

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

SYMBOLIC PLAY IN CHILDREN WITH AUTISM

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΑΒΡΑΜΟΠΟΥΛΟΥ ΘΕΩΝΗ
ΦΟΥΣΤΑΝΙΑ ΜΑΡΙΑ-ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΡΟΝΙΚΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

**ΠΑΤΡΑ 2012
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

i.	ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ii.	ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
iii.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
iv.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
	Τα παιδιά παίζει.....	8
	Στάδια ανάπτυξης παιχνιδιού.....	11
	Αισθητηριοκινητικό-Εξερευνητικό παιχνίδι.....	11
	Συσχετιστικό-Μη λειτουργικό παιχνίδι.....	12
	Λειτουργικό παιχνίδι.....	12
	Συμβολικό παιχνίδι.....	13
	Κοινωνικό-Δραματικό παιχνίδι.....	14
	Συμβολή του συμβολικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού.....	14
	Αναπτυξιακό πλαίσιο συμβολικού παιχνιδιού.....	16
	Αφαίρεση από το πλαίσιο	16
	Απομάκρυνση από το κέντρο.....	17
	Συμβολισμός.....	18
	Συστατικά του συμβολικού παιχνιδιού.....	18
	Ο φορέας.....	18
	Το μέσο.....	19
	Το σενάριο.....	19
	Προβλήματα ορισμού του συμβολικού παιχνιδιού.....	19
	Αναπτυξιακές διαταραχές και διαταραχές επικοινωνίας.....	21
	Νοητική/αναπτυξιακή καθυστέρηση.....	21
	Μεικτή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή.....	22
	Μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης.....	23
	Σύνδρομο Prader Willi.....	23
	Αυτισμός.....	23
	Το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές.....	26
	Το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό.....	27
	Ερμηνείες του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό.....	31
	Η Θεωρία του Νου.....	31
	Εκτελεστική λειτουργία.....	33
	Γνωστικό-συναισθηματικά ελλείμματα.....	34

	Ηλικία και συμβολικό παιχνίδι.....	36
	Φύλο και συμβολικό παιχνίδι.....	38
v.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
	Ερευνητικός σχεδιασμός.....	40
	Δείγμα.....	42
	Όργανα μέτρησης.....	44
	Πιλοτική έρευνα.....	45
	Διαδικασία μέτρησης.....	46
vi.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
	Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	47
	Ηλικία και συμβολικό παιχνίδι.....	50
	Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.....	54
vii.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
	Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	57
	Ποιότητα συμβολικού παιχνιδιού.....	61
viii.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	63
ix.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κα Γερονίκου Ελευθερία, που με την επιστημονική της κατάρτιση, μας καθοδήγησε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Η μελέτη δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί, χωρίς τη συγκατάθεση των γονέων των παιδιών, που πήραν μέρος στην έρευνα. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε τις υπεύθυνες και τις λογοθεραπεύτριες των ιδιωτικών κέντρων λογοθεραπείας, καθώς επίσης και τις υπεύθυνες των ιδιωτικών παιδικών σταθμών, που μας επέτρεψαν να πραγματοποιήσουμε την ερευνητική μας προσπάθεια.

Αξίζει να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία, στην υπεύθυνη του συλλόγου γονέων και φίλων παιδιών με νοητική υστέρηση «Οι Μαχητές», κα Χριστοπούλου, καθώς και σε όλους τους επιστημονικούς συνεργάτες του συλλόγου, οι οποίοι μας δέχτηκαν με χαρά και χωρίς κανένα δισταγμό.

Τέλος, ευχαριστούμε τις οικογένειές μας και τους φίλους μας, που για ακόμη μία φορά, ήταν παρόντες και μας στήριζαν με κάθε τρόπο.



*Αφιερωμένη σε όλα τα παιδιά
μικρά και μεγάλα
που έπαιζαν με εμάς και για μας*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αξιολογήσει το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό για να διαπιστώσει αν είναι ελλειμματικό, από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

Αρχικά, αναφέρουμε το σημαντικό ρόλο που κατέχει το παιχνίδι στη ζωή των παιδιών και περιγράφουμε τον τρόπο που εξελίσσεται. Έπειτα δίνουμε έμφαση στη σημασία που έχει το συμβολικό παιχνίδι στην ανάπτυξη των παιδιών, το αναπτυξιακό του πλαίσιο, τα συστατικά που το απαρτίζουν και πώς αναπτύσσεται, τόσο στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όσο και στα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές και αυτισμό. Αναφερόμαστε σε διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για να ερμηνεύσουν το περιορισμένο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό και τέλος, εξετάζουμε αν η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού σχετίζεται με την ηλικία και αν υπάρχουν διαφορές φύλου στην κάθε ομάδα παιδιών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι ότι: α) το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι πιο περιορισμένο, σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, β) η ηλικία των παιδιών με αυτισμό, δε συνάδει με την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού και γ) το συμβολικό παιχνίδι των κοριτσιών με αυτισμό υστερεί από εκείνο των αγοριών. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 33 παιδιά με αυτισμό, 64 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 29 παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων, είναι το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello (1976) και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι α) το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι πιο περιορισμένο από τις ομάδες ελέγχου, β) η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, δε σχετίζεται με την ηλικία τους και γ) τα αγόρια με αυτισμό σημείωσαν καλύτερη βαθμολογία από τα κορίτσια. Το ερευνητικό μέρος τελειώνει με τους περιορισμούς της έρευνας.

ABSTRACT

The aim of the present study is to examine if the symbolic play of children with autism is more restricted than that of typically developing children and children with other developmental disorders.

Initially, we refer to the important role of play in children's life and describe how evolves. Then we emphasize the importance of symbolic play in children's development, its

framework and its components and how the symbolic play develops in both typically developing children and children with developmental disorders and autism. Then we refer to various theories, that attempt to explain the limited symbolic play of children with autism, and finally, we examine whether the development of symbolic play is associated with age and whether there are gender differences in each group of children.

Our hypotheses are that: a) the symbolic play of children with autism is more restricted compared to typically developing children and children with other developmental disorders b) the age of the children with autism is not consistent with the development of symbolic play and c) the symbolic play of girls with autism is more limited than that of boys. The sample consists of 33 children with autism, 64 typically developing children and 29 children with developmental/mental retardation and language disorders. The data collection tool is the Lowe and Costello symbolic play test (1976), and data analysis was performed with the software SPSS. The results show that a) the symbolic play of children with autism is more restricted than that of the control groups, b) the development of symbolic play of children with autism is not associated with age and c) boys with autism showed a better score test than girls. The research part ends with the limitations of the research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι αποτελεί την κυρίαρχη δραστηριότητα των μικρών παιδιών και είναι συνυφασμένο με την παιδική ηλικία. Θεωρείται ως πηγή ευχαρίστησης και ικανοποίησης αλλά και ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, διότι το παιδί μέσα από το παιχνίδι, μαθαίνει να εξερευνά το περιβάλλον του και να επενεργεί σ' αυτό, να αυτοπροσδιορίζεται και να αναπτύσσει την αντίληψη του εαυτού του (Γερμανός,2004). Αξιόλογοι ερευνητές, όπως ο Piaget, ο Wallon, ο Vygotsky (Casby,2003), παρά τις μεταξύ τους διαφορές, ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο, συγκλίνουν με την άποψη, ότι το παιχνίδι, ως διαδικασία, ενεργοποιεί σφαιρικά την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα. Γι' αυτό το λόγο, ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, έχει μεγάλο ενδιαφέρον και αξία στους επαγγελματίες που ασχολούνται με τα παιδιά. Πολλοί ερευνητές, όπως οι Lifter, Bloom και Rossetti (Bergen,2002), υποστηρίζουν ότι μπορούν να αποκαλυφθούν πολλά για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, μέσω της παρατήρησης, αξιολόγησης και εκτίμησης του παιχνιδιού του. Γι' αυτό η έρευνα για το παιχνίδι των παιδιών, προσπαθεί να αναγνωρίσει τις διάφορες συμπεριφορές που συνθέτουν το παιχνίδι τους στην κάθε ηλικία, αλλά και να συσχετίσει τις αλλαγές στο παιχνίδι, σε συνάρτηση με την ηλικία και την αναπτυξιακή ωριμότητα.

Σύμφωνα με τον Piaget (Γερμανός,2004), το παιχνίδι ακολουθεί την εξέλιξη των παιδιών και συνδέεται με τη νοητική τους ανάπτυξη. Ανάλογα λοιπόν με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και καθώς βελτιώνονται σταδιακά οι δεξιότητές του και αλλάζουν οι ανάγκες και ο τρόπος σκέψης του, το παιδί τροποποιεί το παιχνίδι του, ώστε να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα. Πολλοί ερευνητές, όπως ο Piaget, ο Belsky, ο Nicolich, ο Westby (Cross,2007), περιγράφουν πώς εξελίσσεται σταδιακά το παιχνίδι, σε συνάρτηση με τη νοητική ανάπτυξη και τις κινητικές δεξιότητες και από το αισθητηριοκινητικό που κυριαρχεί κατά το πρώτο διάστημα της ζωής, μεταβαίνει στο συσχετιστικό, το λειτουργικό, το συμβολικό και το δραματικό παιχνίδι.

Περίοπτη θέση στην ανάπτυξη των παιδιών, ενέχει το συμβολικό παιχνίδι, καθώς βοηθάει στην αφομοίωση της πραγματικότητας, εξασκεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και βοηθάει το παιδί να ελευθερωθεί από πιέσεις και δυσάρεστες εμπειρίες αλλά και να ανταποκριθεί στον κόσμο των ενηλίκων. Το συμβολικό παιχνίδι απαιτεί την ικανότητα για μετατροπή των αντικειμένων και ενεργειών και εμπεριέχει την ανάθεση ρόλων, τη γνώση σεναρίων και τον αυτοσχεδιασμό (Cole & Cole,2002). Επειδή η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού, του αντιληπτικού και εκφραστικού λόγου και της νοητικής αναπαράστασης, όλα ξεκινούν περίπου στην ίδια ηλικία (συνήθως μεταξύ 1 με 2 ετών), πολλοί ερευνητές, όπως ο Piaget, η Sinclair, ο Bates, οι Werner και Kaplan (Power & Radcliffe,1989), υποστηρίζουν ότι

υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ αυτών των διεργασιών. Ένα βασικό ερώτημα όμως που απασχολεί τους ερευνητές, είναι αν η συνύπαρξη αυτών των αναπτυξιακών ικανοτήτων, αποτελεί απόδειξη μίας αμοιβαίας σχέσης ή μίας σχέσης αιτίου-αποτελέσματος. Αν είναι δηλαδή το συμβολικό παιχνίδι, η γλώσσα και η γνώση, μέρη ενός ολοκληρωμένου, αμοιβαίου αναπτυξιακού συστήματος ή η εμπειρία των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι, επηρεάζει την ανάπτυξη των γνωστικών και γλωσσικών λειτουργιών. Αν και η απάντηση σε αυτό το ερώτημα, βρίσκεται ακόμη κάτω από έρευνα, είναι εμφανές ότι το συμβολικό παιχνίδι παίζει έναν ζωτικό ρόλο στις ζωές των μικρών παιδιών. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Casby,2003) η μελέτη του συμβολικού παιχνιδιού, ίσως μας βοηθήσει να καταλάβουμε καλύτερα την ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης, χωρίς την ταυτόχρονη αξιολόγηση των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων.

Επειδή το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί ένα εξελικτικό χαρακτηριστικό και για να εμφανιστεί, προϋποθέτει την ικανότητα νοερής αναπαράστασης, αφηρημένης σκέψης, ευελιξίας και κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου, παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, μπορεί να υστερούν σ' αυτό (Bergen,2002). Γι' αυτό το λόγο, η έρευνα για την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού, έχει επικεντρωθεί και σε παιδιά, που παρουσιάζουν καθυστέρηση και απόκλιση κατά την ανάπτυξή τους, όπως αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση, γλωσσικές διαταραχές, σύνδρομο Down και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι περισσότεροι ερευνητές, καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση, σύνδρομο Down και γλωσσικές διαταραχές, παρουσιάζουν καθυστέρηση στο συμβολικό τους παιχνίδι, αλλά τα στάδια ανάπτυξης και εξέλιξης του παιχνιδιού τους είναι παρόμοια με αυτά των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και σχετίζονται με τη γνωστική ικανότητα και την αναπτυξιακή ωριμότητα. Η έρευνα όμως του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, μαρτυρά ότι οι δυσκολίες στο συμβολικό παιχνίδι, δεν περιορίζονται στην καθυστέρηση της ανάπτυξης αυτού του παιχνιδιού, αλλά αντανakλούν ιδιαίτερα προβλήματα και αποκλίσεις, οι οποίες, υπερβαίνουν συχνά τις προγνώσεις των ερευνητών που βασίζονται στις λεκτικές και γνωστικές ικανότητες αυτών των παιδιών (Rutherford and Rogers,2003). Γι' αυτό το λόγο, έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες, οι οποίες βασίζονται στη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και προσπαθούν να ερμηνεύσουν το περιορισμένο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Άλλωστε, οι δυσκολίες στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, αποτελούν μέρος των διαγνωστικών εργαλείων του αυτισμού (DSM-IV) αλλά και διαγνωστικό κριτήριο στα περισσότερα διαγνωστικά εργαλεία για τον αυτισμό [π.χ. the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) and the Autism Diagnostic Interview (ADI)] (Stanley & Konstantareas,2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αξιολογήσει το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, για να διαπιστώσει αν παρουσιάζουν δυσκολίες και αν αυτές οι δυσκολίες είναι αντιπροσωπευτικές και αντανακλούν μία ειδική μειονεξία στα παιδιά με αυτισμό, ή αν παρουσιάζονται και σε άλλα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Γι'αυτό το λόγο, συγκρίναμε το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό με εκείνο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές. Ως εργαλείο μέτρησης του παιχνιδιού, χρησιμοποιήσαμε το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello(1976),το οποίο αν και έχει σταθμιστεί μόνο σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, έχει χρησιμοποιηθεί και από πολλούς ερευνητές για να αξιολογήσουν το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές.

Η παρούσα μελέτη ξεκινά με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά, κάνουμε αναφορά στη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών και στις διάφορες ερμηνείες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να ορίσουν το παιχνίδι. Περιγράφουμε τα στάδια ανάπτυξης του παιχνιδιού και επικεντρωνόμαστε στο συμβολικό παιχνίδι, τονίζοντας το σημαντικό ρόλο που παίζει στην ανάπτυξη των παιδιών. Αναλύουμε το αναπτυξιακό πλαίσιο και τα συστατικά του συμβολικού παιχνιδιού αλλά και την ασυμφωνία των ερευνητών ως προς τον σαφή ορισμό του. Αργότερα περιγράφουμε συνοπτικά τα χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα διάφορων αναπτυξιακών διαταραχών και διαταραχών επικοινωνίας αλλά και του αυτισμού και αναφέρουμε πώς εκδηλώνεται το συμβολικό παιχνίδι σ'αυτές τις ομάδες παιδιών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση τελειώνει με την εξέταση των μεταβλητών της ηλικίας και του φύλου στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού. Στη μεθοδολογία, παρουσιάζουμε τον ερευνητικό σχεδιασμό, το δείγμα των παιδιών που χρησιμοποιήσαμε και το όργανο μέτρησης. Αργότερα, αναλύουμε και συζητούμε τα αποτελέσματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την αναφορά των περιορισμών της έρευνάς μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Τα παιδιά παίζει

Το παιχνίδι, είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα των μικρών παιδιών. Ετυμολογικά, η προέλευση της λέξης παιχνίδι, από τις λέξεις «παις», «παίζω», «παιδεία», υπογραμμίζει, το πόσο αυτή η λέξη έχει σχέση με το παιδί, τη διασκέδαση, την πνευματική καλλιέργεια και την εκπαίδευσή του (Αυγητίδου,2001).

Το παιχνίδι εξασκεί και διευρύνει ένα μεγάλο φάσμα από δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού και κατά συνέπεια, συμβάλλει στη βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων και την ωρίμανση της προσωπικότητάς του. Με άλλα λόγια, το παιχνίδι συνδέεται με τη σωματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τον Piaget, το παιχνίδι αποτελεί έκφραση αλλά και προϋπόθεση της ανάπτυξης του παιδιού (Piaget,2001)

Το παιχνίδι δομείται γύρω από δύο βασικές αντιθέσεις. Η πρώτη εμφανίζεται με την παράδοση συνύπαρξη ελευθερίας και περιορισμών. Τα παιδιά αποφασίζουν και οργανώνουν ελεύθερα το παιχνίδι τους επιλέγοντας το θέμα, την ώρα, τον τρόπο και τον τόπο. Ωστόσο, το παιχνίδι εξελίσσεται σύμφωνα με βήματα, κριτήρια και κανόνες, που του είναι απόλυτα απαραίτητα, επειδή αλλιώς θα σταματήσει.

Η δεύτερη αντίθεση οργανώνεται γύρω από μία δυσπόστατη σχέση με την πραγματικότητα. Το παιχνίδι αντλεί πλήθος στοιχείων από την πραγματικότητα τόσο του παιδιού, όσο και του κοινωνικού του περιγύρου. Αλλά τα στοιχεία αυτά παίρνουν συνήθως μορφές που δεν υπάρχουν, πλασματικές ή ανεφάρμοστες, οι οποίες τοποθετούν το παιχνίδι σε έναν κόσμο όπου το πραγματικό συνυπάρχει με το μη πραγματικό και το αληθινό με το φανταστικό (Γερμανός,2004).

Δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός, ούτε μία και μοναδική θεωρία, που να μπορεί να εξηγήσει το ρόλο του παιχνιδιού, στην ανάπτυξη των παιδιών. Είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο, που περιλαμβάνει διαφορετικές πράξεις, προσανατολισμούς και εκδηλώσεις. Πολλοί επιστήμονες, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τη φύση, τη σημασία και τη θέση του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού, ανέπτυξαν διάφορες ερμηνείες. Η ψυχαναλυτική θεωρία, με εκπρόσωπο τον Freud, υποστήριξε ότι το παιχνίδι, αποτελεί μέσο διαχείρισης προηγούμενων οδυνηρών εμπειριών, ενώ ταυτόχρονα, ενέχει μία καθαρτική επίδραση, η οποία επιτρέπει στα παιδιά να απελευθερωθούν από αρνητικά συναισθήματα, που συνδέονται με τραυματικά γεγονότα, αποβάλλοντας ένταση και ενέργεια. Οι νεοφροϊδικοί, με εκπρόσωπο τον Erikson, υποστήριξαν, ότι μέσα στο παιχνίδι, το παιδί λαμβάνει ευχαρίστηση και τονώνεται η αυτοπεποίθησή του, διότι μπορεί να δοκιμάσει επικίνδυνα θέματα που το απασχολούν και εγείρουν άγχος (Bettelheim,1987).

Οι γνωστικές θεωρίες, είναι ίσως οι πιο ενδεδειγμένες για την ερμηνεία του παιχνιδιού σήμερα, διότι αναγνωρίζουν τόσο τους βιολογικούς παράγοντες όσο και το περιβάλλον, ως ίσης σημασίας μεταβλητές, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Κύριοι εκφραστές της είναι ο Piaget, ο Vygotsky και ο Bruner (Cherry,2008).

Ο Piaget, που υποστηρίζει την σύγχρονη θέση της γνωστικής θεωρίας, εξηγεί το παιχνίδι από την άποψη της γενικότερης ψυχολογικής ανάπτυξης και σχετίζει την εξέλιξη του παιχνιδιού με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών.

Κατά τον Piaget, η ανάπτυξη της νοημοσύνης απαρτίζεται από ορισμένα στάδια, που περιγράφουν μία προδιαγεγραμμένη πορεία στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου. Επομένως, οι αντιληπτικές και μαθησιακές ικανότητες των παιδιών καθορίζονται από το στάδιο ανάπτυξης.

Ο Piaget (2001), υποστήριξε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά βρίσκεται μεταξύ δύο πόλων, της αφομοίωσης και της προσαρμογής και ότι η δράση της νοημοσύνης είναι να βρει και να διατηρήσει μία ισορροπία μεταξύ αυτών των δύο πόλων. Η αφομοίωση συμβαίνει όταν ένα άτομο εφαρμόζει τον υπάρχοντα τρόπο σκέψης σε ένα γνωστό αντικείμενο ή σε μία κατάσταση. Η προσαρμογή αναφέρεται στο νέο αντικείμενο της κατάστασης. Σ' αυτή τη θεωρία, το παιχνίδι ορίζεται ως η καθαρή αφομοίωση στην προσαρμογή. Επειδή δηλαδή το παιδί, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσαρμογής του στο κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του, δεν κατορθώνει να ικανοποιήσει τις διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του «Εγώ» του, γίνεται απαραίτητο να διαθέτει έναν τομέα δραστηριοτήτων, ώστε να υπάρχει συναισθηματική και διανοητική ισορροπία. Αυτές οι δραστηριότητες θα έχουν ως κίνητρο, όχι πια την προσαρμογή του παιδιού στην πραγματικότητα, αλλά αντίθετα, την αφομοίωση της πραγματικότητας στο «Εγώ» του. Έτσι, τα νοητικά στάδια, από όπου αναγκαστικά θα περάσει το παιδί από την εγωκεντρική στην αντικειμενική σκέψη, γίνονται σημείο αναφοράς για τη συγκρότηση ενός συστήματος κατηγοριοποίησης συστήματος παιχνιδιών (Piaget,όπως αναφέρεται στον Casby,2003).

Ένας άλλος γνωστικός θεωρητικός του παιχνιδιού είναι ο Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε, ότι το παιδί μέσα στο παιχνίδι, προβάλλει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων, μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο ζει. Το παιχνίδι, κατά τον Vygotsky, προηγείται της ανάπτυξης, γιατί το παιδί μέσα από το παιχνίδι αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις, τα οποία είναι απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή.

Τέλος, ο Bruner, ένας ακόμη θεωρητικός (Casby,2003),εξέτασε το παιχνίδι ως προς τη σχέση του με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και υποστήριξε, ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ικανότητας να επινοεί, να

δοκιμάζει νέους και ποικίλους τρόπους συμπεριφοράς και στρατηγικών και να επιλύει προβλήματα.

Στάδια ανάπτυξης παιχνιδιού

Ένας αριθμός ερευνητών έχει περιγράψει την ανάπτυξη των ικανοτήτων παιχνιδιού, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. (Belsky & Most; Bond, et al.; Jarrold, et al.; McCune-Nicolich; Westby, όπως αναφέρεται στο Rutherford & Rogers, 2003). Αν και η ορολογία, όπως και οι περιοχές που δίνεται έμφαση, διαφέρουν μεταξύ των ερευνητών, υπάρχει συμφωνία μεταξύ τους για την ακολουθία των αναπτυξιακών σταδίων. Οι έρευνες δείχνουν, ότι εμφανίζονται ποιοτικές, ανάλογες με την ηλικία αλλαγές, που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αναπτύσσεται μέσω τακτικών σταδίων, που κυμαίνονται από αρχικές αισθητηριοκινητικές, εξερευνητικές αλληλεπιδράσεις με τα αντικείμενα, σε αρκετά επεξεργασμένες, προκαθορισμένες ακολουθίες γεγονότων. Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι οι ακόλουθες ηλικιακές ομάδες, παρέχονται ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές και ότι το φάσμα του φυσιολογικού είναι ευρύ.

