίχο 332 στον οποίο με μία 2<sup>η</sup> ηχολαλία (ΤΕΛΕΙΑ!), στην οποία αλλάζει την ένταση της φωνής του και την προσωδία του (!), έδειξε τον ενθουσιασμό του και την επιβεβαίωση της επιθυμίας του. Παρατηρείται και εδώ εύστοχη απάντηση που ενισχύει την αλληλεπίδραση, και αποδειχνύει την κατανόηση και την λειτουργικότητα της ηχολαλίας του.

Συνεπώς, και στο παράδειγμα 1 και παράδειγμα 2, ενώ ηχολάλησε το τελευταίο τμήμα της πρότασης, που θα μπορούσε να δηλώνει μία αυτοματοποιημένη ηχολαλία, η χρήση παύσης, η αλλαγής προσωδίας, και τα στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (βλεμματική επαφή, χειρονομίες, δείξιμο) δηλώνουν ότι ήταν ένας τρόπος να **αλληλεπιδράσει** και να εκφράσει **την προτίμηση του**.

Επίσης οι παραπάνω ηχολαλίες παρατηρούνται σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες όπως φάνηκε και στον Πίνακα 4 ο Χ. δυσκολεύεται ιδιαίτερα. Συνεπώς, χρησιμοποιώντας μία ηχολαλία, πολύ πιθανό να νιώθει ασφάλεια ότι θα

πραγματοποιηθεί η επιθυμία του, διότι είναι πιο σίγουρος να χρησιμοποιήσει τα λόγια, που έχουν ειπωθεί ήδη, παρά δικά του ή κάτι που πρέπει να το σκεφτεί και να το διατυπώσει ο ίδιος.

### Παράδειγμα 3

Η παρακάτω συνομιλία γίνεται κατά τη διάρκεια διαλλείματος, την ώρα το φαγητού.

512. Σ: Έχεις κι άλλο;  
513. X: Αα( : ) Άσε με ήσυχο ΑΑ(:☺)  
514. X: (..) ΑΑ(:☺)  
515. Σ: Τι είπε η Στέλλα;  
516. X: Θέλω το τόστ (.) όχι θέλω τόστ! Θέλω τόστ! Αα(☺)  
517. Σ: Τι είπε η Στέλλα. Μασάω πρώτα.  
518. X: (Ουρλιαχτό)  
519. Σ: Το ξέρω ότι είναι δύσκολο. Μασάω όμως πρώτα, μασάω, μασάω , μασάω.  
520. Σ: Μάσα μάσα.  
521. X: **Μάσα μάσα.** (Ακατάληπτο)  
522. Σ: Μάσα μάσα .  
523. X: Μα δε θέλω.  
524. X: **Θέλει τόστ?**  
525. Σ: Εγώ δε θέλω τοςτ, εσύ θέλεις;  
526. X: (Ουρλιαχτό – Ακατάληπτη ομιλία)

Στο παράδειγμα 3, η σχολική συνοδός και ο X. είναι κατά τη διάρκεια του φαγητού. Ο X. πολλές φορές τρώει βιαστικά ,βάζοντας συνεχόμενα μεγάλες ποσότητες φαγητού σε κάθε μπουκιά ,δε μασάει όσο πρέπει και παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα με το φαγητό στη στοματική κοιλότητα. Για αυτό η συνοδός του , για να τον βοηθήσει παίρνει το κολατσιό του και το μοιράζει σε μικρότερες μπουκιές. Του υπενθυμίζει συνεχώς να μασάει καλύτερα και να είναι έτοιμος να καταπιεί το φαγητό του, πριν φάει και την επόμενη μεγάλη μπουκιά. Ωστόσο αυτή είναι μία συνθήκη, που όπως φαίνεται παραπάνω, δυσαρεστεί τον X. , ο οποίος δυσκολεύεται να αποχωριστεί το τοςτ του (και να φάει διαφορετικά βγαίνοντας από την ρουτίνα του) και εκφράζει με κάθε τρόπο την άρνηση και τη δυσανασχέτηση του.

Όπως φαίνεται και στο διάλογο, ο X. το δηλώνει με μία άμεση ηχολαλία στο στίχο 516, που λέει **όχι θέλω τοςτ**. Ο X. αρχικά, στο στίχο 513 και 514 δείχνει ανήσυχος και θυμωμένος, καθώς νοιώθει πίεση με το θέμα του φαγητού, για τους παραπάνω λόγους, που προαναφέρθηκαν. Στη συνέχεια στο στίχο 516 χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη ηχολαλία, θέλω τοςτ, γνωρίζουμε ότι πρόκειται για ηχολαλία από τη συνοδό, εκφράζοντας την επιθυμία του να του δώσει το φαγητό του και στη συνέχεια βάζοντας το **όχι** μπροστά δηλώνει την άρνησή του για τη διαδικασία που του υποδεικνύει η συνοδός. Επίσης οι λεκτικές συμπεριφορές, στη στροφή 513, που λέει άσε με ήσυχο και με μη λεκτικές συμπεριφορές (ουρλιαχτά, τάση να φύγει), μας επιβεβαιώνουν την άρνηση του, αλλά και το ότι είναι μια διαδικασία που τον δυσκολεύει, και κάνουν την ηχολαλία λειτουργική. Το γεγονός ότι σε μια δύσκολη για εκείνον στιγμή αδυναμίας και άρνησης, όπου τις περισσότερες φορές έχει έντονες αντιδράσεις με ακατάληπτη ομιλία , αυξημένη ένταση φωνής και αρνητικές χειρονομίες, ενώ εδώ εκφράζει την δυσανασχέτηση του στο μεγαλύτερο μέρος της

λεκτικά , ενισχύει την λειτουργικότητα της ηχολαλίας του.

Αντιθέτως, στο στίχο 520 βλέπουμε μία άμεση αυτοματοποιημένη ηχολαλία, κατά την οποία ο Χ. δεν έχει βλεμματική επαφή και επαναλαμβάνει απλώς τα λόγια της συνοδού, χωρίς να έχει στόχο την επικοινωνία.

Συνεπώς, με μία λειτουργική άμεση ηχολαλία, μπορεί να δηλώνει και **άρνηση** για κάτι που δε θέλει να κάνει, πέρα από την προτίμησή του για κάτι που θέλει, όπως έγινε στα παραδείγματα 1 και 2. Οι υπόλοιπες άμεσες ηχολαλίες αναφέρονται στο παράρτημα.

### **Καθυστερημένες ηχολαλίες**

Όσον αφορά τις καθυστερημένες ηχολαλίες, πολλές από αυτές γνωρίζουμε ότι είναι ηχολαλίες είτε από πληροφορίες από τη σχολική συνοδό, είτε από πληροφορίες από τη μαμά του παιδιού, καθώς και κάποιες από αυτές μέσα από τις ηχογραφήσεις μας. Πολλές από αυτές έγιναν χωρίς σκοπό την επικοινωνία, δηλαδή ήταν αυτοματοποιημένες, ενώ κάποιες καθυστερημένες ηχολαλίες είχαν στόχο την επικοινωνία.

Κυρίως ο Χ. χρησιμοποιεί καθυστερημένες ηχολαλίες, για να κάνει έναρξη συζήτησης. Αυτό φαίνεται είτε από το πρόσωπο που χρησιμοποιεί, δηλαδή αντί για Α' ενικό, χρησιμοποιεί Β' ενικό ή Γ' ενικό, το οποίο σημαίνει ότι επαναλαμβάνει λόγια κάποιου άλλου. Επίσης φαίνεται ότι γίνονται **συνειδητά**, καθώς διατηρεί στις περισσότερες **βλεμματική επαφή** και **περιμένει ανταπόκριση από τον συνομιλητή**, κάτι το οποίο δηλώνει με τη βλεμματική επαφή. Ακολουθούν αντίστοιχα παραδείγματα. Είναι εντυπωσιακό, καθώς ο Χ., και γενικά τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, δεν κάνει ενάρξεις συζήτησης, παρά μόνο με ηχολαλίες. Έκανε συνολικά 20 λειτουργικές ενάρξεις με καθυστερημένες ηχολαλίες και 4 με καθυστερημένες παληλαλίες.

Επίσης χρησιμοποίησε καθυστερημένες λειτουργικές ηχολαλίες και παληλαλίες ως αποκρίσεις στη συζήτηση, σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Ακολουθούν αντίστοιχα παραδείγματα.