Αισθητηριοκινητικό-Εξερευνητικό παιχνίδι

Αρχικά, το παιδί χειρίζεται τα αντικείμενα, με το να τα βάζει στο στόμα, να τα γλείφει, να τα χτυπάει, να τα κρατάει ή να τα κοιτάει. Μ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί επιχειρεί να αφομοιώσει τα αντικείμενα στις υπάρχουσες γνωστικές του δομές, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να προσαρμοστεί στον πραγματικό κόσμο. Σύμφωνα με τον Piaget (Πανοπούλου-Μαράτου και Παπαδοπούλου, 1999), το παιδί καταδεικνύει -δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις-επαναλαμβάνει δηλαδή σε εξωτερικά αντικείμενα, ενέργειες που έχουν ενδιαφέρον, χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν την κοινωνική, συμβατική λειτουργία των αντικειμένων. Το αισθητηριοκινητικό-εξερευνητικό παιχνίδι, εμφανίζεται και επικρατεί, περίπου στην ηλικία των 2 με 4 μηνών και εκτείνεται περίπου μέχρι την ηλικία των 10 με 12 μηνών (Lezine; Sinclair; Rosenblatt, όπως αναφέρεται στο Casby, 2003). Κατόπιν φθίνει και αντικαθίσταται από άλλες, πιο προηγμένες μορφές παιχνιδιού. Ο Piaget, υποστήριξε, ότι με την ανάπτυξη του τέταρτου υποσταδίου της αισθητηριοκινητικής περιόδου-συνδυασμός δευτερογενών κυκλικών αντιδράσεων-το παιδί αρχίζει να συσχετίζει αντικείμενα μεταξύ τους και οι αισθητηριοκινητικές-εξερευνητικές του ενέργειες, εξελίσσονται σε «κάτι άλλο». Αυτό το «κάτι άλλο», είναι το συσχετιστικό-μη λειτουργικό παιχνίδι.

Συσχετιστικό-Μη λειτουργικό παιχνίδι

Στο συσχετιστικό, μη λειτουργικό παιχνίδι, τα παιδιά αρχίζουν να συσχετίζουν τα αντικείμενα μεταξύ τους, μ'έναν μη λειτουργικό τρόπο, στον οποίο απουσιάζει η κοινωνική, συμβατική χρήση των αντικειμένων. Αυτό μοιάζει με εκείνο, που ο Piaget (Πανοπούλου-Μαράτου και Παπαδοπούλου,1999) ονόμασε ως συνδυασμό δευτερογενών κυκλικών αντιδράσεων, κατά τη διάρκεια του τέταρτου υποσταδίου της αισθητηριοκινητικής περιόδου. Το παιδί στοιβάζει, πιάνει, χτυπά και σπρώχνει τα αντικείμενα μαζί. Ενώ στο αισθητηριοκινητικό παιχνίδι, οι ενέργειες του παιδιού παρουσιάζονται σε μεμονωμένα αντικείμενα, στο συσχετιστικό παιχνίδι, το παιδί ασχολείται με περισσότερα από ένα αντικείμενα τη φορά. Αυτό το στάδιο παιχνιδιού, εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 5 με 10 μηνών και επικρατεί μεταξύ των 6 με 12 μηνών (Fenson et al.;Rosenblatt;Sinclair, όπως αναφέρεται στο Casby,2003).

Λειτουργικό παιχνίδι

Στο τέλος του πρώτου χρόνου, καθώς βελτιώνεται η λεπτή κινητικότητα των δακτύλων και ο συντονισμός των κινήσεων, το παιδί τροποποιεί τις κινήσεις του για να ταιριάζει τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων (π.χ. περιστρέφει τις ρόδες ενός αυτοκινήτου, πατά ένα κουμπί για να προκληθεί θόρυβος). Στο τέλος του πρώτου χρόνου επίσης, το παιδί είναι σε θέση να θυμάται για μικρό χρονικό διάστημα, ότι ένα παιχνίδι είναι κοντά, ακόμη και όταν καλύπτεται από μία κουβέρτα. Όταν το παιδί αναζητά ένα κρυμμένο αντικείμενο, συμπεραίνουμε ότι έχει σχηματίσει μία νοητική αναπαράσταση του παιχνιδιού (Casby,2003).

Στις αρχές του δεύτερου έτους, τα παιδιά εξερευνούν ενεργά τα αντικείμενα και προσπαθούν να ανακαλύψουν τη λειτουργία τους. Επικεντρώνονται στα φυσικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών.

Στα μέσα του δεύτερου έτους, το παιδί με τυπική ανάπτυξη, θα αρχίσει να χρησιμοποιεί τα παιχνίδια με αναπαραστατικό τρόπο. Το πρώτο βήμα είναι ο συνδυασμός των παιχνιδιών με τον εαυτό του (βάζει ένα κουτάλι στο στόμα, μιλά στο τηλέφωνο, προσποιείται ότι πίνει από το μπουκάλι της κούκλας, προσπαθεί να καθίσει στην καρέκλα της κούκλας). Το παιδί αναγνωρίζει ότι τα αντικείμενα αντιπροσωπεύουν σημαντικά αντικείμενα. Τα παιχνίδια δεν είναι πλέον αντικείμενα για να τα σπρώξουν, να τα πετάξουν, να τα κρατήσουν, να τα βάλουν στο στόμα τους ή να εξερευνήσουν τα φυσικά χαρακτηριστικά τους. Οι δράσεις του παιδιού στα αντικείμενα, βασίζονται πλέον στην κατανόηση της λειτουργίας τους (Bergen,2002). Ο

Piaget υποστήριξε ότι σ' αυτό το επίπεδο παιχνιδιού, το παιδί καθορίζει τα αντικείμενα σύμφωνα με τη χρήση τους, διαμέσου τελετουργικών-συμβατικών σεναρίων και μέσω της αναγνώρισης των αντικειμένων. Οι Ungerer και Sigman (Williams et al., 2001), ορίζουν το λειτουργικό παιχνίδι, ως την κατάλληλη χρήση ενός αντικειμένου (π.χ. σπρώχνουν ένα αυτοκίνητο, πίνουν από το φλιτζάνι, χρησιμοποιούν ένα κουτάλι για να ταΐσουν την κούκλα) ή τη συμβατική συσχέτιση δύο ή περισσότερων αντικειμένων (π.χ. τοποθετούν το φλιτζάνι πάνω στο πιάτο). Αυτές οι πράξεις δηλώνουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις σωστές έννοιες κοινών αντικειμένων του σπιτιού και των παιχνιδιών.

Το παιδί αναπαράγει λειτουργικές και αναγνωρίσιμες ενέργειες στα αντικείμενα, με μικρή αίσθηση αναπαράστασης ή προσποίησης. Αυτό το επίπεδο παιχνιδιού, θεωρείται σαν πρώτη μορφή προσποίησης και αποτελεί ένδειξη της γνώσης του παιδιού για την κοινωνική-συμβατική χρήση οικείων αντικειμένων, παρά αυτή καθ' αυτή συμβολική συμπεριφορά (Casby, 2003). Σύμφωνα με τον Bates και συνεργάτες (Cross, 2007), αυτό το επίπεδο παιχνιδιού, μπορεί να θεωρηθεί σαν παραστατικό, παρά σαν αναπαραστατικό, διότι το παιδί είναι ικανό να εκτελέσει πολύ συγκεκριμένες και υποστηριζόμενες από το πλαίσιο ενέργειες, αλλά δεν μπορεί ακόμη να «αναπαραστήσει» τέτοιες ενέργειες, μέσα σε λιγότερο όμοια περιβάλλοντα.

Συμβολικό παιχνίδι

Η μετάβαση από το λειτουργικό στο συμβολικό παιχνίδι, δηλώνει ότι το παιδί δεν καταλαβαίνει απλά τη σωστή χρήση των αντικειμένων, αλλά αρχίζει επίσης να χρησιμοποιεί σύμβολα. Μεταξύ των ηλικιών 17-24 μηνών, τα παιδιά θα αρχίσουν να εκτελούν τις ίδιες πράξεις που εκτελούσαν και στο λειτουργικό παιχνίδι, με υποκατάστατα αντικείμενα. Τα υποκατάστατα αντικείμενα μπορεί αρχικά να έχουν αντιληπτικά κάποια ομοιότητα με τα πραγματικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο που μοιάζει με τηλέφωνο. Τα υποκατάστατα αντικείμενα δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη λειτουργία που να συνδέεται με την αρχική, ούτε τα φυσικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. το σχήμα) μοιάζουν με τα αρχικά αντικείμενα. Το παιδί λοιπόν που θέλει για παράδειγμα, να προσποιηθεί ότι πίνει ή ότι μιλάει στο τηλέφωνο, μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα ξύλινο τουβλάκι (Casby, 2003).

Καθώς οι ικανότητες αναπαράστασης αναπτύσσονται περαιτέρω, το παιδί θα συσχετίζει περισσότερο, τα αντικείμενα με τις κούκλες, παρά με τον εαυτό του. Μπορεί για παράδειγμα,

να τοποθετήσει μία κούκλα στο κρεβάτι ή να προσποιηθεί ότι ταΐζει μία κούκλα μ'ένα κουτάλι.

Μέχρι το τέλος των δύο ετών, το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να κατανοήσει, να χρησιμοποιήσει και να συνδυάσει αρκετά διαφορετικά είδη συμβόλων: λέξεις, εικόνες και συμβολικές χειρονομίες. Σ' αυτό το διάστημα περίπου, το παιδί αρχίζει να συνδυάζει λέξεις, ώστε να δημιουργήσει μία φράση που θα αντιπροσωπεύει δύο ή περισσότερες ιδέες («Πάει μαμά»). Σ' αυτό το στάδιο, το παιδί θα πρέπει να αρχίσει να συνδυάζει το παιχνίδι αναπαράστασης, για παράδειγμα να συσχετίζει παιχνίδια, όπως ποτήρια, μπουκάλια, καρτέκλες ή κρεβάτια με την κούκλα (Casby,2003).

Καθώς το παιδί ωριμάζει, το παιχνίδι γίνεται πιο περίπλοκο. Μεταξύ των 24 με 36 μηνών, τα παιδιά συνδυάζουν περισσότερα παιχνίδια για να αντιπροσωπεύσουν ένα συμβάν. Αρχίζουμε να βλέπουμε ενδείξεις απομάκρυνσης από το πλαίσιο. Το παιχνίδι αρχίζει να απομακρύνεται από την άμεση κατάσταση και το παιδί μπορεί να διαδραματίσει γεγονότα που βιώνει λιγότερο συχνά (Bergen,2002).

Κοινωνικό-Δραματικό παιχνίδι

Ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, μπορεί μεταξύ των 36 έως 48 μηνών, να δημιουργήσει ακολουθίες θεμάτων και γεγονότων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με αντικείμενα. Εμφανίζεται το παιχνίδι φαντασίας και μπορεί να οργανώσει σενάρια που εμπεριέχουν γεγονότα, τα οποία το παιδί δεν έχει βιώσει ποτέ αλλά μπορεί να τα φανταστεί. Μέχρι το τέλος της προσχολικής περιόδου, τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν μία ακολουθία υποκριτικών γεγονότων, να συνδυάσουν περισσότερα από ένα γεγονότα και να δημιουργήσουν πολύπλοκα σενάρια παιχνιδιού, χωρίς τη χρήση πραγματικών βοηθημάτων. Μπορούν να εμπλακούν σε περίπλοκο παιχνίδι φαντασίας και να δημιουργήσουν εκτενείς διαλόγους, συμπεριλαμβανομένων των μεταβολών της φωνής τους (Casby,2003).

Συμβολή του συμβολικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού

Το συμβολικό παιχνίδι, που χαρακτηρίζεται ως μία εγωκεντρική, μοναχική δραστηριότητα και περιλαμβάνει προσωπικά σύμβολα, εξυπηρετεί πολλές λειτουργίες στην παιδική ανάπτυξη. Είναι για το παιδί ένα μέσο αυτοέκφρασης και μία ευκαιρία να λυθούν οι συγκρούσεις του (Piaget,2001).

Ο Lev Vygotsky,τόνισε τη σπουδαιότητα που έχει η κοινωνική φύση του συμβολικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη. Θεωρούσε τις φανταστικές καταστάσεις που δημιουργούνται στο

παιχνίδι «ζώνες επικείμενης ανάπτυξης» που λειτουργούν ως νοητικά συστήματα υποστήριξης (Bettelheim,1987).

Σύμφωνα με τους Piaget και Inhelder (Casby,2003), στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών συνυπάρχουν δύο κόσμοι, μέσω των οποίων το παιδί, αφομοιώνει αλλά και παραβιάζει τα όρια της πραγματικότητας. Η συνύπαρξη των δύο κόσμων, του πραγματικού και του φανταστικού, δίνει στο παιδί τις δυνατότητες (φανταστικές) να προσεγγίσει συμβολικά καταστάσεις (πραγματικές), που σε κανονικές συνθήκες (πραγματικές) θα του ήταν απρόσιτες. Το συμβολικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμεύσει στην υπέρβαση των συγκρούσεων, στην ανατροπή των ρόλων (όπως στην περίπτωση της υπακοής και της εξουσίας), ως αντιστάθμισμα σε ανεκπλήρωτες ανάγκες ή επιθυμίες. Έτσι, το παιδί διαμορφώνει έναν τομέα δραστηριοτήτων-τις δραστηριότητες παιχνιδιού- που του επιτρέπουν να μετασχηματίσει συμβολικά την πραγματικότητα στην οποία ζει, για να την κατανοήσει και να την αφομοιώσει στις ανάγκες του.

Ωστόσο, η πορεία του παιδιού προς την πραγματικότητα δεν περιορίζεται στις διαδικασίες κατανόησης και αφομοίωσής της. Πάντοτε, χάρη στη συνύπαρξη του πραγματικού με το φανταστικό, το παιδί που παίζει, επιχειρεί να ανατρέψει τα όρια τα οποία του βάζει η πραγματικότητα (τόσο του εαυτού του όσο και του περιβάλλοντός του), με στόχο να αποκτήσει νέα εκφραστικά μέσα, νέες δυνατότητες, νέες «δυνάμεις». Σε ένα δεύτερο επίπεδο, λοιπόν, το παιδί έχει την τάση, όχι μόνο να μετασχηματίζει, αλλά και να παραβιάζει με το παιχνίδι του τα πραγματικά όρια της ανθρώπινης πράξης, του χώρου και του χρόνου. Αυτό το κάνει κυρίως συμβολικά, με το να τα αγνοεί ή να τα διευρύνει, θεωρώντας ως εφικτές ικανότητες και μορφές συμπεριφοράς, που προϋποθέτουν ότι είναι «αληθινές» καταστάσεις και συνθήκες οι οποίες δεν υπάρχουν (Γερμανός,2004).

Σ'αυτή την πορεία του προς το πραγματικό,το παιδί εξερευνά τον εαυτό του και τον περιβάλλοντα κόσμο. Η διαλεκτική σχέση του παιδιού με τον εαυτό του και με τον περίγυρό του, αναδεικνύει το παιχνίδι σε ένα πολύ σημαντικό μέσο για την ωρίμανση του ίδιου του παιδιού.(Γερμανός,2004).

Η μεγάλη σημασία του συμβολικού παιχνιδιού είναι ότι οργανώνει τη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα και του εαυτού του και του περιβάλλοντός του, επειδή του επιτρέπει να την προσεγγίσει με τους δικούς του «παιδικούς» όρους. Οργανώνοντας αυτή την πορεία, το παιχνίδι συμβάλλει ουσιαστικά στην ενσωμάτωση του παιδιού στην πραγματικότητα.

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι το συμβολικό παιχνίδι, είναι μία πρώιμη ένδειξη της νοητικής ανάπτυξης και της συμβολικής ικανότητας και λειτουργίας των μικρών παιδιών (McCune & Nicolich; Piaget; Sinclair; Werner & Kaplan,όπως αναφέρεται στο Power &

Radcliffe,1989). Το συμβολικό παιχνίδι απαιτεί την ικανότητα μετατροπής των συμβολικών αντικειμένων και πράξεων. Ενισχύεται επίσης, από τον κοινωνικό διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Εμφανίζονται πολλές γνωστικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια της προσποίησης, όπως ο προγραμματισμός, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων και η επιδίωξη επίτευξης των στόχων. Ένας αριθμός ερευνητών έχει προσπαθήσει να εξετάσει τη σχέση μεταξύ γνωστικής λειτουργίας και ικανοτήτων παιχνιδιού, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Clune, Paolella και Foley (Power & Radcliffe,1989),βρήκαν συσχετίσεις περίπου .30 μεταξύ βαθμολογιών στο τεστ των Stanford-Binet και των βαθμολογιών στο παιχνίδι, μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Το συμβολικό παιχνίδι έχει επίσης σχετιστεί με την ανάπτυξη του λόγου. Οι Eisert και Lamorey (Thiemann-Bourque et al.,2011), ανέφεραν ότι το επίπεδο της λεκτικής παραγωγής, αποτελεί σημαντικότερο προγνωστικό δείκτη για το επίπεδο παιχνιδιού, απ'ότι η χρονολογική ηλικία. Η Gould (1986), υποστήριξε ότι το συμβολικό παιχνίδι, είναι περισσότερο συνδεδεμένο με την κατανόηση και όχι με την παραγωγή του λόγου. Οι Udwin και Yule (Stanley & Konstantareas,2007), ισχυρίστηκαν ότι ο πρώιμος σχηματισμός των εννοιών και ο συμβολισμός στο παιχνίδι προηγούνται, αναπτύσσοντας παράλληλα το λόγο. Η Fein (Stanley & Konstantareas,2007), όμως, μετά από σύνοψη αρκετών ερευνών, υποστήριξε ότι αν και η ανάπτυξη συγκεκριμένων πεδίων του λόγου και του συμβολικού παιχνιδιού, εμφανίζονται ταυτόχρονα, η σχέση μεταξύ των δύο δεν είναι πλέον εμφανής, όταν ελέγχεται η ηλικία.

Αναπτυξιακό πλαίσιο συμβολικού παιχνιδιού

Για να θεωρηθεί το παιχνίδι συμβολικό, πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά της αφαίρεσης από το πλαίσιο, της απομάκρυνσης από το κέντρο και του συμβολισμού (Casby,2003). Ο προσδιορισμός της συμβολικής φύσης του παιχνιδιού, βασίζεται στην τριάδα αυτών των χαρακτηριστικών, τα οποία απουσιάζουν από το προηγούμενο στάδιο, αυτό του λειτουργικού παιχνιδιού.

Αφαίρεση από το πλαίσιο

Η αφαίρεση από το πλαίσιο αναφέρεται στη διάσταση των ενεργειών του παιδιού από τις τυπικές καταστάσεις και πλαίσια. Είναι εμφανής στην αναπαράσταση των ενεργειών του παιδιού, οι οποίες απομακρύνονται από τα συνηθισμένα περιβάλλοντα, στο χρόνο και/ή στο χώρο. Ένα παράδειγμα είναι όταν το παιδί προσποιείται ότι κοιμάται, ενώ δεν είναι η ώρα για ύπνο

Οι ερευνητές προτείνουν, ότι αυτή η διαδικασία ξεκινά με μία αρχική προσέγγιση, όπως το να φέρουν ένα κουτάλι στα χείλη, που αργότερα γίνεται πιο περίπλοκη, όπως το να φέρουν ένα κουτάλι στα χείλη και να γλείψουν τα χείλη τους, προτού να γίνουν σταδιακά λιγότερο εξαρτημένες από το παρών αντικείμενο, ώστε ένα υποκατάστατο αντικείμενο, όπως μία ράβδος, να αντικαταστήσει το κουτάλι (Vondra και Belsky, όπως αναφέρεται στο Casby, 2003).

Η αφαίρεση από το πλαίσιο είναι επίσης εμφανής στη χρήση αντικειμένων, των οποίων τα φυσικά χαρακτηριστικά δεν υποδεικνύουν τη λειτουργία ή την υποκατάσταση ενός αντικειμένου με ένα άλλο. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα ξύλο για να αντιπροσωπεύσει ένα κουτάλι ή μία πέτρα για να αντιπροσωπεύσει ένα κρεβάτι. Το παιδί μπορεί να βάλει τα δάχτυλά του σ' ένα τραπέζι και να το ονομάσει «λεωφορείο». Σύμφωνα με τον Westby (Casby, 2003), η υποκατάσταση των αντικειμένων εμφανίζεται μεταξύ των 30 και 36 μηνών. Ο Jarrold και οι συνεργάτες του (1993), έχουν προτείνει ότι η αφαίρεση από το πλαίσιο, μπορεί επίσης να συναχθεί από την απόδοση ψευδών ή ιδιοτήτων που δεν υπάρχουν. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να πει ότι ένα άδειο φλιτζάνι περιέχει καφέ ή μπορεί να αναφερθεί σε φανταστικά αντικείμενα.

Απομάκρυνση από το κέντρο

Η απομάκρυνση από το κέντρο αναφέρεται στη μετακίνηση του παιδιού από τις ενέργειες προς τον εαυτό του. Στη θεωρία του Piaget, αυτό γίνεται εμφανές καθώς μειώνεται ο εγωκεντρισμός του παιδιού. Η απομάκρυνση από το κέντρο περιλαμβάνει την εκτέλεση ενεργειών εκ μέρους των παιδιών, τις οποίες δεν μπορούν να εκτελέσουν τυπικά (π.χ. πίνουν τσάι, ταΐζουν ένα μωρό, γράφουν μία επιταγή). Η απομάκρυνση από το κέντρο, γίνεται επίσης εμφανής, όταν τα παιδιά εμπλέκουν στο παιχνίδι τους και άλλους φορείς. Δεν ενεργούν δηλαδή τα ίδια τα παιδιά αλλά προκαλούν μία κούκλα ή ένα αρκουδάκι να δράσουν (Casby, 2003).

Συμβολισμός

Ο συμβολισμός εμπεριέχει την ενεργή, σκόπιμη χρήση των συμβόλων-αυτών που αναπαριστούν κάτι άλλο. Υπάρχει το «σημαίνον» και το «σημαινόμενο». Ο αρχικός συμβολισμός είναι εμφανής στη χρήση εκ μέρους των παιδιών άλλων φορέων στα σενάρια παιχνιδιού τους (π.χ. προσποιούνται ότι το αρκουδάκι πίνει τσάι). Γίνεται πιο εμφανής, καθώς τα παιδιά προσδίδουν περισσότερες κινήσεις σ'έναν φορέα και γίνεται ξεκάθαρα εμφανής όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν υποκατάστατα αντικείμενα μέσα στο παιχνίδι τους (π.χ. χρησιμοποιούν ένα τουβλάκι για φλιτζάνι ή για βούρτσα ή χρησιμοποιούν ένα κομμάτι χαρτί για να σκεπάσουν την κούκλα) (Casby,2003).

Συστατικά του συμβολικού παιχνιδιού

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Casby,2003; Corrigan; Fenson et al.; Lezine; Lowe; Nicolich; Piaget; Rosenblatt; Sinclair; Watson & Fischer, όπως αναφέρεται στο Cross,2007), υπάρχουν τρία βασικά συστατικά του συμβολικού παιχνιδιού. Αυτά είναι ο φορέας, το μέσο και το σενάριο. Κάθε ένα από αυτά τα συστατικά είναι άμεσα αναγνωρίσιμο και αναπόσπαστο κομμάτι του συμβολικού παιχνιδιού και υπόκειται σε αλλαγές οι οποίες αντιπροσωπεύουν την αναπτυξιακή εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών.

Ο φορέας :είναι το έμψυχο ή το προσποιούμενα έμψυχο ον, το οποίο συμμετέχει στην εκτέλεση του συμβολικού παιχνιδιού. Μπορεί να αναλυθεί σε τρία επίπεδα-ο εαυτός σαν φορέας, παθητικοί άλλοι φορείς και ενεργητικοί άλλοι φορείς. Στο παιχνίδι - εαυτός ως φορέας-,το ίδιο το παιδί παίρνει την πρωτοβουλία των ενεργειών, καθώς προσποιείται ότι βάζει και πίνει χυμό ή προσποιείται ότι μιλάει στο τηλέφωνο. Στο παιχνίδι- παθητικοί άλλοι φορείς-,το παιδί χρησιμοποιεί έναν υποκατάστατο φορέα αλλά δεν του προσδίδει ανιμισμό. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να κρατάει το τηλέφωνο-παιχνίδι στο αυτί της κούκλας, αλλά δεν προσποιείται ότι η κούκλα μιλάει. Στο συμβολικό παιχνίδι- ενεργοί άλλοι φορείς-,το παιδί αποδίδει ανιμισμό στο υποκατάστατο αντικείμενο, προσποιούμενο ότι η κούκλα περπατάει, μιλάει και τρώει (Cross,2007). Είναι ενδιαφέρον, ότι η αλλαγή του συστατικού του φορέα του συμβολικού παιχνιδιού, προέρχεται από τη Πιαζετιανή θεωρία του προλογικού γνωστικού στοιχείου του ανιμισμού-την απόδοση ζωής σε άψυχα αντικείμενα (Brainerd,όπως αναφέρεται στο Πανοπούλου-Μαράτου και Παπαδοπούλου,1999).

Το μέσο: το μέσο στο συμβολικό παιχνίδι, είναι το αντικείμενο το οποίο χρησιμοποιεί ο φορέας για να εκτελέσει τις ενέργειες παιχνιδιού. Για παράδειγμα, τα μέσα σ'ένα σενάριο παιχνιδιού σνακ, θα μπορούσαν να είναι τα φλιτζάνια, τα πιάτα και η κανάτα. Στο σενάριο «καθάρισμα και ντύσιμο του μωρού»,τα μέσα θα είναι η πετσέτα, η βούρτσα κ.τ.λ. Όπως και με το συστατικό του φορέα, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στο συστατικό του μέσου του συμβολικού παιχνιδιού, διαφορετικά από τα πραγματικά μέσα. Υπάρχουν πραγματικά αντικείμενα, υποκατάστατα αντικείμενα, τα οποία δεν έχουν καμία σχέση με τα πραγματικά μέσα και φανταστικά μέσα που αντικαθιστούν τα απόντα, πραγματικά μέσα (Cross,2007). Οι αλλαγές στο συστατικό του μέσου του συμβολικού παιχνιδιού, είναι μία πτυχή του Πιαζετιανού προ-λογικού γνωστικού στοιχείου της αναγνώρισης. Το στοιχείο της αναγνώρισης διατηρεί τις σύμφυτες, αμετάβλητες και καθορισμένες ιδιότητες μίας έννοιας, ενόψει μετασχηματισμού (Brainerd,όπως αναφέρεται στο Πανοπούλου-Μαράτου και Παπαδόπουλος,1999).

Το σενάριο: στην Πιαζετιανή αναπτυξιακή ψυχολογία, ο όρος σενάριο, αναφέρεται σε παρατηρήσιμες ενέργειες που παρουσιάζουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της αισθητικοκινητικής περιόδου, τα παιδιά πιάνουν, αρπάζουν, κρατούν τα αντικείμενα. Όταν τα παιδιά παίζουν, παρουσιάζουν διάφορα σενάρια παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα προσποιούνται ότι ταΐζουν μία κούκλα, ότι πίνουν νερό ή ότι η κούκλα τους κλαίει. Το συστατικό του σεναρίου του συμβολικού παιχνιδιού, αναφέρεται σε: α) παραγωγή απλών σεναρίων εκ μέρους των παιδιών, β) συνδυασμό πολλαπλών σεναρίων και γ) αλληλουχία σεναρίων παιχνιδιού (Casby,2003; McCune & Nicolich, όπως αναφέρεται στο Cross,2007).

Προβλήματα ορισμού του συμβολικού παιχνιδιού

Το συμβολικό παιχνίδι έχει οριστεί σαν μία υποκριτική ή μη-κυριολεκτική συμπεριφορά , «σαν να είναι» κάτι, που στην πραγματικότητα δεν είναι. (Leslie,1987). Ο Piaget υποστήριξε ότι το προσποιητό παιχνίδι εξελίχθηκε σαν διάκριση ανάμεσα στο σημαίνον (το παρόν αντικείμενο) και το σημαινόμενο (το προσποιητό αντικείμενο), ενώ ο Nicolich ,ισχυρίστηκε ότι το συμβολικό παιχνίδι εξελίσσεται από ρεαλιστικό, σε απλό συμβολικό και σταδιακά σε πολύπλοκο συμβολικό παιχνίδι (Bergen,2002).

Πρώιμες μορφές του συμβολικού παιχνιδιού, περιλαμβάνουν συχνά συμβατικές ενέργειες σε πραγματικά αντικείμενα ή σε μινιατούρες, εκτός καταστασιακού πλαισίου, όπως το να

«πιούμε» από ένα άδειο ποτήρι ή να σπρώξουμε ένα παιχνίδι αυτοκίνητο στο πάτωμα και να κάνουμε τον ήχο της μηχανής (Rutherford et al.,2007). Αν και αυτό το είδος παιχνιδιού, αντιπροσωπεύει ένα πρώιμο στάδιο ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού, κάποιιοι ερευνητές το κατατάσσουν στο λειτουργικό και όχι το συμβολικό παιχνίδι (Baron-Cohen,1987;Ungerer & Sigman,όπως αναφέρεται στο Williams et al.,2001). Διαφοροποιούν λοιπόν, το λειτουργικό από το συμβολικό παιχνίδι, γιατί ένα αντίγραφο-μινιατούρα είναι δυνατόν να προσληφθεί σαν ένα μικρό αλλά πραγματικό αντικείμενο και δε δηλώνει ξεκάθαρα ότι το παιδί χρησιμοποιεί το αντικείμενο για να συμβολίσει κάτι άλλο.

Οι Ungerer και Sigman (Williams et al.,2001) έχουν υποδείξει ότι για να υπάρχει συμβολικό παιχνίδι, πρέπει να υπάρχει ολοκληρωμένη διαφοροποίηση των αντικειμένων και των ενεργειών. Θα πρέπει δηλαδή τα παιδιά να είναι ικανά να αναπαραστήσουν αντικείμενα, τα οποία είναι πλήρως ανεξάρτητα από τη φανερή πράξη. Οι Huttenlocher και Higgins (Williams et al.,2001) ,υποστηρίζουν, ότι το γεγονός ότι ένα παιδί σπρώχνει ένα αυτοκίνητο, ενώ ταυτόχρονα λέει «βρρρρ»,δε σημαίνει απαραίτητα ότι βλέπει το παιχνίδι-αυτοκίνητο σαν συμβολισμό του πραγματικού αυτοκινήτου. Ο Baron-Cohen (1987), υποστηρίζει επίσης ότι η κατάλληλη χρήση των μινιατούρων παιχνιδιών, δεν μπορεί να θεωρηθεί στοιχείο συμβολισμού, καθώς τα αντικείμενα μπορεί να λαμβάνονται απλά σαν μικρά αλλά πραγματικά αντικείμενα.

Ο Leslie (1987),ισχυρίστηκε ότι το συμβολικό παιχνίδι υποστηρίζεται από ένα πιο περίπλοκο σύστημα αντιπροσώπευσης απ'ότι το λειτουργικό παιχνίδι. Το «πραγματικό» συμβολικό παιχνίδι απαιτεί όχι μόνο μίας πρώτης τάξης αναπαράσταση (π.χ. να χρησιμοποιήσει ένα στυλό σαν μία ρουκέτα) αλλά επίσης και μίας δεύτερης τάξης αναπαράσταση γι'αυτή την αναπαράσταση, δηλαδή μία μετά-αναπαράσταση, κατά την οποία η πράξη δεν είναι αληθινή και το αντικείμενο δεν είναι πράγματι ρουκέτα. Στο λειτουργικό παιχνίδι το «σαν να» ισχύει μόνο από την άποψη του παρατηρητή. Από την άποψη του παιδιού που παίζει, οι πράξεις του είναι σοβαρές. Ενώ στην προσποίηση, το παιδί παίζει «σαν να», όχι μόνο από την άποψη του παρατηρητή αλλά και από τη δική του.

Με βάση αυτά τα ευρήματα, ο Leslie (1987), πρότεινε τρεις κύριες μορφές προσποίησης: α) υποκατάσταση αντικειμένων (χρήση ενός αντικειμένου για να αναπαραστήσει/δηλώσει ένα άλλο), β) απόδοση ψεύτικων ιδιοτήτων ή ιδιοτήτων που δεν υπάρχουν (να προσποιηθεί ότι ένα στεγνό τραπέζι είναι βρεγμένο), γ) ύπαρξη φανταστικών αντικειμένων (να προσποιηθεί ότι ένα άδειο φλιτζάνι περιέχει τσάι).

Αν και αυτή η σημαντική λειτουργία φαίνεται να αναπτύσσεται σταδιακά, είναι προφανώς δύσκολο να καθορίσουμε το σημείο όπου το παιχνίδι γίνεται πραγματικά συμβολικό και να ορίσουμε το συμβολικό παιχνίδι, καθώς το παρατηρούμε.

Αναπτυξιακές διαταραχές και διαταραχές επικοινωνίας

1) Νοητική/αναπτυξιακή καθυστέρηση

Η νοητική καθυστέρηση αποτελεί την πιο πολυμελετημένη, αλλά και ταυτόχρονα την πιο πολύπαθη διαταραχή. Πρόκειται για την πιο ανομοιογενή ομάδα ως προς την αιτιολογία, το δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική προσαρμογή και την ύπαρξη και άλλων συνοδών προβλημάτων(Βασιλείου,1998).

Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ένωσης Ψυχιάτρων (DSM IV),τα διαγνωστικά κριτήρια για τη νοητική καθυστέρηση είναι τα εξής:

α) Σημαντικά κάτω από το μέσο όρο νοητική ικανότητα: ένα δείκτη νοημοσύνης περίπου στο 70 ή πιο κάτω σε ένα παρεχόμενο ατομικό τεστ του δείκτη νοημοσύνης (για τα βρέφη, μία κλινική κρίση μίας σημαντικά κάτω από το μέσο όρο νοητικής λειτουργίας).

β) Συνυπάρχοντα ελλείμματα ή έκπτωση της παρούσας προσαρμοστικής λειτουργίας (δηλαδή, της αποτελεσματικότητας του ατόμου, να ανταποκριθεί στις σταθερές που αναμένονται για την ηλικία του από την πολιτισμική του ομάδα) σε τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες περιοχές: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση των κοινοτικών πηγών, αυτονομία, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος, υγεία και ασφάλεια.

γ) Η ηλικία έναρξης είναι πριν τα δεκαοχτώ χρόνια.

Με βάση το βαθμό ή τη βαρύτητα του επιπέδου πνευματικής έκπτωσης, η νοητική καθυστέρηση ταξινομείται ως:

- Ήπια νοητική καθυστέρηση (IQ 50-55 έως περίπου 70)

- Μέτρια νοητική καθυστέρηση (IQ 35-40 έως 50-55)

- Βαριά νοητική καθυστέρηση (IQ 20-25 έως 35-40)

- Βαθιά νοητική καθυστέρηση (IQ κάτω από 20 ή 25)

- Νοητική καθυστέρηση, απροσδιόριστης βαρύτητας (όταν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις νοητικής καθυστέρησης αλλά η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένες δοκιμασίες, π.χ. σε άτομα εξαιρετικά διαταραγμένα ή μη συνεργάσιμα και σε βρέφη).

Η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης ως απροσδιόριστη, θα πρέπει να χρησιμοποιείται, όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ύπαρξης νοητικής καθυστέρησης, αλλά το άτομο δε μπορεί να εξεταστεί επιτυχώς από τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες, που είναι ιδιαίτερα ανίκανοι ή μη συνεργάσιμοι, ώστε να εξεταστούν ή σε βρέφη, που υπάρχει κλινική κρίση σημαντικά χαμηλής νοητικής λειτουργίας, αλλά τα διαθέσιμα τεστ (π.χ. η κλίμακα Bayley για τη βρεφική ανάπτυξη, η κλίμακα Cattell για τη βρεφική νοημοσύνη κ.α.) δεν αποφέρουν μέτρηση της νοημοσύνης. Γενικά, όσο πιο μικρή είναι η ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να εκτιμηθεί η ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, εκτός από τις περιπτώσεις με βαριές αναπηρίες." (DSM-IV, σελ.42). Σε παιδιά κάτω των 6 χρόνων, προτιμάται ο όρος αναπτυξιακή καθυστέρηση, καθώς ακόμα δεν έχει φανεί η ανταπόκριση του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μέτρηση συμβατικού δείκτη νοημοσύνης (IQ) είναι αξιόπιστη και έχει προγνωστική αξία , μετά την ηλικία των 7-8 χρόνων.

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Malone,2006), τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, ακολουθούν τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, όπως αυτά έχουν οριστεί από τον Piaget. Πρωταρχική διαφορά μεταξύ φυσιολογικών και νοητικά καθυστερημένων παιδιών είναι ο αργότερος ρυθμός απόκτησης των σταδίων και η τάση της ανάπτυξης για σταθεροποίηση σε αντιστοιχία με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης.

Ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο χαρακτηρίζεται από ουσιαστικές καθυστερήσεις, ανάλογα με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης. Η γνωστική, όμως, ανάπτυξη ακολουθεί τις περιστασιακές ταλαντώσεις και τις και τις περιόδους καθυστέρησης κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων από το ένα στάδιο σκέψης στο άλλο με τρόπο ανάλογο με των φυσιολογικών παιδιών.

2) Μεικτή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή

Η μεικτή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή (ICD-10), περιλαμβάνει διαταραχές με μεικτά χαρακτηριστικά ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου, των σχολικών δεξιοτήτων και της κινητικής λειτουργίας, χωρίς όμως να κυριαρχεί κάποιο από αυτά, έτσι ώστε να θέσει τη διάγνωση. Οι διαταραχές συνήθως, αλλά όχι πάντοτε, σχετίζονται με κάποιο βαθμό γενικής βλάβης των γνωστικών λειτουργιών.

3) Μεικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης

Τα διαγνωστικά κριτήρια (DSM IV) είναι τα εξής:

- α) Η βαθμολογία που προκύπτει από μία συστοιχία ατομικά χορηγούμενων σταθμισμένων μετρήσεων της ανάπτυξης της γλωσσικής έκφρασης και αντίληψης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τις βαθμολογίες που προκύπτουν από σταθμισμένες μετρήσεις της εξωλεκτικής νοημοσύνης. Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν εκείνα της γλωσσικής έκφρασης, καθώς επίσης δυσκολία στην κατανόηση λέξεων, προτάσεων ή ειδικών τύπων λέξεων όπως οι όροι που αφορούν το χώρο.
- β) Οι δυσκολίες στη γλωσσική αντίληψη και έκφραση παρεμποδίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική ή επαγγελματική απόδοση ή την κοινωνική επικοινωνία
- γ) Δεν πληρούνται τα κριτήρια μιας διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής
- δ) Αν υπάρχει νοητική καθυστέρηση, ένα κινητικό ελάττωμα του λόγου ή αισθητηριακό ελάττωμα, ή περιβαλλοντική αποστέρηση, οι δυσκολίες της γλώσσας είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν αυτά τα προβλήματα.

4) Σύνδρομο Prader-Willi (P.W.)

Το σύνδρομο Prader-Willi (P.W.) είναι μία νευρογενετική ανωμαλία, η οποία χαρακτηρίζεται από νεογνική και βρεφική υποτονία, κινητική και νοητική υστέρηση, υπογοναδισμό, υπερφαγία, παθολογική παχυσαρκία και ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά προσώπου, κυρίως στην παιδική ηλικία και στην εφηβεία. Η συχνότητά του είναι 1/25.000. Το σύνδρομο Prader-Willi επηρεάζει περίπου 1 ανά 10.000 ανθρώπους στο γενικό πληθυσμό. Τα περισσότερα από τα άτομα, που φέρουν το σύνδρομο, παρουσιάζουν μία διαταραχή στο χρωμόσωμα νούμερο 15 του γενετικού κώδικα - συγκεκριμένα απουσιάζει ένα μικρό κομμάτι του χρωμοσώματος, που προέρχεται από την πλευρά του πατέρα (ICD-10).

Αυτισμός

Ο αυτισμός είναι μία σύνθετη νευροβιολογική διαταραχή που τυπικά διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Είναι μέρος μίας ομάδας διαταραχών, γνωστής ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Σήμερα, 1 στα 150 άτομα διαγιγνώσκονται με αυτισμό, καθιστώντας τον πιο κοινό, από το συνολικό ποσοστό του παιδικού καρκίνου, του διαβήτη και του AIDS.

Εμφανίζεται σε όλες τις φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες και είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να εμφανιστεί σε αγόρια απ' ό,τι κορίτσια.

Η επίσημη διάγνωση γίνεται γύρω ή μετά το δεύτερο έτος της ηλικίας και το κλινικό προφίλ του παιδιού με αυτισμό, σύμφωνα με το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο (DSM IV) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας, συναπαρτίζονται τρία κυρίως βασικά συμπτώματα:

α) ιδιαίτερες δυσκολίες στην ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο στον οποίο ζει και να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις. Τα παιδιά με αυτισμό, αρέσκονται στα ατομικά παιχνίδια και ενασχολήσεις και δεν επιθυμούν να τις μοιράζονται με τους συνομήλικούς τους. Η δημιουργία σχέσεων με τους συνομήλικους είναι προβληματική ως ανύπαρκτη. Δεν συμμετέχουν αυθόρμητα σε απολαύσεις και σε ενδιαφέροντα με άλλους ανθρώπους και δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ή να ανταποκριθούν στα συναισθήματα των άλλων, αν και έχει αποδειχτεί ότι έχουν ένα δικό τους ιδιόσυγκρασιακό τρόπο να εκφράζουν κάποιες συναισθηματικές αντιδράσεις τους (Frith,1999). Επειδή δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, ως διαφορετικά από τα δικά τους, δεν μπορούν και να πετύχουν συναισθηματική συμμετοχή με τους συνανθρώπους τους.

Τα παιδιά με αυτισμό, δε χρησιμοποιούν το βλέμμα τους για τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως επίσης, δε χρησιμοποιούν τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος ή των χεριών, δηλαδή την γλώσσα του σώματος για να επικοινωνήσουν και να ρυθμίσουν την κοινωνική συναλλαγή τους.

β) καθυστέρηση ή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής συμπεριφοράς. Το έλλειμμα αυτό συνυφάινεται με τις μοναδικές ιδιομορφίες της σκέψης και τη σοβαρή γλωσσική ανεπάρκεια ή σε πολλές περιπτώσεις, την απουσία ομιλίας

Αναφέρεται ότι το 50% περίπου των παιδιών με αυτισμό δεν μιλούν καθόλου και από αυτά, τα περισσότερα δεν θα μιλήσουν ποτέ. Το υπόλοιπο 50% που κάνει χρήση της γλώσσας, το κάνει με πολλές ιδιορρυθμίες όπως είναι: η ηχολαλία, ο μεταφορικός λόγος, η αντιστροφή των αντωνυμιών «εγώ» και «εσύ» και οι νεολογισμοί. Παρατηρείται επίσης έκδηλη έκπτωση της ικανότητάς τους, να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους.

Το παιχνίδι, είναι ως επί το πλείστον ατομικό και όταν υπάρχει επαφή με άλλα παιδιά, αυτή είναι μηχανική και μη ουσιαστική. Η έλλειψη της διάθεσης για μίμηση, δεν επιτρέπει στα παιδιά να προχωρήσουν στο υποκριτικό και το συμβολικό παιχνίδι, ούτε να αναλάβουν ρόλους σε θεατρικό παιχνίδι. Τα καταφέρνουν σε κάποιες κατασκευές σχημάτων, ή σε

παιχνίδια με ένα παιχνίδι, επί ώρες, εντελώς άσκοπα, στριφογυρίζοντας απλώς τις ρόδες από ένα αυτοκινητάκι.

γ) παράδοξη καταθλιπτική ή στερεότυπη-τελετουργική συμπεριφορά που συμυκνώνεται σε αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα και πιθανόν σε εσωτερικές διεργασίες, περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων, στερεοτυπίες-εμμονές.

Η στερεοτυπική συμπεριφορά περιλαμβάνει στερεότυπες σκέψεις, οι οποίες είναι αόρατες, και στερεότυπες κινήσεις που περιγράφονται ως κινήσεις της κεφαλής και των χεριών, αμφιταλαντεύσεις, μορφασμούς και χαρακτηριστικό βάδισμα. Παρατηρείται επίσης άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες.

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν επίσης, μία ιδιάζουσα σχέση με τα αντικείμενα. Δοκιμάζουν επαναληπτικά την αφή των αντικειμένων και μπορεί να απασχολούνται επί ώρα με τμήματα αντικειμένων και όχι με ολόκληρα αντικείμενα. Επιπλέον, ενδιαφέρονται για ένα περιορισμένο αριθμό αντικειμένων. Για παράδειγμα, αν βάλει κανείς μπροστά τους κάποια παιχνίδια, μπορεί να τα αγνοήσουν τελείως ή να διαλέξουν μόνο ένα από αυτά, όπως ένα αυτοκινητάκι και να αρχίσουν να γυρίζουν τις ρόδες συνεχώς και για πολύ ώρα. Έτσι, δεν δείχνουν μόνο περιορισμένο ενδιαφέρον για τα αντικείμενα, αλλά τα χρησιμοποιούν και με ακατάλληλο ή μη λειτουργικό τρόπο. Ακόμα, ορισμένα αντικείμενα μπορεί να είναι το επίκεντρο της προσοχής και το παιδί να αρνείται επίμονα να το αποχωριστεί (αποκόλληση).