### *Παράδειγμα 4*

136. Σ: Έλα.  
137. Χ: **Γλώσσα.**  
138. Σ: Κάνε... Τι είπαμε πριν;  
139. Χ: Την κάρτα.  
140. Σ: Ωραία πάρε αυτό.  
141. Σ: Ωραία ζήτα το αγάπη μου. Ωραία.  
142. Χ: Την κάρτα.  
143. Σ: Ζήτα την ωραία.  
144. Χ: **Μάμι [Σ: Δεν είμαι... ] ΣΤΕΛΛΑ θέλω κάρτα.**  
145. Σ: Ωραία! Περιμένω.

Όπως φαίνεται στο παράδειγμα 4, ο Χ. αρχικά στο στίχο 137 χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη αυτοματοποιημένη ηχολαλία, χωρίς στόχο την επικοινωνία, καθώς δεν σχετίζεται με τη συζήτηση και απλά επανέλαβε μία λέξη από προηγούμενη

συζήτηση.

Αντιθέτως, στο στίχο 144 χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη λειτουργική ηχολαλία, για να ζητήσει αυτό που θέλει. Αρχικά ο Χ., όταν του ζητά η συνοδός να ζητήσει ωραία αυτό που θέλει, λέει Μάμι, αναφερόμενος στη μαμά του, ενώ μιλούσε με τη συνοδό. Αυτό μας δηλώνει, ότι πήγε να ηχολαλήσει την απάντηση που θα έδινε στη μαμά του, αλλά στη συνέχεια το διορθώνει και χρησιμοποιεί το όνομα της συνοδού. Συνέπως, ο Χ. έχει μάθει να χρησιμοποιεί το ρήμα θέλω συν αυτό που θέλει, από πολλές επαναλήψεις, που του έχουν γίνει, κάνοντας ηχολαλίες. Αυτό αυτομάτως κάνει λειτουργική τη χρήση της ηχολαλίας, καθώς ο Χ. μπορεί να ζητήσει αυτό που θέλει, κάτι το οποίο τον βοηθάει στην επικοινωνία με τους άλλους.

#### Παράδειγμα 5

416. Χ: **Τρέχα! Τρέχα! Σαγαπάω.**  
417. Σ: Τρέχα! Τι μου έλεγες πριν; Και...  
418. Χ: Σε έπιασα!  
419. Σ: Τρέχα τρέχα σε έπιασα!  
(Μετά από λίγα λεπτά που έκατσαν να φάνε)  
420. Σ: Θα φας άλλο τοστάκι; Θα φας άλλο τοστάκι;  
421. Χ: Όχι.  
422. Σ: Τι άλλα νέα; Χθες ήρθες σχολείο;  
423. Χ: Όχι.  
424. Σ: Γιατί ;  
425. Χ: **Γιατί;**  
426. Σ: Γιατί δεν ήρθες;  
427. Χ: (βήχει)  
428. Σ: Μπράβο! Πες το και με λόγια. Γιατί ήμουν ά..  
429. Χ: **Τρέχα.**  
430. Σ: Ήσουν άρρω..  
431. Χ: άρρω...άρρω...  
432. Σ: Άρρωστος. Τι ήσουν;  
433. Χ: Άρρωστος.  
434. Σ: Γιατί; Γιατί έβη...  
435. Χ: **Έβηχες.** (βήχει)  
436. Σ: Μην το κάνεις ψεύτικα. (..) Τώρα είσαι καλά;  
437. Χ: Ναι.  
438. Σ: Μπράβο! Και σχολείο σήμερα ήρθες;  
439. Χ: Ναι. **Τρέχα.**  
440. Σ: Με ποιον ήρθες σχολείο; Με τη...  
441. Χ: Με Στέλλα! **Τρέχα!**  
442. Σ: Αγάπη μου εγώ δε θέλω να τρέξω. Εσύ θες να τρέξεις; Γι αυτό μου λες τρέχα, για να σου πω 'τρέχα τρέχα σε έπιασα'. Θες να τρέξεις;  
443. Χ: ΝΑΙ! (ξεκινάει να τρέχει)

Ο Χ. από προηγούμενο διάλειμμα που έκανε και του έλεγε η συνοδός 'τρέχα τρέχα σε έπιασα', ηχολάλησε τη φράση στο επόμενο διάλειμμα για να παίξουν πάλι κυνηγητό. Ο Χ. χρησιμοποίησε την ηχολαλία 4 φορές (416,429,439,441), ως έναρξη μέσα στη συζήτηση, δηλώνοντας πόσο πολύ το ήθελε. Επίσης χρησιμοποιεί β' ενικό και όχι α' ενικό που έπρεπε κανονικά. Αυτό μας δηλώνει

ότι πρόκειται για ηχολαλία. Επίσης στο στίχο 443, ενώ τον έχει ρωτήσει η συνοδός αν θέλει να τρέξει, μας επιβεβαιώνει ότι αυτό ήθελε καθώς απαντάει καταφατικά, χρησιμοποιώντας ένταση και αλλαγή προσωδίας στη φωνή του. Συνεπώς, ο Χ. χρησιμοποίησε ηχολαλία, κάνοντας έναρξη συζήτησης, για να πει τι θέλει να κάνει.

Στον συγκεκριμένο διάλογο, στο στίχο 425 χρησιμοποιείται και ένα παράδειγμα αυτοματοποιημένης άμεσης ηχολαλίας, κατά το οποίο το παιδί, επαναλαμβάνει την ερωτηματική λέξη γιατί, της συνοδού, ενώ κανονικά έπρεπε να απαντήσει. Συνεπώς, βλέπουμε ότι χρησιμοποιεί μεν ηχολαλία, καθώς δυσκολεύεται να απαντήσει, αλλά η ηχολαλία του δεν είναι λειτουργική, καθώς δεν βοηθάει την εξέλιξη της συζήτησης.

#### *Παράδειγμα 6*

488. X: Μμμ. Χριστούγεννα στο Κράνκι.  
489. Σ: Τι;  
490. X: Τόμας το τρενάκι Χριστούγεννα στο Κράνκι.  
491. Σ: Σ' αρέσει;  
492. X: Χριστούγεννα με (.) Χριστούγεννα με τον Κράνκι. Χριστούγεννα με!  
493. Σ: Θεε να δούμε Χριστούγεννα με τον Κρανκι, αυτό λές την ταινία; E;  
494. X: Χριστούγεννα ο Κράνκι ήτανε (.) ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ με τον Κράνκι.  
495. Σ: Αυτός που είναι πρασινούλης, E;  
496. Σ: Αυτό λες; E;  
497. X: (Δεν ανταποκρίνεται)  
498. Σ: Κρίστι αυτό λες που είναι πρασινούλης; E; Σου αρέσει αυτή η ταινία;  
499. X: Ναι!  
500. Σ: Εε δεν μπορούμε τώρα να τη βάλουμε να τη δούμε.  
501. Σ: Την είχες δει τα Χριστούγεννα αυτή την ταινία;  
502. Σ: Την είχες δει τα Χριστούγεννα αυτή την ταινία;  
503. Σ: Άστο εδώ μέχρι να καταπιείς.  
504. Σ: Την είχες δει τα Χριστούγεννα αυτή την ταινία;  
505. X: Ναι!  
506. Σ: Σου άρεσε; Σου άρεσε;  
507. X: Ναι.

Όπως φαίνεται στο παράδειγμα 6 ο Χ. κάνει έναρξη συζήτησης με μία καθυστερημένη ηχολαλία, για να δηλώσει κάτι που του αρέσει και το οποίο θέλει να συζητήσει ή θα ήθελε να κάνουν. Στη συνέχεια, Ο Χ. κάνει επαναλαμβανόμενες καθυστερημένες ηχολαλίες, δηλώνοντας τον ενθουσιασμό του για αυτή την ταινία, αυτό φαίνεται και από την προσωδία (!). Ο Χ. σε όλη τη συζήτηση διατηρεί και βλεμματική επαφή. Σους στίχους 515 και 517, μας επιβεβαιώνει ότι του αρέσει αυτή η ταινία και την έχει δει με δύο καταφατικές απαντήσεις, που δίνει στη συνοδό.

Συνοψίζοντας, ο Χ. όσον αφορά την πρώτη συνθήκη, δηλαδή την αλληλεπίδρασή του με τη συνοδό, έκανε λειτουργικές άμεσες και καθυστερημένες ηχολαλίες και παληλαλίες, για ενάρξεις καθώς και για αποκρίσεις. Οι ηχολαλίες του ήταν λειτουργικές καθώς χρησιμοποιούσε βλεμματική επαφή, αλλαγή προσωδίας και

ρυθμού, και μικρές παύσεις πριν την απάντησή του. Με τη βλεμματική επαφή δήλωνε ότι περιμένει απάντηση από το συνομιλητή του. Επίσης, η χρήση παληλαλίας, πολλές φορές δηλώνει την επιμονή του για ένα θέμα, ή την έντονη επιθυμία του για κάτι.