Μπορεί, επίσης, να ασχολούνται με συγκεκριμένους θορύβους, όπως αυτούς που κάνει η μπετονιέρα, το ψυγείο, ο ανεμιστήρας κλπ. Υπάρχει η εντύπωση, μάλιστα, ότι τους αρέσουν οι ήχοι υψηλών συχνοτήτων

Η αλλαγή στο περιβάλλον μπορεί, σε ορισμένα άτομα, να προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση στα ίδια και στις οικογένειές τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να αρνηθεί να μπει στο δωμάτιό του, αν έχουν αλλάξει το χρώμα του τοίχου ή να φάει με καινούριο κουτάλι. Η αντίσταση αυτή έχει αποδοθεί στην ανικανότητα του παιδιού με αυτισμό, να αντιμετωπίσει ποικίλα ερεθίσματα και καταστάσεις, εξαιτίας της αδυναμίας του να επεξεργαστεί πληροφορίες σε κεντρικό επίπεδο. Η αδυναμία αυτή μετατρέπει τα συνηθισμένα και κοινά περιβαλλοντικά ερεθίσματα, σε κατακλυσμό, που σημαίνει μεγάλη ανασφάλεια (Quill,2005).

Τα ελλείμματα του παιδιού αυτού, ωστόσο, συνυπάρχουν συχνά με θετικά στοιχεία, όπως η ασυνήθης ισχυρή του μνήμη και μερικές φορές η ασυνήθης νοητική του δραστηριότητα που συνυφίνεται ιδιαίτερα με πράγματα που το ενδιαφέρουν αποκλειστικά. Τα προαναφερθέντα συμπτώματα ποικίλουν, από πολύ ήπια έως αρκετά σοβαρά(Harpe,2003).

Το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές

Το συμβολικό παιχνίδι είναι ένα εξελικτικό χαρακτηριστικό και για να εμφανιστεί, προϋποθέτει την ικανότητα νοερής αναπαράστασης, αφηρημένης σκέψης, ευελιξίας και κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου. Επομένως, παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, μπορεί να υστερούν σ' αυτό (Power & Radcliffe, 1989).

Η έρευνα που έχει εξετάσει την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή/καθυστέρηση, νοητική υστέρηση, αναπτυξιακή/ειδική γλωσσική διαταραχή, έχει βρει ότι αυτοί οι πληθυσμοί παρουσιάζουν καθυστέρηση στο συμβολικό τους παιχνίδι. Οι έρευνες των Casby και Ruder (Casby, 2003) και του Whittaker (Power & Radcliffe, 1989), βρήκαν ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση, επέδειξαν συνέχεια και περιεχόμενο στο παιχνίδι τους, παρόμοιο με αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, ίδιας νοητικής ηλικίας, αν και παρουσίασαν μία σημαντική καθυστέρηση στην εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού καθώς επίσης και μία παρατεταμένη διάρκεια ανάπτυξης.

Οι Roth και Clark (Power και Radcliffe, 1989) και Terrell et al., Terrell και Schwartz (Casby, 2003), βρήκαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου, παρουσίαζαν ποικιλόμορφο συμβολικό παιχνίδι, παρόμοιο με εκείνο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά παρήγαγαν λιγότερες συμβολικές ενέργειες. Επίσης, οι Guralnik και Hammond (Bergen, 2002), βρήκαν ότι η μετάβαση από τη μία μορφή παιχνιδιού στην άλλη για τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, ακολουθεί το ίδιο πρότυπο εξέλιξης με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αν και παρατηρείται σημαντική καθυστέρηση στην εξέλιξη του παιχνιδιού.

Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το επίπεδο του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με νοητική υστέρηση, συνδέεται με τις γνωστικές τους ικανότητες. Οι Wing και συνεργάτες (1977), υποστήριξαν ότι κανένα παιδί με νοητική υστέρηση και νοητική ηλικία κάτω των 20 μηνών, δεν έπαιξε συμβολικά, ενώ η έρευνα των Power και Radcliffe (1989), βρήκε ότι η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με νοητική υστέρηση, σχετίζεται στενά με τη γνωστική τους ικανότητα. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της νοητικής υστέρησης, τόσο πιο περιορισμένες είναι και οι ικανότητές τους στο συμβολικό παιχνίδι.

Το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό

Πολλά από τα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν καθόλου συμβολικό παιχνίδι. Επιλέγουν να παίζουν με αντικείμενα, που βασίζονται στην αισθητηριακή διέγερση που παρέχουν, χωρίς να ενδιαφέρονται για τη συμβολική σχέση των παιχνιδιών με τα αντικείμενα της πραγματικής ζωής. Κυριαρχεί λοιπόν το αισθητηριοκινητικό παιχνίδι (βάζουν στο στόμα αντικείμενα, χτυπούν, πετούν τα παιχνίδια) και αλληλεπιδρούν με τα παιχνίδια, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους τις φυσικές τους μόνο ιδιότητες (στριφογυρίζουν τις ρόδες των αυτοκινήτων, πλέκουν τα μαλλιά της κούκλας). Η κυριαρχία των αισθητηριοκινητικών συμπεριφορών παρεμποδίζει και τη φυσιολογική ανάπτυξη της περιέργειας και οδηγεί στην αδυναμία ανάπτυξης της έννοιας του εαυτού, ως φορέα δράσης. Κατά συνέπεια παρεμποδίζει και την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού (Ames & Jarrold, 2009).

Πολλά ερευνητικά δεδομένα, αποκαλύπτουν, ότι η παντελής έλλειψη του συμβολικού παιχνιδιού, συνδέεται με την ομάδα των παιδιών με αυτισμό. Ο Charman και συνεργάτες (Hobson et al., 2003), ανέφεραν, ότι όλα τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση που εξέτασαν, ηλικίας 20 μηνών, παρήγαγαν τουλάχιστον μία συμβολική ενέργεια, όπως αντικατάσταση αντικειμένου, αλλά κανένα παιδί με αυτισμό δεν το έκανε. Επίσης, οι Tilton και Ottinger και ο DeMyer και οι συνεργάτες του (Jarrold et al., 1993), οι οποίοι, συνέκριναν το ρεπερτόριο παιχνιδιού, παιδιών με αυτισμό μεγαλύτερης ηλικίας (μέχρι 5 ετών), με εκείνο των παιδιών με νοητική υστέρηση και τυπική ανάπτυξη, βρήκαν ότι η ομάδα παιδιών με αυτισμό, έπαιξε λιγότερο από τις ομάδες ελέγχου και το παιχνίδι τους ήταν αποκλειστικά αισθητηριοκινητικό και λιγότερο συνδυαστικό. Στις αρχικές έρευνες που πραγματοποίησε η Wing και συνεργάτες (1977), η Wing, και Wing και Gould (Jarrold et al., 1993), συνέκριναν το παιχνίδι παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση και παιδιών με την τριάδα των επικοινωνιακών ελλειμμάτων, ακόμη μεγαλύτερης ηλικίας (με εύρος ηλικιών από 5 έως 14 ετών). Βρήκαν, ότι ενώ η πλειοψηφία των παιδιών με νοητική υστέρηση έδειξαν συμβολικό παιχνίδι, η πλειοψηφία των παιδιών με την τριάδα των ελλειμμάτων, δεν επέδειξαν καθόλου συμβολικό παιχνίδι, ακόμη κι όταν η ηλικία γλωσσικής κατανόησης, ήταν στο ή πάνω από το επίπεδο, κατά το οποίο εμφανίζεται το συμβολικό παιχνίδι σ' ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί.

Άλλα ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουν, ότι ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό, είναι ικανά να παίζουν συμβολικά, αλλά το παιχνίδι τους αντανακλά δυσκολίες και αποκλίσεις, διότι, είτε είναι επαναλαμβανόμενο και στερεοτυπικό και στερείται της καινοτομίας που

επιδεικνύουν τα άλλα παιδιά, είτε είναι περιορισμένο και απλό και χαρακτηρίζεται από πρώιμες συμβολικές ενέργειες.

Η πρώτη που έκανε τη διάκριση μεταξύ πραγματικού και στερεότυπου συμβολικού παιχνιδιού, ήταν η Wing (1977), η οποία στις έρευνες που διεξήγαγε, βρήκε ότι όσα παιδιά με την τριάδα των επικοινωνιακών ελλειμμάτων, έδειξαν συμβολικό παιχνίδι, αυτό ήταν στερεότυπο. Το στερεότυπο συμβολικό παιχνίδι, αναφέρεται σε μία επαναλαμβανόμενη μορφή προσποίησης. Για παράδειγμα, μπορεί τα παιδιά να φαίνεται ότι παίζουν κανονικά, π.χ. όταν βάζουν στη σειρά τα αυτοκίνητά τους ή όταν τοποθετούν τις κούκλες στα έπιπλα του κουκλόσπιτου, όμως μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, παρατηρείται, ότι δεν υπάρχει εξέλιξη σε αυτό το παιχνίδι. Επαναλαμβάνουν απλά τις ίδιες ρουτίνες και μπορεί να θυμώσουν αν κάποιος, ενήλικος ή συνομήλικος, προσπαθήσει να παρέμβει ή να διευρύνει το παιχνίδι τους (Baron-Cohen, 1987).

Οι στερεοτυπίες που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό, έχουν παρατηρηθεί και στο λειτουργικό ή πρώιμο συμβολικό παιχνίδι. Στις έρευνες που διεξήγαγαν ο Jarrold και οι συνεργάτες του, οι Lewis και Boucher και οι Sigman και Ungerer (Williams et al., 2001), βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρήγαγαν μόνο λειτουργικό και όχι συμβολικό παιχνίδι, το οποίο όμως, ήταν περιορισμένο σε συχνότητα, λιγότερο ποικιλόμορφο και περιείχε αναλογικά, μεγαλύτερη επανάληψη από τις ομάδες παιδιών, με τυπική ανάπτυξη και γλωσσικές διαταραχές, παρόμοιας νοητικής ηλικίας.

Οι έρευνες του Baron-Cohen (1987) και των Power και Radcliffe (1989), εξέτασαν το συμβολικό παιχνίδι (με το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello) παιδιών με αυτισμό και παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (όπως νοητική καθυστέρηση, καθυστέρηση στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου). Η νοητική ηλικία των παιδιών και των δύο ομάδων, κυμαινόταν από φυσιολογική νοημοσύνη, έως βαριά νοητική υστέρηση. Βρήκαν, ότι τα παιδιά με αυτισμό, σημείωσαν στατιστικά σημαντικές χαμηλές βαθμολογίες, στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, απ'ότι τα παιδιά των άλλων κλινικών ομάδων, ακόμη κι όταν η γνωστική τους ικανότητα ήταν σε υψηλότερο επίπεδο. Επίσης, οι Rutherford και Rogers (2003), αξιολόγησαν το συμβολικό παιχνίδι (με την κλίμακα παιχνιδιού Fewell), παιδιών με αυτισμό και το συνέκριναν με δύο ομάδες ελέγχου: παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, που είχαν παρόμοια χρονολογική ηλικία με τα παιδιά με αυτισμό (24-47 μηνών) και παιδιά τυπικής ανάπτυξης με μικρότερη ηλικία (12-35 μηνών). Και οι τρεις ομάδες παιδιών, είχαν το ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των παιδιών με αυτισμό, παρουσίασε την πιο χαμηλή απόδοση στο παιχνίδι, σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου και η διαφορά τους ήταν στατιστικά σημαντική. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα

παιδιά, είχαν την καλύτερη βαθμολογία, αλλά η διαφορά τους με τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο αυτής της έρευνας, είναι το γεγονός, ότι τα πολύ μικρά τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, δεν παρουσίασαν τόσο καλό συμβολικό παιχνίδι, όσο τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, τα οποία είχαν μεν τη διπλάσια χρονολογική ηλικία, αλλά την ίδια νοητική ηλικία. Φαίνεται λοιπόν, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι τόσο η εμπειρία όσο και η αναπτυξιακή ωριμότητα, παίζουν ρόλο στην πρόωμη ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού. Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και στην έρευνα των Riguet και Taylor(1981), οι οποίοι εξέτασαν το συμβολικό παιχνίδι παιδιών με αυτισμό, σύνδρομο Down και τυπική ανάπτυξη. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω ευρήματα, το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, είναι πιο περιορισμένο, απ' ό,τι αναμένεται, βάσει της γνωστικής τους ικανότητας και του αναπτυξιακού επιπέδου.

Οι Ungerer και Sigman επίσης,(Sigman & Mundy,1987), αξιολόγησαν το ρεπερτόριο παιχνιδιού, τόσο σε δομημένες όσο και σε μη δομημένες συνθήκες, παιδιών με αυτισμό ,νοητική υστέρηση και τυπική ανάπτυξη. Όλα τα παιδιά είχαν μία νοητική ηλικία που τους επέτρεπε να εκδηλώσουν τόσο λειτουργικό όσο και συμβολικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ξόδεψαν τον ίδιο χρόνο σε όλες τις μορφές παιχνιδιού (αισθητηριοκινητικό, συσχετιστικό, λειτουργικό, συμβολικό),ενώ οι ομάδες ελέγχου έπαιζαν περισσότερο λειτουργικό και συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά επίσης με αυτισμό έδειξαν λιγότερες λειτουργικές και συμβολικές ενέργειες.

Αν και τα παραπάνω ευρήματα, παρέχουν ισχυρές αποδείξεις για μία ειδική μειονεξία που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό στο συμβολικό τους παιχνίδι, έχουν διεξαχθεί και έρευνες, οι οποίες δεν αποκαλύπτουν μεγάλες διαφορές στο συμβολικό παιχνίδι, μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και παιδιών με τυπική ανάπτυξη και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

Η έρευνα των Whyte και Owens (Jarrold et al.,1993) που αξιολόγησε το συμβολικό παιχνίδι (με το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello) και τις ικανότητες στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου (με την κλίμακα Reinell Developmental Language) τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με αυτισμό, δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βαθμολογία, τόσο στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, όσο και στην κατανόηση του λόγου μεταξύ των ομάδων. Οι ερευνητές όμως βρήκαν, ότι ο μέσος όρος κατανόησης του λόγου στα παιδιά με αυτισμό ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των μετρήσεων στο συμβολικό παιχνίδι και ότι αυτή η διαφορά ήταν μεγαλύτερη από αυτή που παρατηρήθηκε στην ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Η Thiemann-Bourque και οι συνεργάτες (2011),αξιολόγησαν επίσης, το συμβολικό παιχνίδι παιδιών με αυτισμό και το συνέκριναν με εκείνο των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές

διαταραχές. Και οι δύο ομάδες είχαν παρόμοια χρονολογική ηλικία (3-6 ετών) και παρόμοιο επίπεδο στην κατανόηση και παραγωγή του λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι το επίπεδο και η ποικιλία του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, ήταν παρόμοιο με εκείνο των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, με τον μέσο όρο του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό να είναι λίγο μεγαλύτερος. Παρατηρήθηκε επίσης, μεγαλύτερη διασπορά του μέσου όρου, στο παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Ο πιο κοινός τύπος παιχνιδιού και για τις δύο ομάδες, ήταν το λειτουργικό παιχνίδι, αν και το συμβολικό δεν ήταν τελείως απόν. Οι ερευνητές, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τις δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, υποστηρίζουν ότι και αυτή η ομάδα παιδιών, όπως και τα παιδιά με αυτισμό, μπορεί να έχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου αλλά και στην κοινωνική κατανόηση, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα, έδειξαν επίσης, σημαντική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών παιχνιδιού και των γλωσσικών ικανοτήτων (παραγωγή και κατανόηση), τονίζοντας ότι το παιχνίδι είναι ανάλογο αυτών των μετρήσεων. Οι Hobson και Lee (2008), επίσης, αν και βρήκαν ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές είχαν καλύτερη επίδοση στο συμβολικό παιχνίδι από τα παιδιά με αυτισμό, παρόμοιας χρονολογικής ηλικίας (με εύρος ηλικιών από 7 έως 14 ετών) και παρόμοιας ικανότητας στην παραγωγή του λόγου, η διαφορά τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Τα ευρήματα αυτά, είναι κοινά με τα ερευνητικά δεδομένα του Dominguez και συνεργατών και του Naber και συνεργατών (Thiemann-Bourque et al.,2011), τα οποία φανερώνουν μεγαλύτερες ομοιότητες παρά διαφορές, μεταξύ παιδιών με αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όταν οι ικανότητες λόγου είναι παρόμοιες.

Κάποιες έρευνες, έχουν βρει διαφορές στην απόδοση του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, ανάλογα με τη συνθήκη παιχνιδιού (ελεύθερη/δομημένη/προκαλούμενη), υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά με αυτισμό αποδίδουν καλύτερα όταν οι συνθήκες παιχνιδιού είναι δομημένες ή όταν ο ενήλικας μοντελοποιεί τις ενέργειες παιχνιδιού. Μια πολύ γνωστή έρευνα που διεξήχθη από την Gould (1986), εξέτασε, όχι μόνο το δομημένο συμβολικό παιχνίδι (με το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello), αλλά και το ελεύθερο, σε παιδιά με αυτισμό και παιδιά με σοβαρή καθυστέρηση στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου. Τα παιδιά και των δύο ομάδων, είχαν ίδια χρονολογική ηλικία (5-12 ετών) και η νοητική τους ηλικία, κυμαινόταν από φυσιολογική νοημοσύνη έως βαριά νοητική υστέρηση. Βρήκε, ότι ενώ οι δύο ομάδες είχαν παρόμοιες βαθμολογίες στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, διέφεραν σημαντικά ,ως προς την απόδοσή τους στο ελεύθερο παιχνίδι, όπου τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές είχαν καλύτερη βαθμολογία από τα παιδιά με αυτισμό. Στα παιδιά με

γλωσσικές διαταραχές, υπήρχε επίσης, σημαντική συσχέτιση της βαθμολογίας, μεταξύ του αυθόρμητου και δομημένου συμβολικού παιχνιδιού. Τα ίδια αποτελέσματα επαληθεύονται από τους Jarrold και συνεργάτες και Kavanaugh και Harris (Hobson et al.,2009).

Η μοντελοποίηση στην έρευνα των Hobson και Lee (2008) και Riguet και Taylor (1981) επέφερε υψηλότερα ποσοστά βαθμολογίας στα παιδιά με αυτισμό, το παιχνίδι τους όμως δεν έφτασε το επίπεδο παιχνιδιού των άλλων ομάδων. Οι Lewis και Boucher και οι Charman και Baron-Cohen (Hobson et al.,2009), όμως, βρήκαν, ότι σε καταστάσεις προκαλούμενου παιχνιδιού, τα παιδιά με αυτισμό, είχαν παρόμοιο επίπεδο παιχνιδιού με τις ομάδες ελέγχου.

Άλλες έρευνες όμως, δείχνουν ότι το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό δε διαφοροποιείται, ανάλογα με τη συνθήκη και ότι είναι εξίσου περιορισμένο τόσο σε ελεύθερες όσο και σε δομημένες ή/και προκαλούμενες συνθήκες. Οι Sigman και Ungerer (1984) και οι Wetherby και Prutting (Rutherford et al.,2007) κατέγραψαν το συμβολικό παιχνίδι παιδιών με αυτισμό, με νοητική υστέρηση και με τυπική ανάπτυξη, τόσο σε ελεύθερες όσο και σε δομημένες ή/και προκαλούμενες συνθήκες. Αν το παιχνίδι δεν παραγόταν αυθόρμητα, τότε ήταν προκαλούμενο (μοντελοποίηση των ενεργειών εκ μέρους του εξεταστή). Τα αποτελέσματα τονίζουν ότι ακόμα και με τη βοήθεια της μοντελοποίησης, το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό ήταν μειωμένο σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου. Η μοντελοποίηση αύξησε μόνο το λειτουργικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό.

Ερμηνείες του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό

Έχουν προταθεί διάφορες ερμηνείες, που προσπαθούν να εξηγήσουν τις ειδικές μειονεξίες που παρατηρούνται στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, αλλά και να διευκρινίσουν τις ασυνέπειες και τις αποκλίσεις που παρατηρούνται στην απόδοσή τους.

Θεωρία του νου

Το 1975,οι Ricks και Wing (Rutherford et al.,2006), έκαναν την πρώτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, για το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Συμπέραναν, ότι το κεντρικό πρόβλημα στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού, αφορούσε μία ειδική δυσκολία, η οποία κυμαίνεται σε διάφορους βαθμούς σοβαρότητας, στην ικανότητα για συμβολισμό. Αργότερα, ο Leslie (1987), εξέλιξε αυτή τη θεωρία, προτείνοντας ότι το συμβολικό παιχνίδι, απαιτεί τον ίδιο τύπο γνωστικών ικανοτήτων, που χρειάζονται, για να κατανοήσουμε τη

νοητική κατάσταση των άλλων ανθρώπων. Η θεωρία του νου (Frith,1999), αντιπροσωπεύει την ικανότητα να καταλαβαίνουμε τη νοητική κατάσταση των άλλων και να προβλέπουμε τη συμπεριφορά τους, βασιζόμενοι στην εκτίμηση αυτής της κατάστασης. Αυτές οι νοητικές καταστάσεις, περιλαμβάνουν καταστάσεις, όπως να θέλουμε να συμβεί κάτι, αντιληπτικές νοητικές καταστάσεις, όπως το να βλέπουμε ή να ακούμε κάτι και γνωστικές νοητικές καταστάσεις, όπως να σκεφτόμαστε, να γνωρίζουμε ή να πιστεύουμε. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται μέσω της κατανόησης των άλλων ατόμων, ως ξεχωριστές οντότητες, με τις δικές τους εμπειρίες και απόψεις. Σύμφωνα με τους Tomasello και Rakoczy (Rutherford et al.,2006), αρχίζει να αναπτύσσεται στο τέλος του πρώτου έτους, καθώς φαίνεται στην κοινή εστία προσοχής και κατακτάται σταδιακά, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν τις ψευδείς πεποιθήσεις των άλλων. Η κοινή εστία προσοχής, αποτελεί τον τριαδικό συνδυασμό της προσοχής, ανάμεσα στο παιδί, ένα άλλο άτομο και ένα αντικείμενο ή γεγονός.

Ο Leslie (1987), έχει υποδείξει, ότι προκειμένου το παιδί να παρεμποδίσει την παρεμβολή υποκριτικού ρόλου, στον πραγματικό κόσμο της γνώσης, πρέπει να κατέχει δύο τύπους νοητικής αναπαράστασης: τις πρωταρχικές αναπαραστάσεις ,οι οποίες εμπεριέχουν το στοιχείο της ακρίβειας και αλήθειας για τα πράγματα, αλλά και μετά-αναπαραστάσεις, που χρησιμοποιούνται, για να φτάσει κανείς στην υπόκριση. Το συμβολικό παιχνίδι δηλαδή, απαιτεί από το παιδί, το οποίο υποκρίνεται, ότι η μπανάνα είναι τηλέφωνο, να αποσυνδέσει την αρχική αναπαράσταση (τη μπανάνα), από την προσποιούμενη αναπαράσταση (το τηλέφωνο). Αυτή η αποσύνδεση είναι απαραίτητη, προκειμένου να εξηγήσουμε, πώς ένα παιδί μπορεί να προσποιηθεί, ότι συγκεκριμένα πράγματα είναι αληθινά, αλλά και να δράσει λογικά, ως απάντηση στις προσποιητές πεποιθήσεις του, χωρίς να μπερδευτεί, για το τι είναι πραγματικό και για το ποιες είναι οι πραγματικές λειτουργίες των αντικειμένων. Γνωστικά, αυτή είναι η ουσία του συμβολικού παιχνιδιού και είναι η θεωρία του νου, που επιτρέπει αυτή την αποσύνδεση των μετά-αναπαραστάσεων.