Όσον αφορά το στόχο αυτών των λειτουργικών ηχολαλιών, όπως φαίνεται και στα παραδείγματα, είναι να δηλώσει την **επιθυμία** του, την **άρνηση** του, να κάνει **έναρξη** μία συζήτησης, καθώς και να δηλώσει **συναίσθημα**. Όλα αυτά έχουν ως στόχο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, ένα κομμάτι που δυσκολεύει τα παιδιά με αυτισμό. Συνεπώς, οι ηχολαλία και η χρήση της, μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με αυτισμό να επικοινωνήσει καλύτερα με τους άλλους.

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί πως στην πρώτη συνθήκη η συνοδός γνωρίζει την ηχολαλία του παιδιού και δεν την αγνοεί αλλά προσπαθεί να βγάλει συμπεράσματα μέσα από αυτή και να τη χρησιμοποιήσει υπέρ της επικοινωνίας του παιδιού. Αυτό δεν γίνεται πάντα στην αλληλεπίδραση του Χ. με τους συμμαθητές του, όπως θα δούμε παρακάτω.

### 5.2.2 Δεύτερη Συνθήκη

Όπως προαναφέρθηκε, θα προχωρήσουμε σε ανάλυση των λειτουργικών ηχολαλιών. Ως λειτουργικές ηχολαλίες ορίζουμε αυτές, που το παιδί έκανε συνειδητά με στόχο την επικοινωνία. Αυτό μπορούμε να το καταλάβουμε είτε με μία παύση πριν την απάντησή του, που δηλώνει ότι επεξεργάζεται τι του είπε ο συνομιλητής, είτε με τη βλεμματική επαφή, είτε με την αλλαγή στην προσωπία του και το ρυθμό της ομιλίας του. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι λειτουργικές ηχολαλίες είναι 18, από τις 58 ηχολαλίες που έκανε συνολικά. Από αυτές τις 18 ηχολαλίες, οι 3 είναι άμεσες και οι 15 καθυστερημένες.

Από τις 58 ηχολαλίες, οι 40 είναι αυτοματοποιημένες, εκ των οποίων οι 34 είναι άμεσες και οι 6 είναι καθυστερημένες.

Παρακάτω θα γίνει ανάλυση παραδειγμάτων λειτουργικών ηχολαλιών, άμεσων και καθυστερημένων και στο παράρτημα παρατίθενται και οι 18 λειτουργικές ηχολαλίες. Οι στίχοι που χρησιμοποιούνται μπροστά από τις παραγωγές, είναι αυτοί που είναι και στο παράρτημα, στο οποίο μπορείτε να βρείτε όλες τις συζητήσεις, τις ηχολαλίες και τις λειτουργικές ηχολαλίες.

**Πίνακας 9 (Λειτουργικές Ηχολαλίες Συνθήκης 2)**

	Απόκριση σε ερωτήσεις κλειστού τύπου	Αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	Ενάρξεις	Αποκρίσεις άλλου τύπου	Σύνολο
Άμεσες Ηχολαλίες	1	1	0	1	3
Καθυστερημένες Ηχολαλίες	0	8	7	0	15
Σύνολο	1	9	7	1	18

### Άμεσες ηχολαλίες

Θα ξεκινήσουμε με την ανάλυση των άμεσων λειτουργικών ηχολαλιών. Καταγράφηκαν **3 άμεσες λειτουργικές ηχολαλίες** οι οποίες ήταν εστιασμένες, δηλαδή το παιδί τις έκανε συνειδητά με στόχο την επικοινωνία. Ο Χ. σε αυτές τις ηχολαλίες κοιτούσε τον συνομιλητή ή έκανε μία μικρή παύση πριν απαντήσει με ηχολαλία, και πολλές φορές άλλαζε και την προσωδία του και έπειτα φαινόταν να περιμένει ανταπόκριση στην ηχολαλία του. Αυτό δηλώνει ότι χρησιμοποίησε τη ηχολαλία του ως μέσω επικοινωνίας και όχι ως μία αυτοματοποιημένη συμπεριφορά.

#### *Παράδειγμα 7*

Συζήτηση με συμμαθητή του, κατά τη διάρκεια του διαλλείματος.

75. Π1: Τί θα φάς ;  
 76. Χ: Τρώω φαγητό !  
 77. Π1: Τι φαγητό ;  
 78. Χ: Τρώω τoστ (...) νερό ; (δείχνει άδειο τ μπουκάλι)  
 79. Π1: Τι νερό ; Να το γεμίσεις ;  
 80. Χ: **Να το γεμίσεις ;**  
 81. Π1: Πού πάς ;  
 82. Χ: **στη γεμίσει !** ( πάει στη βρύση να γεμίσει το μπουκάλι του )  
 83. Π1: Εντάξει το γέμισες ;  
 84. Χ : Ναι !

Όπως φαίνεται στο παράδειγμα 7, ο Χ. στο στίχο 78, αφού αποκρίνεται στην ερώτηση του συμμαθητή του, λέει τη λέξη νερό κάνοντας ερώτηση στο τέλος. Ο συμμαθητής του, βλέποντας το άδειο μπουκάλι, σκέφτεται ότι θα θέλει να το γεμίσει και τον ρωτάει. Ο Χ. κάνει μία άμεση ηχολαλία, επαναλαμβάνοντας τα λόγια του συμμαθητή του. Μόλις ο συμμαθητής του, τον ρωτάει που πάει, ο Χ. αντί να πει στη βρύση, που θα ήταν η αναμενόμενη απάντηση, λέει στη γεμίσει. Φαίνεται ότι

χρησιμοποίησε την άμεση ηχολαλία στο στίχο 80, ως απάντηση στο συμμαθητή του, καθώς αυτό ήθελε να κάνει, και στο στίχο 82 χρησιμοποιεί το ρήμα γεμίσει, που έχει ήδη αναφερθεί, δηλαδή κάνει μία καθυστερημένη ηχολαλία, για να δηλώσει που πάει. Συνεπώς, με μία άμεση ηχολαλία και μία καθυστερημένη στη συνέχεια, ο Χ. πραγματοποιεί έναν διάλογο με τον συμμαθητή του και καταφέρνει μέσω ηχολαλιών να επικοινωνήσει μαζί του. Να σημειωθεί, πως καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης ο Χ. διατηρούσε βλεμματική επαφή με τον συμμαθητή του, καθώς όπως φαίνεται και στο παράδειγμα, ο Χ. απαντά συνειδητά στο συνομιλητή του και εύστοχα.

### Παράδειγμα 8

Παράδειγμα από καταγραφή συνομιλία του Χ. με το κορίτσι που κάθεται δίπλα του, κατά τη διάρκεια των εικαστικών.

52. Χ: (Ακατάληπτη ομιλία ) (...) **Μολύβια ; ΝΑΙ ! Μολύβια ; ΝΑΙ !** (κοιτάει το κοριτσάκι δίπλα του)

53. Κ : Θεε μολύβι ή και μαρκαδόρο ;

54. Χ: **Μαρκαδόρο ! Ναι !**

55. Κ: Ελα Χ. πάρε και μαρκαδόρους !

Στο στίχο 53 ο Χ. χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη ηχολαλία για να εκφράσει μία ανάγκη του, δηλαδή ότι θέλει μολύβια. Η καθυστερημένη ηχολαλία προέρχεται από τη μαμά, συνοδό ή δασκάλα , και φαίνεται σαν να κάνει ερώτηση και απόκριση ο ίδιος, μόνος του (Δηλ. Θεε μολύβια ; Ναι , θέλω). Χρησιμοποιεί δηλαδή μία καθυστερημένη ηχολαλία, για να κάνει έναρξη συζήτησης και να συζητήσει αυτό που θέλει. Ωστόσο η χρήση των καθυστερημένων λειτουργικών ηχολαλιών θα αναλυθεί παρακάτω.

Στο στίχο 54 απαντά στην ανοιχτού τύπου ερώτηση της συμμαθήτριάς του με άμεση ηχολαλία. Θα μπορούσε να είναι μία αυτοματοποιημένη ηχολαλία, καθώς ηχολάλησε τη τελευταία λέξη από την ερώτηση της συμμαθήτριάς του, μαρκαδόρο, αλλά άλλαξε την προσωδία, δηλαδή αν επρόκειτο για αυτοματοποιημένη ηχολαλία θα κρατούσε την προσωδία του συνομιλητή, δηλαδή ερώτηση στην προκειμένη περίπτωση, και όχι (!) με ενθουσιασμό όπως το είπε. Επίσης, συνοδεύει τη φράση του και με ένα Ναι! Το οποίο επιβεβαιώνει ότι θέλει και μαρκαδόρους. Συνεπώς, όπως και στα παραδείγματα με τη σχολική συνοδό, έτσι και εδώ ο Χ. χρησιμοποιεί μία άμεση ηχολαλία, για να πει την προτίμησή του γι αυτό που θέλει.