Η Lillard (Hobson et al.,2009), πρότεινε, ότι το συμβολικό παιχνίδι, περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση των παικτών με διαφορετικές απόψεις, την ταυτόχρονη αναπαράσταση των αντικειμένων με δύο τρόπους (πραγματικό και συμβολικό), το «παίξιμο» ρόλων, που απαιτεί από τα παιδιά, να λειτουργούν με τις σκέψεις και τις ενέργειες των άλλων.

Σύμφωνα λοιπόν με τους υποστηρικτές της θεωρίας του νου, τα παιδιά με αυτισμό έχουν ένα ειδικό και μοναδικό έλλειμμα, το οποίο είναι εγγενές, στο να κατανοούν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν νοητικές καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να είναι διαφορετικές από την κατάσταση του πραγματικού κόσμου και διαφορετικές από τις δικές τους νοητικές

καταστάσεις. Αυτό το έλλειμμα στη λειτουργία των μετά-αναπαραστάσεων, προκαλεί και τις δυσκολίες που παρατηρούνται στο συμβολικό παιχνίδι. Άλλοι ερευνητές (Jarrod et al.,1993), υιοθετούν μία λιγότερο άκαμπτη προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά με αυτισμό, δεν αποτυγχάνουν πλήρως να αποκτήσουν μία θεωρία του νου, αλλά έχουν μία ειδική αναπτυξιακή καθυστέρηση στην απόκτηση της ικανότητας να επεξεργάζονται τις αναπαραστάσεις. Έτσι, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτύξουν τη θεωρία του νου, σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αυτισμό.

Η έρευνα των Rutherford και Rogers (2003), που εξέτασε τη σχέση μεταξύ του συμβολικού παιχνιδιού και της θεωρίας του νου (μέσω της μέτρησης της κοινής εστίας προσοχής), αποκάλυψε σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό, όχι όμως και στις ομάδες ελέγχου. Οι έρευνες όμως οι οποίες δεν φανερώνουν δυσκολίες στο προκαλούμενο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, αλλά και αυτές που δείχνουν ότι και το λειτουργικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι περιορισμένο, εγείρουν ερωτήματα για την αποδοχή της θεωρίας του νου στην ερμηνεία του συμβολικού παιχνιδιού. Η θεωρία του νου δεν μπορεί επίσης να ερμηνεύσει γιατί ορισμένα παιδιά με αυτισμό, πετυχαίνουν υψηλά ποσοστά συμβολικού παιχνιδιού.

Εκτελεστική λειτουργία

Ο Bowler (Jarrod et al.,1993) και οι Lewis και Boucher(Rutherford & Rogers,2003), υποστήριξαν, ότι το περιορισμένο αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, δεν οφείλεται στη δυσκολία χρήσης των νοητικών αναπαραστάσεων, αλλά στη δυσκολία να εφαρμόσουν την υπαρκτή γνώση ή να χρησιμοποιήσουν αυθόρμητα τις διαθέσιμες δεξιότητές τους.

Μία εναλλακτική θεωρία που έχει προταθεί, για να εξηγήσει το στερεότυπο συμβολικό παιχνίδι που παρατηρείται στα παιδιά με αυτισμό, αλλά και τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ ελεύθερου και δομημένου συμβολικού παιχνιδιού, των παιδιών με αυτισμό, είναι η θεωρία των εκτελεστικών λειτουργιών.

Η εκτελεστική λειτουργία ορίζεται, ως η ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ένα κατάλληλο σεντ επίλυσης προβλημάτων, για την επιτυχία ενός μελλοντικού στόχου. Εμπεριέχει την ικανότητα να σχεδιάζουμε μία ακολουθία πράξεων, να προγραμματίζουμε και να αρχίζουμε την προσανατολιζόμενη προς το στόχο συμπεριφορά, τον ανασταλτικό έλεγχο, τη μνήμη εργασίας, την ικανότητα να παράγουμε νέες συμπεριφορές. Αυτές οι λειτουργίες,

σύμφωνα με τον Hughes και τους συνεργάτες του (Rutherford & Rogers,2003), ορίζονται ως «νοητικές διαδικασίες οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να αποσυνδεθεί από το άμεσο πλαίσιο, προκειμένου να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά του, με αναφορά τα νοητά μοντέλα των λειτουργικών στόχων».

Σύμφωνα με τον Harris (Jarrod et al.,1993), το συμβολικό παιχνίδι, φαίνεται να περιέχει τις εκτελεστικές λειτουργίες, καθώς απαιτεί τη μετατόπιση από το εξωτερικό περιβάλλον και τα συμφραζόμενα, σε εσωτερικά διαμορφωμένες και ευέλικτες, προγραμματισμένες δράσεις, την παραγωγή καινούργιων προσποητών σεναρίων και τη μετατόπιση της προσοχής, από μία ερμηνεία των παιχνιδιών, σε μία άλλη. Τόσο ο Russell όσο και ο Harris,πρότειναν, ότι τα παιδιά με αυτισμό, παρουσιάζουν διαταραχές, στην απόκτηση ελέγχου της εκτελεστικής λειτουργίας, ώστε να αναστείλουν τις απαντήσεις, με την πιο εμφανή κατάσταση και ως εκ τούτου, έχουν δυσκολία, να επιβάλουν στα συμφραζόμενα σχήματα, ένα ευέλικτο προγραμματισμένο συμβολικό παιχνίδι.

Η στήριξη των θέσεών τους, προέρχεται από τα στοιχεία εμμονής, που παρατηρούνται στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Η συγκεκριμένη θεωρία, σύμφωνα με τους Lewis και Boucher (Rutherford & Rogers,2003),μπορεί να εξηγήσει την εμμονή των παιδιών να παρουσιάζουν αισθητηριοκινητικό παιχνίδι, έναντι άλλων μορφών παιχνιδιού, αλλά και στερεότυπο συμβολικό παιχνίδι (Williams et al.,2001). Η συγκεκριμένη επίσης θεωρία, βασίστηκε στα ευρήματα που φανερώνουν, ότι τα παιδιά με αυτισμό, παράγουν καλύτερα ποσοστά συμβολικού παιχνιδιού, όταν ένας ενήλικας μοντελοποιεί τις ενέργειες παιχνιδιού και όταν οι συνθήκες είναι δομημένες, ενώ παρουσιάζουν ελλείμματα στην έναρξη και παραγωγή του αυθόρμητου συμβολικού παιχνιδιού.

Γνωστικό-συναισθηματικά ελλείμματα

Ο Hobson (Hobson et al.,2008) υποστηρίζει, ότι το μειωμένο συμβολικό παιχνίδι που παρατηρείται στα παιδιά με αυτισμό, είναι αποτέλεσμα διαταραχών στις πρώιμες διεργασίες συνδυαστικής προσοχής και ιδιαίτερα του «τριγωνισμού» της προσοχής και συναίσθηματος, που συμπεριλαμβάνει το μωρό, τον ενήλικα και το αντικείμενο. Θεωρεί, ότι υπάρχει μία εγγενής ανεπάρκεια, σε ό,τι αφορά την ικανότητα του παιδιού, να αντιλαμβάνεται και να απαντά, στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων και υποδεικνύει, ότι εξαιτίας αυτού του ελλείμματος, τα παιδιά με αυτισμό, δε βιώνουν τις απαραίτητες εμπειρίες στη νηπιακή και παιδική ηλικία, για να αναπτύξουν τις γνωστικές δομές της κοινωνικής κατανόησης. Η

έλλειψη της κοινωνικής κατανόησης και αλληλεπίδρασης, σε συνδυασμό με τα ελλείμματα στην αντίληψη των συναισθημάτων, εμποδίζει τα παιδιά με αυτισμό, να αναγνωρίσουν τους άλλους, ως άτομα με συναισθήματα και σκέψεις και να αντιληφθούν ότι οι άλλοι, μπορεί να έχουν διαφορετική οπτική για την ίδια κατάσταση. Αυτές οι δυσκολίες, εξηγούν τους περιορισμούς που έχουν τα παιδιά στη λήψη διαφορετικών προοπτικών και την περιορισμένη αυτοεπίγνωση, ως φορείς νοητικών αναπαραστάσεων και επομένως, την περιορισμένη ικανότητά τους, να παράγουν και να εισάγουν, το είδος των προσποιητών νοημάτων, που είναι απαραίτητα στο συμβολικό παιχνίδι.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα χαρακτηριστικά του συμβολικού παιχνιδιού, που απορρέουν από την εμπλοκή με τους άλλους ανθρώπους, είναι η συνειδητότητα του εαυτού, ως φορέας καινούργιων νοημάτων, η επένδυση σε συμβολικές έννοιες, η δημιουργικότητα και η διασκέδαση.

Ο Hobson και οι συνεργάτες του (2008),αξιολόγησαν το παιχνίδι 16 παιδιών με αυτισμό και 16 παιδιών με γλωσσικές διαταραχές και αναπτυξιακή καθυστέρηση, παρόμοιας λεκτικής ικανότητας. Μέτρησαν επίσης, τα κοινωνικό-αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του συμβολικού παιχνιδιού, όπως την αυτοεπίγνωση-την επίγνωση δηλαδή που έχει για τον εαυτό του το παιδί, ως δημιουργός νοημάτων (π.χ. «μπορώ να αντικαταστήσω αυτό με εκείνο»),την επένδυση σε συμβολικά νοήματα-το βαθμό στον οποίο το παιδί ενδιαφέρεται για τις καινούργιες έννοιες που δίνει στα αντικείμενα, καθώς προσποιείται και τη δημιουργικότητα-την τάση του παιδιού να εισάγει καινούργιες και δημιουργικές ιδέες, οι οποίες εμπλουτίζουν το παιχνίδι του.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες παιδιών ήταν εξ' ίσου ικανές για συμβολικό παιχνίδι, αφού επινόησαν φανταστικά αντικείμενα ή/και υποκατέστησαν ένα αντικείμενο με ένα άλλο ή/και απέδωσαν ψεύτικες ιδιότητες στα αντικείμενα και επέδειξαν ευελιξία στη χρήση παιχνιδιών. Το παιχνίδι όμως των παιδιών με αυτισμό ήταν περιορισμένο, λόγω της έλλειψης διάθεσης για συμβολικό παιχνίδι, της δημιουργίας, της επένδυσης και της διασκέδασης, των χαρακτηριστικών δηλαδή που αποτελούν τα κοινωνικό-αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι μεγάλος μέρος του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, περιορίστηκε σε αντικαταστάσεις αντικειμένων. Σύμφωνα με τη Libby και τους συνεργάτες της (Stanley & Konstantareas,2007),αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι τα παιδιά μπορεί να έχουν μάθει ότι «αυτό μπορεί να αντικατασταθεί με εκείνο»,παρά να έχουν βιώσει την ευχαρίστηση, ότι «μπορώ να δώσω καινούργια νοήματα».

Η ίδια επίσης ερμηνεία, μπορεί να εξηγήσει τις αναφορές, ότι τα παιδιά με αυτισμό, είναι λιγότερο διατεθειμένα να παρουσιάσουν λειτουργικό παιχνίδι ή ότι το λειτουργικό τους παιχνίδι είναι περιορισμένο (Jarrod et al.,1993). Ακόμη δηλαδή και όταν δε χρειάζεται να συμβολίσουν με έναν παραγωγικό τρόπο, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στο να σχετιστούν με άλλους ανθρώπους και να αποδώσουν κίνητρο στις πράξεις τους, συνδέονται με τα αντικείμενα. Το απλό λειτουργικό παιχνίδι επίσης, σύμφωνα με τον Rocissano (Williams et al.,2001),όπως το να σπρώξουν ένα αυτοκίνητο στο έδαφος ή να βάλουν ένα μπουκάλι στο στόμα του μωρού, μπορεί να αποκτηθεί ,τόσο μέσω οδηγιών από άλλους ανθρώπους, όσο και μίας απλής εξερεύνησης του ίδιου του αντικειμένου. Η φύση του αντικειμένου όμως από μόνη της, είναι ανεπαρκής να υποστηρίξει ή να περιορίσει την παραγωγή πιο επεξεργασμένων πράξεων λειτουργικού παιχνιδιού. Τέτοιες πράξεις, σύμφωνα με τη Loveland (Williams et al.,2001),μπορεί να απαιτούν μεγαλύτερη συμμετοχή με άλλους ανθρώπους σε κοινά περιβάλλοντα, η οποία προδιαθέτει τους ανθρώπους, να χρησιμοποιούν αντικείμενα με κατάλληλο τρόπο. Σύμφωνα με τον Lord (Williams et al.,2001),προκειμένου το παιδί να παράγει πιο επεξεργασμένες λειτουργικές πράξεις, όπως το να βάλει μία κούκλα για ύπνο ή να μιλήσει μέσω ενός παιχνιδιού-τηλεφώνου, το παιδί πρέπει να προχωρήσει, πέρα από τις φυσικές ιδιότητες του αντικειμένου και να εκτιμήσει την κοινωνική του σημασία.

Ηλικία και συμβολικό παιχνίδι

Πολλοί ερευνητές,οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιχνιδιού, όπως ο Piaget,ο Nicolich,ο Rossetti,ο Lifter και Bloom (Cross,2007),διαπιστώνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης του παιχνιδιού και της ηλικίας, όπου η ηλικία αντιστοιχεί στη γνωστική ανάπτυξη και την αναπτυξιακή ωρίμανση. Το συμβολικό παιχνίδι, όπως αναφέραμε παραπάνω, εμφανίζεται στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, περίπου στην ηλικία των 17 μηνών και εξελίσσεται σταδιακά από απλό σε πιο περίπλοκο και επεξεργασμένο. Το τεστ συμβολικού παιχνιδιού, που στάθμισαν οι Lowe και Costello (1976),σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (ηλικίας 12-36 μηνών), φανερώνει μία σημαντική συσχέτιση, μεταξύ της βαθμολογίας των παιδιών στο τεστ και της ηλικίας τους.

Οι Hill και Nicolich, έχουν βρει ,ότι για τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, η νοητική ηλικία σχετίζεται περισσότερο από τη χρονολογική ηλικία, με το επίπεδο του συμβολικού παιχνιδιού. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν επίσης και στις έρευνες του Radcliffe (Power και Radcliffe,1989) και των Power και Radcliffe

(1989), που αναφέραμε παραπάνω, οι οποίες βρήκαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής ικανότητας, όπως αξιολογήθηκε με τις κλίμακες νοημοσύνης Bayley και Stanford-Binet και της βαθμολογίας στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello(1976) για τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Δηλαδή, ένα μικρότερο νοητικό πηλίκο, θα επιφέρει και χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών.

Όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό, ο Jarrold και οι συνεργάτες του (1993), αναφέρουν, ότι η εικόνα της ανάπτυξης, είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και με σημαντικές αποκλίσεις εντός της ομάδας. Η έρευνα των Stanley και Konstantareas (2006), αξιολόγησε τη σχέση μεταξύ του συμβολικού παιχνιδιού(με το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello) και αρκετών άλλων μεταβλητών, σε 101 παιδιά, ηλικίας 2-18 ετών, που είχαν διαγνωστεί με αυτισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι ο συνδυασμός της χρονολογικής ηλικίας, της σοβαρότητας των συμπτωμάτων, της νοητικής ηλικίας, του εκφραστικού και αντιληπτικού λόγου και των κοινωνικών δεξιοτήτων, προβλέπουν σε ποσοστό 56%, τη βαθμολογία στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού. Μία αναλυτικότερη εξέταση των στατιστικών δεδομένων, έδειξε ότι η μη λεκτική γνωστική ικανότητα, αποτέλεσε μοναδικό και σημαντικό παράγοντα, για την απόδοση στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές και αντιστοιχούσε στο 14% της διακύμανσης. Ο εκφραστικός λόγος, ήταν επίσης, μοναδικός προγνωστικός παράγοντας του συμβολικού παιχνιδιού και αντιστοιχούσε στο 6% της διακύμανσης, ενώ ο αντιληπτικός λόγος δεν σχετίστηκε σημαντικά με το συμβολικό παιχνίδι. Η χρονολογική ηλικία, δεν σχετίστηκε σημαντικά με το συμβολικό παιχνίδι, διότι σύμφωνα με την οπισθοδρομική ανάλυση, ήταν υπεύθυνη, μόλις για το 2% της διακύμανσης.

Οι ερευνητές, με βάση αυτά τα ευρήματα, συμπεραίνουν, ότι απαιτείται ο συνδυασμός πολλών και όχι μόνο μίας μεταβλητής, για να καθορίσουμε το επίπεδο του συμβολικού παιχνιδιού.

Μακροχρόνιες επίσης έρευνες, που διεξήγαγαν ο Charman και οι συνεργάτες και ο Piven και οι συνεργάτες (Pellicano,2007) σε παιδιά με αυτισμό, βρήκαν ότι η σοβαρότητα των συμπτωμάτων, καθώς και τα κοινωνικά και τα επικοινωνιακά ελλείμματα, αλλάζουν και βελτιώνονται σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Δεν υπάρχει όμως μεγάλη αλλαγή και βελτίωση στον τομέα των επαναλαμβανόμενων και στερεότυπων συμπεριφορών, ενώ οι γνωστικές ικανότητες, δεν ακολουθούν τα τυπικά στάδια ανάπτυξης, αλλά παρατηρείται μεγάλη απόκλιση. Οι έρευνες επίσης του Griffith και συνεργατών και των Ozonoff και McEvoy (Pellicano,2007), βρήκαν πολύ μικρή εξέλιξη στη θεωρία του νου και τις εκτελεστικές λειτουργίες με την πάροδο του χρόνου.

Φύλο και συμβολικό παιχνίδι

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των φύλων, οι Lowe και Costello (1976), κατά τη στάθμιση του τεστ συμβολικού παιχνιδιού σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, βρήκαν, ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια παρουσίασαν παρόμοιες βαθμολογίες, αν και αυξανόταν η βαθμολογία κατά λιγότερο από μία μονάδα για τα κορίτσια, στις μεγαλύτερες όμως ηλικίες.

Σημαντικές διαφορές φύλων, στο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας με νοητική υστέρηση, αναφέρθηκαν από τους Malone και Langone (Power και Radcliffe,1989). Βρήκαν ότι τα μικρά αγόρια παρουσίαζαν περισσότερες επαναληπτικές κινήσεις, ενώ το παιχνίδι των κοριτσιών ήταν περισσότερο οργανωμένο. Αντίθετα, στην έρευνα της Gould(1986), το 70% των αγοριών με σοβαρή καθυστέρηση στην κατανόηση και παραγωγή του λόγου, σημείωσαν βαθμολογίες εντός του τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello,σε σύγκριση με το 30% των κοριτσιών. Η Wing και οι συνεργάτες(1977), δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με νοητική υστέρηση στο παιχνίδι τους, αν και τα κορίτσια πέτυχαν καλύτερη βαθμολογία. Τέλος, ο Hobson και οι συνεργάτες (2008), βρήκαν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια της ομάδας των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, με μέσο όρο ηλικίας τους 120 μήνες, είχαν σχεδόν τους ίδιους μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις στο παιχνίδι τους.

Ως προς τις διαφορές μεταξύ του φύλου, στην ομάδα παιδιών με αυτισμό, έχει καταστεί δύσκολο να εξάγουμε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα, εξαιτίας της μικρότερης αναλογίας των κοριτσιών, αλλά και της ποικιλομορφίας που υπάρχει σ' αυτή την ομάδα (Lord et al.,1982). Σύμφωνα με τη Frith (1999), στην ομάδα παιδιών με αυτισμό, έχει παρατηρηθεί ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν, κατά μέσο όρο, περισσότερα σοβαρά μειονεκτήματα, σε όλες σχεδόν τις ικανότητες απ'ότι τα αγόρια. Ο Tsai και οι συνεργάτες (Lord et al.,1982), επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της Frith, υποστηρίζοντας, ότι τα κορίτσια με αυτισμό, έχουν στατιστικά σημαντικό χαμηλότερο νοητικό πηλίκο από τα αγόρια. Ως προς το συμβολικό παιχνίδι, η Gould (1986), βρήκε ότι το 78% των αγοριών με αυτισμό, σημείωσαν βαθμολογίες εντός του τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello, σε σύγκριση με το μόλις 21% των κοριτσιών. Η έρευνα όμως της Lord και συνεργατών (1982), που παρουσίασαν τα δεδομένα από 384 αγόρια με αυτισμό και 91 κορίτσια, σύμφωνα με τις βαθμολογίες τους σε υποκλίμακες του PEP (Psychoeducational Profile) και του CARS (Childhood Autism Rating Scale),οι οποίες αξιολογούσαν το συμβολικό παιχνίδι, βρήκαν ότι μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών, παρόμοιου νοητικού πηλίκου, τα αγόρια, παρουσίασαν

περισσότερο στερεοτυπικό και λιγότερο συμβολικό παιχνίδι απ' ότi τα κορίτσια. Τέλος, η Wing και συνεργάτες (1977), βρήκαν ότi τα κορίτσια με αυτισμό, πέτυχαν καλύτερη βαθμολογία από τα αγόρια, η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ερευνητικός σχεδιασμός

Πολλές από τις έρευνες που συνοψίσαμε, καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση και μειωμένη συχνότητα, ποικιλία και καινοτομία στο συμβολικό τους παιχνίδι, συγκρινόμενα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Baron-Cohen,1987; Mchale et al.,1980; Gould,1986; Riquet,et al.,1981; Ungerer & Sigman,1984; Wing,et al.,1977). Αυτοί οι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ένα ειδικό έλλειμμα στην ικανότητα για συμβολικό παιχνίδι. Άλλες έρευνες όμως, βρήκαν, ότι το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, δεν υστερεί από εκείνο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Hobson et al.,2009;Thiemann-Bourque,et al.,2011).

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσουμε το συμβολικό παιχνίδι (με το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello) παιδιών με αυτισμό και να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με εκείνο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αναπτυξιακή/ νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ως προς την απόδοση.

Ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας, ήταν να εξετάσουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των παιδιών με αυτισμό και της βαθμολογίας τους στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, στηριζόμενοι στην πεποίθηση, ότι το παιχνίδι είναι ένα αναπτυξιακό χαρακτηριστικό και η ανάπτυξή του, βρίσκεται σε συνάρτηση με την ηλικία και άρα, την αναπτυξιακή ωριμότητα και εμπειρία. Ο τρίτος στόχος μας ήταν να εντοπίσουμε αν υπάρχουν διαφορές φύλου, ως προς την απόδοση στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό.