### **Καθυστερημένες ηχολαλίες**

Όσον αφορά τις καθυστερημένες ηχολαλίες, πολλές από αυτές γνωρίζουμε ότι είναι ηχολαλίες είτε από πληροφορίες από τη σχολική συνοδό, είτε από πληροφορίες από τη μαμά του παιδιού, καθώς και κάποιες από αυτές μέσα από τις ηχογραφήσεις μας. Πολλές από αυτές έγιναν χωρίς σκοπό την επικοινωνία, δηλαδή ήταν αυτοματοποιημένες, ενώ κάποιες καθυστερημένες ηχολαλίες είχαν στόχο την επικοινωνία.

Κυρίως ο Χ. χρησιμοποιεί καθυστερημένες ηχολαλίες, για να κάνει έναρξη



συζήτησης. Αυτό φαίνεται είτε από το πρόσωπο που χρησιμοποιεί, δηλαδή αντί για Α' ενικό, χρησιμοποιεί Β' ενικό ή Γ' ενικό, το οποίο σημαίνει ότι επαναλαμβάνει λόγια κάποιου άλλου. Επίσης φαίνεται ότι γίνονται **συνειδητά**, καθώς διατηρεί στις περισσότερες **βλεμματική επαφή** και **περιμένει ανταπόκριση από τον συνομιλητή**, κάτι το οποίο δηλώνει με τη βλεμματική επαφή. Ακολουθούν αντίστοιχα παραδείγματα. Είναι εντυπωσιακό, καθώς ο Χ., και γενικά τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, δεν κάνει ενάρξεις συζήτησης, παρά μόνο με ηχολαλίες. Έκανε συνολικά 14 λειτουργικές ενάρξεις με καθυστερημένες ηχολαλίες και 1 με καθυστερημένες παληλαλίες.

Επίσης χρησιμοποίησε καθυστερημένες λειτουργικές ηχολαλίες 4 ως αποκρίσεις στη συζήτηση, και 6 σε ερωτήσεις ανοιχτού. Ακολουθούν αντίστοιχα παραδείγματα.

### Παράδειγμα 9

Συζήτηση από καταγραφή, στο διάλλειμα με τα παιδιά.

(Συνεχίζουν το παιχνίδι...)

31. Χ: Γύρω γύρω ... ι::: πρόσεχε ! πρόσεχε ! Σε πιασα .. (heh- heh- huh- huh)

32. Π2: Παίζουμε γύρω - γύρω τώρα Χ. !

Στο επόμενο διάλλειμα.

33. Π1: Ελάτε ! πάμε να παίζουμε.

34. Χ: **Πάμε να παίζουμε !** Γειά σας παιδιά !

35. Π2: Τί θα παίζουμε ;

36. Χ: **Παίζουμε γύρω-γύρω .. γύρω – γύρω. Τρέχα ! τρέχα !** (κάνει κίνηση με το χέρι του να πιάσει τα παιδιά). Ηχολαλία από το παιχνίδι στο προηγούμενο διάλλειμα , εκφράζει επιθυμία και επιλογή παιχνιδιού.

(Ενώ παίζουν βλέπει ένα παιδί να κλαίει [:Π] )

37. Χ: Είσαι καλά; Είσαι καλά ; Που χτύπησες ;

38. Π: Έτρεχα και έπεσα . Χτύπησα στο πόδι μου.

39. Χ: **Τρέχει αίμα ; Βάλτο στη βρύση . ΒΑΛΤΟ ΣΤΗ ΒΡΥΣΗ !**

40. Π: Σε ευχαριστώ !

41. Χ: **Ευχαριστώ πολύ !**

Στο παράδειγμα 9, πάλι ο Χ. στο στίχο 36 χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη ηχολαλία από προηγούμενη συζήτηση, στο προηγούμενο διάλλειμα για να πει τι παιχνίδι θέλει να παίζουν. Επίσης χρησιμοποιεί μία ακόμη καθυστερημένη ηχολαλία τρέχα!, την οποία είδαμε ότι τη χρησιμοποιούσε και στη συνομιλία του με τη συνοδό, για να δηλώσει τι θέλει να κάνει.

Στο στίχο 39 χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη ηχολαλία από τη συνοδό του, καθώς είχε χτυπήσει μία φορά και είχε πει ακριβώς αυτή τη φράση, και μία άλλη φορά, που είχε χτυπήσει ο ίδιος είχε χρησιμοποιήσει αυτή τη καθυστερημένη ηχολαλία.

Ωστόσο αυτές τι καθυστερημένες ηχολαλίες και τη λειτουργικότητά του τις επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι λέει δύο φορές τη φράση (μπορεί να θεωρηθεί και άμεση παληλαλία), οι οποίες δηλώνουν στην πρώτη περίπτωση (γύρω γύρω, τρέχα)

τον ενθουσιασμό του για το τι θέλει να παίξουν και στη δεύτερη περίπτωση (ΒΑΛΤΟ ΣΤΗ ΒΡΥΣΗ), την έντονη ανάγκη του να βοηθήσει τον συμμαθητή του.

Αντίθετα, στο στίχο 41 βλέπουμε μία άμεση αυτοματοποιημένη ηχολαλία, η οποία δε μπορεί να θεωρηθεί λειτουργική, καθώς ο Χ. όπως θα περιμέναμε, θα έπρεπε να απαντήσει 'παρακαλώ', αντιθέτως επαναλαμβάνει τα λόγια του συνομιλητή του, μη συνειδητά.

### Παράδειγμα 10

Εν ώρα διαλείμματος (σημ. μετά από ώρα μαθηματικών , ότι περιλαμβάνει αριθμούς – μετρήσεις είναι από το μάθημα μαθηματικών , που αποτελεί και μάθημα αρεσκείας του, και μετράγανε)

(Π1: 1<sup>ο</sup> παιδί , Π2: 2<sup>ο</sup> παιδί , Π3: 3<sup>ο</sup> παιδί)

20. Χ: **1 , 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ..**
21. Π1: 10 τι ;
22. Χ: **Κόλλα το !**
23. Π1 : Εγώ έχω ρομπότ στο σπίτι μου . Εσύ έχεις ρομπότ ;
24. Π2: Ναι κι εγώ έχω ρομπότ , παιχνίδι ρομπότ !
25. Π1: Και ο Χ. έχει ρομπότ ! Το χω δει .
26. Π2: Θα το φέρεις καμιά μέρα το δικό σου ρομπότ ;
27. Π1: Ναι !
28. Π2: Εσύ Χ. θα φέρεις καμιά μέρα το ρομπότ ;
29. Χ: Ναι !
30. Π3: Ποιο ρομπότ ;
31. Χ: **Ποιο ρομπότ ; 1, 2, 3, 4, ,5 ,6 ,7 ,8 ,9 ,10 ...**
32. Π1: Έχει αυτό το ρομπότ !
33. Χ: **Κόλλα το ! Κόλλα 5 !**

(επόμενο διάλειμμα, ίδια ημέρα)

56. Χ: **1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 , 10 .. Μπράβο !**
57. Π1: Πώς περάσατε ; Πετάξατε χαρταετό ;
58. Π2 : Ναι , ο δικός μας δεν πέταξε επειδή ήταν μεγάλος.
59. Π1 : Εγώ εντάξει δεν πέρασα και πολύ καλά!
60. Π1: Εσύ Χ. πέταξες χαρταετό ;
61. Χ: Ναι ! **1, ,2 ,3 ,4 5, 6, 7, 8, 9 , 10 .....**
62. Π1: Ναι.
63. Χ: **Κόλλα το ! Μπράβο ! Μπράβο !**
64. Π1: Έλα Χ.
65. Π2: Π. (όνομα παιδιού ) κόλλα το !
66. Χ: Π.(**Όνομα παιδιού**) **κόλλα το !**
67. Χ: **Κόλλα 5**

Η συγκεκριμένη συνθήκη πρόκειται για ώρα διαλείμματος , μετά από μια διδακτική ώρα μαθηματικών , όπου η δασκάλα τους δίδασκε να μετράνε από το 1 μέχρι το 10. Ο Χ. ,καθώς εκφράζει και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο μάθημα των Μαθηματικών , συνεχίζει και στο διάλειμμα το αυτοματοποιημένο μέτρημα. Θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ένας τρόπος αλληλεπίδρασης ως προς τους συμμαθητές του , καθώς