Η διερεύνηση των απαντήσεων στους παραπάνω ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε δια μέσου του πειράματος. Την πειραματική ομάδα, αποτέλεσε μία ομάδα 33 παιδιών με αυτισμό. Χρησιμοποιήσαμε επίσης, δύο ομάδες ελέγχου. Την πρώτη, αποτελούσαν 64 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τη δεύτερη, 29 παιδιά με αναπτυξιακή/ νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές. Οι ομάδες των παιδιών με αυτισμό και αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, εξισώθηκαν ως προς τη χρονολογική ηλικία. Οι περισσότερες έρευνες που συνοψίσαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ταύτιζαν τα παιδιά με αυτισμό και τις ομάδες ελέγχου, όχι μόνο ως προς τη

χρονολογική αλλά και ως προς τη νοητική ηλικία (λεκτική και μη). Αυτό όμως, δεν κατέστη δυνατό, στη δική μας έρευνα, διότι δε διαθέταμε ένα εργαλείο μέτρησης των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των ψυχολόγων και λογοπεδικών των κέντρων, οι μη λεκτικές γνωστικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό και αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, κυμαίνονταν από φυσιολογικές έως σοβαρά διαταραγμένες, ενώ όλα τα παιδιά των δύο αυτών ομάδων, παρουσίαζαν γλωσσικές δυσκολίες ποικίλου βαθμού. Οι αξιολογήσεις όμως αυτές, δεν έγιναν με κάποια επίσημη κλίμακα και δεν καθόριζαν με ποσοτικά κριτήρια αυτές τις δυσκολίες. Γι' αυτό το λόγο, δεν κάναμε περαιτέρω διάκριση του δείγματος.

Κατά το σχεδιασμό του πειράματος, αρχικά επιλέξαμε το εργαλείο μέτρησης του συμβολικού παιχνιδιού και κατόπιν, τα ερευνητικά υποκείμενα. Οι διαγνώσεις των παιδιών με αυτισμό και αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, είχαν γίνει από δημόσιες υπηρεσίες (νοσοκομεία/κέντρα ψυχικής υγείας) και από τους κατάλληλους αναπτυξιολόγους και παιδοψυχιάτρους.

Ως προς την στατιστική διαδικασία χρησιμοποιήσαμε την περιγραφική στατιστική προκειμένου να περιγράψουμε τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας/φύλου και της βαθμολογίας και για τις τρεις ομάδες. Για τη γενίκευση του δείγματος στον πληθυσμό χρησιμοποιήσαμε την επαγωγική στατιστική προκειμένου να ελέγξουμε την στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών που προαναφέραμε.

Οι ερευνητικές υποθέσεις μας συνοψίζονται ως εξής:

- Η απόδοση στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού της ομάδας των παιδιών με αυτισμό, θα είναι πιο περιορισμένη, συγκρινόμενη με τις ομάδες ελέγχου και αυτή η διαφορά θα είναι στατιστικά σημαντική.
- Δεν θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της βαθμολογίας στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό.
- Στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό, τα αγόρια θα επιτύχουν υψηλότερη βαθμολογία από τα κορίτσια στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού.

Δείγμα

Αξιολογήθηκαν τρεις ομάδες παιδιών. Η πρώτη, αποτελείτο από 64 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (34 αγόρια και 30 κορίτσια), μεταξύ των ηλικιών 12-36 μηνών. Η δεύτερη ομάδα αποτελείτο από 29 παιδιά (19 αγόρια και 10 κορίτσια) με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές. Το εύρος των ηλικιών τους ήταν μεταξύ 33-212 μηνών. Η τρίτη ομάδα αποτελείτο από 33 παιδιά με αυτισμό (29 αγόρια και 4 κορίτσια), από 35 έως 206 μηνών. Οι διαγνώσεις των παιδιών με αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, έγιναν από δημόσιες υπηρεσίες (νοσοκομεία/κέντρα ψυχικής υγείας) και από τους κατάλληλους αναπτυξιολόγους και παιδοψυχιάτρους

Το δείγμα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών συνελέχθη από δύο ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς και από επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών, στις πόλεις της Πάτρας και της Αθήνας. Το δείγμα των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, συνελέχθη από ένα ιδιωτικό κέντρο ειδικής αγωγής, ένα κέντρο λογοθεραπείας και έναν σύλλογο φίλων και γονέων παιδιών με νοητική υστέρηση, στις πόλεις της Πάτρας και της Αθήνας. Το δείγμα των παιδιών με αυτισμό, συνελέχθη από ένα ιδιωτικό κέντρο ειδικής αγωγής και ένα κέντρο λογοθεραπείας, στην πόλη της Αθήνας. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε αισθητηριακά και κινητικά ελλείμματα. Για την επιλογή του δείγματος, δε λήφθησαν υπ' όψη κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος, βασίστηκε περισσότερο στο βαθμό προσβασιμότητας που είχαμε στις ομάδες των παιδιών.

Χρησιμοποιήσαμε την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, ως πρώτη ομάδα ελέγχου, προκειμένου να καθορίσουμε αν εμφανίζονται αποκλίνουσες συμπεριφορές στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Χρησιμοποιήσαμε επίσης μία δεύτερη ομάδα ελέγχου, παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, την οποία ταυτίσαμε ως προς τη χρονολογική ηλικία με την ομάδα παιδιών με αυτισμό, ώστε να εξακριβώσουμε, αν οι δυσκολίες στο συμβολικό παιχνίδι είναι αντιπροσωπευτικές της ομάδας των παιδιών με αυτισμό, ή συνυπάρχουν και σε παιδιά με άλλες διαταραχές. Οι περισσότερες από τις έρευνες, που συνοψίσαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ταύτιζαν τα παιδιά με αυτισμό και άλλες διαταραχές, όχι μόνο ως προς τη χρονολογική αλλά και ως προς τη νοητική ηλικία. Κάτι τέτοιο δεν κατέστη δυνατό στη δική μας έρευνα, διότι δεν είχαμε το νοητικό πηλίκιο όλων των παιδιών που εξετάσαμε. Είχαμε πρόσβαση στους ιατρικούς φακέλους όλων των παιδιών, εκτός από τα παιδιά από το σύλλογο γονέων και φίλων παιδιών

με νοητική υστέρηση, όπου διαβάσαμε την επίσημη διάγνωση και τις αξιολογήσεις των παιδιών από τους ψυχολόγους, λογοπεδικούς και εργοθεραπευτές των κέντρων. Λίγες από τις διαγνώσεις που διαβάσαμε, κατέγραφαν ποσοτικά το νοητικό πηλίκο των παιδιών, ενώ οι περισσότερες έδιναν μία περιγραφική εικόνα των γνωστικών τους ικανοτήτων. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των ψυχολόγων και των λογοπεδικών, οι μη λεκτικές γνωστικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό και αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, κυμαίνονταν από φυσιολογικές έως σοβαρά διαταραγμένες, ενώ όλα τα παιδιά των δύο αυτών ομάδων, παρουσίαζαν γλωσσικές δυσκολίες ποικίλου βαθμού. Επειδή όμως οι αξιολογήσεις αυτές, δε βασίζονταν σε κάποιο επίσημο σταθμισμένο τεστ, αποφύγαμε να διαχωρίσουμε τις ομάδες περαιτέρω. Το ευρύ ηλικιακό και γνωστικό φάσμα των παιδιών, είχε ως στόχο να υπάρχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών, καθώς επίσης και να καλύπτονται όλα τα στάδια ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού.

Την ομάδα των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, αποτελούσαν 7 παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση, 11 με νοητική υστέρηση, 4 με μεικτή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή, 6 με μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης και 1 με σύνδρομο Prader Willi. Ο λόγος που επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε, στην ομάδα αυτή, παιδιά με μεικτή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή, με μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης και με σύνδρομο Prader Willi, ήταν το γεγονός, ότι οι αξιολογήσεις των ψυχολόγων των κέντρων, ανέφεραν ότι στα παιδιά αυτά, υπήρχε μία έκπτωση των γνωστικών λειτουργιών. Σε δύο μάλιστα από αυτά τα παιδιά έχει προταθεί, να τους χορηγηθεί το τεστ νοημοσύνης WISC, αλλά αρνούνται οι γονείς τους. Επίσης, κάποιες από τις έρευνες που συνοψίσαμε παραπάνω, συμπεριέλαβαν στην ίδια ομάδα, παιδιά με νοητική καθυστέρηση και διαταραχές στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου [π.χ. Baron-Cohen (1987), Gould (1986) και Power & Radcliffe (1989)].

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

ΟΜΑΔΑ	ΤΥΠΙΚΑ	ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ/ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΑΥΤΙΣΜΟΣ
ΣΥΝΟΛΟ	64	29	33
ΑΓΟΡΙΑ	34	19	29
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	30	10	4
ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΜΗΝΕΣ)			
Μ.Ο.	25,17	83,24	88,24
Τ.Α.	6,89	51,80	49,78
ΕΥΡΟΣ	12-36	33-212	35-206

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Χαρακτηριστικά παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές

ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΔΕΙΓΜΑ ΠΑΙΔΙΩΝ (σύνολο 29)	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Αναπτυξιακή καθυστέρηση	7	6	1
Νοητική υστέρηση	11	8	3
Μεικτή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή	4	2	2
Μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης	6	3	3
Σύνδρομο Prader Willi	1		1

Όργανα Μέτρησης

Χρησιμοποιήθηκε το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello (1976). Το συγκεκριμένο τεστ αναπτύχθηκε, για να αξιολογήσει τον πρώιμο σχηματισμό εννοιών και τη συμβολική λειτουργία των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 12-36 μηνών. Εμφανίζεται να είναι μία υποσχόμενη σταθμισμένη μέτρηση της συμβολικής ανάπτυξης, χρησιμοποιώντας μία δομημένη μορφή, που αποδίδει την αντίστοιχη νοητική ηλικία. Επειδή δεν απαιτεί παραγωγή λόγου, πολλοί ερευνητές το έχουν χρησιμοποιήσει σε παιδιά με αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές ή/και γλωσσικές διαταραχές. Αποτελείται από μινιατούρες αντικείμενα, όπως κούκλες, κουζίνα σκεύη, αυτοκίνητο και καταγράφεται η αυθόρμητη χρήση των παιχνιδιών. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι με τα αντικείμενα μινιατούρες είναι συμβολικό, επειδή τα αντικείμενα αυτά αποτελούν σύμβολα των αντικειμένων πραγματικού μεγέθους.

Τα παιχνίδια παρουσιάζονται στο παιδί μέσω τεσσάρων συνθηκών (βλ. Παράρτημα) και παρατηρείται η συμπεριφορά του παιδιού σε διάφορες μορφές παιχνιδιού, οι οποίες

συμπεριλαμβάνουν την απτική εξερεύνηση, τη συμβολική χρήση που προσανατολίζεται προς τον εαυτό, τη συμβολική χρήση που προσανατολίζεται στην κούκλα και τη διαδοχική αναπαράσταση. Τα παιχνίδια της κάθε συνθήκης, τοποθετούνται ταυτόχρονα μπροστά από το παιδί, εκτός από την πρώτη συνθήκη, όπου τοποθετούνται διαδοχικά σε τρία στάδια, με κάποιο χρονικό διάστημα μεταξύ των σταδίων. Τα παιχνίδια της κάθε συνθήκης απομακρύνονται, προτού παρουσιαστεί η επόμενη συνθήκη.

Δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός. Σταματάμε όταν το παιδί υποδείξει ότι έχει τελειώσει, όταν αρχίσει να βαριέται και όταν το παιχνίδι επαναλαμβάνεται ή το παιδί έχει εξαντλήσει τις ιδέες του.

Τα κριτήρια για την παρουσία ή απουσία ενός βαθμού, παρουσιάζονται στον Οδηγό Βαθμολογίας (βλ.Παράρτημα). Με μία πρώτη ματιά, ο οδηγός ίσως φαίνεται ιδιαίτερα λεπτομερής ή ακόμη και σχολαστικός. Αποδείχτηκε όμως, ότι η λεπτομέρεια ήταν απαραίτητη, προκειμένου να υπάρξει μία ξεκάθαρη βαθμολογία. Οι σχεδιασμένες και σκόπιμες δραστηριότητες του μεγαλύτερου παιδιού, αναπτύσσονται μέσω της αρχικής δοκιμαστικής εξερεύνησης και των γνωστικών «αναλαμπών» του παιδιού, οι οποίες δεν μπορούν πάντα, στα αρχικά στάδια εμφάνισής τους, να καθοριστούν εύκολα από τον παρατηρητή. Για το σκοπό του τεστ, η πρόθεση του παιδιού είναι πιο σημαντική από την εκτέλεση και γ'αυτό επιτρέπεται η αδεξιότητα στη χρήση, ενώ τα αντιληπτικά λάθη των παιδιών αντιμετωπίζονται με λιγότερη επιείκεια. Για παράδειγμα, μπορούμε να επαινέσουμε το παιδί ή ακόμη να το βοηθήσουμε, αν προσπαθεί ξεκάθαρα να βάλει την κούκλα στην καρέκλα, όχι όμως αν την τοποθετεί ανάποδα. Η τελική βαθμολογία αποτελεί το άθροισμα όλων των βημάτων.

Πιλοτική Έρευνα

Προκειμένου να εξοικειωθούμε με τον τρόπο χορήγησης του τεστ και τον τρόπο βαθμολογίας, διεξήγαμε μία πιλοτική έρευνα. Χορηγήσαμε το τεστ συμβολικού παιχνιδιού σε δύο τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, βιντεοσκοπώντας παράλληλα τις απαντήσεις τους. Κατόπιν, δείξαμε στην επιβλέπουσα καθηγήτρια τα βίντεο. Παρατηρήσαμε, ότι δίναμε περισσότερες λεκτικές οδηγίες απ'ότι ήταν απαραίτητο και ήμαστε περισσότερο παρεμβατικές κατά τη διαδικασία χορήγησης του τεστ. Μας δόθηκαν οδηγίες για την κοινή στάση (λεκτική και μη), που θα πρέπει να τηρούμε απέναντι στα παιδιά. Η επιβλέπουσα

καθηγήτρια, μας διευκρίνισε επίσης, ορισμένα ερωτήματα που είχαμε για τα κριτήρια θετικής ή αρνητικής βαθμολογίας, σε ορισμένες συνθήκες.

Αργότερα, χορηγήσαμε, εκ νέου το τεστ στα ίδια παιδιά, βιντεοσκοπώντας και πάλι τη διαδικασία. Παρακολουθώντας οι ίδιες, αργότερα τα βίντεο, παρατηρήσαμε ότι διορθώσαμε τη στάση μας. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός, ότι η βαθμολογία των παιδιών, στη επανάληψη του τεστ, ήταν παρόμοια με την προηγούμενη.

Διαδικασία Μέτρησης

Αρχικά, με τη βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας, επιλέξαμε το όργανο μέτρησης του συμβολικού παιχνιδιού. Κατόπιν, ήρθαμε σ'επαφή, με τους υπεύθυνους των παιδικών σταθμών, των κέντρων λογοθεραπείας, του συλλόγου γονέων και φίλων παιδιών με νοητική υστέρηση, καθώς και με τους γονείς των παιδιών. Τους εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, το υλικό, τον τρόπο χορήγησης και τη διάρκεια του τεστ. Αφού παίρναμε την έγκριση των γονέων, χορηγήσαμε το τεστ.

Καλούσαμε τα παιδιά να παίξουν και τοποθετούσαμε τα αντικείμενα πάνω σ'ένα τραπέζι/θρανίο ή στο πάτωμα μπροστά από το παιδί με συγκεκριμένο τρόπο κάθε φορά. Τα μικρότερα παιδιά τα κρατούσαμε στην αγκαλιά μας ή τα βάζαμε σ'έναν καναπέ με τα παιχνίδια μπροστά τους. Αν το παιδί δεν ήταν ήρεμο και συνεργάσιμο, καλούσαμε το γονέα, κάποιο οικείο πρόσωπο ή τον θεραπευτή. Ο χώρος που διεξαγόταν το τεστ ήταν ήσυχος, χωρίς την παρουσία θορύβου, άλλων ατόμων ή παιχνιδιών, ώστε να μην αποσπώνται τα παιδιά.

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να παίξουν, αλλά αποφεύγαμε να δώσουμε συγκεκριμένες λεκτικές οδηγίες ή/και να υποδείξουμε τη χρήση των αντικειμένων. Μιλούσαμε μόνο όσο χρειαζόταν, για να διατηρήσουμε φυσική την κατάσταση. Το ίδιο έπρεπε να κάνουν και οι γονείς, θεραπευτές, νηπιαγωγοί, που ήταν παρόντες.

Αν τα παιδιά δεν έπαιζαν αυθόρμητα με τα παιχνίδια, τότε δίνονταν ουδέτερες προτροπές, όπως «Τι μπορείς να κάνεις με αυτά;»Στις περιπτώσεις που τα παιδιά αγνοούσαν κάποια αντικείμενα, τα σπρώχναμε προς το μέρος τους, αλλά δεν μπορούσαμε να το κάνουμε πάνω από δύο φορές σε κάθε συνθήκη. Κάποιες φορές, χρειάστηκε να πάρουμε τα παιχνίδια από τα χέρια των παιδιών, διότι τα χτυπούσαν.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων

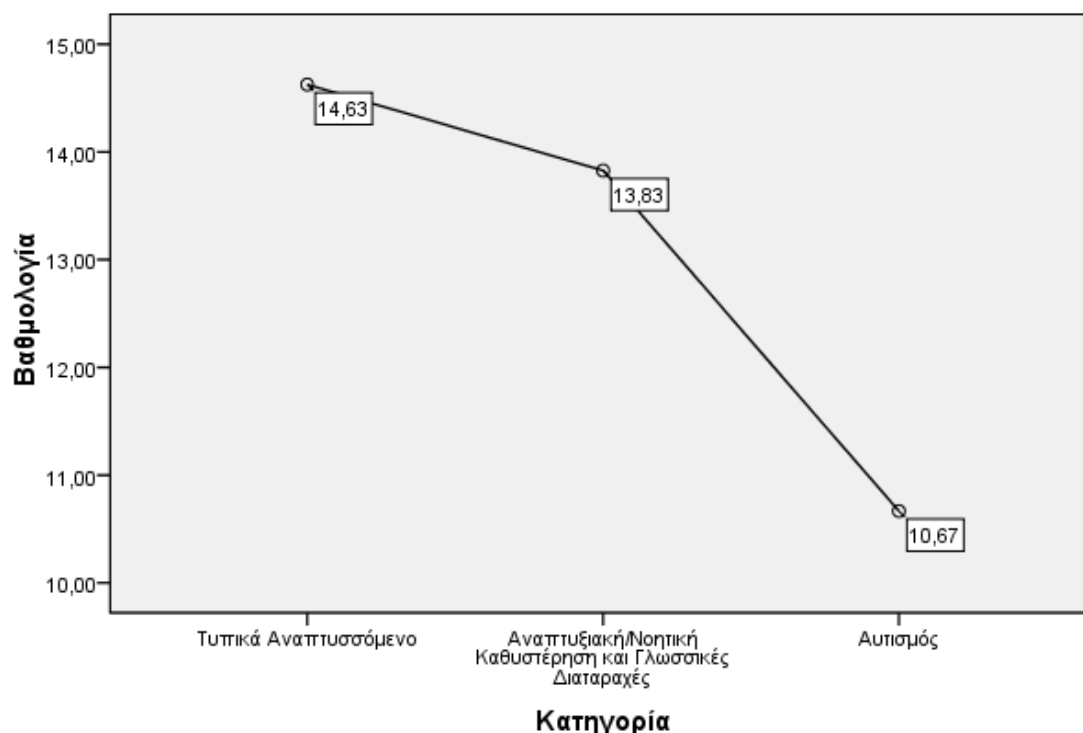
Διαφορές μεταξύ των ομάδων

Η κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων, έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού προγράμματος SPSS. Για τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη μέση τιμή της βαθμολογίας και των τριών ομάδων, έγινε χρήση του ελέγχου της μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (one way Anova). Καθώς το συνολικό δείγμα ανά κατηγορία ξεπερνά τα 30 άτομα, είναι δυνατή η χρήση του παραμετρικού αυτού ελέγχου. Χρησιμοποιήσαμε επίσης ,τον έλεγχο των πολλαπλών μετρήσεων (έλεγχος Bonferonni), για να καθορίσουμε το βαθμό της διαφοράς μεταξύ των τριών ομάδων και αν η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Η απεικόνιση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της βαθμολογίας στο τεστ και της ηλικίας των παιδιών, για κάθε ομάδα, έγινε με διαγράμματα διασποράς. Καθορίσαμε επίσης τον συντελεστή προσδιορισμού, ο οποίος εκφράζει το βαθμό και τον τρόπο, που συσχετίζονται κάθε φορά οι δύο μεταβλητές. Στη συνέχεια, αποδώσαμε σ' ένα διάγραμμα διασποράς, τη σχέση μεταξύ της βαθμολογίας και της ηλικίας και για τις τρεις ομάδες μαζί.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της βαθμολογίας στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού για την κάθε ομάδα, αποδώσαμε αρχικά τα περιγραφικά μέτρα της βαθμολογίας της κάθε ομάδας. Κατόπιν, για τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, χρησιμοποιήσαμε για την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και για τις ομάδες των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές και των παιδιών με αυτισμό, τον μη παραμετρικό έλεγχο, Mann-Whitney U test.

Παρακάτω, παρουσιάζουμε σ' ένα διάγραμμα, τη μέση βαθμολογία των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές και με αυτισμό.



Διάγραμμα 1 Μέση βαθμολογία των παιδιών ανά κατηγορία

Το διάγραμμα φανερώνει, ότι η ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, παρουσίασε την καλύτερη βαθμολογία στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού. Ακολουθεί η ομάδα των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, ενώ τα παιδιά με αυτισμό έχουν τη χαμηλότερη βαθμολογία.

Πίνακας 3 ANOVA

ANOVA

Βαθμολογία					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	347,886	2	173,943	3,151	,046
Within Groups	6790,471	123	55,207		
Total	7138,357	125			

Από τον πίνακα ελέγχου Anova, παρατηρούμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη βαθμολογία ανάμεσα στις 3 ομάδες, καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης του ελέγχου είναι $F=3.151$ και $p\text{-value}<0.05$.

Πίνακας 4 Πολλαπλές συγκρίσεις στη μέση βαθμολογία των παιδιών ανά κατηγορία

Multiple Comparisons

Βαθμολογία
Bonferroni

(I) Κατηγορία	(J) Κατηγορία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Τυπικά Αναπτυσσόμενο	Αναπτυξιακή/Νοητική Καθυστέρηση και Γλωσσικές Διαταραχές	,79741	1,66322	1,000	-3,2395	4,8343
	Αυτισμός	3,95833*	1,59234	,043	,0935	7,8232
Αναπτυξιακή/Νοητική Καθυστέρηση και Γλωσσικές Διαταραχές	Τυπικά Αναπτυσσόμενο	-,79741	1,66322	1,000	-4,8343	3,2395
	Αυτισμός	3,16092	1,89120	,292	-1,4293	7,7512
Αυτισμός	Τυπικά Αναπτυσσόμενο	-3,95833*	1,59234	,043	-7,8232	-,0935
	Αναπτυξιακή/Νοητική Καθυστέρηση και Γλωσσικές Διαταραχές	-3,16092	1,89120	,292	-7,7512	1,4293

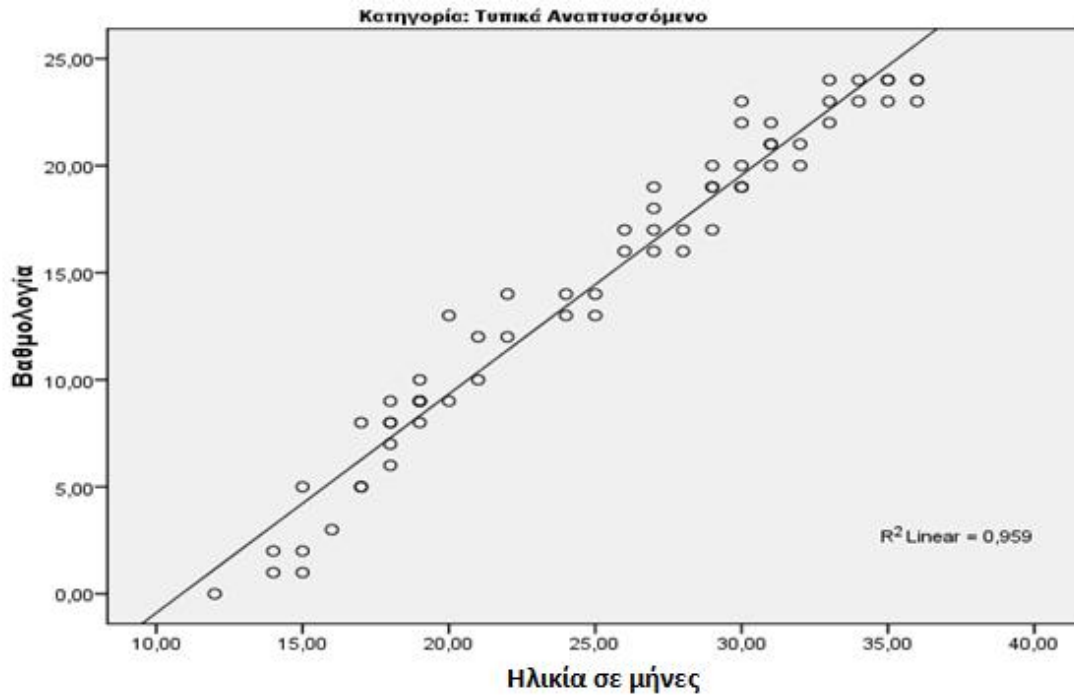
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ο πίνακας ελέγχου των πολλαπλών συγκρίσεων (έλεγχος Bonferroni), συγκρίνει τις τυπικές αποκλίσεις στη μέση τιμή, της κάθε ομάδας παιδιών με τις υπόλοιπες δύο ομάδες. Διαπιστώνουμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν σημειώσει πολύ υψηλότερη μέση βαθμολογία συγκριτικά με τα παιδιά με αυτισμό ($p\text{-value}<0.05$). Από την άλλη πλευρά, δεν εντοπίζεται σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και της ομάδας παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές ($p\text{-value}>0.05$).

Παράλληλα, τα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική απόκλιση στη μέση βαθμολογία τους, συγκριτικά με εκείνα με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές ($p\text{-value}>0.05$).

Ηλικία και συμβολικό παιχνίδι

Τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά

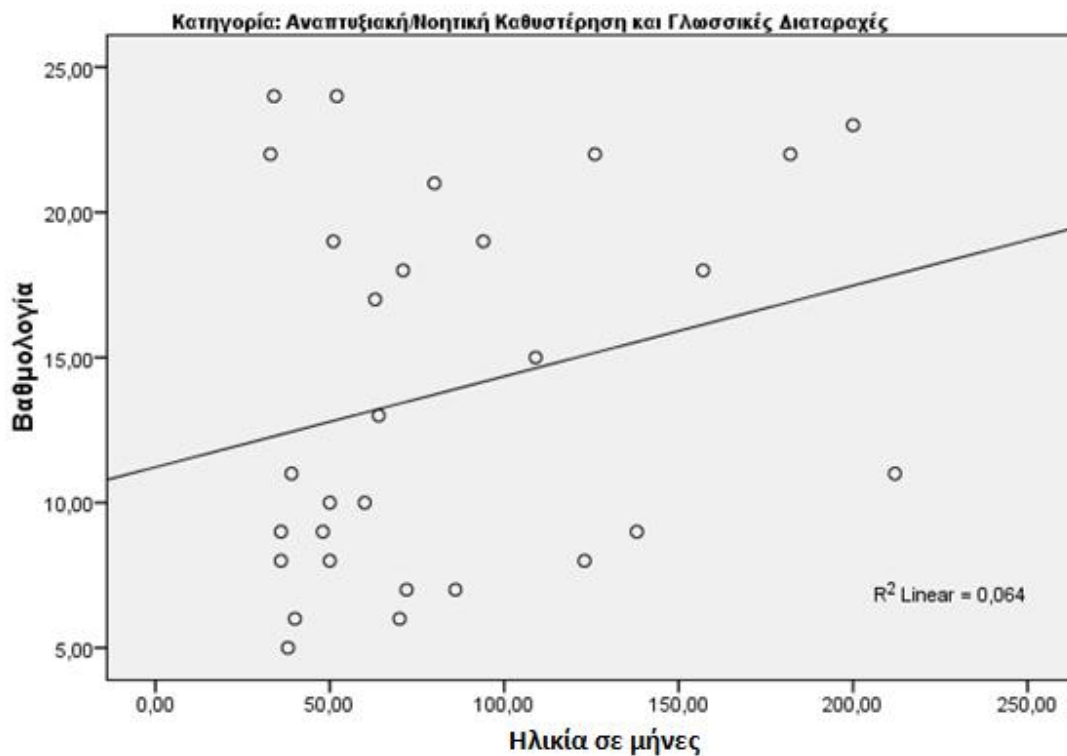


Διάγραμμα 2 Σχέση ηλικίας και βαθμολογίας για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά

Η γραφική απεικόνιση της σχέσης βαθμολογίας και ηλικίας για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, δείχνει ότι όσο μεγαλύτερο σε ηλικία είναι ένα παιδί, τόσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία που σημειώνει. Παράλληλα, από το γράφημα διαπιστώνουμε ότι ο συντελεστής προσδιορισμού λαμβάνει τιμή ίση με 0.959, γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση.

Το εύρος των βαθμολογιών στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κυμαίνεται από 0-24 βαθμούς, όπου το 0 αντιστοιχεί στην ηλικία των 12 μηνών, ενώ οι 24 βαθμοί, μεταξύ 33-36 μηνών. Από το συνολικό δείγμα, 6 παιδιά (9%) πέτυχαν 24 βαθμούς.

Παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές

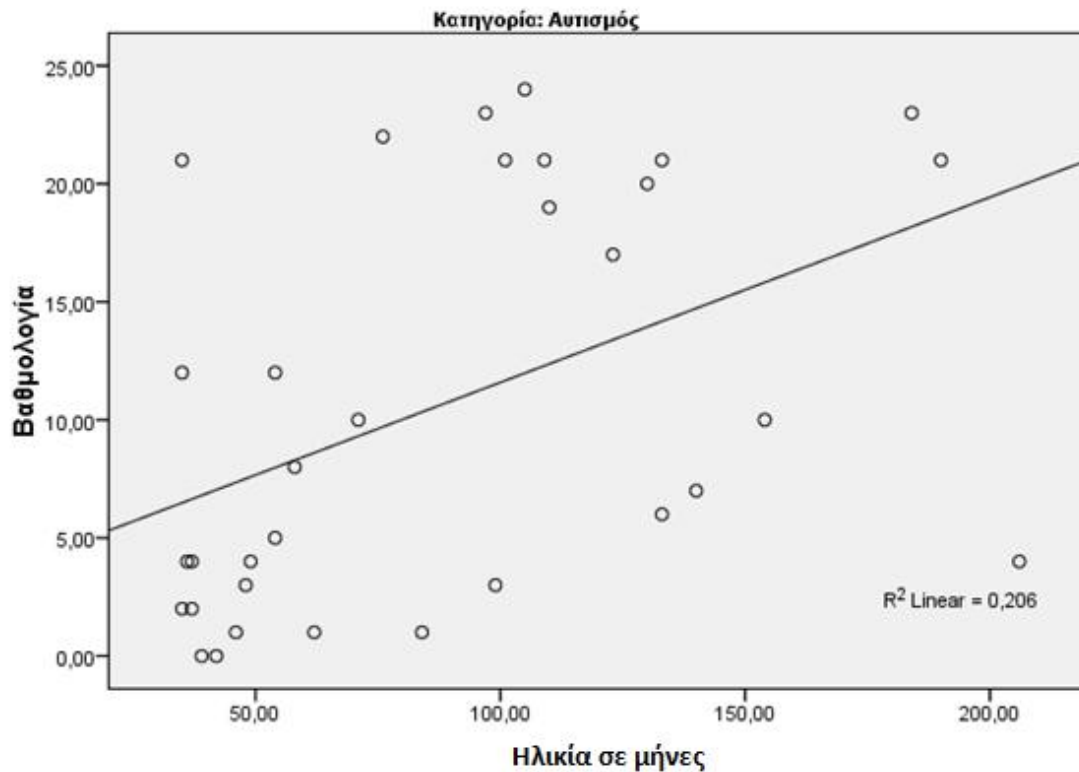


Διάγραμμα 3 Σχέση ηλικίας και βαθμολογίας για παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η βαθμολογία στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού αυτής της ομάδας παιδιών, δεν έχει καμία απολύτως σχέση με την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν. Παράλληλα, από το γράφημα διαπιστώνουμε ότι ο συντελεστής προσδιορισμού λαμβάνει τιμή ίση με 0.064, γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες.

Παιδιά με αυτισμό

Στο παρακάτω διάγραμμα, παρουσιάζουμε τη σχέση βαθμολογίας και ηλικίας για τα παιδιά με αυτισμό.



Διάγραμμα 4 Σχέση ηλικίας και βαθμολογίας για παιδιά με αυτισμό

Από το γράφημα συμπεραίνουμε ότι η βαθμολογία που θα σημειώσει ένα παιδί δεν έχει καμία απολύτως σχέση με την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκει. Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι ο συντελεστής προσδιορισμού λαμβάνει τιμή ίση με 0.206, γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες.

Το εύρος των βαθμολογιών στα παιδιά με αυτισμό, κυμάνθηκε από 0-24. Η πλήρης απουσία του συμβολικού παιχνιδιού εντοπίστηκε σε δύο παιδιά, ενώ τη μέγιστη βαθμολογία κατόρθωσε να φτάσει ένα παιδί.

Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας κατανομής συχνοτήτων για τις υψηλές και χαμηλές βαθμολογίες που σημείωσαν τα παιδιά και των τριών ομάδων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Συχνότητες και σχετικές συχνότητες, στις χαμηλές και υψηλές βαθμολογίες των τριών ομάδων

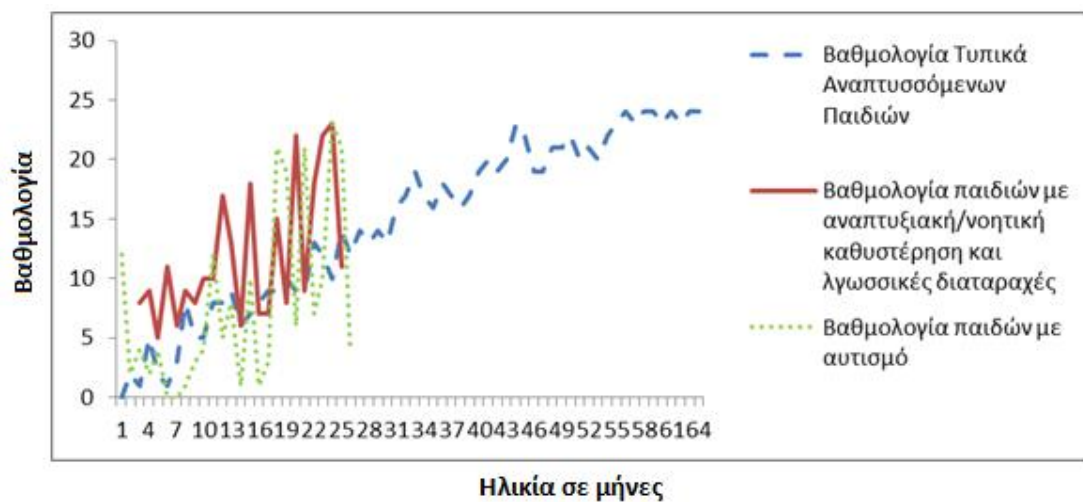
	Τυπική ανάπτυξη (σύνολο 64)	Αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές (σύνολο 29)	Αυτισμός (σύνολο 33)
Χαμηλή Βαθμολογία ≤ 4			
Συχνότητα	6	0	13
Σχετική Συχνότητα	0,09	-	0,39
Εύρος ηλικιών	12-16	-	35-206
Μέσος όρος	14,33	-	63,08
Τυπική απόκλιση	1,37	-	47,24
Υψηλή Βαθμολογία ≥ 20			
Συχνότητα	21	7	10
Σχετική Συχνότητα	0,33	0,24	0,30
Εύρος ηλικιών	29-36	33-200	35-190
Μέσος όρος	32,71	101	116
Τυπική απόκλιση	2,24	69,46	46,55

Από το συνολικό δείγμα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών το 9% (6 παιδιά) είχαν χαμηλή βαθμολογία στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, με εύρος ηλικιών, που κυμαινόταν από 12 έως 16 μήνες, μέσο όρο 14,33 μήνες και τυπική απόκλιση 1,37. Στην ομάδα των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, κανένα παιδί δεν σημείωσε χαμηλή βαθμολογία. Από το συνολικό δείγμα των παιδιών με αυτισμό, το 39% (13 παιδιά) σημείωσαν χαμηλή βαθμολογία, με πολύ μεγάλο εύρος ηλικιών, που κυμαινόταν από τους 35 έως τους 206 μήνες, μέσο όρο 63,08 μήνες και τυπική απόκλιση 47,24.

Ο πίνακας κατανομής συχνοτήτων για την υψηλή βαθμολογία, δείχνει ότι, το 33% (21 παιδιά) του δείγματος των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, πέτυχε υψηλή βαθμολογία, με εύρος ηλικιών 29-36 μήνες, με μέσο όρο 32,71 και τυπική απόκλιση 2,24. Από τα 29 παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, το 24% (7 παιδιά) πέτυχαν υψηλή βαθμολογία, με εύρος ηλικιών 33-200 μήνες, μέσο όρο 101 μήνες και τυπική απόκλιση 69,46. Η υψηλή βαθμολογία στα παιδιά με αυτισμό αντιστοιχούσε στο 30% (10 παιδιά) του συνολικού δείγματος, με εύρος ηλικίας 35-190 μήνες, μέσο όρο 116 μήνες και τυπική απόκλιση 46,55.

Στο σημείο αυτό, συγκεντρώνουμε σε ένα γράφημα τη βαθμολογία των παιδιών και των τριών κατηγοριών.

Διάγραμμα 5 Βαθμολογία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές και των παιδιών με αυτισμό



Παρατηρώντας το διάγραμμα, εντοπίζουμε τη σχέση ηλικίας και βαθμολογίας για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ για τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες παρατηρούμε σημαντικές αποκλίσεις στις καμπύλες, γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει σχέση ηλικίας και βαθμολογίας.

Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

Τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός έλεγχος είναι ο εντοπισμός στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ανά εξεταζόμενη κατηγορία. Στους παρακάτω πίνακες δίνονται τα περιγραφικά μέτρα βαθμολογίας για τα τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια και κορίτσια και το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Πίνακας 10 Περιγραφικά μέτρα βαθμολογίας για τα τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια και κορίτσια

Group Statistics^a

	Φύλο	Δείγμα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Βαθμολογία	Αγόρι	34	14,5294	8,41080
	Κορίτσι	30	14,7333	5,65645

a. Κατηγορία = Τυπικά Αναπτυσσόμενο

Πίνακας 11 T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων

Independent Samples Test^a

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Βαθμολογία	Equal variances assumed	7,522	,008	-,112	62	,911	-,20392
	Equal variances not assumed			-,115	58,123	,909	-,20392

a. Κατηγορία = Τυπικά Αναπτυσσόμενο

Αναφορικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, παρατηρούμε ότι σε δείγμα 34 αγοριών, η μέση βαθμολογία είναι ίση με 14.52, ενώ σε σύνολο 30 κοριτσιών η μέση βαθμολογία είναι ίση με 14.77. Η απόκλιση η οποία εντοπίζεται ανάμεσα στις δύο κατηγορίες δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t = -0.112$, $p > 0.05$).

Παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα βαθμολογίας για τα παιδιά με αναπτυξιακή/ νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές και το τεστ Mann-Whitney.

Πίνακας 12 Περιγραφικά μέτρα βαθμολογίας για τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές

Group Statistics^a

	Φύλο	Δείγμα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Βαθμολογία	Αγόρι	19	13,5263	6,37154
	Κορίτσι	10	14,4000	6,81828

a. Κατηγορία = Αναπτυξιακή/Νοητική Καθυστέρηση και Γλωσσικές Διαταραχές

Πίνακας 13 Mann-Whitney

Test Statistics^{a,b}

	Βαθμολογία
Mann-Whitney U	488,500
Wilcoxon W	953,500
Z	-,290
Asymp. Sig. (2-tailed)	,772

Αναφορικά με τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, παρατηρούμε ότι σε σύνολο 19 αγοριών η μέση βαθμολογία είναι ίση με 13.52, ενώ για το σύνολο των 10 κοριτσιών η μέση βαθμολογία είναι ίση με 14.40. Η απόκλιση και στην περίπτωση αυτή δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντική ($Z=-0.290, p>0.05$).

Παιδιά με αυτισμό

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα βαθμολογίας για τα παιδιά με αυτισμό και το τεστ Mann-Whitney.

Πίνακας 14 Περιγραφικά μέτρα βαθμολογίας για τα παιδιά με αυτισμό

Group Statistics^a

	Φύλο	Δείγμα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Βαθμολογία	Αγόρι	29	11,2414	8,20564
	Κορίτσι	4	6,5000	11,67619

a. Κατηγορία = Αυτισμός

Πίνακας 15 Mann-Whitney

Test Statistics^{b,c}

	Βαθμολογία
Mann-Whitney U	86,000
Wilcoxon W	276,000
Z	-,414
Asymp. Sig. (2-tailed)	,679
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,701 ^a

Παρατηρούμε, ότι σε σύνολο 29 αγοριών, η μέση βαθμολογία είναι ίση με 11.24, ενώ για το σύνολο των 4 κοριτσιών η μέση βαθμολογία είναι ίση με 6.5. Η απόκλιση και στην περίπτωση αυτή δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντική ($Z=-0.679, p>0.05$).

Συζήτηση

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σ' αυτή την ερευνητική εργασία, προσπαθήσαμε να εξετάσουμε το συμβολικό παιχνίδι παιδιών με αυτισμό, για να διαπιστώσουμε:

α) αν είναι περιορισμένο, σε σχέση με το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές.

β) αν το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό αναπτύσσεται σε συνάρτηση με την ηλικία

γ) αν εντοπίζονται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με αυτισμό, ως προς την απόδοσή τους στο συμβολικό παιχνίδι.

Τα αποτελέσματα φανερώουν ότι τα παιδιά με αυτισμό, έχουν την χαμηλότερη μέση βαθμολογία στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, συγκρινόμενα με τις ομάδες ελέγχου. Ενώ όμως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με αυτισμό, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ομάδα παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές. Έτσι, η πρώτη μας υπόθεση, επαληθεύεται κατά το ήμισυ, τουλάχιστον για το δείγμα παιδιών που ερευνήσαμε. Τα αποτελέσματα που δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με άλλες διαταραχές, συμφωνούν με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών. Η Thiemann-Bourque και οι συνεργάτες της (2011) και ο Hobson και οι συνεργάτες

του (2008), οι οποίοι αξιολόγησαν το συμβολικό παιχνίδι παιδιών με αυτισμό και παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, παρόμοιας χρονολογικής ηλικίας, δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επίδοσή τους στο συμβολικό παιχνίδι. Στην έρευνα της Thiemann-Bourque και των συνεργατών (2011), τα παιδιά με αυτισμό είχαν υψηλότερη βαθμολογία, ενώ στην έρευνα του Hobson και συνεργατών (2008) λίγο υψηλότερη βαθμολογία, σημείωσαν τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές. Επίσης, διέφερε ο μέσος όρος και το εύρος ηλικιών των παιδιών, στις έρευνες που αναφέραμε σε σχέση με τη δική μας έρευνα. Δηλαδή, στην έρευνα της Thiemann-Bourque και των συνεργατών, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών και των δύο ομάδων, ήταν 50 μήνες (με εύρος ηλικιών 37-71 μήνες), ενώ στην έρευνα του Hobson και συνεργατών (2008), ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 120 μήνες (με εύρος ηλικιών 84-135 μήνες). Στη δική μας έρευνα, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 85 μήνες (με εύρος ηλικιών 33-212 μήνες). Τέλος, οι έρευνες που αναφέρουμε, εξίσωναν τα παιδιά όχι μόνο ως προς την ηλικία αλλά και ως προς τις ικανότητες παραγωγής και κατανόησης του λόγου και βρήκαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συμβολικού παιχνιδιού και των γλωσσικών ικανοτήτων. Αν και στη δική μας έρευνα, το δείγμα των παιδιών δεν ταυτίστηκε ως προς τις ικανότητες παραγωγής και κατανόησης του λόγου, βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα δηλαδή, υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι περιορισμένο και αποκλίνον, αφού υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Από την άλλη μεριά όμως, φαίνεται ότι οι δυσκολίες στο συμβολικό παιχνίδι δεν αποτελούν μοναδικό και ειδικό χαρακτηριστικό της ομάδας των παιδιών με αυτισμό, αλλά συνυπάρχουν και σε παιδιά με άλλες διαταραχές, καθώς δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία των παιδιών με αυτισμό, συγκρινόμενα με τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές.

Το γεγονός ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο παιχνίδι, μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά και το γεγονός ότι 10 παιδιά με αυτισμό, σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες, υπονομεύει την ερμηνεία του συμβολικού παιχνιδιού με βάση τη θεωρία του νου. Όπως αναφέραμε προηγουμένως, οι υποστηρικτές της θεωρίας του νου, προτείνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν ένα ειδικό και μοναδικό έλλειμμα στη χρήση μετά-αναπαραστάσεων. Τα ευρήματα όμως της παρούσας έρευνας, έδειξαν ότι το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, ήταν και αυτό περιορισμένο και δε διέφερε σημαντικά από το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Γεννάται επίσης το ερώτημα, πώς μπορεί ένα έλλειμμα της

θεωρίας του νου να ερμηνεύσει το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, από τη στιγμή που 10 παιδιά σημείωσαν υψηλή βαθμολογία. Από την άλλη μεριά όμως, μπορεί το έλλειμμα στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου, να μην περιορίζεται αποκλειστικά στα παιδιά με αυτισμό, αλλά να συνυπάρχει και στα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτή την ερμηνεία, έχει υποστηρίξει επίσης η Thiemann-Bourque και οι συνεργάτες της (2011).

Η ανάλυση, δεν αποκάλυψε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά, στο συμβολικό παιχνίδι των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Rutherford & Rogers (2003) οι οποίοι δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτό το εύρημα, μπορεί να δηλώνει ότι το παιχνίδι της ομάδας των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, είναι μεν περιορισμένο, αλλά δεν αποκλίνει πολύ από το παιχνίδι των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και φαίνεται να σχετίζεται με την αναπτυξιακή ωριμότητα και τη γνωστική λειτουργία εν γένει.