βλέπουμε ότι ένα από τα παιδιά ανταποκρίνεται στο μέτρημα του Χ. στον στίχο 21 με τη φράση «10 τι;», εννοώντας τι μετράει και αν μετράει κάποια συγκεκριμένα αντικείμενα. Ο Χ. παρ' όλο που ανταποκρίνεται η απάντηση του δεν είναι τόσο εύστοχη, προφανώς επειδή δυσκολεύεται τόσο να κατανοήσει την ερώτηση του παιδιού όσο και να εξηγήσει τα δικά του αυτοματοποιημένα μετρήματα. Αντί αυτού, βλέπουμε στο παραπάνω παράδειγμα στον στίχο 22 με τη φράση «κόλλα το» ότι υπάρχει ανταπόκριση και διάθεση για συμμετοχή στη συζήτηση καθώς αποκρίνεται με τον τρόπο του σε αυτή την ερώτηση ανοιχτού τύπου και στη συζήτηση με μία καθυστερημένη ηχολαλία (κόλλα το!), μια φράση που ακούγεται συχνά από τη συνοδό και εφημερεύοντες δασκάλους, ως συμμετοχή στο παιχνίδι αλλά και επιβράβευση και στον ίδιο και στους συμμαθητές του. Παρόμοια ηχολαλία πραγματοποιείται και στον στίχο 33 με τη φράση «κόλλα το» και «κόλλα 5», όπου και πάλι αποτελεί ένα λειτουργικό στοιχείο για αλληλεπίδραση και συμμετοχή, αλλά οι συμμαθητές του φαίνεται πως δεν έχουν την ίδια γνώμη καθώς και πάλι όσον αφορά το θέμα συζήτησης η ανταπόκριση του Χ. δεν είναι εύστοχη. Όπως βλέπουμε, τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στην ηχολαλία του και τον αγνοούν, καθώς φαίνεται πως συζητούν κάτι άλλο και τα λεγόμενα του Χ. δε συμβαδίζουν με το θέμα συζήτησης. Λαμβάνοντας υπόψιν τον αριθμό παιδιών που συμμετέχουν στη συζήτηση (3 παιδιά), τα πλεονεκτήματα που έχουν στην ευχέρεια λόγου και στην ικανότητα συζήτησης σε σχέση με τον Χ. αλλά και τον ηλικιακό κύκλο των παιδιών (6-7,5 ετών) θεωρούμε λογικό ο Χ. να δυσκολεύεται στο διάλογο και με τρία παιδιά, στην εναλλασσόμενη προσοχή και βλεμματική επαφή και στους 3 συμμαθητές που συνομιλούν, και λαμβάνουμε ως λειτουργικές τις αποκρίσεις του καθώς χρησιμοποιεί μια φράση, που απ' ό,τι φαίνεται έχει κατανοήσει το θετικό στοιχείο αυτής και υπάρχει δυσκολία να παρακολουθήσει τόσο το θέμα συζήτησης που εναλλάσσουν τα υπόλοιπα 3 παιδιά.

Σε επόμενη συζήτηση, σε άλλη ηχογράφιση λίγο πιο μετά, ο Χ. κάνει έναρξη συζήτησης στο 63, ενώ έχουν ήδη ολοκληρώσει τη συζήτησή τους τα παιδιά, πάλι με την ίδια καθυστερημένη ηχολαλία (κόλλα το!). Βλέπουμε πως ο αριθμός των παιδιών έχει μειωθεί, το παιδί απευθύνεται στον Χ. ξεκάθαρα με το όνομά του και με μια απλά δομημένη ερώτηση κλειστού τύπου, κατανοητή για τον ίδιο τον Χ. Για αυτό, και αυτή τη φορά όπου έχει μειωθεί η πολυπλοκότητα της συζήτησης αλλά και ο αριθμός συμμετεχόντων, ο Χ. ανταποκρίνεται εύστοχα και τα παιδιά με τη σειρά τους ανταποκρίνονται και κάνουν το θέλημα του Χ. Έτσι δημιουργείται μία ωραία αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συνεπώς ο Χ. χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη ηχολαλία ως έναρξη συζήτησης, για να πει τι θέλει να κάνουν με τους φίλους του και να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Επίσης, με αυτό τον τρόπο εντάσσει τον εαυτό του στο παιχνίδι και δηλώνει ότι θέλει να παίξει μαζί τους, κάτι το οποίο φαίνεται και σε άλλες αντίστοιχες λειτουργικές ηχολαλίες. Συνεπώς, βλέπουμε την επιθυμία του Χ. για κοινωνικοποίηση και ένταξη με τους συνομηλίκους του. Όπως αναφέραμε παρατηρήθηκε πως αρχικά συμμετείχαν περισσότερα παιδιά με πιο πολύπλοκες προτάσεις συζητώντας για τα ρομπότ και μερικώς αγνοώντας την επιθυμία του Χ. καθώς και ο ίδιος φαίνεται να δυσκολεύεται λίγο να συμμετέχει εντός θέματος, ενώ στη δεύτερη προσπάθειά του, διευκολύνεται και η βλεμματική επαφή που εστιάζει σε 1 παιδί και ως έναρξη συζήτησης ενώ έχουν ολοκληρώσει τη συζήτησή τους, έχει αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επίσης φαίνεται ότι πρόκειται για καθυστερημένη ηχολαλία, και από το γεγονός ότι στο στίχο 63 χρησιμοποιεί και το Μπράβο! Μπράβο!, πριν κολλήσουν 5 τα παιδιά, διότι αυτό συνήθως του λέει η συνοδός και οι δάσκαλοι όταν κολλάει 5.

### Παράδειγμα 11

85. Π1: Τί έπαθες ; Κουράστηκες ;  
86. X: Ναι. **Νερό ? Θέλεις νερό ? Ναι ! Μάμα θέλω νερό !**  
87. Π1 : Πήγαινε να πιεις !  
88. X: Η Στ. ( όνομα της συνοδού του )  
89. Π1 : Τι έπαθες εκεί ; χτύπησες ;  
90. X: **Χτύπησες ;**  
91. Π1; Πού χτυπησες ;  
92. X: **Το χτύπησε το μπάλα !**  
93. Π1: Πού ;  
94. X: **Χτύπησε το γόνατο !**

Στο παράδειγμα 11, βλέπουμε 3 λειτουργικές καθυστερημένες ηχολαλίες του X. σε μία συζήτηση με συμμαθητή του. Αρχικά στο στίχο 86, αποκρίνεται στην ερώτηση κλειστού τύπου του συμμαθητή του καταφατικά, δηλαδή ότι κουράστηκε και στη συνέχεια κάνει έναρξη ζητώντας κάτι που θέλει, δηλαδή νερό. Πρόκειται για καθυστερημένη ηχολαλία καθώς κάνει ερώτηση στο Β' πρόσωπο και απαντά στο Α' πρόσωπο μαμά θέλω νερό, μία φράση που όπως φαίνεται χρησιμοποιεί απευθυνόμενος στη μαμά του όταν θέλει νερό . Στη συγκεκριμένη περίπτωση έπρεπε να χρησιμοποιήσει ή το όνομα του συμμαθητή του ή το όνομα της συνοδού του. Οι φράσεις «Θέλεις νερό;» και η φράση «Μαμά θέλω νερό!», σύμφωνα με τη συνοδό είναι δύο φράσεις, που αποτελούν λειτουργικό παράδειγμα ηχολαλίας, και που χρησιμοποιεί πάντα για να ζητήσει νερό, δηλαδή να εκφράσει ανάγκη ,είτε στη ίδια είτε σε άλλους. Θεωρείται λειτουργική, επίσης καθώς όταν τις χρησιμοποιεί έχει πάντα βλεμματική επαφή , σταθερό τόνο φωνής και πάντα στην ανταπόκριση των άλλων για νερό , το δέχεται και πίνει, γεγονός που επιβεβαιώνει την επιθυμία του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιεί και τις δύο μαζί, αλλά πολλές φορές τις χρησιμοποιεί μεμονωμένα.