Όσον αφορά, τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ηλικίας των παιδιών με αυτισμό και της βαθμολογίας τους στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, βρήκαμε ότι οι δύο μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες και ότι η βαθμολογία δεν αυξάνεται σε συνάρτηση με την αύξηση της ηλικίας. Έτσι, επαληθεύεται η δεύτερη υπόθεσή μας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Stanley & Konstantareas (2006), οι οποίοι, εξετάζοντας το συμβολικό παιχνίδι (με το τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe & Costello) παιδιών με αυτισμό, με εύρος ηλικιών από 2 έως 18 ετών, βρήκαν ότι η χρονολογική ηλικία από μόνη της, δε σχετίστηκε σημαντικά με την απόδοση στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού, αλλά ότι απαιτείται ένας συνδυασμός πολλών μεταβλητών, όπως η χρονολογική ηλικία, η σοβαρότητα των συμπτωμάτων, ο εκφραστικός και αντιληπτικός λόγος και οι κοινωνικές δεξιότητες για να καθορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια την απόδοση στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Φαίνεται λοιπόν ότι η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού, δε σχετίζεται μοναδικά με έναν μόνο τομέα ανάπτυξης, αλλά συνδέεται περισσότερο μ'έναν αριθμό άλλων τομέων λειτουργίας.

Επίσης, και για τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και βαθμολογίας στο τεστ. Το εύρημα αυτό, συμφωνεί με τις παρατηρήσεις των Hill και Nicolich και Power και Radcliffe (Power και Radcliffe, 1989), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η απόδοση στο συμβολικό παιχνίδι, δεν καθορίζεται τόσο από τη χρονολογική ηλικία, αλλά από το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών. Δηλαδή, ένα παιδί με σοβαρή νοητική υστέρηση θα αποδώσει

λιγότερο από ένα παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση ακόμα κι αν είναι μεγαλύτερο σε ηλικία. Επειδή λοιπόν, το δείγμα των παιδιών που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, αποτελείτο από ένα ευρύ φάσμα γνωστικών δυσλειτουργιών που κυμαινόταν από ήπια έως σοβαρή νοητική υστέρηση, δεν βρήκαμε συσχέτιση μεταξύ βαθμολογίας και ηλικίας.

Τέλος, στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, οι αλλαγές στο παιχνίδι σχετίζονταν με την ηλικία. Αυτό το εύρημα είναι κοινό με τα αποτελέσματα της έρευνας των Lowe & Costello (1976), οι οποίοι βρήκαν μία σημαντική συσχέτιση της ηλικίας και της βαθμολογίας στο τεστ, για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Η καταγραφή της κατανομής των συχνοτήτων και των σχετικών συχνοτήτων στις χαμηλές και υψηλές βαθμολογίες, δείχνει, ότι όλα τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση, σημείωσαν βαθμολογίες εντός παιχνιδιού, οι οποίες μάλιστα, ξεκινούσαν από τους 5 βαθμούς. Αντίθετα, 13 παιδιά με αυτισμό και 6 παιδιά με τυπική ανάπτυξη, σημείωσαν χαμηλή βαθμολογία. Τα παιδιά όμως με τυπική ανάπτυξη, είχαν πολύ χαμηλότερο μέσο όρο ηλικίας (14,33 μήνες), σε σύγκριση με τα παιδιά με αυτισμό (63,08 μήνες), όπως επίσης και πολύ μικρότερη τυπική απόκλιση. Υψηλή βαθμολογία, σημείωσαν 7 παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές και 10 παιδιά με αυτισμό. Το εύρος ηλικιών και για τις δύο αυτές ομάδες παιδιών είναι πολύ μεγάλο, καλύπτοντας σχεδόν όλο το ηλικιακό φάσμα του δείγματος που χρησιμοποιήσαμε. Ο μέσος όρος ηλικιών είναι λίγο μεγαλύτερος μεταξύ των παιδιών με αυτισμό (116 μήνες), σε σύγκριση με τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές (101 μήνες). Τα αποτελέσματα αυτά, μας δείχνουν, ότι υπάρχει μεγαλύτερη καθυστέρηση στην έναρξη του συμβολικού παιχνιδιού, στα παιδιά με αυτισμό, απ'ότι στα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, παρόμοιας χρονολογικής ηλικίας. Από την άλλη μεριά όμως, οι υψηλές βαθμολογίες και για τις δύο ομάδες, σχετίστηκαν μ' ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, φανερώνοντας μία μεγάλη διακύμανση και ετερογένεια μεταξύ των ομάδων, ως προς την ικανότητα για συμβολικό παιχνίδι.

Τέλος, όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ των φύλων, στις ομάδες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, τα κορίτσια παρουσίασαν ελάχιστα καλύτερη βαθμολογία από τα αγόρια, η οποία όμως, δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με εκείνα των Lowe & Costello (1976), οι οποίοι βρήκαν μια ελάχιστα υψηλότερη βαθμολογία των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Για τα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, τα αποτελέσματα συγκλίνουν με τα ευρήματα της Wing και των συνεργατών της (1977), οι οποίοι δεν εντόπισαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με νοητική υστέρηση στο παιχνίδι τους, αν και τα κορίτσια πέτυχαν καλύτερη βαθμολογία. Στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό, τα κορίτσια σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από τα αγόρια, η οποία, όμως, δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Αυτό το εύρημα, υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της Gould (1986), η οποία βρήκε ότι τα αγόρια απέδωσαν καλύτερα στο τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe & Costello από τα κορίτσια.

Ποιότητα συμβολικού παιχνιδιού

Εκτός από την ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που παραθέσαμε παραπάνω, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του τεστ, καταγράψαμε και τις παρατηρήσεις μας, που αφορούσαν την ποιότητα του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών.

Η πλειοψηφία των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά, έδειχναν, μέσω εκφράσεων και χειρονομιών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τα παιχνίδια. Το παιχνίδι ήταν ανάλογο της ηλικίας τους και υπήρχε μία σταδιακή διαφοροποίηση στη χρήση των παιχνιδιών. Τα μικρά παιδιά χειρίζονταν τα παιχνίδια με βάση τις φυσικές τους ιδιότητες, τα έπιαναν, τα αναποδογύριζαν και τα έβαζαν στο στόμα. Συσχέτιζαν όμως δύο αντικείμενα τα οποία είχαν σχέση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ακόμη και αν δε χρησιμοποιούσαν σωστά το πιάτο και το φλιτζάνι, τα έπιαναν ταυτόχρονα και τα κρατούσαν μαζί. Σταδιακά, χρησιμοποιούσαν περισσότερα αντικείμενα και εκτελούσαν τις κατάλληλες ενέργειες. Αρχικά, συνδύαζαν τα παιχνίδια με τον εαυτό τους, ενώ από την ηλικία των 18 μηνών περίπου, άρχιζαν να συσχετίζουν τα παιχνίδια και με την κούκλα. Τα μεγαλύτερα παιδιά, σχολίαζαν τις ενέργειές τους και κάποια έφτιαξαν σενάρια παιχνιδιού. Πολλά μικρά παιδιά επίσης, υποδείκνυαν τα αντικείμενα και μας κοιτούσαν. Το παιχνίδι τους διήρκεσε συνολικά τον περισσότερο χρόνο, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δύο ομάδες.

Τα περισσότερα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, έδειχναν ενδιαφέρον για τα παιχνίδια που τους παρουσιάζονταν. Χρησιμοποιούσαν σωστά τα αντικείμενα και εκτελούσαν τις συμβολικές ενέργειες. Το παιχνίδι όμως κάποιων παιδιών, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μονότονο, μηχανικό και τελετουργικό. Παρατηρήσαμε, ότι κάποια παιδιά λειτουργούσαν με αργές, τελετουργικές κινήσεις, ενώ κάποια άλλα τοποθετούσαν με γρήγορο και αυτόματο τρόπο τα αντικείμενα στην κατάλληλη θέση, χωρίς να σχολιάζουν τις ενέργειές τους ή/και να κάνουν αλλαγές και περίμεναν ,χωρίς να αγγίζουν τα αντικείμενα και/ή να επεκτείνουν τις ενέργειές τους, να τους δώσουμε τα υπόλοιπα παιχνίδια.

Όσον αφορά την ομάδα παιδιών με αυτισμό, πολλά από τα παιδιά, αγνοούσαν συστηματικά τα αντικείμενα και δεν ξεκινούσαν αυθόρμητα το παιχνίδι. Χρειάστηκε να σπρώξουμε τα αντικείμενα προς το μέρος τους για να παίξουν. Χρησιμοποιήσαμε επίσης περισσότερες προτροπές σ' αυτή την ομάδα παιδιών, προκειμένου να παίξουν. Πολλές φορές επίσης, χειρίζονταν τα αντικείμενα με βάση τις φυσικές τους ιδιότητες: τα έβαζαν στο στόμα και τα χτυπούσαν ρυθμικά και επαναλαμβανόμενα πάνω στο τραπέζι ή μεταξύ τους, στριφογύριζαν τις ρόδες του τρακτέρ και χρειάστηκε να επέμβουμε περισσότερες φορές, για να τους τα πάρουμε από το χέρι για να διακόψουμε τις στερεότυπες αυτές κινήσεις. Οι ενέργειές τους χαρακτηρίζονταν περισσότερο από επανάληψη παρά από καινοτομία. Το παιχνίδι τους ήταν στερεότυπο (π.χ. τάζαν επαναλαμβανόμενα την κούκλα ή τον εαυτό τους με το κουτάλι). Χαρακτηριζόταν ως απλό και όχι επεξεργασμένο, διότι εκτελούσαν κυρίως απλές συμβολικές ενέργειες, όπως να σπρώξουν το τρακτέρ στο έδαφος ή να φέρουν το φλιτζάνι στο στόμα της κούκλας. Γι' αυτό το λόγο, υπήρχε και ένα μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που σημείωσε χαμηλή βαθμολογία. Κάποια όμως από αυτά, υποκατέστησαν ένα αντικείμενο μ' ένα άλλο (π.χ. χρησιμοποίησαν τη βούρτσα σαν οδοντόβουρτσα). Υπήρχαν επίσης και τέσσερα παιδιά (πέτυχαν υψηλή βαθμολογία), τα οποία καθώς έπαιζαν, σχολίαζαν τις ενέργειές τους, ενώ δύο από αυτά απομακρύνθηκαν από το πλαίσιο, καθώς το ένα παρίστανε ότι φτιάχνει γάλα σε φούρνο μικροκυμάτων και το άλλο ότι παίρνει τα ξύλα για ν' ανάψει φωτιά στο τζάκι. Συνολικά, το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, διήρκεσε το λιγότερο χρόνο.

Και στις δύο δηλαδή κλινικές ομάδες, η ποιότητα του παιχνιδιού διέφερε σημαντικά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, χαρακτηρίστηκε ως στερεότυπο και επαναλαμβανόμενο, χωρίς καινοτομία και ποικιλομορφία, ενώ το παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική υστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, στερείτο επανάληψης και στερεοτυπιών, αλλά χαρακτηρίστηκε ως μηχανικό και τελετουργικό. Διαπιστώνουμε όμως, ότι ο τρόπος κατά τον οποίο το παιχνίδι τους είναι περιορισμένο, είναι διαφορετικός. Αυτό, ίσως να αντανακλά διαφορές στον τρόπο με τον οποίο έχει αναπτυχθεί το παιχνίδι στις διάφορες ομάδες παιδιών και μπορεί να δηλώνει ότι αυτό που τα παιδιά με αυτισμό βιώνουν όταν προσποιούνται, μπορεί να διαφέρει από αυτό που βιώνουν τα παιδιά χωρίς αυτισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συμβολικό παιχνίδι είχε αποτελέσει αντικείμενο θεραπευτικής παρέμβασης στα περισσότερα παιδιά με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και αυτισμό. Έτσι, είναι πιθανό, ότι πολλά παιδιά, μεγαλύτερης ηλικίας, τοποθετούσαν τα αντικείμενα στην κατάλληλη θέση, επειδή είχαν μάθει να το κάνουν αυτό, χωρίς διάθεση για παιχνίδι, εξερεύνηση και δημιουργία.

Τα στοιχεία εμμονής, στερεοτυπιών και επανάληψης που παρατηρήθηκαν αποκλειστικά στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, αλλά και το γεγονός ότι δεν ξεκινούσαν αυθόρμητα το παιχνίδι και χρειάστηκε να τα προτρέπουμε για να παίζουν, μπορεί να αντανακλούν συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στις εκτελεστικές λειτουργίες. Σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω, ένα από τα συμπτώματα των παιδιών με αυτισμό, είναι τα στοιχεία εμμονής και στερεοτυπιών που παρουσιάζουν. Αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς, προκαλούν δυσκολίες στην απόκτηση του ελέγχου της εκτελεστικής λειτουργίας που χρειάζονται για να αναστείλουν τις απαντήσεις με την πιο εμφανή απάντηση, αλλά και να μετατοπιστούν σε ένα ευέλικτο και προγραμματισμένο συμβολικό παιχνίδι. Η εμμονή τους να χειρίζονται τα αντικείμενα με βάση τις φυσικές τους ιδιότητες και οι επαναλαμβανόμενες ενέργειες, τους εμπόδιζε να εμπλακούν σε επεξεργασμένο συμβολικό παιχνίδι. Ίσως επίσης, οι προτροπές που χρησιμοποιούσαμε, να βοηθούσαν τα παιδιά να «μετακινήσουν» τον εκτελεστικό τους έλεγχο, πίσω στο πλαίσιο των εξωτερικών συμφραζομένων που δημιουργήθηκε εκ μέρους μας.

Ο συνδυασμός του περιορισμένου συμβολικού παιχνιδιού και του γεγονότος ότι τα παιδιά με αυτισμό, έδειξαν λιγότερη διάθεση για παιχνίδι και έδειχναν να διασκεδάζουν λιγότερο από τις ομάδες ελέγχου, μπορεί να αντανακλά γνωστικό-συναισθηματικά ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό.

Περιορισμοί

Το γεγονός ότι ταυτίσαμε την ομάδα παιδιών με αυτισμό και την ομάδα παιδιών με αναπτυξιακή/νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές ως προς τη χρονολογική ηλικία, δεν οδηγεί απαραίτητα σε εγκυρότητα της μεθοδολογίας και αξιοπιστία των ευρημάτων, διότι δε λήφθησαν υπ' όψη οι διαφορές στη νοητική ηλικία (λεκτική και μη). Δεν είμαστε σε θέση να πούμε αν το περιορισμένο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, αποτελεί ειδικό χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας και δεν οφείλεται στη νοητική υστέρηση ή την αναπτυξιακή ανωριμότητα που συνοδεύει τα παιδιά με αυτισμό, περίπου στα τρία τέταρτα των περιπτώσεων. Θα πρέπει δηλαδή να ταυτίσουμε τις δύο ομάδες όχι μόνο ως προς τη χρονολογική αλλά και ως προς τη νοητική ηλικία για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στην ικανότητα για συμβολικό παιχνίδι.

Ένας ακόμη περιορισμός, είναι ότι οι διαφορές στην ποιότητα του παιχνιδιού μεταξύ των ομάδων, βασίστηκε σε άμεσα παρατηρήσιμες, μη-μετρήσιμες, ενέργειες των παιδιών και σε

υποκειμενικά κριτήρια. Θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν μετρήσιμα κριτήρια, ώστε να εξακριβώσουμε αν οι διαφορές στην ποιότητα του παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αυτισμό, αντανακλούν πράγματι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο έχει αναπτυχθεί το παιχνίδι τους.

Τέλος, ένα ακόμη σημείο κριτικής, είναι ότι συγκρίναμε τις ομάδες παιδιών, αξιολογώντας μόνο το δομημένο παιχνίδι, μέσω του τεστ συμβολικού παιχνιδιού των Lowe και Costello. Έτσι, δεν μπορούμε να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα των δυνατοτήτων και περιορισμών των παιδιών στην ικανότητά τους για συμβολικό παιχνίδι. Η αξιολόγηση των παιδιών και στο ελεύθερο συμβολικό παιχνίδι, ίσως να αποκάλυπτε μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των ομάδων, αφού, όπως αναφέραμε παραπάνω, τα παιδιά με αυτισμό αποδίδουν καλύτερα σε δομημένες απ' ό τι σε ελεύθερες συνθήκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (μτφ.Γολεμή, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- American Psychiatric Association. (1994). Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IVTM. (μτφ.Γκοτζαμάκης,Κ.) Αθήνα: ιατρικές εκδόσεις Λίτσας
- Ames, C.S. & Jarrold, C. (2009). Identifying symbolic relationships in autism spectrum disorders: A deficit in the identification of temporal co-occurrence? *Journal of Autism and Developmental Disorders*,39,1723-1734.doi:10.1007/s10803-009-0808-2
- Βασιλείου, Γ.Ε. (1998). *Τα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βοσνιάδου, Σ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχολογία* (τόμος Α'). Αθήνα: Gutenberg
- Baron-Cohen, S. (1987). *Autism and symbolic play*. Ανάκτηση 2/11/2011, από http://www.autismresearchcentre.com/docs/papers/1987_BC_Autism%20and%20symbolic%20play_BritJnlDevPsych.pdf
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind"?* Ανάκτηση 23/6/2012, από http://www.autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf
- Bergen, D. (2002). *The role of pretend play in children's cognitive development*. Ανάκτηση 12/9/2012, από <http://www.ecrp.uiuc.edu/v4n1/Bergen.html>
- Bettelheim, B. (1987, March 1). The importance of play. *The Atlantic Magazine*, 35-46. Ανάκτηση 9/5/2012, από <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1987/03/the-importance-of-play/305129/>
- Γερμανός, Δ. (2004). *Το παιχνίδι, μία άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Ανάκτηση 23/3/2012, από http://www.nrd02w3.nured.auth.gr/nuredvortal/files/17/1701/paixnidi_xwros.pdf
- Casby, M.W. (2003). *Developmental assessment of play: A model for early intervention*. Ανάκτηση 22/2/2012, από <http://www.southalabama.edu/alliedhealth/bbverly/Casby%202003b.pdf>
- Casby, M.W. (2003). *The development of play in infants, toddlers, and young children*. Ανάκτηση 22/2/2012, από <http://www.southalabama.edu/alliedhealth/speechandhearing/bbeverly/Casby%202003.pdf>

- Cherry, K. *Child development theories*. Ανάκτηση 8/7/2011, από <http://www.psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/childdevtheory.html>
- Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (επιμ. Ντάβου Μ.). Αθήνα: Παπαζήση
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (μτφρ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Cross, D.R. (2007). *Infant play*. Ανάκτηση 13/9/2011, από <http://www.davidcross.us/classes/child/InfantPlay.pdf>
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα* (μτφ. Καλομοίρης, Γ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gould, J. (1986). The Lowe and Costello symbolic play test in socially impaired children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 199-213. doi:0162-3257/86/0600-0199\$05.00/0
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση* (μτφ. Στασινόγ, Δ.). Αθήνα: Gutenberg
- Hobson, P.R., Lee, A. & Hobson, J.A. (2008). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 12-22. doi:10.1007/s10803-008-0589-2
- Jarrold, C., Boucher, J. Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 281-307. doi:0162-3257/93/0600-0281\$07.00/0
- Leslie, A.M. (1987). Pretence and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412-426. doi:0033-295X/87/500-75
- Lord, C., Schopler, E. & Revicki D. (1982). Sex Differences in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 317-330. doi:0162-3257/82/1200_0317\$03.00/0
- Lowe, M. & Costello, A.J. (1976). *Symbolic play test: Standardization and structure* (second edition). London: Nfer-Nelson
- Malone, M.D. (2006). Differential expression of toy play by preschoolers with and without mental retardation. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 117-131. doi:10.1080/02568540609594583
- McHale, S.M., Simeonsson, R.J., Marcus, L.M. & Olley, J.G. (1980). The social and symbolic quality of autistic children’s communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 299-310. doi:0162-3257/80/0900-0299\$03.00/0

- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669. Ανάκτηση 12/3/2012 από <http://www.infantlab.fiu.edu/articles/Mundy%20et%20al%201986%20%20JCPP.pdf>
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας. (2009). Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας. Αθήνα: Υπουργείο υγείας και κοινωνικής αλληλεγγύης. Ανάκτηση 28/9/2012 από <http://www.yyka.gov.gr/articles/health/domes-kai-draseis-gia-thn-ygeia>
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. & Παπαδοπούλου, Κ. (1999). Η γνωστική ανάπτυξη κατά τα τρία πρώτα χρόνια. Στο Γ.Τσιάντης & Δραγώνα Θ. (Επιμ.), *Μωρά και μητέρες* (σελ.287-309). Αθήνα:Καστανιώτης
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence* (trans. Piercy, M. & Berlyne, D.E.). London and New York: Routledge Classics
- Pellicano, L. (2007). Autism as a developmental disorder. *Psychologist*, 20, 216-219. Ανάκτηση 1/11/2012 από http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm?volumeID=20&editionID=146&ArticleID=1170
- Power, T.J. & Radcliffe, J. (1989). The relationship of play behavior to cognitive ability in developmentally disabled preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 97-107. doi:0162-3257/89/0300-0097506.00/0
- Quill, K.A. (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά: Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα* (μτφ.Μεσσήνης,Λ., και Αντωνιάδης,Γ.).Αθήνα:Έλλην
- Riguet, C.B., Taylon, N.D. & Klein, L.S. (1981). Symbolic play in autistic, Down's, and normal children of equivalent mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 439-448. doi:0162-3257/81/1200-0439803.00/0
- Rutherford, M.D. & Rogers, S.J. (2003). Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 289-302. doi:0162-3257/03/0600-0289/0
- Rutherford, M.D., Young, G.S., Hepburn, S. & Rogers, S.J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039. doi:10.1007/s10803-006-0240-9
- Sawyer, K. *Theoretical perspectives on play*. Ανάκτηση 20/3/2012 από <http://www.artsci.wustl.edu/~play/Lecture%202-Theories.pdf>

- Sigman, M. & Mundy, P. (1987). Symbolic processes in young autistic children. *New directions for child and adolescent development*, 36, 31-46. doi:10.1002/cd.23219873604
- Sigman, M. & Ungerer, J.A. (1984). Attachment behaviors in autistic children. *Journal of Autistic and Developmental Disorders*, 14, 231-244. doi:10.1007/BF02409576
- Stahmen, A., Schreibman, L. & Powell, N.P. (2006). *Social validation of symbolic play training for children with autism*. Ανάκτηση 3/2/2012 από <http://www.baojournal.com/JEIBI/JEIBI-VOL-3/JEIBI-3-2.pdf>
- Stanley, G.C. & Konstantareas, M.M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1215-1223. doi:10.1007/s10803-006-0263-2
- Striano, T., Rochat, P., & Legerstee, M. (2003). The role of modeling and request type on symbolic comprehension of objects and gestures in young children. *Journal of child language*, 30, 27-45. doi:10.1017/S0305000902005524
- Thiemann-Bouque, K.S., Brady, N.C., & Fleming, K. (2011). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 863-873. doi:10.1007/s10803-011-1317-7
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 67-77. doi:10.1023/A:1010000067519.50/0
- Wing, L., Gould, J., Yeates, S.R. & Brierley, L.M. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 167-178