Όσον αφορά τους στίχους 92 και 94, πρόκειται για καθυστερημένες ηχολαλίες, καθώς είναι φράσεις που έχουν χρησιμοποιήσει άλλοι γι' αυτόν. Στο στίχο 92 «Το χτύπησε το μπάλα!», κανονικά η παραγωγή του, αν δεν επρόκειτο για ηχολαλία, έπρεπε να είναι «με χτύπησε η μπάλα» αλλά λαμβάνοντας υπόψιν και την καταγωγή των γονιών του και την ξενόφερτη προφορά, δικαιολογούμε τα συντακτικά λάθη και πιθανολογούμε να πρόκειται για καθυστερημένη ηχολαλία τα λόγια της μαμάς του από κάποια φορά που χτύπησε . Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιεί Γ' ενικό, καθώς ηχολαλεί φράση, που χρησιμοποίησε κάποιος άλλος για το χτύπημά του. Το ίδιο συμβαίνει και με τον στίχο 94. Ωστόσο, αν και επρόκειτο για ηχολαλίες, τι κάνει συνειδητά, καθώς διατηρεί βλεμματική επαφή και του επιτρέπουν να κάνει συζήτηση με τον συμμαθητή του και να απαντήσει εύστοχα στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που του κάνει.

### Παράδειγμα 12

Εν ώρα μαθήματος εικαστικών με τη συμμαθήτρια που κάθεται δίπλα του. Ο X. πάει να πάρει το χαρτί από τη διπλανή του.  
(K: το διπλανό κορίτσι)

43. K: X. αυτό είναι δικό μου ! Τί θες ;  
44. X: **Τι θες ;**  
45. K: X. αυτό είναι δικό μου το χαρτί . Πες μου τί θες ;

46. X: **Χαρτί .. Μαμά θέλω χαρτί !**  
 47. K: Η K. (όνομα κοριτσιού) είμαι !  
 48. X: K. (όνομα κοριτσιού) θέλω χαρτί ! δώσε μου χαρτί !  
 49. K: Έλα πάρε.  
 50. X : Ευχαριστώ.  
 51. K: Παρακαλώ.  
 52. X: (Ακατάληπτη ομιλία ) (...) **Μολύβια ! ΝΑΙ ! Μολύβια ! ΝΑΙ!** (εκφράζει κι άλλη ανάγκη , καθυστερημένη ηχολαλία προφανώς από μαμά, συνοδό ή δασκάλα , και φαίνεται σαν να κάνει ερωτοαπόκριση ο ίδιος, μόνος του. Δηλ. *Θες μολύβια ; Ναι , θέλω* )  
 53. K : Θεε και μολύβι ή μαρκαδόρο ;  
 54. X: **Μαρκαδόρο ! Ναι !**  
 55. K: Ελα X. πάρε και μαρκαδόρους !

Να σημειωθεί ότι το κορίτσι / συμμαθήτριά του που κάθεται δίπλα του , είναι τυπικής ανάπτυξης και εκφράζει μεγάλη συμπάθεια για τον X. , ασχολείται ιδιαίτερα μαζί του και συζητάνε παρ' όλο που μπορεί μερικές φορές να μην τον καταλαβαίνει αλλά και ο ίδιος ο X. να μην ανταποκρίνεται πάντα επιτυχώς. Γενικά , τον πρώτο καιρό ήταν δύσκολη η ένταξη του X. στην παρέα των συμμαθητών του , καθώς τα παιδιά της ηλικίας του δυσκολεύονταν να τον κατανοήσουν , τόσο το λόγο του όσο και κάποιες από τις συμπεριφορές του. Ωστόσο μετά από κατάλληλη ενημέρωση και διαχείριση της δασκάλας αλλά και της συνοδού λέγοντας τους πως δεν είμαστε όλο ίδιοι και υπάρχουν παιδιά που έχουν περισσότερες δυσκολίες από κάποια άλλα και πως σκέφτονται λίγο διαφορετικά από όλους εσάς αλλά ότι δεν είναι κακό αυτό και πως εμείς που δε δυσκολευόμαστε τόσο πρέπει να τα βοηθάμε (έχουν διαβαστεί και πολλά βιβλία/ παραμύθια γύρω από αυτό το θέμα μέσα στην τάξη π.χ : «Το αυγό» της Βακιρτζή Έυας). Έτσι τα περισσότερα παιδιά τον έχουν δεχτεί πολύ όμορφα και συνήθως με δική τους πρωτοβουλία και παρότρυνση κάνουν συζητήσεις και αλληλεπιδρούν μαζί του παρ' όλο που δεν είναι πάντα εύκολο. Λαμβάνοντας και το νεαρό της ηλικίας τους που δεν τους επιτρέπει την πλήρη κατανόηση της κατάστασης διατηρούν πολύ καλές σχέσεις , και κάνουν συζητήσεις που τους επιτρέπουν την θετική αλληλεπίδραση και όχι την αρνητική ή την ενόχληση κάποιου.

Όσον αφορά το παραπάνω παράδειγμα αναφέρθηκε από τον στίχο 53 και μετά και στα παραδείγματα άμεσων λειτουργικών ηχολαλιών. Ωστόσο τώρα θα αναλύσουμε τις καθυστερημένες λειτουργικές ηχολαλίες, που κάνει ο X.

Αρχικά, στο στίχο 46 απαντά στην ερώτηση ανοιχτού τύπου της συμμαθήτριάς του με μία καθυστερημένη ηχολαλία Μαμά θέλω χαρτί!, μία φράση που έχει χρησιμοποιήσει και στη μαμά του, για να ζητήσει αυτό που θέλει. Ωστόσο, ύστερα από υπόδειξη της συμμαθήτριάς του, το διορθώνει στο στίχο 48.

Στη συνέχεια, στο στίχο 53 ο X. χρησιμοποιεί μία καθυστερημένη ηχολαλία για να εκφράσει μία ανάγκη του, δηλαδή ότι θέλει μολύβια. Η καθυστερημένη ηχολαλία προέρχεται από τη μαμά, συνοδό ή δασκάλα , και φαίνεται σαν να κάνει ερώτηση και απόκριση ο ίδιος, μόνος του (Δηλ. *Θες μολύβια ; Ναι , θέλω*). Χρησιμοποιεί δηλαδή μία καθυστερημένη ηχολαλία, για να κάνει έναρξη συζήτησης και να συζητήσει αυτό που θέλει.

Συνεπώς και οι δύο αυτές καθυστερημένες ηχολαλίες, δηλώνουν την ανάγκη του X. να κάνει αίτημα να ζητήσει αυτό που θέλει, στην πρώτη περίπτωση ως απάντηση σε

ερώτηση ανοιχτού τύπου και στη δεύτερη περίπτωση να κάνει ο ίδιος έναρξη συζήτησης και να το ζητήσει.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, ο Χ. όσον αφορά τη δεύτερη συνθήκη, δηλαδή την αλληλεπίδρασή του με τη συνοδό, έκανε λειτουργικές άμεσες και καθυστερημένες ηχολαλίες και παληλαλίες, για ενάρξεις καθώς και για αποκρίσεις. Οι ηχολαλίες του ήταν λειτουργικές καθώς χρησιμοποιούσε βλεμματική επαφή, αλλαγή προσωδίας και ρυθμού, και μικρές παύσεις πριν την απάντησή του. Με τη βλεμματική επαφή δήλωνε ότι περιμένει απάντηση από το συνομιλητή του. Επίσης, η χρήση παληλαλίας, πολλές φορές δηλώνει την επιμονή του για ένα θέμα, ή την έντονη επιθυμία του για κάτι.

Όσον αφορά το στόχο αυτών των λειτουργικών ηχολαλιών, όπως φαίνεται και στα παραδείγματα, είναι να δηλώσει την **επιθυμία** του, να κάνει **έναρξη** μία συζήτησης, να δηλώσει **συναίσθημα**, να παρέχει **βοήθεια** σε κάποιο άλλο άτομο, καθώς και ίσως το πιο σημαντικό αυτής της συνθήκης την **κοινωνικοποίηση και την ένταξη** του στο παιχνίδι με συνομήλικους. Όλα αυτά έχουν ως στόχο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, ένα κομμάτι που δυσκολεύει τα παιδιά με αυτισμό. Συνεπώς, η ηχολαλία και η χρήση της, μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με αυτισμό να επικοινωνήσει καλύτερα με τους άλλους, να κοινωνικοποιηθεί, καθώς στη συγκεκριμένη συνθήκη αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, και να εκφραστεί.

Επίσης, σε αντίθεση με την πρώτη συνθήκη, σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για παιδιά, τα οποία δεν γνωρίζουν τι είναι ηχολαλία και δε μπορούν να ανταποκριθούν και να προσπαθήσουν να την κατανοήσουν. Γι' αυτό το λόγο σε αντίθεση με την πρώτη συνθήκη, όπου η σχολική συνοδός χειρίζεται διαφορετικά την ηχολαλία του παιδιού, σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά λειτουργούν πιο αυθόρμητα και πολλές φορές αγνοούν τον Χ. όταν ηχολαλεί. Θα γίνει σύγκριση των δύο συνθηκών στο κεφάλαιο 6.

## 6. Συμπεράσματα

### 6.1 Σύγκριση συνθηκών

Οι δύο συνθήκες που θα συγκρίνουμε είναι: α) η αλληλεπίδραση του X. με τη σχολική συνοδό του, δηλαδή ένα άτομο που έχει οικειότητα, συναναστρέφεται πολλές ώρες και μερικές φορές οι συνθήκες δεν είναι τόσο ευχάριστες για ένα παιδί (π.χ διαβάζουν, τρώνε κλπ.), ωστόσο κάνουν και ευχάριστες δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική) και β) η αλληλεπίδραση του X. με τους συμμαθητές/φίλους του, που πρόκειται για παιδιά της ηλικίας του, με τα οποία κάνουν ευχάριστες κυρίως δραστηριότητες, δηλαδή παίζουν κατά τη διάρκεια του διαλλείματος ή κατά τη διάρκεια του κενού, ή συζητούν για πράγματα, που του ενδιαφέρουν (π.χ παιχνίδια)

Αρχικά, θα συγκρίνουμε αυτές τις δύο συνθήκες ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των ηχολαλιών και στη συνέχεια, όσον αφορά το είδος των ηχολαλιών.

Οι παραγωγές του X. και στις δύο συνθήκες αφορούν αποκρίσεις(απαντήσεις) σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ενάρξεων συζήτησης και αποκρίσεων άλλου τύπου (π.χ. απόκριση σε εντολές, αποκρίσεις σε χαιρετισμούς κ.α). Όπως προαναφέρθηκε χωρίσαμε τις παραγωγές (turns) και ανάλογα με το είδος τους, δηλαδή, σε ηχολαλίες, σε αποκρίσεις, δηλαδή σωστή απάντηση ή σχετική με το θέμα, σε καμία απάντηση και μη προσδιοριζόμενες αποκρίσεις.

Ο X. στη συνθήκη 1, όπως φαίνεται και παραπάνω στον Πίνακα 4, πραγματοποίησε 330 παραγωγές (turns), δηλαδή 330 αποκρίσεις (απαντήσεις) από τις οποίες οι 135 ήταν ηχολαλίες. Οι περισσότερες ήταν καθυστερημένες ηχολαλίες, από άμεσες. Οι καθυστερημένες ηχολαλίες γίνονται κυρίως ως ενάρξεις, στη συνέχεια ως αποκρίσεις άλλου τύπου και λιγότερο σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Αντιθέτως, οι άμεσες ηχολαλίες πραγματοποιούνται περισσότερο ως αποκρίσεις άλλου τύπου και σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ελάχιστα ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου και καθόλου ως ενάρξεις.

Αντιθέτως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 ο X. στη συνθήκη 2 έχει κάνει 58 ηχολαλίες, σε 121 παραγωγές(turns). Όπως φαίνεται και παραπάνω στον Πίνακα 7, ο X. πραγματοποίησε περισσότερες άμεσες ηχολαλίες, από καθυστερημένες. Οι καθυστερημένες ηχολαλίες γίνονται κυρίως ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στη συνέχεια ως ενάρξεις και λιγότερο ως αποκρίσεις άλλου τύπου και σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Αντιθέτως, οι άμεσες ηχολαλίες πραγματοποιούνται περισσότερο ως αποκρίσεις άλλου τύπου, στη συνέχεια σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και ελάχιστα ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Δεν πραγματοποιούνται καθόλου άμεσε ηχολαλίες ως αποκρίσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Συνοψίζοντας, ο X. στην αλληλεπίδρασή του με τη σχολική συνοδό κάνει κυρίως καθυστερημένες ηχολαλίες και τις χρησιμοποιεί ως ενάρξεις, από τις οποίες οι περισσότερες ήταν λειτουργικές, ενώ στην αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του κάνει κυρίως άμεσες ηχολαλίες, ως αποκρίσεις άλλου τύπου ή σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Επίσης, ενώ στη συνθήκη 1 βλέπουμε να χρησιμοποιεί πολύ τις καθυστερημένες ηχολαλίες ως ενάρξεις συζήτησης, δε συμβαίνει το ίδιο και στη συνθήκη 2, καθώς πραγματοποιεί περισσότερες καθυστερημένες ηχολαλίες ως αποκρίσεις στη συζήτηση και σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Δευτερευόντως, θα συγκρίνουμε αυτές τις δύο συνθήκες, ως προς την αντίδραση των συνομηλίκων του, και αν επηρεάζουν αυτοί τη συχνότητα και το είδος των ηχολαλιών του.

Στην πρώτη συνθήκη, η σχολική συνοδός, γνωρίζει την ηχολαλία του Χ. και προσπαθεί να τη χρησιμοποιήσει λειτουργικά, μερικές φορές να τη διορθώσει, καθώς και να βγάλει συμπεράσματα μέσα από αυτή. Συνεπώς, προσπαθεί να βοηθήσει και να κάνει λειτουργική τη χρήση της, (π.χ. Χ: Μαμά θέλω νερό! Σ: Δεν είμαι η μαμά.), όπως φαίνεται στο παράδειγμα κρατάει το λειτουργικό στοιχείο από την ηχολαλία του παιδιού, δηλαδή το θέλω νερό, και προσπαθεί να διορθώσει το μαμά, και να το αντικαταστήσει με το όνομά της, και κατ'επέκταση με το όνομα οποιουδήποτε θα χρησιμοποιήσει αυτή τη φράση ο Χ. στο μέλλον. Το ίδιο συμβαίνει και σε άλλες αντίστοιχες ηχολαλίες. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τον Χ. να χρησιμοποιεί λειτουργικά τις ηχολαλίες του και σε άλλες περιστάσεις.

Αντιθέτως, στη δεύτερη συνθήκη, πρόκειται για συνομηλίκους του, δηλαδή παιδιά 6-7 ετών, τα οποία δε μπορούν να κατανοήσουν ούτε τι είναι αυτισμός, ούτε τι είναι ηχολαλία. Συνεπώς, αντιδρούν αυθόρμητα στην ηχολαλία του συμμαθητή τους, λέγοντας αυτό που σκέφτονται. Πολλές φορές νευριάζουν, αντιδρούν λέγοντας (Π: Γιατί λέει ότι λέω;) και άλλες φορές τον αγνοούν. Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν τι είναι ηχολαλία, βοηθάει τον Χ. καθώς δεν αισθάνεται άβολα να ηχολαλεί μπροστά τους, ούτε έχουν προσπαθήσει να του το κόψουν, ούτε τον έχουν κοροϊδέψει γι αυτό.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στην αλληλεπίδρασή του με τη σχολική συνοδό, ο Χ. μαθαίνει να χρησιμοποιεί πιο λειτουργικά τις ηχολαλίες του και μαθαίνει νέα πράγματα μέσα από αυτές. Αυτό τον βοηθά, να τις χρησιμοποιεί και σε άλλες συνθήκες, όπως αυτή με την αλληλεπίδρασή του με τους συνομηλίκους του.

## 6.2 Μπορεί η ηχολαλία να είναι μέσο επικοινωνίας;

Το κύριο ερώτημα της έρευνας μας ήταν αν η μπορεί η ηχολαλία να είναι μέσο επικοινωνίας, για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι ναι μπορεί να θεωρηθεί μέσο επικοινωνίας, για τους εξής λόγους.

Στην πρώτη συνθήκη, ο Χ. χρησιμοποίησε ηχολαλίες για να δηλώσει την **επιθυμία** του, την **άρνηση** του, να κάνει **έναρξη** μία συζήτησης, καθώς και να δηλώσει **συναίσθημα**. Στη δεύτερη συνθήκη, ο Χ. χρησιμοποίησε ηχολαλίες για να δηλώσει την **επιθυμία** του, να κάνει **έναρξη** μία συζήτησης, να δηλώσει **συναίσθημα**, όπως και στην πρώτη συνθήκη, καθώς και για να παρέχει **βοήθεια** σε κάποιο άλλο άτομο, καθώς και για την **κοινωνικοποίηση και την ένταξη** του στο παιχνίδι με συνομήλικους.

Όλα αυτά έχουν ως στόχο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, ένα κομμάτι που δυσκολεύει τα παιδιά με αυτισμό. Συνεπώς, η ηχολαλία και η χρήση της, μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με αυτισμό να επικοινωνήσει καλύτερα με τους άλλους, να κοινωνικοποιηθεί, να εκφράσει συναισθήματα και επιθυμίες, καθώς και να παρέχει βοήθεια σε κάποιον που έχει ανάγκη.



Συνεπώς, αν οι θεραπευτές, κυρίως οι λογοθεραπευτές, δεν προσπαθήσουν να “κόψουν” την ηχολαλία ενός παιδιού, που είναι στο φάσμα του αυτισμού, αλλά προσπαθήσουν να την κατανοήσουν, θα μπορέσουν να δουν τα λειτουργικά στοιχεία της και να τη χρησιμοποιήσουν ως μέσο της θεραπείας, για να μπορέσει το κάθε παιδί, που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού και ηχολαλεί, να χρησιμοποιεί την ηχολαλία του ως μέσω επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

Γαλάνης, Π. (2015). *Διαταραχή του αυτιστικού: εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

Γκατζόγια, Δ., Ζάραγκας, Χ., Κούτρας, Β. & Κουτσούκη, Δ. (2018). Η συμβολή του παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 100-108.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Ad Hoc Committee on Autism Spectrum Disorders (2006). Guidelines for Speech-Language Pathologists in Diagnosis, Assessment, and Treatment of Autism Spectrum Disorders Across the Life Span. American Speech-Language-Hearing Association. Διαθέσιμο στο: <https://faculty.washington.edu/jct6/ASHAGuideLinesAutismAssessmentScreening.pdf>

Almandil, N., Alkuroud, D., Azeez, S. et al. (2019). Environmental and Genetic Factors in Autism Spectrum Disorders: Special Emphasis on Data from Arabian Studies. *Int J Environ Res Public Health*, 16(4), 658-664.

Alli, R.A. (2018). What Are the Types of Autism Spectrum Disorders? Web MD . Διαθέσιμο στο: <https://www.webmd.com/brain/autism/autism-spectrum-disorders>

American Speech-Language-Hearing Association (2006). Principles for speech-language pathologists in diagnosis, assessment, and treatment of autism spectrum disorders across the life span [Technical report]. Διαθέσιμο στο: <http://www.asha.org/policy>

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.

Baron-Cohen (2015). Leo Kanner, Hans Asperger, and the discovery of autism. *The Lancet*, 386, 1329-1330.

- Bosacki, S., & Wilde Astington, J. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8*(2), 237-255.
- Brondino, N., Poli, L., Rocchetti, M. et al. (2015). Complementary and Alternative Therapies for Autism Spectrum Disorder. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 1*, 1-31.
- Charlop, M. (1983). The effects of echolalia on acquisition and generalization of receptive labeling in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 111-116.
- Chaste, P. & Leboyer, M. (2012). Autism risk factors: genes, environment, and gene-environment interactions. underlying genetic causes, with less emphasis on potential environmental triggers or causes. *Clinical research, 1*, 281-292.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V. et al. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in cognitive sciences, 16*(4), 231-239.
- DeFilippis, M. & Wagner, K.D. (2016). Treatment of Autism Spectrum Disorder in Children and Adolescents. *Psychopharmacology Bulletin, 46*(2), 18-41.
- Dawson, G., & McKissick, F. C. (1984). Self-recognition in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14*(4), 383-394.
- Evans, B. (2013). How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain. *History of the Human Sciences, 26*(3), 3–31.
- Frith, U. (2001). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron, 32*(6), 969-979.
- Giakomo, A., Craig, F., Terenzio, V. et al. (2016). Aggressive Behaviors and Verbal Communication Skills in Autism Spectrum Disorders. *Global Pediatric Health, 1*, 1-9.
- Gillon, G., Hyter, Y., Hus, S. et al. (2017). International Survey of Speech-Language Pathologists' Practices in Working with Children with Autism Spectrum Disorder. *Folia Phoniatr Logop., 69*, 8–19.
- Grinker, R.R. (2007). *Unstrange Minds: Remapping the World of Autism*. UK, London: Basic Books.

Hoogenhout, M., & Malcolm-Smith, S. (2017). Theory of mind predicts severity level in autism. *Autism, 21*(2), 242-252.

Huerta, M. & Lord, C. (2012). Diagnostic Evaluation of Autism Spectrum Disorders. *Pediatr Clin North Am., 59*(1), 103-111.

Kloo, D., Perner, J., & Giritzer, T. (2010). Object-based set-shifting in preschoolers: Relations to theory of mind. *Self-and social-regulation: Exploring the relations between social interaction, social cognition, and the development of executive functions*, 193-218.

Layton, T. & Hao, G. (2014). Early Assessment in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Psychological Abnormalities in Children, 3*(4), 1-7.

Legg, T. (2018). Everything You Need to Know About Autism. *Healthline*. Διαθέσιμο στο: <https://www.healthline.com/health/autism>

Lei, J. & Ventola, P. (2017). Pivotal response treatment for autism spectrum disorder: current perspectives. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 13*, 1613-1626.

Local, J., & Wootton, T. (1995). Interactional and phonetic aspects of immediate echolalia in autism: A case study. *Clinical Linguistics & Phonetics, 9*, 155–184.

Medavarapu, S., Marella, L., Sangem, A. & Kairam, R. (2019). Where is the Evidence? A Narrative Literature Review of the Treatment Modalities for Autism Spectrum Disorders. *Cureus, 11*(1), 1-17.

Mergl, M. & Azoni, C.A. (2015). Echolalia's types in children with Autism Spectrum Disorder. *Revista CEFAC, 17*(6), 2072-2080.

Moran, J. M., Young, L. L., Saxe, R. et al. (2011). Impaired theory of mind for moral judgment in high-functioning autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2688-2692.

Neely, L., Gerow, S., Rispoli, M. & Lang, R. (2016). Treatment of Echolalia in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review. *Rev J Autism Dev Disord., 3*, 82–91.

- Oliveira, T., Pellicani, A., Torres, G. & Silvam K. (2018). Speech therapy intervention in a teenager with autism spectrum disorder: a case report. *Rev.CEFAC*, 20(6), 807-814.
- Pratt, C., Hopf, R., & Larriba-Quest, K. (2017). Characteristics of individuals with an autism spectrum disorder (ASD). *The Reporter*, 21(17), 1-9.
- Prizant, B., & Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241–249.
- Prizant, B.M., Rydell, P.J. (1984). Analysis of Functions of Delayed Echolalia in Autistic Children. *J of Speech and Hear Res.*, 4, 183-92.
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A., & Rydell, P. (2006). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Baltimore, MD: Brookes.
- Renzo, M., Guerriero, V., Petrillo, M. et al. (2019). A comprehensive assessment process for children with autism spectrum disorders. *Advances in Autism*, 1, 1-13.
- Resches, M. & Pereira, M.P. (2007). Referential communication abilities and Theory of Mind development in preschool children. *J. Child Lang.* 34, 21-52.
- Reynolds, C. & Kamphaus, R. (2013). *Autism Spectrum Disorder*. London: Pearson.
- Rydell, P., & Mirenda, P. (1994). Effects of high and low constraint utterances on the production of immediate and delayed echolalia in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 719–735.
- Saad, A. & Goldfeld, M. (2009). Echolalia in the language development of autistic individuals: a bibliographical review. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, 21(3), 255-231.
- Silberman, S. et al. (2018). Did Hans Asperger actively assist the Nazi euthanasia program?, *Molecular Autism* 9 (28), 9-14.
- Sterponi, L. & Shankey, J. (2014). Rethinking echolalia: repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *J. Child Lang.*, 41, 275-304.
- Striegel, L.N. (2015). Examining the Echolalia Literature: Where Do Speech-Language Pathologists Stand? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 750-782.

- Stribling, P., Rae, J., Dickerson, P., & Dautenhahn, K. (2006). "Spelling It Out": The design, delivery and placement of echolalic utterances by a child with an autistic spectrum disorder. *Issues in Applied Linguistics*, 15, 3–32.
- Stribling, P., Rae, J. & Dickerson, P. (2007). Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *Int. J. Lang. Comm. Dis.*, 42(4), 427-444.
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., & Marchetti, A. (2015). Theory of mind development in adolescence and early adulthood: the growing complexity of recursive thinking ability. *Europe's journal of psychology*, 11(1), 112.
- van Santen, J., Sproat, R. & Hill, A. (2013). Quantifying Repetitive Speech in Autism Spectrum Disorders and Language Impairment. *Autism Res.*, 6(5), 1-19.
- Vicker, B. (2010). Functional Categories of Delayed Echolalia. *IRCA Articles*, 1, 1-4.
- Vitásková, K. & Kytarová, A. (2017). The Role of Speech and Language Therapist in Autism Spectrum Disorders Intervention – An Inclusive Approach. *Intechopen*, 1, 1-8.
- Wootton, A. (1999). An investigation of delayed echoing in a child with autism. *First Language*, 19, 359–381.

